

Lisa Elisabeth Hepsøe

Barn med særskilte behov sin medvirkning i barnehagen

En litteraturstudie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Mai 2022

Lisa Elisabeth Hepsøe

Barn med særskilte behov sin medvirkning i barnehagen

En litteraturstudie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

FN vedtok i 1989 en egen konvensjon om barns rettigheter som grunnleggende menneskerettigheter. Denne konvensjonen gjelder også barn med særskilte behov. Studiens hensikt var å se på hvordan barns rett til medvirkning synliggjøres for barnehagebarn med særskilte behov, samt å identifisere og skape en oversikt over litteratur som er skrevet på temaet. Problemstillingen i studien baserer seg på det de seneste 10 årenes forskning sier om den medvirkningen barn med særskilte behov har på sin hverdag i barnehagen. For å få svar på problemstillingen, gjorde jeg en studie med litteratursøk som metode. Med utgangspunkt i inklusjonskriteriene og systematiske søk, satt jeg igjen med 7 artikler som ble delt inn i kategoriene A) barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og B) medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen. Empirien er analysert i en tematisk analyse, basert på en hermeneutisk forståelse. Det ble identifisert fem gjennomgående tema i analysen. 1) Betydningen av de voksnes barnesyn, 2) maktforhold og de voksnes definisjonsmakt, 3) barnehagemiljøets betydning, 4) barnehagepersonalets faglige kompetanse og 5) barnehagepersonalets komplekse dilemmaer. Funn i empirien er tolket i lys av teori, og mitt teoretiske rammeverk for denne studien er selvbestemmelsesteori og sosial kognitiv læringsteori. Temaene kan samlet sett indikere at den voksnes rolle er svært sentral for at barn med særskilte behov skal kunne medvirke i barnehagen. Resultatene antyder samtidig en overvekt av de voksnes beskrivelser. I denne studien fremstår barnas egen stemme marginalisert. Funnene indikerer avvik mellom barnehagepersonalets ideologi, de barna med særskilte behov sine preferanser, og barnehagens pedagogiske praksis. Videre viser resultatene behov for mer forskning som er basert på barnas premisser. Funnene indikerer at gjennom dialog med det enkelte barn, der barnets egne uttryksmåter og behov vektlegges og tolkes i tråd med barnets egne intensjoner, blir viktig for å fremme medvirkning for barn med særskilte behov i barnehagen. Et sentralt funn i denne studien er at de grunnleggende prinsippene som fremmer medvirkning for barn med særskilte behov er de samme prinsippene som fremmer medvirkning for alle barn i barnehagen.

Abstract

In 1989, the UN adopted a separate convention on the rights of the child as fundamental human rights. This convention also applies to children with special needs. The main objective has been to look at how children's right to participate is made visible to kindergarten children with special needs, as well as to identify and create an overview of literature written on the topic. The issue that is being explored in the study is based on what the last 10 years' research show about the participation of children with special needs in their everyday life in kindergarten. To get an answer to the issue, I did a study with literature search as a method. Based on the inclusion criteria and systematic searches, the database is comprised of seven articles that were divided into categories A) the kindergarten staff's perspective on participation and B) participation through participation in kindergarten. The empiric has been analyzed in a thematic analysis, based on a hermeneutic understanding. Five common themes were identified in the analysis. 1) the importance of the adults' view of children, 2) power relations and the adults' defining power, 3) the importance of the kindergarten environment, 4) the professional competence of the kindergarten staff's and 5) the kindergarten staff's complex dilemmas. Findings in the empirical data are interpreted in light of theory, and my theoretical framework for this study is self- determination theory and social cognitive learning theory. Overall, the themes may indicate that the adult's role is very central for children with special needs to be able to participate in the kindergarten. At the same time, the results suggest a predominance of the adults' descriptions. In this study, the children's own voice appears marginalized. The findings indicate discrepancies between the kindergarten staff's ideology, the children with special needs' preferences, and the kindergarten's pedagogical practices. Furthermore, the results show a need for more research that is based on the children's premises. The findings indicate that through dialogue with the individual child, where the child's own ways of expression and needs are emphasized and interpreted in line with the child's own intentions, it becomes important to promote participation for children with special needs in kindergarten. A key finding in this study is that the basic principles that promote participation for children with special needs are the same principles that promote participation for all children in kindergarten.

Forord

«Eit barn er eit fullenda *meisterverk* av Skaparens kunstnerhand»

- Trygve Bjerkrheim.

Å være masterstudent, få mulighet til å studere, reflektere, undersøke og fordype meg i dette *meisterverket* barn, har vært en fantastisk reise. Beskrivelsene jeg har lest om barns opplevelser, vil jeg aldri glemme. De små føttene har satt dype spor. Det er kanskje også meningen, at min tid på denne reisen som har gitt meg ny innsikt og kunnskap, skal få betydning for flere små *meisterverk*.

Jeg vil først og fremst rette en stor varm takk til *Torill Moen*, professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim, som har vært min veileder underveis på denne reisen. Du har vennlig veiledet meg gjennom de ulike fasene skritt for skritt og din faglige tyngde bærer du med stor ydmykhet. Du har på en varm, rolig og spørrende måte gitt meg troen på egne refleksjoner og tanker. Takk for innsiktsfulle kommentarer til teksten min underveis i arbeidet, med å rette skrivningen inn mot forskningsmessig formidling. Tusen takk for alt du har lært meg!

Å analysere krever tid. Litt etter litt har jeg fått innsikt i nye biter av det store puslespillet. Jeg ønsker å rette en stor takk til arbeidsgiver, som har latt meg bruke denne tiden. Videre går en stor takk til *Beate, Marit, Stenette og Ingeborg*, studiegruppa vår som kom til da Norge stengte ned og avstand ble hverdagen. Støtten og heiaropene fra dere har vært uvurderlige.

Takk til *Kristin Collier Valle*, for grundig språkvasking, korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger. Setter utrolig stor pris på deg.

Denne masteroppgaven leveres inn med et stort ønske om å lære mer.

Til slutt en varm takk til min kjære familie.

Brede, Rikke, Pia og Felix.

Dere betyr alt for meg.

Trondheim, mai 2022

Lisa Elisabeth Hepsøe

Innhold

Figurer	xii
Tabeller	xii
Forkortelser/symboler	xii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.2 Oppbygging av studien	3
2 Teoretisk perspektiv	5
2.1 Selvbestemmelsesteori (SDT)	5
2.1.1 Miljøets betydning i selvbestemmelsesteorien	6
2.2 Sosial- kognitiv læringsteori (SKT)	7
2.2.1 Self- efficacy i sosial- kognitiv læringsteori	8
2.2.2 Human Agency i sosial- kognitiv læringsteori	10
2.2.3 Motivasjonens betydning i sosial- kognitiv læringsteori	10
3 Metode	12
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	12
3.2 Litteraturstudie	13
3.3 Forskningsprosessen	14
3.3.1 Utvalg	14
3.3.2 Innledende søk	15
3.3.3 Systematisk søk	15
3.3.4 Fremgangsmåte for litteratursøket	16
3.4 Analyse og kategorisering av artiklene	20
3.5 Etske overveielser	22
3.6 Studiens kvalitet	23
4 Resultat	25
4.1 Barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning	25
4.2 Medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen	28
4.3 Sentrale tendenser og oppsummering av funn	31
5 Drøfting	34
5.1 Betydningen av de voksnes barnesyn	34
5.2 Maktforhold og de voksnes definisjonsmakt	37
5.3 Barnehagemiljøets betydning	39
5.4 Barnehagepersonalets faglige kompetanse	42
5.5 Barnehagepersonalets komplekse dilemmaer	44
6 Oppsummering og avsluttende kommentarer	48

6.1	Kritiske kommentarer til egen forskning	50
	Referanser	51
	Vedlegg	55
	Vedlegg 1. Eksempel på koding av tekst.....	
	Vedlegg 2. Koding av problemstilling.....	

Figurer

Figur 1. Triadisk gjensidig årsakssammenheng	8
--	---

Tabeller

Tabell 1: PICO- Skjema	16
Tabell 2: Flytskjema	17
Tabell 3: Eksempel på søkestrategi hentet fra søk i Eric	19
Tabell 4: Inkluderte artikler	20
Tabell 5: Kategorisering basert på barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen	22

Forkortelser/symboler

PICO- Skjema	Population/ problem, Phenomen of Interest og Context
SDT	Self- Determination Theory, Selvbestemmelsesteori
SKT	Social Cognitive Learning Theory, Sosial- Kognitiv læringsteori

1 Innledning

Jeg blir vist inn i barnehagerommet av en voksen på avdelingen. Det var klart for samlingsstund da jeg kom, og følgende kommentar ble visket til meg av den voksne «Der ser du ham, vi tror han er autist!» I en krok satt Oskar¹, gutten jeg var innleid for å jobbe med i tre år fremover. En annen voksen gikk bort til Oskar, løftet han motvillig opp under armen og satte seg i ringen på gulvet der samlingsstunden skulle være. Han holdt gutten fast gjennom hele samlingsstunden mens Oskar kontinuerlig prøvde å komme seg løs fra den voksnes grep. Da samlingsstunden var ferdig og grepet til den voksne løsnet, sprang Oskar tilbake i kroken. Den voksne kom bort til meg og sa «vær så god, nå er det din tur til å ta over, lykke til»

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Denne studien omhandler forskning på barnehagebarn med særskilte behov og deres medvirkning på sin hverdag i barnehagen. FN vedtok i 1989 en egen konvensjon om barns rettigheter som grunnleggende menneskerettigheter. Denne internasjonale avtalen blir også kalt barnas egen grunnlov (Barnekonvensjonen, 1989). De statene som har sluttet seg til barnekonvensjonen er pliktige til å følge det som står i den. I FNs barnekonvensjon artikkel 12.1 står det

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989).

Dette har også fått betydning for Norge, som har gjort den til norsk lov siden barnekonvensjonen ble ratifisert 8. januar 1991 og inkorporert i norsk lovgivning. Følgende bestemmelse om medvirkning i en egen paragraf i barnehageloven, pålegger barnehagene å vektlegge barns medvirkning og hensynet til barnets beste gjennom §3.

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 (Barnehageloven, 2021a, s. 3).

Intensjonen med bestemmelsen fremgår av formålet i barnehagelovens § 1.

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal

¹ Navnet er fiktivt av hensyn til konfidensialitet og personvern

bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene. Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2021a, s. 3)

Bae (2012) presiserer at rett til barns medvirkning har kommet for å bli. Medvirkning kan oppfattes på mange forskjellige måter og realiseres ulikt i barnehagepedagogisk praksis, fordi begrepet ikke er et faglig vitenskapelig forankret og presist begrep (Bae, 2006). Begrepet brukes i dagligtalen innenfor ulike profesjoner og med forskjellige nyanser. I norsk synonymordbok står det beskrevet under medvirkning «Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle, opptre og spille» (Gundersen, 2013). Alle synonymene peker i retning av en form for deltakelse, uten at en har ansvaret fullt og helt alene, men innebærer en form for relasjonell forståelse (Bae, 2006). Når fokuset legges på *virkning* i ordet medvirkning, kan vi forstå begrepet som å gjøre noe sammen som fører til noe. Her understrekes at man aktivt påvirker at noe skjer. At egen deltakelse fører til endring og tydeliggjør forståelsen ved å dele ordet i to og samtidig omformulerer det til å omhandle det å virke *med* andre (Bae, 2009). Medvirkning betyr også at man har muligheten til å si sin mening om noe og at meningen blir lyttet til. Dette er noe alle personer under 18 år har rett på. Medvirkning blir viet betydelig plass gjennom et eget kapittel 4 i Rammeplan for barnehagen.

Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen. Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 27).

Dette underbygges også i Grunnlovens (1814) §104 første ledd, som rammeplanen for barnehagen er tuftet på «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling».

Som barnevernspedagog og spesialpedagog har jeg over flere år hatt mitt arbeidsfelt med enkeltbarn som har hatt behov for særskilt tilrettelegging i barnehagen. Barns medvirkning har stått svært sentralt i mitt møte med ulike barn og deres behov. Jeg har det siste tiåret ikke jobbet innenfor barnehagesektoren, og ønsket i den forbindelse å finne ut hva som har vært forsket på når det gjelder barns medvirkning både i Norge og internasjonalt. Persson (2021) poengterer at måten man som forsker stiller spørsmål på knyttet til et tema, må gjøres gjennom kritisk refleksjon over alle innfallsvinkler. Gjennom flere styringsdokumenter som barnehagen er pliktige til å forholde seg til, tydeliggjøres det at barn ut ifra sine individuelle forutsetninger og behov skal ivaretas. Rammeplanen for barnehagen (2017b) og barnehageloven (2021a) løfter frem betydningen av barns medvirkning og utvikling til demokratiske borgere. Jansen (2019) fremhever at medvirkningen skjer i selve samarbeidet mellom barn og personale, der barn skal kunne føle det, se det, kjenne det, forstå det og oppleve det. Denne realiseringen krever at personalet vektlegger og diskuterer hvordan barn som deltakere kan påvirke den daglige praksis i barnehagen. Wolf (2018) viser til viktigheten av å stadig rette oppmerksomheten

mot arbeidet med å ivareta barns rett til medvirkning som et element ved barnehagens kvalitetssikring.

Barns rettigheter, nedfelt i lovverk og offentlige styringsdokumenter, legger føringer for barnehagers fokus på både innhold og daglige praksis. Stortinget vedtok sommeren 2020 å endre hele barnehageloven. Endringene trådte i kraft 1. januar 2021, og et nytt regelverk for det fysiske og det psykososiale barnehagemiljøet ble bestemt i barnehageloven (2021b). Loven skal sørge for at alle barn som går i barnehage skal få en trygg og god barnehagehverdag. Retten til individuell tilpasning og like muligheter til deltakelse for barn med nedsatt funksjonsevne er regulert i likestillings- og diskrimineringsloven (2017).

Forskere viser til at prinsippene i barnekonvensjonen og relaterte dokumenter må «oversettes» og fortolkes om igjen og om igjen i ulike lokale, tidsmessige og sosiale sammenhenger (Smith 2008; Burgess 2006; Penn 2009, som referert i Bae (2012, s. 17)). Slike lokalt forankrede drøftinger kan være et fruktbart utgangspunkt for videre arbeid med å forstå og problematisere hva barns rett til medvirkning innebærer i en norsk barnehagepraksis. Wolf (2018) viser til at FN hadde en gjennomgang i 2010 om hvordan Norge oppfyller barns rettigheter, og kom da med noen bekymringer og anbefalinger. Dette handlet om Norges implementering av barnekonvensjonen og uttrykte bekymring over hvordan barns rettigheter blir ivaretatt. En av konklusjonene handlet om at FN mener at Norge systematisk må lære opp alle som jobber med barn i barnekonvensjonens fulle innhold og dens praktiske betydning i det daglige arbeidet.

Denne studiens tema er å synliggjøre forskning på barns medvirkning i barnehagen med vekt på barn med *særskilte behov*. I denne sammenhengen menes barn med en vurdering av om barnet har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp gjennom en sakkyndig utredning- og tilråding som er regulert i barnehageloven §§ 32 og 34 (2021a). Dette har også en større samfunnsmessig betydning, at alle vi som omgås barn kan bidra til kvalitetssikring av at barns stemmer gis en mulighet til nettopp å bli hørt. Ved systematiske søk i databaser, ønsker jeg å gjøre rede for eksisterende forskning som belyser aktualiseringen av medvirkning i barnehagen også ut over Norges landegrenser. Hensikten med studien er å se på hvordan barn med særskilte behovs rett til medvirkning i barnehagen synliggjøres, samt å identifisere og skape en oversikt over litteratur som er skrevet på dette temaet. Med dette rammeverket tar jeg utgangspunkt i følgende problemstilling.

«Hva viser forskningen om barn med særskilte behov sin medvirkning i barnehagen? En litteraturgjennomgang i tidsrommet 2010-2021»

1.2 Oppbygging av studien

I kapittel 1. redegjøres det for bakgrunn, tema og hensikt med studien. Jeg viser til lovverk og rammeverk som førte til valgte problemstilling. I kapittel 2. presenteres relevant teori for å belyse problemstillingen. I kapittel 3. presenterer jeg den metodiske tilnærmingen for denne litteraturstudien, samt redegjør for studiens vitenskapsteoretiske ståsted. Videre beskriver jeg forskningsprosessen der det systematiske søket og fremgangsmåten vektlegges. Videre presenteres analysen av datamaterialet, før jeg reflekterer rundt etiske betraktninger og redegjør for studiens kvalitet. I Kapittel 4. presenteres resultatene fra studiens utvalg. Videre foretar jeg en beskrivelse av sentrale tendenser og oppsummering

av funn, før jeg foretar en kritisk gjennomgang og tematisk analyse av de litterære kildene. Her vil tema og mønster på tvers av datasettet bli synliggjort. I kapittel 5. drøftes disse resultatene kritisk fra analysekapitlet med anvendt teori og forskning. Videre blir resultatenes fem temaer drøftet opp mot problemstillingen i lys av utvalgt teori. I kapittel 6. trekkes oppsummerende linjer, og studien sees i lys av problemstillingen. Jeg avslutter med problemstillingens mulige relevans for videre forskning, samt refleksjoner og kritiske kommentarer til min egen forskningsprosess.

2 Teoretisk perspektiv

Mitt teoretiske rammeverk for denne studien er selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) og sosial- kognitiv læringsteori (Bandura, 1986). Disse to teoriene anser jeg å være spesielt egnet, på bakgrunn av at de har fokus på både individet og miljøet som betydningsfullt for barnets utvikling. Teoriene vil også benyttes i drøftingen, for å belyse hvordan de forskjellige teoretiske perspektiver forholder seg til hverandre og blir synliggjort i datainnsamlingen.

2.1 Selvbestemmelsesteori (SDT)

Selvbestemmelsesteorien eller Self- Determination Theory (SDT), er en teori om behov, motivasjon og selvbestemmelse, som ble utviklet av Edward Deci og Richard Ryan (1985). Teorien har et motivasjonsperspektiv, og retter seg mot de menneskelige grunnleggende behov i både individ- og relasjonsperspektiv. Hovedtanken i teorien baserer seg på at menneskets selvbestemmelse utvikles når de tre psykologiske behovene for selvbestemmelse *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* tilfredsstilles, og hvordan de grunnleggende behovene i møte med de sosiale omgivelsene til individet enten blir fremmet eller hemmet. Innenfor psykologisk motivasjonsforskning har teorien hatt meget stor betydning, og Deci og Ryan (1985) har påpekt at deres teori er universell og gjeldene for alle mennesker uavhengig av kjønn, kulturell eller sosial bakgrunn. Teorien har på dette feltet vært utsatt for kritikk med tanke på kulturelle forskjeller i ulike deler av verden, da særlig med tanke på om teorien er like valid i kollektivistiske kulturer som i individualistiske kulturer. Det har også vært reist kritikk mot at antall behov er begrenset til tre, mens andre forskere beskriver betraktelig flere (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

For at individet skal kunne utvikle seg mot sunn autonom motivasjon, viser Deci og Ryan (1985) til at det er en forutsetning at de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles. Disse er avgjørende for menneskets mulighet til vekst og utvikling, og anses som avgjørende for å forstå innholdet og prosessen av målrettet atferd. Samtidig anses de psykologiske behovene i SDT som universelle, noe som innebærer at de er medfødte og finnes i alle kulturer og faser for utvikling. Autonomi viser til individets trang til å ta egne valg og handle som et selvbestemmende individ, og ikke som underlagt andres kontroll eller brikke i et spill. Individet selv vil være utgangspunktet for egne valg av handlinger, samt å kunne regulere disse selv. Når individet føler seg fri til selv å følge sine innerste interesser, fremstår individet også som en autonom eller selvbestemmende person. Kompetanse blir forbundet med følelsen av å mestre og fullføre bestemte oppgaver eller aktiviteter. Denne følelsen er vesentlig i det at individet frivillig oppsøker situasjoner eller aktiviteter som fører til læring og gir mulighet for utvikling. Når et menneske opplever å føle seg kompetent, vil man si at mennesket har den kunnskapen som er nødvendig for å samhandle med omgivelsene. Dette gir en følelse av selvtillit og det å kunne handle i takt. Tilhørighet er sentralt og viktig for optimal utvikling. Når et menneske opplever tilhørighet, opplever det betydningsfull kobling til andre mennesker rundt seg som respektfulle og støttende. Opplevelse av tilhørighet vil si at man føler samhørighet i et samfunn eller trygt miljø der man er en del av et større fellesskap (Deci & Ryan, 1985). Menneskesynet i selvbestemmelsesteorien tuftes på humanistisk tankegang, der

mennesket sees på som en aktiv organisme som er viljebestemt og initierende i sin atferd. Mennesket har et iboende behov for kompetanse og selvbestemmelse, og dette motiverer til søken etter nye utfordringer tilpasset den enkeltes forutsetninger. Menneskets sunne naturlige psyke vil alltid ha en trang eller et naturlig driv til å utforske, utvikle og oppsøke utfordringer i våre omgivelser som kan dekke disse behovene.

2.1.1 Miljøets betydning i selvbestemmelsesteorien

Det sosiale miljøet som mennesket befinner seg i er av stor betydning for individets utvikling, og SDT er i stor grad orientert inn mot hvordan selvbestemmelse kan utvikles gjennom det sosiale miljøet. Deci og Ryan (1985) viser til hvordan selvbestemmelse kan påvirkes fra det sosiale miljøet og legger samspillet mellom mennesker i omgivelsene til grunn for denne utviklingen. Om mennesket opplever seg selv som selvbestemmende eller kontrollert, kommer an på det sosiale miljøet og den spesifikke situasjonen det befinner seg i. Selvbestemmelse er når et menneske tar egne selvstendige valg og opplever seg selv som kompetent samfunnsdeltaker med innflytelse på sin egen hverdag og livssituasjon. Det sosiale miljøet kan både støtte og hindre den naturlige aktiviteten og autonomien i et menneske. Hvis omgivelsene og kreftene i miljøet fremmer individets iboende ressurser gjennom nettopp å tilfredsstille grunnbehovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil individet utvikle motivasjon. For utvikling av autonomi og indre motivasjon vektlegger Deci og Ryan (1985) at det sosiale miljøet er karakterisert av trygge relasjoner. Mest effektivt er det dersom disse menneskene er signifikante for barnet. SDT poengterer at de trygge og nære relasjonene ikke må være konstant til stede for at individet skal handle selvstendig og utforskende. Hvis den relasjonelle støtten er godt fundamentert, bidrar dette til trygghet for at de medfødte behovene for utforskning kan opptre i uavhengige sammenhenger.

Miljøet som mennesker befinner seg i er av signifikant betydning for skapelsen av motivasjon. SDT deler motivasjon inn i *ytre* og *indre* motivasjon. Aktiviteter eller handlinger som ikke gir individet en indre glede, kan betraktes som ytre motivasjon. Dette kan også være knyttet til et ønske om å oppnå belønning via materielle goder ved å utføre en handling eller unngå straff. Den ytre motivasjonen betegnes å ha lav verdi, da den er kortvarig og har behov for stadig ny stimulering for opprettholdelse av en atferd. Følelsen av å bli tvunget til å gjennomføre en aktivitet eller handling kan hemme utviklingen av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det er ingen selvfølge eller automatikk i at mennesket utvikler seg i positiv retning. Det ligger til grunn en støtte og næring fra konteksten for individets mulighet til å inngå i gode samspill med omgivelsene. Ved fravær av støtten for disse grunnleggende psykologiske behovene, vises det til at mennesket vil stå i fare for å stagnere, pasifiseres og demotiveres (Deci & Ryan, 1985). Den indre motivasjonen viser til at man gjør en handling eller aktivitet fordi man selv synes det er iboende interessant eller morsomt, og teorien har fokus på de forhold som fremmer denne indre motivasjonen. Dette blir sett på som en medfødt drivkraft som igjen gjør at mennesket er indre motivert for å utvikle seg. Videre bidrar denne drivkraften til at mennesket blir et aktivt handlende individ. SDT forutsetter at når individet er indre motivert, vil handlingene det foretar seg fremstå naturlige og spontane. Deci og Ryan (1985) viser til indre motivasjon hos et menneske når individet har en naturlig motivasjon som kommer innenfra. Dette gjenspeiler seg i atferd som individet har lyst til å bedrive. Her vektlegges den spontane følelsen av tilfredsstillelse. Dette vil også gi seg utslag i at en opplever seg selv som kompetent, noe som gir tilfredsstillelse og mestringsfølelse for den valgte aktiviteten. Betydningen av å føle seg kompetent trekkes fram som en kilde til

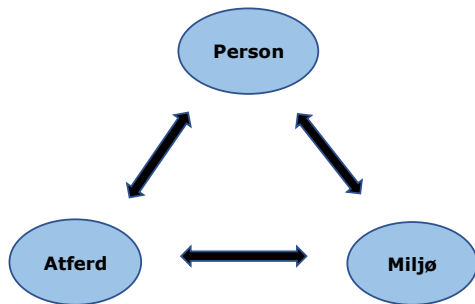
indre motivasjon, og følelsen av selvbestemmelse påvirker kilden til indre motivasjon. Videre poengteres selvbestemmelse som grunnlag for indre motivasjon og læring, og er et viktig ledd i utviklingen av det selvbestemmende mennesket. SDT fokuserer på de forhold som fremmer denne indre motivasjonen og kobler dette til at støtten av behovene må komme fra omgivelsene. For å oppsummere relateres trivsel dermed til følelsen av å være kompetent og selvbestemmende, og er videre relatert til miljøet og følelsen av tilhørighet. De tre elementene; det å føle seg kompetent, opplevelse av stor grad av selvbestemmelse og følelsen av tilhørighet, knyttets tett sammen med indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

2.2 Sosial- kognitiv læringsteori (SKT)

Sosial- kognitiv læringsteori (Bandura, 1986) har sine røtter i sosial læringsteori (Bandura, 1977) og er introdusert av den kanadiske psykologen og professoren Albert Bandura. Sosial- kognitiv læringsteori har som utgangspunkt at læring skjer i kognitive og sosiale prosesser der begrepene *Self- Efficacy* og *Human Agency* står sentralt. Gjennom utvikling av sosial- kognitiv læringsteori, bygger Bandura (1977) bro mellom klassisk atferdsteori og kognitiv teori. Læringsprosessen forklares av et samspill mellom ytre faktorer (stimulus respons) og personens kognitive og emosjonelle forhold (indre faktorer), hvor teorien kobler at læring først og fremst skjer i kontekst og sammenheng. Bandura (1986, 1989) vektlegger at fordi vurderinger og handlinger sees på som delvis selvbestemte, kan egen innsats påvirke personen selv og situasjonene individet befinner seg i. Banduras teori har også vært gjenstand for kritikk. Teorien bygger på flere kontrollerte eksperimenter og sosiale situasjoner som anses som for komplekse og uoversiktlige til at det kan trekkes konklusjoner mellom forsøkssituasjoner og virkelige situasjoner. Teorien kritiseres også for blant annet manglende skille mellom instrumentell og emosjonell aggresjon, samt måten eksperimentene for dette er utført på (Bjørkly, 2001).

Banduras (1986) sosiale- kognitive læringsteori vektlegger at selvskapte aktiviteter blir selve utgangspunktet for årsaksprosessen. De bidrar til betydningen og gyldigheten til de fleste ytre påvirkninger, og fungerer også som viktige proksimale determinanter² for både motivasjon og handling. Teorien forklarer dette gjennom å vise til en modell om gjensidig determinisme, hvor funksjonen til menneskelig handlefrihet befinner seg innenfor den konseptuelle modellen «the model of triadic reciprocal causation» (Bandura, 1986, 1989). Modellen oversettes på norsk med "triadisk gjensidig årsakssammenheng", og refererer til den gjensidige påvirkningen mellom tre variabler (Se figur 1.). Beskrivelsen gjenspeiler hvordan læringen skjer i et gjensidig og dynamisk samspill mellom personlige faktorer, individets atferd og forhold i miljøet som individet befinner seg i.

² Determinanter beskrives som elementer som påvirker menneskelig aktivitet.



Figur 1. Triadisk gjensidig årsakssammenheng (Bandura, 1986).

Modellen av den triadiske gjensidige årsakssammenheng forstår læringsprosesser ved å vektlegge dette samspillet mellom individuelle og sosiale faktorer, samt det at menneskelige tanker og menneskelig atferd formes gjennom dette samspillet. Personer sees på som givere av et kausalt bidrag til sin egen motivasjon og handling innenfor dette systemet. Her fungerer handling, kognitive, affektive og andre personlige faktorer og miljøhendelser som interaksjonsfaktorer (Bandura, 1986, 1989). Kognitive prosesser vektlegger at hovedfunksjonen av tanken er å gjøre det mulig for individet å forutsi forekomsten av hendelser, for gjennom dette å bidra til å skape midler for utøvelse av kontroll over elementer som påvirker personens daglige liv. Graden av påvirkning vil variere fra situasjon til situasjon.

2.2.1 Self- efficacy i sosial- kognitiv læringsteori

Begrepet mestringsforventning eller *self- efficacy* er et sentralt begrep innenfor SKT. Bandura (1997) skiller mellom begrepene mestringstro og mestringsforventning. Mestringstro beskrives som tro på egen kompetanse og prestasjon, mens mestringsforventning handler om de vurderingene personen gjør basert på hvorvidt den «har det som skal til» for å nå de målene personen har satt seg (Bandura, 1997). Bandura skiller mellom to ulike typer forventninger. «Efficacy expectations» beskrives som å klare handlingene som er nødvendig for å nå målet, mestringsforventning. Den andre er forventningen om resultatet som følge av handlingen eller det vi har gjort, altså resultatforventning «outcome expectations». Ved å se for seg konsekvensene av handlingen, mente Bandura (1997) at det kunne bidra til motivasjon hos individet. Videre definerte Bandura mestringsforventning som opplevd mestringsforventning (Self- efficacy) som "...is the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3). Troen på mestringsforventning bestemmer hvordan folk føler, tenker, motiverer seg selv og oppfører seg. Denne personlige troen på egne ferdigheter, mente Bandura at er det mest effektive virkemidlet vi har tilgjengelig for å få folk til å ta eget initiativ til å handle. Det er avgjørende i denne sammenheng at personen selv mener å ha de ferdighetene som kreves for å mestre situasjonen personen står ovenfor og at det andre tror personen er i stand til å prestere er av sekundær betydning.

En persons mestringsforventning avgjøres av fire hovedkilder eller faktorer til påvirkning (Bandura, 1997). Faktorene kan påvirke mestingstroen i både positiv og negativ grad, alt ettersom hvordan man tolker og forholder seg til dem. Den mest effektive måten å skape

en sterk følelse av effekt på, er gjennom mestringsopplevelser. Suksesser bygger en robust tro på en persons mestring. Nederlag eller feil undergraver denne troen, spesielt hvis det oppstår en feil før en følelse av effekt er fast etablert. Hvilke forventninger vi har til vår mestringsevne er et resultat av *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (modellæring), sosial overtalelse* og personens *somatiske og emosjonelle tilstand*. Autentiske mestringsopplevelser betegnes her som tidligere erfaring med å mestre på samme område. Gjennom en tidligere erfaring der personen har klart en oppgave, vet en at en kan få til en ønsket handling på bakgrunn av den positive erfaringen gjort tidligere. Erfaringen med å overvinne hindringer gjennom iherdig innsats, vil gi mestringsopplevelse, og kan bidra til å bygge en robust mestringsforventning (Bandura, 1997). Vikarierende erfaringer eller modellæring er den andre måten å styrke mestringsforventninger på gjennom de stedfortredende erfaringene som tilbys av sosiale rollemodeller. Gjennom å se at mennesker som ligner en selv lykkes ved vedvarende innsats, øker observatørens tro på at de også innehar evnene til å mestre sammenlignbare aktiviteter som kreves for å lykkes. På samme måte vil det å observere andre der de selv har mislykkes til tross for høy innsats, redusere observatørens vurdering av deres egen mestringsforventning og undergrave deres innsats. I denne sammenhengen er effekten av modellering på opplevd mestringsforventning sterkt påvirket av opplevd likhet med rollemodellene. Jo større likhet, desto mer overbevisende er rollemodellenes suksesser og fiaskoer. Hvis avstanden oppleves som stor og personen i liten grad identifiserer seg med rollemodellen, påvirkes ikke deres oppfattede mestringsforventning av rollemodellens oppførsel og resultatene den produserer. Modelleringspåvirkning er mer enn en indikator for å bedømme egne evner. Personer søker dyktige rollemodeller som innehar den kompetansen de streber etter. Gjennom atferden som rollemodellen har, både gjennom oppførsel og uttrykte tankemåter, overfører kompetente rollemodeller kunnskap. Denne kunnskapen lærer observatører effektive strategier og ferdigheter for å håndtere miljøets krav (Bandura, 1997).

Sosial overtakelse er en tredje måte å styrke en persons tro på at de har det som skal til for å lykkes. Gjennom verbal overbevisning om at de har evnene til å mestre gitte utfordringer eller aktiviteter, vil personen sannsynligvis mobilisere større innsats og opprettholde den. Gjennom støtte og oppmuntring fra omgivelsene vil ikke bare egne erfaringer være utslagsgivende. I hvilken grad en person har tiltro til rollemodellens støtte, avhenger av hvilken tillit personen har til den som kommer med uttalelsene. Vellykkede effektbyggere gjør mer enn bare å formidle positive vurderinger og respons. I tillegg til å øke andres mestringsforventning, strukturerer de situasjoner som kan være utslagsgivende for suksess og hindrer å forsere prosesser med å sette folk i situasjoner der de ofte mislykkes (Bandura, 1997). Somatiske og emosjonelle tilstander betegnes her som ulike fysiologiske tilstander som indikerer personlige styrker og sårbarheter. Dette kan for eksempel være ulike fysiologiske tilstander som stress, spenninger, tretthet og smerte. I aktiviteter som involverer styrke og utholdenhet, kan slike fysiologiske tilstander vurderes som tegn på fysisk svakhet. Personer stoler delvis på deres somatiske og emosjonelle tilstander når de bedømmer deres evner. Vanlige realiteter innebærer situasjoner og opplevelser med hindringer, motgang, tilbakeslag, frustrasjoner og ulikheter. Det avhenges av en solid følelse av effektivitet for å opprettholde den utholdende innsatsen som trengs for å lykkes. Etterfølgende perioder av livet stiller stadig nye kompetansekrav som vil kreve videreutvikling av personlig mestringsforventning for vellykket funksjon. Positivt humør øker en persons opplevd mestringsforventning og motløshet bidrar til reduksjon av den (Bandura, 1997).

2.2.2 Human Agency i sosial- kognitiv læringsteori

Menneskers evne til å ta styring i eget liv, beskrev Bandura (1986, 1989, 1997) som *Human Agency* og er et sentralt begrep innen SKT. Mennesket er ikke bare et resultat av miljøet, men har også mulighet til å påvirke sin egen livssituasjon. Evne til å ta styringen i eget liv handler om å være motivert til å nyttiggjøre seg kognitiv kapasitet, og kunne påvirke utfallet av en situasjon som i utgangspunktet oppfattes som krevende. Evnen til å ta styring i eget liv handler om intensjonelle handlinger og Bandura (1986, 1989) nevner fire kjerneegenskaper som kjennetegn på dette. *Intensjon* handler om å kunne sette seg mål og gjøre en vurdering av hva som trengs for å oppnå disse målene. *Planlegging* dreier seg om å planlegge en oppgave og velge ut strategier for gjennomføring av oppgaven. *Selvregulering* handler om å motivere seg til å gjennomføre oppgaven og overvåke sin egen gjennomføring. *Selvrefleksjon* dreier seg om sin egen vurdering av oppgaven og evne til å endre strategi for gjennomføringen dersom det blir nødvendig. Evnen til å ta styring i eget liv kan både sees på som overgripende tema i menneskers liv, samt forstås som helt konkrete og avgrensede forhold i livet. Et sentralt element er uansett at det å oppleve tilhørighet og inkludering i sosiale fellesskap er en elementær betingelse for utviklingen av evne til å ta styring i eget liv. Mestringsforventning sees som den viktigste byggesteinen i Human Agency. Og for at et individ skal kunne innta rollen som agent i eget liv, fordrer det at individet opplever mestringsforventning.

2.2.3 Motivasjonens betydning i sosial- kognitiv læringsteori

Motivasjon regnes som en drivkraft for atferd og har fått en betydelig plass i sosial- kognitiv læringsteori. Individet har en indre drivkraft som motiverer og regulerer atferden. Bandura (1986) hevdet at den største delen av individets motivasjon er kognitivt generert og teorien fremhever selvregulering som betydningsfull for denne motivasjonen. Bandura (1997) vektla at måten vi tilnærmer oss nye oppgaver på, og hvordan vi setter oss mål for prestasjonen, handler om hvor stor self- efficacy personen har. En persons tro på mestringsforventning bestemmer motivasjonsnivået. Dette gjenspeiles i mengden innsats de vil gjøre i en bestrebelse, og lengden på tiden de holder ut i møte med utfordringene. Slike affektive prosesser viser til at desto sterkere tro en person har på sine evner, desto større og mer vedvarende vil deres innsats være (Bandura, 1988a). Personer med høy grad av mestringsforventning nærmer seg vanskelige oppgaver som utfordringer som må mestres med sikkerhet for at de kan utøve kontroll over dem, heller enn trusler som skal unngås. Det er med på å fremme iboende interesse og dypt engasjement i ulike aktiviteter. Personer med høy mestringsforventning tror selv sterkt på at de er i stand til å lykkes med den aktuelle oppgaven. Høy grad av mestringsforventning gir i denne sammenhengen større sjanse for å lykkes. I motsetning til dette, viker personer som tviler på egne evner unna utfordrende oppgaver, som de ofte ser på som personlige trusler. Ambisjonene og engasjementet er lavt for de målene de velger å forfølge. Når de blir stilt ovenfor vanskelige oppgaver, dveler de med sine personlige mangler på de hindringene de vil møte og mulige uønskede utfall, heller enn å fokusere på hvordan de skal prestere. Innsatsen senkes, og i møte med vanskeligheter gir personen raskt opp. Lav grad av mestringsforventning gir i denne sammenhengen mindre sjanse for å lykkes. Bandura (1986, 1989) fremhever at gjennom utvelgelsesprosesser kan mennesker utøve en viss innflytelse på livsløpet sitt, gjennom å velge miljøer. Her pekes det på at folk har en tendens til å unngå aktiviteter og situasjoner de vurderer til å overgå deres mestringssevne. På den andre siden utfører de lett utfordrende aktiviteter og velger sosiale miljøer de selv vurderer at de kan håndtere. Evnen til omtanke er også en karakteristisk menneskelig egenskap som personlig

handlefrihet utøves gjennom og som er vektlagt i SKT. Gjennom utøvelse av omtanke og selvregulerende standarder, vil personen selv motivere seg og veilede sine handlinger på en forutsigende måte (Bandura, 1986, 1989).

Når det gjelder barns erfaring med mestringsforventning, viser Bandura (1997) til at dette vil endres betydelig ettersom de stadig beveger seg inn i det større samfunnet. Den personlige kompetansen hos barnet utvikles på bakgrunn av mestringsforventninger, rollemodeller og miljø. Denne gjensidige påvirkningen vil ifølge den sosial- kognitive læringsteorien få konsekvenser for barnets sosiale utvikling. Spesielt vektlegges det at det er i jevnaldrende forhold at barn utvider selvkunnskapen om sine evner. Jevnaldrende tjener flere viktige effektivitetsfunksjoner og er svært informative sammenligninger for bedømming og bekreftelse på ens egen mestringsforventning. De som er mest erfarne og kompetente er gode rollemodeller for tenking og atferd. Bandura betegnet barn som spesielt følsomme for deres relative stilling blant jevnaldrende, når det gjaldt aktiviteter som bestemmer prestisje og popularitet. Bandura mente at barn ofte har en tendens til å velge jevnaldrende som deler samme interesse og verdier. Bandura (1997) fremhevet betydningen av å inkludere barnets sosiale kontekst for å forstå hvordan barn lærer. Gjennom at barn observerer andre barns handlinger, samt registrerer hvilken respons handlingen får, velger barnet deretter sin egen handling omgivelsene gav det observerte barnet.

3 Metode

Ringdal (2018) viser til forskningsmetode som ulike framgangsmåter og teknikker man tar i bruk for besvarelse av vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Metodevalget må ifølge Tjora (2017) reflektere hva det er man faktisk vil finne ut. I denne studien går jeg til forskningslitteraturen for å finne forskning på barn med særskilte behov og medvirkning i barnehage. Det er problemstillingen som er retningsgivende for valg av forskningsmetode (Kleven & Hjordemaal, 2018). Min problemstilling innebærer en litteraturstudie. Under vil jeg først redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted og litteraturstudie som metode, før jeg beskriver forskningsprosessen gjennom ulike faser. Videre beskriver jeg prosessen med analyse og kategorisering av datamaterialet. Avslutningsvis redegjør jeg for etiske overveielser ved denne studien og studiens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det vitenskapelige grunnlaget for denne litteraturgjennomgangen tar utgangspunkt i hermeneutikken. Hermeneutikk er fra tidligere av basert på en ren humanistisk vitenskapsforståelse og er læren om fortolkning av tekster. I kvalitative studier står tolkningen sentralt. Denne tolkningslæren vil derfor kunne fungere som et vitenskapsteoretisk fundament. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted vektlegges det i større grad at hermeneutikk handler om å lese eller tolke både tekster og andre kulturelle uttrykk og handlinger. Kjernen er å forstå, og det vektlegges fortolkning og forståelse gjennom refleksjon. Prosessen består i å tolke meninger og sammenhenger av det fenomenet som studeres, og en litteraturgjennomgang krever at tekster tolkes. Denne litteraturgjennomgangen gjenspeiler mine tolkninger av funnene, altså de ulike tekstene som jeg har studert, og dermed er en hermeneutisk tilnærming sentralt i denne studien. En tydelig bevisstgjøring av eget vitenskapsteoretisk perspektiv som grunnlag og utgangspunkt er en forutsetning for vurderingen av gyldigheten. Mellom de ulike delene skjer bevegelser mellom del og helhet i en tolkningssekvens, hvor vi forstår delene i lys av helheten. Dette omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018). Virkelighetsoppfatninger og forventninger som omfatter forforståelsen man har med seg når man går til en tekst, står sentralt i hermeneutisk tankegang. Vi tolker vår virkelighetsoppfatning og forventning i lys av forforståelsen når vi leser tekstene. Vi justerer og endrer vårt helhetsbilde av teksten etter hvert som vi jobber med den, og tolker nye deler av den. Kleven & Hjordemaal (2018) viser til det greske ordet *hermeneus*, som betyr tolk eller fortolke, og understreker at selve tolkningen av teksten foregår vekselvis mellom de ulike delene og helheten. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet sees på som et sentralt prinsipp innenfor hermeneutikken, altså om hvordan en tekst forstås. Fortolkningsprosessen som er i stadig bevegelse mellom forståelse og fortolkning, blir ofte omtalt som den hermeneutiske spiral. I denne prosessen utvikles forforståelsen, og forståelsen som igjen påvirker neste tolkningssekvens. (Kjeldstadli, 1999; Kleven & Hjordemaal, 2018).

Giddens (1993) viser til begreper som både dobbel og trippel hermeneutikk til bruk i ulike varianter av analyse. Begrepenes utgangspunkt er utviklet ut ifra tanken om fortolkning av menneskets virkelighet. Samfunnsviterens utfordring handler om å fortolke den allerede

fortolkede virkeligheten. Trippel hermeneutikk beskrives av Alvesson et. al (2017) som kritisk forskning, og rommer tre ulike dimensjoner av fortolkning av empirien. Dette innbefatter at tolkninger har flere lag. Her dreier det seg om fortolkning av mulig underliggende og skjulte interesser, samt drivkrefter og kritisk fortolkning. Det er ikke bare deltakerne sin fortolkning som fortolkes, men det letes med kritisk blick etter skjulte agendaer og behov. Den enkle hermeneutikken er individets egne fortolkninger, og er i denne litteraturgjennomgangen forfatterens egne tolkninger av sitt materiale i artiklene. Den doble hermeneutikken er forskerens fortolkninger av individets egne fortolkninger, som her blir mine fortolkninger som andre har tolket før meg i utformingen av artiklene. Trippel hermeneutikk innbefatter både den enkle og doble hermeneutikken, samt en tredje dimensjon som er tolkning av tolkninger som er gjort av andre. I denne litteraturgjennomgangen blir trippel hermeneutikk synliggjort gjennom leserens tolkninger av mine tolkninger som igjen er tolket av artiklenes forfattere, sett i lys av de underliggende skjulte agendaer, interesser, strukturer og elementer konteksten er tolket og påvirket av igjennom alle ledd (Alvesson et al., 2017).

3.2 Litteraturstudie

For å besvare problemstillingen ble det i denne studien tatt utgangspunkt i en litteraturstudie, også kalt litteraturgjennomgang. En litteraturgjennomgang defineres som «en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning innenfor et spesifikt tema eller fagfelt» (Persson, 2021, s. 13). En litteraturstudie blir av Aveyard (2019) betegnet som en metode som innebærer studier og tolkning av resultater i tidligere publisert forskning, ment å besvare et bestemt forskningsspørsmål. Det finnes ulike typer litteraturstudier som fyller forskjellige funksjoner i et vitenskapelig arbeid. Hele 16 ulike typer «reviews» blir listet opp av Booth et al. (2016). På grunn av denne studiens omfang velger jeg å ikke gå i dybden på ulike former for litteraturstudier, men betegner denne studien som en del av en forskningsoppgave som et selvstendig prosjekt. Det betegnes da som en systematisk litteraturstudie hvor forskningsspørsmål og problemstillinger er tydelig definert (Persson, 2021). I en litteraturstudie benyttes kvalitetssjekk av litteratur, og i analyse og sammendrag utarbeides tabeller og korte oppsummeringer av funn (Jesson et al., 2011). Felles for dem alle er at en litteraturgjennomgang er både en prosess og et produkt. Prosessen dreier seg om selve arbeidet med å skrive litteraturgjennomgangen, og produktet viser til selve litteraturgjennomgangen som et resultat i en eller annen form for tekstdokument, der ulike faser av arbeidet inneholder ulike elementer. Første fase dreier seg om identifisering av forskningsspørsmål, hvor forskeren finner et aktuelt tema for sin studie. Søking etter studier og identifisering av relevante studier blir neste ledd i prosessen der søk i elektroniske databaser benyttes. Videre gjøres en systematisering og sortering av funnene, der forskeren bestemmer seg for hva som skal beholdes på bakgrunn av inklusjons og eksklusjonskriterier. Så gjøres en oppsummering av funnene som videre i analysearbeidet deler opp det fenomenet en har undersøkt i flere deler. Deretter settes disse delene sammen til en helhet kalt syntese. Syntetiseringsfasen blir sammenfattet og kontrastert³, og det skapes en ny helhet sett i lys av- og drøftet på bakgrunn av valgte teori. Til slutt oppsummeres funn og kommentarer knyttet til forskningsspørsmålet. Tydelige beskrivelser og forklaringer av hva som er gjort, hvordan det er gjort, og hvorfor det er gjort, er en viktig del av prosessen (Persson, 2021). Det er ingen formelle krav til hvor mange studier som må inkluderes i en litteraturgjennomgang, og det kan variere mye

³ Kontrastere handler om å se forskjeller eller motsetninger i ulike tekster.

fra studie til studie. Dette avhenger av tilgjengelig forskningsmateriale som finnes på det aktuelle temaet man ønsker å studere, samt de kriteriene som forskeren setter og hvilke studier som oppfyller disse kriteriene.

3.3 Forskningsprosessen

Litteraturstudie som forskningsmetode innebar for meg å gjøre et systematisk arbeid ved å søke etter tilgjengelig litteratur på mitt valgte emne. Videre innebar dette å gjøre en utvelgelse av studier ut ifra på forhånd bestemte kriterier for inklusjon og eksklusjon, samt å foreta en evaluering av kvalitet på studiene (Aveyard, 2019). Som forskningsmetode innebar denne litteraturstudien det systematiske kunnskapsgrunnlaget jeg som forsker bygger for å kunne uttale meg om det som forskes på. Tilnærmingen til denne litteraturstudien er teoretisk. Alle resultatene er basert på allerede eksisterende forskning, der datamaterialet er tekster som presenterer empiriske studier av medvirkning barn med særskilte behov har i barnehager fra ulike land. Videre gav dette meg muligheten til å ta i bruk små biter av informasjon på temaet medvirkning for barn med særskilte behov, og sette de ulike bitene sammen slik at dette dannet et utvidet bilde av fenomenet (Aveyard, 2019). Dette gav meg muligheten til å sammenfatte og vurdere sentrale funn fra flere ulike studier sett i en sammenheng som er relevant, og er derfor den metoden jeg anså for best å kunne besvare min problemstilling.

Hermeneutisk tradisjon nyttiggjør seg både induksjon, deduksjon og abduksjon som metodologiske begreper. I denne studien har jeg hatt en pragmatisk abduktiv tilnærming. Dette innebærer at jeg har startet med et åpent sinn, og har tatt en induktiv tilnærming til forskningsspørsmålet basert på allerede eksisterende empiri, samt sett etter mønstre i mangfoldet av data. Fra denne oppdagende og induktive fasen beveget jeg meg videre over i deduktiv tilnærming, til formulering av teori som deduktive argument. Her påvirket min forforståelse også mine valg. Jeg har beveget meg fra empiri til teori og teori til empiri og nyttiggjort meg de ulike sterke og svake sidene i en kombinasjon av begge tilnærmingene. Gjennom denne dynamiske forskningsprosessen ved studier av mitt datamateriale, har jeg kategorisert konsepter som danner grunnlaget for å forstå problemstillingens hovedspørsmål (Kjeldstadli, 1999; Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018; Tjora, 2017).

3.3.1 Utvalg

For di jeg ønsket å se på de siste årenes forskning, har jeg ansett tidsspennet i forskningsfronten som aktuelt og avgrenset søket til å gjelde artikler og PhD avhandlinger fra 2010-2021. For kvalitetssikring av studien, var et av inklusjonskriteriene at artiklene skulle være fagfellevurderte forskningsartikler publisert i anerkjente tidsskrift. Jeg valgte også å inkludere doktorgradsavhandlinger i mitt søk, da doktorgradsavhandlinger som regel består av artikler som er eller skal publiseres i tidsskrift med fagfellevurdering, og er å anse av høy kvalitet. Persson (2021) viser til fagfellevurderingen som den viktigste kvalitetssikringen av vitenskapelige artikler. På bakgrunn av problemstillingens kontekst i barnehage, ble aldersspennet avgrenset til å inkludere funn i artikler og doktorgradsavhandlinger til å gjelde barn fra 0- 6/7 år i barnehagen. Denne litteraturgjennomgangen er en del av det spesialpedagogiske feltet, og jeg valgte kun å inkludere forskning på studier med barn med særskilte behov og behov for spesialpedagogisk hjelp. Artikler som ikke samsvarte med inklusjonskriteriene og

irrelevant litteratur, ble ekskludert. Flere av artiklene hadde inkludering og mulighet for deltakelse som hovedfokus, uten å nevne medvirkning som begrep og ble da ekskludert. Mange av artiklene hadde ikke fokus på barn med særskilte behov og ble ekskludert fra denne studien. Artikler som handlet om barn over barnehagealder ble ekskludert, samt artikler og PhD avhandlinger som ikke hadde kobling mellom medvirkning om barn med særskilte behov i barnehage ble ekskludert fra denne studien.

3.3.2 Innledende søk

Jeg startet prosessen med flere oversiktssøk eller pilotsøk i september 2021 i søkemotorer som Google Scholar og Oria. Jeg gikk bredt ut i starten med søkeordene barn, medvirkning og barnehage på norsk, og child, participation og kindergarten på engelsk. Med disse søkeordene gav noen av søkene opp til 33100 treff i enkelte databaser, noe som var alt for omfattende til å kunne håndteres, og gav indikasjon at jeg måtte endre søkestrategien. Ved å legge til det norske søkeordet, særskilte behov, på engelsk disability, snevret jeg inn søket betraktelig. Da jeg kopierte den samme søkeordsrekkefølgen i en database, for så å lime den inn i en annen database, erfarte jeg at ulike databaser krevde ulike måter og søke på. Jeg brukte mye tid på å gjøre meg kjent med de ulike databasene og ulike søketeknikker. Jeg fikk få treff på engelske artikler, og tok videre en ny kritisk vurdering av mine søkemotorer om jeg hadde søkt i relevante databaser. Temaet om barns medvirkning rommer mye og bredt, og pilotsøket gav meg tydelige indikasjoner gjennom funnene på at det var behov for en enda tydeligere avgrensning og utvidelse av flere databaser. I tillegg måtte søkestrategien revideres. Jeg valgte da å inkludere databasen ERIC i mitt pilotsøk. Hensikten med pilotsøket var å skaffe meg et overblikk og en begrepsorientering, for videre å kunne utvikle søkestrenger for det systematiske søket som kunne bidra til å gi svar på min problemstilling. Funn fra pilotsøket ble lest ved å «skumme» gjennom overskrifter og abstracts, samt nøkkelord. Antall databaser i denne litteraturgjennomgangen utgjør en begrensning, men det var nødvendig å begrense omfanget av søket innenfor tidsrammen til denne studien.

3.3.3 Systematisk søk

Fire ulike søkemotorer ble benyttet i det videre søket. Oria, Eric, Idunn og Google Scholar. Mine erfaringer fra pilotsøket viste at disse databasene ofte refererte til sammenhenger som jeg mente var aktuelle og der barn og medvirkning stod sentralt, og ble derfor vurdert som hensiktsmessige og relevante for denne litteraturgjennomgangen. Oria ble valgt, da dette er en generell tverrfaglig database med tilgang til ressurser i de fleste norske forskningsbibliotek, og som kan gi relevante treff også med rettskrivingsfeil. Det ble også nødvendig å supplere med andre databaser. Eric ble valgt, da dette er en spesialisert database og verdens største database for pedagogikk og andre utdanningsrelevante temaer. I tillegg inkluderer den artikler på engelsk og artikler publisert internasjonalt. Idunn ble valgt fordi denne er en database av både norske og nordiske tidsskrifter, samt at nye artikler, utgaver, tidsskrifter og bøker blir løpende lagt til. Dette kunne bidra til å fange opp nyere publikasjoner. Google Scholar valgte jeg fordi denne er rettet mot faglig litteratur og omfatter bøker, sammendrag, artikler, og publikasjoner fra universiteter og andre organisasjoner, samt at det søkes i hele teksten i dokumentet og ikke bare i tittel og sammendrag. Rekkefølgen som kommer opp er basert på hvor mye artiklene er sitert av andre, noe som gjør det enkelt å finne viktige og sentrale studier.

3.3.4 Fremgangsmåte for litteratursøket

Persson (2021) understreker behovet for at litteratursøket er presist og avgrenset nok til at man finner det som er relevant for forskningsspørsmålet. Jeg tok i bruk et skjema som verktøy for å stille fokuserte spørsmål. Hjelpeord i skjemaet består av ordene Population/ problem, Phenomen of Interest og Context (PICO). Dette var til hjelp for å operasjonalisere problemstillingen og skape klarhet i hvilke spørsmål jeg ønsket å få besvart. Videre var det til hjelp for å bygge en søkestrategi og kombinere søkeordene riktig for å inneha en kritisk vurdering og målbevissthet i utvelgelsen. De anvendte søkeordene ble valgt i henhold til studiens formål, med hensikt i å begrense antall søketreff til en håndterbar mengde (se tabell 1). Aveyard (2019) understreker viktigheten av en grundig og omfattende søkestrategi, for å kunne kvalitetssikre at man finner nøkkellitteratur og relevant forskning på valgte emne.

	Norske ord	Engelske ord	Utfordring, Alternative tekstord
P- Population/ Problem	Barn	Child*	Særskilte behov, special needs, disability, difficulties
I- (Phenomen of) Interest	Medvirkning	Participation	Democracy
Co- Context	Barnehage	Kindergarten	Pre School, daycare, Early Childhood,

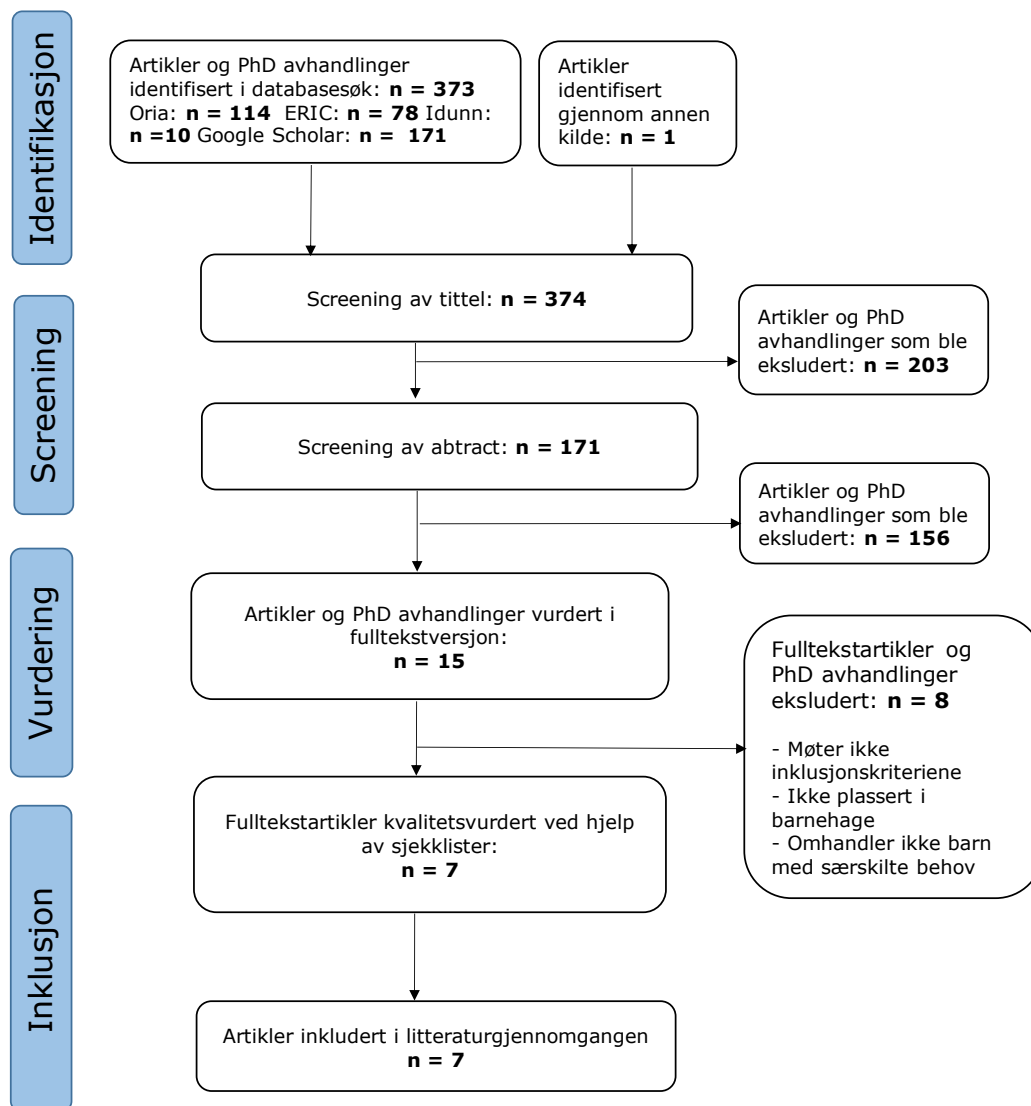
Tabell 1. PICO- skjema

Flere søkeord med *trunkering* og *boolske operatorer* (AND for avgrensning av søket og OR for utvidelse av søket) ble brukt i ulike kombinasjoner i de fire databasene på norsk og engelsk. *Barn*, *medvirkning*, *barnehage* og *særskilte behov* er ordene som er brukt i søket på norsk og *child*, *participation*, *democracy*, *kindergarten*, *preschool*, *daycare*, *early childhood*, *special needs*, *disability* og *difficulties* er ordene som er brukt i søket på engelsk. Kindergarten, preschool, daycare er nøkkelordene jeg brukte for å fange opp de ulike engelske termene i et internasjonalt perspektiv på det norske ordet barnehage. Early childhood er brukt for å fange opp aldersspennet 0-6/7 år som er alderen på barn i barnehage og betyr tidlig barndom. For å fange opp engelske forskningsartikler som en del av det spesialpedagogiske feltet, samt barn med særskilte behov, brukte jeg de engelske ordene special needs og difficulties som synonymmer til ordet disability. Noen av ordene ble «trunkert» og fikk derfor trunkering ved hjelp av en stjerne*. Dette gjelder ordene disab* som er grunnstammen i disability og child*, som er grunnstammen i ordet children. På denne måten registrerte søkemotoren at det også kunne søkes på alle ord som begynte

med for eksempel child, uavhengig av endelse, slik som children og childrens og kunne da fange opp flere relevante artikler innenfor mitt tema.

Etter at jeg hadde identifisert søkeordene mine i PICO-skjemaet, jobbet jeg med å kombinere dem på riktig måte ved å bryte ned elementene i problemstillingen. Jeg vektla hva som skulle være i fokus, samt hva jeg ville finne svar på. Her ble de ulike elementene i problemstillingen viktig utgangspunkt for søkestrengens oppsett. Hva viser forskningen om barn med særskilte behov sin medvirkning i barnehagen? En litteraturgjennomgang i tidsrommet 2010-2021.

For å vise fremgangsmåten på en oversiktlig og strukturert måte, samt sikre studiens pålitelighet, har jeg valgt å sette opp søkestrategien og resultatene underveis fra søkene gjort i alle de fire databasene, i et flytskjema (se tabell 2).



Tabell 2. Flytskjema

Søkene som danner forskningsgrunnlaget i denne litteraturgjennomgangen, har blitt utført på bakgrunn av systematisk og strukturert søkestrategi, og ble gjennomført i løpet av 4.-6. desember 2021 og i samarbeid med universitetsbibliotekar på NTNU Universitetsbibliotek på Dragvoll 24. januar 2022. Det viste seg å være mange tilstøtende begreper til medvirkning og deltakelse, som for eksempel inkludering. Det ble derfor gjort et supplerende kontrollsøk på norsk med søkeordet særskilte behov (11. februar 2022) for ytterligere å fange opp forskning på barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehage. Fasene i søkestrategien står til venstre kolonne i blått i tabell 2.

I den første fasen *identifikasjon*, identifiserte jeg artiklene og PhD avhandlingene gjennom de fire ulike søkemotorene. Antall søketreff resulterte samlet i 373 identifiserte enheter, bestående av forskningsartikler og PhD avhandlinger. Et funn ble identifisert gjennom en annen kilde, referanseliste til en sentral artikkel. Til sammen 374 funn ble identifisert til videre filtrering. Søketreffene ble samlet i ulike mapper i databasene. I den andre fasen, *screening*, ble først tittel på funnene lest. Her ble 203 artikler og PhD avhandlinger ekskludert da det ikke inneholdt ord av betydning som kunne relateres til medvirkning og min problemstilling, ei heller ut fra de forhåndsbestemte inklusjonskriterier. Artiklene skulle være fagfellevurderte forskningsartikler publisert i anerkjente tidsskrifter i perioden 2010-2021. Aldersspennet var avgrenset til å inkludere funn i artikler og doktorgradsavhandlinger til å gjelde forskning på barn fra 0- 6/7 års barnehagealder. Det ble inkludert 171 funn med mulig relevans for litteraturgjennomgangen til videre filtrering og neste del av screeningen. Her ble abstract til de ulike funnene gjennomlest. Av disse ble 156 artikler og PhD avhandlinger ekskludert og vurdert til å ikke ha sammenheng eller relatering til medvirkning i barnehagen. 13 artikler og 2 PhD avhandlinger ble valgt ut til tredje fase, *vurdering*. Titlene og gjennomlesingen av abstractene ble vurdert til å indikere at medvirkning i barnehagen kunne være tematisert, men at det er usikkert om barn med særskilte behov var representert. Fordelt på de ulike databasene ble det i fase tre gjort en vurdering av studiens kvalitet og relevans.

Ved gjennomgang i Oria identifiserte jeg 114 artikler i søket, og av disse ble 4 artikler og 1 PhD avhandling vurdert som relevante. Fra ERIC identifiserte jeg 78 artikler hvorav 7 ble vurdert som relevante. Idunn gav 10 artikler i søket, og her ble 1 artikkel vurdert som relevant. I google Scholar ble 171 artikler identifisert, med 1 artikkel og 1 PhD avhandling vurdert til å ha potensiell relevans for litteraturgjennomgangen. Til sammen ble 13 aktuelle artikler og 2 PhD avhandlinger lastet ned i fulltekst for videre gjennomlesning og ny vurdering av kvalitet og relevans. Prosessen videre bestod i å identifisere enkeltstudier som på best mulig måte kunne inkluderes i siste fase *inklusion*, og bidra til å gi svar på min problemstilling. Etter å ha analysert alle 13 artikler, samt 2 PhD avhandlinger og kvalitetssikret utvalget i samarbeid med veileder, endte funnene mine i 7 artikler som tilfredsstilte mine inklusjonskriterier og omhandlet barn med særskilte behov. Disse ble inkludert i det endelige datamaterialet i denne litteraturgjennomgangen. Jeg gjorde en ny vurdering av kvalitet og relevans hvor jeg leste artiklene i fulltekst. De seks engelske artiklene ble oversatt til norsk for grundigere gjennomlesning. Videre i prosessen ble data fra de inkluderte studiene beskrevet og klargjort for syntetisering.

Videre viser jeg en skjematisk fremstilling av et søk basert på en av søkestrengene. (Se tabell 3.) Skjemaet viser emneord i databasen ERIC og hvordan jeg gikk frem for å snevre inn søket ved hjelp av begrepet særskilte behov (på engelsk *disab**). Denne fremgangsmåten på søkestrategi er egnet til samtlige søk gjort med flere kombinasjoner av ordene i PICO-skjemaet i de fire ulike databasene.

Database ERIC				
Søk	Søkestrategi med boolsk søkestreng	Treff	Pot. relevant	Inkludert
1	(child*) AND (participation OR democracy) AND (kindergarten OR preschool OR daycare OR early childhood)	2183	n.a (Ikke vurdert fordi antall treff er høyt)	n.a
2	(child*) AND (participation OR democracy) AND (kindergarten OR preschool OR daycare OR Early childhood) AND (disab*)	78	7	5
Totalt inkludert fra ERIC				5

Tabell 3. Eksempel på søkestrategi hentet fra søk i ERIC.

Tabell 3 viser at søkeordkombinasjonen i søk 1. var (child*) AND (participation OR democracy) AND (kindergarten OR preschool OR daycare OR early childhood) gav 2183 treff i ERIC. Treffene ble ikke vurdert fordi antall treff var for høyt. Ved å tillegge søkeordet *disab** ble det betraktelig mer innsnevret. Søkeordkombinasjonen i søk 2 (child*) AND (participation OR democracy) AND (kindergarten OR preschool OR daycare OR Early childhood) AND (disab*) ga 78 treff. Av disse ble 7 artikler vurdert som relevante og 5 av disse ble inkludert fra ERIC.

Funnene fra samtlige fire databaser, samt denne studiens inkluderte artikler, presenteres i en skjematisk, alfabetisk oversikt i tabell 4.

	Forfatter	År	Nasjonalitet	Tittel	Design	Tidsskrift
1	McAnnely, K., Gaffney, M.	2019	New Zealand	Rights, Inclusion and Citizenship: A Good News Story about Learning in the Early Years	Kvalitativ, Etnografisk kasusstudie, semistrukturerte intervju	International Journal of Inclusive Education
2	McAnnely, K., Gaffney, M.	2017	New Zealand	He Waka Eke Noa: A Case Study of Active Participation for a Disabled Child in an Inclusive Early Childhood Community of Practice	Kvalitativt, casestudie	Early Childhood Folio
3	Munchan, L., Agbenyega, J.	2020	Australia	Exploring early childhood educators' experiences of teaching young children with disability	Kvalitativ, hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, Individuelle intervju	Australasian Journal of Early Childhood
4	Sandberg, A., Eriksson, A.	2010	Sverige	Children's Participation in Preschool--On the Conditions of the Adults? Preschool Staff's Concepts of Children's Participation in Preschool Everyday Life	Mixed method	Early Child Development and Care
5	Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., Ojala, M.	2014	Finland	Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers	Kvantitativ design, spørreundersøkelse	Early Childhood Education Journal
6	Ytterhus, B., Åmot, I.	2021	Norge	Kindergartens: inclusive spaces for all children?	kvalitativt tverrsnitts multi-metode studiedesign	International Journal of Inclusive Education
7	Åmot, I.	2012	Norge	Etikk i praksis Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen	Kvalitativ, observasjon, fokusgruppeintervju	Nordisk barnehageforskning

Tabell 4: Inkluderte artikler

3.4 Analyse og kategorisering av artiklene

Datamaterialet i tabell 4 utgjorde grunnlaget i denne studien, noe som resulterte i et datamateriale bestående av skrevne tekster (Thagaard, 2018). Da datamaterialet var systematisert (tabell 4), startet prosessen med å sortere og klargjøre data for syntetisering (Persson, 2021). Analysen av datamaterialet i denne litteraturgjennomgangen ble gjennomført med formål å utvikle forståelse av meningsinnhold med relevans for studiens forskningsspørsmål. Samtidig hadde analysen som mål å tydelig beskrive, sammenstille og kontrastere de ulike artiklene i datamaterialet (Persson, 2021). Selve prosessen med analysen er spørsmålsdrevet, og å analysere er å lete etter svar på spørsmål i datamaterialet (Johannessen et al., 2018).

I analysefasen ble materialet studert grundig for å få frem mønstre eller temaer i dataene, også kalt temaanalyse. «Tematisk analyse defineres som en metode for identifisering, analysering og rapportering av mønstre (temaer) i data» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En tematisk analyse ble et naturlig valg da en slik analyse gav meg muligheter for å lete etter detaljer og større sammenhenger i mitt datamateriale, som igjen kunne bidra til å belyse min problemstilling. Analysen var ikke noe jeg ventet med å begynne på etter at innledning, teori og metode var beskrevet, men har heller vært en prosess som har foregått over lang tid gjennom all lesing (Braun & Clarke, 2006). Bevisst og ubevisst har jeg lett

etter detaljer og mønstre. Jeg har sett etter sammenhenger, beskrivelser og setninger som kunne være av relevans for å besvare forskningsspørsmålet. Underveis i den tematiske analysen har jeg spisset og foredlet problemstillingen. Jeg har samtidig forsøkt å ha en åpen holdning til hva jeg kunne finne og vært bevisst på å hensynte forfatterens opprinnelige budskap slik jeg tror det var ment å skulle bli forstått.

Jeg har i denne sammenhengen brukt ulike former for koding av mitt datamateriale. Kodingen har foregått ved bruk av markeringstusj i ulike farger. Ulike temaer og andre forhold som har hatt betydning for forståelse av teksten har blitt markert gjennom hele datamaterialet (se eksempel i vedlegg 1). Jeg har laget egne dokumenter der jeg har kodet hver artikkel sin problemstilling med mål og hensikt, metode, analyse, funn, diskusjon og resultat (se eksempel i vedlegg 2). Jeg har videre notert og skrevet ned refleksjoner knyttet til selve datamaterialet der jeg har sett temaer som har utkrystallisert seg til å ha betydning for mitt forskningstema. Datamaterialet har blitt lest gjentatte ganger og nye koder har blitt lagt til for hver gang. Dette har igjen dannet mønstre for ulike tema.

I gjennomgangen av de 7 publikasjonene identifiserte jeg mange ulike perspektiver og temaer. Noen av temaene var allerede kategorisert av forfatterne selv, noen var tydelig beskrevet, mens andre var mer underliggende. Ulike benevnelser ble av forfatterne selv brukt for å beskrive både utfordringer, dilemmaer og likheter i de ulike artiklene. Etter en lang prosess med sortering av kodene og kritiske refleksjoner av analyseprosessen for å styrke validiteten (Thagaard, 2018), samt samtale og diskusjon med veileder, ble temaene kritisk vurdert på nytt. Gjennom analysen av datamaterialet der jeg hele tiden hadde problemstillingen som bakteppe, fant jeg at de ulike temaene i artiklene kunne grupperes i to ulike kategorier. Disse var data som inneholdt viktige fellestrekk, og der hvert tema representerer en kategori (Johannessen et al., 2018). Analyseprosessen resulterte i, med empirien som styrende for de to kategoriene, A) Barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og B) Medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen.

Denne kategoriseringen kunne også ha vært gjort på andre måter. Det endelige valget falt på disse to kategoriene, fordi jeg opplevde at de identifiserte temaene gjennom analyseprosessen naturlig kunne fordeles og plasseres under disse kategoriene. Under sorteringen etter de analytiske kategoriene differensierte jeg studiene i datamaterialet. Differensieringen ble gjort ut fra hvilken vekt de la på medvirkning sett fra barnehagepersonalets perspektiv og hvilken vekt de la på medvirkning fra barnas perspektiv.

Videre gir jeg en visuell fremstilling av de to kategoriene som oppsummert i tabell 5, der datamaterialet er sortert tematisk. Den første kategorien omhandler til sammen fire artikler og den andre tre artikler.

Barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning	Medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen
Munchan, L. & Agbenyega, J. (2020). Exploring early childhood educators' experiences of teaching young children with disability. <i>Australian Journal of Early Childhood</i> .	Ytterhus, B. & Åmot, I. (2021). Kindergartens: inclusive spaces for all children? <i>International Journal of Inclusive Education</i> .
Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. <i>Early Childhood Education Journal</i> .	McAnnely, K. & Gaffney, M. (2019). Rights, Inclusion and Citizenship: A Good News Story about Learning in the Early Years. <i>International Journal of Inclusive Education</i> .
Åmot, I. (2012). Etikk i praksis. Barn med samspillsvanser og medvirkning i barnehagen. <i>Nordisk barnehageforskning</i> .	McAnnely, K. & Gaffney, M. (2017). He Waka Eke Noa: A Case Study of Active Participation for a Disabled Child in an Inclusive Early Childhood Community og Practice. <i>Early Childhood Folio</i> .
Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's Participation in Preschool- On the Conditions of the Adults? Preschool Staff's Concepts of Children's Participation in Preschool Everyday Life. <i>Early Child</i>	

Tabell 5. Kategorisering basert på barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen.

3.5 Etske overveielser

Forskningsetiske hensyn handler i stor grad om støtte for ulike valg som forskeren må ta, og disse må være en kontinuerlig vurdering gjennom hele forskningsprosessen. Bidrag til å utvikle forskningsetisk skjønn, refleksjon, avklare etske dilemmaer, samt fremme god vitenskapelig praksis, kan økes gjennom bevissthet rundt ulike etske aspekter for den som skal gjennomføre et forskningsarbeid (NESH, 2021). Ved å ha valgt litteraturgjennomgang som metode vil det ikke være direkte involvering av informanter i mitt forskningsarbeid, men derimot andres forskning som legges til grunn for mine fremstillinger og tolkninger. Etske hensyn i prosessen innebærer at man som forsker må tenke gjennom hvilke etske utfordringer arbeidet medfører og hvordan de kan håndteres. Ansvarlighet ved å ikke la seg korrumpere kan forebygge at forskningsresultatet kan få makt eller bli utnyttet av makthavere (Larsson, 2005). Å tilstrebe å være sannferdig er essensielt for forskeren og forskningens sentrale forpliktelse. Vitenskapelig redelighet står derfor sentralt i forskningsetikken. Kravene til dokumentasjon og konsistens må sees i sammenheng med klarhet i argumentasjonen. Derfor er retningslinjer om god henvisningskritikk av relevans for denne studien, for å sikre at leseren kan etterprøve mine funn.

Jeg har i denne studien lagt stor vekt på sannferdighet og samtidig anstrengt meg for å vise vilje til å innse egen feilbarlighet. Redelighet mot andres forskning regnes som et grunnleggende forskningsetisk prinsipp, og er noe jeg har vektlagt i denne litteraturgjennomgangen ved å gjengi andres forskning så nøyaktig som mulig (NESH, 2021). Samtidig er det et faktum at mine tolkninger gjennom å løsrive deler av de opprinnelige dataene fra sin opprinnelige kontekst vil prege resultatet. I forbindelse med

dette gis det videre i denne studien en tydelig redegjørelse av dens kvalitet, før neste kapittel tar for seg prosessen med innhenting, utvalg og analyse av datamaterialet.

3.6 Studiens kvalitet

Kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning er knyttet opp mot selve presentasjonen av forskningen. Samtlige forskningsresultater må gjennomgå en kritisk vurdering og sjekkes opp mot kriterier for pålitelighet- og gyldighet. En studies troverdighet og forskningens kvalitet handler ifølge Thagaard (2018) om resultatenes *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Dette innebærer at prosessen som fører frem til resultatene må tydeliggjøres gjennom redegjøring for fremgangsmåter under datainnsamling, hvordan analysen gjennomføres og hvordan resultatene tolkes.

For kvalitetssikring av de ulike fasene i studien benyttet jeg sjekklister for foretrukne rapporteringselementer for systematiske oversikter (Tricco et al., 2018). Denne sjekklisten er ikke fulgt kronologisk, men brukt som en støtte for å kvalitetssikre og systematisere oppgaven. Det er både fordeler og ulemper ved å velge en litteraturgjennomgang som metode. Det er positivt at det er store mengder lett tilgjengelig forskningsdata, som raskt kan samles inn. Dette gir meg god mulighet for å finne forskning på mitt valgte emne på barns medvirkning av god kvalitet. På den andre siden må jeg, når jeg velger en litteraturgjennomgang som metode, bruke litteratur som allerede finnes. Dette kan begrense muligheten for å få frem egen vinkling. En annen svakhet er at den litteraturen og forskningen jeg velger å bruke, er et materiale andre allerede har tolket, og som jeg så tolker videre. Dette kan føre til en tolkning som kan avvike fra forfatterens hensikt og medføre til dårligere resultat og svekke studiens troverdighet. Befring (2007) poengterer at en svakhet ved en litteraturstudie er at den baserer seg på subjektivt skjønn, der forskerens vurderinger til den som gjennomfører arbeidet er av betydning. Når det gjelder reliabilitet, understrekes det at forskeren bør gi en tydelig beskrivelse av benyttet fremgangsmåte for utvikling av data. Dette innbefatter konkrete og spesifikke beskrivelser. Silverman (2014) viser til at reliabiliteten kan styrkes ved å sørge for at forskningsprosessen gjøres transparent.

For å sikre denne studiens reliabilitet har jeg beskrevet en grundig gjennomgang av utviklingen av data og prosessen med utvelgelsen, samt sortering og kategorisering av materialet. Validitet dreier seg ifølge (Thagaard, 2018) om gyldigheten av våre data og resultat, samt tolkningen av disse. En kritisk gjennomgang av hva vi baserer våre tolkninger på er nødvendig. Validitet er her det viktigste kriteriet, og ulike aspekter ved validitet betegnes henholdsvis som 1) begrepsvaliditet, der graden av samsvar mellom teoretisk definert begrep, og 2) begrepet slik vi lykkes med operasjonaliseringen. Denne studiens datamateriale er funn og resultater fra allerede eksisterende forskning og studiens validitet har jeg derfor vurdert på flere måter. For å øke denne studiens troverdighet har jeg bestrebet meg på å være nøye med kildehenvisningene og referansene. På denne måten skal det være replisertbart og gi mulighet til å kontrollere og etterprøve kildens opprinnelse. Dette viser til hvorvidt en annen forsker kunne anvendt samme metode og frembrakt samme resultat (Thagaard, 2018). Som bakgrunn for dette ble det lagt vekt på å studere litteraturen gjentatte ganger for å få frem det forfatterne i artiklene prøver å formidle. Den endelige teksten er basert på mine valg underveis i prosessen, påvirket av min forforståelse, kategorisering og analyse, samt tolkning av materialet. Dette kan derfor

ha påvirket forfatterens opprinnelige budskap slik det var ment å skulle bli forstått (Thagaard, 2018).

Generalisering eller overførbarhet sees i sammenheng med vurderinger av spørsmålet om de ulike tolkningene en forsker gjør innenfor rammene av prosjektet også kan være gjeldende i andre settinger (Thagaard, 2018). Gjennom søkeprosessen var et vedvarende dilemma at åpne søk gav, en stor mengde data som var uhåndterbare, mens snevre og spesifikke søk utelot relevante treff. Jeg har derfor bestrebet meg på å holde en fornuftig balanse med tanke på denne studiens tidsramme og omfang. Denne studien kan derfor ikke gi et heldekkende og entydig svar på hva all tilgjengelig forskning på medvirkning og barnehagebarn med særskilte behov konkluderer med. Ut ifra de artiklene som er inkludert kan denne studien belyse og gi et innblikk i tilgjengelig forskning på dette temaet det siste tiåret. I tillegg kan det gi en pekepinn på hvilke områder det er viktig å forske mer på, for så å kunne kvalitetssikre at barns medvirkning blir realisert på en måte som er til barnets beste. Videre kan det rette søkelyset for eventuelle kunnskapshull og behovet for mer forskning på feltet.

4 Resultat

Studiene fra tabell 5 presenteres videre som skrevet tekst etter årstall, hvor de sist publiserte står først under hver kategori. Det gis en deskriptiv presentasjon med vekt på forfattere, mål for studiene, datainnsamling, analyse, diskusjon, funn og konklusjon fra hver studie. Avslutningsvis gir jeg en kort oppsummering av de viktigste funnene fra begge kategoriene, før jeg i neste kapittel drøfter utvalgte sider ved tematikken sett i lys av valgt teori.

4.1 Barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning

I studien til Munchan og Agbenyega (2020) var hovedmålet å undersøke hvordan førskolelærere forstår- og gir mening til begrepet inkludering, og deres erfaringer med å undervise barn med nedsatt funksjonsevne. Fokuset var på hva førskolelærerne i to barnehager i Melbourne, Australia vurderte som barrierer for medvirkning for barn med særskilte behov. Studien har en kvalitativ hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, hvor datamaterialet er samlet inn gjennom individuell, åpen, semistrukturert, ansikt til ansikt intervjuer av fem førskolelærere. Gjennom en tematisk analyse av dataene avdekket forskerne fire temaer som skildret essensen av førskolelærerens perspektiver. Samlet sett reflekterte funnene inkluderende opplæringsfilosofier og praksis med mål om å forbedre små barns utdanning. Det første temaet var inkludering, som alle var enige om- og bevisste på at er barnas rett til å føle at de hører til og medvirker fullt ut i barnehagen. Kompleksiteten fordret ekstra støtte og målrettet profesjonell læring om rett til å høre til. Det andre temaet gjaldt endringer for å etablere en kultur for aksept, mangfold og inkludering. Utvikling av strategier for dette stod sentralt da individuelle perspektiver ble tydelige. Mangel på- og utilstrekkelig faglig opplæring hos de voksne var det tredje temaet. Dette ble sett på som en barriere for medvirkning og genererte en betydelig bekymring hos førskolelærerne, som ønsket solid kompetanse for å imøtekomme barnas individuelle behov. Det kom frem i analysen at den erfaringsbaserte kompetansen ikke var tilstrekkelig for å imøtekomme barna med funksjonshemming. Det ble poengtert et behov for supplerende faglig utvikling når det gjaldt barn med funksjonshemming. Det fjerde temaet var vektlegging av støttenettverk som effektiv praksis for førskolelærere som jobber med barn med funksjonshemming. Diskusjonen indikerer absolutt nødvendighet av strategier for å bygge- og opprettholde profesjonelle relasjoner med ulike deler av samfunnet der barnet gis læringsmuligheter, utvikler seg og får medvirke. Personalet mente det var barnehagemiljøet som måtte justeres og tilpasses barna med ekstra behov for å sikre deres medvirkning. Dette kunne være hverdagslige rutiner eller ting i det fysiske miljøet som måtte tilpasses den enkeltes behov. Eksempler på dette var visuelle tidsplaner, brede døråpninger eller lave og høye sitteplasser. Det ble også vektlagt å bygge en god relasjon med familiene til disse barna, og at denne tilpasningen alltid måtte skje i samarbeid- og konsultasjon med familiene som kjenner sitt barns behov best. Funnene trekker også frem implikasjoner i evidensbasert profesjonell læring som mindre fokusert på akademiske interesser for forskere og beslutningstakere, og behovet for større fokus på hverdagslige behov for førskolelærere. Dette gjenspeiles i viktigheten av å utstyre dem med kunnskap

om inkluderende praksis og funksjonshemmingsrelaterte ferdigheter for å lykkes med å inkludere barn med funksjonshemming og la dem få utvikle seg og medvirke i barnehagen.

I en spørreundersøkelse av Venninen et al. (2014) var hovedmålet å finne ut hva som er de mest kritiske utfordringer knyttet til det å støtte barns medvirkning i barnehagen, samt å identifisere de av utfordringene som barnehagelærerne føler de har innflytelse på. Studien er basert på et selvrapporterings skjema fra 350 barnehager i Finland, Metropolitan Area of Helsinki (byene Helsinki, Espoo, Vantaa og Kauniainen). 1114 arbeidsteam deltok i studien, som bestod av til sammen 3721 barnehagelærere med høy utdanning som tok seg av 19 907 barn i alderen 1-7 år. Barn med spesielle behov er inkludert i barnehagegruppene og får hjelp og støtte inkludert. Analysen fra det endelige datamaterialet fra 1102 team, viste at hovedutfordringene grupperte seg i fem ulike kategorier bestående av forholdet mellom voksne og barn, mangel på personalets faglige ferdigheter, ledelse av arbeid, arbeidspraksis og spesielle behov. Resultatene viser at de fleste av barnehagelærerne mente de hadde begrenset innvirkning på utfordringer knyttet til barns medvirkning. Noen kunne påvirke noen få av disse utfordringene, men høyest på faglige ferdigheter og ledelse av arbeid og lavest på forholdet mellom voksne og barn. Barnehagelærerne vurderte forholdet mellom voksne og barn som ubalansert og følte de ikke kunne ha noen innflytelse på denne utfordringen. Ifølge deres erfaringer er det for få antall barnehagelærere per barn for å effektivt støtte hvert barns medvirkning. Lavt antall pedagoger kombinert med store barnegrupper, manglene fagkunnskap, konsentrasjon og lærerens utmattelse ble også fremhevet som betydelige utfordringer. Når det gjaldt arbeid med barn med spesielle behov, var manglende kompetanse, hvordan arbeidet ble organisert og administrert en betydelig utfordring. Dette på bakgrunn av at disse barna krever grenser og kontinuerlig individuell støtte og ivaretagelse av individuelle behov. Studien indikerte at både arbeidspraksis og rutiner som forble uendret, viste til kultur av voksne med behov for høy kontroll. Dette begrenset rom for barns medvirkning, spesielt for barn med spesielle behov. I diskusjonen vektla forskerne at dette krever unntak og endringer i faste rutiner og tidsplaner og kan trenge å være felles diskusjoner og refleksjon over pedagogiske mål i gruppen. Funnene indikerer videre at for å støtte barns deltakelse må de voksne i barnehagen være klar over de hemmende og fremmende elementene. Dette dreide seg om faktorene for utfordringene og mulige innflytelse på løsninger for å sikre alle barn med ulike og individuelle behov, et miljø med mulighet for medvirkning.

I Åmot`s (2012) kvalitative studie fra Norge var hovedmålet å belyse valgene og dilemmaene barnehagepersonalet står overfor når det gjelder barn som har samhandlingsvansker, og deres mulighet til medvirkning. Empirien ble hentet inn fra tre kommunale barnehager gjennom delvis deltagende observasjon over en periode på åtte måneder. Fokuset har spesielt vært rettet mot åtte barn med samspillsvansker, hvorav to jenter og seks gutter i alderen 3 år og 4 måneder til 6 år og 11 måneder. Datamaterialet består også av feltnotater og totalt sju fokusgruppeintervju med ansatte, med mål om å få innsikt i ansattes forståelse og kollektive vurderinger. Det er fokusgruppeintervjuene denne artikkelen baserer sine resultater på. Artikkelen bruker funn til å diskutere etiske valg og faglig fundament hos de ansatte. I barnehagen og gjennom et holistisk perspektiv belyser forskerne de voksnes ansvar for barns medvirkning. Analysen av datamaterialet viser at de ansatte i barnehagen står i et kontinuerlig krysspress. Det oppstår etiske dilemmaer med hensyn til individ versus gruppe, individ versus system, samt strukturelle rammer hvor handlinger skjer i en konstant strøm etter hverandre og blir til

øyeblikkvurderinger og kjappe avgjørelser. Forfatteren påpeker at barn med samspillsvansker lever «litt på utsiden» av barnegruppa og vektlegger at den voksne ikke bare skal tolke barnets uttrykk, men også forsterke barnets uttrykk slik at de får et ansikt i gruppa. Dette ble vektlagt da samspillsvansker hos barna ofte ble satt i sammenheng med barnas kommunikasjonssevner. En av barnehagepersonalet uttrykte sin bekymring om at det var en utfordring å være barnehagepersonale. Spesielt gjaldt dette i møte med å ta en avgjørelse som gjaldt et barn med samspillsvansker. Hun mente det hadde mye å gjøre med de øyeblikksavgjørelsene som personalet måtte ta i barnehagen. De kjappe vurderingene oppe i hodet som ikke alltid var like gjennomtenkte. I diskusjonen peker forskeren på et tydelige spenningspunkt mellom relasjonsetiske vurderinger på den ene siden og plikt-, regel- og prinsipporienterte handlinger på den andre siden. Her knyttes det sammen med skjønnsmessig vurdering, der de ansatte innehar stor definisjonsmakt. Hva som er det beste for barnet vies liten oppmerksomhet og begrunnes ut ifra valg som må gjøres. Det vises til rammeverk av økonomiske, strukturelle og politiske føringer. Fokus på normaliseringspraksis der barnet skal tilpasse seg miljøet og ikke omvendt, er gjennomgående i hele artikkelen. Det kommer frem fra analysen at de voksne var mer konsekvente på regler for de barna som hadde samspillsvansker og legitimerte denne praksisen gjennom sin definisjonsmakt. Personalet begrunnet denne praksisen med at disse barna trenger mer regulering fordi de er spesielle, og strengere regler ble brukt som et virkemiddel. Analysen viser til flere ulike eksempler og uttalelser fra barnehagepersonalet. Det ble beskrevet at en bra dag, handlet om at barna med samspillsvansker hadde vært medgjørlige. En annen beskrivelse dreide seg om et barn med samspillsvansker, som måtte sitte i en «tankestol» inntil tre minutter for å tenke seg om, før barnet kunne returnere til aktiviteten. Det kom frem i intervjuene med barnehagepersonalet at hvis andre barn uten samspillsvansker kom i konflikt med barnehagens rammer og regler for akseptabel atferd, gjaldt ikke «tankestolen» for disse barna. Et annet eksempel var en barnehage der det ble vedtatt at alle barn, både de med særskilte behov og barn for øvrig, skulle ha en egen individuell opplæringsplan for barnehageåret. Planen skulle utarbeides i et møte der barnet, foreldrene og kontaktpersonen skulle delta for samtale. Alle barna i barnehagen deltok på disse møtene, unntatt barna med samspillsvansker. Dette hadde spesialpedagogen bestemt. Bakgrunnen var at de voksne skulle snakke om barnet på disse møtene. Spesialpedagogen mente det ville bli synlig i samtalen alt for mange ting som barnet med samspillsvansker trengte å øve på. Spesialpedagogen visste at de barna med samspillsvansker synes det var sårt at de ikke fikk delta. Men siden ingen av de barna det gjaldt hadde uttrykt dette verbalt, lot spesialpedagogen det forbli sånn. De ansattes refleksjoner og dilemmaer blir videre belyst i etisk perspektiv, hvor forskeren fremhever viktigheten av at etisk refleksjon og sterke skjønnsmessige vurderinger settes på dagsorden. Dette for å kvalitetssikre at øyeblikks valg og avgjørelser barnehagepersonalet står ovenfor i møte med enkeltbarn, fattes med så god kvalitet og så stor grad av sterke faglige skjønn som mulig.

I Sandberg og Eriksson`s (2010) studie var hensikten å analysere og beskrive førskolepersonalets begreper og erfaringer om barns medvirkning i barnehagehverdagen, samt begreper om hva som kjennetegner disse barna og hva barnehageansatte anser som avgjørende for barns medvirkning. Forskerne gjennomførte en mixed method studie av 20 førskoler som del to, i et prosjekt fra tidligere spørreundersøkelse. Undersøkelsen dreide seg om pedagogiske aktiviteter som tilbys førskolebarn med spesialstøtte, fra 568 førskoler fra to fylker i Sverige. Datamaterialet i denne studien bygger på kvalitative intervju med ansatte, der resultatene fra spørreskjemaene i studiens første del, ble matchet med intervjuene. Kriteriene for deltakelse i intervjuene, var at barnehagen skulle ha minst ett

barn med identifiserte funksjonshemninger og ett gråsonerbarn. Resultatet fra spørreskjemaet og analysen fra studiens kvantitative del, viser at barnehageansatte tar utgangspunkt i et barneperspektiv og organisasjonsperspektiv for kjennetegn av et medvirkende barn. Barneperspektivet vektla sans av tilhørighet, selvfølelse og kontaktevne. Selvbestemmelse og håndtering av hverdagen, samt evne til å uttrykke seg verbalt var et viktig verktøy for å oppnå høy deltakelse og er karakteristisk for et medvirkende barn. Organisasjonsperspektivet vektla utførelse av aktiviteter og trygt hverdagsmiljø, hvor førskolelærerne beskriver pedagogiske aktiviteter og viktigheten av barns deltakelse i disse som faktor for medvirkning. Intervjuresultatene og analysen fra studiens kvalitative del, viser til tre måter førskolepersonalet definerer begrepet medvirkning på. Evnen til å påvirke, følelse av tilhørighet og utførelse av aktivitet og kommunikasjonsevne står som sentralt bindeledd for medvirkning. Diskusjonen viser at førskolelærerens rolle ble sett på som et viktig verktøy for barns medvirkning, men erkjenner også forhold og hindringer for barnas deltakelse. Resultatene antyder at førskoleansatte definerer barns medvirkning mest som en verdi knyttet til rettigheter og beslutningstaking, som igjen er knyttet til demokrati. De tolker også barns intensjoner i sammenheng med deres kommunikasjonsevner, og dette beskrives som en betingelse for barns medvirkning. Videre beskriver førskolelærerne at det overordnede pedagogiske ansvaret for aktivitetene ligger hos de voksne, og de uttrykker uro hvis barn fikk bestemme. Førskoleansatte deler forståelsen for at det å gi barna en følelse av sammenheng og forståelse av deres omverden, støtter følgelig barnas ledelse av og medvirkning i barnehagehverdagen. Samtidig stilte forskerne spørsmålsteget ved manglende barnesentrert tilnærming, da studien viste resultat på at barnets syn ikke var fremtredende.

4.2 Medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen

I Ytterhus og Åmot (2021) sin kvalitative studie var målet å identifisere hvilke plasser, innen- og utendørs, som barna selv definerte som komfortable og inkluderende rom, og hva som kjennetegner disse stedene. Fokuset var også rettet mot romkonstruksjonene i hverdagen blant jevnaldergrupper i andre grupper og de horisontale relasjonene. Utvalget er basert på et strategisk utvalg på 24 barn (i alder 4-5 år) fra seks ulike barnehager i Norge, fordelt på åtte barn med funksjonshemming og 16 barn uten kjente funksjonshemninger. Gjennom en tverrsnitts multi- metode studiedesign, samlet forskerne inn datamaterialet som deltakende observatører. Dette ble gjort gjennom barnas egne tegninger, digitale bilder, gruppedialoger, individuelle guidede ute- og innendørsturer og Duplo®-tableau kombinert med Individual-Play Based og Life-form Intervjuer (IPBLI). Datamaterialet ble hentet inn gjennom 6 sammensatte forskningsgrupper med barn med- og uten funksjonshemninger. Det ble kun valgt ut barn med nok verbalt språk til å gå inn i en gruppedialog, samt ha nok verbalt språk til å bli forstått av et ikke- kjent individ. Det ble også gjennomført korte strukturerte dialoger med en av pedagogene ved hver avdeling for å innhente litt bakgrunnsinformasjon om pedagogiske og organisatoriske aspekter. Analysen fokuserte på barns aktiviteter, diskusjoner og egne fortellinger. Gjennom analysen identifiserte forskerne fire underkategorier. Den første kategorien var at små faste plasser med uorganisert materialer er gruppeinkluderende både for barn med og uten funksjonshemming. Dette var plasser som opplevdes som hyggelige eller plasser der de kunne gjøre morsomme aktiviteter med jevnaldrende. Barna referert til under trappa, hemsene, i en bod, under en sklie, klatrestativ eller en båt, kriker og kroker. Fellestrekkene

for plassene var at de var synlige, men små og lite tilgjengelig for personalet på grunn av størrelser. Her kunne barna være alene eller i grupper uten forstyrrelser, fullt klar over at personalet var i nærheten om nødvendig. Den andre kategorien var rom med faste byggeklosser som attraktive og åpner for lek. Den tredje kategorien var store steder med ikke-organiserte materialer som var ambivalente for barn med funksjonshemninger. Den fjerde kategorien gjaldt barnehager med flytende gruppeorganisering og innovativ romorganisering. Dette gjenspeilet seg i barnehagepersonalets forklaring om at de en gang i uken hadde hele barnehagearealet som åpen dag. Videre analyse viste at barn både med og uten funksjonshemming søkte tillit på slike åpne dager. En slik organisering fikk barna til å føle seg marginalisert, men bare barna uten funksjonshemming kunne artikulere dette verbalt. Et annet eksempel ble presentert av forskerne gjennom en episode der to barn med samhandlingsvansker ikke klarer å følge leken ute i et åpent skogsområde like lenge som de andre. Noen barn lekte krig, samtidig som andre lekte hemmelig jakt, plukket blomster eller studerte meitemark. Hvis man tilhørte krigsgruppen, kunne man ikke bare plutselig studere en meitemark eller plukke blomster midt i spillet eller omvendt. En av guttene går over til å forstyrre og skremme andre jevnaldrende, mens den andre finner et tau som kastes rundt nakken til et annet barn for å fange den jevnaldrende. Dette ender i en mulig farlig situasjon og som videre ender med voksen intervensjon og midlertidig ekskludering fra sine jevnaldrende. Diskusjonen setter søkelyset på at inkluderende rom for alle barn uavhengig av deres evner, mangfoldet av barns egne preferanser, romkonstruksjon og meningsskapning må tas på alvor for å sikre barn medvirkning. Dette eksemplifiseres videre i artikkelen der de voksne hadde hengt opp ulike plakater og skilt for regulering av barnas oppførsel og opprettholdelse av sosial orden i en korridor. Ett skilt het «fotgjengerområde» og et annet «ballspill forbudt». Forskningsgruppen i barnehagen, som var barn, fortalte at den som brøt disse reglene, ble plassert i «stolen til skam» midt i rommet i noen minutter. Videre i analysen ble det også fremhevet at sosial deltakelse i jevnaldergrupper og opplevd inkludering, henger tett sammen med barns medvirkning. Forskerne viser til at det fortsatt er avvik mellom ideologi, barns preferanser og pedagogiske praksiser.

I en kvalitativ undersøkelse av McAnnely og Gaffney (2019) var målet med forskningsprosjektet å presentere en inkluderende barnehage. Forskerne presenterer inkluderende muligheter som ble realisert for et funksjonshemmet barn av Māoriarv, gjennom eliminering av undertrykkende praksis og fjerning av barrierer. Barnehagen er en heldagsbarnehage i Aotearoa (New Zealand) og er påvirket av Reggio Emilias filosofi og praksis. Den uttrykte intensjonen var å videreformidle medvirkning, inkludering og statsborgerskap opplevd av barnet med funksjonshemming. Datamaterialet bygger på feltnotater som ble samlet etter etnografiske observasjoner i løpet av fire uker i barnehagen, hvor det var til sammen 30 barn. Det ble også tatt fotografier og gjennomført to semistrukturerte intervjuer, hvorav ett intervju med to av barnehagepersonalet til fokusbarnet og ett med fokusbarnets sine foreldre. Intervjuene innehar et tydelig barneperspektiv, der intervjuobjektene fremhever barnets stemme gjennom samtlige utdrag og som danner grunnlaget for funnene. Forskerne hadde gjennom en tematisk analyse av dataene indentifisert fire temaer som avgjørende for barnets mulighet til medvirkning. Det første temaet var barnehageidentitet, hvor viktigheten av å se barn som dyktig, kompetent og motstandsdyktige borgere, og givere av omsorg og ikke bare mottaker, fremheves. Det andre teamet, pedagogiske tilnærminger, vektlegger en lyttende desentralisert pedagogisk tilnærming, hvor det å gi barnet tid og rom for ytring stod sentralt. Videre ble det vektlagt medvirkning som fremmer engasjement og vekst, samt

se foreldrene som eksperter på eget barns liv. Bidrag og tilhørighet som tredje tema, innebærer anerkjennelse av en praksis basert på kultur for rettighetsbasert tilnærming og inkluderende pedagogikk, der barnehagen som en plass for alle var høyt hevet som en veiledende praksis. Det siste temaet, miljøets påvirkning, la vekt på tilgjengelighet av et meningsfylt og innbydende læringsmiljø med utgangspunkt i et barnesentrert perspektiv. Det kom frem av analysen at barnas bilder var synlige i hele barnehagen, og var tilgjengelig i barnas øyehøyde. Dette sendte et signal til barna at dette var deres plass og at her hørte de til. I barnehagerommet var det mange gjenstander som kunne bidra til undring og var hengt opp med et ønske om å gjenspeile følelsen av et hjem. Rommene skulle oppleves rolig og avslappende og invitere til samspill for alle barna i barnehagen. Det sensoriske miljøet var også vektlagt. Det var et eget rom med naturlige farger, dempet belysning, tekstiler og materialer av innbydende karakter som skulle tilpasses barnet med autisme og alle andre barn. Materialer og ressurser innendørs, var tilsvarende naturlige og ikke-preskriptive. Diskusjonen vektlegger hva som inspirerer, inviterer og hva som stenger ned og begrenser, som viktige elementer i utarbeidelse av fysiske inne- og uterom. Barnehagepersonalet viste til at barnet med autisme var blitt mindre engstelig og bedre i stand til å håndtere forandring. Han hadde følelsen av sikkerhet, at han hørte hjemme der, og at miljøet var klar over hans behov og var villige til å møte ham på det. Selvtilliten hans som delaktig i gruppa hadde skutt i været som et resultat av denne praksisen. Dette var en praksis som ikke bare gjaldt for barnet med autisme, men for alle barn. Det mest sentrale elementet forskerne fremhevet, var at de grunnleggende prinsippene som sikret suksess for barnet, var de samme prinsippene som sikret suksess for alle barn.

McAnnely og Gaffney (2017) gjennomførte en etnografisk casestudie i en heldagsbarnehage i Aotearoa (New Zealand). Målet var å finne ut hvordan et barnehagefelleskap med 30 barn kan støtte medvirkning til et funksjonshemmet barn av Māoriarv (alder 5 år) med autismspekterforstyrrelser (ASF) og barnets familie. Hensikten var å forstå konteksten som sosial konstruksjon av samfunnsmedlemmer som støttet tilhørighet og aktiv deltakelse av et funksjonshemmet barn. Videre var hensikten å finne ut hvordan slik medvirkning kunne se ut- og gi seg utslag i barnehagefelleskapet. Antakelsen var at dersom barnehagens kollektive praksis bidro til medvirkning, ville det være mulig å identifisere det som er økologisk, pedagogisk og rettferdig- inkluderende. Datamaterialet ble samlet inn over en periode på fire uker vinterstid, gjennom deltakerobservasjon, hvor fokusbarnet alltid var til stede i ulike settinger. Det ble også gjort intervjuer av begge foreldrene og førskolelærerteamet i barnehagen. Observasjonsnotatene ble registrert kortfattet gjennom dagen og deretter utvidet til etnografiske fortellinger på slutten av dagen. De etnografiske fortellingene gir et tydelig barneperspektiv på hvordan barns medvirkning blir støttet av barnehagelærerne, jevnaldrende, en- til- en- interaksjon og i en stor gruppeaktivitet. Analysen av datamaterialet viser at barnehagens førskoleteam innså at de trengte å tilpasse miljøet for å fremme barnets læringspreferanser (i stedet for å få barnet til å passe til regler og miljø) og på denne måte sikre barnets medvirkning. I diskusjonen peker forskerne på et barnesyn der alle barn blir sett på som kompetente borgere med rettigheter. Det vektlegges betydelig at alle barna er mennesker og ikke at de skal bli mennesker. Videre fremheves det at alle barn sees på som dyktige, sterke og trygge på sine bidrag og sin kompetanse. Alle barns stemmer ble fremhevet som like viktige uavhengig av funksjonsnivå. Det ble vektlagt at fellesskapet anerkjente barnet som ekspert på sitt eget liv og stolte på barnets riktige beslutninger for sin individuelle læringsreise. Dette kom frem gjennom analysen der det autistiske barnet med kommunikasjonsvansker, stoppet jevnaldrende fra å springe

over plenen i regnvær. De andre barna i barnehagen respekterte avgjørelsen og sprang videre en annen vei. De voksne i barnehagen henvendte seg til det autistiske barnet og ble veiledet av barnet til å bygge et gjerde rundt plenen, noe de voksne responderte positivt på. Forskerne fremhevet fellesskapets kjennskap til barnets interesser og uttryksmåter gjennom informasjon om barnet fra foreldrene og barnehagepersonalet. Det ble videre pekt på at barnets stemme og meninger aktivt ble lyttet til. Barnet ble respektert og hedret som medlem av barnehagefellesskapet, som sentralt for muligheten for at medvirkning skulle finne sted.

4.3 Sentrale tendenser og oppsummering av funn

Dette kapitlet har presentert de 7 publikasjonene som kunne fordeles på de to kategoriene barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen. Gjennom den første kategorien, barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning, fremkommer det en indikasjon på uttrykt felles forståelse for å inneha et barneperspektiv når det gjelder barn med særskilte behov. Funnene vektlegger en reflekterende holdning der en inkluderende praksis og utvikling av strategier for enkeltbarn står sentralt. Analysen viser at barnehagepersonalet samlet sett er enige om at medvirkning er noe alle barn har både rett og krav på. Det fremkommer også en forståelse hos barnehagepersonalet at behovene hvert enkelt barn har er viktig å være bevisst på, der miljøet må justeres etter barnets behov og ikke motsatt. Samtidig viser analysen at barnehagepersonalet beskriver ulike barrierer og manglende ressurser i møte med barn med særskilte behov. Barnehagepersonalets kvalitetssikring av at barna med særskilte behov får medvirke i fellesskapet, slik barnehagepersonalet beskriver som intensjonens utgangspunkt, avhenger av flere elementer. Elementer som kultur for inkludering kunne ha sammenheng med flere aspekt. Videre var behovet for mer faglig kompetanse uttalt som et behov og ønske hos barnehagepersonalet i denne kategorien. Samarbeidet med foreldre og øvrig støttenettverk ble fremhevet av barnehagepersonalet som både en ressurs og utfordring. Det fremkom videre gjennom analysen at barnehagepersonalet stod ovenfor flere dilemmaer knyttet til det enkeltes barns behov i møte med behovene til resten av barnegruppa. Lavt antall pedagoger og store barnegrupper ble fremhevet som en barriere for å utøve medvirkning for barn med særskilte behov. Den enkeltes barnehage rutiner, miljø og strukturelle rammer, hadde innvirkning på barnehagepersonalets utøvelse og grad av kontroll i møte med barna med særskilte behov. Barnehagepersonalet hadde ulike formeninger om hvor stor innvirkning de hadde eller kunne ha på dette ut ifra den enkelte barnehages rammebetingelser og organisering. Hvordan barnehagene var organisert og det kontinuerlige krysspresset barnehagepersonalet står i til daglig, viser seg å ha stor innvirkning på den daglige praksisen, og kan sees på som hindringer for å sikre medvirkning for barna med særskilte behov. Analysen viser at barnehagepersonalet befinner seg i et spenningspunkt mellom relasjonistiske vurderinger og plikt, regel og prinsipporienterte handlinger knyttet sammen med skjønnsmessige vurderinger, der ansatte innehar stor definisjonsmakt. Det vises i denne kategorien til andre regler og rammer for barn med særskilte behov, enn resten av barnegruppa som et resultat av denne definisjonsmakten. Dette kommer til uttrykk i ulike eksempler på forskjellsbehandling av barna. Gjennom at de voksne kan synes å ha en tendens til å tolke barnas intensjon i sammenheng med deres kommunikasjonsevner, medfører dette en betingelse for barn med særskilte behov og deres medvirkning i fellesskapet. Samlet sett er det i denne kategorien stor enighet i hva begrepet medvirkning defineres som og hva som er viktige elementer for at barna med særskilte behov skal få medvirke i barnehagen.

Samtidig står dette i noe motsetning til hva som kommer til uttrykk gjennom eksempler og praksisbeskrivelser i de ulike studiene. Barnehagepersonalets intensjoner og ideologi samsvarer ikke alltid med hva artiklene beskriver at skjer i barnehagene.

Gjennom den andre kategorien, medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen, blir det vektlagt at det er enten barnas egne beskrivelser som er fremtredende eller observasjoner av barna med særskilte behov gjort gjennom barnehagehverdagen. Det kommer frem et barnesentrert perspektiv på miljøets betydning for alle barna. Både hva som fremmer og hemmer i miljøet blir vektlagt, for å gi alle barn opplevelse at de blir tatt på alvor og hører hjemme i barnehagen. Et sentralt element, vises gjennom det at det er miljøet som må tilpasses barna med særskilte behov og ikke barna som skal tilpasses omgivelsenes regler og krav. Det vektlegges i høyeste grad at barna *Er* og ikke skal *Bli*. Videre viser analysen at barnas egne beskrivelser er fremtredende i artiklene i denne kategorien. Samtidig beskriver den eneste studien i dette utvalget som har barn som informanter, at det bevisst fra forskernes side var valgt ut barn med nok verbalt språk til å gå inn i en gruppedialog og bli forstått av et ikke- kjent individ. Barnas formidling gjennom ulike uttrykk av plasser og områder i barnehagen der de følte seg komfortable, trygge og inkludert, var små faste plasser med uorganiserte materialer. Store steder med ikke- organiserte materialer viste seg å være ambivalente for barn med funksjonshemninger. Flytende barnehageorganisering og innovativ romorganisering viser seg å være ekskluderende og marginaliserende for barn både med og uten med særskilte behov. Analysen viser også at inkluderende rom for alle barn uavhengig av deres evner, mangfoldet av barns egne preferanser, romkonstruksjon og meningsskapning må tas på alvor for å sikre barn medvirkning. Videre i analysen formidles medvirkning, inkludering og statsborgerskap opplevd av barn med funksjonshemming. Dette formidles gjennom et tydelig barneperspektiv hvor barnas egne stemmer er gjennomgående i samtlige utdrag. Alle barnas stemmer fremheves som viktige, uavhengige av funksjonsnivå. Funnene viser en tydelig ideologi og et syn der barn sees på som dyktig, kompetente og motstandsdyktige borgere. Denne kategorien vektlegger en lyttende pedagogikk der barn sees på som både givere og mottakere av omsorg. Det fokuseres på medvirkning som fremmer engasjement og vekst ved også å inkludere og se på barns foreldre som eksperter på barnas liv. Funnene viser videre at barnehagen som arena gjenspeiler en rettighetsbasert tilnærming og inkluderende pedagogikk for alle barn, både med og uten funksjonshemming.

Det rettes et særlig fokus på barnehagefelleskapets rolle i å støtte funksjonshemmede barn. Fellesskapet, både barnehagepersonalet, foreldre og de voksne fremstår som anerkjennende mot barna som eksperter på sine egne liv. Det vektlegges at for å forstå konteksten som sosial konstruksjon, kan observasjon og etnografiske beskrivelser bli en linse til et tydelig barneperspektiv. Gjennom barnehagefelleskapets anerkjennende, inkluderende og lyttende holdning til barna, beskrives dette som noe som fremmer medvirkning for barn med særskilte behov.

Etter nøyere gjennomgang hvor jeg ser alle publikasjonene og de to kategoriene samlet, er det noen av temaene som peker seg ut og går igjen. Jeg har valgt å fremheve det som er gjennomgående tema fra publikasjonene og navngir temaene på en måte som fanger opp essensen fra artiklene i fem hovedtema under ulike overskrifter. I analysen, ser jeg at samtlige publikasjoner berører 1) barnehagepersonalets barnesyn, som gjenspeiles i barnehagepersonalets handling i møte med barn med særskilte behov. Videre berøres temaet 2) maktforhold og de voksnes definisjonsmakt i møte med barn med særskilte behov og mulighetene for medvirkning. I den videre analysen fremheves 3) barnehagemiljøets betydning for medvirkning for barn med særskilte behov hvor både det fysiske, psykiske og pedagogiske miljøet står sentralt. Et annet betydningsfullt tema er 4) barnehagepersonalets faglige kompetanse. Dette gjenspeiles både i formell faglig kompetanse og erfaringsbasert faglig kompetanse hos barnehagepersonalet, som tungtveiende for barn med særskilte behov og mulighet til å virke med i fellesskapet. Avslutningsvis berøres 5) barnehagepersonalets komplekse dilemmaer i møte med ulike rammeforhold, som viktig for medvirkning hos barnehagebarna med særskilte behov. Disse fem temaene danner den videre rammeinndelingen for drøfting i neste kapittel under hver sin overskrift.

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven er det innholdet i studiene som helhet, sammen med analysen av funnene som blir drøftet opp mot forskningsspørsmålet, for å se hva forskning viser på barnehagebarn med særskilte behovs medvirkning (Persson, 2021). For oversiktens skyld, tar jeg utgangspunktet i de fem hovedtemaene som ble identifisert i analysen og redegjort for i kapittel 4. Jeg trekker frem elementer fra analysen som både hemmer og fremmer mulighet for medvirkning for barn med særskilte behov. Disse temaene kan brukes til å si noe om hva forskning viser på barn i barnehagen som har særskilte behov og hvordan medvirkningen kommer til syne. Temaene er gjennomgående og representert i samtlige syv artikler. Sammenfallende tema underbygges og belyses med ulike utdrag og eksempler fra utvalgte artikler. Å inkludere alle artikler i hvert enkelt tema vil bli for omfattende.

Det første temaet fokuserer på betydningen av de voksnes barnesyn og hvordan dette kommer til uttrykk i møte med barna med særskilte behov. Det andre temaet diskuterer maktforhold med vekt på de voksnes definisjonsmakt og hvordan dette er utslagsgivende for både begrepsforståelse og handling i barnehagen. Det tredje temaet drøfter barnehagemiljøets betydning for barn med særskilte behov som konsekvenser for det enkelte barns medvirkning. Det fjerde temaet dreier seg om barnehagepersonalets faglige kompetanse og fravær av kompetanse i møte med barns behov og mulighet til medvirkning. Det femte og siste temaet tar for seg barnehagepersonalets komplekse dilemmaer og betydningen dette kan få for medvirkning for barn med særskilte behov. Videre drøftes dette ut fra barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen. Jeg ser dette i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras (1986) sosial- kognitiv læringsteori, som ble presentert i teorikapitlet.

Barns medvirkning er sentralt i både norske og internasjonale barnehager, og jeg anser de utvalgte temaer som viktige og dagsaktuelle når man snakker om barnehagebarn med særskilte behov og deres medvirkning i barnehagen, da vi står i gjensidig påvirkning av våre omgivelser. Utveksling av erfaringer og samarbeid på tvers av landegrensene, og på elementer som hemmer og fremmer barns medvirkning, anser jeg som sentralt i denne sammenhengen.

5.1 Betydningen av de voksnes barnesyn

Analysen av funnene i denne studien viser en tendens til noe ulike utgangspunkt for synet på barn med særskilte behov og deres medvirkning. Samtidig står flere sammenfallende elementer sentrale for barns mulighet til delaktighet i barnehagehverdagen. Det kommer frem av analysen en tendens til at medvirkning og synet på barn med særskilte behov sees i sammenheng med en rettighet barn har i barnehagen. Videre sees medvirkning i noen studier i sammenheng med denne rettigheten koblet opp mot barnets evner, vansker eller kommunikasjonsferdigheter. Det er blant de studiene som er kategorisert som barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning, at dette hovedsakelig gjør seg gjeldene (McAnelly & Gaffney, 2019; Munchan & Agbenyega, 2020; Sandberg & Eriksson, 2010; Venninen et al., 2014; Åmot, 2012). Videre viser analysen en tendens til at studiene sett

ut ifra medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen, har en uavhengig kobling av barnets evner sett i sammenheng med medvirkning. Det vektlegges i større grad at barnet er kompetent som subjekt (McAnelly & Gaffney, 2017, 2019; Ytterhus & Åmot, 2021).

Barnehagen har fått i oppdrag å være en arena hvor barn opplever trygghet, trivsel og tilhørighet og samtidig legger til rette for utvikling og læring. Å snakke om at man har et syn på barn, henviser til barn som subjekt som igjen er fundert i en etisk praksis der barn og personal i barnehagen er likeverdige. Å møte barnet som subjekt innebærer at barnehagepersonalet innehar en yrkesetisk holdning der personalets syn på barn og kunnskapssyn, avgjøres av evnen en voksen har til å forstå barneperspektivet (Bae, 2007). Dette innebærer å tolke barns intensjoner for å forstå hva barn føler og ønsker. Balansen ligger i at barn og barnehagepersonalet er like mye verdt og har like mye betydning. Voksne og barn har ulik livserfaring og forstår og handler ut fra sine egne forståelsesrammer. Måten vi forholder oss til barn på og hvordan vi forstår barn, gjenspeiles i betingelser for kvaliteten i relasjonen (Jansen, 2019). Barnets møte med barnehagepersonalet og denne kvaliteten i relasjonene og omgivelsene, og sett i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras sosial- kognitive læringsteori (Bandura, 1986) blir barnets iboende ressurser enten hemmet eller fremmet.

Miljøet i barnehagen og signifikante andre miljø og personer har betydning for tilfredsstillelse gjennom barnets grunnbehov for selvbestemmelse. Betingelsene som legges til grunn for kvaliteten gjenspeiles i analysen av artikkelen til Sandberg og Eriksson (2010). Gjennom at de førskoleansatte definerte barns medvirkning mest som en verdi knyttet til rettigheter og beslutningstaking og igjen knyttet til demokrati, ble ikke barnets syn fremtredende i studien. Dette ble tydelig gjennom resultatene som fremkom av spørreundersøkelsen på den ene siden og intervjuresultatene på den andre siden. Spørreundersøkelsens resultat viste viktigheten av barns perspektiv gjennom fokus på at barnet skulle få påvirke, få føle tilhørighet og delta i aktiviteter. Intervjuresultatene viste på sin side hvordan de voksne egentlig opplevde hverdagen, noe som viste at realiteten ikke samsvarte med intensjonen. Dette fremkom ved at barnehagepersonalet koblet deltakelse for barna med særskilte behov opp mot å tolke barnas intensjoner i sammenheng med deres kommunikasjonsevner som en betingelse for medvirkning. De voksne ble sett på som bindeleddet for at medvirkning for barna med særskilte behov skulle finne sted. Ved at intensjonen ikke samsvarte med realiteten, ble barnesynet de voksne hadde, til hinder for barna med særskilte behov. Tilsvarende syn står så sentralt i studien til Åmot (2012), beskrevet som rettighetens etikk der andre hensyn legges til side. Dette ble synlig når regelen i barnehagen om at man ikke skal springe inne gjaldt mer for de barna som har samspillsvansker. Personalet i barnehagen begrunnet dette ut ifra en tanke om at disse barna trenger mer regulering, fordi de er mer spesielle. Når det her legges til grunn egne regler for et barn med særskilte behov, kan det tolkes som en fare for at hovedansvaret for barnets medvirkning, legges over på det enkelte barn og dets evner og kompetanse. Medvirkning settes i direkte samsvar med den voksnes tolkning av barnets kommunikasjonsevner. Sett i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori, vil det enkelte barn være avhengig av å oppleve å være kompetent, som vil si at barnet allerede besitter den kunnskapen som er nødvendig for å samhandle med omgivelsene i barnehagen. Når barnet ikke innehar denne kompetansen, altså evnen til å samhandle og uttrykke seg på en måte som barn flest, kan det oppleves utfordrende og hemmende for det barnet dette gjelder og stå i fare for å påføre barnet økt mistrivsel og manglende tilhørighet til gruppa. På bakgrunn av dette kan det også være en reell fare for at barn med svake kommunikasjonsevner kan ha begrenset mulighet til å medvirke (Deci & Ryan, 1985). Åmot (2012) understreker også dette, gjennom eksempelet gjennom observasjon

av et barn med samspillsvansker som ikke mestret barnehagens regler for akseptabel atferd og ble satt i en «tankestol» i en krok i barnehagens garderobe. Forfatteren understreker i sin diskusjon at bruken av metoden av «tankestol» er et grelt eksempel på hvordan strukturelle rammer og regler skaper en regeletisk forankring som blir stående i veien for refleksjon og handlinger om hva som er til barnets beste. Eksemplet viser til en normaliseringspraksis der barnet med særskilte behov forventes å skulle tilpasse seg regler og krav i miljøet. Barnehagepersonalets ideologier og intensjoner for ivaretagelse av barn med særskilte behovs medvirkning, settes på denne måten opp mot den reelle utøvelsen i praksis. Kompetansen i denne sammenhengen underbygger den delen av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori som igjen ligger til grunn for barnets tilhørighet til gruppa når andre regler blir definert som gjeldene for barnet. Denne forståelsen er også i tråd med Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Dersom barnet gjentatte ganger opplever å møte oppgaver og utfordringer det ikke mestrer, vil dette føre til negativ og kritisk oppfatning av egen kompetanse og hemmende for barnets motivasjon og mulighet for autonomi. Personalet står i fare for å forsterke denne opplevelsen ved å synliggjøre ovenfor barnet at andre regler gjelder for barnet enn de andre barna. Dette kan påvirke barnets selvkunnskap på en negativ måte, da jevnaldrende og konteksten vektlegges som sentralt for forståelsen av barnets læring (Bandura, 1997).

Synet man har på barn, vil på et overordnet nivå kunne sees i sammenheng med læringsforståelse. Hva slags læringsforståelse barnehagen som pedagogisk institusjon legger til grunn, kan variere fra barnehage til barnehage. Gjennom at barn i gruppesammenheng blir identifisert og får bekreftelse på at de hører til, og at dette blir synlig for både barnet og omgivelsene, sees på som grunnleggende for at barnet skal ha mulighet til å virke med i miljøet sitt (Wolf & Svenning, 2018). Dette gjenspeilet seg i barnehagenes grunnleggende filosofi, der barnehagepersonalet respekterte alle barn som dyktige, kompetente, sterke og motstandsdyktige borgere (McAnelly & Gaffney, 2017, 2019; Ytterhus & Åmot, 2021). Denne forståelsen blir fremhevet gjennom studien til McAnelly og Gaffney (2017) hvor det autistiske barnet stoppet jevnaldrende fra å springe over plenen i regnvær, noe som barnet selv opplevde som frustrerende. De andre barna i barnehagen respekterte avgjørelsen og sprang videre en annen vei. Forfatterne understreker i sin konklusjon at en hjørnestein i barnehagens praksisfellesskap, og som fremmet mulighet for medvirkning, var bildet av barnet som kompetent, uavhengig av barnets evner. Barnets forskjell i tankegang ble ikke sett på som negativt, men heller et positivt bidrag til fellesskapet. Gjennom menneskelig engasjement og konstruksjon av læringsmål som handlet om barnets beste, ble det lagt til rette for en mulighet til et positivt bidrag, da alle var delaktige og alle jobbet sammen for å fastslå hva som var til barnets beste og samtidig fremmet barnets autonomi (Deci & Ryan, 1985). Barnehagepersonalets fokus på å se deltakelse og læring av funksjonshemmede barn, der alle hadde et felles bilde av det kompetente barnet, ble utslagsgivende for at barnet med særskilte behov, opplevde seg som en del av fellesskapet (Deci & Ryan, 1985). Analysen viser at dette støttes gjennom en økt oppmerksomhet på barnets andre uttrykk enn det verbale. Det å sørge for å fremheve «ansiktet» til barnet i det store fellesskapet, gir barn med samspillsvansker en større mulighet for å bli sett og hørt av både store og små, og mulighet til å utvikle autonomi (Deci & Ryan, 1985; Åmot, 2012).

Som tidligere nevnt, vektlegger barnehagelovens § 3 at barnehagens daglige virksomhet, er noe barn skal kunne gi uttrykk for sitt syn på. Dette fordrer at man ikke kan vente med å praktisere barns mulighet for å uttrykke seg til barnet har oppnådd en kompetanse på å formulere sitt syn verbalt eller i ord. Det er barnas egne individuelle uttrykksformer som må ligge til grunn (Bae, 2012). Dette sees også i overenstemmelse med Venninen et al.

(2014) sin studie som gjennom å ha fokus på hva personalet ser på som utfordrende og til hinder for barns medvirkning, også er myndiggjørende for barnehagepersonalet. På denne måten kan barnehagepersonalet ta del i en utviklingsprosess som kan hjelpe dem i deres daglige rutiner. Gjennom en slik reflekterende praksis og ved å bryte opp mønstre i hverdagen som er til hinder for barns medvirkning, kan dette føre til nye praksiser der barnehagepersonalet fokuserer i større grad ut ifra et barneperspektiv. På denne måten kan barnet gis større verdi og barnets uttrykk kan tillegges betraktelig mer vekt, noe som igjen kan bidra til å fremme medvirkning for det enkelte barn. Denne forståelsen er i tråd med Samuelsson og Sheridan (2003) som poengterer at hvis voksne skal kunne involvere barn, sees det som en forutsetning at den voksne evner å innta et barneperspektiv. Gjennom at den voksne ser, lytter og tolker sin handling og væremåte ut ifra solid kunnskap om enkeltbarns forutsetninger og erfaringer, og ved at den voksne tillegger barnets egen kultur og måte å forstå verden på, nærmer den voksne seg barneperspektivet. Analysen viser at noen av barna i Ytterhus og Åmot sin studie (2021) finner det vanskelig å artikulere hva som kjennetegner stedene de elsker så mye, på bakgrunn av sine kommunikasjonssevner. Så vidt forskerne kunne observere, så det ut til å foregå uavhengig av evner, dersom de tilstedeværende aksepterte det fiktive grunnlaget for rommet barna befant seg i. Forfatterne fant ut at barna så på hverandre som jevnbyrdige uavhengig av behov, noe som fremmet alle barns mulighet for medvirkning. Sett i lys av Banduras (1997) sosial- kognitive læringsteori fikk barna, uavhengig av sine evner og behov, utvidet selvkunnskapen om sine evner i lek med jevnaldrende. Gjennom bekreftelse på deres mestringsforventning i interaksjonen, kunne dette fremme grunnlaget for medvirkning.

5.2 Maktforhold og de voksnes definisjonsmakt

Analysen fra artiklene identifiserer makt som et vesentlig aspekt ved medvirkningsbegrepet. Samlet fremstår det som at de faktorene man vektlegger når det gjelder medvirkning og medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen varierer. Kjernen i konvensjonelle autoritetsforhold mellom voksne og barn i barnehagen blir berørt i prinsippet om barns rett til medvirkning (Bae, 2006). Dette kom frem i Åmot (2012) sin studie at gjaldt utarbeidelse av barnehagens individuelle opplæringsplaner. Barna med samspillsvansker fikk ikke delta på lik linje med de andre barna i barnehagen og ble utelatt fra samarbeidsmøter med spesialpedagogen og foreldrene. Sett i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori kan det synes som om at det valget spesialpedagogen gjør, ved å tydelig kontrollerer og styrer samtalene uten barna til stede, påvirker og begrenser barnas deltakelse og innflytelse. Dette kan hemme barnas muligheter som aktive subjekt og i stedet fremstå som passive mottakere underordnet spesialpedagogens subjektposisjon. Dette kan tolkes som om at spesialpedagogen benyttet seg av sin posisjon til å utøve makt på vegne av barna, ved å ignorere barnas ønsker og hindre involvering fra barna sine nærmeste. Videre kan denne praksisen hemme mulighetene for barnas medvirkning og innflytelse på eget liv og hverdag (Bandura, 1989).

Når barns lovmessige rettigheter viser til barn som deltakere og aktører med innflytelse, utfordres personalets bestemmende makt innenfor ulike aspekt i barnehagen. Det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn, der voksne besitter kunnskap og erfaring til fortolkning og forklaring ut ifra sitt ståsted, utfordres i barnehagen (Jansen, 2019). Dette asymmetriske maktforholdet kan identifiseres gjennom analysen i Ytterhus og Åmot (2021) sin studie, der de voksne hadde hengt opp ulike plakater og skilt for regulering av barnas oppførsel og opprettholdelse av sosial orden i en korridor. Innredning og arkitektur

har ifølge Seland (2011) innflytelse for barnehagepersonalets kontroll av at barna gjør det de blir bedt om. Det kan synes som at denne formen for profesjonell kontroll er en utøvelse av asymmetrisk makt regulert som en skjult makt gjennom en usynlig form for høy kontroll (Bø & Helle, 2008). Dette samsvarer også med funn i Veninnen et al. (2014) sin studie, som indikerte at uendrede rutiner kan gjenspeile verdiene og kulturen til voksne som trenger tiltaket for opprettholdelse av kontroll. Gjennom at informasjonen gis til barna på en måte som også skaper press og overvåkning for at barna skal overholde grenser, kan nok dette oppleves som kontrollerende samt hemme barnets autonomi (Deci & Ryan, 1985). Det er hensikten som ligger bak tiltaket som gjør at måten makten oppleves og tolkes på kan få en negativ vinkling. «Sjølvs med det mest finslipte blikket vil ein betraktar skape den betrakta. Dette gjeld sjølv om betraktaren ikkje har nokon som helst intensjon om å skape sin slik asymmetrisk maktposisjon» (Ulla, 2014, s. 13). Gjennom studien til Ytterhus og Åmot (2021) kan det synes som om det tas for gitt at alle barn evner å tolke eller forstå ut ifra den voksnes hensikt med tiltaket, noe som kan være hemmende for barn med særskilte behov og mulighet for medvirkning. Barnas frykt for å bli utsatt for denne straffen kan være hemmende for barnets utvikling av autonomi og er en regulering i form av ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Plakatene kan også virke hemmende for utvikling av barns indre motivasjon og opplevd mestringsforventning gjennom negativ resultatforventning (Bandura, 1977).

Barnehagepersonalet lever av å ta del i barnas liv i barnehagen og kvaliteten på deres egen delaktighet ansees som særdeles viktig å være bevisst på. Det følger med et stort ansvar når man jobber med andre mennesker, for gjennom å være delaktig i deres liv, vil man etterlate seg opplevelser og avtrykk i deres sinn. Gjennom barnehagehverdagen kan disse avtrykkene enten hemme eller fremme barnets opplevelse av seg selv og sitt følelsesliv (Skau, 2013). Det kom frem fra analysen at barnehager som antas å være av høy kvalitet, er en plass der barn med særskilte behov har påvirkningsmulighet til å forhandle og føle seg som deltakere. Dette gjenspeiler et miljø der de voksne deler kontrollen med barna gjennom å la seg påvirke av barns innspill (Sandberg & Eriksson, 2010). Dette er også i tråd med studien til Munchan og Agbenyega (2020) der barna med behov for ekstra hjelp ble sett på som deltakere og aktører med innflytelse. Her ble hvert enkelt barns stemme og deltakelse sett på som betydningsfullt for utviklingen av gode læringsmiljø, og gjenspeiler dermed et pedagogisk miljø med lav kontroll. Gjennom denne praksisen fordeler personalet makten de besitter som enerådige lærende i møte med hvert enkelt barn og utjevner heller maktforskjeller. Det åpnes opp for et gjensidig og dynamisk samspill mellom barnet den voksne, og det kan få vokse fram et miljø preget av likevekt som fremmer mulighet for vekst og læring (Bandura, 1986, 1989; Deci & Ryan, 1985).

Respekt for menneskeverdet og retten til å være forskjellige er noe barnehagemiljøet skal bygge opp under. For at sentrale verdier og prinsipper skal bli synliggjort, stilles det krav til personalets kompetanse og refleksjoner over sine egne verdier og handlinger (Mørland, 2008). I Åmot (2012) sin studie kom det frem en viktig forutsetning for at barna med samspillsvansker skal kunne ha mulighet til å medvirke eller påvirke. Denne er at barns ulike uttrykk blir tolket og forstått i tråd med barnas egne intensjoner. Barnehagepersonalet mente ansiktsuttrykket til barn var viktig å forholde seg til hos barn med samspillsvansker. Forfatteren påpeker at barn ikke er *enten* sårbare *eller* selvstendige, men at de i denne sammenhengen blir sårbare i forhold til ansattes definisjonsmakt. Å vurdere hva som er, og deretter handle til barnets beste kan være et uttrykk for en klar intensjon om å gjøre godt ved at ansatte anerkjenner de enkelte barnas særskilte ønsker og uttrykk. I møte med den Andre, viser Åmot til at det ligger også at vi har mulighet til makt overfor hverandre. I møte med den Andres ansikt blir vi tvunget til å respondere i en- til -en

relasjon, og i dette ligger det et etisk krav om ansvarlighet. Ansattes vurderinger og skjønnsmessige handlinger har store konsekvenser for barnas hverdag og erfaringer i barnehagen (Åmot, 2012). Sett i lys av Banduras (1997) teori om self- efficacy er det en nær sammenheng mellom høy mestringsforventning hos barnet og opplevelse av kontroll i livet. Når den voksne anerkjenner de enkelte barnas særskilte ønsker og uttrykk, er dette elementer som er med på å fremme barn med særskilte behov og deres mulighet til medvirkning. Skal den voksne i barnehagen ha mulighet til å stimulere barns innflytelse, ansees det å være viktig å utvikle sin evne til innsikt og gjensidig respekt (Emilson, 2007). Denne innsikten og gjensidige respekten kom frem i analysen av McAnelly og Gaffney (McAnelly & Gaffney, 2017, 2019) sine studier der barnehagepersonalet fremmet barnets medvirkning gjennom å fordele sin makt og utjevne den asymmetriske maktbalansen gjennom barnesynet. Det ble lagt til grunn en felles forståelse for at det er mange forskjellige måter å se verden på, mange forskjellige måter og være menneske på, og mange måter å gjøre og få vite ting på. De er alle gyldige. Barnehagepersonalets jobb handlet om å anerkjenne, verdsette språklige uttrykk og gjøre dem synlige og meningsfulle, slik at barnet føler seg sterk, mektig og på lik linje med de andre barna med mulighet for å lære. Gjennom de voksnes evne til å innta et barneperspektiv og på denne måten erfare barnets måte å forstå og uttrykke seg på, åpnet dette for at barnet kunne bli deltaker både i ord og handling. Barn ble sett på som i stand til å ta i bruk lærerens tilnærming til pedagogikk med hverandre, og i å bli mektige agenter for inkluderende praksis. Delvis handlet dette om styrkende posisjonering av alle barn. Også barnet med autisme ble sett på som ekspert. Barna ble oppfordret til å gjøre ting for hverandre i stedet for at en voksen alltid gikk inn for å gi stillas og ta kontroll. Følgelig var barna i stand til å realisere og praktisere makt, kompetanse og handlefrihet, fordi lærerne hadde gitt rom til å gjøre det. Denne posisjoneringen fremmet barnets mulighet til medvirkning og kan sees i sammenheng med Banduras (1997) sosial- kognitive læringsteori om modellering, der kompetente rollemodeller overfører kunnskap både gjennom oppførsel og uttrykte tankemåter.

5.3 Barnehagemiljøets betydning

Gjennom analysen av artiklene fremkommer det noe ulike syn på tilrettelegginger og tilpasninger av det pedagogiske, psykososiale og fysiske barnehagemiljøet for barn med særskilte behov. På den ene siden stilles krav om at barn med særskilte behov må lære seg normer og regler for å tilpasse seg barnehagemiljøet, på den andre siden vektlegges barnehagemiljøets tilpasninger og justeringer etter barnets forutsetninger og behov. Elementene som hemmer og fremmer barn med særskilte behov og deres medvirkning i barnehagemiljøet, synliggjøres både gjennom barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og i medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen. Barnehagen som pedagogisk virksomhet har tydelige føringer for tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn med særskilte behov. Rammeplanen viser til at «Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 40). En barnehage for alle barn, uavhengig av behov, er en inkluderende barnehage. Inkludering er et demokratisk prinsipp og må derfor synliggjøres gjennom holdninger både i det fysiske og det pedagogiske innholdet i barnehagen.

Analysen identifiserte medvirkning i barnehagemiljøet i Ytterhus og Åmot (2021) sin studie beskrevet gjennom barneperspektivet både fra barna og de voksne. Barn med og uten funksjonshemminger beskrev foretrukne plasser som barna kalte de attraktive stedene de følte seg trygge. Barna referert til små og lite tilgjengelig plasser for personalet på grunn av størrelser. Her kunne barna være alene eller i grupper uten forstyrrelser. Den voksnes definisjon av å tilrettelegge for medvirkning gjennom å ha barneperspektiv, ble synlig gjennom flytende gruppeorganisering og innovasjonsorganiserte rom. Gjennom at barnehagepersonalet en gang i uken hadde hele barnehagearealet som åpen dag, fikk barna være med å bestemme hvor de ville være. Analysen viser at barna med samspillsvansker syntes denne organiseringen var utrygg og følte seg marginalisert og ekskludert i barnehagemiljøet. Det viste seg at barn både med og uten funksjonshemming søkte tillit, men kun de uten funksjonshemming kunne artikulere dette.

Tendensen til at barn posisjoneres som passive og totalt avhengige av de voksnes tolkning og forståelser i barneperspektivet, fordrer at barns medvirkning både må vurderes og synliggjøres når barneperspektivet brukes. Barns reelle innflytelse på beslutninger og handlinger i sosiale relasjoner og barns direkte og indirekte påvirkning på andre og verden rundt dem, blir viktig å undersøke (Bergnehr, 2019). Det kom frem gjennom analysen i Ytterhus og Åmot (2021) sin studie, at det kan synes som om den reelle medvirkningen til barna egentlig var lav, selv om barnehagepersonalet mente den var høy fordi barna fikk velge selv. Sett i lys av Banduras (1986) sosial- kognitive læringsteori om triadisk gjensidig årsakssammenheng, fremstår miljøets betydning her sentral. Barnehagepersonalets tilrettelegging av barnehagemiljøet gjennom flytende og åpen organiseringen, kan tolkes å være hemmende for barn med funksjonshemming. Videre kan det også tolkes å være til hinder for opplevelsen av et trygt og tilrettelagt læringsmiljø på bakgrunn av barnas egne uttalelser og beskrivelser.

I analysen av Åmot (2012) sin studie viser forfatteren til barnehagen som en arena for «normaliseringspraksis», hvor det viktigste kan se ut til at barna skal lære regler og formes og institusjonaliseres. Hva som er til det beste for det enkelte barnet vies relativt lite oppmerksomhet. Analysen viser at begrunnelser og valg som gjøres i barnehagen i stor grad bygges på henvisninger til rammeverk som økonomiske og strukturelle betingelser, samt politiske føringer. Regelen om at det ikke er lov til å løpe inne i barnehagen, kan tolkes som et eksempel på denne normaliseringspraksisen. Det at barnehagepersonale presiserer at denne regelen gjelder mer for de urolige barna slik at det kan holdes ro og orden i barnegruppa er bekymringsfullt. Spesielt gjennom at det uttrykkes at det må være mer reguleringer på væremåten, fordi barna er mer spesielle. Barnehagepersonalets uttalelser om at de måtte være strengere for de barna som har samspillsvansker, slik at de skal gjøre slik som de andre barna på avdelingen gjør, kan tolkes på som normaliseringspraksis og i strid med barnekonvensjonen (1989). Videre i Åmot (2012) sin studie utdyper en assistent dette med at en bra dag, handler om at barna med samspillsvansker har vært medgjørlige. Her kan det synes som om at barna forventes å tilpasse seg barnehagemiljøet med de gitte regler og verdier for å kunne delta og bli godtatt i fellesskapet i barnehagen. Dette kan være hemmende for barn med særskilte behov som har behov for individuell tilpasning og støtte. Dette står videre i motsetning til miljøets betydning i sosial- kognitiv læringsteori om mestringsforventning, der positiv støtte i omgivelsene sees på som essensielt for barnets utvikling og læring (Bandura, 1997).

Individuell tilpasning kom frem i analysen av Munchan og Agbenyega (2020) sin studie. Barnehagepersonalets fokus på at barnehagemiljøet måtte justeres og tilpasses etter barna med ekstra behov, samsvarer også med Banduras teori om triadisk

årsakssammenheng (Bandura, 1986). Det kom også frem i analysen at det ble vektlagt å bygge en god relasjon med familiene til disse barna og at denne tilpasningen alltid måtte skje i samarbeid og konsultasjon med familiene, som har den beste kjennskapen til eget barns behov. Ved å bygge et tillitsforhold med foreldrene åpnet det opp for at det ble lettere å oppnå tillit med barnet. Forståelsen av hvordan konteksten eller miljøet stimulerer til læring og trivsel hos barnet er også i samsvar med Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori som fremmer indre motivasjon hos barnet og kobler dette til at støtten av de følte behovene må komme fra omgivelsene. Utvikling av autonomi og indre motivasjon hos barnet avhenger av at det sosiale miljøet i barnehagen er karakterisert av trygge relasjoner. Hvis denne relasjonelle støtten er godt fundamentert, bidrar dette til trygghet for at barnas medfødte behov for utforskning kan opptre i andre sammenhenger barnet måtte befinne seg i. Det ble videre i Munchan og Agbenyega (2020) vektlagt at miljøendringene måtte gjøres på en måte som ikke skilte ut enkeltbarn og gjorde at de følte seg annerledes i gruppa. Barnehagepersonalet understreket at justeringer av barnehagemiljøet gjaldt alle barn i barnehagen uavhengig av behov, og at dette bidro til å sikre et inkluderende læringsmiljø av høy kvalitet. Denne forståelsen er også i tråd med forhold i miljøet som betegnes som proksimale determinanter for barnets motivasjon og handling som en del av det dynamiske samspillet i barnehagen (Bandura, 1986). Barnets sosiale relasjoner, aktiviteter preget av involvering og trygghet, samt mulighet til handlefrihet og å påvirke situasjonen som sosial deltaker i barnehagemiljøet, beskrives av Seland et al (2015) som sentrale elementer for opplevd trivsel i barnehagen. Dette kom til syne i analysen av Sandberg og Eriksson (2010) sin studie der barnehagepersonalet beskrev elementer som fremmet medvirkning sett ut ifra barneperspektivet. Det ble vektlagt at barnehagemiljøet ble beskrevet som et trygt hverdagsmiljø, der barna ble støttet av barnehagepersonalet, og at rutiner og aktiviteter ble oppfattet som trygge. Videre ble de voksnes deltakelse og involvering i aktivitetene sett på som sentrale i forbindelse med hva som kjennetegner tilhørighet og et deltakende barn i barnehagen.

Enkeltbarns tilhørighet i en barnehage kan ikke tas for gitt. Tilhørighet gir en følelse av trygghet og å være inkludert, noe som er et grunnleggende behov hos alle mennesker. For å sikre at enkeltbarn føler tilhørighet, er utfordringen for personalet å skape og støtte et fellesskap som gir rike og varierte erfaringer med det å høre til (Johansson & Rosell, 2021). Miljøet har en nøkkelrolle i læring, noe som ble fremhevet av forfatterne gjennom flere elementer i analysen av McAnelly og Gaffney (2019) sin studie. Det ble fremhevet hvordan mennesker, objekter og praksis kom sammen for å danne steder som støttet denne læringen for et autistisk barn. Barnehagens innendørs læringsmiljø var Reggioinspirerte rom som måtte gjenspeile ideene, verdiene, kulturen og meningsskapingen til menneskene som befant seg der. Miljøet ble betraktet som et barnesentrert miljø, der barna fikk delta på å bestemme hvor ting skulle henge eller være. Ting og miljø skulle innby til at barna fikk en opplevelse av «vi betyr noe her» «vi blir tatt på alvor her». Barnehagerommets utforming tillot barna å få en forståelse av at det ikke var noen riktig eller feil måte å leke på. Miljøprinsippet som den tredje lærer ble også anvendt på utemiljøet. Det ble lagt stor vekt på estetikk, omtanke og tilrettelegging for kommunikasjon av mange slag. Uterommet utløste fantasi, utforskning og oppdagelse for det autistiske barnet, akkurat sånn som det gjorde det for de andre barna. Denne beskrivelsen av hva barnehagen hadde gjort av miljøjusteringer for å tilpasse barn med særskilte behov, er i tråd med Banduras (1986) beskrivelser av den gjensidige påvirkningen mellom miljøet, barnet og hvilken atferd som kommer til syne. Det autistiske barnet, sammen med sin familie, ble støttet til aktivt å delta i livet i barnehagen og i læringsprosessene, fordi praksissamfunnet, og omgivelsene lot han gjøre det. Det ble fremmet deltakelse gjennom de pedagogiske tilnærmingene og

strategiene som brukes til å utvikle læringsidentiteter av kompetanse, evne og potensial for alle. Alle medlemmer av praksisfellesskapet, både barn og voksne, var dyktige i å gjennomføre inkluderende pedagogikk. Dette er i tråd med Deci og Ryans (1985) fokus på kompetanse. Følelsen av kompetanse avhenger av det sosiale aspektet, og denne opplevelsen kan gjennom det autistiske barnet tolkes som at anerkjennelsen omgivelsene gir har betydning for barnets indre motivasjon. Disse tilbakemeldingene fra omgivelsene kan bidra til at barnet fikk større tro på at det mestret eller kunne få til ting. Omgivelsene, gjennom praksisfellesskapet, forstod og satte pris på at barnet med autisme skapte mening med verden rundt seg og kommuniserte på en rekke forskjellige måter som ikke alltid var verbale. De gav tid og rom til å artikulere. Å skynde seg ville fremprovosere angst. Barnet med autisme ble forstått av omgivelsene, samfunnet og miljøet som noen som kunne, og burde være giver så vel som mottaker av omsorg. Denne rike beskrivelsen av elementer som vektlegger barnehagemiljøets tilpasninger og justeringer etter barnets forutsetninger og behov, fremmer enkeltbarns mulighet til selvbestemmelse. Den relasjonelle tilnærmingen fra omgivelsene i barnehagen, som vektla å møte barnet med omsorg og anerkjennelse gjennom deltakelse sammen med andre, fremmer barnets mulighet til medvirkning. Barnets møte med omgivelsene tilfredsstiller autonomi, kompetanse og tilhørighet og gir mulighet for at det autistiske barnet kan samhandle med omgivelsene på lik linje med de andre barna i barnehagen (Deci & Ryan, 1985). Barnet med autisme fikk gjennom støtten i omgivelsene mulighet til å være agent i eget liv å ha kontroll i barnehagehverdagen. Barnet fikk oppleve handlefrihet hvor han kunne øve innflytelse gjennom små og store hverdagslige hendelser. Gjennom dette la barnehagepersonalet, omgivelsene og jevnaldrende i barnehagen til rette for at barnet kunne få en følelse av mestring, kontroll og opplevd selveffektivitet (Bandura, 1986, 1989, 1997).

5.4 Barnehagepersonalets faglige kompetanse

Gjennom barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning og medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen, ble det gjennom analysen av de ulike studiene tydeliggjort et behov for faglig kompetanse. I FNs barnekonvensjon artikkel 23 gis barn med nedsatt funksjonsevne et særlig vern. Det vektlegges at barn med psykisk og fysisk funksjonshemning har rett til et fullverdig liv som sikrer dets verdighet, fremmer selvtilit og letter barnets aktive deltakelse i samfunnet. Videre understrekes det at barnet har rett til særskilt omsorg. Dette innebærer blant annet undervisning og opplæring for å oppnå best mulig integrering og individuell utvikling (Barnekonvensjonen, 1989). Det å inkludere denne opplæringen, som en del av den faglige kompetansen kom frem i analysen fra spørreundersøkelsen til Venninnen et al. (2014). Studien vektlegger mangel på faglige kompetanse som et element som barnehagepersonalet ser på som hindring for barns medvirkning. Barnehagepersonalet opplevde at de hadde ulik påvirkningskraft på denne kompetansen i barnehagen. Denne mangelen på faglig kunnskap ble særlig vektlagt å gjelde for utviklingen hos barn med spesielle behov. Barnehagepersonalet følte de manglet viktige observasjonsferdigheter for å kunne lese et barns nonverbale uttrykk og signaler og forstå hva disse innebar. Daglige oppgaver følt utmattende hvis det var mangel på involvering og evner til å organisere, og papirarbeid og møter for de voksne hindret barnehagepersonalet i å ha fokus på barna og støtte deres stemme og deltakelse. Dette samsvarer også med Munchan og Agbenyega (2020) som i sine funn er tydelige på at manglende faglig kompetanse har betydelig påvirkning på barnehagepersonalets profesjonelle praksis. Det ble sett på som en barriere for muligheten til alle barns medvirkning hvis det manglet både kunnskap og personell som hadde god kjennskap til å

håndtere barn med ekstra behov. De voksnes usikkerhet og opplevelse av utilstrekkelighet med hensyn på hvordan de skulle møte og håndtere de barna som hadde behov for ekstra hjelp, påvirket praksisen negativt. Dette gjenspeilet seg i barnehagepersonalets betydelige økning i stress og negativitet, noe som førte til mindre vektlegging av barns medvirkning i barnehagen. Læring formes ifølge Banduras (1997) sosial- kognitive læringsteori, gjennom gjensidig dynamisk samspill. Faktorer i miljøet vil påvirke relasjonene mellom voksne og barn, og negativiteten som de voksne opplever som økende ved mangelen på kompetanse og nok tilgjengelig personell, påvirker hvordan den voksne møter barnet. Barnets tro på mestring bestemmer hvordan barnet føler seg, tenker, motiverer og oppfører seg. Gjennom gjentatte negative opplevelser med sosial overtakelse av verbal respons, og av at de voksne utstråler stress og negativitet i samhandling med barnet, kan barnets tro på mestring reduseres. Dette kan igjen føre til en begrensning for barnets læring og medvirkning (Bandura, 1977).

Barnehagepersonalet står overfor mange faglige utfordringer i arbeidet med barn med særskilte behov. Personalets allsidige kompetanse oppfattes som en viktig ressurs i møte med barn som har ulike funksjonsnedsettelse i barnehagen. «De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen» (Meld. St. 24, 2012–2013, s. 57). Gjennom studien til Sandberg og Eriksson (2010) ble lederteamet i barnehagen sett på som verktøy for økt deltakelse på barnas vegne. Personalets verdier, politikken og holdninger handlet om å være fortolkende, trygge, innrømmende, observante og gode rollemodeller. Barnehagepersonalet opplevde at barna generelt deltok i barnehagens avgjørelser, men erkjente samtidig at det var forhold og hindringer for deltakelse som beskrevet av Munchan og Agbenyega (2020) og Venninen et al. (2014). Dette var knyttet både til antall ansatte, personalets holdninger, barnas alder og de uformelle strukturene i barnehagen. Videre i analysen ble de viktigste forholdene for å støtte og øke barnas medvirkning beskrevet som avhengig av foreldrene, barnehagepersonalets teamarbeid og vektlegging på verdier som gjaldt yrkesrollen. Forfatterne understreket at det å ha profesjonell bevissthet om begrepet medvirkning og selverkjennelse, kombinert med hindrende og støttende faktorer i den rådende arbeidsmetoden, ville fremme mulighet for medvirkning for barn med funksjonshemminger. Dette er også i tråd med Rammeplanen (2017a) som synliggjør hvilket samfunnsmandat barnehagene er pålagt. Planen forplikter barnehager å vektlegge ulike fagområder i både planlagte og ikke planlagte lærings situasjoner i arbeidet med barna for å fremme trivsel, allsidig utvikling og helse. Lærings- og opplevelsesmulighetene som ligger i disse fagområdene, er sentrale hjelpemidler i utviklingen av barnas grunnleggende kompetanse, både sosialt og kommunikativt. Gjennom de voksnes atferd som gode rollemodeller for barna kan dette sees i sammenheng med Banduras (1977) sosial- kognitive læringsteori, der mesteparten av den menneskelige atferd er lært gjennom observasjon. Læring av observert handling forutsetter at handlingen huskes av barnet, og da er øving på den samme tingen gjentatte ganger sentralt. For barn med særskilte behov betyr innlæring av ny atferd å observere og imitere barnehagepersonalet og de andre barna i barnehagen. Teorien om observasjon styrker her betydningen av de ansattes oppgaver som rollemodeller i ulike møter med barna i barnehagen. Utfordringen som beskrevet av Åmot (2012), oppstår der barnehagepersonalet uttrykker bekymring over å måtte ta øyeblikksavgjørelser og kjappe vurderinger som ikke alltid er godt gjennomtenkte. Dette bekrefter behovet for faglig kompetanse i barnehagen. Denne bekymringen samsvarer også med Munchan og Agbenyega (2020) sin studie. Gjennom de voksnes følelse av manglende kunnskap om barn med ekstra behov, kunne dette oppleves som stressende og igjen føre til negativ kommunikasjon med barna. Det fremkommer at

den erfaringsbasert kompetansen ikke opplevdes som tilstrekkelig for barnehagepersonalet til å kunne imøtekomme barna med funksjonshemming. Det ble uttrykt behov for supplerende faglig utvikling når det gjaldt barn med funksjonshemming. Vi mennesker handler alle ut ifra våre egne tanker, holdninger, erfaringer og kompetanse. Menneskelige tanker og menneskelig atferd formes gjennom dette samspillet. I barnehagepersonalets møte med barna fungerer handling, kognitive-, affektive- og andre personlige faktorer og miljøhendelser som interaksjonsfaktorer (Bandura, 1986, 1989).

Kompetente barnehagelærere med oppdatert kunnskap om barn og barndom ansees som en forutsetning for å sikre et godt barnehagetilbud i dialog med samfunnet (Meld. St. 19, 2015–2016, s. 69). Denne kompetansen ble synlig hos barnehagepersonalet i analysen av (McAnelly & Gaffney, 2017, 2019) for et autistisk barn i barnehagen. Læreplanen, som inneholdt barnehagebarns rettigheter, prinsipper og mål for undervisning og læring, ble en viktig kilde til suksess og mulighet for medvirkning i fellesskapet. Gjennom et helhetlig syn på barnets evner og potensiale, synet på barnet som villig og klar og i stand til å lære, gav barnet en opplevelse av å ha verdi i praksisfellesskapet. Ingen var ekskludert, alle var like. Lærerens formuleringer i sin tilnærming til barnet dreide seg ikke om stereotype skildringer av et typisk autistisk menneske, med redusert eller manglende evne til empati, omsorg og medfølelse. Kompetanse ble sett på som mulig å innhente fra foreldrene til barnet, som eksperter på barnets liv, og hans første lærere. Å hedre den ekspertisen og inkludere foreldrene som samarbeidspartnere stod sentralt. De opplevde at barnehagepersonalet respekterte deres ønske for sin sønn. De hevdet at omgivelsene og personalet jobbet hardt for å skape et bilde av deres sønn som kompetent individ og at de anerkjente hans identitet. Omsorg ble aldri tvunget på barnet. Dette var noe han selv ble tilbudt, og som han kunne velge å avslå. Ved flere anledninger var det barnet selv som gav omsorg. Praksisfellesskapet oppmuntret til dette identitetsarbeidet og anerkjente barnets interesse og kompetanse i oppgaven. Barnehagepersonalets bevissthet, kunnskap og praksis på å inneha en lyttende pedagogikk som ikke alltid hvilte på barnehagepersonalets skuldre, men som ble ansett som et kollektivt ansvar for alle medlemmene, fremmet medvirkning for det autistiske barnet. Alle tok denne oppgaven alvorlig og bidro til å fremme medvirkning for det autistiske barnet i barnehagen. Det kan synes som om barnehagepersonalet bygger på kunnskap, rammebetingelser, etiske refleksjoner og vurderinger som grunnlag for forståelsen av profesjonsutøvelsen i møte med barnet i øyeblikksavgjørelser (Thoresen, 2015). Barnet utøvde personlig handlefrihet gjennom evnen til å gi omsorg til andre ved flere anledninger, og viser til barnet som et selvregulerende individ. Grunnlaget for dette kan være at barnets kompetanse ble utviklet på bakgrunn av mestringsforventninger, gode rollemodeller og støttende miljø (Bandura, 1997).

5.5 Barnehagepersonalets komplekse dilemmaer

Analysen av artiklene viser variasjon i hva som hemmer og fremmer barnehagepersonalets utøvelse av arbeid for medvirkning for barna med særskilte behov og hensynet til fellesskapets behov. Barnehagen som en kollektiv arena fordrer at individets behov og rettigheter balanseres i forholdet til fellesskapets hensyn (Bae, 2010). Denne balansen ble tydelig utfordret gjennom analysen av Munchan og Agbenyega (2020) der manglende støttepersonell og kompetente voksne med kunnskap om barn med ekstra behov, gikk ut over de andre barna i barnehagen. Det ble utfordrende å gi de andre barna oppmerksomhet fordi de voksne som var i barnehagen måtte fokusere sin oppmerksomhet på barna som trengte ekstra hjelp. Dette førte til at de andre barna gikk glipp av både grunnleggende

tilsyn og bistand. Dette samsvarer med funn fra analysen i studien til Åmot (2012) gjennom at barnehagepersonalet ofte syntes det var utfordrende å avgjøre når de skulle ta individuelle hensyn til det enkelte barnet kontra det å skulle forholde seg til ett eller flere barn i gruppa. Videre ble denne balansen utfordret gjennom dilemmaet den voksne opplevde med at det var lettere å trene med barnet som hadde samspillsvansker når den voksne var alene med barnet. Gjennom de voksnes beskrivelser av at hvis andre barn skulle få være med i prosessen, så måtte disse først og fremst være barn som styrket ferdighetene til barnet som trenger hjelp, eller som var medgjørlige. Hvis barnet selv fikk velge hvem som skulle få være med eller hva de skulle gjøre, ble dette i studien til Åmot (2012) relatert til hvordan ansatte tolket begrepet «barns medvirkning». Sett i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori trenger barna med særskilte behov å føle at de er selvstendige. De trenger å oppleve at de kan handle, tenke og bestemme selv hvem de vil ha med på øvelsesøktene. Dette bidrar til at barna opplever å ha tilstrekkelig selvbestemmelse (autonomi) i aktiviteten de skal utføre. Dette vil igjen gi dem en følelse av at aktiviteten de gjør er frivillig, og er noe som har stor betydning for barnets opplevelse av autonomi.

For barnehagepersonalet blir det et dilemma mellom egne behov for en rolig og fin treningsøkt kontra hvordan de ansatte burde handle i lys av begrepet medvirkning og barns rett til autonomi. Forfatteren peker her på at det tegnes et bilde av svært forskjellige valg når det gjelder det å avveie hvem man skal ta mest hensyn til i hverdagens alle små øyeblikksavgjørelser. De ansatte er i praksis utsatt for både uttalte og uuttalte, uunngåelige, konstante og motstridende dilemmaer mellom hensynet til individuelle behov og hensynet til gruppa. Begrepet medvirkning eksisterer som et mer eller mindre overordnet ideal, og handlinger legitimeres til dels gjennom henvisninger til denne ideologien, om enn på ulike måter. Videre påpeker forfatteren at siden barn med samspillsvansker lever «litt på utsiden» av barnegruppa samtidig som de befinner seg i den, blir det viktig at den voksne ikke bare tolker barnets uttrykk, men også forsterker barnets uttrykk slik at de får et ansikt i gruppa. Herunder understrekes det at det er viktig at den voksne er til stede for det enkelte barn. Sett i lys av Banduras (Bandura, 1986, 1989, 1997) teori om Human Agency, er det sentralt at barnet får mulighet til å påvirke sin egen livssituasjon og gjøre egne valg som blir hensyntatt av personalet. Når barnehagepersonalet vektlegger egne behov for en rolig og fin treningsøkt, hemmer dette barnets mulighet for å ta styring i eget liv der det tilrettelegges for barnets intensjonelle handlinger.

Barnehagens verdigrunnlag vektlegger at det skal være like muligheter for et barn å bli sett og hørt, samt få delta i alle aktiviteter i barnehagens fellesskap. Gjennom observasjon skal alle barns ulike uttrykk og behov følges opp. Det er barnehagen som skal sørge for at de barna som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette dilemmaet fremkom av Ytterhus og Åmot (2021) sin studie. Forfatterne beskriver observasjon av barnegruppas lek utendørs i et stort skogsområde. Det foregikk mange parallelle aktiviteter blant barna, men barna med samhandlingsvansker hadde utfordringer med å skille mellom de pågående aktivitetene. De beskriver en episode der to barn med samhandlingsvansker ikke klarte å følge leken like lenge som de andre, og som ender med at et tau kastes rundt nakken til et annet barn. Gjennom at hendelsen ender i en potensiell farlig situasjon og ekskludering fra sine jevnaldrende, understrekes kompleksiteten i øyeblikksdilemmaene som personalet står overfor. De store skogene blir her inkluderende sosiale rom for dem som var i stand til å holde seg innenfor den fiktive handlingen og dialogen. De barna som ikke mestret lekesituasjonen i skogen ble fjernet fra leken og fellesskapet av de voksne, og dette kan

tolkes som en prioritering av fellesskapets behov fremfor individets behov. Valget barnehagepersonalet valgte å ta i øyeblikket, kan sees på som en hindring for barnets mulighet til å være en del av det utviklende og lærende fellesskapet. Ved å fjerne barn som trenger ekstra hjelp fra fellesskapet, kan det få konsekvenser for barnets livsmestring, selvfølelse og opplevelsen av tilhørighet i gruppa. Barnehagepersonalets valg og handling blir også synlig for de andre barna i leken, hvor de kan lære ekskludering og utenforskap gjennom en slik erfaring med at en ekskluderende praksis settes i system av de voksne som rollemodeller (Bandura 1997). Videre er en slik praksis ikke i tråd med den politiske målsettingen om at barnehagen skal være en arena for barns aktive deltakelse og læring i et inkluderende fellesskap med jevnaldrende, uavhengig av funksjonsnivå. Utestengelse fra lek kan hemme barn med særskilte behov og frata dem muligheten til å delta og medvirke i barnehagens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Et sentralt spørsmål kom frem i analysen av Åmot (2012) sin studie. En av barnehagepersonalet treffer kjernen i dilemmaet de ansatte står i til daglig, når hun spør hvem de skal velge å ivareta når det er så mange barn med ulike behov å ta hensyn til på en gang. Spørsmålet er betimelig, og kommer gjennom analysen av McAnelly og Gaffney (2019) til syne som en inkluderende praksis i stedet for noe barnehagen skal gjøre ekstra eller i tillegg til vanlig praksis. En av barnehagelærerne påpekte at det i bunn og grunn handlet om relasjoner som lå til grunn for hvordan de forstod hverandre. Historien til hver enkelt og hvordan den enkelte utgjør en del av det større bildet, mente vedkommende var relevant. Det ble tenkt tilpasning for enkelte barn som også skulle gjelde alle barn, slik at hensynet til den enkelte også handlet om hensynet til fellesskapet og motsatt. På denne måten tilrettela man for alle barn i barnehagen enten det handlet om rutiner eller fysisk miljø. Det var et stort barnesentrert fokus. Videre forklarte barnehagepersonalet at det gjennomgående ble prioritert å lytte aktivt til barna for å finne ut hva som inspirerte hver enkelt og hva som begrenset og stengte for utvikling. Det handlet om hvordan barna var i stand til å betrakte seg selv som dyktige, kompetente eksperter. Ikke bare barnet med autisme, men alle barna. Dette var målet i den daglige undervisningen og læringen, barn og voksne sammen. Tålmodigheten var forankret i den respektfulle praksisen som understøttet liv og læring. Det ble skapt et trygt og sikkert læringsmiljø som respekterte og styrket alle barna, samt fremmet en følelse av tilhørighet og anerkjennelse i praksis. Gjennom denne måten var miljøet i stand til å gi barnet med autisme sin fulle oppmerksomhet og respektere ham som en aktiv partner i læring. Dette er også i tråd med Sandberg og Erikssons (2010) studie, der selvbestemmelse og håndtering av hverdagen var sterke indikatorer for høy deltakelse ifølge personalet. Barnehagepersonalet viste til at barnet med autisme var blitt mindre engstelig og bedre i stand til å håndtere forandring. Han hadde følelse av sikkerhet, at han hørte hjemme, og at miljøet var klar over hans behov og var villige til å møte ham på det. Selvtilliten hans som delaktig i gruppa hadde vokst betraktelig som et resultat av denne praksisen, som ikke bare gjaldt for ham, men for alle barna. Dette samsvarer også med studien til Venninen et al. (2014). Gjennom endring i arbeidspraksis ble det viktig å ta i bruk barneperspektivet som en del av gruppas hverdag, hvor hvert barns stemme kunne bli hørt. Identifisering av hvilke utfordringer som gruppa står ovenfor var viktig i denne sammenhengen, og å reflektere over dette i teamet på avdelingen. Gjennom å reflektere over utfordringene sammen, kunne barnehagepersonalet bli klar over deres mulighet for innflytelse og sikre det enkeltes barns medvirkning og samtidig ivareta fellesskapet. Det sosiokulturelle læringsynet i Rammeplanen (2017b) vektlegger sosial samhandling med jevnaldrende som kjernen i all læring og utvikling. Det er i det sosiale miljøet læringen skjer for alle barn, gjennom et

gjensidig og dynamisk samspill der den voksne spille en sentral rolle for å fremme barnas medvirkning i fellesskapet (Bandura, 1986; Deci & Ryan, 1985).

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I dette avsluttende kapitlet vil jeg først oppsummere hovedfunnene fra analysen, og med utgangspunkt i dem, svare på denne studiens problemstilling. Så vil jeg til slutt løfte fram noen mulige perspektiv for videre forskning, samt avslutningsvis gi noen kritiske kommentarer til egen forskning.

I denne studien har problemstillingen vært *Hva viser forskningen om barn med særskilte behov sin medvirkning i barnehagen? En litteraturgjennomgang i tidsrommet 2010-2021*. For å få svar på det, gjennomførte jeg en litteraturstudie som resulterte i 7 fagfelleverderte tidsskriftpublikasjoner, hvorav seks var på engelsk (1, 2, 3, 4, 5, 6)⁴ og én på norsk (7). To av studiene var fra New Zealand (1, 2), én studie fra Australia (3) og fire fra Norden hvor henholdsvis én var fra Sverige (4), én fra Finland (5) og to fra Norge (6, 7). To av studiene hadde samme forfattere (1, 2) og to av studiene har samme forfatter som er hovedforfatter i den ene studien (7) og medforfatter i den andre studien (6). Hva angår metodisk tilnærming, har én av studiene kvantitativ studiedesign (5), fire er kvalitative studier (1, 2, 3, 7), og to har en mixed method- tilnærming (4, 6). Studienes empiriske tilnærminger og innhenting av data, fordeler seg på fire studier med fokus på barnehageansatte som informanter (1, 3, 5, 7), to med barnehageansatte og foreldre som informanter (2, 4) og én på barn som informanter (6). I de 7 publikasjonene rettes søkelyset mot barn med særskilte behov, som i denne sammenhengen representerer en samlebetegnelse for flere og ulike vansker. Samlet sett benevnes dette som barnehagebarn med autismspekterforstyrrelser, oppmerksomhetsforstyrrelser, taleforstyrrelse, atferdsproblemer, sosioemosjonell utagerende atferd, funksjonshemming, medisinsk tilstand og psykososial risiko, spesielle behov, kognitiv svekkelse, medfødte funksjonsnedsettelse, hørselshemming og samspillsvansker.

I denne oppsummeringen vil jeg peke på fire forhold. Det første er at de 7 publikasjonene representerer fem land og to kontinenter, hvilket innebærer en bredde hva nasjonalitet angår. Det andre forholdet gjelder metodiske tilnærminger, hvor oppsummeringen viser variasjon og bredde. Det tredje forholdet omhandler informanter, og viser at publikasjonene samlet sett bygger på empiri fra barnehageansatte, foreldre og barn. Det siste jeg vil rette oppmerksomheten mot, er at det kun er én studie som bare har barn som informanter (6). og dermed barneperspektivet som hovedfokus. Dette finner jeg bemerkelsesverdig og overraskende i seg selv, men enda mer spesielt er det da at det fra forskernes side kun er valgt ut barn med nok verbalt språk til å gå inn i en gruppedialog, samt å bli forstått av et ikke- kjent individ. Med tanke på alle lover, regler, offentlige styringsdokumenter, konvensjoner og rammeplanen for barnehagen som vektlegger barns medvirkning som ikke bare tolkning av det verbale språket, er dette funnet verdt å legge merke til.

I drøftingen løftet jeg frem gjennomgående tema, nemlig betydningen av de voksnes barnesyn, maktforhold og de voksnes definisjonsmakt, barnehagemiljøets betydning, barnehagepersonalets faglige kompetanse, og barnehagepersonalets komplekse

⁴ Tallene refererer til Tabell 4: Inkluderte artikler.

dilemmaer. Funnene i studien min viser at temaene samlet sett indikerer at den voksnes rolle er svært sentral for at barn med særskilte behov skal kunne medvirke i barnehagen. Funnene viser til at de voksnes barnesyn har betydning for hvilken praksis som blir gjeldene for det enkelte barn gjennom barnehagepersonalets øyeblikksvurderinger og handlinger. Et barnesyn der de voksne respekterer og anerkjenner barn med særskilte behov som dyktige og kompetente, fremmer barnas medvirkning. De voksnes definisjonsmakt virker å ha innvirkning på barn med særskilte behov og påvirker muligheten for deltakelse gjennom barnehagehverdagen. Funnene viser at medvirkning for barn med særskilte behov finner sted der barnehagen gjenspeiler et barnesentrert miljø, der de voksne deler kontrollen med barna gjennom å la seg påvirke av barns innspill. Analysen viser at det tas for gitt at alle barn evner å tolke eller forstå de voksnes hensikter og intensjoner. Barnehagemiljøets betydning, der miljøet endrer seg og tilpasses etter barnets behov og ikke omvendt, ser ut til å stå sentralt for at barn med særskilte behov skal kunne medvirke i fellesskapet. Et annet funn i studien viser til at de voksnes tolking av barna fremheves som et avgjørende element for å fremme medvirkning for barn med særskilte behov i barnehagen. Dette indikerer at behovet for et kompetent barnehagepersonale med faglig tyngde er sentralt for at medvirkning i barnehagen for barn med særskilte behov skal finne sted. Behovet for relevant faglig kompetanse hos de voksne virker til å være avgjørende for at barn med særskilte behov skal kunne realisere sin medvirkning i barnehagehverdagen. Dette ble synlig gjennom barnehagepersonalets beskrivelser av en kompleks hverdag med jevn strøm av etiske dilemmaer og øyeblikksvurderinger, samt strukturelle rammebetingelser. Resultatene av funnene i studien antyder en overvekt av voksnes vektlegging av beskrivelser når det gjelder barn med særskilte behov og medvirkning i barnehagen. Barnas egne stemmer fremstår marginalisert. Funnene indikerer videre avvik mellom barnehagepersonalets ideologi, barn med særskilte behov sine preferanser, og barnehagens pedagogiske praksis. Et sentralt element og beskrivende funnet i denne studien er at de grunnleggende prinsippene som fremmer medvirkning for et barn med særskilte behov, er de samme prinsippene som fremmer medvirkning for *alle* barn i barnehagen.

Denne studien åpner for mange andre perspektiv som det ikke har vært rom for å drøfte innenfor denne studiens problemstilling og avgrensning. Selv om utvalget ikke har vært overveldende stort, har det i studiens funn fra analysen vist at stemmen til barn med særskilte behov er marginalisert. Temaet medvirkning og barn med særskilte behov har vært et rikt tema å utforske, og er fortsatt et like aktuelt tema for videre forskningsarbeid. På bakgrunn av mine funn ville det være interessant å forske mer på det å lytte til barnas stemmer gjennom dialog og observasjon av den enkelte med særskilte behov i barnehage. Spesielt interessant blir det der barnas egne individuelle uttrykksformer og uttrykksmåter, intensjoner og beskrivelser får være fremtredende. I denne sammenhengen ser jeg det også betimelig å stille spørsmål til forskeres valg av metoder og utvalgskriterier som legges til grunn for innhenting av data og ser på dette som et viktig forskningsfelt videre. Det hadde derfor vært spennende og utforsket flere tilnæringsmåter for å kunne fange opp hva barna selv opplever, definerer og uttrykker som viktige elementer for opplevd medvirkning i barnehagen, slik at barnehagebarn med særskilte behov sine stemmer er sikret å bli hørt.

6.1 Kritiske kommentarer til egen forskning

Denne studien er skrevet på basis av systematiske søk, altså en systematisk litteraturstudie. Gjennom mitt ståsted som forsker og mine metodologiske overveielser gjennom innsamling av data, bearbeiding, analyse og oppsummering, har min hermeneutiske tilnærming som forståelseshorisont, preget premissene for arbeidet under hele prosessen. Studien gjenspeiler mine tolkninger av funnene, altså de ulike tekstene som jeg har studert. En svakhet ved en studie som dette vil imidlertid alltid være at den baserer seg på skjønn, og subjektive vurderinger. Begrensninger kan altså knyttes til valg av inklusjons- og eksklusjonskriterier, hvilke databaser jeg har valgt, og de ulike søkeordene jeg har benyttet. Det kan innvendes som en mulig svakhet i denne studien at jeg som forsker kan ha oversett resultater som burde vært med.

Det kan også betraktes som en potensiell svakhet at min forståelseshorisont har preget premissene for arbeidet under hele prosessen. Jeg har merket at flere av tekstene har satt dype spor. Enkelte beskrivelser av hva barna har opplevd i møte med de voksne, har både gjort meg sint og lei meg. Det har til tider vært tårer som har trillet, fordi jeg har reagert så kraftig på det jeg har lest. Gjennom analyse og tolkninger av alt materialet, har min forforståelse og mine valg påvirket det endelige resultatet. Ved at jeg hadde tatt andre valg underveis, hadde sannsynligvis en ny litteraturgjennomgang gitt andre treff enn de jeg sitter igjen med nå og resultatet kunne blitt noe helt annet. Det er allikevel grunn til å tro at de valgene jeg har gjort i denne studien og det endelige resultatet kan være til inspirasjon og hjelp for alle som jobber med barn med særskilte behov i barnehage eller i andre sammenhenger der barn ferdes. Samtidig håper jeg at denne studiens funn, beskrivelser og refleksjoner, kan bidra til at du som leser får økt bevissthet på viktige elementer som bidrag til medvirkning for barn med særskilte behov.

Referanser

- Alvesson, M., Sköldberg, K. & Alvesson, M. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care : a practical guide* (4. utg.). Open University Press/ McGraw- Hill Education.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2009). Barns rett til medvirkning- fallgruver og muligheter *Første steg, 1*, 12-16. https://docplayer.me/209494-Barns-rett-til-medvirkning-fallgruver-og-muligheter.html#tab_1_1_1
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early years (London, England)*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bae, B. F., Anne Tove. Tofteland, Berit. Jansen, Kirsten E. Johannesen, Nina. Myrstad, Anne. Sandvik, Ninni. Sverdrup, Toril. (2012). *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. I *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (s. 37-61). Springer.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Barnehageloven. (2021a). *Lov om barnehager LOV-2005-06-17-64* Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven. (2021b). *Lov om barnehager LOV- 2005-06-17-64* Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§41>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs Konvensjon om barnets rettigheter av 20. november*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi : en analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Universitetsforlaget.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2. utg.). Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International journal of early childhood*, 39(1), 11-38. <https://doi.org/10.1007/BF03165946>
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method : a positive critique of interpretative sociologies* (2. utg.). Polity Press.
- Grunnloven – Grl. – bokmål. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov LOV-1814-05-17* Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17>
- Gundersen, D. (2013). *Norske synonymer blå ordbok* (4. utg.). Kunnskapsforlaget.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.

- Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis : deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Fagbokforlaget.
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review : traditional and systematic techniques*. Sage.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability*, 13(7), 3839. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/7/3839>
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. kapittel 9. Barnehagens fagområder*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/fagomrader/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic studies in education*, 25(1), 16-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03>
- Likestillings- og diskrimineringsloven – ldl. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51/§20>
- McAnelly, K. & Gaffney, M. (2017). He waka eke noa: A case study of active participation for a disabled child in an inclusive early childhood community of practice. *Early Childhood Folio*, 21, 16-21. <https://doi.org/10.18296/ecf.0031>
- McAnelly, K. & Gaffney, M. (2019). Rights, inclusion and citizenship: a good news story about learning in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1081-1094. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629123>
- Meld. St. 19. (2015–2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 24. (2012–2013). *Framtidens barnehage* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Munchan, L. & Agbenyega, J. (2020). Exploring Early Childhood Educators' Experiences of Teaching Young Children with Disability. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(3), 280-291. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/1836939120944635>
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? : en praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen : muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Universitetsforlaget.
- Seland, M., Beate Hansen Sandseter, E. & Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary issues in early childhood*, 16(1), 70-83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE.
- Skau, G. M. (2013). *Mellom makt og hjelp : om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren : profesjon, politikk og forskning*. Cappelen Damm akademisk.

- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., Godfrey, C. M., Macdonald, M. T., Langlois, E. V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö. & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/m18-0850>
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.774>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211-218. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Wolf, K. R. D. & Svenning, S. B. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Ytterhus, B. & Åmot, I. (2021). Kindergartens: inclusive spaces for all children? *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Åmot, I. (2012). Etikk i praksis: Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.437>

Vedlegg

Vedlegg 1: Eksempel på koding av tekst

Vedlegg 2: Koding av problemstilling

Vedlegg 1. Eksempel på koding av tekst

McAnnely og Gaffney 2019
oversatt til norsk.

- Koder:
- 1 Betydning voksnes barnesyn
 - 2 Maktforhold
 - 3 Barnehagemiljø
 - 4 Faglig kompetanse
 - 5 Komplekse dilemmaer

filosofi respekterer alle barn som **dyktige, kompetente, sterke og motstandsdyktige** borgere (Thornton og Brunton 2015). Et viktig **fokuspunkt** var det **felles bildet** av det "mektige" barnet som ble holdt av **praksisfellesskapet**. **Funksjonshemmede barn** var også i stand til å ta **beslutninger**, realisere og praktisere **kompetanse**, og **utøve makt**, som barnehagelærer Pania delte:

... Det spiller ingen rolle hvilke spesielle **rettigheter** eller hva barn måtte ha, **de har like mye rett til** å bidra til og ta beslutninger om de tingene som skjer her og de tingene vi gjør som andre barn ... **vi ser** alle våre barn som **dyktige, kompetente og ekspert** med **makt** til å endre tingenes retning (feltnotater, 08.03.2016).

Tama var ikke bortsett fra dette **bildet av det mektige barnet**. Dette var i tråd med Reggio-konseptet med barn med "spesielle rettigheter", som tilbyr en styrkebasert linse for å se deltakelse og læring av funksjonshemmede barn (Gilman 2007). Dette unnlater imidlertid å erkjenne **vedvarende bekymringer** rundt den sosialt, kulturelt og historisk belastede karakteren av begrepet 'spesiell' når det brukes på funksjonshemmede (Macartney 2014; Shakespeare 2014). Også å spille inn i dette er dilemmaet med å **lage etiketter** for å snakke om et emne som ikke bidrar til prosessen med andre (Walmsley og Jarrett, 2019). Barn med **spesielle rettigheter** Funksjonshemmede barn i Reggio er operasjonalisert som **dyktige, kompetente meningsbærere og kunnskapsbærere**. På samme måte, **at Ataahua**, var terminologien om '**spesielle rettigheter**' å foretrekke fremfor '**spesielle behov**' fordi behovene da ikke lenger var en del av barnehagediskursen. Barnehagelærer Maria var spesielt ettertrykkelig opptatt av dette:

Du **ser på et barn** som **dyktig og kompetent** [med] **rettigheter** ... Det inkluderer Tamas **rett** til ikke å få begrepet 'spesielle behov' anvendt på ham ... Det har ingen plass her i hvordan det posisjonere **funksjonshemming** som en "annen" type ting. **Tama er mektig og full av potensial** (lærerintervju, 15/8/2016).

Reggio-tilnærmingen hadde ytterligere innflytelse på Ataahua gjennom Loris Malaguzzis konsept om de hundre språkene til barn. Dette peker på de forskjellige måtene barn gjør **mening i verden rundt dem** (Edwards, Gandini og Forman 2011). **I Ataahua-konteksten** så Tamas lærer Pania de hundre språkene som medvirkende til den pågående utviklingen av hans **elevidentitet** gjennom hvordan:

[De hundre språkene til barn] bestemte seg for at **det er mange forskjellige måter å se verden på**, mange forskjellige måter å være og gjøre og vite, og **alle er gyldige** ... Vår jobb som **samfunn er å gjenkjenne og verdsette** (Tamas) språk og **gjøre dem synlige og meningsfulle** slik at han føler seg sterk, mektig og like lik oppgaven med å lære som de andre barna (lærerintervju, 15/8/2016).

Tama **ble også forstått av Ataahua-samfunnet** for praksis som noen som kunne, og burde, **være givel så vel som mottaker** av omsorg (Noddings 2013). Omsorg ble **aldri tvunget** på ham, og hvis han ble tilbudt, var han i stand til å **avslå**, noe han gjorde ved flere anledninger. Likeledes var det mange tilfeller der Tama var barnet som ga omsorg. **Praksisfellesskapet** oppmuntret til dette identitetsarbeidet og **anerkjente Tamas interesse og kompetanse** i oppgaven (Wood 2015). Uansett, måten lærerne har formulert sin tilnærming på, antydnet at



Vedlegg 2. Koding av problemstilling

KODING Problemstilling

Personalfokus

Barnehagepersonalets perspektiv på medvirkning

I undersøkelsen av Munchan og Agbenyega (2020) hovedmålet å undersøke hvordan førskolelærere forstår og gir mening om begrepet inkludering og deres erfaringer med å undervise barn med nedsatt funksjonsevne. Fokuset var på hva førskolelærerne vurderte som tilretteleggere og barrierer for medvirkning for barn med særskilte behov i to sørøstlige barnehager i Melbourne, Australia.

Tilretteleggere
barriere

Personalfokus

I en spørreundersøkelse av Venninen et al. (2014) hovedmålet å finne ut hva som er mest kritiske utfordringer for å støtte barns medvirkning i barnehagen og identifisere disse utfordringene som barnehagelærerne føler de har innflytelse på.

utfordringer

Barn med særskilte behov

Personalfokus

I Åmot (2012) hovedmålet å belyse valgene og dilemmaene barnehagepersonalet står overfor, når det gjelder barn som har samhandlingsvansker og deres mulighet til medvirkning.

valg og dilemmaer

Personalfokus

I Sandberg og Eriksson (2010) hensikten å analysere og beskrive førskolepersonalets begreper og erfaringer om barns medvirkning i barnehagehverdagen, samt begreper om hva som kjennetegner disse barna og hva barnehageansatte anser som avgjørende for barns medvirkning.

Begreper og kjennetegn

Barn med særskilte behov

Barnefokus

Medvirkning gjennom deltakelse i barnehagen

I Ytterhus og Åmot (2021) målet å identifisere hvilke plasser, inne- og utendørs, barna selv definerte som komfortable og inkluderende rom, samt hva som kjennetegner disse stedene.

Barnas stemmer

barns egne identifiserte plasser

Særskilte behov

Barnefokus

I en kvalitativ undersøkelse av McAnnely og Gaffney (2019) målet med forskningsprosjektet å presentere et vellykket eksempel på de inkluderende mulighetene som ble realisert for et funksjonshemmet barn

Barn med funksjonshemmet

Barnefokus

McAnnely og Gaffney (2017) Målet var å finne ut hvordan et barnehagefelleskap kan støtte medvirkning til et funksjonshemmet barn

Barn med funksjonshemmet mulighet for inkludering

- Hovedmål, mål, hensikt
- Hvem var fokuset på?
- Fokus på begreper
- Medvirkning
- Særskilte behov

