

# Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper – når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning?

---

**Ytterhus, Borgunn** (corresponding author): Professor, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, NTNU, Institutt for samfunnsmedisin & sykepleie, Norge.

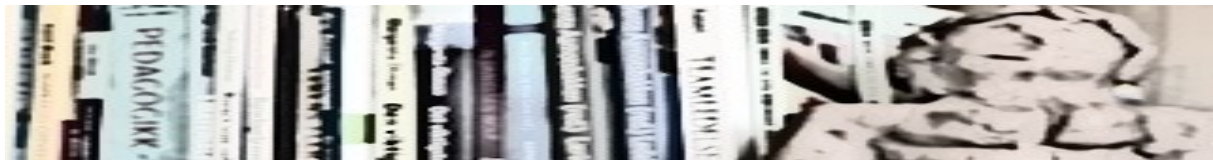
E-post: borgunn.ytterhus@ntnu.no

**Åmot, Ingvild**: Førsteamanuensis, Dronning Mauds Minne Høgskole, DMMH, Norge.

E-post: ingvild.amot@dmmh.no

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(9), p. 1-15, PUBLISHED 9<sup>TH</sup> OF OCTOBER 2019



**Sammendrag:** Artikkelen diskuterer når og hvordan det er mulig å engasjere barn med og uten funksjonsnedsettelse til deltagelse i forskning i barnehager. Gjennom empiriske eksempler fra det å drive forskergrupper med barn analyserer vi ulike kvalitative forskningsmetoders evne til å engasjere barn med stort spenn i funksjonsnivå til å delta i forskning. Resultatene viser at deltagende observasjon i barneguidede turer og digitale fotosesjoner gir alle barn likeverdige deltagelse i forskning. Videre finner vi det nødvendig å innta et pragmatisk forhold til lek og pendler mellom leklogikk og forskerlogikk. En forutsetning for å gi alle barn mulighet til deltagelse er å akseptere at barns samtykke er situert i forhold til situasjoner, pågående aktiviteter og kontekst.

**Nøkkelord:** barns deltakelse, barn med funksjonshemming, kvalitative forskningsmetodiske utprøvinger, leklogikk

**Summary:** This article discusses when and how it is possible to get children with and without impairments involved in research in kindergartens. Through empirical examples from established research-groups with children we analyze different research methods' ability to engage children to research-participation. Our findings illustrate that participant observation in child-guided tours and digital photo-sessions make all children participating on equal terms. Additionally, we realize that a pragmatic approach on play was needed, and we had to commute between the logic of play and the logic of research. A prerequisite for all children's participation was to accept that children's consent is situated according to situations, ongoing activities and context.

**Keywords:** children's participation, children with disabilities, testing of qualitative research methods, the logic of play

## Innledning

Denne artikkelen er generert ut ifra et forskningsprosjekt om barns perspektiv på inkluderende og helsefremmende rom i barnehagen (2015 – 2019). Et av delmålene i prosjektet var å se om, når og hvordan det er mulig å få alle barn til å delta i forskningen ved hjelp av en multimetodisk kvalitativ tilnærming i barnehagegrupper bestående av barn med og uten funksjonsnedsettelse, og vurdere hva det ville kreve av oss som forskere og vår metodiske verktøykasse. Her vil vi presentere hvilke forskningsmetoder barna lot seg engasjere i og hva vi måtte legge til side på grunn av manglende og / eller minimal respons. Artikkelens problemstilling er:

*Hvilke forskningsmetoder engasjerer barn med ulike funksjonsnivå til deltagelse i forskning?*

Bakgrunnen for å systematisk prøve ut ulike metoders egnethet i en mangfoldig forskergruppe er alle barns rett til deltagelse og til å få sine synspunkter hørt i forhold som angår dem ut ifra deres alder og modenhet (UN, 1989; Kunnskapsdepartementet, 2006, § 3, Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4), og barn med funksjonshemming i særdeleshet (UN, 2006). Det finnes mye forskningsbasert kunnskap om barns deltagelse i forskning der kunnskapen er frambragt for og med barn i skolealder uten noen kjente vansker (Christensen & James, 2008; Christensen & Prout, 2002; Kellett, 2010a; Palaiologou, 2014; Solberg, 2014; Wilks & Rudner, 2013) og vi ser en gryende økning i kunnskap om barn med funksjonsnedsettelse sin deltagelse i forskning (Connors & Stalker, 2003; Kellett 2010b; Rasmussen, 2008).

Imidlertid har vi ikke funnet studier som rapporterer at barn med og uten funksjonsnedsettelse deltar aktivt i samme forskergruppe. Resultatene som presenteres i denne artikkelen diskuteres i lys av samspillet, og tidvis motsetningene, mellom leklogikk og forskerlogikk.

## Lek og leklogikk – vårt utgangspunkt

Lek kan betraktes som en lærende aktivitet og et pedagogisk virkemiddel løsrevet fra tid og sted, bygd på utviklingspsykologiske teorier (Øksnes, 2010). Lek kan også forstås som en spontan væren, en sirkulær og uforutsigbar livsutfoldelse der den lekende lar seg rive med i skapende aktivitet og gjennom ytringer og spontane pendlende kroppsbevegelser, uten avgrenset start eller slutt (Buytendijk, 1933; Ytterhus, 2000). I vår studie har vi bevisst pendlet mellom lek som væren og lek som et pedagogisk virkemiddel i forskningsprosessen for om mulig å skape vilkår for at alle barn skulle få delta uavhengig av funksjonsnivå.

### ***Forskning og forskningslogikk***

Kvalitativ forskning er en målrettet, systematisk og kreativ aktivitet hvor forskningsdeltakerne og forskerne er aktive aktører. I vårt prosjekt tok vi utgangspunkt i en relasjonell forståelse av aktørskap (Berghner, 2019), noe som betyr at enhver deltaker står i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser, påvirker og blir påvirket av disse. Vi introduserte barna for forskningsmetoder som er nøye beskrevet og utprøvd på barn i 3 – 5 års alderen for å se hvilke metoder mangfoldet av barn lot seg engasjere i på en deltakende måte.

### ***Forskning med barn***

Etter FNs barnekonvensjon kom i 1989 har barneforskningen i større grad enn voksenforskningen sett betydningen av å betrakte den som deltar i forskningen som *deltaker* og ikke bare informant (Clark, 2011, Green, 2015; Kellett, 2010a). Å *delta* betyr her at forskerne ved valg av metoderepertoar forsøker å overføre makt til den utforskede gjennom bemyndigelse (*empowerment*). Deltagelsens form

og grad avhenger av barnets erfaringer, modenhet og kompetanse (Alderson, 2007). På den mest radikale siden finner vi Kellett (2010a; 2010b) som gjør barn til medforskere i alle deler av forskningsprosessen, også som medforfattere i publiseringen (Kellett 2010b). Clark (2005) har gjennom sin «Mosaic approach» beskrevet forskeren som en 'autentisk novise' i møte med barn som forskningsmedarbeidere der barn bidrar til datainnsamling og analyser av materialet i delt beslutningstaking. De gir barn ekspertrollen i samarbeidet, men tar det fulle ansvar for kunnskapsfremstilling og publisering. I majoriteten av eksisterende forskning med barn har voksne ofte en dominant posisjon (Christensen & Prout, 2002; Palaiologou, 2014). Samtidig kan ikke maktasymmetrien tas for gitt og defineres på forhånd, men må vurderes og søkes minimert i henhold til konkrete situasjoner og barnas kompetanse (Alderson, 2007; Alderson & Morrow, 2011; Christensen og Prout, 2002; Gravesen et al., 2019). Etisk symmetri handler ikke nødvendigvis om sosial symmetri, men om etiske standarder hvor barna betraktes som likeverdige subjekter. Vi skal nå vise hvordan vi har gått frem for å betrakte barn som likeverdige subjekter.

## Empiri

### *Design og utvalg*

Artikkelen rapporterer fra en kvalitativ tverrsnittsstudie om inkluderende og helsefremmende rom i barnehagen. Kunnskapen er konstruert i perioden 2016 – 2017 i samarbeid med barnehagebarn i alderen 4 – 5 år og forfatterne. Totalt har 24 barn fordelt på seks forskergrupper deltatt. Det betyr at hver forskergruppe har bestått av to forskere (som er artikkelens forfattere) og i gjennomsnitt fire barn. Av disse 24 barna har åtte (to jenter og seks gutter) hatt kjente funksjonsnedsettelse og mottatt spesialpedagogisk tilrettelegging. Kriterier for utvalg av barn med funksjonsnedsettelse var:

- Enten at: Barnet hadde en funksjonsnedsettelse av enten fysisk, mental eller sammensatt art.
- Eller at: Barnet hadde en atferd som foreldre og barnehagens ansatte er enige om at er bekymringsfull og/eller er under utredning for bekymringsfull atferd.
- Barnet hadde tilstrekkelig utviklet symbolspråk som gjør det mulig for en som ikke kjenner barnet godt å ha dialog.

Av de åtte barna med funksjonsnedsettelse hadde ett lette sammensatte kognitive vansker, fire hadde utagerende sosio-emosjonelle vansker, to hadde språkvansker, og ett barn hadde hørselsnedsettelse. Disse barna omtales i det følgende som *fokusbarna*. I tillegg rekrutterte vi et utvalg av barn uten noen funksjonsnedsettelse (ni jenter og seks gutter). Kriteriene for utvalg av barn i denne gruppe var som følger:

- Barnet hadde ikke noen funksjonsnedsettelse eller atferdsvansker.
- Barnet hadde tilstrekkelig utviklet symbolspråk som gjorde det mulig for en som ikke kjenner barnet godt å ha dialog med barnet.
- Barnet matchet barna med funksjonsnedsettelse med tanke på kjønn og alder.

Alle disse var definert å ha utbytte av det allmennpedagogiske tilbudet. To av disse barna hadde morsmål forskjellig fra norsk, men var vurdert av barnehagene til å snakke og forstå norsk på lik linje med de som hadde norsk som morsmål. Barna gikk i seks ulike barnehageavdelinger fordelt på fem barnehager; tre i urbane (over 150 000 innbyggere) og to i rurale strøk (under 7000 innbyggere).

### **Anvendte forskningsmetoder**

Aldersgruppen vår artikkel omhandler kommuniserer bedre gjennom ulike former for lek enn kun verbale uttrykk (O’Kane, 2008, s. 131). Vi tok derfor med et bredt repertoar av metoder for å se hva barna lot seg engasjere i og hva vi måtte legge til side på grunn av manglende og/eller minimal respons. Vi hadde både gruppebaserte og individbaserte metoder i verktøykassen vår. De gruppebaserte var (i) deltagende observasjon på barne-guidede turer utendørs og innendørs og (ii) tegning av barnehagen med påfølgende samtale. De individbaserte var (i) Duplo-bygging kombinert med livsformintervju og (ii) digitale foto med påfølgende samtaler og (iii) individuelle tegneoppgaver. Ved gjennomføring av individuelle metoder fikk resten av barna andre tilbud; for eksempel individuelle tegneøvelser eller frilek på sin respektive avdeling.

### **Deltagende observasjon av barne-guidede turer**

Deltakende observasjon er opprinnelig en antropologisk metode som har til hensikt å studere individers eller grupperes handlinger og praksiser i naturlig kontekst (Dahlke et al., 2015). I dag er deltagende observasjon en vanlig samfunnsvitenskapelig metode med hensikt å konstruere kunnskap rundt hva de en forsker med forstår, sier og gjør i konkrete hverdagslige situasjoner (Fangen, 2011). På den måten vil tatt-for-gitt-heter og / eller usynlige elementer som kanskje ikke har vært tenkt på som viktige komme frem (Koller & San-Juan, 2015). Under de deltagende observasjonsperiodene praktiserte forskerne ulike observatørroller. Forskerne, som er artikkelens forfattere, byttet på rollen som fullstendig deltaker og rollen som delvis deltaker som nedtegnet notater. Rollekombinasjonene ga muligheter til å føre uformelle samtaler, undre oss og gjøre ting sammen med barna når de inviterte oss inn i sine univers. Observasjonene ble gjort på barne-guidede-turer utendørs og innendørs og i aktiviteter der minst ett av barna med funksjonsnedsettelse var involvert. Observasjonene ble nedtegnet som situasjonsbeskrivelser, det som ofte omtales som «event sampling» av psykologer (Keenan et al., 2016, s. 57) og «vignett-beskrivelser» av sosiologer (Ytterhus, 2000).

### **Tegning med påfølgende samtale**

Tegning og bilder er en uttrykksform basert på flatens logikk, og egner seg godt til å vise hvordan ting er plassert i forhold til hverandre (Tønnesen, 2012, s. 138). Tegning er både en prosess og et resultat. Det er en uttrykksform som er kjent for de fleste barn der de har kontroll over verktøyene (Einarsdottir et al., 2009). Vi har anvendt *individuell tegning* og *gruppetegning* som kommunikasjonsform. På samme måte som Einarsdottir (2007) ba vi dem om å tegne barnehagen og noe de likte å gjøre i barnehagen. Barnas entusiasme i forhold til oppgaven gav oss en forståelse av at de forsto en todimensjonal form. I prosjektet fikk barna gruppeoppgaven å tegne barnehagen på store ark. De måtte enes om hvor de skulle starte, hva som befant seg hvor og hvem som skulle tegne når og hva. I tillegg mottok hvert barn en egen tegnebok med navnet sitt på. Her var invitasjonen individuelle tegninger av barnehagen og det de likte best å gjøre / leke der. Mange forhandlet seg frem til å tegne bilder utenfor den definerte invitasjonen, noe vi kommer tilbake til under diskusjonen.

### **Duplo-bygging kombinert med livsformintervju**

Med utgangspunkt i prinsippene som ligger til grunn i livsformintervju (Andenæs, 1991) fikk hvert barn tilbud om bokstavelig talt å bygge kunnskap om barnehagen og hva som skjedde i en vanlig hverdag ved hjelp av Duplo-klosser. Begge forskerne var til stede. Intensjonen om å bygge barnehagen var å få et kronologisk bilde av hva som hender i løpet av en vanlig hverdag.

Oppgaven var at de skulle bygge barnehagen sin. Byggverket ble anvendt av oss som tablå for lekende aktivitet. De mottok en Duplo-figur og denne jenta/gutten kom til barnehagen og viste oss hva som skjedde i løpet av en dag, for eksempel gårdsdagen. Både erfaringsmessig (Åmot, 2014) og med støtte i Ahlcrona (2012) vet vi at bruk av dukker kan motivere barn til å delta i kommunikativ samhandling. Forskjellen ligger i at vi, i tillegg til å la barnet fortelle om dagens forløp muntlig,

«gjorde» dagens forløp med Duplo-klosser og figurer under fortellingen. Når barnehagedagen ble gjennomgått, hendelse for hendelse, fikk vi en beskrivelse av sosiale anledninger som fulgte etter hverandre, hva som foregikk, sammen med hvem og hvordan interaksjonene opplevdes.

Barnets fortelling ble tatt opp på lydfil og transkribert av oss umiddelbart etterpå. Transkripsjonene er ikke talespråklige, men omgjort til skriftspråk for å ivareta personvernet. Byggverk er dokumenter med bilder som er lagret sammen med de øvrige data.

### ***Digitale foto med påfølgende samtaler***

Foto er en gjengivelse av noe, og er en gammel forskningsmetode i antropologien (Guillemin 2004, s. 272). Innenfor pedagogisk forskning er foto en velkjent metode som gir muligheter for å utforske barns erfaringer og hverdagsliv, og den gir tilgang til perspektiver ut over kommunikasjon via verbalspråk (Barker & Smith, 2012; Koch, 2013; Pyle, 2013; Woolhouse, 2017). Å gi barn muligheter til selv å ta bilder gjør det lettere å fokusere på det uventede og selvfølgelig i barnas hverdagsliv og gi dem kontroll over forskningssamarbeidets tempo og retning. Hvert barn viste oss rundt på barnehagen både innendørs og utendørs og tok bilde av (i) den / de artigste plassene i barnehagen, (ii) den / de kjedeligste plassene i barnehagen og (iii) den / de skumleste plassene i barnehagen. Barna fikk velge rekkefølge og hva / hvor vi skulle gå og fotografere. Vi valgte i tråd med anbefalinger (Kondo & Sjöberg, 2013) å snakke med barna om bildene der og da for å ivareta de perspektivene de ønsket å formidle. Samtalene ble holdt med det enkelte barn, og kun i situasjoner der barnet ville vise sitt bilde frem til forskergruppen ble bilder gjenstand for gruppesamtale i etterkant samme dag.

### ***Analyser***

Hele studien er basert på CGT (Charmaz, 2014). CGT er en eksplorerende tilnærming med åpenhet for multi-metodiske og fleksible tilnærminger, noe vi fant nyttig i utprøvingen av vår metodiske redskapskasse. Her rapporteres hvordan våre valgte metoder bidrar til å engasjere barna til deltagelse i forskning, hvilket betyr at sosiale interaksjoner og handlinger har stått i fokus, og analysene er hovedsakelig empiridrevet. Vi har begge deltatt i datakonstruksjonen gjennom innledende koding, fokusert koding, kategori-bygging og memoreringsskriving.

Det kan reises kritikk mot at barna ikke selv fikk uttale seg direkte om opplevelsene av måleredskapene. Imidlertid var målet her å fange metoders egnethet og evne til å engasjere barna noe som fordret en metodologisk tilnærming som fanget barnas interaksjon med hver av metodene og var åpen og fleksibel nok til å ivareta barn med ulike funksjonsnivå. Vi innså at vi ikke kunne få tak i alt ved hjelp av samme metodologi og prioriterte interaksjoner/relasjoner mellom barna og metodene fremfor barnas opplevelse av dem der og da. Det betyr at vi valgte bruke den tilnærmingen som fanget engasjement, handling og aktivitet.

### **Etikk**

Formaletisk er personvernet i studien gjennomgått og ivaretatt av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD, ref. nr. 44076). Videre er samtlige barn og barnehager gitt fiktive navn. Det er innhentet skriftlig samtykke fra foresatte til alle barn som deltok i forskergruppene. Øvrige foreldre til barn i barnehagen det ikke ble registrert personopplysninger om, ble informert av personalet at det pågikk en studie der.

Relasjonsetisk har forskerne samarbeidet med foreldrene, de pedagogiske lederne og barna selv. Barnas foreldre mottok skriftlig informasjon fra oss om prosjektet, og signerte på at de hadde informert sitt barn om studien på en egnet måte. Pedagogiske ledes oppgaver var å forberede og informere barna før oppstart og før hvert møte med oss. Kun i en barnehage deltok spesialpedagogen i

forskergruppen i de første forskergruppe-samlingene, men trakk seg ut av gruppen i samråd med og uttalt aksept fra barnet med sosio-emosjonelle vansker. Det øvrige personalet i de andre barnehagene deltok ikke aktivt i forskergruppene. De gjennomførte det pedagogiske og praktiske arbeidet i tråd med avdelingenes ukeplaner og de øvrige barna i avdelingene. Det at barna både med og uten funksjonsnedsettelse i stor grad ble overlatt alene til to for dem ukjente forskere ble i liten grad problematisert der og da. Delvis fordi vi selv ikke etterspurte det aktivt fordi det ikke var rapportert problematisk i de foreliggende studier hvor forskere har arbeidet kun sammen med barn og unge med funksjonsnedsettelse uten aktiv deltagelse fra personalet (Connors & Stalker, 2003; Kellett 2010b; Rasmussen, 2008). I tillegg hevdet en av pedagogene i en av de deltagende barnehagene at barn flest fant det å delta i aktiviteter som fritok dem fra å delta i ordinær ukeplan som attraktivt. Erfaringsmessig vet vi at barn med funksjonsnedsettelse og/eller store hjelpebehov er så vant til at nye voksne går inn og ut av deres hverdagsliv at de i mindre grad enn jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse protesterer når ukjente voksne entrer deres liv. Vi vet dermed ikke om det var attraktiviteten i selve opplegget, bruddet med hverdagslivets mønster eller erfaringer med voksenoppmerksomhet som drev barna til å delta. Vi som forskere valgte kun å presentere oss og orienterte barna om at vi var to voksne som ønsket å lære mer om hvilke steder barna opplevde fellesskap (inkluderende rom) og hvor de forsto, håndterte og likte det som foregikk (helsefremmende rom). Videre at planen var at de og vi forskere skulle arbeide sammen i gruppe, samt poengterte at det var frivillig å være med og at de kunne trekke seg når som helst. Oppstart og avslutning ble ritualisert i hvert forskergruppemøte i tråd med det norske Barneombudets (2013) anbefalinger av «bli-kjent-leker» for å etablere trygghet og samhold i forskergruppene. Barna og vi to forskere bar alle identiske navne-tags, samt avsluttet med et felles fruktmåltid som barna fikk velge om de ville være med å tilberede.

Vi to forskere anvendte to typer intervensjon under de gruppebaserte tegneøvelsene innendørs i tilfeller gruppen for oss fremstod som å gå i oppløsning. Enten valgte vi (i) å videreføre enkeltbarns initiativ, eller (ii) å bruke egen kropp til å sentrere enkeltbarns oppmerksomhet. Bruk av egen kropp ble kun benyttet i forhold til to av guttene med utagerende atferd. Om en av guttene ble veldig fysisk urolig (løp og klatret rundt i rommet) kunne vi som forskere løfte ham opp i lufta og la ham «fly» over gruppa inne i rommet, eller en av oss løp sammen med ham ut av gruppen og rundt i garderobekroken for så å komme inn igjen og kople oss på gruppa. I slike tilfeller drev den andre forskeren gruppeaktiviteten videre sammen med de øvrige barna. I tilfeller der barnet ble veldig ukonsentrert og begynte å rive / kaste ting utover, kunne forskeren i delvis deltagende rolle løfte barnet forsiktig opp på fanget og aktivt puste dypt og rolig inntil hun kjente at barnets pust og kropp falt inn i samme rytme og oppmerksomheten ble sentrert. Begge intervensjoner bidro til opprettholdelse av gruppeaktivitetens flyt. De øvrige barna reagerte ikke atferdsmessig eller synlig kommuniserende på intervensjonene. Men det var et dilemma for oss forskere å balansere barnets rett til frie valg opp mot de øvrige barnas tålmodighet, og dermed de utagerende guttenes risiko for å bli avvist av sine jevnaldrende. Vårt mål om å opprettholde gruppa, og unngå at de jevnaldrende uttrykte negativ omtale av de barna som ble oppfattet som urolige, styrte hva vi valgte å gjøre.

Barna og vi som forskere gikk til møtene med ulike forkunnskaper. Barna kjente kun til leken som væren, mens forskerne kjente både leken som pedagogisk metode og som eksistensielt fenomen, samt forskningens væren (Øksnes, 2010). Imidlertid viser våre resultater at maktovertaket er delvis situasjonsbetinget og tidvis gjorde enkeltbarn oss maktesløse. Vi to forskere har hatt møter umiddelbart etter hvert besøk i de involverte barnehager og reflektert over substansielle, metodiske og etiske dilemmaer i arbeidet. I disse møtene ga vi hverandre tilbakemeldinger på valg som ble gjort i konkrete situasjoner under utprøving av de ulike forskningsmetodene.

## Resultater

Trass høy voksentetthet i de etablerte forskergruppene og at begge forskere hadde erfaringer fra praktisk arbeid med barn samt kompetanse som seniorforskere, klarte vi bare delvis å få alle barn til å delta gjennom metoderepertoaret. Våre resultater synliggjør at barn i denne aldersgruppen ikke har forutsetning for å designe et forskningsprosjekt slik eldre barn i Kelletts studie (2010b) gjorde, men de deltagende barna hadde gode muligheter for å undre seg sammen med oss forskere rundt ting de opplever her og nå. De løp imot oss når vi ankom, og de delte gjerne sine ideer. Ulike kvalitative metoder ga barna ulike muligheter og vi presenterer resultatene fra de ulike forskningsmetodene separat for å tydeliggjøre forskjeller og likheter.

Generelt registrerte vi at barn både med og uten funksjonsnedsettelse i overveiende grad var opptatt av å støtte og hjelpe hverandre for å få leken til å flyte eller få løst en felles oppgave. Lekens fokus var viktigere å opprettholde enn hvem som var med. Imidlertid synliggjorde barna en grense for hva de tålte av hverandre. Dette var i stor grad koplet til atferd som påførte andre smerte eller frykt, f.eks. dytting, slåing, skremming, ødelegging av leik. Dette er i tråd med Ytterhus' (2000) beskrivelse av brudd på barns uformelle samhandlingsregler. Alle barna var aktivt opptatt av at vi voksne skulle forstå og delta i deres univers.

### *Deltagende observasjon i guidede turer*

Deltakende observasjon i barne-guidede turer fordrer at barna ville, og var i stand til, å kommunisere med oss om sin egen hverdag i barnehagen. Barna inntok etter tur en guide-rolle overfor en av oss forskere. Det lekbaserte elementet i metoden ligger i at barna inviterte oss som forskere inn i sine univers. Som forskere inntok vi roller som ikke tilførte nye momenter / innspill eller sanksjoner, men kom med undringer og spørsmål koplet til tematikken inkluderende og helsefremmende rom i barnehagen. Det metodiske hovedfunnet er at deltagende observasjon i barne-guidede turer åpner for at alle barn, uavhengig av funksjonsnivå, synliggjøres og deltar. Ulike deltagende stemmer, med ulikt volum og kraft, verbalt eller kroppslig.

*Hans (Hakkebakkeskogen, 5 år med språkvansker) forteller at det er i skogen de (guttene) leker. Skogen er i en veldig bratt skråning, det er leirete så jeg (voksen forsker) sliter litt med å komme meg opp. Han bykser i veg foran meg og vil ha meg med helt opp til gjerdet på toppen av skråningen (ca. 100 meter). Han demonstrerer rent fysisk hvordan han hopper fra side til side oppover skråningen, og han bruker røtter og greiner til å holde seg fast/sikre seg med. (Henvendt til meg) «Jeg gjør det sånn – du kan komme her du også!». Han ser nok at jeg sliter med glatte sko og kaster en gul plast-rive han har i hånden over til meg slik at jeg kan bruke den som «hakapik» (ikke virkningsfullt for en voksen, men en konstruktiv tanke). Vi kommer oss opp og ned til slutt begge to. Når jeg spør hva de egentlig gjør her, svarer han: «Det er guttene som leker her, skjønner du!». Så løper han så fort at beina ser ut som trommestikker nedover skråningen, mens jeg sklir etter ham og støtter meg på trær for å unngå å falle.*

Mens vi strevde oss opp den våte og glatte skråningen tok vi bilder med iPad-en. Han bestemte hva han ville ta bilde av, jeg fikk i oppgave å holde iPad-en i ro mens han trykte på fotosensoren. Han insisterte på å ta flere bilder av samme motiv i tilfellet jeg i vanvare slettet noen av dem. En våt og klissete skråning med masse busker og kratt ble omgjort til en spennende lekeplass for «oss guttene» ifølge Hans. En lekeplass som både ga fysiske utfordringer og fantasien definerte den som både fektearena, et utsiktspunkt og et gjemmed.

**Duplo-bygging kombinert med livsformintervju**

Ved å kombinere å «gjøre» dagens forløp med Duplo-klosser og samtale, opprettholdt vi oppmerksomheten på en måte som ga barnet muligheter til å lage en kontinuerlig fortelling. Vi registrerte som Koller og San Juan (2015) ulike former for spontan dramatisk lek med Duplo-dukkene og Duplo-materialet. Entusiasmen og deltagelsen var stor hos de fleste barna, her eksemplifisert med Emmy (4 år, uten kjente funksjonsvansker) som smilende kom inn i rommet og umiddelbart klatret opp på en ledig stol:

*Forsker I (F): Se her Emmy, dette er liksom barnehagen (viser frem selve Duplo-byggeplata og trekker fram kassen med Duplo)*

*Emmy (E): Ja*

*F: Ser du det?*

*E: Jaaa*

*F: Her kommer du på barnehagen om morgenen, og her er Emmy (løfter frem en Duplo-figur). Kan du vise hva som skjer når du kommer på barnehagen om morgenen?*

*E: Vi går på trapp, over oppå her, og så når vi kommer inn så lukker vi døra*

*F: Når du kommer inn så lukker du døra?*

*E: Lukker opp døra*

*F: Lukker opp døra, det gjør du vet du. Hva skjer da?*

*E: Da løper jeg inn bare ... (Tar figuren og lar den løpe inn)*

*F: Og så da? Når du har kommet inn ...*

*E: Da bare løper jeg helt til plassen min*

*F: Hvor er plassen din hen, tro?*

*E: Plassen min er på hjørnet*

*F: Ja, borti garderoben her ja. Hva gjør du når du har kommet på plassen din borti hjørnet?*

*E: Da kler jeg av meg og ... så legger jeg unna (klærne) på plassen min*

*Forsker II (FII): og når du har kledd av deg?*

*E: Da rope dem (de voksne) navnene våre og så går vi bare i kø, og så går vi på Elgstua (avdelingsnavnet)*

Her var vi forskere igangsettere og inviterte Emmy inn i Duplo-bygginga. Mens vi snakket bygde Emmy, pekte og gestikulerte i Duplo-rommene. Som voksne inntok vi aktive roller med hensyn til å etterspørre hva, hvor og hvordan og kan du fortelle mer? Videre var vi veldig bevisst på å bekrefte og etterspørre utdypelser: andre ting? Av og til oppsummerte vi for å forsikre oss om at vi har forstått riktig: betyr det at ... Barna responderte, bidro til å opprettholde flyten og kom med innspill som endret retningen på fortellingen.

Å bygge med Duplo var populært hos de aller fleste deltakerne. Grensene mellom barna som gikk inn i fiksjonen og de som ikke gjorde det gikk på tvers av funksjonsnivå. Erik (5 år, uten noen kjente funksjonsvansker) verken ville fortelle om, eller «gjøre» en barnehagehverdag. Han ble fort opptatt av å kjøre bil, gå rundt i rommet, bygge noe annet enn barnehagen og ha oppmerksomheten et annet sted enn oss. Helhetsinntrykket var at han kjedet seg og at vi ikke innfridde forventningene hans, at han helst ville slippe unna så fort som mulig. Dette bidro til refleksjoner hos oss over rammene vi la, hva han forventet og hvordan han likte å leke. Flere barn valgte å bygge sitt eget hus ved siden av barnehagen, andre ville fortsette å fortelle om dagens forløp inntil de skulle legge seg hjemme om kvelden. Barnas byggeprosess gikk på tvers av tid og rom: noen tidspunkt var de hjemme, andre tidspunkt i barnehagen. Vi dramatiserte også små scener for å få utvikling i samtalen og for å utforske deler av dagsrytmen / livserfaringene barna hadde. Noen av barna forhandlet om scenen, slik som Benny (5 år, med sosio-emosjonelle vansker) i denne samtalen hvor vi bygde Duplo:



*Forsker (F): Hvis vi tenker oss at her er begynnelsen på barnehagen, og så lager vi en port. Vi må jo ha en åpning så du kommer inn i barnehagen – må vi ikke det?*  
*Benny (B): Nei, Vi må ha et gjerde så ungene ikke stikker av*  
*F: Ja, et gjerde så ungene ikke stikker av. Kanskje det er det vi skal bygge først ....*  
*B: Der stikker det av et barn. (...). Nå drar han der (peker)*  
*Så fortsetter en springende samtale ut og inn av hverdagsaktiviteter og fiksjon. Forsker forsøker å få oppmerksomheten rettet mot et av de faste spørsmålene våre om hvor barna kan bråkeleke og utfolde seg grovmotorisk:*  
*F: (med Duplo-figuren i hånda) Hei – skal vi leke oss? Jeg vil være med å bråke og løpe fort, hvor kan vi gjøre det?*  
*B: Vi kan ikke gjøre det fordi de andre er syke*  
*F: Åh?*  
*Så ønsker han at vi skal ta ned doktorsakene på hylla over oss, og det blir doktorlek der Benny behandler forsker ...*

Å våge å flyte med i leklogikken, som her med Benny, ga oss uventet informasjon om enkeltbarns hverdagsliv. Der vi hadde sett for oss en mer eller mindre kronologisk gjennomgang av barnehagens hverdagsliv vandret barnas fortellinger mellom alt fra verdien av å være på hytta til frykten for at pappa skulle i fengsel, fra hvor deilig det var å slappe av med iPad etter barnehagen til hvordan kampen om de gode rommene i barnehagen opplevdes.

Kort oppsummert; Duplo-bygging kombinert med livsformsintervju ga i de aller fleste tilfeller rikholdig informasjon fra barna om deres komplekse hverdagsliv. Imidlertid innså vi at i de situasjoner barnet *ikke* ville «gjøre» barnehagehverdagen var det barnet som tok makten i situasjonen og forskerlogikken ble maktesløs.

### **Tegning: grupper og individuelt**

Tegning skapte entusiasme hos alle, og var i vår studie den gruppebaserte metoden som ga opphav til mest samhandling mellom barna, men som også krevde mest forhandlingskompetanse barna imellom. I gruppetegning laget tre jenter på Elgmyra barnehage ei tegning av det de likte i barnehagen. De tegnet mens de snakket:

*Emmy (5 år, uten kjente funksjonsvansker): Nå skal jeg tegne små-lego-kassen*  
*Cathrine (5 år, uten kjente funksjonsvansker): Jeg liker best blomster som var her før. De er gule. Løvetann.*  
*De fortsetter å tegne hyller, skuffer og blomster som de kjenner fra hverdagen sin.*  
*Emmy: Skulle tegna jorda (planeten vår) (farger med brun farge).*  
*Elvira (5 år, med hørselshemming) tegner med mørk farge og lager stjerner*  
*Sammen forteller de om stjerner og planeter:*  
*Cathrine: Hvor skal de være?*  
*Emmy: Kanskje himmelen skal være her (peker midt over arket, oppe i lufta, over tegningen)?*  
*Cathrine: Så vil jeg ikke tegne mer ...*

Jentene forhandlet, de aksepterte hverandres ideer og ga ideene rom til å være med på tegningen selv om det er vanskelig som voksen å se logikken mellom at små-lego-kassen og blomstene utenfor huset må med i samme tegning. Imidlertid ser vi at Elvira (5 år, med hørselshemming) slet med deltagelse i meningsutvekslingene og havnet i en forhandlingsposisjon med mindre gjennomslagskraft enn de to andre jentene. Hun tegnet i tråd med Emmys innspill der jorda farges brun, men hun kom ikke med verbale innspill som tilførte noe nytt eller endret retning i samarbeidet. Barna hadde definisjonsmakt

over innholdet og tidsrammen, men Elvira forsterket de andre jentenes ideer mer enn å være en ideskaper selv.

Tønnesen (2012, s. 148) skriver at når barn sitter sammen i gruppe vil det foregå gruppeprosesser som påvirker hva de tegner, ofte låner de motiver av hverandre slik eksemplet vårt illustrerer. Den konkrete oppgaven gled over i en lekende aktivitet der fantasien overtok og de beveget seg over i spontan væren. Samtidig har vi vekselvirkningen mellom lek og oppgave.

Når barna arbeidet i sine individuelle tegnebøker, oppsto en annerledes dynamikk. Her laget de sine individuelle produkt og grunnlaget for å måtte bli enige om resultater falt bort. Imidlertid erfarte vi sosial sammenlikning og til dels svært stort sprik i tegneferdigheter som metoden bidro til å synliggjøre. Noen barn ble opptatt av å kommentere sine jevnaldringers tegninger.

*Forsker spør Fredrik (5 år, med sosio-emosjonelle vansker), Frida og Felix (begge 5 år uten kjente vansker) om de kan tegne barnehagen sin. Felix starter umiddelbart å tegne en firkant (oppfattes som et omriss av barnehagen). Frida tegner og Fredrik starter en fortelling om skyting og dinosaurer som dør og kommer ikke i gang med å tegne. Etter hvert oppdager vi at Frida rabler i boka si, for oss som voksne ser det tilfeldig ut. Plutselig tar Frida en fargestift og rabler over tegninga til Felix, tilsynelatende umotivert og uten forvarsel.*

Vi brukte vår voksenautoritet og ba henne slutte å ødelegge tegningen til Fredrik. Denne erfaringen ga oss en del ettertanker. På den ene siden er tegning en kjent aktivitet for barn i denne aldersgruppen. Barna i alle forskergruppene ba tidvis om å få tegne. På den andre siden fikk vi inntrykk av at oppgaven ble for vanskelig for Frida, kanskje behersket hun ikke det todimensjonale uttrykket? På direkte spørsmål fra forsker fortalte hun at hun likte best å leke med Lego. Individuelle tegninger basert på en konkret oppgave om å tegne barnehagen gir anledning til å drive sosial sammenlikning. Å destruere andres tegninger kan leses som en måte å løfte seg selv på, dog på den tegneglades bekostning. I vårt eksempel er det et av barna uten kjente vansker som ødelegger. Tegning som metode er kjent for alle barn, men metoden synliggjør ulikheter i kompetanse uten at denne i vår studie er koblet til kjente forhåndsdefinerte funksjonsnedsettelse. På samme måte som i Duplobygginga og fiksjonen er det ikke barnas funksjonsnivå som begrenser, men metodene i seg selv.

### **Digital fotosesjon**

Å vandre rundt med iPad og en av oss forskere var populært for alle barn uavhengig av funksjonsevne. Barna forklarte forskeren hva de tok bilde av og hvorfor mens de fotograferte. Motivene de fotograferte var imidlertid svært ulike. Noen syntes den islagte skråningen var morsomst, andre syntes den var skumlest. Noen fotograferte detaljer av typen plastperler, mens andre fotograferte større uteareal som en skråning eller et helt rom innendørs. Fotograferingen ga oss kunnskap om hvordan barn i denne aldergruppen konstruerer sosiale representasjoner basert på sitt forhold til fenomenet og seg selv. Alle barna hadde favorittleker eller lekeplasser, og flere syntes noe var kjedelig. Både barn med og uten definerte vansker ga uttrykk for at de syntes noe eller noen steder i barnehagen var skumle.

For Benny (5 år, med sosio-emosjonelle vansker) var taket i gangen det skumleste stedet fordi han oppfattet lyden av ventilasjonsanlegget som bråkete når det skrudde seg av og på. Han fortolket lyden som et bevis på at noe skummelt bodde der. Da Gunnhild (5 år, uten kjente funksjonsnedsettelse) skulle vise frem det skumleste stedet i barnehagen tok hun bilde av et lite kott uten vinduer. Her var det istykkerreven tapet, manglende dør, rommet inneholdt hvilemadrasser, tepper og dukke-leker og formingsmateriale på hyllene. Gunnhild var opptatt av at her kunne det være natt, og at det var skummelt når lyset ble avslått. Et interessant moment er at samme rom ble fotografert som det morsomste rommet i barnehagen av Geir (5 år, med sosio-emosjonelle vansker) og Gunnar (5 år, uten kjente vansker), fordi her kunne de leke Ninja, og selvbestemte aktiviteter uten

voksnes innblanding.

## Diskusjon

Forskergrupper bestående av små barn med stort spenn i funksjonsnivå fungerer når de er initiert og guidet av voksne. Oppsummert viser den metodiske utprøvingen i dette prosjektet tre hovedfunn: (i) Ved bruk av deltagende observasjon i barneguidede turer og ved digitale foto-sesjoner er det mulig å engasjere alle barn til deltagelse i forskning. (ii) Ved bruk av Duplo-tablå med fiksjon og livsformsintervju, og med gruppebasert og individuelle tegneoppgaver måtte vi aktivt pendle mellom leklogikk og forskningslogikk. Imidlertid erfarte vi at maktbalansen i gruppedeltakernes samarbeid ofte ble forskjøvet: tidvis i barns favør, tidvis i vår favør. Forskyvningene gikk på tvers av funksjonsnivå, og gir dermed grunnlag for å reise spørsmål om vi har gode nok metoder til å engasjere mangfoldet av barn. (iii) En forutsetning for å la alle barn delta aktivt i forskningssamarbeidet er at vi aksepterer at barns avgitte samtykke er koplet til situasjon og kontekst og avgis i forhold til hvilke konkrete alternative handlingsvalg barnet ser der og da. Barns samtykke er situert (Neumann & Neumann, 2012).

Ved å innta et pragmatisk perspektiv i møte med barna i forskergruppene vurderte vi forskningsmetoder og form ut fra deres praktiske *nytte* i selve møtene mellom oss som forskere, barna som deltagere og de metodiske redskapene vi tok med. Nytte i denne sammenhengen er de metoder som engasjerte samtlige barn til å delta. Tydeligst kom dette frem i deltagende observasjon i barneguidede turer og digitale foto-sesjoner. Livsformsintervju og Duplo-bygging ligger tettere opp til lekens sirkulære logikk ved at barnas lekende logikker infiltrerte aktivitetene, men engasjerte ikke alle. I tråd med Hemming (2008) forsøkte vi å lage rom som ga barna kontroll over agendaen så langt det lot seg gjøre, med skiftende oppmerksomhet, tid og mulighet til å uttrykke hva de var opptatt av. Vi vil hevde at deltagende observasjon i barneguidede turer og digitale foto-sesjoner gir rom for samproduksjon og aktiv konstruksjon av kunnskap på forskjellige måter. Når vi lot oss lede av barnas interesser, ønsker og intensjoner gjennom disse lekpregede metodene kunne vi reelt sett bemyndige barna (Hemming, 2008, Waller & Bitou, 2011). Våre erfaringer tilsier også at barn ikke har forutsetning for å designe et forskningsprosjekt slik eldre barn i Kelletts studie (2010a, 2010b) gjorde, men har gode forutsetninger for å undre seg sammen med oss forskere rundt ting de opplever her og nå.

Gjennom Duplo-bygging, tablå-fiksjon, livsformsamtaler og tegning forelå det indirekte kompetansekrav både i konstruksjonslek (Duplo) og i tegning. I tillegg fordret gruppetegning ferdigheter i turtaking og forhandling. Det interessante her var at forskyvning i maktbalanse mellom leklogikk og forskerlogikk gikk på tvers av barns funksjonsnivå. Her måtte vi voksne forskere bruke lek som pedagogisk virkemiddel og fagkunnskap om sentrering av oppmerksomhet for å unngå å sette barn med utagerende sosio-emosjonelle vansker i en marginal posisjon. Her tok vi som voksne bevisst makt i situasjonen. Imidlertid manglet vi repertoar for å forhindre at Elvira (5 år med hørselsnedsettelse) inntok / havnet i en reaktiv rolle i forhold til sine hørende venninner under gruppetegneoppgaven. Her oppsto uheldig sosial asymmetri mellom barna, delvis på grunn av at gruppetegning krever aktivt bruk av språk under samproduksjonen. Dette stemmer overens med foreliggende forskning av forhandlinger mellom barn med og uten hørselsnedsettelser og viser at barn med hørselsnedsettelser ofte blir marginale fordi turtaking krever mer tid til å fange dialogen når du hører lite og dermed ble Elvira for sen i gruppedynamikken. For å ikke bli avslørt som «treg» synes det enklere å tilpasse seg og forholde seg taus (Berge, 2016). Palaiologou (2014) diskuterer faren i at deltagende metoder kan bli en illusjon om deltagelse, noe som er etisk betenkelig ikke bare i vårt prosjekt, men med tanke på Elviras rettigheter og fremtidige deltagelse i skole og samfunn.

Erik (5 år, uten kjente vansker) viser oss at samtykke hos barn er situert. Han valgte en dag bort Duplo-tablå fordi han i stedet ville leke noe annet. Han gjorde oss da tydelig oppmerksom på at hans deltagelse var viktig for oss i vårt prosjekt, men mindre viktig for hans hverdag der og da. Vi kjente begge på avmakten i at vi manglet argument overfor Erik som tilsa at han ville få mer ut av å delta i vår forskergruppe enn han fikk ved å leke med kamaerater. Vi trodde han var tapt for forskergruppa. Imidlertid satt han og ventet på oss de påfølgende dagene, og han kom med mange initiativ. Erik benyttet seg av definisjonsmakten i situasjonen fordi han ikke ønsket å gå inn i det vi la opp til. Vi tolket dette som at han trakk sitt samtykke den dagen. I slike situasjoner framsto forskerlogikken som kraftløs. Erfaringene våre reiser noen prinsipielle spørsmål rundt barns samtykke. Erik fremsto som trygg nok overfor oss til å sette grenser selv for sin deltagelse. Vi mener Eriks eksempel viser at i forskning med små barn må det samtykket barnet gir være situert. Foreldrenes skriftlige samtykke utgjør kun den juridiske delen av et barns deltagelse, den moralske delen fremkommer i møter mellom forsker og barn i konkrete situasjoner. Dette rokker ved forestillingene om at voksne har all makt og kontroll i forskermøter med barn (Christensen og Prout, 2002, Palaiologou, 2014; Thorne, 2002). Rent konkret ble det viktig i alle ledd av forskningsprosessen å avklare om barnet ville delta sammen med oss. Vi spurte ikke hver dag hvert barn konkret, men forsøkte å observere atferd som kunne peke mot at de ønsket å trekke seg. Dette ble et svært viktig poeng i våre etiske vurderinger i arbeidet.

## Konklusjon

I denne artikkelen har vi svart på følgende problemstilling: *Hvilke forskningsmetoder engasjerer barn med ulike funksjonsnivå til deltagelse i forskning?* Ved bruk av deltagende observasjon i barneguidede turer og ved digitale foto-sesjoner er det mulig å engasjere alle barn til deltagelse i forskergrupper enten de har lette sammensatte, kognitive vansker, utagerende sosio-emosjonelle vansker, språkvansker eller hørselsnedsettelse, og samtidig opprettholde en etisk forsvarlig balanse mellom forskerstyrte og barnestyrte aktiviteter. Men både individuell tegning, gruppetegning, Duplo-bygging med livsformintervju kom tidvis til kort. Studien synliggjør at det ikke bare er barnehagepersonalet som må settes i stand til drive aktiviteter som engasjerer alle barn til deltagelse i, noe vi anser som viktig om barnehagene skal utvikles til inkluderende og helsefremmende institusjoner. Vi må også rette et kritisk blikk mot oss selv som forskere. Bruk av metoder som inviterer til sosial sammenlikning eller stiller for store krav til språk, format og forhandlingskompetanse hos barna er etisk betenkelig. Det er også viktig å reflektere over i hvor stor grad man som forskere innstendig søker å opprettholde aktiviteter for å få til data, når barns frie valg fører til brudd i aktivitet og samhandling. Betraktet fra FN-konvensjonene om barns rettigheter (UN, 1989) og personer med funksjonsnedsettelse sine rettigheter (UN, 2006) tilsier våre funn at det metodiske forskningsrepertoaret må utvikles for å kunne få innsikt i hverdagslivets kompleksitet i mangfoldige barnegrupper. Det krever ikke bare ytterligere metodeutprøvinger av etablerte metoder, men også aktiv utvikling av nye metoder i mangfoldige barnegrupper om alle barn skal delta.

## Litteratur

- Alderson, P. (2007). Competent children? Minors' consent to health care treatment and research. *Social Science & Medicine*, 65, 2272–2283. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.08.005>
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People. A practical Handbook*. London: Sage Publications Ltd.
- Ahlcrona, M. F. (2012). The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171–184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0060-3>
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringene. *Nordisk Psykologi*, 43(4), 274–292. DOI: <https://doi.org/10.1080/00291463.1991.11675821>
- Barker, J., & Smith, F. (2012). What's in focus? A critical discussion of photography, children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2), 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.649406>
- Barneombudet (2013). *Ekspert håndbok. Kort innføring i å holde ekspertmøter og opprette ekspertgrupper*. <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/eksperthandbok.pdf>
- Berge, S.S. (2016). *Tolkemedieret undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole*. Trondheim: NTNU, doktoravhandling, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Berghner, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 49–61. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Buytendijk, F.J.J. (1933). *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin: Kurt Wolff Verlag/Der Neue Geist Verlag.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. California: SAGE. 2<sup>nd</sup> ed.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: perspectives and practices*. New York: Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477–497. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss (red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (29–49). Bristol: The Policy Press.
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321–330. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293x.2011.597964>
- Connors, C., & Stalker, K. (2003). *The views and experiences of disabled children and their siblings : a positive outlook*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dahlke, S., Hall, W., & Phinney, A. (2015). Maximizing Theoretical Contributions of Participant Observation While Managing Challenges. *Qualitative Health Research*, 25(8), 1117–1122. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732315578636>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217–232. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon 2. Utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gravesen, D.T., Mikkelsen, S.H., & Frostholt, P.H. (2019). Mellom inndragelse og adultocentrisme. Metodologiske refleksjoner over utfordringer og paradokser i kvalitativ børne- og ungdomsforskning. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 01/2019(3), 30–48. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-03>
- Green, C. J. (2015). Toward Young Children as Active Researchers: A Critical Review of the Methodologies and Methods in Early Childhood Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 207–229. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1050345>
- Guillemin, M. (2004). Understanding Illness: Using Drawings as a Research Method. *Qualitative Health Research*, 14(2), 272–289. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732303260445>
- Hemming, P. J. (2008). Mixing qualitative research methods in children's geographies. *Area*, 40(2). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2008.00798.x>
- Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). *An Introduction to Child Development*. London: SAGE. 3rd Ed.
- Kellett, M. (2010a). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American Journal of Community Psychology*, 46, 195–203. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9324-y>
- Kellett, M. (2010b). 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250903450822>
- Koch, A.B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Nordic Early Childhood Education Research*, 6(12), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.397>
- Koller, D., & San Juan, V. (2015). Play-based interview methods for exploring young children's perspectives on inclusion. *International Journal of qualitative studies in education*, 28(5), 610–631. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916434>
- Kondo, K., & Sjöberg, U. (2013). Children's Perspectives through the Camera Lens. *Nordicom Review*, 33(1), 3–17. DOI: <https://doi.org/10.2478/nor-2013-0001>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Neumann, B.B., & Neumann, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen – en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm.
- O'Kane, C. (2008). The Development of Participatory Techniques. In P. Christensen & A. James (red.), *Research with children : perspectives and practices* (125–155). N.Y. : Routledge.
- Palaiologou, I. (2014). 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*. 184(5), 689–705. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.809341>
- Pyle, A. (2013). Engaging Young Children in Research through Photo Elicitation. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1544–1558. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.733944>
- Rasmussen, K. (2008). (U)utviklingshæmmede børns hverdagsliv. Århus: Forlaget KLIM.
- Solberg, A. (2014). Reflections on interviewing children living in difficult circumstances: courage, caution and co-production. *International Journal of Social Research Methodolog*, 17(3), 233–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.729788>
- Thorne, B. (2002). From silence into voice: Bringing children more fully into knowledge. *Childhood*, 9(3), 251–254. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568202009003604>

- Tønnesen, E.S. (2012). Bilder og lyd i dokumentasjon, metode og analyse. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (136–157). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- United Nations (UN) (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child* (UNCRC). [https://downloads.unicef.org/uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC\\_united\\_nations\\_convention\\_on\\_the\\_rights\\_of\\_the\\_child.pdf?\\_ga=2.106418113.336838901.1506685904-149709666.1506411987](https://downloads.unicef.org/uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=2.106418113.336838901.1506685904-149709666.1506411987)
- United Nations (UN) (2006): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD)* [https://en.wikipedia.org/wiki/Convention\\_on\\_the\\_Rights\\_of\\_Persons\\_with\\_Disabilities](https://en.wikipedia.org/wiki/Convention_on_the_Rights_of_Persons_with_Disabilities)
- Waller, T., & Bitou, A. (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293x.2011.548964>
- Wilks, J., & Rudner, J. (2013). A voice for children and young people in the city. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(1), 1–17. <https://doi.org/10.1017/aee.2013.12>
- Woolhouse, C. (2017). Conducting photo methodologies with children: framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 116. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727x.2017.1369511>
- Ytterhus, B. (2000). *"De minste vil, og får det kanskje til-": en studie av hverdagslivets segregering i intergrerende institusjoner - barnehager*. Trondheim: NTNU, doktoravhandling, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen*. Trondheim: NTNU, doktoravhandling, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.