

Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager¹

Ingvild Åmot

Innledning

Både barns rett til medvirkning og retten barn har til spesialpedagogisk hjelp er tydelig forankret i barnehagens lovverk og føringer for barnehagens arbeid. Artikkelen diskuterer både muligheter, begrensninger og dilemmaer som oppstår når retten til medvirkning og retten til spesialpedagogisk hjelp skal omsettes i hverdagspraksis og opplegg for barn med særskilte behov. Barna det gjelder i denne sammenhengen er barn som er definert å ha samspillsvansker. Eksempler som blir løftet frem og diskutert er *noen* eksempler som representerer flere lignende hendelser i et omfattende datamateriale. Eksempelene brukes som grunnlag for å diskutere både muligheter, begrensninger og dilemmaer i forhold til hvordan retten til medvirkning kan realiseres i tiltak. Fire ulike tema løftes frem for å belyse tematikken:

- 1) Hvordan forstås medvirkning,
- 2) Å være en del av og å velge bort,
- 3) Å være en av alle, og
- 4) Organisering av grupper.

Barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

2,4 % av barn i barnehager har vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Forskningsrådet 2014: 67). Vedtakene om spesialpedagogisk hjelp er oftest knyttet til utfordringer med språkutvikling og sosiale/atferdsrelaterte utfordringer. Dilemma og utfordringer i forhold til hvordan slike vansker blir diagnostisert eller definert, blir ikke diskutert her. Barna undersøkelsen handler om er blitt beskrevet som barn med vansker med samspill både av ansatte og foresatte, og i praksis erfarte jeg at dette var barn ansatte anså som barn med nedsatt evne eller mulighet til aldersadekvat sosial atferd og/eller språkrelaterte uttrykk.

Med utgangspunkt i en velkjent definisjon (NOU 2005: 8) som beskriver forskjellen mellom *nedsatt funksjonsevne* og *funksjonshemming*, er det naturlig å tenke at vanskene som ligger til grunn for at barna har spesialpedagogisk hjelp i all hovedsak kan beskrives som nedsatt funksjonsevne. Dette fordi nedsatt funksjonsevne beskrives som:

tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psyko-

logiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (NOU 2001: 18).

En *Funksjonshemming* derimot oppstår i barnets møte med samfunnet, når deltakelse begrenses og dette kan knyttes til nedsatt funksjonsevne. Uavhengig av diagnose, vil barna dette forskningsarbeidet berører, kunne sies å ha en funksjonsnedsettelse idet deres vansker oppfattes som at funksjoner og evner til samspill, relasjoner og kommunikasjon er nedsatt sammenlignet med barn flest.

Den første barnehageloven kom i 1975 og ga åpning for at barn med nedsatt funksjonsevne skulle få fortrinnsrett ved opptak i ordinære barnehager. Før den tid var det en utbredt praksis at barn med ulike funksjonsnedsettelser dro nytte av tilbud innenfor særomsorg og spesialinstitusjoner. Fra og med 1975 fikk barn under opplæringspliktig alder med særskilte behov en juridisk rett til spesialpedagogisk hjelp etter grunnskoleloven. Denne retten er videreført i dagens Opplæringslov, og det pågår diskusjoner om å overføre retten til Barnehageloven.

Rett til spesialpedagogisk hjelp, hva betyr det?

Barn med særskilte opplæringsbehov er tradisjonelt spesialpedagogikkens målgruppe. Disse opplæringsbehovene blir definert i forhold til ulike vansker og funksjonshemminger (Reindal 2007: 9). Spesialpedagogikken som fag har handlet om kunnskap om ulike vansker, om forebygging og tilrettelegging av tiltak som skal utbedre, reparere og kompensere. Fra å ha vært fokusert på enetrening og segregerte tilbud har også spesialpedagogikken hatt en faglig dreining fra tiltak som har blitt beskyltet for å objektivisere barn og fremstå som ekskluderende, til å vektlegge in-

kluderingspolitikk influert av både Disability Studies og av et nyere sosiologisk syn på barn med vekt på å subjektivisere barnet og bygge på barnets ressurser.

Retten til spesialpedagogisk hjelp er uttrykt via Opplæringsloven § 5–7 som gir barn under opplæringspliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov for det (Kunnskapsdepartementet 2006). Hovedformålet med spesialpedagogisk hjelp er blant annet å forbedre barnets forutsetninger for å begynne på skolen og kan omfatte et vidt spekter av hjelpetiltak.

Føringer påpeker at hjelpen skal gis av kvalifisert personale. I empirien min var det stor variasjon i kvalifikasjoner og erfaringer både hos assistentene og pedagogene. En tidligere rapport fra Folkehelseinstituttet viser at 40 % av den ekstra støtten barn får, gis av barnehagelærer, ca. 19 % av tiden gis støtten av ufaglærte, og 15 % av barna mottar individuell støtte av spesialpedagog (Schjølberg m.fl. 2008). En annen rapport viser at mellom 50–60 % av ansatte i barnehagen angir stort behov for kompetanseheving innenfor temaet barn med særskilte behov for å kunne utøve en så god spesialpedagogisk hjelp som ønskelig og mulig (Gotvassli m.fl. 2012: 45).

Siden undervisning ikke er en del av barnehagens virksomhet, benyttes altså begrepet *spesialpedagogisk hjelp* i stedet for spesialpedagogisk opplæring (Hvidsten 2014: 23). Synneva Helleland påpeker at i prinsippet bør et spesialpedagogisk tilbud til barn med særskilte behov i så stor grad som mulig «pakkes» inn i ordinær praksis og hverdagsaktiviteter (Helleland 2012: 601). Stortingsmeldingen om Kvalitet i barnehagen understreker at det er en hovedmålsetting at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2009).

I datamaterialet er den spesialpedagogiske hjelpa organisert på ulike måter: Det er som:

- 1) hjelp innenfor det ordinære tilbudet der både assistenter og spesialpedagoger deltar sammen med barna i den daglige aktiviteten i barnehagen;
- 2) organisering av mer eller mindre rigide grupper, preget i større eller mindre grad av ansattes målsettinger for opplegget og påfølgende stram struktur;
- 3) særtrainingsopplegg som baserer seg på innlæring av særskilte ferdigheter, enten med barnet alene eller at noen andre barn får være med som støtte og samspillspartner.

Inkluderende fellesskap

Målet om inkluderende fellesskap er grunnleggende i barnehagepedagogiske føringer knyttet til arbeid med barn i marginaliserte grupper, deriblant barn med ulike funksjonsnedsettelse. Begrepsutvikling og -forståelse innenfor feltet funksjonshemming har påvirket politiske føringer og praksis både nasjonalt og internasjonalt. Inkluderingsideologien har fått sterkt fotfeste i norske rammeverk, og ligger implisitt i begrep som både «en barnehage for alle» og «en skole for alle». Jan Tøssebro har i flere sammenhenger pekt på at det handler om endringer fra særomsorg og ekskludering av enkelte grupper i samfunnet til idealer om integrering, inkludering og deltagelse (blant annet i Tøssebro 2010).

Integreringsbegrepet har ulike dimensjoner, og Jan Tøssebro henviser til både Søder fra 1979 og Mejer og Pijl fra 1994 som ofte brukte kilder for å beskrive disse dimensjonene (Tøssebro 2004: 28–32). Når integreringsbegrepet anvendes i forhold til personer, er det et skille mellom fysiske og sosiale aspekter. *Fysisk integrering* betyr at

man er på samme sted som andre, og at selve den fysiske lokaliseringen ikke gjør det vanskelig å ha kontakt med andre personer. *Sosial integrering* vil si at det er relativt hyppig kontakt mellom personer med og uten funksjonshemming. Fysisk integrering er en forutsetning for sosial integrering. Integrering handler om å føre noen inn et sted, for eksempel i vanlig skole eller barnehage, inkludering derimot handler om å endre arenaer slik at de blir bedre tilpasset alle, det handler om å endre helhet for at alle skal finne plass.

Patrick Kermit peker på at ideen om en inkluderende skole og barnehage hvor prinsippet om at alle skal oppleve likeverdighet og deltagelse er dypt rotfestet i norsk pedagogisk historie (Kermit 2008). Som Dóra Bjarnarson oppsummerer: «Inkludering er respekt for alle menneskelige rettigheter, demokratisk opplæring av alle barn, aktiv deltagelse for alle i pulserende pedagogiske miljø» (Bjarnarson 2010: 87). Inkluderingsperspektivet ønsker, ifølge Hausstätter at det området vi ofte betegner som «det normale» skal ha så stor plass som mulig slik at flest mulig kan utvikle seg og lære gjennom allmennpedagogikken (Hausstätter 2010: 69). Uansett hvilken posisjon man inntar i skillelinjene mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk er det overordnede målet menneskets rett til å lære og å utvikle seg i samspill med andre i miljø som gir rom for alle. Inkludering handler om deltagelse, og prinsippet om retten til deltagelse kan knyttes til rett og behov for «participation».

«Participation» som deltagelse og demokrati

«Participation» bygger på det latinske *participatus* i betydningen dele/ ta del i (Egilson og Traustadóttir 2009). Begrepet «participation» er utgangspunktet for to

ulike perspektiver som virker inn på arbeid rundt barn med behov for, og rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Den ene er knyttet til funksjonshemmingsperspektivet, der participation blir tolket som «deltagelse». Det andre er «medvirkning» knyttet til føringer for norske barnehager.

Fra *Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse – versjon for barn og ungdom (ICF-CY)*, engelsk utgave (WHO, 2001) oversettes «participation» fra den engelske utgaven til den norske som engasjement eller «levd erfaring» i en virkelig livssituasjon, noe som henger sammen med miljøfaktorer og berører alle sider av den fysiske, sosiale og holdningsmessige omverden. Begrepet står i relasjon til det å delta i aktiviteter og rutiner på det som forventes som typisk for barn på samme alder. ICF-CY bygger på FNs standardregler for like muligheter for mennesker med funksjonshemming som understreker hvor viktig det er med tidlig intervensjon overfor barn med funksjonsnedsettelse. I tillegg viser ICF-CY til artikkel 12 i Barnekonvensjonen om at barns synspunkter skal vektlegges. Artikkel 12 omtales som demokratiartikkelen, i og med at det her presiseres at barn og unge under 18 år har rett til å si sin mening og uttrykke seg i alle saker som angår dem.

Føringene for norske barnehager er tydelig forankret i Barnekonvensjonen gjennom presiseringer om at barns egne uttrykksmåter skal tas på alvor, at de ansatte skal gi rom for ulike barns perspektiver, og at de skal vise respekt for barnas intensjoner og opplevelsesverden. Begrepet «participation» blir i barnehagesammenheng i all hovedsak fortolket som «medvirkning». Forståelse og praksis i tilknytning til barns medvirkning er blitt drøftet og beskrevet i flere sammenhenger fra 2005 og frem til i dag.²

I St.meld. 41, *Kvalitet i barnehagen* blir det presisert at *alle barn* har rett til å bli synlige, kan virke med og ha innflytelse i sosiale sammenhenger (Kunnskapsdepartementet 2009: 66–67). Flere, blant annet Jansen, Johansson og Ødegård (Jansen, Johansson og Ødegård 2011) har påpekt at medvirkning blir knyttet til barns rettigheter som medborgere og satt i sammenheng med demokratitenkning. Alder eller funksjonsnivå skal ikke hindre barn i å bli forstått, og ansatte i barnehagene er forpliktet til å anerkjenne og ta i betraktning ikke-verbale kommunikasjonsformer.

I denne artikkelen relateres «participation» til både et nyere syn på barns rettigheter der det er blitt oversatt til «medvirkning», og i sammenheng med funksjonshemmingsperspektivet med en oversettelse i tråd med «deltagelse og involvering». I dette ligger en vid forståelse av begrepet som både tar i betraktning barnehagens demokratiske samfunnsoppdrag, en forståelse av at det dreier seg om deltagelse og at barn har rett til å uttrykke sin mening og virke med i sosiale sammenhenger. Det handler om et perspektiv på mennesker preget av likeverd og respekt, om intensjoner og muligheter til å uttrykke egne behov, ønsker og tanker og å ha innflytelse på samfunnet.

Spesialpedagogisk hjelp og rett til medvirkning

Oppsummert blir begrepet medvirkning knyttet til allmennpedagogikken og begrep som deltagelse og inkludering kobles tettere på spesialpedagogikken. Begrepene favner på mange måter det samme, samtidig vil jeg understreke at medvirkning og deltagelse i all hovedsak har et individperspektiv med oppmerksomhet rettet mot individets rett og plass i fellesskapet, mens inkludering i større grad også

fokuserer på samfunnsstrukturer og krav til tilrettelegging.

Hvordan undersøke barns rett til medvirkning i praksisfeltet?

Datamaterialet artikkelen bygger på er samlet i en periode på 8 måneder i tre ulike barnehager. Det består av feltnotat og observasjonsdata fra hverdagslivet i barnehagen, samt av ulike tema og hendelser som er diskutert med ansatte i ialt 7 ulike fokusgruppeintervju. Både før, under og etter gjennomføring av prosjektet stilte jeg spørsmål ved hvordan undersøke data om barns medvirkning. Jeg skrev kontinuerlige feltnotat av det som skjedde knyttet til barna med samspillsvansker som jeg observerte i barnehagen, og observasjonene var grunnlag for samtaler i fokusgruppeintervjuene. Ved bearbeiding av data operasjonaliserte jeg begrepet og forsøkte å belyse situasjoner hvor jeg har sett at barna har hatt innflytelse, blitt sett og lyttet til, har hatt mulighet til å påvirke situasjoner – både sin egen og andres – og har hatt en rolle, eller stemme innenfor et fellesskap.

Tema 1: Hvordan forstås medvirkning?

Det første temaet er knyttet til hvordan ansatte i praksis beskrev dette med medvirkning når det kom til barn med særskilte behov. Når vi snakket om hva medvirkning betydde i praksis i de ulike fokusgruppeintervjuene, var temaet ofte at det handlet om *valg*. Samtidig må vi ta i betraktning at datainnsamlingsprosessen skjedde i 2008–2009, og det har foregått mange diskusjoner om hva medvirkning er, og kan være både i forskningssammenheng og i praksisfeltet etter den tid. Men i mine data understreker de ansatte at det oftest handler om valg, og at

... medvirkning er at barna på en måte skal *få lov til å bestemme* over sin egen hverdag, men samtidig så må de vite hvordan de skal gjøre det. Hvis de ikke vet det, så må man på en måte prøve å lære dem det... (Pedagog, Solbakken barnehage)

Her ser vi et klart eksempel på daglige dilemma mellom det å legge vekt på barns sosialisering gjennom opplæring i regler, rammer og påbud og å åpne opp for muligheter for å gjøre egne erfaringer, teste ut egne og andres grenser. I flere sammenhenger påpeker de ansatte at flere av barna, særlig de med ulike former for atferdsvansker, må ha tydeligere rammer, flere regler og tettere oppfølging enn de andre barna. I ytterste tilfelle kan dette implisere så regeltro praksis og så utilslørt tiltro til at regler og anbefalte metoder, også fra ytre hold som BUP og PPT, kan avleses som krenkende overfor nettopp barnas subjektivitet og rett til likeverdighet og inkluderende praksis. Samtidig forteller dette noe om tradisjonell spesialpedagogisk tenkning og klare forventninger til læring og sosialisering (Kunnskapsdepartementet 2010–2011).

Spesialpedagogiske grupper kan brukes til å utbedre, reparere og kompensere for noe som blir definert å være manglende ferdigheter. I et annet fokusgruppeintervju sier en av de ansatte følgende om samme tema:

Mange av de ungene som har vært i de gruppene har vært ganske svake, og vi tenker at ei sånn lita gruppe må være ganske voksenstyrt. Så føler vi kanskje at *medvirkning ikke er prioritert så høyt der*, men at det er prioritert veldig på frileken. (Barnehagelærer, Solbakken barnehage)

Barna i mine undersøkelser forteller at det de selv får lov til å være med og bestemme i løpet av dagen er *hva* de skal leke og *hvem* de vil leke med – noe som kan tolkes til at deres rett til medvirkning innfris idet de får utfoldet seg i et relasjonelt fellesskap i barnehagen og opplever å ha innvirkning på eget liv og egen hverdag, noe også Kjerstin Sjursen viser til i sitt arbeide der hun henviser til barn med nedsatt funksjonsevne sin rett til, og behov for relasjonelle lekfellesskap (Sjursen, 2014, s. 124). I ett av intervjuene forteller nettopp barnehagelæreren at «det er jo medvirkning hele dagen, når barna er med og påvirker hva de kan gjøre og hvem de vil leke med». For at denne retten skal kunne bli tatt på alvor og omsettes i praksis uttrykker spesialpedagogen i Eventyrskogen følgende:

Medvirkning, jeg tror egentlig at jeg legger vekt på at jeg må kjenne ungene for å kunne gi dem den medvirkning på hverdagen som de har krav på å ha. Kunnskap er viktig, tenker jeg.

Mulighetene ligger i evnen til å se det enkelte barnets behov og forutsetninger i forhold til å legge til rette for medvirkning. Begrensningene oppstår når oppmerksomheten rundt læring og begrensning hos barna fjerner oppmerksomheten på mulighetene for fleksibilitet.

Flere av disse barna strever når det kommer til den frie leken og det å skulle ta ansvar for samspill, aktivitet og relasjoner til andre barn. Her blir de oftest synlig idet de står i utkanta av fellesskapet, og det er ofte i frileken mange utfordringer oppstår.

Tema 2: Å være en del av og å velge seg bort

En av utfordringene i det spesialpedagogiske landskapet er at det å jobbe for

inkluderende miljø og medvirkning, ikke alltid er det samme som at barna man jobber for vil være en del av fellesskapet. En av vanskene som ble påpekt knyttet til flere av observasjonsbarna, var at de strevde med å være sammen med andre barn, at de gjerne valgte å være alene og at de avviste andre barn i lek og samspill. Her oppstår det dilemma i praksis, noe de følgende eksemplene viser:

Jonathan (observasjonsbarnet, 3.11. år) er alene inne på puterommet, hvor han har med seg ei eske med puslespill. Anders (3.7 år) kommer bort i døra til rommet og sier «Jonathan, vil du leke med meg?» «Nei», svarer Jonathan konstant. Anders henvender seg til en av de ansatte og forteller at Jonathan ikke vil leke med ham. Jonathan smekker igjen døra, mens den ansatte følger Anders og åpner døra igjen og sier at Anders gjerne vil leke med ham. Men Jonathan vil ikke, og han tar tak i døra og lukker den igjen – og dermed er han alene inne på puterommet. Assistenten tar med seg en trist Anders og sammen finner de et puslespill.

Liam (observasjonsbarnet, 7 år) har nettopp avsluttet bursdagskrone-laging, og han er på vei bort til dagsplanen sin for å skifte bilde og finne ut hva som skal skje etterpå. Gaute (4.3 år) kommer bort til Ronja (assistent) og lurer på om det er sant at Liam har bursdag denne dagen. «Da må du nesten spørre Liam om det, det er han som kan svare», sier Ronja. Gaute spør Liam, men i stedet for å svare går Liam bort til et ledig bord og setter seg der med boka foran seg.

I begge disse situasjonene velger ansatte å la barna sette egne grenser uten å forsøke å intervensere. Noe som på en side kan

tolkes som å overse en utfordring – gitt at svaret er å utbedre en vanske hos barnet – da vil slike situasjoner blitt vurdert som gode utgangspunkt for å trene på samspill og å møte initiativ. På den andre siden kan de ansattes handlinger vitne om evne til å lytte til barnas egne uttrykk og respektere de grensene som settes i lys av begrep som å ha innflytelse, bli tatt på alvor, ha en stemme inn i fellesskapet. Selv om enkelte av målene i planene for alle de barna jeg observert, handlet om å styrke, opprettholde eller utvikle relasjoner til andre barn, får de her «lov» til å sette egne grenser på samme måte som andre barn også ville fått mulighet til å øve innflytelse på egen hverdag.

Videre skal jeg gi et lignende eksempel med et annet utfall:

Det er 13. desember og Lucia dag i barnehagen. Det er hektisk aktivitet, voksne og barn er i full sving med å finne fram klær og å kle på seg. Joakim (observasjonsbarn 5.8 år) sitter i saccosekken i en krok i barnehagen, han følger med på oppstyret, men holder seg i ro selv. Jeg sitter like ved siden av ham, og selv om Dorthé (spesialpedagog) sier at han skal komme og kle på seg, blir han sittende. Han forteller meg at han ikke har valgt å være med å gå i Lucia tog og at han skal være igjen i barnehagen og holde på med datamaskinen i stedet. Så kommer Janne (assistent) gående bort til ham, hun forteller at nå holder alle på å ordne seg klare for tur, og fordi han tidligere har bestemt at han skulle være med på denne turen er det viktig å holde fast på den avgjørelsen. «Jeg vil ikke», sier han kontant, og Janne forklarer at de skal gå til sykehjemmet og synge for alle dem

som er der, og det er nesten som å gi bort en juleglede fra barna i barnehagen til de som er der. Joakim reiser seg, sier «takk for tipset» og legger av gårde til garderoben for å kle på seg. Like etter er alle på vei ut døra.

Her handler det både om medbestemmelse og å bli utfordret på det som er bestemt. Hva som er rett eller galt her i forhold til hva han har bestemt før og nå, er det vel neppe noe klart svar på. Spørsmålet blir hva som er målet med det (spesial)pedagogiske arbeidet. Er målet sosial integrering og å skape grobunn for felles sosiale erfaringer med barn på samme alder, er det viktig at Joakim blir med på Luciaopptøget. Dette står som klare mål i de spesialpedagogiske planene hans. Samtidig som at da vi diskuterte denne situasjonen forklarte den ansatte at Joakim ofte bestemmer seg fort og hastig og stadig vekk skifter mening, så noe av deres jobb var å lære ham å ta konsekvenser av egne handlinger og egne valg. Det er mulig å jobbe tro opp mot mål i planene hans slik det her blir beskrevet.

Dilemma og utfordringer oppstår om medvirkning kun fremstår som medbestemmelse som eget valg, og sånn sett blir et spørsmål om det er det han bestemte før eller nå som er gjeldende, og hvilken forståelse barn har av tid og av å ha «lov» til å ombestemme seg. Det er to ting jeg mener blir uttalt med forrang her: at han skal holde fast på det som han har bestemt seg for tidligere og at han skal innlemmes i de andre barnas aktiviteter. Gitt at tanken om inkludering, i betydning av felles handling og erfaring, kan det å gi frie valg frata barna slike muligheter. Gitt at det overordnede målet er å erfare konsekvenser av egne valg, gir dette mulighet for å holde fast på det. Det er mulig å reise spørsmål ved både det å utsette barn for denne type valg, for å

diskutere hva som er vesentlige aktiviteter i forhold til fellesskap og felles erfaringer, og å vurdere hva av dette som skal regnes som spesialpedagogisk versus allmenpedagogisk praksis.

Ansatte må her håndtere dilemma i spennet mellom mål i det spesialpedagogiske arbeidet om å utvikle samspill og relasjoner versus retten til medvirkning: å bli tatt på alvor, kunne påvirke situasjonen og ha innflytelse. Det kan oppfattes som krevende å skulle jobbe med å skape rom og muligheter for aktivt samspill og deltagelse når barna selv velger å avvise innspill fra andre barn. Medvirkning kan også forstås som retten til å takke nei til tilbud om samspill, og deltagelse kan handle om muligheten til å opptre som andre barn på samme alder ville gjort.

Tema 3: Å være en av alle

Det tredje temaet jeg vil berøre er knyttet til utfordringene med hvor mye de enkelte barnas behov skal synliggjøres, hvordan særskilte behov kan innlemmes i gruppa og hvordan barn kan ta ansvar for hverandre. Dette er fra en dag hvor de hadde en liten samlingsstund i forkant av formiddagsmåltidet. Sander (4,2 år) er observasjonsbarnet som mangler talespråk og som uttrykker seg i all hovedsak via gester. Han er sjelden i samspill med de andre barna.

Barna skal synge «tak over skapet», en rituell sang som ofte synges for å markere overgang fra garderobesamling til formiddagsmåltidet. Alle er samlet i garderoben og sitter på sine egne plasser. Mens sangen synges reiser barna som nevnes seg, og går i tur og orden inn til måltidet under ei «dør» som to av de største guttene (Arne og Aleksander) har fått lov til lage. De fanger barna som skal igjennom ved å

legge armene om dem, for så å slippe dem fri for å gå inn til måltidet. Sander vil ikke bli fanget inn, og det får guttene beskjed om av den ansatte som er til stede. Da Sander kommer bortover mot «døra» forteller Arne at han må drikke og forlater dermed rollen sin som «dør», slik at Sander går til plassen sin uten å måtte passere og bli fanget inn. Da Sander har satt seg, kommer Arne tilbake og lager ny «dør» for de andre barna.

Situasjonen kan fortolkes på ulike måter. Med utgangspunkt i det å diskutere både muligheter, begrensninger og dilemma i lys av praksiseksempeler, vil jeg nå vektlegge nettopp det. Dette er et bilde på det Dóra Bjarnarson (2010) definerer som «et pulserende pedagogisk klima». Jeg velger å tolke at Arnes «tørsthet» ikke er utslag av akutt tørste eller av uro for ikke å vite hvordan han skal håndtere Sanders manglende lyst til å bli fanget. Jeg velger å tolke det til at dette handler om barnas evne til å tilpasse seg et annet barns behov.

Den ansattes kunnskap og skjønnsmessige vurdering gjør at både hun og barna kan være i forkant av det som kan bli vanskelig her. Det at ansatte er oppmerksom på det enkelte barnets behov, har et partikulært fokus, åpner for muligheter for inkludering og medvirkning: at Sander blir en del av gruppa og blir tatt på alvor. Det at de to guttene gjør det de gjør, åpner for enda en dimensjon: nettopp at barna er solidariske med hverandre og at de ved å bli vist den tilliten de blir vist fra den ansatte i at de skal gjennomføre aktiviteten på tross av at Sander ikke vil. Axel Honneths begrepsapparat om de ulike sfærene for anerkjennelse (Åmot 2014), og Arnes handling kan tas til inntekt for at barn kan utøve anerkjennelse overfor andre barn via

solidariske handlinger. Den ansattes kunnskap om, og årvåkenhet på hans (og andre barns) behov gir muligheter for å møte hans uttrykk på en slik måte at han blir ivaretatt av fellesskapet. At den ansatte er årvåken, og at det på sett og vis eksisterer et «klima for anerkjennelse» her gjør at barns medvirkning trer tydelig frem innenfor de rammene som allerede er lagt av de ansatte. Dette gitt at vi iligger begrepet medvirkning både en dimensjon som handler om deltagelse, om å bli sett som likeverdig i fellesskapet og om å virke inn på handling.

Samtidig inneholder situasjonen spor av ulike dilemma. Ett av dem er i hvor stor grad de ansatte skal synliggjøre at Sander har særskilte behov og at ting må tilrettelegges på andre måter for ham. Dette har ansatte reist som tema når vi har snakket om utfordringer knyttet til medvirkning og spesialpedagogisk hjelp tidligere (Åmot 2012a). Her kommer det heldig ut, og det at hans behov synliggjøres på denne måten, skaper en klar mulighet for å være en del av gruppas felles aktivitet. Usynliggjøring kan bli en barriere hvis det hindrer igangsetting av tiltak som kan bidra til noe positivt (Kassah og Kassah 2014: 37).

En forutsetning for at dette kunne bli en sånn «vellykket» situasjon er selve klimaet i barnegruppa, og det at de ansatte tør «å slippe» ansvaret for Sander og overgi til barna å løse det på best mulig måte. Begrensninger eksisterer i forhold til ansattes evne, vilje og mulighet til å gi barna denne type ansvar og i forhold til de andre barnas evne, mulighet og kompetanse til å ta ansvar. Andre begrensninger ligger i ansattes muligheter for å være i forkant i alle dagens øyeblikkshendelser, som mine informanter snakker om. Det handler om å ha mulighet, nærvær og pedagogisk varhet nok til å handle i forkant av situasjoner som kan bli

krevende. Det er en stadig strøm av krevende situasjoner, og dette er en liten hendelse i løpet av en lang dag – men mange hendelser skaper hverdager og de kan gjøre en forskjell i forhold til erfaringer med deltagelse, anerkjennelse og medvirkning for alle barn.

Tema 4: Organisering av gruppe

Alle barna jeg har observert har fått spesialpedagogiske tiltak tilrettelagt i grupper, noen ganger rigide grupper, andre ganger mer fleksible. Med rigide grupper mener jeg både at antallet av gruppenes medlemmer er klart avgrenset over tid og at innholdet helt klart er preget av ferdighetstrening for å avhjelpe en mangeltilstand hos barnet. Gruppene ble i mange sammenhenger vurdert som svært egnede arenaer for å jobbe med å utbedre, reparere eller kompensere for de vanskene barna ble beskrevet å ha.

I spesialpedagogisk litteratur peker flere på at små grupper er hensiktsmessige rammer for tiltak, blant annet Liv Vedeler (2007). Spesialpedagogen på Soltoppen problematiserte nettopp faste grupper som låser, avgrenser og blir lite dynamiske og sånn sett ikke ivaretar barnas egne perspektiver, ønsker eller utvikling. Målet om faglig utvikling, hensiktsmessige metoder og strukturelle faktorer overskygger fleksibilitet og dynamiske prosesser.

Når det gjelder barna med spesialpedagogisk hjelp, får de gjennomsnittlig mye mindre tid enn andre barn til såkalt fri lek i de barnehagene jeg har besøkt, sånn sett skaper alle ulike gruppekonstellasjoner begrensende medvirkningsmuligheter gitt at det fungerer som jeg har nevnt tidligere om at medvirkning ikke prioriteres særlig høyt i gruppe. I gruppene jeg observert var det bare i en av barnehagene at gruppeaktiviteter ble brukt til å romme også den

frie leken, og slik jeg ser det ligger det et ubrukt potensiale i gruppeanordningene til å tenke at fri lek også er en vesentlig faktor både for barns trivsel og utvikling. I denne sammenhengen lagt til rette slik at barnegrupper blir skjermet, og barna innenfor gitte rammer gis muligheten til å leke på egne premisser. Mulighetene, slik jeg finner det i mine data, kan beskrives som at voksne inntar en rolle som mediator (Åmot 2012b). Min mediatorrolle samsvarer med hvordan Ellen Birgitte Ruud (Ruud 2012: 623) har beskrevet hvordan ansatte er viktig i lekegrupper sammen med barn når målet er inkludering og samspill. Hun mener at sensitivitet og det jeg definerer som *skjønn* er vesentlig for å vite når og hvordan du skal støtte opp barnas samspill med hverandre for å støtte inkludering og medvirkning.

Men også her oppstår dilemma, og en av de ansatte beskrev det tydelig idet hun problematiserte dette med hvordan hun kunne både styre leken, frita barna for både muligheter og ansvar for aktivitetene og at hun dermed kunne bli for dominerende i det frihetsrommet leken ofte er for barna. Det vesentlige, og det som åpner muligheter i slike situasjoner er de voksnes refleksive holdninger til egen praksis, noe som forutsetter både kunnskap om pedagogisk praksis og metoder, og kunnskap om barn og barnehagens formål. Evne til pedagogisk *skjønn* blir en vesentlig faktor.

Jeg vil gi to eksempler på ulike måter å nærme seg det jeg tenker å være barns mulighet – eller mangel på sådan – til å påvirke både gruppekonstellasjonen og innholdet. En av de ansatte sier:

Her har vi mange unger med spesielle behov. Og vi danner veldig mange av gruppene på bakgrunn av at noen trenger noe ekstra på spesielle områder.

Grupper med kanskje to-tre unger med spesielle behov og så tar vi med noen av de andre ungene rundt. Og når vi snakker om hvilke tiltak vi skal sette i gang, så er vi veldig raske til å tenke at et av tiltakene er smågrupper.

I samme barnehage var det hver uke lagt opp til det de kalte "motorisk gruppe" hvor barn med ulike behov skulle møtes og trene seg på motoriske ferdigheter. Når assistenten som ledet det hele etter innledende fellessang, presiserte følgende for barna: «her på denne treninga skal alle høre etter og gjøre som de voksne bestemmer, her er det ikke mye medbestemmelse, nei.» forteller det noe om et svært snevert syn på læring, på barn og på hva spesialpedagogisk hjelp er. Også her er det rom for å diskutere både innhold og mening i utsagnet og i opplegget, men poenget mitt er først og fremst å understreke at dette er et eksempel på hvordan manglende refleksjon og kunnskap både om føringer og ideologi om medvirkning og inkludering, skaper store begrensninger i forhold til disse barnas rett til medvirkning innenfor gruppeaktivitet som fenomen for barn med særskilt behov for spesialpedagogisk hjelp.

Samtidig kan dette også leses som de spenninger Ragnhild Andresen (2012: 104) peker på mellom ulike ideologiske føringer i rammeverket for barnehagen. På den ene siden forfekter politikken alle barns rett til læring som et direkte mål i inkluderingsarbeid. Læring, vurdering og skoleforberedende tiltak kan i verste fall gi barna en instrumentell verdi rangert i forhold til prestasjon og ytelse – i motsetning til hvordan det på en annen side vektlegges inkludering som en humanistisk verdi i en sosialpedagogisk tradisjon med vekt på inkludering og anerkjennelse av barns egenverdi. Det er tydelige dilemma i valg av

tyngdepunkt og fokus for innholdet i gruppene.

En mulig kontrast til dette er den sedvanlige gruppa knyttet til Petter (3,11 år) som ofte er lagt inn i planen etter frokost i en annen barnehage:

... Petter går fra bordet og bort til Karin (assistenten "hans"), tar tak i handa hennes og peker mot den delen av barnehagen hvor det er både et stort fellesrom og hvor gruppe- og møterom befinner seg. Marianne (4.5) spør om å få være med, og det er greit sier Karin. Flere barn spør også om å få være med, men de får beskjed om at det er nok at ett barn blir med i dag. Petter løper inn på ett av kontorene med Marianne og Karin hakk i hæl, og han er aktiv og engasjert i utvelgelsen av materiale som skal brukes under "treningsøkta".

På tross av at også denne gruppetreninga har innlæring og trening som formål, viser dette eksemplet at det er mulig å legge opp til å jobbe med kompensatoriske strategier og trening på ferdigheter innenfor ei ramme som gir barnet det gjelder en smule mer opplevd erfaring av medbestemmelse, og av å kunne påvirke sin egen situasjon og rammefaktorer rundt det spesialpedagogiske opplegget. Med den form for frihetsgrad som lå her i forhold til at barna selv til en viss grad kunne velge med *hvem*, *når* og *hva* ble også dette tilbudet attraktivt for de andre barna i barnegruppa. Det spesialpedagogiske tilbudet ga muligheter for sosialt samspill, for å få en sosial verdsatt rolle og for aktiv deltagelse.

Hovedpoeng

Oppsummerende hovedpoeng er at så vel den fysiske som den funksjonelle in-

tegreringen er vel forankret i lovverk og føringer der barn med nedsatt funksjonsevne har samme rettigheter som barn flest. Barn med nedsatt funksjonsevne har i tillegg særskilte rettigheter som både skal ivareta barna i en inkluderende barnehage, og sørge for forebyggende tiltak og særskilte tilrettelegging ut fra behov.

Det å utløse retten til medvirkning i tiltak for barn som i henhold til opplæringsloven har rett til spesialpedagogisk hjelp møter begrensninger, består av dilemma og innbefatter flere muligheter.

Begrensinger

Disse kan ligge i at ansatte opplever krav om måloppnåelse og ferdighetstrening som så rigid at de blir mer opptatt av å innfri ytre mål enn å være opptatt av barnets subjektivitet og her-og-nå-opplevelse. At barna selv tidvis velger seg ut av fellesskapet, gir også store utfordringer i forhold til *hvordan* de ansatte skal møte ulike situasjoner med tanke på medvirkning. Jeg mener også å kunne påpeke at manglende evne eller vilje til å reflektere over praksis, kan være begrensende i forhold til å jobbe med hvordan retten til medvirkning kan realiseres kontinuerlig i alle daglige hendelser og i organisering av blant annet grupper. Det handler til en viss grad om kompetanse, og jeg vil henviser til det jeg innledningsvis nevnte om at ansatte ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse, og at knapt 1/6 av barna mottar direkte hjelp fra spesialpedagog.

Dilemma

Det første jeg vil peke på når det gjelder dilemma er at tiltak utløst av retten til spesialpedagogisk hjelp har to hovedmålsettinger: Det er mål om å styrke ferdigheter slik at barna både skal bli bedre rustet til samspill og deltagelse med

omverdenen, og at de gjennom treningstiltak skal bli bedre rustet til de faglige utfordringer skolen tiltenkes å gi dem. Det er et dilemma at disse tiltakene fjerner barna fra det ordinære tilbudet barn flest får – særlig sett i antall timer i fri lek og barneinitierte aktiviteter. Det som er tiltak rettet mot blant annet muligheter til verdsatt rolle, deltagelse og medvirkning frem i tid, kan skape hindringer her og nå.

Det andre jeg vil peke på er at spesialpedagogens rolle kan synes viktig. Ragnhild Andresen peker på at når spesialpedagogen har hovedansvaret for arbeidet med barn med særskilte behov, kan inkluderingsprosessen bli problematisk, fordi gjensidigheten mellom barnet og det øvrige personalet går tapt (Bae, i Andresen 2012). I dette materialet har spesialpedagogene hatt varierende plass i det daglige arbeidet, men alltid hatt det overordnede ansvaret. Det har ikke vært i motsetning til at barna har vært en del av alles ansvar, og selv om enkelte av dem har hatt tett oppfølging av spesialpedagog, har hele personalet i samtaler synliggjort at de oppfatter barna som en del av barnegruppen og som en naturlig del av eget ansvar. Der spesialpedagogen var en del av det daglige miljøet, hadde hun et helt klart grep om opplegget rundt de tre barna som befant seg der, og det var et sterkt fokus på både inkludering og medvirkning.

Det tredje dilemmaet jeg vil løfte frem er at om medvirkning blir tatt til inntekt for medbestemmelse, og ikke som det å ha en plass i fellesskapet, å telle med og å utgjøre en forskjell i det som skjer, blir mulige tiltak og oppmerksomheten om muligheter noe begrenset.

Et fjerde punkt er utfordringen knyttet til om, og hvordan ansatte skal, eller kan synliggjøre de særskilte behovene hos barna med samspillsvansker overfor de andre barna.

Muligheter

Når det gjelder muligheter for realisering av retten til medvirkning i tiltak for barn som får spesialpedagogisk hjelp, har jeg pekt på at det å styrke ferdigheter i samspill og kommunikasjon på sikt kan føre til at barna med samspillsvansker lettere kan fungere som likeverdig med barn flest i ulike sammenhenger. Et klima for anerkjennelse og ansatte som tør å slippe andre barn til i å møte disse barna med samspillsvansker, gir også muligheter for gode situasjoner hvor barna både blir tatt i betraktning og kan komme til syne i fellesskapet. En annen mulighet ligger i hvordan de ansatte velger å opptre i forhold til samspillet barn imellom – om de åpner muligheter som mediatorer (Åmot 2012b). Ved at de barna som strevde med samspillet så systematisk ble tenkt inn som en del av barnegruppen, og ved at de ansatte hadde jevnlig diskusjoner om egen rolle – skapte den ene barnehagen mange muligheter for medvirkning og inkludering i praksis. Her var det en stabil, liten personalgruppe der spesialpedagogen fortalte at hun jevnlig sørget for at det ble diskutert hvordan opplegget rundt disse barna kunne forbedres. Ansattes refleksjon og diskusjon kan åpne muligheter for å utvikle og utvide praksis i henhold til temaet.

I en diskusjon om hvordan man kan realisere retten til medvirkning i tiltak for barn som i henhold til opplæringsloven har rett til spesialpedagogisk hjelp, eksisterer ideologiske dilemma som skal omsettes til en handlende praksis. Det er vesentlig at ansatte evner å reflektere over valg og ståsted og i så stor grad som mulig er oppmerksom på de etiske utfordringene dette aktualiserer. Det krever kompetanse, sterke skjønnsmessige vurderinger og samarbeid. Spesialpedagogisk kompetanse kan borge for mer robust kunnskapsbase slik at den enkelte utøver blir i stand til å fatte avgjør-

elser som reflekterer et helhetlig syn på barn, og ikke uten videre lar seg fange i ytre krav og forventninger om prestasjoner og definering av barn med ulike vansker. Om målet fortsatt er en inkluderende barnehage som skal romme en plass for alle, må tiltak omsettes med profesjonelt skjønn.

Verken barns medvirkning eller inkludering er noe man kommer i mål med, og jeg støtter meg på Berit Bae når jeg hevder at dette er noe som må fortolkes og «oversettes» om igjen og om igjen ut fra

lokale, tidsmessige og sosiale sammenhenger (Bae 2012: 17). Det betyr også at det ikke finnes klare svar på hvordan retten til spesialpedagogisk hjelp og retten til medvirkning lar seg kombinere. Rettighetene utøves i et dynamisk felt der ansattes kompetanse og evne til å omsette idealer til praksis er avgjørende for hvordan ulike dilemma håndteres, hvordan begrensninger oppfattes og muligheter benyttes når det kommer til å utnytte det handlings- og tolkningsrommet som alltid er der i praksis.

Noter

¹ Artikkelen er en lett bearbejdet versjon av prøveforelesning i forbindelse med disputas for graden ph.d. ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 11. desember 2014. Avhandlingens tittel er: «Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen.»

² Se for eksempel Bae 2006, 2009, 2012; Bratterud, Sandseter og Seland 2012; Johannesen og Sandvik 2008; Kjørholt 2010, Åmot 2014.

Litteratur

- Andresen, R. 2012. *Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis*: 101–125. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. 2006. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. 2009. Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første steg 1*: 12–17.
- Bae, B. 2012. Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I: B. Bae og A. T. Fennefoss, red. *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette*: 13–31. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjarnarson, D. S. 2010. Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø? I: S. M. Reindal og R. S. Hausstätter, red., *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*: 72–87. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. og Seland, M. 2012. Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver 21/2012. Dragvoll: Utviklingssenteret.
- Egilson, S. T. og Traustadóttir, R. 2009. Theoretical perspectives and childhood participation. *Scandinavian Journal of Disability Research* 11(1): 51–63.
- Forskningsrådet. 2014. *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Oslo.
- Gotvassli, K.-Å., A.S. Haugset, B. Johansen, Nossun, G. og Sivertsen, H. 2012. *Kompetansebehov i barnehagen 1*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Hausstätter, R. S. 2010. Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. I: R. S. Hausstätter og S. M. Reindal, red. *Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*: 53–71. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Helleland, S. 2012. Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I: E. Befring og R. Tangen, red. *Spesialpedagogikk*: 594–611. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hvidsten, B. I. B. 2014. Spesialpedagogikkens overordnede mål. I: B. I. B. Hvidsten red. *Spesialpedagogikk i barnehage*: 17–28. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E., Johansson, E. og Ødegård, E. E. 2011. Forord: På jakt etter demokratibegrepet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 4 (2): 61–64.
- Johannesen, N. og Sandvik, N. 2008. *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kassah, B. L. og Kassah, A. K. 2014. *Funksjonshemming og normalitetsdilemmaet*: 29–39. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kermit, P. 2008. Inklusion und Anerkennung: hermeneutische Analyse einer Szene «Dabeisein ist nicht alles»: *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*: 153–168. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2009. *Gode barnehager for alle. Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen. St.meld. nr. 41 2008–2009*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. St.meld. nr. 18 (2010–2011)*. Oslo.
- NOU 2001: 22 Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Sosial- og helsedepartementet: Oslo.
- NOU 2005:8. *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Reindal, S. M. 2007. *Funksjonshemming, kroppen og subjektet: noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruud, E. B. 2012. Tidlig inntreffer når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I: E. Befring og R. Tangen, red. *Spesialpedagogikk*: 612–625.
- Sandberg, K. 2010. Barns rett til medbestemmelse – et juridisk perspektiv. I: A. T. Kjørholt red. *Barn som samfunnsborgere*: 47–70. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathisen, K. S., Magnus, P. og Roth, C. 2008. *Forsinket språkutvikling En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barnundersøkelsen* Vol. 2008:10: Folkehelseinstituttet.
- Sjursen, K. 2014. Tiltak = lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I: B. I. B. Hvidsten red. *Spesialpedagogikk i barnehagen*: 121–136. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. 2004. *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. 2010. *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. 2007. *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WHO. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Åmot, I. 2012a. Etikk i praksis; barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 5(18): 1–11.
- Åmot, I. 2012b. Mediator eller moderator: et blick på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I: R. I. Skoglund og I. Åmot red. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*: 61–83. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I. 2014. *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen* Vol. 2014:341. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Ingvild Åmot arbeider som førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Hun er utdannet barnehagelærer og spesialpedagog og har erfaring fra barnehage, PPT og som forsker innenfor feltet funksjonshemming. I desember 2014 disputerte hun med den artikkelbaserte avhandlingen *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen*. Hun har blant annet vært medredaktør og bidragsyter i antologien *Anerkjennelsens kompleksitet* (2012). Åmots faglige interesseområder er barns rettigheter, spesialpedagogisk praksis og etiske perspektiver innenfor barnehagefeltet.

Ingvild Åmot, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Thrond Nergaards veg 7, NO-7044 Trondheim, Norge. Email: Ingvild.Amot@dmh.no