

# «Barn si stemme og barn si deltaking i spesialpedagogisk forskning»

- ei empirisk studie av doktoravhandlingar (PhD) ved Institutt for  
spesialpedagogikk (ISP) i perioden 2010-2020

---

Masteroppgåve i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk  
Våren 2021

Marianne Sjo Rosslund  
NLA Høgskolen Bergen



## Samandrag

Hovudtemaet i denne oppgåva er forskning på forskning på det spesialpedagogiske feltet. Det er ei kvalitativ dokumentanalyse av doktoravhandlingar som er utgjeve ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) i tidsrommet 2010-2020. Føremålet med prosjektet er å finne svar på i kva grad og på kva for måte barn får delta i forskning som omhandlar dei sjølv og deira kvardag. Det har òg vore eit føremål å sjå etter tendensar i forskinga, slik at ein kan gjere ei samanlikning med dei undersøkingane Reidun Tangen (2011) gjorde av doktoravhandlingar ved ISP i tidsrommet 1990-2009.

Hovudfokuset mitt har vore å få fram dei epistemiske bidraga som ligg i den forskinga der barn har vore aktive i forskingsprosessen. Dei metodiske utfordringane og dei relasjonelle faktorane mellom barn og forskar blir essensielle i samband med forskinga der barn er informantar, noko som og teori og tidlegare forskning på feltet underbyggjer. Studien tek for seg hovudforskingsspørsmålet:

*«Kva for epistemisk bidrag gjev doktoravhandlingar levert ved ISP i tidsrommet 2010-2020 når det gjeld å inkludere barna sine stemmer i spesialpedagogisk forskning?»*

For å få fram dei ulike tendensane i materialet har eg gjort ein tilnærma replikasjon av Tangen si undersøking frå 2011. Det er nytta ei kvantitativ analyse av datamaterialet for å få fram tabellar som gjev kriterium for utval. Deretter er det gjort ei forenkla kvalitativ dokumentanalyse av hovudutvalet som består av fem doktoravhandlingar der forskarane har nytta intervju som forskingsmetode.

På bakgrunn av empiriske funn syner eg til ulike område som kan bidra i forskinga for å kunne involvere barn og for å la deira stemme bli høyrte. Medviten bruk av metode og det å kombinere ulike metodar syner seg avgjerande for å kunne leggje til rette for og gjennomføre forskning der barn innanfor det spesialpedagogiske feltet kan få delta ut frå sin ståstad.

Forskaren sin relasjon til informanten er òg ein avgjerande faktor for å skape tryggleik og eit godt grunnlag for å kunne få fram barna sine tankar, synspunkt og kunnskap omkring eigen kvardag. Det å ta i bruk ulike læringslandskap i forskinga er område som kan bidra til å skape nye rom og kan hende vere naudsynt for å kunne skape høve for gode dialogar med elevane i deira kvardagslege kontekst.

Nøkkelord: barn si stemme, barn som informantar i forsking, deltaking, medverking, epistemisk urett

Masteroppgåve i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Marianne Sjo Rossland

Telefon: 900 76 810

E-post: [marianne.sjo.rossland@alver.kommune.no](mailto:marianne.sjo.rossland@alver.kommune.no)

## Summary

The main theme of this thesis is research on previous research in the field of special education. It is a qualitative document analysis of doctoral dissertations published by the Department of Special Needs Education (ISP) in the period 2010-2020. The purpose of this project is to find answers to what extent and in what way children can participate in research relating to themselves and their everyday life. In addition, I have focused on looking for trends in research, so that one can compare the research Reidun Tangen (2011) did on doctoral dissertations, PhD, at ISD between 1990-2009.

My main focus have been to bring forward the epistemic contributions that lie in the research where children have been active in the research process. As previous research and theory in this field states; the methodological challenges and the relational factors between children as informants and researchers is essential. The study addresses the main research question:

*"What kind of epistemic contribution do doctoral dissertations submitted at ISP in the period 2010-2020 give when it comes to including children's voices in special education research?"*

In order to obtain the various tendencies in the material, I have made an approximate replication of Tangen's survey from 2011. I have used a quantitative analysis of the data material in order to obtain tables as a criteria for selection. Furthermore, a simplified qualitative document analysis of the main sample is made, consisting of five doctoral dissertations where the researchers use interviews as a research method.

Based on the empirical findings in my study, I refer to various areas that can contribute to research in order to involve children and to let their voices be heard. My findings show that conscious use of methods and the combination of different methods both are crucial, when facilitating and doing research in the field of special education, where the children as research objects can participate on their own terms. The researcher's relationship with the informant is also a decisive factor in creating security and a good basis for being able to bring out the children's thoughts, views and knowledge about their own everyday life. The use of different learning landscapes in research is an area that can contribute to creating new spaces and may be necessary to be able to create opportunities for good dialogues with the students in their everyday context.

Keywords: children's voice, children as informants in research, participation, epistemic injustice

## Forord

Denne avhandlinga har sitt utspring i ønsket om å finne ut i kva grad elevar får vere med å delta aktivt i forskning som blir gjort på det spesialpedagogiske feltet, då ein ofte får ei kjensle av at det er foreldre, lærarar og spesialpedagogar som representerer dei elevane som treng spesialpedagogisk tilrettelegging i sin kvardag. Gjennom forelesningar på masterstudiet fekk eg ytterlegare interesse for temaet om det å lytte til barn si stemme og inkludere barn i forskinga.

Arbeidet har vore ein spanande og tidkrevjande prosess. Mi røynsle har vore at grundig forarbeid med ein prosjektplan la eit godt og viktig grunnlag for å ta fatt på sjølve masterarbeidet.

Ein stor takk til rettleiaren min, Solveig Reindal, som har synt stort engasjement kring temaval, gjeve meg oppmuntrande tilbakemeldingar og konstruktiv rettleiing gjennom heile arbeidsprosessen.

Kombinasjonen masterstudium og jobb rekna eg med ville vere krevjande, men i ein slik prosess krevst òg prioriteringar som involverer dei næraste. Takk til den fine familien min som med stort tolmod har godtatt at mykje av fritid og helger har gått med til arbeid med oppgåva. No ser eg fram til meir kvalitetstid saman med familien. Masterskrivinga har gått føre seg i koronatida, og det har ironisk nok vore medverkande til å gje meg mindre dårleg samvit over mangel på sosialt samvær.

Skurtveit, juni 2021

Marianne Sjo Rossland





## Innhald

Samandrag.....	3
Summary .....	5
Forord.....	7
1. Innleiing .....	11
1.1 Utgangspunkt for prosjektet.....	11
1.2 Føremål og forskingsspørsmål .....	13
1.2.1 Hovudforskingsspørsmål og underspørsmål.....	14
1.3 Oppgåvestruktur.....	15
2. Teoretisk grunnlag.....	17
2.1 Å finne kunnskapsfronten.....	17
2.2 Avklaring av omgrep .....	19
2.2.1 Å lytte til barn si stemme .....	19
2.2.2 Barn si deltaking .....	21
2.3 Tidlegare forskning på feltet.....	21
2.4 Barneperspektiv eller barn sitt perspektiv.....	24
2.5 Barn sin sårbarhet og barn sine rettar .....	26
2.6 Epistemisk urett/rett.....	28
2.7 Epistemisk drift .....	30
3. Metode .....	33
3.1 Konkretisering og val av metode.....	33
3.1.1 Kvalitative og kvantitative tilnærmingar .....	33
3.2 Dokumentanalyse .....	34
3.2.1 Kvalitativ tematisk innhaldsanalyse .....	34
3.3 Replikasjon.....	35
3.4 Presentasjon av datautvalet .....	36
3.4.1 Utvalskriterier.....	36
3.4.2 Kategorisering og avgrensing av utval.....	37
3.4.3 Ytterlegare avgrensing av datautval.....	38
3.5 Førforståing – hermeneutisk tilnærming .....	39
3.6 Reliabilitet og validitet av prosjektet.....	40
3.7 Forskingsetiske retningslinjer og vurderingar .....	41
4. Analyse .....	43
4.1 Funn i materiale.....	43
4.1.2 På kva måtar deltek barn i den spesialpedagogiske forskinga ved ISP? .....	45
4.2 Førskulebarn si stemme – metodiske utfordringar.....	46
4.3 Elevar i grunnskulen – framleis ei sentral målgruppe i den spesialpedagogiske forskinga .....	47

4.4 Elevar i vidaregåande skule, eldre ungdom – ei underrepresentert gruppe i den spesialpedagogiske forskinga.....	48
4.5 Samanlikning av egne funn i 2021 versus Tangen sine funn i 2011 .....	49
4.6 Presentasjon av hovudutval.....	52
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>55</b>
5.1 Tendensar i datamateriale .....	55
5.2 Vidare drøfting av epistemiske bidrag .....	60
5.3 Kombinasjonar av metodar.....	64
5.4 Forsking i nye læringslandskap .....	66
5.5 Inkluderande forskning - medforskning .....	67
5.6 Dei yngste barna er viktige informantar i forskning .....	69
5.7 Metodiske utfordringar.....	70
5.8 Oppsummering .....	72
5.8.1 Kritiske merknadar og vidare forskning.....	73
<b>Referansar .....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>79</b>
Vedlegg 1. Oversikt over doktoravhandlingar ved Institutt for spesialpedagogikk, ISP, i tidsrommet 2010-2020 .....	79
Vedlegg 2 Tabell 3: Inklusjons- og eksklusjonkriterier .....	84
Vedlegg 3 Tabell 4: Søkeresultat.....	85
Vedlegg 4 Tabell 5 : Oversikt aktuell litteratur , ekskludering/inkluderingskriterier .....	87

## 1. Innleiing

Hovudtema for oppgåva mi er ein metastudie, forskning på forskning. Ved å gjere ei dokumentanalyse av doktoravhandlingar som er utgjevne ved Institutt for spesialpedagogikk, ISP, i tidsrommet 2010-2020 blir prosjektet mitt eit bidrag innan forskning på det spesialpedagogiske forskingsfeltet. Eg har valt å gjere ein tilnærma replikasjon av Tangen (2011) si undersøking «Barn stemme i spesialpedagogisk forskning - En kartlegging av doktoravhandlingar i spesialpedagogikk 1990-2009». Då eg ikkje nyttar eksakt same materiale som Tangen gjorde i perioden 1990-2009 blir det ikkje ein nøyaktig replikasjon (Svartdal, 2020). I ein såkalla tilnærma, eller delvis replikasjon nyttar eg det same oppsett for metode, dei same utvalskriteria og eg tek utgangspunkt i Tangen sitt teorigrunnlag i mitt utval av doktoravhandlingar ved ISP i perioden 2010-2020. Dette gjer det mogleg å kunne sjå om fokus har endra seg i den siste tiårs-perioden.

Barn si stemme og barn si deltaking i den spesialpedagogiske forskinga blir dermed eit underordna tema for oppgåva. Mitt prosjekt blir såleis å sjå på som eit empirisk studium då det handlar om systematisk søk etter ulike forfattarar si forståing av spørsmål, problem, omgrep og fenomen. Fokuset blir på det epistemiske bidraget, søk etter den nye kunnskapen, som ligg i den forskinga og dei forskingsdata som omhandlar barn si stemme i mitt hovudutval av doktoravhandlingar utgjeve på ISP frå 2010-2020.

### 1.1 Utgangspunkt for prosjektet

I følgje SN sin Barnekonvensjon(1989) artikkel nr 12 har «Alle barn rett til å seie meininga si, og deira meining skal bli tatt på alvor». I skulen skal barna få vere aktive i læringsprosessen og i eiga utvikling. Opplæringslova presiserer at dette gjeld alle barn og unge, òg dei barna som treng spesialpedagogisk hjelp og særskild tilrettelegging i skule (Opplæringslova, 1998). At elevar får vere aktive og medverkande i eiga læring og utvikling, er kjende faktorar for at dei skal trivast og kjenne meistring. Dette er blitt vektlagt i teori kring inkludering hjå Olsen et al. (2016, s. 17). Som lærar og spesialpedagog i skulen ser eg at det er viktig å implementere deltaking og medverknad både i den ordinære og i den spesialpedagogiske opplæringa. Ein kan likevel spørje seg om dei intensjonar og rettar barn har på det spesialpedagogiske området samsvarer med det som går føre seg i praksis?

Rapporten «Spesialpedagogisk forskning i Norge» frå 2013 gjev ei skildring av situasjonen til spesialpedagogisk forskning og utviklingsarbeid i Noreg. Den omhandlar og status for

spesialpedagogisk forskning i forhold til forskning gjort i andre europeiske land som Danmark, Sverige og Storbritannia. Rapporten (2013) syner at forskning innanfor det spesialpedagogiske feltet ofte går på tvers av ulike andre fagfelt, som til dømes medisin, psykologi, sosiologi, filosofi og pedagogikk . Det går fram at Noreg har ein høg publiseringsaktivitet innan spesialpedagogikk både nordisk og internasjonalt, og at kvaliteten i spesialpedagogisk forskning har blitt betre dei siste åra, både når det gjeld metode og internasjonalt og tverrfagleg samarbeid. Enkelte tema, som området språk og språkutvikling, har til dømes høgare publiseringstakt enn andre. Rapporten (2013) peikar på at utfordringane innan forskning på det spesialpedagogisk feltet har å gjere med at fagfeltet har låg prioritet, både når det gjeld lite fokus og midlar til forskning (s.10).

Innanfor det spesialpedagogiske feltet er det ulike meiningar om kva som er det beste for barn. Tangen (2011) sin forskingsartikkel «Barns stemme i spesialpedagogisk forskning» syner at både foreldre, lærarar, spesialpedagogar og andre tilsette i ulike hjelpetenester deltek i undersøkingar og forskning der dei er informantar og opptre som «talerøyr» for dei såkalla spesialelevane. Dette er samanfallande med det ein finn i årsrapporten til Barneombudet, «Utan mål og meining» frå 2017, der spesialelevar gjev uttrykk for å ikkje få medverke i sin eigen skulekvardag, og at dei ikkje får naudsynt hjelp eller informasjon for å kunne ta del i avgjerder som gjeld dei sjølve. Dersom elevar ikkje kjenner seg høyrte, kan det skape frustrasjon, avmakt og likesæle (Barneombudet, 2017, s. 9).

Utgangspunktet for prosjektet mitt er dei konklusjonane Tangen (2011) trekkjer i sin artikkel. Ho hevdar at det er sjeldan barn og unge opptre åleine som kjelder for data. Fleirtalet av forskarane i avhandlingane Tangen studerte har nytta både barn og fagfolk og/eller foreldre som informantar. Artikkelen syner store variasjonar i deltakinga til barn og unge, og eit overraskande funn var, i følgje Tangen (2011), at barn/elevar i grunnskulen i liten grad har fått høve til å uttrykkje eigne (skule)erfaringar og perspektiv. Tangen er uroa for at elevane si stemme sjeldan blir høyrte, då det er dette som skal vere med på å leggje grunnlag for det som skal gje oss status om kunnskap innanfor det spesialpedagogiske fagområdet (Tangen, 2011, s. 44, 51,53).

## 1.2 Føremål og forskings spørsmål

Eg ønskjer gjennom mine undersøkingar i masterarbeidet å finne ut om det har vore ei endring når det gjeld barn si deltaking på det spesialpedagogiske forskingsfeltet det siste tiåret. Eg vil setje søkelys på barn si stemme i forskinga, og særleg innafor den forskinga som går føre seg i Noreg ved ISP. Mitt datautval er doktoravhandlingar som er utgjevne ved ISP. Dei som utfører doktorgradsstudium kan sjåast på som rekruttar til den utviklinga som går føre seg på det spesialpedagogiske fagfeltet, og det er dei som sørgjer for ivaretaking av den kunnskapsbasen ein har i den høgare utdanninga i Noreg (Tangen, 2011, s. 41).

Hovudføremålet med arbeidet blir ikkje å generalisere alle forskingsresultata, men å kunne overføre kunnskap. På den måten kan studien få ein overføringsverdi og vere av interesse for andre. Intensjonen er å undersøkje kva for mekanismar som har, eller kan få innverknad på ei eventuell endring innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet når det gjeld å inkludere barn i forskning som omhandlar dei sjølv. Dette vil vere viktig både for å kunne seie noko om kunnskapsfeltet spesialpedagogikk og for at ein skal kunne leggje best mogleg til rette for barn med pedagogiske utfordringar med ulike funksjonsnedsetjingar. I kva grad nyttar ein barn som informantar i forskning på dette feltet? Er det særskilte område som merkjer seg ut? Er det føresetnadar som gjer det vanskeleg å nytte barn som informantar i den spesialpedagogiske forskinga, og-/eller er det potensiale på område som kunne vore nytta betre? Kan det vere mogleg å observere tendensar? Føremålet med avhandlinga blir å søkje svar på desse spørsmåla. På kva måte bidrar Tangen (2011) til å skape merksemd kring epistemisk urett/rett på det spesialpedagogiske feltet gjennom si undersøking? Eg vil sjå etter mekanismar som blir avdekka her, og på denne måten vonleg bidra til å gje forskinga eit nytt perspektiv. Det at kunnskapsfeltet heile tida er i utvikling og lar barn si stemme vere grunnlaget for utforminga av området, bidrar til ei legitimering av det spesialpedagogiske forskingsfeltet. Tangen (2011) sine vitenskapsteoretiske rammer blir difor sentrale og vesentlege for dette arbeidet. Det at eg har valt å knyte barnet si stemme til som ein del av teorivalet, må òg sjåast i samanheng med dei avgrensingane Tangen gjorde i forhold til sitt arbeid i perioden 1990-2009.

### 1.2.1 Hovudforskingsspørsmål og underspørsmål.

Barn si stemme i forskning er eit internasjonalt forskingsfelt. I dette prosjektet ligg hovudfokus på inkludering av barn si stemme innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet. Ved å ta utgangspunkt i doktoravhandlingar som er utgjevne ved ISP vil mitt arbeid omhandle korleis og på kva måte barn si stemme kjem fram i forskinga som er utført i Noreg. Prosjektet sitt føremål ligg difor til grunn for hovudforskingsspørsmålet i oppgåva mi:

*Kva for epistemisk bidrag gjev doktoravhandlingar levert ved ISP i tidsrommet 2010-2020 når det gjeld å inkludere barna sine stemmer i spesialpedagogisk forskning?*

Forskingsspørsmålet omfattar hovudtemaet som er forskning på forskning innanfor det spesialpedagogisk forskingsfeltet. Datautvalet er i sin heilskap henta frå doktoravhandlingar ved Institutt for spesialpedagogikk, ISP, i perioden 2010-2020. Eg vil sjå på korleis forskinga som blir utført ved ISP kan bidra med ny kunnskap kring korleis og i kva grad barn blir brukt som informantar i den spesialpedagogiske forskinga. Omgrepet epistemisk bidrag, ny kunnskap, er med på å understreke kva tilnærming eg nyttar meg av. Eg vel å tolke omgrepet epistemisk bidrag som noko som gjer det mogleg å utføre forskning som gjev barn rom for å kunne delta, bli inkludert og gjer barna sine stemmer synlege. Eit bidrag i denne samanheng blir å sjå på som noko som synleggjer legitimiteten av kunnskap på det spesialpedagogiske feltet.

Gjennom mine undersøkingar og samanlikningar med Tangen sin studie frå perioden 1990-2009, ønskjer eg å finne svar på om det har vore endringar i praksis; deltek barna oftare i forskinga i dag og på kva måte blir dei inkludert? Med bakgrunn i tolkinga av hovudforskingsspørsmålet utkrystalliserer det seg difor underspørsmål eg vil finne svar på:

*1. Har den spesialpedagogiske forskinga det siste tiåret endra praksis til å nytta barn som deltakarar i forskning?*

*2. Der barn har delteke, på kva måte kan ein seie at deira stemme er inkludert?*

Ved å nytte ei kategorisering og systematisering av data blir det mogleg å studere nærare korleis og på kva måte forskarane inkluderer barna i dei ulike aldersgruppene og lar dei vere aktivt med i forskingsprosessen. Eg tek i bruk kvalitativ dokumentanalyse og gjer ei tematisk

innhaldsanalyse. Som følgje av dette blir det naturleg å gjere greie for kva rettar barn har til å få delta og kva for føresetnadar som må liggje til grunn i forskinga med, om og på barn. Når ein kjem inn på aspektet å lytte til barn si stemme, barn si deltaking og korleis dei blir inkludert i forskinga er det naturleg å kome inn på barnet som subjektet. I oppgåva legg eg mindre vekt på teori omkring diskusjonen kring innanfrå- og utanfrå perspektivet, då mitt fokus omhandlar barnet si stemme og korleis den kjem til syne og blir inkludert i sjølve forskingsprosessen i mitt hovudutval.

Det å ekskludere barn frå forskinga på det spesialpedagogiske feltet kan sjåast på som å utelate, hindre ei marginalisert gruppe frå deltaking. Eg vel å presentere teori kring epistemic injustice/epistemisk urett og epistemisk drift i teoridelen då den kan bidra til å setje lys på viktige område og grupper i samfunnet som har trong for å bli gjort synlege og bli høyrte. Denne teorien synleggjer, og ligg som eit bakteppe, når ein trekkjer parallellar i drøftingsdelen mellom kva for grupper av barn og kva for metodebruk ein nyttar i den forskinga som går føre seg innanfor det spesialpedagogiske feltet dei siste ti åra frå 2010-2020.

### 1.3 Oppgåvestruktur

Innleiande har eg, i kapittel 1, gjort greie for utgangspunkt og føremål for oppgåva og vidare presentert og tolka hovudforskingsspørsmål og underspørsmåla for min studie. Vidare i teoridelen presenterer eg aktuell teori og forskning på feltet. I oppgåva sitt metodekapittel utdjupear eg val av forskingsmetode og konkretiserer utvalskriteria for val av data. I analysedelen blir eigne funn frå perioden 2010-2020 presentert før eg gjer ei samanlikning med Tangen sine funn frå perioden 1990-2009, for å sjå i kva grad funna er samanfallande eller fråvikande. Avslutningsvis i analysedelen gjev eg ein kort presentasjon av dei fem doktoravhandlingane som utgjer mitt hovudutval. I drøftingsdelen har eg valt å presentere tendensane ved funna før eg går nærare inn i dei utvalde avhandlingane innanfor gruppa med barn/elevar i grunnskulen der forskaren har nytta intervju, og drøftar hovudforskingsspørsmålet med utgangspunkt i eigne data og i lys av teori. Drøftinga vil vonleg kunne gje svar, og setje fokus på nye perspektiv i høve korleis det epistemiske bidraget, den nye kunnskapen, syner seg på området som omhandlar barn si stemme og barn si deltaking i forskinga på det spesialpedagogiske fagfeltet. I den avsluttande samanfatninga gjer eg greie for eigne tankar omkring vidare forskning på dette feltet.





## 2. Teoretisk grunnlag

For å sette studiet inn i ein større samanheng, vil eg innleiingsvis syne til korleis eg har gått fram for å finne kunnskapsgrunnlaget på det spesialpedagogiske feltet. Ulike kriterium for inkludering og ekskludering av nøkkelord er, saman med det vitenskaplege teorigrunnlaget som ligg til grunn for Tangen (2011) si undersøking i artikkelen « Barns stemme i spesialpedagogisk forskning», med på å danna eit teoretisk rammeverk for min studie.

Deretter avklarar og definerer eg omgrepa barn si stemme og barn si deltaking før eg gjer greie for den tidlegare forskinga på feltet. Områda barneperspektivet eller barn sitt perspektiv, barn sin «sårbarhet» og barn sine rettar blir òg omtala i denne delen av oppgåva før eg til slutt presenterer teori kring epistemisk urett/rett (Fricker, 2007) og epistemisk drift (Arnesen & Simonsen, 2011).

### 2.1 Å finne kunnskapsfronten

Å finne kunnskapsfronten handlar i følge Rune Johan Krumsvik, om å finne kva som er aktuell forskning og teori på dette feltet (Krumsvik et al., s. 99). Eg har freista å finne fram til kva nyare forskning seier om forskning på forskning, på det å lytte til barn si stemme og barn si deltaking i forskning. Det tyder å finne fram til artiklar, rapportar, lovverk, teori og metode på dette området. Eg har i mitt arbeid gjort ein litteraturgjennomgang, eit såkalla "litteraturreview" på bakgrunn av nøkkelorda: spesialpedagogisk forskning, barns stemme, barns deltaking i forskning, epistemisk rettferdighet/urettferdighet, makt og maktstruktur. For å avgrense treffa i ulike databasar som EBSCO, Oria, Google Scholar har eg nytta nøkkelord på engelsk og norsk.<sup>1</sup> Eg har òg gjennomført meir avanserte søk der eg kombinerer nøkkelorda.

Avhandlinga til Anne Nevøy (2007), «En avhandling av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse», omhandlar forskning på forskning innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet og er ei analyse av korleis faget si forskingsverksemd bidrar til å konstituere fagfeltet på ulike universitet og høgskular på 1990-talet. Forskaren søkjer svar på kva som er fagdisiplinen sine dominerande tema og territorium, kunnskapsinnhald, perspektiv og utviklingslinjer. Ho stiller spørsmål ved korleis faget uttrykkjer sin funksjon i samfunnet og

---

<sup>1</sup> Vedlegg 2: Tabell 3: Inklusjons- og eksklusjonskriterier,  
Vedlegg 3: Tabell 4: Søkeresultat  
Vedlegg 4: Tabell 5: Oversikt aktuell litteratur

kva som er faget sine kritiske og konstruktive problemstillingar (s. 1). Nevøy (2007) refererer til Skjervheim (1992) sitt perspektiv på at spesialpedagogikken må sjåast på same måte som pedagogikk, som «(...) ein mangefasettert praktisk disiplin, orientert mot praktiske interesser. Med praktisk interesser meiner eg her ei interesse i ikkje berre å finna korleis noko er, men å gripa inn i det som hender, å kunna endra tinga sin gang» (s. 5).

Spesialpedagogikk syner seg såleis som eit område som inneheld element frå andre felt utanom pedagogikken. Rettleiing gjennom prosjektplanperioden gav meg gode tips til artiklar på fagfeltet i startfasen. Dette har gitt meg eit førebels teorigrunnlag for å kunne «mappe» feltet eg orienterer meg innanfor. Eg har og søkt i offentlege styringsdokument (policy-dokument) som til dømes NOU`ar og Stortingsmeldingar, som er empirinær teori eller kunnskapsgjennomgang som eg har nytta i analysedelen med tanke på å kunne styrke egne funn, eller om eg kunne oppdage noko som eventuelt motseier den tidlegare forskinga (Anker, 2020, s. 59). Relevante kjelder for metode på området, i tillegg til bøker og fagfelleverderte artiklar om temaet er nytta.

Å ta utgangspunkt i litteraturlister i sentrale dokument har og ført meg til ny relevant litteratur på området. Ellen Berg Svendby et al. (2019) sin artikkel «Involvering av barn i samproduksjon i forskning - metodologiske og etiske aspekter», har vore ein innfallsvinkel til fleire artiklar i ulike tidsskrift som har vore aktuelle for arbeidet.

Ei utfordring i starten var å finne nyare litteratur kring barn som informantar i forskning, og då særleg på det spesialpedagogiske feltet. Anke De Boer og Sanne Kuijper (2020) påpeiker viktigheita av å lytte til elevane sine stemmer i artikkelen “Students’ voices about the extra educational support they receive in regular education”. Deira forskning om inkluderande opplæring, som er utført på elevar i den vidaregåande skulen i Nederland i 2018, syner at det er ein klar samanheng mellom elevane sine læringsvanskar, sosial-emosjonelle og-/ eller åtferdsvanskar på skulen og deira generelle utvikling særleg med tanke på den sosiale deltakinga (de Boer & Kuijper, 2020, s. 1). I artikkelen “Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers” presenterer Amber Warren et al.(2020) ein modell for inkluderande opplæring for autistiske elevar i Storbritania i alderen 9-11 år som får hjelpa si både i klassen og utanfor klassen. Denne modellen som dei kallar storyboard-modellen er ei fleksibel tilnærming som gjer det mogleg å få fram stemmene til elevane både i forskning og i praksis (Warren et al., 2020, s. 4,12). Boka «Att involvera barn i forskning och utveckling» av Barbro Johansson et al. (2013) finn eg

relevant sjølv om teksten ikkje eksplisitt omhandlar det spesialpedagogiske feltet. May Østby et al. (2019) si bok «Inkluderende forskning sammen med personer med utviklingshemming», presenterer inkluderande forskning som metode utført i Noreg. Sjølv om medforskarane dei omtalar er vaksne personar med utviklingshemming meiner eg at prinsippa kan overførast til mitt forskingsfelt som omhandlar barn i alderen under 18 år.

## 2.2 Avklaring av omgrep

Kva rettar barn har og kva for rett dei har til å delta og medverke synest å ha vorte styrka på ulike område i samfunnet. I barnehagen og i skulen presiserer lovverket at dette er viktig, jf. barnehageloven (2005) og Lov om Grunnskolen (Opplæringslova, 1998). På forskingsfeltet er det òg, i følgje Marianne V. Trondsen og Sissel H. Eriksen (2019) sin artikkel «Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge», auka interesse både for å forske på ulike sider ved barn sine liv og å la barn få delta i forskning der ein søker kunnskap om deira situasjon (s. 50).

### 2.2.1 Å lytte til barn si stemme

Å lytte til barn si stemme, er eit omgrep som blir brukt i teori og forskning, og blir sett på som ein føresetnad i arbeid med barn og unge når ein til dømes vil ha innsikt i elevane sine egne perspektiv (Tingstad, 2019, s. 4). Tangen (2012) presiserer i artikkelen «Elevers skolelivskvalitet» at dette er særleg viktig overfor barn med særskilte behov. Det er viktig både med omsyn til førebygging og oppfølging av barn med særskilte behov. Ho poengterer eit perspektivskifte innanfor det spesialpedagogiske feltet, som har gått frå ei problemorientering til eit meir fokus på førebygging, ressursorientering, meistring og myndiggjering (s. 151). Omgrepa «å lytte til barn si stemme» og «barn si deltaking» er sentrale omgrep innanfor den forskinga som undersøker og nyttar barn som informantar på det spesialpedagogiske forskingsfeltet.

«Barn er eksperter på barndom», er eit nytta uttrykk som i følgje Johansson et al. (2013), gjev oss eit bilete på at den innsikt ein i dag har om at barn kan ha viktige ting å tilføre forskinga som omhandlar dei sjølve (s. 29). På denne måten blir barn, i følgje Vebjørng Tingstad (2019) aktørar i større grad enn tidlegare, då dei meir framstår som objekt for forskinga og var

deltakande meir indirekte gjennom til dømes lærarar og foreldre (s. 2). Barneombudet (2018) nyttar òg omgrepet «barn er ekspertar i eige liv» då dei presenterer Medverkingshandboka, og syner kor viktig det er at barn har rett til å få uttale seg om ting som angår dei sjølv (Barneombudet, 2018, s. 5).

Johansson et.al (2013) viser til Mary Kellett si bok frå 2010, *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*, i samband med forskning på barn, om barn, med barn og av barn. Der ein driv forskning *på* barn er barn sine synspunkt og interesser underordna den vaksne forskaren sin agenda. Barna har då inga påverknad på forskinga og veit ikkje alltid at dei er fokus for forskinga. Når det gjeld forskinga *om* barn innhentar forskaren informasjon frå barna gjennom til dømes deltakande observasjon eller intervju. I denne fasen må forskaren byggje gode relasjonar til sine informantar då han vil vere til stades i forskingsfeltet i kortare eller lengre periodar (Johansson et al., 2013, s. 29-30). Mary Kellett (2010) peiker i sin artikkel «WeCan2: exploring the implications of young people with learning disabilities engaging in their own research» på at forskning *med* barn då inneber at barn deltek i dei vaksne sine studium som deltakarar eller medforskarar, medan den vaksne forskaren blir den «medlærande» i forskingsprosjektet. Dette blir òg presisert av både Johansson et al. (2013, s. 29) og Østby et al. (2019, s.30). Forsking *av* barn, meiner Kellett (2010), dreier seg om at barn gjennomfører forskingsprosjekt som dei sjølv har initiert, medan dei vaksne i denne situasjonen/her har roller som rettleiarar for å støtte, ikkje for å kontrollere eller styre dei unge forskarane (Johansson et al., 2013, s. 29). Dette er samanfallande med det Østby et al. (2019) påpeikar når det blir referert til Borg og Kristiansen (2009) sin definisjon av omgrepa medforskning og inkluderande forskning som « (...) forklares med at personer med erfarings- og brukerkompetanse deltar i forskning og kunnskapsutvikling» (s. 18). Her blir verdien deltakarane får av å vere medverkande i forskinga som omhandlar ein sjølv sett på som ein faktor for auka sjølvkjensle, dei blir sikrare og får auka dugleik og kjenner seg respektert, i tillegg til at det å inkludere brukarane i forskinga først og fremst er med på å fremje nytte og relevans (Østby et al, 2019, s. 29-30) . Forskarane sjølv gjev, i følgje Østby et al. (2019), uttrykk for ei oppleving av høgare kvalitet, validitet og ei auka felles forståing sjølv om dei presiserer at det er naudsynt med ytterlegare forskning då desse funna ikkje er gjort i formelle målingar (s. 32).

### 2.2.2 Barn si deltaking

Å delta handlar om å kjenne seg inkludert og inkludering er eit grunnleggjande prinsipp i den norske skulen. Saman med prinsippa tilpassa opplæring og tidleg innsats skal inkludering, i følgje Opplæringslova §1-3, gje elevane eit læringsmiljø der dei kan utvikle seg både fagleg, sosialt og kulturelt (Olsen et al., 2016, s. 15). Både SN si verdserklæring om menneskerettar frå 1948 og SN sin barnekonvensjon frå 1989 er bakgrunn for Salamanca-erklæringa som omhandlar elevar med særskilde behov. Den blei vedteken på ein verdskonferanse i Spania i 1994 og påpeikar kor viktig eit inkluderande utdanningssystem er for alle, uavhengig av nivå (Salamancaerklæringa, 1994). I følgje Olsen et al. (2016) vektlegg den at undervisninga skal tilpassast eleven sine behov og ikkje motsett (s.15). Melding til Stortinget 18 (2010– 2011) *Læring og fellesskap*, presiserer at « Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk». Her blir det påpeika at ein ser på inkludering som eit utdanningspolitisk mål der barn og unge med ulik sosial bakgrunn, ulik etnisk, religiøs og språkleg tilhøyrse skal treffast i ein skule som har høg kvalitet og høge forventningar til læring for alle (Meld.St.nr.18 (2010-2011), s. 8).

Å tenkje seg at barn er ekspertar i eigne liv kan i følgje Svendby et al. (2019) vere ei stadfesting for forskinga reint metodologisk. Her blir det hevda at forskinga no meir skjer *med* barn enn *på* barn, noko som kan tyde på at barn er meir deltakande informantar enn tidlegare. Ein har dei siste åra vore vitne til at ein i større grad inkluderer barn som subjekt i forskinga (s.182). Det har vore eit auka fokus på kor viktig det er å lytte til korleis barn og unge vaksne opplever eigen situasjon, lytte til og få innblikk i korleis barn opplever eigen kvardag, eiga meistring og eigne rettår (s. 184-185). Eit ønskje om kunnskapsutvikling som kan medverke til betring i livs- og læringssituasjonen for barn og unge som møter, eller er i risiko for å møte vanskar, er og fellestrekk Tangen (2011) syner til i si undersøking (s.54). Både lovverk og rapportar har løfta fram temaet. Meld.St.18 (2010-2011) uttrykkjer at sentrale styresmakter har inngått overordna strategiar for å samarbeide og samordne opplæringa for barn, unge og vaksne med særskilte behov betre.

### 2.3 Tidlegare forskning på feltet

Tangen si kartlegging frå 2011 tar utgangspunkt i kor ofte og på kva måte ein nytta barn som informantar i doktoravhandlingar på det spesialpedagogiske feltet i perioden 1990-2009. Mine undersøkingar omkring nyare forskning på det spesialpedagogiske feltet viser at det er nokså

avgrensa kor ofte barn har blitt nytta som deltakarar/informantar frå 2010-2020. Forskarar verkar derimot samde om at det er viktig og naudsynt å gje barn moglegheit til å vere deltakarar i forskning som omhandlar dei sjølv (Johansson et al., 2013, s. 20-21; Trondsen & Eriksen, 2019, s. 49-50). Borgunn Ytterhus og Ingvild Åmot (2019) hevdar i sin artikkel at forskning som omhandlar barn i større grad enn forskinga kring vaksne ser kor viktig det er å sjå på den som deltek i forskinga som deltakar og ikkje berre ein informant (s. 2). Dei syner til mellom anna Kellett (2010) og Alderson (2007) når dei hevdar at det å delta tyder at val av metoderepertoar gjer forsøk på ei overføring av makt til den som blir utforska gjennom det dei omtalar som «bemyndigelse», eller empowerment. På kva måte dei deltek vil variere i forhold til barnet sine erfaringar, modning og kompetanse (s. 2-3). Ytterhus og Åmot (2019) undersøkte eit breitt utval av metodar på barn i aldersgruppa 3-5 år for å sjå kva for tilnærming som best fanga barna sitt engasjement, handling og aktivitet. Denne aldersgruppa blir hevda å kommunisere betre gjennom ulike type leik enn ved berre verbale uttrykk (s. 4). Forskinga til Ytterhus og Åmot (2019) konkluderte med at metodar som deltakande observasjon i barneguida turar og digitale fotosesjonar bidrar til å gje alle barna likeverdig deltaking i forskinga uavhengig av funksjonsnivå (s. 12).

Tingstad (2019) syner til forskarar som ser på tidlegare forskning som mangelfulle då dei ikkje inkluderer barna sine perspektiv. Ho refererer til mellom anna Emerson og Lloyd (2017) som hevdar at forskinga gjev ein meir autentiske funn dersom ein involverer barn i forskinga som omhandlar deira kvardagsliv « (...) involving children in the «measurement» of their own lives has the potential to generate more authentic data on children`s lived experiences». Det blir òg sett fokus på kor viktig det er å anerkjenne den kunnskap, erfaringar, interesser og behov barn har, noko som best kan sjåast frå eit barneperspektiv (Tingstad, 2019, s. 3). Karin Hake (1999) trekkjer i sin artikkel «Barneperspektivet- en forskningsstrategi» fram metodiske utfordringar ved å nytte barn som informantar. Ein må ta omsyn til barnas sin konkrete kvardag og gjere deira åtferd og utsegner om til forskingsmessige data (s.196).

Synet på, og forståinga av, barn som deltakarar og aktørar i forskning har endra seg dei seinare åra. Barn er no meir sidestilt med andre kategoriar av informantar, og stadig fleire argumenterer for at ein skal og bør inkludere barn i forskning (Strandbu & Thørnblad, 2010, s. 29). Østby et al. (2019) gjev oss innblikk i ulike forskingsprosjekt der personar med utviklingshemming har vore medforskarar. Her blir kjensla av å bli lytta til, den anerkjenninga og meistringa dei utviklingshemma opplever med å vere deltakande i forskinga

løfta fram (Østby et al., 2019, s. 202). I artikkelen «Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper- når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning?» som blei publisert i Tidsskrift for nordisk barnehageforskning i 2019, diskuterer Ytterhus og Åmot (2019) når og på kva måte det er mogleg å engasjere barn både med og utan funksjonsnedsetjingar i deltaking i forskning i barnehagar. Bakgrunnen for deira forskning var at det var mykje kunnskap basert på forskning omkring barns si deltaking når det gjaldt barn i skulealder utan kjende vanskar. Dei hevda derimot at det ikkje var studiar som rapporterer at barn med og utan funksjonsnedsetjinga deltek aktivt i same forskargruppe (s. 2).

I perioden 2008-2009 blei det reist både etiske og vitenskapsteoretiske problemstillingar i relasjon til å bruke barn som informantar innanfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet. Ein sentral diskusjon som gjekk føre seg mellom Tangen (2008b) og Tone Kvernbekk (2008) m.fl er framleis sentral sjølv om dette ligg tilbake i tid. Den fann stad i tidsskriftet «European of Special needs Education», som er ein av dei leiande internasjonale tidsskrifta innanfor spesialpedagogisk forskning. Diskusjonen tek opp viktige problem som er like relevant innanfor spesialpedagogisk forskingsfeltet i dag då det ikkje er gjort så mykje nytt på dette feltet etter Tangen (2011) sine arbeid i norsk samanheng.

Tangen (2008a) sin artikkel "Listening to Children's Voices in Educational Research: Some Theoretical and Methodological Problems", er ein av dei mest siterte artiklane som omhandlar temaet å lytte til barn si stemme, i spesialpedagogisk samanheng. Her diskuterer ho ulike tolkingar som ein kan leggje til grunn for å forstå barn si stemme. Tangen (2008a) syner til at forteljingar har vore eit forskingsområde innanfor humanistiske fag og litteraturvitenskapen. I narrativ teori blir termen stemme nytta både i ei snever og i ei meir utvida tyding. Ei snever tyding inneber at personen si stemme sjølv uttrykkjer seg munnleg, skriftleg eller på anna måte. Medan ei vidare tyding handlar meir om korleis personen, barnet, blir synleg. Ho hevdar at det å lytte til barn si stemme kan tolkast på ulike måtar og ha ulike innfallsvinklar (s.158-159). Tangen (2008a, 2011) syner òg til kritikk av det å nytte voice eller å lytte til barn si stemme. Tangen (2011) meiner at det å lytte ikkje er avgrensa til munnlege eller skriftlege ord. Ho syner òg til andre forskarar som meiner at det er betre å nytte omgrepet deltaking då det er eit meir aktivt omgrep enn det å lytte til barn si stemme. Omgrepet participation, deltaking, indikerer aktivitet om medverknad frå barnet si side (s. 40). Det er i forlenginga av

dette utvikla deltakande metodar som ein gjerne ser nytta innan utviklingsarbeid og i aksjonsforskning (Trondsen & Eriksen 2019, s.49-50; Østby et al., s.23).

Tangen (2008a) skil mellom det å lytte og det å diagnostisere. Ho presiserer at det å lytte handlar om å vere i ein aktiv prosess som inneber ei deltaking, ein interaksjon med barnet i barnet sin eigen kontekst og meningssskapande verd (s.159). I diagnostisering meiner Tangen at ein ikkje går inn i barnet si verd for å gjere forsøk på å skape mening, men stiller seg utanfor barnet og ser på barnet i barnet sine omgjevnader. Tangen (2008a) sin artikkel handlar ikkje om forskningsetiske problemstillingar i relasjon til det å nytte barn som informantar, men tek opp epistemologiske og teoretiske perspektiv som kan ligge til grunn for ein metodologi som søker å lytte til barn si stemme. I denne samanheng nyttar Tangen omgrepet innsiderperspektivet i epistemologien (s.159-160).

#### 2.4 Barneperspektiv eller barn sitt perspektiv

Å kunne setje seg inn i barn sin situasjon og etterstrebe å sjå det heile frå barnet sin ståstad er ein viktig eigenskap i alt arbeid med barn og unge. Det krev evne til å kunne leggje egne meiningar og forforståing til side og sjå det heile frå eit barneperspektiv. Innanfrå- og utanfrå perspektiv er sentrale omgrep som blir nytta i empirien i denne samanhengen.

Med innsider-perspektivet vil det seie 1.person-perspektivet som handlar om egne erfaringar i lys av eige perspektiv. Tangen (2008a) tolkar, med bakgrunn i Bryan Fay (1996), kva vi kan meine når vi seier at vi lyttar til barn si stemme og korleis ein kan forstå ein innsider epistemologisk. Ut frå den mest strenge tesen om innsider-epistemologi kan berre dei som er i same gruppe forstå deira erfaringar og ha kunnskap om dette. I innsider-epistemologien blir det hevda at ein må vere eit barn for å kunne sjå verda som eit barn. Når ein som vaksen observerer barn og freistar å forstå dei, går det føre seg gjennom våre «vaksenbriller». Ein gjer då ei tolking farga av erfaringar frå eigen barndom, og gjer samanlikningar på dette grunnlaget. På denne måten seier Levinas, (jf. Tangen, 2008a) at vi reduserer barnet til det same som oss, og ser ikkje barnet som «den andre» (s.162 ). Kritikken av innsiderepistemologien er at dette kan føre til solipsisme, som tyder at det blir uoverstigelege barrierar mellom erfaringane og ikkje eit felles rom der ein kan erkjenne og dele erfaringar i (Kvernbekk, 2008, s. 169-170). Tangen (2008a) meiner at korleis, og på kva måte vi forstår elevar, barn sine læringsrøynsler har samanheng med vår forståing av subjektet. Ein måte å forstå ein annan si subjektive erfaring handlar om kva for forståing av subjektet vi legg til



grunn for å forstå *den andre* og forstå *den andre* si stemme. Tangen (2008a) er oppteken av ein insider-epistemologi og at det impliserer ei forståing av subjektet « Insider epistemology and the challenge of listen to children`s (or others`) voices presuppose some definition of the subject. Only subjects can have subjective experiences and express meanings and values of their experiences» (s.161).-I artikkelen diskuterer Tangen (2008a) ulike syn på subjektet og kva forståing vi må ha av subjektet for å kunne ivareta ein svak insider-posisjon som grunnlag for å kunne lytte til barn si stemme. Ho meiner at utgreiing og diskusjon kring desse ulike forståingane om subjektet kan leggjast til grunn når ein skal snakke om barn si stemme, då det kan setje grenser for oss eller opne for subjektive erfaringar i samband med forståing av barnet si stemme (s. 162 ). Tangen (2008a) støttar seg her på Solveig M. Reindal (1995,1999) sine tolkingar av ulike forståingar av subjektet og argumenterer for ei relasjonell forståing av subjektet, då det både kan romme element frå eit subjektivistisk og strukturalistisk perspektiv (s.162-163). Med bakgrunn i et relasjonelt perspektiv hevdar Tangen (2008a) at eit slikt syn på subjektet sikrar ei epistemologisk ramme og forkinga kring barnet sine subjektive erfaringar (s. 164).

I artikkelen "Response to Reidun Tangen: insiders and relational problems" kritiserer Kvernbekk (2008), på eit generelt grunnlag, denne samanhengen som Tangen (2008a) knyter mellom teoretisk utgangspunkt og metodologi. Kritikken frå Kvernbekk (2008) omhandlar Tangen (2008a) si framheving av eit relasjonelt syn på subjektet der ho hevdar at det vanskeleg kan leggjast til grunn for ein metodologi i relasjon til det å lytte til barnet si stemme (s.169). Tangen (2008b) nemner òg kritikken frå Ann Lewis (2008) som påpeikar det etiske aspektet ved å lytte til barns stemme. Det same gjer òg Carolina Øverlien (2013) i artikkelen «Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg jeg! Etiske refleksjoner kring två forskningsprosjekt om barn och ungdomar i svåra livssituationer» (s.12-13, 39). Tangen (2008b) meiner dette handlar om kva ein gjer med den informasjonen ein får i forkinga, om den får konsekvensar som kjem barnet til gode. Om ein forskar *på*, *med* eller *for* barnet er like etisk alvorleg dersom det ikkje får politiske eller samfunnsmessige konsekvensar for barnet (s.171). Artikkelen til Tangen (2008a) var med på å danna grunnlaget for det teoretiske utgangspunktet og metodologien til hennar undersøking og artikkelen som kom i 2011 «Barns stemme i spesialpedagogisk forskning».

## 2.5 Barn sin sårbarhet og barn sine rettar

Innanfor forskinga blir barn generelt omtala som ei sårbar gruppe. Dei etiske retningslinene for forskning krev i følgje Astrid Strandbu og Renee Thørnblad (2010) i artikkelen «Sårbare barn som deltakere i kvalitativ forskning Forskingsetikk og etisk forskning» at forskaren må «ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta» (s. 31). Ei sårbar gruppe definerer Strandbu og Thørnblad (2010) som at individa i gruppa kan ha særskilde utfordringar i samband med til dømes å kunne gje fritt samtykke til å delta i forskning, eller at det blir utført forskning på dei. Barn, og særleg barn med særskilte behov kan då i høgste grad sjåast på som ei sårbar gruppe. I kva grad barn blir forstått som sårbare vil sjølvstøtt variere med omsyn til alder, men og ut ifrå ulike kategoriar som til dømes klasse, kjønn, etnisitet (s. 32). Aina Landsverk Hagen og Selma Therese Lyng (2019) hevdar i artikkelen «Barn og unges deltakelse i forskning: Muligheter og utfordringer» at synet på barn som sårbare individ òg kan vere eit hinder for barn sin moglegheit til å delta og medverke i forskning, samstundes som det vil kunne hindre kunnskapsproduksjonen frå å kunne sjå det frå barn og ungdom sine egne perspektiv (Hagen & Lyng, 2019, s. 11,19; Trondsen & Eriksen, 2019, s. 51; Tangen, 2010, s. 319).

Psykologen Stephen von Tetzchner meiner òg at barn har rett til å bli sett og høyrte, og at å utelate barn i forskning vil vere uetisk trass i alle dei mange etiske dilemma. Han påpeikar at ein i forskning er meir oppteken av å sikre dei rettane barn har i staden for fokusere på omsorga for barnet. Han hevdar på den måten at barn blir som subjekt for rettar meir enn subjekt for omsorg (Ekern, 2010, s. 15). Dei etiske omsyna ein må ta når barn deltek i forskning blir ein viktig faktor å ta med i den samanhengen eg arbeider innanfor. Det kan, i følgje Trondsen og Eriksen (2019), oppstå etiske og metodologiske dilemma når ein skal sikre barn si deltaking og samstundes ivareta deira rett til vern (s. 51). Barn sin rett til å bli høyrte, samstundes som barna har ein rett til vern blir og trekt fram av Øverlien (2013) sin artikkel der det blir dokumentert at mykje av forskinga som er utført på barn ikkje representerer barnet si stemme. Britt Johanne Eide et al. (2010, s. 7) og Øverlien (2013) konkluderer begge med at barn ikkje kan sjåast på som så sårbare at vern av dei fører til at dei ikkje kan delta i forskning. «Barn kan inte ses som så ömtåliga och i behov av vuxnas skydd at de tystas och hindras från att göra sin röst hörd, även i frågor traumatiserade barn kunna bidra till forskning på samma sätt som andra barn» (Øverlien, 2013, s.11-12; ). Det kompetente og det sårbare ved barn sitt liv er òg lagt vekt på i Barnekonvensjonen (1989). Denne dualismen kan ein og sjå klart i *Dei*

*forskningsetiske retningslinjer, punkt 12* (2016), som seier at «Forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsyttere i denne forskningen. Deres behov og interesser ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere» (NESH, 2016, s. 16). Her blir det i Tangen sin artikkel frå 2010: ««Beretninger om beskyttelse» Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper- barn og ungdom», presisert at forskaren «må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta» (Tangen, 2010, s. 323).

For om lag 30 år sidan uttalte forskaren Per Olav Tiller (1989), i følgje Gry Mette D. Haugen (2018), at ein vanskeleg kan innføre nyttige tiltak for barn dersom ein ikkje tar med i vurderinga korleis verda eigentleg ser ut for barn og korleis dei dermed vil oppleve dei tiltaka som blir gjort (s. 37). I denne samanheng ser ein at vi har trong for barn og ungdom sin kunnskap. Det blir sagt at barn er ekspertane i eigne liv, ikkje forskarane, føresette eller andre støttespelarar (Barneombudet, 2018). På denne måten blir det tydeleg at forskning med barn krev særskilt omsyn til respekt, samstundes som ein treng relevant kunnskap om barn og deira livssituasjon for å kunne tilpasse metodar etter barnet sin alder og modnad. Øverlien (2013) løftar og fram at individa i gruppa kan ha særskilte utfordringar i samband med til dømes å kunne gje fritt samtykke til å delta i forskning, eller at det blir utført forskning på dei. I denne samanheng trekkjer Øverlien (2013) fram ei etisk utfordring: « Och precis här ligger kanske vår största etiska utmaning. At inte bara höra, lyssna och respektera, utan också föra vidare barnens röster på ett sådant sätt at de fåt betydelse inte bare i teorien utan också i praktiken» (s. 39).

Epistemologi blir og kalla erkjennelsesteori, og omhandlar, i følgje *Store norske leksikon*, kva for former for kunnskap ein kan oppnå med basis i ontologien, læra om viten, innsikt og erkjening. Når ein snakkar om kunnskap og viten er epistemologi eit sentralt omgrep som kjem frå det greske ordet episteme, som betyr “kunnskap“, og logos som betyr “læren om“. Epistemologi kan seinast å vere (...) «læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse» (Holmen, 2019). Epistemologien kan dermed bidra til å seie noko om kvar kunnskapen kjem frå, korleis den oppstår, kva grad den er valid og kva omfang den har. Epistemologi kan òg omsetjast til kunnskap om sann og sikker kunnskap. Lars E. Johannessen et al. (2016) beskriv epistemologi som: «...hva vi egentlig kan si om virkeligheten, og hvordan vi kan gå fram for å få kunnskap om samfunn og mennesker» (s. 55).

## 2.6 Epistemisk urett/rett

Miranda Fricker si bok *Epistemic Injustice, Power & the Ethics of Knowing*, frå 2007 kan seiast å handsama ein del av grenselandet mellom etikk og kunnskapsteori (2007, s. 15). Epistemisk urett omhandlar den manglande kunnskap ein har om menneske, område og tema i samfunnet. Det eksisterer ein ubalanse og den epistemiske uretten kan bli synleg der ulike grupper i samfunnet blir marginalisert. Grappa med spesialelevar kan sjåast på som ei slik marginalisert gruppe, ei sårbar gruppe, som i enkelte situasjonar blir fråteke si stemme og moglegheiter til å bli høyrte. Gjennom epistemisk urett set Fricker (2007) fokus på korleis desse gruppene står i forhold til samfunnet rundt ein. Dette kan gjerne bidra til å synleggjere korleis maktstruktur i samfunnet vårt fortonar seg og pregar både haldningar og praksis (s. 17-21). I artikkelen “The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice”, seier derimot Karin Murriss (2013) at epistemisk rettferd ” (...) involves resisting essentialising and normalising discourses about child and hearing child`s unique voice, wich manifests itself in the relationship with others” (s. 257).

Fricker (2007) diskuterer ulike former for urett som manifesterer seg i korleis vi vurderer andre sine utsegn og erfaringar. Ho analyserer kunnskap, både som eit sosialt og eit politisk fenomen. Kjersti Fjørtoft (2020) hevdar i artikkelen «Fra hverdagspraksis til strukturell urettferdighet», at Fricker (2007) sitt bidrag kan sjåast på som relevant i denne samanhengen ved at ho synleggjer at den mellommenneskelege kommunikasjonen inkluderer den bruk av makt som blir tillate og gjort usynleg gjennom dei sosiale markørane som ligg djupt festa i vår kultur. Den sosialt strukturerte uretten vil i følge Fjørtoft (2020) ha konsekvensar for korleis personar sine vitnesbyrd og erfaringar blir tolka (s. 43). Makt og maktstruktur er omgrep som heng naturleg saman med Fricker (2007) sine underomgrep, vitnesbyrd-urett (testimonial) og hermeneutisk urett. Ho er oppteken av den sosiale makt som finn stad i vår kvardagslege epistemiske praksis. Sosial makt blir definert som ein praktisk sosialt strukturert kapasitet til å kontrollere andre sine handlingar. Sosial makt kan vi forstå som noko som blir utøvd aktivt og passivt av bestemte sosiale aktørar, og som noko som opererer strukturelt (Fricker, 2007, s. 13; Fjørtoft, 2020, s. 43).

Fjørtoft (2020) tar i bruk omgrepet «kredibilitetsøkonomi» når ho greier ut om korleis truverd ofte er fordelt ulikt avhengig av førestillingar om identiteten til sendar og mottakar. Ho refererer til Fricker (2007) og argumenterer for at fordomar basert på identitet kan føre til at truverd, eller kredibilitet, blir fordelt på ein måte som fører til at nokon oppnår meir truverd

enn dei fortener, medan andre får mindre. Dette handlar dermed om prosessar som fører til overskot og underskot i fordelinga av kredibilitet (Fricker 2007, s.17; Fjørtoft, 2020, s.44). I vår sosiale verd er det slik at nokre identitetar har fleire epistemiske fordelar enn andre. I følgje Fricker (2007) finn epistemisk urett stad når nokon er offer for ei ulik fordeling, og ein lir av eit såkalla epistemisk underskot. Det at vi til dømes kan ha tendens til å vurdere folk si truverd i forhold til kva dialekt eller sosiolekt dei har, då dei gjev oss ei rekkje tankar om kva regional tilhøyrslse, utdanning, og klassebakgrunn dei har, er eit døme Fricker (2007) nyttar på eit slikt epistemisk underskot (Fricker 2007, s. 4,17; Fjørtoft, 2020, s. 44). Her vil òg kjønn, religion, etnisitet og rase vere kategoriar som kan aktivere fordomar og stereotypiar på ulike høve som kan komme ufordelaktig ut for den som ytrar seg. Denne uretten som finn stad når personar sine utsegn blir tolka på bakgrunn av fordomar mot personar sin identitet, er det Fricker (2007) kallar for «testimonial injustice», eller vitnesbyrd-urett (s.153). Fricker (2007) nyttar òg omgrepet «hermeneutisk urett» som handlar om ulik fordeling av hermeneutiske ressursar. Hermeneutiske ressursar kan i følgje Fjørtoft (2020) beskrivast som kollektive omgrep som blir nytta når vi skal forstå oss sjølv og når vi er i samspel med andre. Fricker (2007) definerer det som delte verkty som ein nyttar i «sosialt fortolkningsarbeid». Hermeneutisk urett, eller hermeneutisk marginalisering, kan oppstå når folk opplever urett eller krenking, og manglar kollektive ressursar til kunne å definere denne uretten (Fricker, 2007, s. 153; Fjørtoft, 2020, s.45).

Fjørtoft (2020) hevdar at umedvitne fordomar, implisitt bias, er når vi menneske automatisk gjer oss ei vurdering av ulike grupper, personar, handlingar og dei oppfatningar personar har på bakgrunn av haldningar som vi ikkje er oss medvitne (s. 41). Det at dei erfaringane vi gjer oss blir tolka i lys av tidlegare erfaringar er kjent i den hermeneutiske teorien. Dei tidlegare erfaringane er jf. den tyske filosofen Hans Georg Gadamer, ein føresetnad for å kunne gjere nye erfaringar og dermed kunne tolke den verda vi er ein del av (Fjørtoft, 2020, s. 41). I følgje Fjørtoft (2020) oppstår problemet når implisitt bias får negative konsekvensar for enkelte grupper og individ. På denne måten set Fjørtoft (2020) lys på ein strukturell urett som blir synleg i dei normene og oppfatningar som legg føringar for dei sosiale prosessane og interaksjonane som går føre seg i samfunnet. Når til dømes enkelte grupper på ein systematisk måte blir dominert, undertrykt eller opplever redusert fridom og det kan vere vanskeleg å sjå det på grunn av at det er ein del av dei kulturelt forankra normene og oppfatningane som er allereie er gjeldande (s. 43). «Negative konsekvenser av implisitt bias kan ha alvorlige moralske og politiske konsekvenser. De opererer slik at de bidrar til å opprettholde sosiale

strukturer hvor enkelte grupper systematisk er stigmatisert og diskriminert» (Fjørtoft, 2020, s. 43). Ein kan her trekkje parallellar mellom teorien til Fricker (2007), Murriss (2013) og dei sårbare barna innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet. I forskinga på ei såkalla marginalisert gruppe er det ekstra viktig å vere observant på kva utfordringar ein står overfor, slik at ein kan førebyggje og demme opp for at ein slik epistemisk urett skal finne stad og få fotfeste.

## 2.7 Epistemisk drift

Skal ein kunne reflektere over kva som er viktig å setje fokus på når det gjeld desse marginaliserte gruppene innanfor forskingsfeltet, vil det òg vere naudsynt å tenkje over eigen praksis. Anne Lise Arnesen og Eva Simonsen (2011) sin artikkel «Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv,» peikar på korleis spesialpedagogikken stadig opplever ytre og indre press i forhold til samfunnsaktualitet og nytte av faget (s. 115). Dei syner til korleis omgrepet epistemisk drift blir definert av Aant Elzinga (1994,1997) og Nils Gilje (2010) «(...) relasjonen mellom komplekset av indre og ytre krefter som er med på bevege en fagdisiplin i nye retninger» (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 116). I denne samanheng vil dei ytre kreftene handle om det som rører seg i dagens samfunn, kva for politiske føringar som blir lagt og fagdisiplinane sin relevans for samfunnet. Arnesen og Simonsen (2011) peikar her på at det er mange meiningar og oppfatningar kring kva barnehagen si rolle i storsamfunnet skal kunne tilføre – særleg i eit langsiktig perspektiv. Dei hevdar at barnehagen skal, gjennom tidleg intervensjon, vere med på å bidra til å førebyggje sosiale vanskar samstundes som den skal, i kraft av å vere ein pedagogisk samfunnsinstitusjon, halde tritt med utviklinga av samfunnet elles. Det er eit krav til at spesialpedagogane skal vere oppdaterte på samfunnsutviklinga, samstundes som dei òg skal vere kritiske til dei endringar som går føre seg (s.116). Arnesen og Simonsen (2011) peikar òg på ein mangel på tilstrekkeleg forskning innanfor det spesialpedagogiske feltet i barnehagen, og meiner at dette kan ha innverknad på sjølvstenda i dei vala spesialpedagogane blir nøyddde å ta i møte med samfunnet sitt krav til relevans.

Arnesen (2017) hevdar, i boka *Inkludering - Perspektiver i barnefaglige praksiser*, at pedagogisk nærvær kan sjåast i samanheng med vaksne sitt medvit: «Pedagogisk nærvær har å gjøre med vilje til å sette seg inn, lytte, prøve å forstå og ha sensitivitet for det enkelte

barnet». Dette utdjupar ho når ho vidare skriv om kor viktig anerkjenning, positiv merksemd og respekt for barn si utvikling, og deira måte å sjå og forstå den verda barna lever i (s. 278). Arnesen (2017) refererer til dokumentaren «Brevet til Jens» av Mari Storstein (2011), der Stine, som mot sin vilje må bu på ein institusjon, og i liten grad kan rå over eige liv. Jenta uttrykkje korleis ho kjenner det når andre talar for henne og veit kva som er best for henne «Du mister litt av deg selv, du føler at dine meninger ikkje har så mye å si lenger» (Storstein, 2011).

Ein ser ut frå teorien klare samanhengar mellom både epistemisk urett og epistemisk drift i samband med den spesialpedagogiske forskinga. Den spesialpedagogiske forskinga, som gjeld eit avgrensa felt innan den pedagogiske forskinga, kan seiast å vere ein del av eit marginalisert forskingsfelt både med tanke på etterspurnad og ressursar som er tilgjengelege. Samstundes som det er eit felt som krev spesialkunnskap. Når det gjeld spørsmålet om den spesialpedagogiske forskinga det siste tiåret har endra praksis til å nytta barn som informantar i forskinga, kan ein vanskeleg konkludere med at praksis er endra i stor grad. Likevel kan ein sjå ei utvikling og eit klarare fokus på området innan norsk forskning, vitskaplege artiklar som omhandlar temaet og lovverk som er samstemte i at barn skal få gjennomslag for sine rettar. Det er òg semje om at barn si stemme må bli lytta til for å få eit best mogleg innblikk i deira liv.





## 3. Metode

Metodologi er læra om metodane som blir nytta innan vitskapen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). For å finne svar på hovudforskingsspørsmålet har val av metode vore avgjerande.

Metodologi vil her då seie korleis eg gjer greie for val av metode. Metode kan i følgje Sigmund Grønmo (2004) vere «de konkrete framgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskaplige studier» (s.29).

### 3.1 Konkretisering og val av metode

#### 3.1.1 Kvalitative og kvantitative tilnærmingar

I dette arbeidet har eg nytta meg av både kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode. Dei prinsipielle skilnadane mellom desse metodane vil i følgje Tove Thagaard (2013) vere avgjerande for kva for resultat ein kan hente ut av datautvalet. Både samfunnsvitskapen og den pedagogiske forskinga nyttar ofte ein kvalitativ metode, medan den kvantitative metoden har ein lag tradisjon innanfor til dømes naturvitskapen (s. 19-20). I prosjektet nyttar eg ein kvantitativ metode når eg tek i bruk ulike kriterium for å finne utvalet. Dette gjer eg greie for i kapitla 3.3.1 - 3.3.3. Kvantitativ forskning har ein styrke ved at den er målbar og kan etterprøvast. Ut frå denne metoden arbeider ein med tal og ein får ein distanse til utvalet. Den har òg mange einingar og få variablar, noko som gjer det mogleg å generalisere funna (Thagaard, 2013, s.17-19). Eg har i denne replikasjonen nytta dei same kriterium som Tangen (2011) nytta i sitt forskingsarbeid i perioden 1990-2009. Dette skulle då gjere avgrensinga mi tydeleg og gjer det mogleg å samanlikne resultata eg finn med dei som Tangen (2011) kom fram til. I kvalitativ forskning arbeider ein derimot med få einingar, men opnar for fleire variablar, som til dømes ved intervju (Thagaard, 2013, s. 19). Når ein nyttar ei kvalitativ tilnærming er ein tettare på informantane. Den delen av mine undersøkingar som omhandlar analyse av det endelege utvalet mitt blir å sjå på som ei dokumentanalyse eller ei såkalla kvalitativ innhaldsanalyse. Her har eg avgrensa utvalet ytterlegare og har eit smalare utval der eg går nærare inn i dei 5 avhandlingane der forskarane har nytta intervju som forskingsmetode og barn som informantar. Dette kjem eg nærare inn på i kap 3.4.

#### 3.1.2 Open og lukka tilnærming

Når ein omtalar skilnadane mellom kvantitativ og kvalitativ metode, snakkar ein om lukka og opne tilnærmingar. Kvantitative design og tilnærmingar representerer ofte dei lukka

tilnærmingane som kan illustrerast ved bruk av spørjeskjema, testar og strukturerte intervju (Tangen, 2011, s.42 ). Tangen (2011) påpeiker at det her er forskaren sine val av instrument og metodar som avgjer kva for svar som er relevante. Derimot ser ein på intervju som ei meir fleksibel og open tilnærming der metoden gjev det mogleg for deltakarane å kome med sine egne forteljingar/narrativ og svar (s. 42). Tangen (2011) hevdar at denne todelinga er ei sterk forenkling. Det er ikkje heilt tette skott mellom open og lukka tilnærming, som til dømes kan ein nytte ulike former for observasjon og intervju (s.42). Dette blir relevant for meg å presisere då eg har nytta den same avgrensinga når eg har gjort mine utval.

### 3.2 Dokumentanalyse

Thagaard (2013) definerer omgrepet dokument som «(...) tekster som er etablert uten forskeren sin medvirkning» (s. 59). Det å utføre studiar av dokument har i følgje Thagaard (2013) lang tradisjon innan kvalitativ forskning. Doktoravhandlingar blir sett på som dokument, då dei er skrivne med eit anna føremål enn det føremålet eg skal nytte det til i mitt studium. Ut frå Thagaard (2013) kan kalle ein slik studie av dokumenter for innhaldsanalyse (s.59).

#### 3.2.1 Kvalitativ tematisk innhaldsanalyse

Arbeidet mitt er altså å sjå på som eit litteraturstudium då eg gjer ei kartlegging og analyse av eksisterande dokument. Det er difor relevant å nytta både kvalitativ dokumentanalyse og ei forenkla, tematisk innhaldsanalyse. I følgje Glenn Bowen (2009) sin artikkel "Document Analysis as a Qualitative Research Method", er dokumentanalyse ein systematisk prosedyre for gjennomgang eller evaluering av dokumenter, både trykt og elektronisk materiale (s. 27) . Dokumentanalyse er ein kvalitativ innhaldsanalyse der forskaren sine innsamla data blir analysert for å tydeleggjere samanhengar og informasjon som er relevant for dei forholda ein ønskjer å studere (Johannessen et al., 2016, s. 99).

Ei tematisk analyse av innhaldet kan i følgje Trine Anker (2020) vere alle dei analyser som skildrar innhaldet i teksten på ein systematisk måte (s. 40). I samband med kvalitativ forskning er ein mindre oppteken av hyppigheit, tal og teljing i datamaterialet, slik som ein er i den kvantitativ forskinga. Den kvalitative forskinga er meir oppteken av konteksten der til dømes

omgrep blir nytta, og ein kan finne informasjon som ligg i det som ikkje er uttalt. Eit problematisk aspekt ved innhaldsanalyse hevdar Anker (2020) å vere at ein lar små delar som er teken ut av ein heilskap få fokus. For å unngå dette kan ein difor veksle mellom å la analysen ha fokus på små einingar og dei større samanhengane (s.40). Grønmo (2004) hevdar at i kvalitativ dokumentanalyse er ofte datainnsamlinga i mindre grad føreseieleg (s.187). I mitt masterarbeid har datainnsamlinga vore heller føreseieleg, då eg kjente til kva for dokument som var naudsynt å ta utgangspunkt i og kvar eg kunne finne desse. På den måten kunne eg få fullt oversyn over det aktuelle datamaterialet ved å finne fram til alle utgjevne avhandlingar ved ISP i eit bestemt tidsrom. Datainnsamlinga kunne då gå føre seg i forkant av ein analyse, og ikkje parallelt som er vanleg i mange kvalitative innhaldsanalysar, der forskaren samlar inn materiale parallelt med dataanalysen (Grønmo, 2004, s. 187).

I byrjinga var planen å gjere eit litteraturstudium og nytta ei kvalitativ dokumentanalyse/tekstanalyse, men gjennom rettleiing, teorigrunnlag og i prosessen med utforming av forskingsspørsmål valde eg å gjere ein tilnærma replikasjon av Tangen si undersøking frå 1990-2009.

### 3.3 Replikasjon

Ein replikasjon, eller ein replika, er ei gjentaking eller ein reproduksjon av eit tidlegare utført arbeid (Svartdal, 2020). Eit fagleg argument for å gjere ein slik replikasjon av forskning er i følge Edvard Befring (2015) at det er «(...) særleg viktig for ressursvake fagområder med begrensede forskingsressurser». Han presiserer og kor viktig det er å kunne studere endringar over tid, då ein replikasjon kan bidra til å etterprøve tidlegare funn og til å identifisere nye tendensar (s. 63). Dag Ingvar Jacobsen (2015) hevdar at ved å gjere ein replikasjon av studier i ulike kontekstar, i ulike tidsrom slik som i mitt tilfelle, har ein som forskar moglegheit for å kunne generalisere funna i kvalitative studier (s. 239).

Min studie omhandlar doktoravhandlingar som er utgitt ved ISP frå 2010-2020 og såleis nyttar eg meg ikkje av det same materialet som Tangen gjorde i si undersøking. Eg nyttar mitt eige og nytt materiale frå ein ny tidsepoke. Eg vil då kunne gjere ein tilnærma replikasjon. For å kunne få eit best mogleg grunnlag for å kunne samanlikne har eg nytta same framgangsmåte, innhentingsmetode av datautval, utvalskriterium og kategorisering som Tangen (2011) gjorde i si undersøking. På denne måten vil eg vonleg kunne finne og eventuelt peike på eventuelle justeringar ved denne inndelinga av kategoriar, samstundes som

andre kategoriar vil kunne bli mitt bidrag. Det vil òg vonleg kunne bli eit bidrag til ei samanlikning og utgangspunkt for å kunne drøfte tendensar som ein ser gjennom ei utvikling innan ein tidsepoke på 30 år innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet.

### 3.4 Presentasjon av datautvalet

I innleiing og teoridelen har eg presentert hovudfunna i Tangen sin rapport frå 2011, og sett på korleis hennar bidrag er med på å skape merksemd kring epistemisk urett/rett på det spesialpedagogiske feltet. Ei nærare presisering av korleis eg har gått fram i arbeidet mitt med å finne grunnlag for utval, korleis eg har systematisert og avgrensa blir viktig for å få fram samanhengar i min prosess.

#### 3.4.1 Utvalskriterier

Dei vala eg tek i samband med kriterium for datautvalet er tett knytt til hovudforskingsspørsmålet mitt «Kva for epistemisk bidrag gjev doktoravhandlingar levert ved ISP i tidsrommet 2010-2020 når det gjeld å inkludere barna sine stemmer i spesialpedagogisk forskning?». Ein kan på den måten seie at utvalet for den kvalitative analysen difor er formålsstyrt. Det er føremålet med undersøkinga som avgjer kva for dokument eg tek utgangspunkt i (Jacobsen, 2015, s. 180).

For å nærme meg eit relevant datautval til analysen har eg sett på alle avhandlingar frå 2010-2020 utgitt ved ISP basert på ein nøye detaljert søkjeopprosess, der eg har kategorisert og systematisert dokumenta. Kategorisering inneber i følgje, Grønmo (2004), at ein finn relevante kategoriar og så vidare fyller desse kategoriane med mening. Ein vurderer og fortolkar innhaldet i tekstane i forhold til hovudforskingsspørsmålet og ser dei ulike delane av innhaldet i høve til kvarandre (s.191). Tidsrommet 2010-2020 blei valt då målet har vore å gjere ei systematisk kategorisering av korleis forskarane ved ISP har nytta barn som informantar i tidsrommet frå Tangen si undersøking, som vart avslutta i 2009, og fram til i dag.

Ved å gjere ein replikasjon har eg berre valt å studere avhandlingar som er utgjevne ved ISP, slik som Tangen (2011) gjorde, for å få eit reelt samanlikningsgrunnlag. Doktoravhandlingar blir i følgje Tangen (2011) å sjå på som «(...) representantar for rekrutter i faget, de som skal ha ansvar for forskningen de neste tiårene» (s. 41). Doktoravhandlingane utgjer slik sett ei

primærkjelde, då det er framstillingar frå personar som har erfaringar frå dei områda i samfunnet som eg ønskjer å studere. Ei primærkjelde er, i følgje Øyvind Bratberg (2017), rådata som ikkje er analysert eller filtrert, og kan seiest å vere det næraste ein kjem direkte kontakt med den fortida ein ønskjer å fanga essensen av (s.164).

### 3.4.2 Kategorisering og avgrensing av utval

Kategorisering gjev eit meir føremålstenleg grunnlag for mine strategiske vurderingar når det gjeld kva for tekstar som vil vere relevante og fruktbare for den vidare analysen (Grønmo, 2004, s. 192). Då eg gjer ein replika er kategoriseringa klar før eg starta, og går føre seg parallelt med utval av dokument og registrering av innhald. Talet på avhandlingar utgitt ved ISP i det aktuelle tidsrommet er konstant, og det var difor ikkje aktuelt for meg å utvida eller supplere søket ytterlegare. Dersom det var tekstar i andre kategoriar som synte seg å vere aktuelle for mitt tema og problemstilling, var det mogleg å nytta desse. Eg er merksam på at mitt perspektiv og mi forforståing kunne påverke utval og tolking av tekstane. Eit for snevert perspektiv kan føre til at utvalet blir prega av ei altfor einssidig tolking. For å unngå dette må ein sjå tekstane sin relevans frå ulike perspektiv i analyse og tolking (Tangen 2011, s. 52).

I følgje mine data er det utgitt 47 doktoravhandlingar ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) i det aktuelle tidsrommet <sup>2</sup>. Eg fekk tilgang til ein del av dei aktuelle avhandlingane i sin heilskap digitalt ved Universitetet i Oslo, UiO, og dei resterande gjennom biblioteket på NLA. Samandraga i avhandlingane syner kva for avhandlingar som nyttar barn som informantar, og metodedelane gjev ytterlegare informasjon om kva for forskingsmetode som er nytta der barn har delteke. I tidleg fase av dette arbeidet har det òg vore nyttig å studere konklusjonar og litteraturlister i ein del av avhandlingane. Eg nytta dei same kategoriane som Tangen (2011) gjorde i si forking, og tematiserte og kategoriserte forskarane sine grunngevingar for val av informantar. Avhandlingane vart sorterte i gruppene: førskulebarn, elevar i grunnskulen, elevar i vidaregåande skule/eldre ungdom, vaksne med særskilde behov, foreldre, andre nærpersonar, pedagogar og andre fagfolk/administrasjon eller filosofiske/teoretiske/historiske<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Vedlegg 1. Oversikt over doktoravhandlingar ved ISP i tidsrommet 2010-2020

<sup>3</sup> Tabell 1 s.44

### 3.4.3 Ytterlegare avgrensing av datautval

Dei seks avhandlingane som inneheld forskning utført med/på barn i andre deler av verda blei ekskludert i den fyrste runden då det er kunnskapsutviklinga av det spesialpedagogiske fagfeltet i Noreg som har relevans for denne oppgåva. Eg sat dermed igjen med 41 avhandlingar. Vidare tok eg utgangspunkt i alle dei avhandlingar som omhandlar barn; førskulebarn, elevar i grunnskulen og elevar i vidaregåande skule/eldre ungdom. I denne fasen fann eg at fleire av avhandlingane kunne plasserast i fleire av kategoriane.

Vidare registrerte eg kva forskingsmetode som har vorte nytta i dokumenta, det vil seie metodar som fører til at barn opptrer direkte som kjelder for data i observasjon, intervju, testar/prøvar, spørjeskjema eller barn sine tekstar <sup>4</sup>.

Grunna oppgåva sitt omfang gjorde eg ei ytterlegare avgrensing av datautvalet og tok utgangspunkt i dei avhandlingane som har nytta intervju som metode. Til saman er dette fem avhandlingar som utgjer hovudutvalet og blir presentert nærare i kap 4.6. Alle avhandlingane er å finne i kategorien barn og ungdom i grunnskulen. To av desse er og representert i kategorien førskulebarn, medan tre av avhandlingane er knytt til avhandlingar i gruppa ungdom i vidaregåande skule.

Eg valde ei kvalitativ tilnærming då eg skulle analysere dokumenta for å finne samanhengar og relevant informasjon for dei forholda eg ønskte å studere (Thagaard, 2013, s. 17).

Analysen er gjort på ulike nivå. Eg ser på kva som blir presentert som epistemisk urett i datautvalet mitt og kva forskarane får fram av epistemisk rett/urett når det gjeld barn si deltaking i den spesialpedagogiske forskinga. På denne måten vil eg kunne identifisere ulike sider ved deira bidrag i analysen av data og vidare drøfte funna.

Forskningsprosessen i oppgåva kan sjåast på som ei abduktiv tilnærming som i følgje Thagaard (2013) er prega av at den etablerte teorien framstår som eit utgangspunkt for forskinga og analyse av tendensar og mønstre i datautvalet er det som gjev grunnlag for nye teoretiske perspektiv (s.201). Ut frå dette hevdar Thagaard (2013) at abduksjon kan sjåast i samanheng med at forskaren sin teoretiske bakgrunn kan gje rom for fortolkingar av meningsinnhaldet i datamaterialet (s.198). Det teoretiske bidraget er med på å sjå på empirien på ein måte som ville vore vanskeleg utan teori, samstundes kan den empiriske skildringa bidra til å vidareutvikle perspektiva innan teorien (Anker, 2020, s.60).

---

<sup>4</sup> Tabell 2 s.45

### 3.5 Førforståing – hermeneutisk tilnærming

Det er den vitskapsteoretiske posisjonen som gjev oss eit rammeverk for korleis ein forstår røynda, ontologi. Korleis vi får tilgang til denne vitskapen kallar vi epistemologi (Anker, 2020, s. 47). Omgrepet hermeneutikk er, i følgje Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) si bok *Det kvalitative forskningsintervju*, gresk og tyder «fortolkningslære» (s. 73). Anker (2020) syner til Gilje (2019) som presiserer at hermeneutikken handlar om både det filosofiske arbeidet som går på forstå og fortolke, samstundes som det handlar om den metodiske framgangsmåten, sjølv fortolkningsprosessen. Det at vi ikkje straks skjønar og kanskje misforstår meiner Gilje (2019) nettopp er utgangspunktet for hermeneutikken. I denne forståingsprosessen meiner han vi treng hjelp og støtte for å tileigne oss forståing, noko det hermeneutiske fortolkingsarbeidet kan bidra med. Då det er her vi finn den djupare meininga og dei underliggjande samanhengane vi søker (Anker, 2020, s. 50). Menneska er, i følgje Anker (2020) jf. Gilje (2019), eit hovudfokus i hermeneutikken. Menneska og korleis dei blir oppfatta som aktørar som har til hensikt å realisere intensjonar og ønskje gjennom handling og handlingsuttrykk. I denne samanhengen blir konteksten viktig (s.51).

Når eg ønskjer å finne ut i kva grad barn bli nytta som informantar i den spesialpedagogiske forskinga, må eg sjå på forskingskulturen på det spesialpedagogiske feltet. Dette illustrerer den hermeneutiske sirkelen, som er eit bilete på denne fortolkningsprosessen, der ein vekslar mellom ein del, ein heilskap og tilbake til ein del. I mitt tilfelle går denne prosessen føre seg mellom barnet som informant og den spesialpedagogiske forskinga som blir gjort. Det er på denne måten fortolkningsprosessen gradvis avdekkjer den djupare meininga eller ein samanheng i handlingane (Anker, 2020, s. 51). For min del vil dette òg handle om mi førforståing i rolla som forskar. Denne førforståinga vil ha si forankring i min praksis og tidlegare erfaringar i mitt arbeidet i skulen både som lærar og spesialpedagog. Vidareutdanning i spesialpedagogikk og det pågåande masterarbeidet har òg vore bidratt til mi forforståing innanfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Når ein tolkar teksten må ein heile tida vere oppteken av det hermeneutiske dilemmaet. Det at ein som forskar har ei førforståing, tek ting som sjølv sagt eller overser noko gjer at ein heile tida må revurdere hypotesar (Thagaard, 2013, s.41; Anker, 2020, s.54).

Eg må i arbeidet mitt sjå dokumenta/avhandlingane i lys av ein større heilskap. Tolkinga eg gjer kan difor ikkje gå føre seg isolert, og eg må difor ha kjennskap til den konteksten desse

avhandlingane har blitt utarbeidd i. Datautvalet eg nyttar er produkt av forskarar sine interessefelt og trong for kunnskapsutvikling på ulike område innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet. Dette kan og bør sjåast i samanheng med den utviklinga som har gått føre seg på det spesialpedagogiske området og i samfunnet generelt.

Med det som bakgrunn finn eg teoriar kring epistemisk rett/urett og epistemisk drift interessante og essensielle i arbeidet med og synet på marginaliserte grupper i samfunnet, som til dømes barn med særskilte behov. Grunnlagstenkinga innanfor spesialpedagogikken er og relevant for mitt arbeid. Kva er spesialpedagogikken si rolle i samfunnet og korleis bør den vere? Korleis er fagfolk og forskarar si tolking av spesialelevar sin situasjon og kva er tenlege tiltak for naudsynte endringar? Det å inkludere barn i forskinga på det spesialpedagogiske feltet høyrer òg til allmennpedagogikken dersom ein ser på det eg tidlegare har nemnt om barn sin rett til å sei si meining om det som rører seg i deira liv og det som er viktig for dei (Opplæringslova, 1998). I ei forskarrolle må eg vere medviten på måten eg refererer og siterer allereie skriven tekst då det vil kunne skape eit inntrykk av mi førforståing.

### 3.6 Reliabilitet og validitet av prosjektet

Reliabilitet handlar om truverd til prosjektet. I følge Thagaard (2013) handlar det om kor vidt ulike forskarar vil kunne kome fram til same resultat dersom dei nyttar same metode (s.202). Bratberg (2017) påpeiker at det i innhaldsanalyse blir lagt stor vekt på repliserbarhet, at analysen bør kunne reproduserast i detalj og at ein bør kunne få det same resultat. Skal dette vere mogleg er ein avhengig av å gjere forskingsprosessen så gjennomsiiktig og transparent som mogleg (Thagaard ,2013, s. 202.) Eg freistar å presentere detaljerte utgreiingar om korleis eg har innhenta, kategorisert/tematisert og avgrensa utvalet mitt. Samstundes som eg og klargjer og argumenterer for sentrale omgrep, teori, metodiske tilnærmingar, val av problemstillingar og analytiske perspektiv. Mi tolking vil vere påverka av mi forforståing, og det vil difor vere mogleg at andre forskarar vil kunne ha andre perspektiv på tolking og få andre resultat.

Når det gjeld å vurdere forskinga sin validitet så dreier det seg om tolking av data, og tolkinga si gyldigheit. Er dei tolkingane ein kjem fram til gyldige, valide, i forhold til den røynda ein har studert, er spørsmål Thagaard (2013) stiller (s. 204-205). Det å lytte til barn si stemme, og barn si deltaking i forskning, er vide omgrep som blir definert og tolka på ulike måtar.



Omgrepsvaliditet kan ein difor knytte til kor godt ein evner å gjere desse omgrepa operasjoniserbare. Eg nyttar i hovudsak Tangen (2011) si operasjonisering av omgrepa og vurderer det i denne samanhengen som ein styrke med hennar kompetanse på dette forskingsfeltet.

### 3.7 Forskingsetiske retningsliner og vurderingar

Ei masteravhandling er ut frå Thagaard (2013) å sjå på som vitenskapleg verksemd, og ein må, som forskar følgje visse prinsipp for forskningsetikk (s.24). Det vil i all forskning vere viktig å følgje dei forskningsetiske retningsliner som til ei kvar tid er gjeldande ut frå *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, NESH (2016). Kvalitativ forskning omhandlar ofte forskning på andre menneske og opplysningar må difor må handsamast forsvarleg (Anker, 2020, s. 105). Norsk senter for forskingsdata (NSD) har ansvar for å sikre at personvernopplysningar blir oppbevart forsvarleg. Då eg nyttar dokument som ikkje inneheld personopplysningar og som er utgjeve ved Institutt for Spesialpedagogikk, ISP og Universitetet i Oslo, UiO, er det ikkje naudsynt for meg å ha godkjenning frå NSD.



## 4. Analyse

### 4.1 Funn i materiale

Analysen er gjennomført i ulike steg. Eg har valt å følge Tangen sitt oppsett i analysedelen slik at eg òg kan få eit best mogleg samanlikningsgrunnlag i denne delen.

For å få fram i kva grad barn har vore deltakarar i den spesialpedagogiske forskinga ved ISP i tidsrommet 2010-2020, har eg først gjennomført ei kartlegging av informantar i alle avhandlingane. Dette gjer det mogleg å kunne registrere barn si deltaking i forhold til omfanget av korleis dei vaksne deltek.<sup>5</sup> I det neste steget gjer eg ei kartlegging og sortering av dei avhandlingane der barna har vore informantar eller delteke i dataproduksjonen. Funna syner at det gjeld for 34 avhandlingar. I metoddelen har eg presentert ulike forskingstilnærmingar, opne og lukka tilnærmingar samt synt til kategoriar for inndeling og avgrensing. Kapittel 4.1.1 gjer greie for særskilde område som er representert i forskinga dei siste ti åra, før det i kap. 4.2- 4.4 blir presentert funn i dei tre ulike gruppene: førskulebarn, barn i grunnskulen og elevar i vidaregåande skule/eldre ungdom. Eg nyttar namn på forskaren og årstal når eg referer til avhandlingane. Sjå og lista over alle avhandlingane som er utgjeve ved ISP i tidsrommet 2010-2020 der kvar doktoravhandling har eige nummer<sup>6</sup>. I kapittel 4.5 vert det gjort ei samanlikning med Tangen sine funn frå 2011<sup>7</sup>. Dette gjer det mogleg for meg å finne svar på om den spesialpedagogiske forskinga har endra praksis til å nytte barn som deltakarar. I kap 4.6 presenterer eg dei 5 avhandlingane som er mitt hovudutval. I desse avhandlingane har forskarane nytta intervju som forskingsmetode og barn har dermed vore informantar og direkte deltakande i forskinga. På denne måten har det vore mogleg å vise korleis barna sine stemmer har blitt inkludert der dei har vore deltakarar.

#### 4.1.1 Kven kjem til ordet i forskinga?

Dei fleste avhandlingane i dette materiale er empiriske prosjekt som er bygd på forskingsgenererte data med levande kjelder. Tabell 1<sup>8</sup> syner ei oversikt over kven som har vore informantar/kjelder i prosjekta. Då fleirtalet av avhandlingane har fleire grupper av informantar er ikkje tabellen summert. I nokre av avhandlingane er det både elevar, føresette, pedagogar og barn på ulike alderssteg som er informantar.

---

<sup>5</sup> Tabell 1 s.44

<sup>6</sup> Vedlegg 1: Oversikt over doktoravhandlingar ved Institutt for spesialpedagogikk, ISP, i tidsrommet 2010-2020

<sup>7</sup> Tabell 3 s.50 og Tabell 4 s.51 Samanlikningar mellom funn 1990 -2009 og 2010 -2020

<sup>8</sup> Tabell 1 s.44

Det er gruppa med barn/elevlar i grunnskulen som oftast har delteke i doktorgradsforskinga, dei er nytta som kjelder for data i meir enn 58 % av studia. Deretter kjem gruppa med fagfolk, som oftast er representert av lærarar og pedagogar, i 34% av prosjekta. Elevlar i den vidaregåande skulen/eldre ungdom har vore kjelder for data om lag like ofte som vaksne med særskilte behov, i 14% av forskingsprosjekta. Eg finn at dei yngste barna, førskulebarna, har delteke i 41% av avhandlingane. Dei teoretiske, filosofiske og historiske avhandlingane er òg inkluderte i materialet. Desse kan i følge Tangen (2011) vere med å bidra til å synleggjere barn si stemme sjølv om det er vaksne informantar (s. 44). Vidare vel eg, som Tangen, på bakgrunn av tidlegare definisjon av barn si deltaking i forskning, å avgrense den vidare analysen til dei avhandlingane der barn og elevlar i vidaregåande skule/eldre ungdom har delteke direkte som kjelder for data. I prosjektet mitt gjeld det då 34 avhandlingar som til saman utgjer om lag 74 % av dei 47 avhandlingane i det opphavslege utvalet<sup>9</sup>.

Tabell 1: Deltakarar /kjelder i doktorgradsavhandlingane ved ISP 2010-2020

Deltakarar/ kjelder	N	%	Kjeldenummer
Førskulebarn	17	41 %	3, 6, 11, 12, 14 (2-3 år), 18, 22, 23, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 47 ,
Elevlar i grunnskulen	24	58 %	1, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 23, 24, 28, 27, 31, 33, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47
Elevlar i vgs, eldre ungdom	6	14 %	15, 19, 42, 43, 44, 45
Vaksne , med særskilte behov	5	12 %	5, 8, 20, 25, 45
Foreldre, andre nærpersonar	9	22 %	2, 12, 13, 14, 23, 29, 38, 40, 47,
Pedagogar og andre fagfolk/adm	14	34 %	2, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 27, 30, 35, 38, 40, 46
Filosofiske/teoretiske/historiske	1	2,43 %	24 (tiltaksjede)
n= 41			

\*Avhandlingane nr 9, 16, 17, 21, 26 , og 41 er utelukka frå min studie, sjå utdjuping kap.3.4.3: Ytterlegare avgrensing av datautval.

<sup>9</sup> Tabell 2: s.45

#### 4.1.2 På kva måtar deltek barn i den spesialpedagogiske forskinga ved ISP?

Tabell 2 gjev ei oversyn over kva for metodar og instrument som er nytta i innsamling av data. Føremålet er å finne ut på kva måte barn har fått delteke og kome til ordet i forskinga. Her er det nytta metodar som inneber at barn opptrer direkte som kjelde for data, til dømes: observasjon, intervju, testar/prøvar, spørjeskjema (instrument for sjølvrapportering) og barn sine egne tekstar (elevarbeid). Dei prosjekta som har nytta andre typar tekstar og dokument som til dømes utdanningspolitiske dokument, planar (arbeidsplanar, individuelle opplæringsplanar IOP, elevrapportar) er kjelder utarbeida av vaksne og difor ikkje tekne med.

**Tabell 2:**

**Barn som informantar /deltakarar fordelt etter metode for datainnsamling (antal deltakarar) ved ISP 2010-2020**

Informantar	Metode for datainnsamling				
	Observasjon	Intervju	Testar, prøvar	Spørjeskjema	Barn sine tekstar
Førskulebarn	<b>12</b> (3, 6, 12, 14, 18, 28, 31, 32, 35,36, 38, 40)	<b>[1]*</b> (31)	<b>6</b> (22, 23, 36, 37,38, 47)	<b>4</b> ((23), 38, (45), 47)	
Barn/ungdom i grunnskulen	<b>10</b> (1, 12,15, 27, 28, 31, 33, 34, 42, 44)	<b>5</b> (7, 10, 15, 19, 43)	<b>13</b> (1, 7, 11, 13, 23, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 47)	<b>4</b> ((27), 33, 45, 47)	<b>1</b> (10)
Elevar i vgs eldre ungdom	<b>3</b> (15, 42, 44)	<b>3</b> (15, 19, 43)	<b>3</b> (42,43, 44)	<b>1</b> (45)	
n= 34					
* Tala i hakeparantes [] syner der som samtalar/intervju primært er nytta som ledd i pedagogisk tilrettelegging av situasjon og særkundert som supplerande datakjelde					
Tala i parantes angjev nummeret på kjeldene (jf. oversikt over alle avhandlingar vedlegg 1)					
Dei avhandlingane som her er merka med grøn har nytta intervju som forskingsmetode og utgjer hovudutvalet for prosjektet.					

Tabell 2 syner at for dei yngste barna, førskulebarna, er det testar/prøver og observasjon som er dei mest nytta metodane. Elevane i grunnskulen har delteke i gjennomføring av testar/prøvar og intervju, medan dei eldste elevane i vidaregåande skule/eldre ungdom deltek i

lik grad ved observasjon, intervju og testar/prøvar. Tangen (2011) peikar på at dette er « (...) en grov inndeling av metoder for datainnsamling og kan bare gi et høyst overflatisk bilde av hvordan barn er kommet til orde» (s. 45). Eg har difor følgd Tangen sin framgangsmåte ved å gå inn i kvar avhandling for å studere meir spesifikt kva for metodiske opplegg som er nytta og på kva måte barna si stemme kjem fram i prosjekta. Då det ikkje har vore mogleg å studere alle avhandlingane i sin heilskap i denne studien, byggjer mine opplysningar i stor grad på avhandlingane sine samandrag og metodekapittel. Dette kan vere ein veikskap òg ved min analyse då dei metodiske forholda i ei doktoravhandling òg kan vere omtalt andre stader i avhandlingane (Tangen, 2011, s.45). Det er difor sannsynleg at relevant informasjon om både informantar, tilnærmingar og metodar ikkje har kome med i mi analyse. Når det gjeld på kva måte og i kva grad barn har blitt nytta som kjelder for data i forskinga meiner eg likevel at eg har fått fram hovudessensen.

#### 4.2 Førskulebarn si stemme – metodiske utfordringar

I 17 av doktoravhandlingane (41%) har førskulebarn vore deltakarar. Det er i hovudsak nytta observasjon og testar som metodisk tilnærming. Relasjon, samhandling/kommunikasjon og språkutvikling er område som vert forska på i denne gruppa. Samspel og kommunikasjon er eit temaområde i fleire av avhandlingane. Kristin Vonheim (2013, nr.14) si forskning er utført på små barn (2-3 år) i samspel med foreldre, medan anna forskning i denne gruppa i hovudsak er på førskulebarn i barnehage og overgang mellom barnehage og skule. Terje Nærland (2011, nr.6) har undersøkt den sosiale status og den kommunikative kompetansen til barn i førskulealder ved å nytta observasjon. Ellen Birgitte Ruud (2010, nr.3) har gjort ein intervensjonsstudie om førskulebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i leik. Kathrin Olsen (2019, nr.40) si forskning på sosial deltaking er ein studie der føremålet er å få fram korleis personalet sin praksis er når det gjeld å støtte barn med autisme i den sosiale deltakinga. Desse avhandlingane har eit fellestrekk med det føremål å få fram korleis barna si stemme kan bli høyrte, korleis ein utviklar kunnskap og korleis ein er medviten om kommunikasjon med små barn. Då dette kjem fram gjennom observasjon av barn i relasjon med andre barn og vaksne, og i intervju av nærpersonar vel eg å ikkje rekne barna i denne gruppa for direkte informantar. Området språk og språkutvikling er no, som Tangen (2011) hevda, eit området der ein har ønskje om å gje eit sikrere fagleg grunnlag for kunne hjelpe barn i deira språkutvikling og med å førebyggje for språkvanskar (s. 46).

Eg finn at det er fokus på forskingsområdet *lese* -og skrivevanskar, og at det særleg har vore eit sentralt føremål når det gjeld førskulebarn og barn i dei fyrste åra på barneskulen (1-2 klasse). Marianne Klem (2014, nr.22) har nytta testing og kartleggingsverktøy i samband med språkkartelegging som legg grunnlag for identifisering av førskulebarn i risiko for språkvanskar. Her er målgruppa barn i 4-6 år. Observasjonsstudiet til Ellen Brinchmann (2016, nr.32) omhandlar kor viktig ordkunnskapen barna har, er for utviklinga av leseforståinga, medan Jannicke Karlsen (2014, nr.23) si avhandling om språk og lesing hos minoritetsspråklege barn i barnehage og skule er gjort med barn i førskule til 2.klasse.

I avhandlingar der tema språk- og språkutvikling er retta mot eldre elevar, er det i samanheng med andre vanskar og utfordringar. Anne Elisabeth Aasen (2015, nr. 28) og Astrid Kristin Vik (2010, nr. 1) har gjort forskning kring språk og aktivitet hos barn som er blinde og svaksynte. Christiane Lingås Haukedal (2020, nr. 47) si avhandling omhandlar barn med høyrsløvanskar medan Tamar Kalandadze (2019, nr. 42) si avhandling tematiserer området barn med autisme.

#### 4.3 Elevar i grunnskulen – framleis ei sentral målgruppe i den spesialpedagogiske forskinga

Meir enn halvparten (58%) av alle avhandlingane der barn og ungdom har delteke, kan seiast å omhandle elevar i grunnskulen. Desse elevane syner seg å framleis å vere ei sentral målgruppe for den spesialpedagogiske forskinga. Undersøkingane mine syner at det er i denne gruppa ein finn hovudmaterialet av forskinga, både når det gjeld der barn er direkte involverte i forskinga og der andre, det vil seie pedagogar, andre fagpersonar og føresette som representerer barna.

I denne gruppa ser ein at barn si deltaking skjer i både observasjon, intervju, testar/prøvar og gjennom spørjeskjema. Dei fleste avhandlingane i denne målgruppa har nytta testar og prøvar. Ein ser òg at det i desse testresultata er supplert med anna informasjon som til dømes er henta ved å nytta intervju og observasjon. Det berre er 5 avhandlingar som nyttar intervju som metode. Lill-Johanne Eilertsen (2016, nr. 31) nyttar både samtalar, observasjon og tekstanalysar i si doktoravhandling som studerer deltaking i barnefellesskap mellom barn med og utan samansette vanskar, der høyrslenedsetjing inngår. Ho presiserer kor viktig det er å ha forståing kring det relasjonelle samspelet mellom barn når barn sitt likeverd er trua når dei ikkje har dei same føresetnadane for å inngå i den kommunikative fellesskapen. Guri Anne

Nortvedt (2011, nr.7) har nytta intervju og testar i studiet av ungdomar i 8-10.klasse i si avhandling. Mirjam Harketstad Olsen (2012a, nr 10) tek i bruk single case og intervju i si tilnærming når ho forskar på inkludering kring elevar med erverva skader. Liv Heidi Mjelve (2012, nr.12) nyttar både observasjon og intervju når ho forskar på dei parallelle prosessane som går føre seg i den spesialpedagogiske rådgjevinga. Forskaren nyttar informantar frå fleire grupper, både barn i skule og barnehage, foreldre og andre fagpersonar. Her er det fagpersonar, lærarar og spesialpedagogar som deltek direkte i intervjua. Randi Myklebust Sølvi (2013, nr.15) nyttar òg både intervju og observasjon i si fenomenologisk-inspirert kasusstudium om korleis friluftsliv kan sjåast på og nyttast som eit læringslandskap for ungdom i risiko. Her er det ungdom og elevar i 8.-10. klasse som er informantar, noko vi òg ser i Ann-Cathrin Faldet (2013, nr.19) si avhandling om jenter som utøver vald. Veerle Garrels (2019, nr. 43) peikar på korleis ungdom og elevar i vidaregåande skule med mild intellektuell funksjonshemming kan fremje sin rett til å vere med å bestemme og vere med i evalueringa av pedagogiske inngrep. Ho nyttar tilnærmingar som kognitive intervju og spørjeskjema. Nortvedt (2011), Olsen (2012a), Sølvi (2013), Faldet (2013) og Garrels (2019) sine doktoravhandlingar er alle inkludert i mitt hovudutval<sup>10</sup>.

#### 4.4 Elevar i vidaregåande skule, eldre ungdom – ei underrepresentert gruppe i den spesialpedagogiske forskinga

Det er berre 6 av avhandlingane, 14%, der barn/eldre ungdom er deltakarar i doktorgradsprosjekta. Her har elevane delteke i forskinga både gjennom observasjon, intervju, testar/prøvar og gjennom spørjeskjema. Det er ikkje ein særskilt tilnæringsmåte som utpregar seg i denne gruppa. Elevar i den vidaregåande skulen/eldre ungdom, er ei gruppe som må kunne seiast å vere underrepresentert i den spesialpedagogiske forskinga. I denne tiårs-perioden 2010-2020 perioden er det altså gjennomført få avhandlingar som er knytt til den vidaregåande opplæringa/eldre ungdom/unge vaksne. Nokre av desse gjeld, som tidlegare nemnt òg yngre barn.

Sølvi (2013) si forskning er basert på intervju og deltakande observasjon av ungdom i 8.-10.klasse. Ho ser på korleis friluftsliv kan nyttast som eit læringslandskap for ungdom i

---

<sup>10</sup> Kap 4.6 Presentasjon av hovudutval



risiko. Faldet (2013) nyttar djupneintervju av jenter som utøver vald og fagpersonar, for å få fram deira erfaringar med gjengaktivitet, familieliv og skulegang. Kalandadze (2019) set, gjennom å nytta observasjon og testar/kartlegging av barn 10-16 år, fokus på den figurative språkforståinga hjå individ med autismeforstyrningar. Garrels (2019) nyttar intervju og spørjeskjema i sitt forskingsarbeid på ungdom og elevar i vidaregåande skule der sjølvbestemming for ungdom med mild intellektuell funksjonshemming er tema. Anette Andresen (2019, nr. 44) undersøker i si avhandling moglege ulikskapar mellom typiske og svake lesarar i korleis dei handterer krava til integrering i multimedielæring, ei studie av digitale datasystem for bruk i samband med lesevanskar. Ho nyttar testar og observasjon som metodisk tilnærming. Arne Kirkhorn Rødviik (2020 nr 45), nytta ein test av taleoppfatning med nonsensord han har utvikla i samband med doktorgradsavhandlinga si som omhandlar forskning kring forvirring av talelyd hos velpresterende vaksne og barn med cochleaimplantater, målt ved repetisjon av mono- og bisyllabiske nonsensord.

#### 4.5 Samanlikning av egne funn i 2021 versus Tangen sine funn i 2011

Eit av måla med denne studien er å dokumentere om det har vore endringar når det gjeld barn si deltaking i forskinga på det spesialpedagogiske området det siste tiåret. Å utføre ein tilnærma replikasjon av ei tidlegare undersøking handlar om å sjå etter endringar, tendensar på eit bestemt forskingsfelt (Befring, 2015, s. 64). Det spesialpedagogiske feltet, som er mitt forskingsfelt, er i utvikling. Det blir heile tida produsert nye avhandlingar av ulike forskarar. Datamaterialet eg nyttar blir difor ikkje identisk med datamaterialet som Tangen undersøkte i 1990-2009. Dette vil sjølvsagt spele inn og ha innverknad på eit resultat. Då framgangsmåten, tilnærmingane mine, rammeverket og utvalskriteria er dei same som Tangen nytta i 2011, har det gjeve meg utgangspunkt for ei samanlikning på mange område.

For å synleggjere dette presenterer eg i tabell 3<sup>11</sup> ei samanlikning av kven som var deltakarar i avhandlingane ved ISP i periodane 1990-2009 og 2010-2020, medan tabell 4<sup>12</sup> gjev eit bilete på kvar det har vore nedgang eller auke når det gjeld metodar for innsamling av data der barn har vore informantar.

---

<sup>11</sup> Tabell 3 s.50

<sup>12</sup> Tabell 4 s.51

**Tabell 3 :** Deltakarak/kjelder i doktorgradsprojekta ved ISP  
Samanlikning av funn i perioden 1990-2009 (Tangen, 2011) og mine funn perioden 2010-2020

Perioden 1990-2009			Perioden 2010-2020			Resultat +/-
Deltakarak/Kjelder	N	%		N	%	
Førskulebarn	9	16	Førskulebarn	17	41	25 %
Elevar i grunnskulen	25	45	Elevar i grunnskulen	24	58	13 %
Elevar i vgs, eldre ungdom	12	21	Elevar i vgs, eldre ungdom	6	14	-7%
Vaksne, med særskilte behov	9	16	Vaksne, med særskilte behov	5	12	-4%
Foreldre, andre nærpersonar	13	23	Foreldre, andre nærpersonar	9	22	-1%
Pedagogar og andre fagfolk/adm	22	39	Pedagogar og andre fagfolk/adm	14	34	-5 %
Filosofiske/teoretiske/historiske	8	14	Filosofiske/teoretiske/Historiske	1	2,43	-11, 57%
n=	n=56			n=41		

Doktorgradsprojekta syner, for perioden 2010-2020 som for perioden 1990-2009, i stor grad å vere empiriske prosjekt der data er basert på levande kjelder. Det at barn/elevar i grunnskulen er dei som oftast har delteke i doktorgradsforskinga ved ISP i perioden 2010-2020 er og samanfallande med Tangen (2011) sine funn frå perioden 1990-2009 (s.47).

Barn i grunnskulen er framleis ei sentral målgruppe i den spesialpedagogiske forskinga, noko som òg vart påpeika av Tangen i undersøkinga i 2011. Begge undersøkingane syner òg at det er gruppa med barn i grunnskulen som oftast har delteke i intervju, sjølv om denne gruppa òg deltek i både observasjon og kartlegging/testar. Funna mine syner i 2021 syner som Tangen (2011) påpeikar at nokre av avhandlingane har eit longitudinelt design, dei strekkjer seg over fleire år frå førskulealder og /eller over tid i grunnskulen, som til dømes Karlsen (2014, nr.23).

Temaområda barn si utvikling og kompetanse innan språk og matematikk, som Tangen presiserte i 2011, er framleis sentrale tema i nokre av avhandlingane i utvalet mitt frå perioden 2010-2020 som til dømes Astrid Gillespie (2016, nr. 30) og Nortvedt (2011).

**Tabell 4:** Barn som informantar /deltakarar fordelt etter metode for datainnsamling (antal deltakarar) ved ISP i tidsrommet 1990-2009 og 2010-2020

Informantar	Metode for datainnsamling				
	Observasjon	Intervju	Testar, prøvar	Spørjeskjema	Barn sine tekstar
Førskulebarn 1990-2009	6	[1]*	4	-	-
Førskulebarn 2010-2020	12	[1]*	6	4	-
Endring	+100%	uendra	+50%	+400%	uendra
Barn/ungdom i grunnskulen 1990-2009	7	6 [+1]*	13	5	1
Barn/ungdom i grunnskulen 2010-2020	10	5	13	4	1
Endring	+ 43%	-20%	Uendra	-20%	uendra
Ungdom i vgs 1990-2009	2	8	1	3	1
Ungdom i vgs 2010-2020	3	3	3	1	-
Endring	+50%	- 62%	+200%	-200%	-100%
n= 33 (1990-2009)					
n= 34 (2010-2020)					
n = antal avhandlingar der barn har delteke					
* Tala i hakeparantes [] syner der som samtalar/intervju primært er nytta som ledd i pedagogisk tilrettelegging av situasjon og særkupert som supplerande datakjelde					

Observasjon, testar og kartlegging er tilnærmingar som oftast blir nytta som metode i gruppa barn i grunnskulen, og intervju berre er nytta i 5 av 24 avhandlingane. Dette er samanfallande med dei resultata Tangen syner til frå perioden 1990-2009, sjølv om vi ser ein liten nedgang i bruken av intervju og ein større auke i observasjon i denne gruppa. Gruppa med elevar frå vidaregåande skule/eldre ungdom syner seg framleis å vere ei underrepresentert gruppe i forskinga. For perioden 2010-2020 finn eg at elevane i denne gruppa deltek sjeldnare i forskinga enn det som synt seg i Tangen si frå 1990-2009. Utgreiingar av kunnskapsstatus gjort tidlegare på det spesialpedagogiske feltet har, i følgje Tangen (2011), avdekkja at vidaregåande skule har vore svært lite utforska. Sjølv om det i dei seinare åra har vore eit auka fokus på problematikken kring fråfall i den vidaregåande skulen, er det difor av interesse at det ikkje har vore meir forskning på dette område (s. 50-51). Ein ser ut frå tabell 3<sup>13</sup> ein nedgang på 7% frå 21% deltaking i perioden 1990-2009 til 14% deltaking

<sup>13</sup> Tabell 3 s. 50

i perioden 2010-2020 . Elevar/studentar i denne gruppa deltek på ulike måtar i forskinga både med observasjon, kartlegging/testar, og intervju. Det er interessant å merke seg at dei eldste barna sjeldnare deltek i intervju i 2010-2020 enn i perioden 1990-2009.

Det syner seg at dei yngste barna, førskulebarna, oftare deltek i forskinga i perioden 2010-2020 enn det dei gjorde i perioden 1990- 2009. Funna mine her syner at dei har delteke i 41% av avhandlingane, noko som gjev ein auke i deltakinga på heile 25%. Dette er ein markant auke då Tangen (2011) si undersøking synte til at denne gruppa deltok sjeldnast i forskinga i perioden 1990-2009. Gruppa med dei yngste barna, førskulebarna, deltek oftast i observasjon, testar/kartlegging, noko som òg er samanfallande med Tangen (2011) sine funn frå perioden 1990-2009 (s. 45). Det er òg interessant å merke seg at i den siste tiårs-perioden frå 2010-2020 har barn delteke i 34 av studia medan det i tidsrommet 1990-2009 deltok barn i 33 av forskingsstudia ved ISP. Noko som gjev indikasjonar om at barn deltek oftare i forskinga ved ISP no enn tidlegare.

#### 4.6 Presentasjon av hovudutval

Etter ytterlegare avgrensingar omfattar det endelege datautvalet mitt fem av doktorgradsavhandlingane som er utgjeve ved ISP i tidsrommet 2010-2020. Hovudkriteriet for dette utvalet er at forskaren har nytta intervju som metode og at elevane sjølv har vore direkte medverkande i forskinga ved å delta, vore informantar i intervju.

Guri Anne Nortvedt (2011) si avhandling «*Norwegian Grade 8 Students' Competence in Understanding and Solving Multistep Arithmetic Word Problems*» omhandlar omgrepsvanskar knytt til matematiske fleirstegsoppgåver. Hovudmålet med studien er å undersøkje den integrerte prosessen med å løyse aritmetiske omgrepsvanskar i fleire steg, der fokus er på tre underliggjande aspekt: 1) Samspel mellom leseforståing og matematisk dugleik 2) Elevane sin strategibruk når dei løyser aritmetiske omgrepsvanskar i fleire steg, samt årsaker til vanskane som oppstår i denne prosessen 3) Korleis stillasmønstre blir synleg når elevane sine løysingar knytt til vanskar med omgrep blir stillas av eit meir kompetent anna, så vel som samanhengar mellom leseforståing, matematisk dugleik og stillas (s. 6). Elevar på 8.klassetrinn deltok i studien. Nortvedt (2011) er medviten utval av informantar, då forskingsfeltet er det spesialpedagogiske feltet og oppgåva har sitt utspring i eit auka behov for å finne og setje lys på eventuell kunnskap innanfor dette området. Forskaren har nytta ei

dobbel tilnærming for å oppnå det målet, og tek i bruk metodane intervju og testar/kartleggingsprøvar. I fyrste del av studien deltok elevane i oppgåveintervju medan dei jobba med oppgåver av aritmetiske omgrepsvanskar på åtte ulike nivå. Intervjuet var særskilt tilpassa for å la elevane jobbe uavhengig i lange intervall, og for å sikre at deira problemløysningsprosess på eit tidspunkt stoppa opp, for så å introdusere støtte/stillas. Forskaren nytta òg resultata til elevane på dei nasjonale kartleggingsprøvene i lesing og rekning for 8.trinn (s. 37-39)

Avhandlinga til Mirjam Harkestad Olsen (2012a) «*Inkludering i et innenfra og et utenfra*» omhandlar inkludering av elevar med erverva skade. Studien tar utgangspunkt i ein singlecase, der informanten var 16 + , elev på vidaregåande skule og i gruppa for eldre ungdom. Informanten som deltek har vore gjennom ein prosess i ein inkluderande skule, fyrst utan å ha trong for hjelp, til å bli hjelpetrengande etter ein skade. Forskaren set her lys på ei gruppe elevar som har eit anna utgangspunkt i møte med den inkluderande skulen enn andre elevar med særskilte hjelpebehov (s.5). Det er, i følgje Olsen (2012a), ikkje gjort noko tidlegare forskning på inkludering som fenomen, der elevar med store erverva skader sjølv er informantar (s.18). Avhandlinga til Olsen (2012a) inneheldt fire av hennar artiklar. Artiklane «De tvang meg hit- om selvbestemmelse ved valg av utdanningsprogram» (2010), og «Å være satt under påtale som funksjonshemmet» (2012b) syner eg òg til i mi drøfting i kap 5.

I si avhandling presenterer Ann Cathrin Faldet (2013) eit utval av jenter sine eigne perspektiv og eigne røynsler av korleis dei forstår eiga utøving av vald og gjendeltaking. Tittelen på hennar studie er «*Jenter som utøver vold – en empirisk studie av jenters erfaring med gjengaktivitet, familie og skolegang*». Faldet (2013) nyttar kvalitative forskingsintervju, djupneintervju av 13 jenter i alderen 12-17 år i si studie. Ho hevdar at det i både pedagogikk og spesialpedagogikk i liten grad har vore fokus på jenter som utøver vald, og meiner det såleis er eit kunnskapshol på dette feltet (s. 18). Faldet (2013) sitt empiriske bidrag handlar om den nye kunnskapen ein kan finne i forskinga for å kunne vidareutvikle førebygging som er retta mot jenter, som ein skal sjå på som ei marginalisert gruppe som er i faresona for å kunne utvikle seg i negativ retning dersom det ikkje blir jobba målretta med førebyggjande arbeid både i og utanfor skulen (s. 18.). Det er jentene sine syn på eigne valdshandlingar og deltakinga i jentegjengar som har fokus, og Faldet (2013) underbyggjer kor viktig det er å anerkjenne jentene sin status som aktør og subjekt i valdshandlinga (s. 20). Forskaren har

gjennom intervju hatt som mål å samle inn fakta og erfaringsmateriale ved å stimulere informantane til å reflektere kring eigen situasjon. Ho er oppteken av å formidle forskinga på ein måte som gjev rom for å formidle kunnskap slik at det blir mogleg å gjere endringar og utvikle gode tiltak (s. 110).

I 2015 kom Randi Myklebust Sølvi si avhandling « *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko* ». Studien er gjort på elevar i 8.-10.klasse ved to ulike alternative ungdomsskular der ein legg til rette pedagogisk for friluftsliv i eit læringslandskap. Sølvi (2013) vil med si undersøkjing freiste « (...) å bidra til ei auka kunnskap om forståing av friluftsliv som sosialt læringslandskap, i lys av opplevingane til ungdom i sosial risiko » (s. 16). Ho presiserer at det er eit mål at hennar avhandling skal kunne bidra til å auka kunnskapen om den etablerte norske praksis og tilføre ny kunnskap omkring manglande forskning på friluftsliv innanfor det spesialpedagogiske arbeidet (s. 16). Kjernen i undersøkinga er dei sosiale læringsopplevingane til ungdomane, sett i lys av deira deltaking og samhandling i friluftsliv. Sentralt i undersøkinga står og den relasjonen mellom læring og læringslandskap som i følgje Sølvi er uløyselig (s. 17). Forskaren nyttar både deltakande observasjon og intervju, og det er elevane sine meiningar som er fokus i hennar analyse.

Veerle Garrels (2019) si avhandling, « *Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability : validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention* », omhandlar korleis ein kan måle graden av sjølvbestemming i skulen for elevar/studentar med mild intellektuell funksjonshemming (ID) ved hjelp av ulike verkty. Forskinga til Garrels (2019) set fokus på korleis ein kan nytta kartleggingsverktøyet AIR-S-NOR og korleis ein kan gjennomføre elevstyrt læring i forhold til den elevstyrte måloppnåinga og evne til sjølvbestemming. Ho undersøker kva tilpassingar som kan vere naudsynte for instrument og intervensjonar for å møte den kognitive profilen til elevar med mild ID. Garrels (2019) nytta kognitive intervju og spørjeskjema og informantane i avhandlinga er elevar i alderen 12-16 år. Denne avhandlinga har gitt eit viktig bidrag til det spesialpedagogiske fagfeltet då det set lys på undervisningsmodellen «The Self-Determined Learning Model of Instruction». I Noreg har ein ikkje hatt tilgjengelege verkty for kartlegging og intervensjonsmodellar som omhandlar sjølvbestemming, som igjen kan vere med på å betre elevane sin livskvalitet og høgare grad av sjølvstende i vaksenlivet (s. 24).

## 5.0 Drøfting

Dei tendensane som gjer seg gjeldande etter ein analyse av datautvalet dannar eit bakteppe for den vidare drøftinga. Eg presenterer innleiingsvis dei tendensane eg har funne interessante, og som kan gje meg svar på kva for epistemiske bidrag eg finn i avhandlingane ved ISP i tidsrommet 2010-2020 når det gjeld barn si deltaking og om barn si stemme blir lytta til i forskinga på det spesialpedagogiske feltet. Dette blir drøfta nærare i kapitla 5.2 - 5.7.

### 5.1 Tendensar i datamateriale

Hovudutvalet av datamaterialet syner at elevar har vore direkte involvert i alle forskingsprosjekta. Forskarane presiserer kor viktig barn si deltaking er, òg i spesialpedagogisk forskning. Både Olsen (2012a, s. 49), Faldet (2013, s. 107) og Garrels (2019, s. 34) påpeikar i sine avhandlingar at barn må bli sett og høyrte i samanhengar der forskinga er reell for deira livssituasjon.

Faldet (2013) hevdar at ein bør leggje til rette for perspektivet i forskinga og stiller spørsmålet «Har vi moralsk rett til å la være?» Når det gjeld jenter og deira vanskar kring vald meiner ho at «(...) etikken krever at vi får fram deres perspektiver. Det kan være en grunn til å gå ut fra at disse jentene i flere sammenhenger er en utsatt gruppe, det vil si en gruppe som står svakt når det gjelder å ivareta egne behov» (s.107). Det er interessant korleis Faldet (2013) i si avhandling set fokus på å kombinere dei ulike tilnæringsmåtene, deltakande observasjon og intervju. Dette gjev oss ny kunnskap, og vil kunne sjåast på som eit epistemisk bidrag når det gjeld moglege kombinasjonar av tilnæringsmåtar i den spesialpedagogiske forskinga. Ho underbyggjer dette ved å presisere kor viktig relasjonsforholdet mellom forskar og informant er. Jentene «(...) har krav på å bli møtt med vennlighet og anerkjennelse. Hvis de ikke blir sett og anerkjent, kan det bidra til skuffelser, og kanskje en forsterking av jentenes sårbarhet» (s. 108). Dette er noko som Faldet (2013) løfter fram som svært viktig då det å vere ein forskar ikkje fyrst og fremst gjev ein rett til, men eit ansvar for å gjere ein innsats for dei ein har makt over. Informantane i avhandlinga hennar gav uttrykk for at dei sette pris på samtalanene og at dei hadde fått mykje ut av dei. Dei var meir medvitne og uttrykte at dei «ser ting på en annen måte» (s.108). Faldet (2013) meiner dette kan sjåast på som ein positiv verdi, sjølv om det kan vere vanskeleg å trekkje sikre slutningar på bakgrunn av ein enkel doktorgradsstudie. Ho presiserer, jf. NESH sine etiske retningslinjer (2016), at ein som forskar må vere observant og medviten på balansen mellom å «gi og ta» sett i forhold til dei etiske prinsippa kring det å

ikkje gjere skade (s.108). Ein kan i den samanheng dra parallellar til Olsen (2012a) si avhandling der ho ved å nytte singel-case presiserer ei ivaretaking av det relasjonelle tillitsforholdet mellom forskar og informant. Innsamling av data gjekk føre seg ved både ved observasjon, kvalitativ forskingsintervju og tekstanalyse (s. 38). Såleis kan kombinasjonar av metodar og tilnæringsmåtar seiest å vere område der ein får innspel til nye framgangsmåtar, oppdagingar og erfaringar i høve til korleis ein kan forske både med, på og saman med barn innanfor det spesialpedagogiske området. Det at barn/ungdom kan vere medforskarar er ein nyare brukt tilnæringsmåte innanfor forskning, der både forskar og informant har felles føremål men ulike roller (Østby et al., 2019, s. 51-52).

Når Garrels (2019) skriv om sjølvbestemming i si avhandling er det òg tydeleg at ein treng å ha fokus på det relasjonelle planet mellom forskar og informant. Eleven får anerkjenning og rett til å medverke i si eiga utvikling når han får vere aktiv i den forskinga som omhandlar eigen læringssituasjon (s.34 ).

I avhandlingane i hovudutvalet der det er nytta intervju som metode er alle forskarane medvitne på at barna/elevane sine stemmer må kome fram. Ein føresetnad for dette er forskaren si evne til å lytte. For å kunne svare på problemstillinga «Hvilke betingelser må være tilstede for at en elev med særskilte behov *skal oppleve seg inkludert* i sin egen klasse?» (Olsen 2012a, s. 5), har forskaren vore medviten i val av ein informant som er i stand til å uttrykkje refleksjon kring eigen situasjon. Dette blir stadfesta i den forventninga det ligg i få fram eleven si eiga stemme når ho seier « (...) skal oppleve seg ...» (2012a, s. 6). Olsen (2012a) tar då utgangspunkt i eleven sjølv, som ho meiner er den som er nærast til å kunne uttale seg om korleis ein gjer seg erfaringar i det verkelege liv når det gjeld prinsippet om inkludering. Ved å nytta intervju som metode blir det tydeleg at forskaren ser på elevstemma som vesentleg i studien (s. 68). Olsen (2012a) underbyggjer dette då ho hevdar at for å kunne svare på underspørsmålet om «Kan opplevelsen av manglende reell medvirkning i skolevalg påvirke elevens opplevelse av å være inkludert i skolen?», er eleven si stemme og eleven si livsforteljing sentral. Ho meiner at denne mikrostudien innanfor området inkludering kan bidra « (...) til å forstå korleis inkludering som fenomen forstås av aktører i skolen, i særdeleshet av eleven selv» (s. 6). «Det er viktig å få elever til å fortelle om sine erfaringer med hvordan ideen om inkludering blir omsatt til praktisk handling» er noko som Olsen (2012b) understrekar avslutningsvis når ho etterlyser studier kring samanlikningar av elevar som har medfødde funksjonshemmingar versus elevar som har ein erverva skade (s. 44).



Faldet (2013) sitt føremål med forskinga er å gje eit bidrag til ei utvida forståing av jenter som utøver vald gjennom å få eit djupnesyn i jentene sine egne røynsler på ulike arenaer. Med å belyse både empirisk og teoretisk kunnskap på området meiner forskaren at skulen slik sett får ny kunnskap dei kan nytte i arbeidet med denne gruppa elevar, både når det gjeld konfliktløysing og til sjølvforståing. Forskaren har hatt som mål å få fram informasjon og kunnskap om informantane sine egne opplevingar og forklaringar som omhandlar deltakinga deira i jentegjengar (s.18). Det kontekstuelle perspektivet kring fenomenet jentevald får forskaren fram ved å undersøke ulike arenaer i jentene sine kvardagslege samanhengar som til dømes familie, fritid og skulesituasjon. Dette blir gjort for å få fram kompleksiteten i fenomenet jentevald (s.19).

Olsen (2012a) reflekterer til relasjonsområder med utgangspunkt i Bjørndal og Lieberg sin «didaktiske relasjonsmodell» frå 1978, som syner seg sentrale når barn og unge skal vere informantar i forskingsprosjekt. Områda ho trekkjer fram er «rettigheter, ramme/regi, radar, ressurseffektiv, risikofrihet og respekt» (s.47). Barn sine rettar heng saman med alle dei andre punkta. Det ser vi i både Barnekonvensjonen(1989) og i retningslinjene frå NESH (2006). Olsen (2012a) presenterer rammene og regien og peikar på at «det bør være en kontekst som oppleves naturlig for den som er informant» (s.48). Det at informanten hennar sjølv valte kvar samtalen skulle finne stad syner at forskaren er merksam på å trygge eleven i den nye situasjonen. Ho er oppteken av å syne respekt og er medviten på korleis ho handsamar eleven som ein reflekterande aktør. For å ivareta barnet sin integritet er det viktig at forskar er lyttande overfor eleven sine meiningar, refleksjonar og haldningar (s.48).

Forskarrolla har ulike framtoningar. Teorien syner òg her til kor viktig det er at forskaren er medviten denne rolla, og at ein som forskar evnar å forstå informanten ut frå hans egne føresetnader. Dette fordrar at ein som forskar må setje seg inn temaområdet, ein må som Haugen (2018) hevdar kunne «tenke på forhånd» (s.45), noko som tyder å bli klar over si eiga førforståing. Ein må vidare ha kunnskap om eleven si kognitive utvikling. Kva for haldningar ein som forskar har, kan påverke situasjonen og ein må difor ha inngående kunnskap om både ulike forskingsmetodar og eventuelle utfordringar og omsyn ein må ta i høve til den gruppa av deltakarar ein har for å kunna ta gode val undervegs i forskingsprosessen (s.45) .

Sølvik (2013) set i si avhandling forkarrolla i lys av omgrepa «insider» og «outsider» og syner til Kvernbekk (2005). Med tanke på at forskaren korkje er ungdom eller i ein sosial risiko, ser ho på seg sjølv som ein outsider når det gjeld dei erfaringane og opplevingane informantane har (s. 76). Ho valde deltakande observasjon der hennar rolle som observatør skifta mellom å vere delvis deltakande til fullt deltakande avhengig av den situasjonen som oppstod. Det at ho deltok aktivt på turar i kraft av eigen dugleik og kompetanse, meiner ho må relaterast til ein sterk insiderposisjon (s.76-77). Ho nytta ei deltakande forskarrolle i intervjusituasjonen, då intervjuar hadde sitt utspring kring felles erfaringar frå det ho tidlegare observerte på desse turane. Desse felles erfaringane informantar og forskar hadde, påverka dermed i følgje Sølvik (2013), informantane i den meiningsdanninga som gjekk føre seg i samtalen med informantane. Ho poengterer at det var relasjonen med ungdomane som var viktig, og unngjekk å nytte dokumentasjon med bilete og lyd. Sølvik (2013) nytta diktafon som teknisk hjelpemiddel og tok på den måten vare på relasjonen då ho kunne rette merksemda mot å vere deltakande og til stades under intervjuar og påpeikar at « i denne undersøkinga var det viktig å formidle ei interesse for ungdomane og deira opplevingar både under observasjon og intervju» (s.91). Som Faldet (2012), løftar og Sølvik (2013) fram at «(...) tidsperspektivet på datainnsamlinga var viktig for å ivareta eigenarten og nyansane i det undersøkte fenomenet. Samstundes bidrog relasjonsbygginga og klima for samtale og oppfølgjande spørsmål til å spisse fokus undervegs både i observasjonane og i intervjuar» (s. 93).

I Faldet (2013) sitt arbeid kan ein observere ein styrke ved tolkinga at djupneintervjuar har gått føre seg over tid. Jentene fekk på denne måten gjennom tid og erfaringar ein større tryggleik overfor forskar, det oppstod ein relasjon mellom informant og forskar der informantane opna seg meir om seg sjølv og sine erfaringar. Tidsperspektivet bidrar til at ein kan utdjupe og nyansere meiningane til informantane når det gjeld deira erfaringar med vald og venskap i både ulike situasjonar og ulike periodar i livet (s. 95, 253). Djupneintervjuar gjev ein nærleik til informantane, slik at ein kan leve seg inn i deira livssituasjon samstundes som forskaren nyttar seg sjølv og sin subjektivitet som instrument (s.254)

Når det gjeld intervjuar som metode påpeiker forskaren at enkelte av informantane opplevde det «skummelt» å bli intervjuar åleine, og gjennomførte då gruppeintervjuar med desse, noko som trygga jentene (Faldet, 2013, s. 83). Forskaren er medviten om at alle desse jentene er ulike, men at dei alle har erfaringar som gjer dei sårbare. Ho presiserer og at dei utfordringane ikkje

er statiske, men i endring og at jentene er i ei utvikling (s.256). Forskaren er tydeleg på at hennar kunnskapssyn og resultatata frå undersøkinga blir presentert «...som et forslag til hvordan fenomenet jenter som i en vennsrelasjon utøver vold mot andre jenter kan beskrives og forstås» (s. 257). Eit ønskje er at resultatata blir tatt med i vidare diskusjonar kring temaet, då ho meiner det er trong for meir forskning på området. Faldet (2013) meiner òg at det kunne vore interessant å nytte observasjon som metode for å kunne følgje jenter som utøver vald over ein lengre periode og i ein meir naturleg kontekst for å kunne få meir innsikt i mønstra i jentene si samhandling (s. 257- 258). Ho hevdar at ein styrke for ei vidareutvikling av førebygging av problemåferd vil vere eit tett forskings- og utviklingsarbeid mellom praktiskarar og forskarar. Det vil, i følgje forskaren vere ein styrke for å kunne få fram oppdaterte analytiske reiskapar for praksis dersom dei empiriske studia omfattar evaluering av tiltak og praksisar overfor dei jentene som utøver vald (s. 259). Her kjem det fram kor viktig den deltakande observatøren si rolle er dersom ein skal kome tett på informantane. Sølvik (2013) freistar å stille seg på lik linje med informantane, noko som kanskje gjer det lettare å få fram meir objektive svar. Det gjev henne som forskar ein moglegheit til å etterspørje og sjå situasjonar frå ulike sider, noko som vil vere vanskeleg å oppnå dersom forskar og informant ikkje har felles referanserammer (s. 250-251 ).

Nortvedt (2011) nytta ein samtale med elevane medan dei løyste aritmetiske fleirstegsoppgåver i matematikk. Ho tolka vidare studentane sine verbale handlingar for å gje innsikt i hans/hennar deltaking. Informantane i denne studien hadde difor ei heilt konkret oppdrag, det var i ein kontekst som var fastlagt på førehand av forskar. I følgje Nortvedt (2011) meinte mange av elevane at temaet var viktig fordi det handla om «å lære å lære». « When students were informed about the study, many exclaimed that the topic was an important topic because mathematics was a challenging subject, both to teach and to learn» (s.78) Sjølv om mange av elevane kjende seg ukomfortable med å delta i matematisk aktivitet, uttrykte dei likevel positive haldningar til emnet for studien. Nokre av studentane uttrykte og håp om å bli inkludert i forskingsprosjektet sjølv om det var berre ein elev som aktivt søkte deltaking (s. 78). Nortvedt (2011) hevda med dette at elevane såg verdien av aktiv deltaking i ein studie som omhandlar dei sjølv og at deira medverknad kan ha verdi for forskinga. Her ser ein kunnskapsutvikling i praksis, noko som er føremålet med hennar forskning. Elevane opplever sjølv at dette kan føre til ei vidareutvikling og at dei er viktige aktørar i dette forskingsarbeidet.

## 5.2 Vidare drøfting av epistemiske bidrag

Hovudforskingsspørsmålet for min studie er som nemnt: «Kva for epistemisk bidrag gjev doktoravhandlingane levert ved ISP i tidsrommet 2010-2020 når det gjeld å inkludere barna sine stemmer i spesialpedagogisk forskning?».

Av 41 empiriske studiar, der det er henta inn datamateriale direkte frå barn og/eller vaksne, har barn og ungdom delteke i 34 (83%) av studia medan vaksne med særskilte behov har delteke i 5 (12%) av prosjekta. I følgje Tangen (2011) si undersøking frå 1990-2009 er det ikkje uventa at fagfolk opptrer som informantar i den spesialpedagogiske forskinga. Det er heller ikkje uventa at det oftast er lærarar som er talerøyr for desse barna (s.51). I mitt materiale frå 2010-2020 opptrer pedagogar og andre fagfolk/administrasjon i 14 (34%) av dei 41 prosjekta. Foreldre/føresette er nytta som informantar i 9 (22%) av prosjekta.

Gjennom analysen av eigne data dannar det seg relativt tidleg eit tydeleg bilete av at barn og ungdom sjeldan opptrer åleine som kjelder for data. Det er òg samanfallande med tidlegare funn (Tangen 2011, s.51). I fleirtalet av avhandlingane har forskarane nytta både barn, og fagfolk/foreldre som kjelder. I enkelte av prosjekta ser ein at det er områda samspel, kommunikasjon og relasjonar som blir studert og det er då naudsynt å involvere alle partar. I andre samanhengar ønskjer ein å samanlikne dei ulike gruppene sine svar, til dømes elevane og dei vaksne nærpersonane, anten det er foreldre eller fagpersonar. For forskaren blir det då naudsynt å ha eit vidare perspektiv på det som skal studerast. Desse argumenta samsvarar òg med Tangen sine funn frå 2011 (s.51). Med desse funna som utgangspunkt for ei samanlikning kan det tyde på at det etter ein 10-års periode framleis er mykje som stadig er samanfallande innanfor den spesialpedagogiske forskinga.

Etter analyse og gjennomgang av eige materiale deler eg Tangen (2011) si oppfatning om at det er rimeleg å forvente at barn og unge deltek på ein aller annan måte i eit fleirtal av empiriske doktoravhandlingar på det spesialpedagogiske fagfeltet (s.51). Når det derimot gjeld Tangen sitt spørsmål om den tradisjonelle oppfatninga av barn og unge som lite truverdige kjelder som er årsak til at barn deltek sjeldan i den spesialpedagogiske forskinga, er eg i tvil. Ut frå teori og forskingsdata oppfattar eg eit felles ønskje hjå forskarane om å få fram barna sine meiningar og tankar kring eigne utfordringar og eigen situasjon både når det gjeld skule og fritid. Dette kan monaleg ha samanheng med metodeval som betre får fram barnet si stemme i forskinga sett i forhold til i tida fram til 2009.

I den spesialpedagogiske forskinga stiller ein seg spørsmål om i kva grad barn har delteke? Eg har her undersøkt om det er forskning på barn, med barn eller om barn. På kva måte har forskaren lytta til barna og blir fokuset retta mot barna sine egne erfaringar og perspektiv? Svara på desse spørsmåla må sjåast i samanheng med forskinga sitt føremål. Har føremålet med forskinga vore å utvikle kunnskap om barn si røynd? Kva for epistemisk bidrag denne forskinga gjev oss er då avhengig av om forskaren gjennom medviten bruk av metode lukkast i å få fram barn sin kunnskap, meiningar, tolkingar av forhold og hendingar i egne liv.

Dei fleste av dei avhandlingane som er utgjevne ved ISP det siste tiåret har hatt andre føremål enn dette, noko som samsvarar med funna frå 2011. Til dømes vil ein i nokre avhandlingar sjå etter konkrete resultat i gjennomføring av testar, ein vil sjå på relasjonell samhandling, strategiar for å auke læring og tilfang på kunnskap på bestemte område. Dette er sjølv sagt svært viktig og sentralt med tanke på læringsutviklinga til eleven, både skulefagleg og for generell utvikling. Her er det derimot andre personar som uttalar seg og er barna sine talerøyr, og barna sine egne tankar og meiningar kjem dermed ikkje i fokus.

Føremålet og val av metode er noko som, i følgje Tangen (2011), påverkar forskaren sitt val av perspektiv, kven sine perspektiv som blir lagt til grunn i innsamlinga og i analysen av materialet (s.51). Tangen (2011) hevdar at det i tilfelle der forskarar nyttar fagfelleperspektivet, fagfolk og pedagogar, oftare unngår å gjere greie for sitt val av perspektiv enn kva ein gjer dersom ein gjer studiar som er basert på elevar sin eigen situasjon. I studia som tar utgangspunkt i eleven sin eigen situasjon meiner Tangen (2011) derimot at ein er flinkare til å gjere greie for at det er informantane sitt eige perspektiv som vert lagt til grunn. Avhandlingane i hovudutvalet mitt gjer alle greie for barna sine perspektiv og forskaren si spesifikke rolle i til dømes intervjusituasjonen og i den deltakande observasjonen.

Gjennom analyse, kategorisering og tematisering vel eg å utdjupe tre hovudområde eg finn interessante, prega av nyskaping og nytenking.

1. Bruk av nye kombinasjonar av ulike metodar som gjer barna rom for å kunne delta utifrå sine føresetnader.
2. Forskaren nyttar nye læringsarenaer i forskinga. Det framstår òg som ny kunnskap på forskingsfeltet.
3. Barn som medforskarar og inkludert i forskingsprosessen set lys på medbestemming i auka grad.

Felles for alle desse områda er at dei er relatert til praksis. Desse områda kan sjåast på som epistemiske bidrag i forskinga ved ISP det siste tiåret.

Ser ein på mitt forskingsbidrag som ei forlenging og ei vidareføring av Tangen si undersøking frå 1990-2009, blir det eit oversyn over doktoravhandlingar som er utgjevne ved ISP over ein periode på heile 30 år.

I løpet av desse åra har det skjedd ei stor utvikling på det spesialpedagogiske feltet når det gjeld samfunnsmessige haldningar og syn, både vedkomande rettar og tilpassingar for elevar som treng særskilt opplæring. Ein ser eit auka fokus på inkludering, tilpassa opplæring og tidleg innsats i både barnehage og skule. I den norske skulen er ein oppteken av å setje inn tiltak tidleg og ein jobbar for å førebyggje og demme opp for eventuelle vanskar for dei barna og elevane som treng at den spesialpedagogiske opplæringa er velfungerande og fremjar utvikling. Teori på feltet syner at det er både aukande kunnskap og interesse omkring barn sin kunnskap. Det er tydeleg at barn og unge har blitt meir synlege i samfunnsforskinga. Dei blir sett på som viktige kjelder for kunnskap og deira synspunkt blir oftare sett på som legitime (Eide et al., 2010, s. 4; Hagen & Lyng, 2019, s. 7) .

Det er likevel tankevekkjande at det innan forskingsfeltet ikkje har vore større fokus på å la barn delta i den forskinga som omhandlar dei sjølv og deira kvardag. Forskinga på det spesialpedagogiske området står nok framleis overfor utfordringar. I følgje rapporten «Spesialpedagogisk forskning i Norge» frå 2013 kom det fram at kvaliteten på den spesialpedagogiske forskinga er god og at den har betra seg dei siste åra. Rapporten syner òg ei semje blant informantane om at det er trong for meir forskning, både innanfor tankegangen kring inkludering og når det gjeld dei ulike vanskeområda. Ønskje om auka satsing på spesialpedagogisk forskning inneber og ei betring av vilkåra for forskning, særleg med tanke på auka finansiering av forskingsprosjekt, øymerka midlar og meir internasjonalt og tverrfagleg samarbeid blir og presisert (Holen et al., 2013, s. 10-11). Sjølv om rapporten byrjar å bli nokre år, så tenkjer eg at mykje av dette framleis er relevant.

Det må og presiserast at dei avhandlingane som har nytta observasjon og kartlegging òg har eit fokus på å få fram barna sin trong for tilrettelegging og kunnskap innan det spesialpedagogiske feltet sjølv om det er andre nærpersonar som er talerøyr for barna. Det er trass i alt desse personane som kjenner barna og veit kva dei treng for å kunne utvikle seg godt ut frå sine føresetnader. Likevel seier barna og ungdomane tydeleg i intervju og gjennom deltakande observasjon at dei stundom ikkje føler seg høyrte som til dømes

ungdomen frå Olsen (2010) sin artikkel «De tvang meg hit -om selvbestemmelse ved val av utdanningsprogram» som skildrar avgjerda kring skuleval:

Ungdom: Ja det var ikkje eg som ville gå her. Mamma og pappa som ville eg skulle gå her.

Intervjuer: Du sa ja til slutt?

Ungdom: Eg var lei av den pisken, å kjenne den i ræva. Det var ikkje særlig godt. (s. 189).

Olsen (2012a) set i avhandlinga si fokus på korleis eleven posisjonerer seg i sin livshistorie-story. Ho hevdar etter analyse av data at eleven opplever å vere sett under påtale, noko som òg medverka eller vart forsterka av manglande sjølvbestemming når det gjaldt val av vidare utdanning etter grunnskulen. Funna i denne studien indikerer og ei oppleving av tilhøyrsløse og kompetanse, og kan ifølgje Olsen (2012a) «...bidra til å styrke eleven si oppleving av å tilhøre et inkluderende skolemiljø» (s.68). Olsen (2012a) refererer til sin artikkel frå 2012, «Å være satt under påtale», til Bauman (2006) som hevdar at dei som står under påtale er dei som i eit samfunn blir oppfatta som framande (s.29). I denne framandkategorien kan ein plassere menneske med funksjonshemmingar. Bauman hevdar dei som står under påtale nyttar accounts for å legitimere si funksjonshemming (s.30). Accounts blir forklart som legitimerande forklaringar. Det å ha ei funksjonshemming kan innebære å ha ei trong for å forsvare seg mot negative haldningar frå samfunnet. Funksjonshemma menneske kan då, ut frå Bauman(2006), kome i ein situasjon der dei må unnskylde si funksjonshemming og forklare sin plass i samfunnet. Dette gjev parallellar til Fricker (2007) og hermeneutisk urett. Samfunnet vårt har i følgje Baumann (2006) ulike måtar å møte framande på. Ein måte å møte framandskap på er å ekskludere, då den framande blir halden utanfor dei innfødde sitt område/territorium. Ein annan reaksjon er isolasjon, saman med andre strategiar for å avværpe den «framande» og vise den til eigne, «tilpassa» område. Den siste reaksjonen er når ein ser på den framande som ein gjest, der den skal vere takksam og ikkje kritisere (Olsen, 2012b, s. 30).

Då informanten ofte nytta bruk av metaforar som retorisk verkemiddel har Olsen (2012a) utført deler av sin analyse kring metaforar. At eleven opplevde seg tvungen inn i eit utdanningsprogram som han sjølv ikkje ønskte blei tydeleg gjennom språklege bilete, og

forskaren meiner at hans eiga stemme difor kan ha påverknad på komande formelle dokument. At det er viktig å la elevane si stemme får koma fram blir her svært tydeleg og kan bidra til ein skilnad for andre barn i liknande situasjonar (s.68).

### 5.3 Kombinasjonar av metodar

Spørsmålet om barn og ungdom alltid veit kva som er best for dei i ulike situasjonar er og gjenstand for diskusjon, og forskarar står i eit etisk dilemma. Innanfor det spesialpedagogiske området står ein òg stundom overfor utfordringar i samband med elevane sine kognitive evne og høve til å sjå kva som er mest hensiktsmessig for dei, både i kvardagslivet og i læringssituasjonane dei er ein del av i barnehage og skule. Ein må sjølvsagt som forskar ta ulike metodologiske standpunkt i både planlegging og gjennomføring av forskning der barn deltek. Dette er ressurs- og tidkrevjande og kan vere ein viktig årsak til at ein ofte nyttar andre kjelder enn barna i forskinga på det spesialpedagogiske området (Haugen, 2018, s.46). Her kan ein sjå at det har skjedd ei intensivering når det gjeld barn og unge si posisjonering og deltaking (Hagen & Lyng s.8). Det er utan tvil ei utfordring å forme eit forskingsdesign som gjev god tilgang til kvalitet på data når det gjeld barn og unge sine perspektiv og erfaringar (Hagen og Lyng, 2019, s.7).

Når forskarar kombinerer ulike forskingsmetodar med barn som informantar må dette vere grunnlag for nærare studium. Nortvedt (2011) nyttar det ho kallar ei dobbel tilnærming, då ho tek i bruk både oppgåveintervju og resultat frå dei nasjonale kartleggingsprøvene. På denne måten får ho fram elevane sine stemmer og vi får gjennom analysen hennar eit innblikk i kva dei tenkjer og meiner om dei utfordringane dei står overfor og kva dei responderer på i ulike læringssituasjonar. Denne dimensjonen i hennar forskning hadde ikkje vore mogleg å få fram om ho hadde nytta andre nærpersonar eller berre kartleggingsprøvene åleine. Ho opplevde at gjennom å nytta elevane direkte fekk ho fram elevane sine eigne perspektiv. Ein kombinasjon av ulike metodar kan ifølgje Nortvedt gje rom for auka deltaking for elevane på det spesialpedagogiske fagfeltet (s.34).

I følgje Sølvik (2013), som nytta både deltakande observasjon og intervju i si avhandling, vil desse metodane bidra til å fange ungdomane sine opplevingar av friluftsliv som eit sosialt læringslandskap. Ho hevdar at den kvalitative forskinga tek vare på både det relasjonelle og det situerte aspektet med friluftsliv læring – Outdoor Education. Ho uttrykkjer òg at det i



nordiske kunnskapsrapportar har vore liten aktivitet på forskingsfeltet som er knytt til pedagogisk bruk av friluftsliv i arbeid med både ungdom i sosial risiko og andre grupper barn, ungdom og vaksne (s.32). Sølvik (2013) si forskning blir særleg retta mot den læringa som er opplevd, elevane sine egne opplevingar. Ho viser til Tangen (2008a,2008b, 2009) då ho løftar fram verdien av å lytte til dei erfaringar og opplevingar barn har når ho uttaler seg om «(...) den aukande interesse for elevane sine subjektive opplevingar i den spesialpedagogiske forskinga dei siste åra» (s. 20). Korleis elevane gjev fenomenet friluftsliv mening gjennom egne handlingar og utsegner er òg interessant å følgje gjennom denne studien.

Sølvik (2013) underbyggjer val av tilnæringsmåtar som avgjerande for å få fram ungdomane sine meiningar. I denne samanhengen blir den relasjonelle dimensjonen tydeleg. Det å tryggje elevane ser ho på som sentralt, noko ho oppnår ved å sjølv vere aktiv og deltakande i sjølve aktivitetane. På denne måten oppnår forskaren å skape felles referansepunkt, felles kontekst som utgangspunkt for intervjuet. Sølvik (2013) syner til Befring (2007) som hevdar at ei tilnærming som er kvalitativ og fenomenologisk tek vare på både ein fleksibilitet og eksplorerande design samstundes som datainnsamling og analysearbeidet gjev bidrag til å tydeleggjere ungdomane si stemme (s. 59). Å utføre eit kasusstudium er, i følgje Sølvik (2013), ein eigna metode for å kunne studere praktiske fenomen i kvardagslege samhengar og notid. Denne tilnærminga er med på å gje ei framstilling av ei heilskapleg forståing av mennesket og den livskonteksten mennesket står i. Å ta eit emisk perspektiv definerer Sølvik (2013) som «(...) å forstå eit fenomen ut frå deltakarane si oppleving»(s. 61). Garrels (2019) syner til at elevane kjende seg stolte og glade over å få vere medverkande i eigen læringsprosess der ein gjennom bruk av visuelle bilete på resultatata gav elevane innblikk i eiga utvikling, at eigen innsats førte til auka måloppnåing.

Several students highlighted these experiences during the interviews after the intervention. As one student stated, she felt proud and joyful over reaching her goal quickly. Another student said the following about being able to track her personal progress: 'I thought that was quite cool, because then I could see what I didn't do so well last time, and then I could see that I got much better at it compared to when I started' (Garrels, 2018:c). (s. 34).

Dette kan, i følgje Garrels (2019), gjere det mogleg for elevane å velje relevante mål for seg

sjølv og dei får delta aktivt i læringsprosessen. Elevar med mild ID kan på denne måten leggje ned større innsats i skularbeidet, noko som igjen fører til ei kjensle av sjølveffektivitet (s. 1).

Faldet (2013) har i si undersøking nytta seg av kvalitative forskingsintervju og ho gjennomførte enkeltintervju og gruppeintervju etter ønskje frå deltakarane og trong for tilpassing i gjennomføringsfasen. Dette vitnar om at forskaren ser informanten og kva som er viktig å ta omsyn til i kvart einskilt intervju. Forskaren er medviten det relasjonelle perspektivet og er oppteken av å skape tryggleik og syner forståing og respekt for informantane og deira livssituasjon. Haugen (2018) hevdar at «Det å innta et barneperspektiv betyr kort sagt å studere barn og barns virkelighet på barns premisser, lytte til barns og unges stemmer og forsøke å forstå verden slik den framtrer for dem» (s. 37).

#### 5.4 Forsking i nye læringslandskap

Sølvik (2013) konkluderer i si forskning med at grunnlaget for varierte læringsbaner og opplevinga knytt til læring er elevane sin kompetanse. Manglande kompetanse blir synleg i den fellesskapen forskaren er ein del av gjennom å ta i bruk deltakande observasjon. Ho får observere elevane direkte i deira samhandling og i den lærings situasjonen dei er ein del av. (s.70-71). Gjennom å vere deltakande observatør på elevane sin friluftslivsarena opplever Sølvik (2013) å kome tettare på informantane, ho byggjer relasjonar til elevane i deira kontekst. Dette meiner ho er avgjerande for eit godt utgangspunkt for intervju av elevane i etterkant. Felles referanserammer og felles opplevingar er viktig, samstundes som den nye læringsarenaen til elevane – naturen, er ein godt eigna stad for å kunne tileigne seg desse relasjonane. Det er ein stad elevane har positive erfaringar med og dei meistrar deler av læringa betre i dette læringslandskapet. Ho poengterer òg at det er lite tidlegare forskning på dette området i Noreg (s.13-15). Hennar forskning blir difor eit epistemisk bidrag som set lys på korleis elevar får vere aktive og delta i forskinga innanfor eit spesifikt læringslandskap i deira skulekvardag, friluftsliv. Gjennom forskinga si presiserer Sølvik (2013) den auka kunnskapen dette gjev oss omkring den norske praksisen på området (s.16). Ho meiner dette kan bidra til å auke kunnskapen til pedagogen, at ein blir meir medviten i møte med elevane samstundes som ein tilpassar lærings situasjonen for elevane. Det handlar om å vere medviten kring tilrettelegging for den aktive deltakinga i dei reelle situasjonane og den relasjonelle dynamikken mellom elev-lærer, og å kunne ta vare på det sosiale læringspotensiale som omhandlar dei meir utilsikta formene for læring (s.18 ). Faldet (2013) sine undersøkingar

omhandlar ulike arenaer i jentene sine kvardag som til dømes familie, fritid og skulesituasjon. Sjølv om forskaren her ikkje er direkte deltakande i observasjon på desse ulike områda, tydeleggjer ho det kontekstuelle perspektivet kring fenomenet jentevald og får fram kompleksiteten dette fenomenet har. Faldet (2013) konkluderer og med at det må leggjast meir vekt på venskap mellom elevane som ein del av den generelle læringsstøtta til elevane (s.4-5). Olsen (2012a, 2012b) som har ein informant i si undersøking kan òg seiast å finne stad på ein arena der hennar deltakar er kjent og i trygge omgjevnader.

## 5.5 Inkluderande forskning - medforskning

Å inkludere og involvere barn i forskning, og bruke dei som medforskarar er, i følge Tingstad (2019) ein del av perspektivet kring det å få fram barna sine autentiske stemmer (s.99) Inkluderande forskning eller medverkande forskning er ei relativt ny form for forskingsmetode i Noreg. Det handlar, i følge Østby (2019), om at personar med erfarings- og brukarkompetanse deltek i kunnskap og forskingsutvikling (s. 18). I prosjekt som nyttar denne metoden ser ein oftast eit tydeleg pedagogisk fokus. Sjølv om ingen av avhandlingane i mitt hovudutval definerer ein slik metodebruk, ser ein sentrale likskapar, særleg når det gjeld samhandling mellom forskar og informant/medforskar som ein får innblikk i både, i Faldet (2013), Olsen (2012a) og Garrels (2019) sine avhandlingar. Deira informantar er ungdomskuleelevar, elevar i vidaregåande og representerer dei eldste informantane. Det er mogleg mindre utfordrande å involvere dei eldste elevane, særleg når det gjeld å få kunnskap til deira egne tankar og kjensler kring egne utfordringar. Di eldre elevane er, di lengre er dei kome i si kognitive utvikling. Sjølv om elevane ikkje deltok i alle delane i forskinga gjev desse avhandlingane oss eit innblikk i korleis ein kan leggje til rette slik at barna kan vere medverkande i prosessen. Særleg Garrels (2019) si avhandling som omhandlar sjølvbestemming syner korleis ein ved hjelp av ulike verkty kan leggje til rette for at elevane får vere med å bestemme i saker som omhandlar dei sjølve. Dette kartleggingsverktøyet meiner Garrels (2019) har bidratt til å få fram elevane si stemme i forskinga (s. 34).

Dersom ein skal lukkast med medforskning hevdar Johansson et al. (2013) det er ein føresetnad at barna deltek frivillig, at val av stad tillet ein andre roller enn dei vanlege og at andre vaksne som er i barna sin nærleik forstår føremålet med forskinga. Ein må i denne type forskning vere medviten om at barn har ulike evne og kvalitetar som må ivaretakast individuelt (s. 104).

Denne metoden er tidkrevjande og ein må ta seg tid og vere førebudd på endringar. Den vaksne forskaren si rolle må vere fleksibel og gje opp den kontrollen som ein elles ofte har når forskinga går føre seg i feltarbeid. Prosessen blir såleis vanskeleg å planleggje detaljert i fyrstninga, då heile poenget er at barna skal få vere med å påverke kva som skal undersøkjast og korleis (Johansson et al., 2013, s. 104-105). Gevinsten av medforskning er, i følgje Hagen og Lyng (2019) at barn får bidra med ny kunnskap og nye perspektiv. Dette blir og stadfesta gjennom teorien på dette området. Å inkludere unge som medforskarar kan sjåast på som ein strategi for å fremje myndiggjering og ei auka samfunnsdeltaking. Noko som òg møter den retten barn og unge har til å bli inkludert, høyrte og tatt på alvor. Ved å vere deltakande i forsking- og utviklingsprosessen kan barn og unge kjenne på meistring, stoltheit og oppleve ein motivasjon for å halda fram til å bidra som produsentar av kunnskap (Hagen & Lyng, 2019, s. 8). Lar ein ungdom få medverke og delta i forskning kan dei bli bidragsytande til samfunnsvitskapleg kunnskapsproduksjon og både forskning og medverknad kan fremje eit demokratisk aspekt i vidare forstand (Johansson et al., 2013, s. 18,105).

Sjølv om forskinga i utvalet mitt ikkje er initiert av barna/elevane sjølv og ikkje direkte følgjer metoden medforskning, meiner eg at ein kan trekkje parallellar til det teori og forskning på feltet seier om kor viktig det er å la barn vere deltakande i forskinga.

Omfanget på arbeidet eg har utført gjev òg avgrensingar i høve til å gå like grundig inn i alle avhandlingane der nærpersonar, foreldre, lærarar og spesialpedagogar har vore informantar og at barna sine stemmer har blitt gjort synlege. Her er det mogleg at eg kunne ha funne viktig informasjon kring hovudforskingsspørsmålet og val av metode i avhandlingar som kanskje har nytta andre metodekombinasjonar. ISP er, som òg blir hevda av Tangen (2011) i hennar undersøking, berre ein av fleire utdanningsinstitusjonar der forskning på det spesialpedagogiske forskingsfeltet står sentralt. Doktoravhandlingar som er utgjeve andre stader i tida 2010-2020 ville mogleg kunne gjeve meg indikasjonar på andre tendensar enn funna ved ISP.

Det etterlet seg framleis liten tvil om at forskarar innan det spesialpedagogiske forskingsfeltet har eit felles ønskje om å utvikle kunnskapen og på den måten bidra til at både livssituasjon og læringssituasjon for barn og unge som møter eller står i fare for å møte vanskar, blir forbetra (Tangen, 2011, s. 54). Det kjem tydeleg fram i Sølvi (2013) si avhandling når ho syner til korleis kunnskapsbidraget i hennar studie kan vere nyttig for spesialpedagogisk

praksis (s. 256). Ho presiserer kor viktig det er å kunne dele erfaringar med ungdomane og vere aktivt lyttande til deira refleksjonar. Delte erfaringar meiner Sølvik (2013) gjev grunnlag for relasjonsbygging på ulike nivå, både non-verbalt og verbalt. Med dette blir det tydeleg at dei pedagogiske kvalitetane kring erfaringsdeling og det å lytte blir essensielt. Det er ikkje sjølvstøtt at ein kvar forskar innehar desse kvalitetane, noko ein må vere observant på når ein trer inn i forskarrolla. Sølvik (2013) hevdar at: «Det å investere i relasjonen mellom pedagog og elev kan såleis gje betre kjennskap til den enkelte og synleggjering av den enkelte sin kompetanse» (2013, s. 257). Olsen (2010) presiserer også dette når ho hevdar at særskilde behov kan føre til at rettar og medbestemming som er knytt til skule og utdanning blir redusert og overstyrtd (s.189). Her må vi stille spørsmål om korleis ein ivaretek barna sine rettar til medbestemming. Kan det handle om at dei barna med særskilde behov blir ekskludert frå forskinga då det blir for omfattande og tidkrevjande for forskarar å inkludere dei i forskingsprosessen? Eller handlar det meir om mangel på kunnskap om tilnæringsmåtar og tilrettelegging?

I forskinga er det er eit gjennomgåande fokus på den relevansen spesialpedagogikken har til praksis. Det var òg tydeleg i Tangen (2011) si undersøking. Dette ser ein særleg i forskinga som omhandlar kunnskapsutvikling der målet er å fremje læring og førebyggje vanskar. Garrels (2019) understrekar òg dette når han seier at kartlegging med SDLMI som omhandlar sjølvbestemming kan bidra til å gje elevar med lett funksjonshemming betre evne til å formulere og oppnå personlege skulefaglege mål. På denne måten får dei ei høgare grad av sjølvbestemming (s.34). Studien til Garrels (2019) kan difor seiast å gje informasjon om korleis lærarar i Noreg kan vurdere og fremje sjølvbestemming til elevar med ID, samstundes som denne avhandlingsa òg er eit bidrag til den internasjonale kunnskapsbasen (s.1).

## 5.6 Dei yngste barna er viktige informantar i forskning

Funna i denne studien syner at det framleis er område innan tilnæringsmåtar, organisering og satsingsområde for forskinga innanfor det spesialpedagogiske feltet som stadig er samanfallande med dei funna Tangen presiserer i 2011. Eg ser samstundes òg endringar særleg på feltet som gjeld dei yngste barna. Det at førskulebarna oftare har blitt tatt med som kjelder i forskinga er ei positiv utvikling. Dette kan tyde på at overgangen mellom barnehage og skule er eit område som har fått større merksemd innanfor forskinga. Denne overgangen mellom to viktige læringsarenaer er vesentleg, og ny vitenskapleg kunnskap her kan gje oss

viktig stadfesting på eit svært sentralt område innanfor det spesialpedagogiske feltet. For barn som treng særskilt tilrettelegging er det svært viktig med eit godt samarbeid mellom barnehage og skule. Å ivareta overgangen mellom barnehage og skule er viktig både med omsyn til overføring av informasjon og tiltak kring organisering og tilrettelegging. Overgangar mellom ulike område i skuleløpet er alltid spanande og kan vere utfordrande for alle barn, og særleg for dei barna der det er trong for særskilt tilrettelegging. Overgang frå barneskule til ungdomsskule og frå ungdomsskule til vidaregåande skule er alle døme på slike skifte i læringsarena som kan opplevast som store og ukjente for elevane. Her er det viktig å lytte til elevane sine tankar om eigne forventningar og trong for å kunne leggje til rette og tilpassa opplæringa på ein god måte. Elevane må få vere deltakande i sjølve prosessen. Dette gjev avhandlinga til Olsen (2012) døme på då hennar informant opplever at han ikkje blir lytta til og får ta det i viktige avgjerder i samband med val av utdanningsprogram og skuleval (Olsen, 2010, s. 187-188).

## 5.7 Metodiske utfordringar

Dei metodiske utfordringane som forskarane står overfor når dei skal involvere dei yngste barna direkte i forskning er utan tvil til stades. Dette gjeld òg for forskning på eldre barn og unge som har vanskar med kommunikasjon. Ikkje alle barn har evne til å kommunisere verbalt og få formidla eigne tankar og kjensler. Den kognitive utviklinga til barnet må takast omsyn til i denne samanhengen, og for mange elevar er det heilt naudsynt at andre nære personar som kjenner dei og deira trong for hjelp kan tale deira sak (Eide et al., 2010, s. 7; Ekern, 2010, s.2; Haugen, 2018, s. 42).

For å setje fokus på korleis barn har delteke i den spesialpedagogiske forskinga ved ISP vel eg, som Tangen, å skilje mellom opne og lukka tilnærmingar og metodar.

Dei kvantitative metodane gjer, som tidlegare nemnt i metodekapittelet, det mogleg å få fram utbreiing av og mønstre i bestemte oppfatningar, erfaringar og vurderingar i ulike grupper (Thagaard 2013, Tangen, 2011; s 52) og blir dermed sett på som lukka tilnærmingar. Døme på dette er når forskaren nyttar sjølvrapportering og spørjeundersøkingar.

Ein ser ut frå mine data og teori på området at det er i dei meir opne og kvalitative tilnærmingane barna får høve til å uttrykkje seg fritt og på den måten ta eigne initiativ. Dette er synleg ved bruk av intervju som metode. Det er òg denne tilnærminga som gjer det mogleg å lytte til barn si stemme, at barnet si stemme blir synleg, anten direkte ut frå intervjuteksten

eller etter forskaren si analyse av intervju/samtale og annangangsintervju med oppfølgingsspørsmål (Faldet, 2013, s.69-70 ; Olsen, 2012a, s.68). Det blir i denne sammenhengen viktig å ha vide grenser og fokus på at barnet er ekspert, samstundes som ein må vere observant på kva for kontekst desse erfaringane er henta frå.

Dersom ein som forskar ikkje har nok og relevant kunnskap på eit felt er det fare for at ein stagnerer og i verste fall reverserer den epistemiske utviklinga på feltet. Å søkje eit breitt kunnskapsgrunnlag blir difor ein føresetnad for den epistemiske utviklinga innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet. Dersom barna og elevane på det spesialpedagogiske området ikkje får den naudsynte tilpassinga og tilrettelegginga, kan dei som skal få sine tilbod innanfor dette område stå i fare for å få eit dårlegare tilbod. Brukarane av dei spesialpedagogiske tenestene kan difor seiast å stå overfor ein epistemisk urett. Ser ein på barna si deltaking i forskning ut frå Fricker (2007) og Murriss (2013) sine teoriar kring epistemic injustice, epistemisk urett, kan det hevdast at ein ikkje opparbeider seg det naudsynte materialet for å gje forskinga på området det ein har trong for,- å sjå det heile ut frå barnet sitt perspektiv. Dersom ein ikkje får det tilfanget frå barnet si stemme og barnet si forståing kan det seiast å bli ein hermeneutisk urett. Då barna ikkje sjølv får moglegheit til å delta i forskinga er det heller ikkje mogleg for dei å kunne påverke.

Barn har ein grunnleggjande rett til kvalitetsforskning kring eigen barndom og eigne liv (Kellett, 2010, s. 77; Johansson et al., 2013, s. 21). Barn innanfor det spesialpedagogiske fagfeltet er særleg sårbare og kan på den måten sjåast på som ei marginalisert gruppe. Mange omsyn må takast når barn er involvert i forskning. I tillegg til dei forskningsetiske omsyna som skal følgjast må forskaren òg tilpasse metodeval, forskingssituasjon til forskinga sitt føremål og leggje til rette på ein god måte slik at informantane kjenner seg trygge både i situasjonen og på forskaren. Forsking der barn skal delta direkte set særlege krav til både planlegging og gjennomføring. Dette må forskaren vere klar over. Rammene kring tidsbruk og naudsynte ressursar som til dømes økonomi er viktige grunnleggjande føresetnadar for å kunne inkludere barna i forskinga. I følgje Strandbu og Thørnblad (2010) legg dei forskningsetiske retningslinene føringar for val av design og sjølv gjennomføringa av forskinga. I enkelte tilfelle blir det hevda at det forskningsetiske ansvaret for å verne barn kan helle mot å bli overbeskyttande og dermed stå i fare for å hindre ei mogleg deltaking. Ein balanse mellom det å verne på den eine sida og la barn delta i forskning på den andre sida gjev oss utfordrande

forskingsetiske dilemma som endringar ved dei forskingsetiske retningslinene kan oppheve (s. 38). Derimot kan reglar for det å stige varsamt fungere både som premisser for inkludering og ekskludering av enkelte grupper av informantar i samfunnsvitskapleg forsking. Definisjonane av sårbarhet for bestemte grupper innanfor forskingsetikken kan òg, i følgje Standbu og Thørnblad (2010), vere med på å gje ei einseitig problemorientering med omsyn til å oppnå den ønskede kunnskapsproduksjon om desse sårbare gruppene. Her vil klare retningsliner og god forskingspraksis som legg til rette for, og inkluderer, desse ulike gruppene si deltaking i forsking kunne utgjere ein skilnad. Særleg for dei barna som er i sårbare eller utsette situasjonar (s. 39). Forskarblikket er viktig. Det same gjeld den kompetansen forskaren har om konteksten deltakarane i forskinga står i, og det at han kan reflektere med omsyn til eiga førforståing og ha gode føresetnader for korleis ein gjennomfører til dømes intervju av barn som er i ei sårbar gruppe. Alle desse faktorane vil bety noko for kvaliteten på forskinga.

## 5.8 Oppsummering

Denne avhandlinga er ein studie av forsking som er utført på ISP i eit gitt tidsrom 2010-2020. Analysen er utført på avhandlingar der forskarar har nytta ulike metodar i sitt forskingsarbeid der barn har delteke aktivt. Konklusjonane i oppgåva kan såleis ikkje seiast å vere representativt for forsking på det spesialpedagogiske feltet generelt, men den kan bidra til å setje lys på interessante funn og tendensar i forskinga og setje fokus på potensielle område som kan utviklast vidare. Gjennom studien er det mi røynsle at det i forsking er eit genuint ønskje om at ein skal kunne utvikle kunnskap som kan gje barna gode moglegheiter for utvikling og læring. Det er og eit fellestrekk at ein ser verdien av å inkludere barn, lytte til og anerkjenne deira tankar og opplevingar.

Eg vonar at denne avhandlinga kan vere til nytte for forskarar og studentar i forskingsfeltet som ønskjer å nytte barn som informantar i si forsking, og som ser verdien dette kan tilføre forskinga på det spesialpedagogiske feltet. Auka merksemd kring nye metodar og kombinasjonar av ulike metodar, kan vere ein inngang til nettopp å kunne sjå nye moglegheiter, både for å kunne involvere og inkludere barn i den spesialpedagogiske forskinga.



### 5.8.1 Kritiske merknadar og vidare forskning

Forsking er tidkrevjande og omfattande og strekkjer seg ofte over fleire år. Ein må difor ha eit vidt perspektiv og sjå det heile over lengre periodar for å kunne identifisere endringar i forskingsfeltet.

Arbeidet mitt kan i så måte vere eit tilskot i forlenginga av det Tangen fann i si undersøking i perioden 1999-2009. Over ein 30 års periode ser ein ei utvikling i forskinga, særleg når det gjeld metodetilnærming. Dette vel eg å tolke positivt. Det spesialpedagogiske forskingsfeltet er i endring, det må ein kunne forstå som viktig med tanke på auka merksemd i høve til at alle har rett til å medverke i saker som angår dei sjølve. Likevel er dette eit felt som stadig må forskast meir på i tida framover, og det vil vere spanande og sjå i kva grad og på kva måtar barn deltek i forskinga på eit seinare tidspunkt. Vil bruk av nye metodar og nye metodekombinasjonar bli meir nytta i framtidig forskning? Blir det auke i ressursar og midlar som gjer dette mogleg å få til, og vil det i framtida vere attraktivt å gjere forskning på det spesialpedagogiske fagfeltet? Det blir spanande å følgje utviklinga vidare. Vil denne tendensen til i aukande grad å involvere barn i forskinga gjere seg gjeldande vidare?

I dette studiet har fokuset vore på barn (0-18 år) si deltaking i forskinga på det spesialpedagogiske området. Funna syner at det berre i 5 avhandlingar er vaksne, informantar over 18 år med særskilte behov, som har vore deltakarar. Det at det i såpass liten grad, 12%, er vaksne, med spesielle behov som har delteke er òg ein tankevekkjar. Kvifor er det slik? Eg vonar at eit auka fokus på inkludering, deltaking, medbestemming og inkluderande forskning kan gje rom for ei satsing på auka forskning i denne gruppa med personar over 18 år. Vil det å gjere longitudinelle studier, som strekkjer seg over fleire år, kanskje kunne gje oss innblikk i utvikling og endring på fleire område. Det ville gjerne utgjere ein avgjerande skilnad for mange, både barn og vaksne innanfor dette fagfeltet, når forskinga konsentrerer seg om ein større del av deira livsløp. Eg vil tru at det er mange unge vaksne og vaksne som har trong for at det blir forska på deira utvikling sjølv etter fylte 18 år. Dei har heller ikkje noko mindre rett til få stemma si høyrte eller å bli inkludert i forskinga som omhandlar dei sjølve. Eit avsluttande sitat frå Kvale og Brinkmann (2015) meiner eg kan inspirere til vidare forskning på det spesialpedagogiske fagfeltet:

« Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (s.18)



## Referansar

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Arnesen, A.-L. (2017). Den komplekse inkluderingen og pedagogisk nærver. I A. Anne-Lise (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 270-293). Universitetsforl.
- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(2), 115-127.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening: Elever med spesialundervining i grunnskolen*. Barneombudet. [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf)
- Barneombudet. (2018). *Medverknadshandboka. Metodar for å involvere barn og unge i viktige saker*. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medverknadshandboka.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- de Boer, A. & Kuijper, S. (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. A. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning : Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen.
- Ekern, L. (2010). Er barna blitt små voksne også i forskningen? Stephen Tetzchner i intervju med L. Ekern. *Forskningsetikk*, 02, s. 12-15.
- Faldet, A.-C. (2013). *Jenter som utøver vold : en empirisk studie av jenters erfaring med gjengaktivitet, familie og skolegang* [Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Fjørtoft, K. (2020). Fra hverdagspraksis til strukturell urettferdighet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(1), 39-52. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-01-04> ER
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Garrels, V., Universitetet i Oslo Institutt for, s. & Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige, f. (2019). *Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability : validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention* [University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Needs Education]. Oslo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Hagen, A. L. & Lyng, S. T. (2019). Barn og unges deltakelse i forskning: Muligheter og utfordringer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 6-12. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-01>
- Hake, K. (1999). Barneperspektivet -en forskningsstrategi Børn, unge og medier Nordiske forskningsperspektiver. I C. L. Christensen (Red.), *Børn, unge og medier* (s. 193-208). NORDICOM. [https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/127\\_k\\_hake.pdf](https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/127_k_hake.pdf)
- Haugen, G. M. D. (2018). Barn som informanter- etiske og metodiske utfordringer. I B. Berg, G. M. D. Haugen, K. Elvegård & P. Kermit (Red.), *Marginalitet, sårbarhet, mestring : metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 36-48). Universitetsforl.
- Holen, S., Sivertsen, G. & Gjerustad, C. (2013). *Spesialpedagogisk forskning i Norge : forsknings- og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet* (9788272189555). NIFU.
- Holmen, H. (2019). epistemologi I. Store norske leksikon. Henta 21.05.21 frå <https://snl.no/epistemologi>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Johansson, B., Karlsson, M., Hillén, S., Brembeck, H., Bergström, K., Jonsson, L., Ossiansson, E. & Shanahan, H. (2013). *Att involvera barn i forskning och utveckling*.
- Kellett, M. (2010). WeCan2: Exploring the Implications of Young People with Learning Disabilities Engaging in Their Own Research. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 31-44. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ880953&site=ehost-live>
- <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/08856250903450822>
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). Hvordan finne kunnskapsfronten? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 95-130). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2008). Response to Reidun Tangen: insiders and relational problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 169-170. <https://doi.org/10.1080/08856250801945980>
- Meld.St.nr.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* Kunnskapsdepartementet. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 245-259. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. etikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse* [Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk]. Stavanger.
- Nortvedt, G. A. (2011). *Norwegian grade 8 students' competence in understanding and solving multistep arithmetic word problems* [Faculty of Educational Sciences, University of Oslo]. Oslo.
- Olsen, M. H. (2010). De tvang meg hit - om selvbestemmelse ved valg av utdanningsprogram. I (s. s. 183-194). Universitetsforl.
- Olsen, M. H. (2012a). *Inkludering i et innenfra og et utenfra* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Olsen, M. H. (2012b). Å være satt under påtale som funksjonshemmet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(1), 29-46.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). Rammen om faglig inkludering. I *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/1999-06-25-708/§1>
- Regjeringen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* B. o. Familiedepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893\\_1-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Salamancaerklæringen. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- Storstein, M. (2011). *Brevet til Jens*. Dokumentar på TV2. <https://youtu.be/4OULywi4GZU>
- Strandbu, A. & Thørnblad, R. (2010). "Sårbare" barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning. Barn* 1, 27-41. <https://docplayer.me/421527-Sarbare-barn-som-deltakere-i-kvalitativ-forskning.html>
- Svartdal, F. (2020, 31.08). replikasjon. I *Store norske leksikon*. Henta 13.06.21 frå <https://snl.no/replikasjon>

- Svendby, E. B., Øien, I. & Willumsen, E. (2019). Involvering av barn i samproduksjon i forskning– metodologiske og etiske aspekter. I *Samproduksjon i forskning* (s. 180-195).  
<https://doi.org/10.18261/9788215031675-2019-11>
- Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko : eit fenomenologisk- inspirert kasusstudium* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Tangen, R. (2008a). Listening to Children's Voices in Educational Research: Some Theoretical and Methodological Problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.  
<https://doi.org/10.1080/08856250801945956>
- Tangen, R. (2008b). Reply to Tone Kvernbekk and Ann Lewis. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 171-172. <https://doi.org/10.1080/08856250801966556>
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 318-332.  
<http://www.idunn.no/npt/2010/04/art09>
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 38-54.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/barns-stemme-i-spesialpedagogisk-forskning---en-kartlegging-av-doktoravhandlinger-i-spesialpedagogikk-19902009/>
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. T. Befring, Reidun (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 151-169). Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforl.
- Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1512>
- Trondsen, M. V. & Eriksen, S. H. (2019). Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 49-65.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-04>
- Warren, A., Buckingham, K. & Parsons, S. (2020). Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823166>
- Ytterhus, B. & Åmot, I. (2019). Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper- når og hvordan kan ulike kvalitative forskingsmetoder få alle barn til å delta i forskning? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18(9), 1-15.  
<https://doi.org/10.7577/nfb.3286>
- Østby, M., Haugenes, M. & Kjøl, M. Ø. (2019). *Inkluderende forskning sammen med personer med utviklingshemming: En metodebok*. Universitetsforlaget.
- Øverlien, C. (2013). Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg jeg. Etiske refleksjoner kring två forskningsprosjekt om barn och ungdomar i svåra livssituationer. I H. H. J. I. H. Fossheim (Red.), *Barn i Forskning Etiske dimensjoner* (s. 9-45). 2013.



## Vedlegg

Vedlegg 1. Oversikt over doktoravhandlingar ved Institutt for spesialpedagogikk, ISP, i tidsrommet 2010-2020

### 2020

47. **Haukedal, Christiane Lingås**  
Quality of Life in Children with Hearing Loss
46. **Pedersen, Anita Lopez**  
Understanding, identifying and ameliorating young children's early numeracy skills: A multimethod approach
45. **Rødvik, Arne Kirkhorn**  
Speech sound confusions in well-performing adults and children with cochlear implants, measured by repetition of mono- and bisyllabic nonsense words.

### 2019

44. **Andresen, Anette**  
Digital natives with reading difficulties : a study of dyslexic adolescents' integration of conflicting information across web pages and presentation formats
43. **Garrels, Veerle**  
Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability : validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention
42. **Kalandadze, Tamar**  
Making sense of the word and the world : figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder
41. **Ngonyani, Mussa Shaffii**  
Essence of education for children with disabilities in developing countries : survey of Tanzanian regular primary school teachers' self-efficacy, attitudes towards and willingness to include pupils with disabilities
40. **Olsen, Kathrin**  
Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø: en kritisk fortolkende case-study med et kryssnasjonalt perspektiv

### 2018

39. **Arnesen, Anne**  
Social Functioning and Reading Proficiency: Validity of Educational Assessments Used in Norwegian Elementary Schools.
38. **Guttormsen, Linn Stokke**  
A multimethod study of the impact of stuttering on children

37. **Hjetland, Hanne Næss**  
Predicting and Improving Reading Comprehension. A Quantitative Multimethod Approach.

## 2017

36. **Hofslundsengen, Hilde Christine**  
Betydningen av barns oppdagende skriving i barnehagen. En kvasi-eksperimentell intervensjonsstudie.
35. **Hølland, Silje**  
Samspill i læringsdialoger. En studie av interaksjon, dominansmønstre og mediering.
34. **Systad, Silje**  
Is Language Impairments a Symptom of Nocturnal Epileptiform Activity? Studies Exploring the Relationship between Nocturnal Epileptiform Activity and Language Impairments.
33. **Ødegård, Magnar**  
A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States.

## 2016

32. **Brinchmann, Ellen**  
Betydningen av ordkunnskap for utviklingen av leseforståelse.
31. **Eilertsen, Lill-Johanne**  
Deltakelse i barnefellesskap mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår.
30. **Gillespie, Astrid**  
Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn.
29. **Herland, Mari Dalen**  
Erfaringer og forhandlinger om foreldreskap: en kvalitativ undersøkelse blant fedre og mødre med barnevernserfaring og alvorlige atferdsvansker som ungdom.

## 2015

28. **Aasen, Anne Elisabeth**  
Språk og aktivitet hos barn og ungdom som er blinde.
27. **Engevik, Liv Inger**  
Inkludering, tilpassa læringsdialogar og kognitiv stimulering i arbeid med elevar med Down-syndrom - ei multimetodisk tilnærming til undervisning og læring.



26. **Eron, Lawrence**  
Educating Teachers of the Deaf: Experiences and perspectives from Teachers on Facilitating Academic and Social Participation in Uganda.

## 2014

25. **Bergwitz, Øyvind**  
Døves medborgerskap. En undersøkelse av døves samfunnsforankringer; opplevde rettigheter, deltagelsesformer og identiteter som medlemmer av det norske samfunnet.
24. **Herlofsen, Camilla**  
Spesialundervisningens tiltakskjede - lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker.
23. **Karlsen, Jannicke**  
Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole. Faktorer som støtter språk og lesing på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål: en longitudinell oppfølging fra barnehage til andre klasse.
22. **Klem, Marianne**  
Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker.
21. **Refseth, Yngve**  
Grønne maskiner for kunnskapsvekst. Implementering av One Laptop Per Child på en skole i Etiopia.

## 2013

20. **Dammen, Philip Anders**  
En undersøkelse av psykisk plage og psykisk endring med utgangspunkt i enkelte endringsprosesser. Et bidrag i utvikling av en vitenskapelig tilnærming til endring av psykisk forankrede plager og lidelser. En studie gjennomført med et kombinert design.
19. **Faldet, Ann-Cathrin**  
Jenter som utøver vold. En empirisk studie av jenters erfaringer med gjenaktivitet, familieliv og skolegang.
18. **Kristoffersen, Ann Elise**  
Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn.
17. **Njuki, Eria Paul og Nakitende, Rita Christine**  
The effect of Training Teachers in Phonemic Awareness and Letter-Sound Knowledge on Children's Reading Competencies: A Ugandan Urban Context.
16. **Okwaput, Stackus**  
Teacher Training for Inclusion of Children with Special Needs. Towards Achieving Communicative Interaction in Education in Uganda.

15. **Sølvik, Randi Myklebust**  
Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko. Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium.

14. **Vonheim, Kristin**  
Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn. En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år.

## 2012

13. **Holen, Solveig Ingebjørg**  
Coping in Children: Effectiveness of the Universal School-Program Zippy's Friends. A Matched and Randomized, Controlled Study.

12. **Mjelve, Liv Heidi**  
Parallele prosesser i spesialpedagogisk rådgivning.

11 **Næss, Kari-Anne Bottegaard**  
Language and Reading Development in Children with Down Syndrome.

10. **Olsen, Mirjam Harkestad**  
Inkludering i et innenfra og et utenfra

## 2011

9. **Diab, Safwat**  
Undermined Academic Potentials: A Multi-Level Study of the Main Psychosocial Factors that Contribute to Palestinian Sixth-Grade Children's Academic Underachievement in the Gaza Strip.

8. **Kirmess, Melanie**  
The Applicability and Outcome of Constraint Induced Language Therapy (CILT) in Early Aphasia Rehabilitation.

7. **Nortvedt, Guri Anne**  
Norwegian Grade 8 Students' Competence in Understanding and Solving Multistep Arithmetic Word Problems.

6. **Nærland, Terje**  
Social Status and Communicative Competence in Preschool Years. An Observation-Based Approach.

5. **Solheim, Jorunn**  
Hearing Loss in the Elderly. Consequences of Hearing Loss and Considerations for Audiological Rehabilitation.

## 2010

3. **Ruud, Ellen Birgitte**  
Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek. En eksplorative intervensjonsstudie.
2. **Tveit, Anne Dorthe**  
Challenging and Dilemmatic Dialogues – A Study of Conversations between Teacher(s) and Parents
4. **Wakene, Edna Legesse**  
Children in Institutional Care and the Experience of Mediated Learning. A Single-Case Experiment Study Implementing a Preventive Intervention Program.
1. **Vik, Astrid Kristin**  
Bruk av multimodale lesemedier. En studie av 11 elever som er sterkt svaksynte på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Norge

## Vedlegg 2 Tabell 3: Inklusjons- og eksklusjonkriterier

( Røkenes & Krumsvik , 2014, s.256)

	Inkludert	Ekskludert
Databasar	ERIC, Google Scholar, Oria, Idunn, UiO Søkeprosessen gav her ein del identiske treff.	PubMed PsycINFO Scopus Web of Science
Tidsrom	2009-2020	Artiklar utgjeve før 1999
Publikasjonstype	Vitskaplege empiriske studie, fagfellevurderte artiklar. Bøker, bokkapittel «Grey- literature» som rapporter, styringsdokument og doktoravhandlingar er og nytta i teorigrunnlaget.	
Fokus	-Forsking på forskning -Barn si stemme i forskning -Spesialpedagogiske fagfeltet Doktoravhandlingar ved ISP i tidsrommet 2010-2020. (Sjå eiga oversikt og kategorisering tabell 1-2)	Doktoravhandlingar ved ISP – før 2010 Avhandlingar som ikkje nyttar barn som informantar. Sjå eigen tabell
Aktivitet , hendingar	Barn i forskning.	
Språk	Engelsk, norsk, svensk	Andre språk
Populasjon	Artiklar og teori som omhandlar barn si stemme og barn si deltaking i forskning Barn 0-18år	Vaksne si deltaking i forskning
Kontekst	Spesialpedagogiske feltet	

Enkelte artiklar er funne etter snøballmetoden, i litteraturlister i aktuell litteratur.

Andre er og kome til i samband med rettleiing og råd frå rettleiar i arbeid med prosjektplan og i sjølve masterarbeidet.

I arbeidet med doktoravhandlingane utgitt ved UIO, på ISP, nytta eg i hovudsak Oria. Der fekk eg tilgang til enkelte avhandlingar digitalt medan andre måtte lånast på Biblioteket på NLA. Samandrag til alle avhandlingane fekk eg tilgang til på ISP.

Vedlegg 3 Tabell 4: Søkeresultat

<b>EBSCO -ERIC</b>				
Søke ord	Resultat:	Potensielt relevant:	Gjenværende artikkel:	Inkludert i review:
children +research e.2010	399			
children-research + spesial needs	114			
Childrens voices (Sverige,Norge, Canada, Storbritannia)	25	2		
Childrens voices in research	8	0		
Listen to childrens voice + special education	4	0		
<b>Google scholar</b>				
Søke ord	Resultat:	Potensielt relevant:	Gjenværende artikkel:	Inkludert i review:
Listen to childrens`s voices+ special education (2017-2020)	122	4	Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. <i>British Journal of Special Education</i> , 44(3), 292-312.  Sandberg, G. (2017). Different children's perspectives on their learning environment. <i>European Journal of Special Needs Education</i> , 32(2), 191-203.	Review of literature that does listen to the childrens' voices  de Boer, A., & Kuijper, S. (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. <i>European Journal of Special Needs Education</i> , 1-17.
Listen to pupils voices+ special education (2017-2020)	90	2	Goodall, C., & MacKenzie, A. (2019). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school.	Warren, A., Buckingham, K., & Parsons, S. (2020). Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers.
<b>Idunn</b>				
Søke ord	Resultat:	Potensielt relevant:	Gjenværende artikkel:	Inkludert i review:
Barns stemme i forskning	224			
Lytte til barns stemme	66			

Barns stemme i spesialpedagogisk forskning	6	2		-Tangen (2010), (2011) -Svendby et.al , utgangspunkt for vidare manuelle søk
Barn som informanter i forskning	579			
Barn som informanter i spesialpedagogisk forskning	7	1		
<b>Oria</b>				
Søke ord	Resultat:	Potensielt relevant:	Gjenværende artikkel:	Inkludert i review:
Barns stemme i forskning(2010-2020)	66	4	2	Lyng/Hagen(2019) utg.pkt for vidare manuelle søk Tangen (2010)
Barns stemme i spesialpedagogisk forskning	19	13	4	Tangen (2011), (2008a), (2010)
Barns deltakelse i forskning (2010-2020) fagfelle	21			Tangen (2011) Lyng/Hagen (2019) Trondsen&Eriksen (2019) Ytterhus/Åmot (2019)
Barn som informanter i forskning , fagfelle, norsk 2010-2020	25	4	4	Tangen Lyng/Hagen (2019) Trondsen&Eriksen (2019) Ytterhus/Åmot(2019)
Barn som informanter i spesialpedagogisk forskning , fagfelle, norsk 2010-2020	9			
<b>MANUELT SØK</b>				
Google scholar				

Vedlegg 4 Tabell 5 : Oversikt aktuell litteratur , ekskludering/inkluderingskriterier

Forfatter – tittel	År- land	Utgivelse	Utvalgskriterier			Inkludert Ekskludert
			Forskning på forskning	Spesial-pedagogikk	Barnet si stemme	
Holen, «Spesialpedagogisk forskning i Norge»	2013 Norge	Rapport	X	X	X	
Barneombudet «Utan mål og mening»	2017	Rapport	X	X	X	
Tangen, «Barns stemme i spesialpedagogisk forskning»	2011 Norge	Artikkel	X	X	X	
Østby et al. Inkluderende forskning sammen med personer med utviklingshemming	2019 Norge	Bok	X	X	(x)	
Svendby et al., «Involvering av barn i samproduksjon i forskning- metodologiske og etiske aspekter»	2019 Norge	Artikkel	X	x	X	
Johansson et al. «At involvera barn i forskning och utveckling.	2013 Sverige	Bok	X		X	
Trondsen & Eriksen Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge»	2019 Norge	Artikkel	X	x	x	
Tangen «Listen to childrens voices»	2008 Norge	Artikkel	X	X	X	
Tangen « Reply to Tone Kvernbekk og Ann Lewis»	2008 , Norge	Artikkel	X	X	X	
Tangen Beretninger om beskyttelse	2012	Artikkel	x	x	x	
Tangen «Elevers skolelivskvalitet»	2012	Bok- kapittel	x	x	x	
Kvernbekk «Response til R. Tangen»	2008	Artikkel	X		X	
Kvernbekk Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis.	2005 Norge	Bok				
Olsen «Rammen om faglig inkludering»	2016	Bok- kapittel	X	X	X	
Goodall, C., & MacKenzie, A. What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school.	2019	Artikkel		x	x	
Karin Murris (2013) «The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice	2013, Sør Afrika	Artikkel	X		X	
Miranda Fricker (2007) «Epistemic injustice»	2007,	Bok	X		X	
Karin Hake «Barneperspektivet»	1999	Artikkel	X		X	
Carolina Øverlien Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg,jeg	2013 Norge, Sverige	Del av artikkel- samling	X	x	X	

L. Ekern «Er barna blitt små voksne også i forskningen» Tetzchner i intervju med Ekern.	2010 Norge	Artikkel – intervju	X	x	X	
K.Fjørtoft «Fra hverdagspraksis til strukturell urettferdighet	2020 Norge	Artikkel	X		x	
M. Kellett «WeCan2... Exploring the implications of YoungPeople with Learning Disabilities	2010	Artikkel	X	X	X	
Kellett, Mary “Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?”	2005	Artikkel	x		x	
Shaw, Inclusion: the role of special and mainstream schools.	2017	Artikkel	X	X	X	
Arnesen, Simonsen «Merkevare i epistemisk drift»	2011	Artikkel	X	x		
Arnesen «Den komplekse inkluderingen og pedagogisk nervær»	2017 Norge	Bok-kapittel		x		
Strandbu og Thørnblad «Sårbare barn som deltakere i kvalitativ forskning	2010, Norge	Artikkel	X	x	x	
Eide, Svenning og Winger «Små barns stemmer i forskning...»	2010 Norge	Artikkel	X	X	X	
Jenkin, Wilson, Campain, Clarke «The principle and Etics of including children with Disability in child research	2019, Australia	Artikkel				
Warren, A., Buckingham, K., & Parsons, S. “ Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers”.	2020	Artikkel	x	x	x	
M, Storstein «Brevet til Jens»	2011	Dokumentar		x	x	
De Boer & Kupijper Students’ voices about the extra educational support they receive in regular education.	2020	Artikkel	x	x	x	
G.M .Haugen , Barn som informanter – etiske og metodiske utfordringer	2018	Bok-kapittel	x	x	x	
Kittelsaa, «Innenfraperspektivet sett utenfra»	2018	Bok-kapittel	x	x		
Sandberg, G. “Different children’s perspectives on their learning environment”.	2017	Artikkel			x	
Hagen & Lyng «Barn og unges deltakelse i forskning	2019	Artikkel	x	x	x	
Ytterhus & Åmot Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskning.	2019	Artikkel	x	x	x	
Anne Nevøy «En avhandling av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse»	2007 Norge	Phd	X	X		
Priscilla Alderson “Children as researchers: participation rights and research methods”	2008				x	
D.T Gravesen Imellem inddragelse og adultocentrisme Metodologiske refleksjoner over utfordringer og paradokser i kvalitativ børne- og ungeforskning	2019 Danmark	Artikkel	x		x	
Jóhanna Einarsdóttir “Research with children: methodological and ethical challenges “	2007 Island	Artikkel	x		x	



