

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat: Sara Solbu

Kandidatnr: 7

Overgang fra barnehage til skole for barn med autisme

- pedagogers erfaring med samarbeid og tilrettelegging i overgangen

Dato: 15. Mai 2019

Totalt antall sider: 81

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og avgrensinger.....	2
1.3	Begrepsavklaring.....	3
1.4	Oppgavens struktur	3
2	Teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning.....	4
2.1	ASD som diagnose	4
2.2	Diagnosekriterier	4
2.3	Kjennetegn ved barneautisme	6
2.4	Inkludering og spesialpedagogisk støtte i barnehage og skole	6
2.5	Tilrettelegging	11
2.5.1	Autisme og behov for tilrettelegging	11
2.5.2	Generell tilrettelegging og tiltak	12
2.5.3	Spesiell tilrettelegging og tiltak.....	13
2.6	Overgang fra barnehage til skole	15
2.7	Samarbeid.....	17
2.7.1	Foreldresamarbeid	18
2.7.2	Samarbeid mellom barnehage, skole og andre fagpersoner	21
2.8	Forskning om ASD og overgang.....	21
2.9	Utviklingsteori som teoretisk utgangspunkt.....	25
3	Metode.....	28
3.1	Kvalitativ tilnærming	28
3.2	Fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske utgangspunkter	29
3.3	Førforståelse	31
3.4	Forskningsdesign.....	31
3.5	Utvalg	32
3.6	Det kvalitative intervju.....	34
3.6.1	Intervjuguide	35
3.6.2	Gjennomføring av intervjuet	36
3.6.3	Transkribering	37
3.7	Analyse.....	37
3.8	Kvalitetssikring	38
3.9	Etikk og personvern	40
	Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).....	41

4	Rapportering av funn.....	42
4.1	Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid til barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole?.....	44
4.2	Hvordan erfarer pedagoger samarbeid med andre pedagoger og fagfolk i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme?.....	50
4.3	Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme ved overgang fra barnehage til skole?.....	55
5	Drøfting	59
5.1	Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid i overgangen fra barnehage til skole til barn med autisme?.....	59
5.2	Hvordan erfarer pedagoger samarbeidet med andre pedagoger og fagfolk?.....	63
5.3	Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole?.....	66
5.4	Drøfting av resultat opp mot Bronfenbrenner (1979)	72
5.1.4	Min førforståelse (etter drøfting).....	75
6	Konklusjon	77
6.1	Overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme.....	77
6.3	Studiens betydning i praksis og videre forskning	80
6.3.1	Studiens betydning i praksis.....	80
6.3.2	Videre forskning på feltet.....	80
	Litteraturliste	83
	Vedlegg	90
1	Svar på søknad til NSD	90
2	Informasjonsskriv med samtykkeskjema til informanter	93
3	Intervjuguide	95
	Figur	96
	Figur 1. Utviklingsøkologisk modell (basert på Bronfenbrenner, 1979).	96

Forord

To års masterstudie og herav ett år med masterskriving er over! Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, men samtidig svært lærerik prosess. Jeg føler meg heldig som har fått mulighet til å fordype meg i et tema som opptar meg sterkt og som jeg ble spesielt interessert i gjennom masterstudiet, nemlig autisme hos barn og tilpasset opplæring. Oppgaveskrivingen har gitt meg kunnskaper og innsikt på et område som vil være relevant for det jeg skal jobbe med i framtiden.

Skriving av masteroppgaven har tatt mye energi og krefter, og det har vært stunder som har vært tyngre enn andre. Men masterstudiet har ikke bare gitt meg viktig kompetanse. Det har også gjort at jeg har utviklet meg som person.

Det er mange som må takkes for at de har bidratt til at jeg har kunnet skrive oppgaven. Jeg vil takke Ingrid Drevvatne i Autismeteamet som hjalp meg å finne relevante barnehager til undersøkelsen min, og som har bevart spørsmål og kommet med innspill underveis.

Jeg vil også takke informantene som har satt av tid og stilt opp i intervju for å dele sine erfaringer knyttet til temaet i undersøkelsen min.

En som fortjener en spesiell takk er min veileder Christel Sundqvist som har gitt konstruktive tilbakemeldinger, svart tålmodig på alle mine spørsmål og gitt gode innspill.

En spesiell stor takk til min mor, Toril Solbu, som har brukt mye tid på å lese korrektur og komme med innspill.

Å skrive masteroppgave er som å være i en «boble». Jeg vil derfor takke nærmeste familie, venner og bekjente som har støttet meg og vært tålmodig mens jeg har holdt på med masterskrivingen.

Bodø, 15. mai 2019

Sara Elizabeth Solbu

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Tidligere forskning viser at overgangen fra barnehage til skole kan være krevende for alle barn, men fordi barna med autisme har et sterkt behov for forutsigbarhet og faste rutiner er denne overgangen ekstra krevende for denne gruppen.

Problemstillingen for oppgaven er «**Hvordan erfarer pedagoger i barnehage og skole at de kan tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for barn med autisme**»?

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål for å få svar på problemstillingen:

Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid til barn med autisme?

Hvordan erfarer pedagoger samarbeid med andre pedagoger og fagfolk?

Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme?

Dette er en kvalitativ studie og datainnsamlingen er gjort gjennom kvalitativt intervju. Jeg har intervjuet fem pedagoger, herav 3 pedagoger og 2 spesialpedagoger, fra barnehage, skole og PPT. Alle informantene har relevant erfaring med barneautisme og overgang fra barnehage til skole. Analyse av data er gjort med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Barn med autisme kan ha ulike grad av diagnosen. Det betyr at tilrettelegging i overgangen må tilpasses det enkelte barnet.

Det kreves et godt samarbeid mellom involverte parter, og en godt planlagt tilrettelegging for at dette skal bli en god overgang for barnet. Andre nøkkelbegreper er tillit, involvering og relasjonsbygging.

Studien viser at tilretteleggingen må starte tidlig og at foreldrene må involveres helt fra starten. Pedagogsamarbeid og foreldresamarbeidet må derfor startet tidlig. Pedagogenes ulike roller, avhengig av de komme fra barnehage, skole eller ekstern instans (eksempelvis PPT) må tydeliggjøres. Det fremkommer også i studien at andre yrkesgrupper har en viktig rolle for at overgangen skal bli så god som mulig for barnet. Her fremheves assistenten som er de som jobber med barnet til daglig. Samarbeidet bør ha en plan, samt en plan for barnets tilrettelegging.

Viktigheten av en god og felles plan overgangen mellom barnehage og skole framkom også,, der blant annet ansvar, roller, tidsplan og samarbeid inngår som viktige faktorer.

Abstract

The primary theme of this thesis is the transition from kindergarten to school for children with autism. Previous research shows that the transition from kindergarten to school can be demanding for all children, but because the children with autism have a strong need for predictability and fixed routines, the transition can be particularly demanding for this group.

The problem which this master's thesis explores is "How do educators in kindergarten and school experience that they can facilitate a good transition from kindergarten to school for children with autism"?

Three research questions were prepared to explore the problem:

How do educators experience parenting co-operation with children with autism?

How do educators experience collaboration with other educators and professionals?

How do educators experience work on facilitating children with autism?

This is a qualitative study and the data collection is done through a qualitative interview process. Five educators were interviewed, including 3 pedagogues and 2 special educators, from kindergarten, school and PPT. All the informants have relevant experience with child autism and transition from kindergarten to school. Data analysis is done on the basis of the research questions.

Children with autism may have different degrees of diagnosis. This means that the approaches taken in the transition must be adapted to the individual child.

The study shows that good cooperation between the parties, and a well-planned facilitation process are important themes for a good transition for the child. Other key concepts are trust, involvement and relationship building.

For good transition, facilitation must start early and that the parents must be involved from the very beginning. Pedagogical collaboration and parenting cooperation must therefore start early. The educators' different roles, depending on their coming from kindergarten, school or external body (eg PPT) must be clarified with the parents.

Other occupational groups have an important role in ensuring that the transition is as successful as possible for the child. The role of the assistant, who works with the child daily, is emphasized.

The study also raises the importance of planning, to aid collaboration by all the parties involved in facilitating the child's education. This focus on planning also extends to the importance of a good transition plan between kindergarten and school, which includes among other things, factors such as roles and responsibilities, schedules and areas of cooperation.

1 Innledning

Innledningskapittelet starter med begrunnelse for valg av masteroppgavens tema. Ut fra oppgavens tema presenterer jeg deretter problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Videre beskriver jeg oppgavens avgrensning og gjør noen begrepsavklaringer. Avslutningsvis beskriver jeg oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne masteroppgaven er overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Denne overgangen vil være krevende for de fleste barn, men vil være spesielt krevende for barn med autisme. Et av kjennetegnene ved autisme er det å være sensitiv for forandringer (Fjæran-Granum, 2008). Dette medfører at overgangen fra barnehage og skole vil medføre ekstra utfordringer for barn med autisme. Jeg ønsker med denne oppgaven å finne ut hvordan pedagoger i barnehage og skole erfarer samarbeid og tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme og hva som skal til for at denne overgangen kan gjøres best mulig for barnet.

Bakgrunn for valgt tema er i utgangspunktet at jeg kjenner familier som har barn med autisme, og at jeg av den grunn har vært interessert i hvordan denne diagnosen har påvirket barna. Min interesse for autisme økte da jeg under masterstudiet fikk undervisning om dette temaet. Etter hvert som jeg har lest teori og forskning om autisme, ser jeg hvor viktig det er med kunnskap og erfaring for å kunne jobbe med barn som har en denne diagnosen.

I tillegg til å være sensitive for forandringer er andre kjennetegn hos barn med autisme at de kan ha vansker med sosial samhandling og kommunikasjon (Fjæran-Granum, 2008). I tett samarbeid med foreldrene må pedagoger i barnehage og skole bruke mye tid til forberedelser og tilrettelegging for å gjøre overgangen best mulig for barnet. I tillegg kreves samarbeid med eksterne spesialister

Selv om barna har fått samme diagnose har barn med autisme ulike behov i forhold til tilrettelegging (Autismeforeningen, 2019). Tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring er viktige tiltak, og handler om å møte barn med autisme for den de er som person og ikke definert etter diagnosen (Løge, 1993). Barna skal inkluderes gjennom tilpasset tilrettelegging

etter barnets evnenivå, slik at barnet mestrer oppgaver og gjøremål i hverdagen. På grunn disse barnas utfordringer med sosial samhandling, vansker med forandring og behov for forutsigbarhet og struktur i hverdagen må pedagoger ha kunnskap om hvordan barn med autisme skal håndteres (Løge, 1993)

Jeg håper at min masteroppgave kan være til hjelp for ansatte i barnehage, skole og andre yrkesgrupper som jobber med barn og unge som har autisme. Jeg håper også at denne oppgaven kan være et bidrag til norsk forskning på området i framtiden.

1.2 Problemstilling og avgrensinger

Jeg har formulert følgende problemstilling for oppgaven:

«Hvordan erfarer pedagoger i barnehage og skole at de kan tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for barn med autisme?»

Med bakgrunn i problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål

1. Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid til barn med autisme?
2. Hvordan erfarer pedagoger samarbeid med andre pedagoger og fagfolk?
3. Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme?

Denne oppgaven er avgrenset til å omfatte barneautisme. Barneautisme er en del av det som kalles autismespekterdiagnose, forkortet til ASD. I kapittel 2.1 vil jeg beskrive hva ASD er og hvordan dette diagnostiseres. ASD vil også bli omtalt i kapittelet som presenterer forskning. Min studie er begrenset til å omfatte barneautisme. Barneautisme vil bli beskrevet i nærmere i kapittel 2.1 og 2.2. I oppgaven vil formuleringene «barneautisme» og «barn med autisme» brukes om hverandre. Disse begrepene har samme betydning.

Videre har jeg avgrenset oppgaven til å omfatte pedagogperspektivet. Foreldre er derfor ikke med som informanter, selv om de er viktig for samarbeidet knyttet til barn med autisme og overgangen fra barnehage til skole. Mine informanter består av fem pedagoger; to pedagoger fra barnehager (barnehagelærere), to pedagoger fra skole (lærer og spesialpedagog), samt en spesialpedagog fra PPT som har erfaring med å jobbe med barn med autisme og overgang fra barnehage til skole. Fokus for min undersøkelse er informantenes erfaringer med på hvilken måte de jobbet med barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole.

1.3 Begrepsavklaring

Problemstillingen min inneholder begreper som trenger nærmere avklaring.

Pedagog: Begrepet brukes om barnehagelærere, lærer og spesialpedagog i skole samt spesialpedagog fra PPT.

Overgang barnehage - skole betyr de eldste barna som skal forberedes til å avslutte siste år i barnehagen og skal over i skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, u.å).

Autismespekterdiagnose (ASD) er en omfattende diagnose med flere underkategorier som er beslektet med hverandre. De vanligste er barneautisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme. Alle diagnosene som forekommer under ASD har til felles at det er tre områder som oppleves vanskelig eller utfordrende. Disse tre områdene er tilpasning eller det å omstille seg, sosial fungering og kommunikasjon. (Fjæran-Granum, 2008, s. 9). ASD beskrives nærmere i kapittel 2.1.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. I dette kapittelet har jeg presentert valg av tema og beskrevet problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Jeg har også beskrevet oppgavens avgrensning og gjort en begrepsavklaring.

I kapittel to beskrives teori og forskning knyttet til ASD og overgang fra barnehage til skole. I kapittel tre presenteres det vitenskapsteoretiske grunnlaget for oppgaven. Deretter gjør jeg rede for valg når det gjelder forskningsdesign, utvalg, datasamling, samt etikk og personvern. Videre beskriver jeg hvordan data er analysert. Avslutningsvis evaluerer jeg metoden ved hjelp av begrepene reliabilitet og validitet. I kapittel fire gir jeg en presentasjon og analyse av funnene som kom fram gjennom intervjuene. I kapittel fem drøftes resultatene fra analysen opp mot teoriene beskrevet i kapittel to. I kapittel seks avsluttes oppgaven med en oppsummering av de viktigste funnene, konklusjon og noen avsluttende betraktninger knyttet til videre forskning.

2 Teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres teori og forskning om autisme og om overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Innledningsvis beskrives diagnosekriterier, kjennetegn og tilrettelegging nå det gjelder ASD. Det teoretiske utgangspunktet består av både lovverk og teori innenfor temaene barnehage, skole, barn med spesielle behov, overgang fra barnehage til skole, samt foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid. I tillegg beskrives forskning på tema «Overgang fra barnehage til skole for barn med ASD». Avslutningsvis beskrives utviklingsteorien til Urie Bronfenbrenner.

2.1 ASD som diagnose

Autismespekterdiagnose, ASD, er en omfattende diagnose med flere underkategorier som er beslektet med hverandre. De vanligste underkategorier er barneautisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme. I utredning og diagnostisering av barn med ASD benyttes to manualer. Den ene er APA (American Psychiatric Association). Som regel brukes forkortelsen DSM (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) på denne manualen. Den andre manualen er fra Verdens helseorganisasjon for internasjonal klassifisering av sykdommer, og forkortes til ICD (International Classification of Diseases). ICD er et system for medisinsk koding som brukes til dokumentasjon for diagnoser, sykdommer, tegn og symptomer, samt sosiale omstendigheter (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 29). Norge bruker manualen ICD (ICD-10). Ny ICD-11 er under utvikling (Garrels, 2018). Det er rundt fire ganger flere gutter enn jenter som får en diagnose i autismespekteret (Autismeforeningen i Norge, 2019). Ifølge Oslo universitetssykehus (2018) er det er ca 1% av befolkningen som får diagnosen autisme

2.2 Diagnosekriterier

ASD omfatter som tidligere nevnt autisme (barneautisme), Asperger syndrom og atypisk autisme (Øzerk & Øzerk, 2013). Barneautisme blir kategorisert som gruppen med mest alvorlige avvik (Sponheim og Gjevik, 2016). For autisme er det et kriterium at noen av de observerte symptomene vises før barnet er fylt tre år (Øzerk & Øzerk, 2013). Forutsetningen for at autisme skal regnes som gjennomgripende er at den ikke må ses i enkeltsituasjoner, men gjennom hele livsløpet til barnet. Barn kan ikke få diagnosen autisme dersom autistisk

atferd bare ses på enkelte arenaer, for eksempel bare i barnehagen eller bare i hjemmet (Garrels, 2017, s. 222).

Autisme er en sammensatt utviklingsforstyrrelse. Diagnosen autisme kan ikke kategoriseres som en sykdom, men er en form for klinisk diagnose. Et team av ulike fagfolk, blant annet legespesialist og psykolog, er involvert i å fastsette en diagnose på barnet. Diagnostiseringen skjer gjennom observasjon av barnet, med fokus på barnets atferd. Videre består diagnostiseringen av samtaler og intervjuer av foreldre, pedagoger i barnehagen og lærere i skolen (Øzerk & Øzerk, 2013). Sponheim og Gjevik (2016) beskriver at ved observasjon av barnets atferd ser man etter hvordan barnet kommuniserer med foreldrene eller jevnaldrende, barnets bruk av fantasi i lek, om det leker alene eller med andre barn og hvordan barnet bruker lekemateriell. Videre observeres generelle funksjoner som språk, sosial fungering og motorikk. Man observerer også om barnet har en spesifikk problematferd, hvordan barnet reagerer på stress og forandringer, og hvordan barnet ser ut til å forstå og bli forstått.

For å finne ut hvordan et barn med autisme fungerer, og finne riktig type tilrettelegging, må de adaptive ferdighetene kartlegges. Adaptive ferdigheter betyr hvordan barnet klarer seg til daglig. Kognitive funksjoner påvirker evnen til tenkning og intellektuelle og mentale prosesser. Svikter dette kan man få problemer med for eksempel innlæring, hukommelse og det å utføre og gjennomføre oppgaver. Hos noen barn med autisme kan kognitive funksjoner, gjort ved testing, være gode. De kan likevel ha problemer med å gjøre og forstå de samme tingene i det daglige (Sponheim og Gjevik, 2016). Siden barn med autisme har en utfordring med sosial samhandling og kommunikasjon, det å gjøre seg forstått og forstå andre, kan det føre til utfordrende atferd hos enkelte. Dette kan påvirke barnet selv i forhold til eksempelvis læring og livskvalitet. Det kan også påvirke andre mennesker, omgivelsene eller materiell rundt barnet (Fjæran-Granum, 2008).

Ifølge Øzerk og Øzerk (2013) kan diagnostisering av autisme hos minoritetsbarn være en særskilt utfordring siden kartleggingsmaterialer og andre verktøy kan være dårlig tilpasset barnets morsmål. Det gjelder spesielt når kartlegging av det sosiale og kommunikasjon hos barnet er viktig for å kunne finne riktig diagnose. Haugen (2014) beskriver at evnenivået til barn med autisme i enkelte tilfeller kan gå fra alvorlig utviklingshemmet til meget velfungerende. Et eksempel er i forhold til språk. Noen barn med autisme kan nesten oppleves språkløse, mens andre kan klare seg bra språklig (s. 273).

2.3 Kjennetegn ved barneautisme

Barn med autisme er sensitive for *forandring* eller kan oppleve det som vanskelig å skulle omstille seg i situasjoner uten noe form for forberedelse i forkant. Videre er barn med autisme rutinepreget. Alt må skje i en viss rekkefølge. Barnet må forberedes på forandringer i rutinen, Hvis barnet ikke forberedes kan det oppleve engstelse og føle seg utrygg (Fjæran-Granum, 2008). Et eksempel er dersom familien har bestemt seg for å dra på hytta til helgen, og denne turen blir avlyst, kan barn med autisme oppleve stress og engstelse.

Personer med autisme kan oppleve at *sosial samhandling* med andre er vanskelig. Blant annet har de problemer med å «lese» enkelte situasjoner og dermed vet de ikke hvordan de skal forholde seg. I sosiale settinger kan det være uskrevne regler for hvordan man skal oppføre seg og disse er ikke lett å forstå for barn med autisme. Gjennom å observere andre, prøver barn med autisme å kopiere samme atferd for å passe inn sammen med andre personer og situasjonen (Fjæran-Granum, 2008).

Begrepet *kommunikasjon* henger tett sammen med sosial samhandling med andre.

Kommunikasjon er ikke bare tale, men kan også skje gjennom kroppsspråk. I samhandling med andre kan et budskap like mye formidles med kroppsspråk som med tale.

Kommunikasjon handler både om å kunne forstå og formidle. Barn med autisme har vanskeligheter med å tolke hva andre prøver å formidle (Fjæran-Granum, 2008). I forhold til at sosial samhandling og kommunikasjon er en utfordring for barn med autisme, har det vært en vanlig oppfatning blant folk at personer med autisme er usosiale. Personer med autisme er ikke usosiale, men de mangler ferdigheter knyttet til sosial interaksjon på grunn av mangelfulle kommunikasjonsferdigheter og sosiale ferdigheter.

2.4 Inkludering og spesialpedagogisk støtte i barnehage og skole

Dette kapittelet handler om inkludering og spesialpedagogisk støtte til barn med autisme. Ifølge St.meld. nr 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet) er en viktig del av barnehagens oppgave å jobbe med blant annet sosial inkludering av alle barn.

Inkludering betyr i denne oppgaven hvordan barnet opplever å bli en del av et miljø og ikke ekskludert på bakgrunn av sin diagnose og spesielle behov, og gjelder både for barnehage og skole. Under spesialpedagogisk støtte inngår begrepene tilpasset tilbud og spesialpedagogisk hjelp (barnehage) og tilpasset opplæring og spesialundervisning (skole).

Ifølge Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet) betyr tidlig innsats i barnehage og skole at begge institusjoner må ordne med tiltak og starte tiltakene så tidlig som mulig når barnet viser tegn til avvik fra normal utvikling hos barn. Tidlig innsats gjelder gjennom hele barnets utdanningsløp, men er spesielt viktig i barnets første år i barnehagen siden mange barn tilbringer sine første leveår her. Derfor betyr tidlig innsats mye for at barn skal få et godt barnehagetilbud. Dette gjelder alle barn, men er spesielt viktig for barn med spesielle behov, som kan trenge ekstra støtte og omsorg i sin utvikling og læring. Tidlig innsats i skole betyr blant annet at gjennom det ordinære opplæringstilbudet skal det være mulig å oppdage avvik og vansker i forhold til barnet og barnets læring, samtidig som ordinær undervisning skal virke forbyggende for utvikling av avvik og vansker. Tidlig innsats må utgjøre grunnlaget for barnehagens og skolens arbeid.

Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet) beskriver blant annet at et godt barnehagetilbud har nok pedagoger og med bred kompetanse om barn, barns utvikling og behov. Ifølge Opplæringslova (1998, §10-8) er det skoleeiers oppgave å tilse at skolen har den kompetansen som trengs for å kunne undervise barn og unge i sitt utdanningsløp, samtidig som skolens personell gis muligheter for kompetanseheving og økt kunnskap om undervisning gjennom tilrettelegging.

Spesialpedagogisk kompetanse betyr kunnskap om barn med spesielle behov og deres særegne behov for opplæring. Pedagogene må kunne balansere tilrettelegging, og finne tiltak som barnet har mulighet til å gjøre som egentrening og i fellesskap med andre.

Spesialkompetansen skal bidra til at barnet opplever å bli inkludert i fellesskapet og ikke føle seg noe annerledes enn de andre barna. Spesialpedagogisk kompetanse betyr også at tilrettelegging og tiltak skal ha framtidig virkning, siden barnet/eleven vokser opp (Dalen, 2013).

Ifølge Meld. St 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2012) beskrives ønsket fra barnehagepersonalet om kompetanseutvikling gjennom veiledning og muligheten til å møte ansatte fra andre barnehager for refleksjon og diskusjon. Veiledning, kurs og eventuelt andre tiltak skal gi pedagoger i barnehage og skole, samt andre fagpersoner mulighet til å møtes for diskusjon, refleksjon og høre og dele erfaring rundt utfordrende tema som kan oppstå i jobben som pedagog som kan bidra til å øke egen kompetanse (Barsøe, 2014, s. 113).

Siden mange barn i dagens samfunn tilbringer store deler av dagen i barnehage, betyr barnehagen mye for barns utvikling på alle områder. Dersom et barn viser avvik i forhold til normal utvikling, har personalet i barnehagen mulighet til å fange det opp så tidlig som mulig. Personalet kan observere og kartlegge barnets oppførsel, varsle foreldrene om hva som er observert og undersøke om det som observeres også skjer utenfor barnehagens område. Enkelte avvik er vanskeligere å observere enn andre og barnets alder må tas med i betraktning i forhold til barnets utvikling (Nilsen, 2014, s. 40). Når barnets nærpersoner mistenker autisme hos barnet gjennom observasjon og kartlegging, eller barnet allerede har fått diagnosen autisme, er tidlig innsats og tiltak viktig for å styrke barnets utvikling og læring, (Statped, 2018).

Inkludering av barn og unge med spesielle behov oppnås best når denne gruppen får være sammen med andre barn og unge som ikke har spesielle behov (The Salamanca Statement - Unesco, 1994). Ifølge Meld. St. 21 (2016-2017) er et overordnet mål i skole inkludering gjennom prinsippet om «tilpasset opplæring», noe som betyr at eleven skal få tilrettelagt opplæringen ut fra sine individuelle behov. Barnehagens innhold skal ta hensyn til barnas utvikling ved alder og funksjonsnivå. Dette kan påvirke planlegging og gjennomføring for læring og pedagogiske opplegg (Barnehageloven, 2005, § 2). I elevenes opplæring skal undervisningen foregå i klasse eller grupper. Dette skal både gi sosialt utbytte og tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2)

Barnehage og skole er mangfoldige institusjoner og har barn med mange og ulike behov. Et spørsmål er hvordan barnehage og skole møter barn med ulike behov, både i forhold til tilrettelegging og ressurser og i holdninger blant personalet (Bae, 2011). Alle barn skal i løpet av sitt utdanningsløp ha muligheten til å føle seg inkludert, både som individ og i fellesskapet. Spørsmålet blir hvordan inkluderingen skal gjøres i praksis. Utenom treningen som barnet gjør alene med en voksen, kan smågrupper med de andre barna i barnehagen og elevene på skolen være tiltak for å trene på sosialt samspill. Ved bruk av smågrupper må pedagogen som har ansvar for opplegget, utforme leker og aktiviteter som har struktur som barnet med autisme kan gjøre sammen med de andre barna i gruppen (Garrels, 2017, s. 233-234).

Tilpasset tilbud i barnehage tilsvarer tilpasset opplæring i skole. Tilpasset tilbud vil si at personalet i barnehagen skal justere ordinært pedagogisk opplegg i forhold til barnets utvikling (Nilsen, 2014, s. 25-27). Ifølge Rammepplan for barnehagen (2017) skal barnehagen tilpasse barnehagetilbudet for barn som har behov for ekstra tilrettelegging og støtte. Dette

gjelder både på kortere og lengere sikt. Tilpasning og støtte kan for eksempel være i forhold til pedagogiske aktiviteter og sosial deltakelse i barnehagen. Tilrettelegging og tiltak for barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen skal inkludere barnet både i barnegruppen og innenfor det ordinære pedagogiske tilbudet. Underveis skal tilpasningen og støtten som gis vurderes og justeres av personalet. Dersom tiltaket ikke fungerer for barnet, skal foreldrene informeres om retten til sakkyndig vurdering for å se om barnet kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spesialpedagogisk hjelp skal gi tilrettelagt hjelp tidlig i barnets utvikling. Hjelpen kan være på områder som språk og sosiale ferdigheter (Barnehageloven 2005, §19-a).

Opplæring til elever i skole skal ta hensyn og tilpasses til enkeltindividets behov og forutsetninger, og gi eleven et utbytte av opplæringen (Opplæringslova (1998, §1-3)).

Tilpasset opplæring omfatter alle elever i skolen og gjelder både ordinær undervisning og spesialundervisning. Elever som følger ordinær undervisning får tilpasset opplæring, men ikke spesiell tilrettelegging. Tilpasset opplæring er et prinsipp som bygger på syv verdier og gjelder uansett om det gjelder individuelle elever eller eleven som en del av en klasse eller gruppe. De syv verdiene er inkludering av eleven, variasjon av undervisning, elevens erfaring med undervisning, undervisningens relevans, verdisetting av eleven, sammenheng i undervisning og elevens medvirkning (Håstein og Werner for Utdanningsdirektoratet, 2015). Evaluering av tilpasset opplæring i skole er en viktig del av lærerens undervisningsarbeid. Evaluering kan bidra til å oppdage og møte elevens ulike behov for variasjon av undervisningen (Nilsen, 2012, 52). Tilpasset opplæring for barn med autisme skal være basert på barnets behov og forutsetninger for læring og deltakelse i skolen. Opplæringen kan etter sakkyndig vurdering bli gitt som spesialundervisning med tilrettelagt plan for opplæringen og ekstra støtte (Løge, 1993, s. 13).

Elever som ikke får utbytte av ordinær undervisning har rett til spesialundervisning (Opplæringslova 1998, §5-1). Elever som mottar spesialundervisning har rett til å få ekstra støtte og tilrettelegging av undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016) og skal følge en tilrettelagt opplæringsplan (Opplæringslova 1998, §5-5).

Dersom barn med spesialpedagogiske behov skal få tilrettelagt opplæringsplan, må det foreligge samarbeid mellom foreldre, barnehage, skole og PPT. PPT gjør den sakkyndige vurderingen (Nilsen, 2014, s. 52). Man skiller mellom ulike planer: IUP (individuell *utviklingsplan*), IOP (individuell *opplæringsplan*) og IP (individuell plan). IUP og IOP er det

samme, men siden barnehager ikke bruker begrepet opplæring gjelder IUP i utgangspunktet for barnehager og IOP for skoler. IOP er også et godt innarbeidet begrep også i barnehager. Begrepene IUP og IOP brukes derfor om hverandre i barnehager (Nilsen, 2014). I enkelte tilfeller har barn så alvorlig, omfattende eller vedvarende sosiale og emosjonelle vansker at det er snakk om tiltak som er utenfor barnehage og skolens forutsetninger. Da kan det være behov for en IP (individuell plan) (Nilsen og Vogt, 2008, s. 297).

En del av hensikten med IUP/IOP er at planen skal sikre forholdet mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Samtidig skal planen vise samarbeid mellom lærere og instanser, og også inkludere foreldresamarbeid. Planen skal vise hvordan tiltak og tilrettelegging fra menneskelige ressurser, og også ressurser som rom, tid og læremidler, kan hjelpe et barn med autisme til en lettere hverdag (Nilsen og Vogt, 2008, s. 295).

IUP/IOP skal være enkelt utformet. Det vil si at den skal være lett forståelig og utfyllingen skal være lite arbeidskrevende. Planen skal ha god struktur og barnets utvikling og læring skal vise sammenheng og helhet. Planen gir grunnlag til å kunne følge barnets progresjon og utvikling i de tiltakene som blir gjort (Nilsen, 2014, s. 52-53). Utformingen av IUP/IOP skal inneholde barnets styrker og interesser, mål for barnets utvikling og læring, innhold og arbeidsmåter, tilrettelegging, hjelpemidler og samarbeidspartnere (Nilsen, 2014, 53-54).

Undervisningen til elever med autisme skal bygge på *spiralprinsippet*. Det vil si at eleven får undervisning i samme tema som andre elever, men at eleven har andre læringsmål. Pedagoger må gi elever med autisme oppgaver som de vet eleven mestrer, og samtidig ha fokus på arbeidsro når arbeidsoppgaven gjennomføres. Videre må pedagogene og øvrig personale avsette tid til planlegging av undervisning for elever med autisme. Det er viktig at lærerne er bevisst på hvordan undervisning til elever med autisme foregår (Statped, 2018).

I enkelte tilfeller under forberedelse av barn med spesialpedagogiske behov kan det bli vurdert utsatt skolestart. Barnet kan ha behov for et ekstra år i barnehagen for å tilegne seg eller øve på for eksempel sosiale ferdigheter. Dette fordi personalet i barnehagen, i samråd med foreldre, skole og andre fagpersoner (spesialpedagog, PPT) ser at barnet kan slite med grunnleggende ferdigheter de trenger for å kunne klare seg i hverdagen (Wegge, 2010).

2.5 Tilrettelegging

I dette kapitlet beskrives behovet for tilrettelegging for barn med autisme og hva pedagoger og andre fagfolk, i samarbeid med foreldrene, bør tenke på når de skal forberede barnet i overgangen fra barnehage til skole. Videre beskrives den konkrete tilretteleggingen for barn med autisme.

2.5.1 Autismen og behov for tilrettelegging

Barnehagen som institusjon skal ifølge St.meld. nr. 41 (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet) gi barn med spesielle behov mulighet for å utøve treningsopplegg som kan skje i naturlige omgivelser. Tilrettelegging og tiltak som gjøres i forhold til arbeid med autisme er inndelt i kategorier. Inndelingen er basert på forekomsten av autisme i befolkningen. Kategorien *sentrale tiltak* er knyttet til de tre typiske kjennetegn ved autisme og skal være sentrert rundt struktur og forandring, språk, kommunikasjon og sosial deltakelse (Martinsen m.fl., 2016, s. 15).

I behandling og tilrettelegging for barn med autisme er hovedmålet at barnet skal få utvikle sine ferdigheter i kommunikasjon og det sosiale. Videre er det viktig at behandling og tilrettelegging skal tilpasses barnets forutsetninger, samt barnets familie. I tilfeller der barn med autisme har en sterk eller alvorlig grad av diagnosen, bør miljøet tilrettelegges visuelt med mye forutsigbarhet (Sponheim og Gjevik, 2016). Siden autismsymptomene og barn med autisme varierer i grad, kan det være vanskelig å si noe om hvor mye tilrettelegging som trengs (Welton, 2014).

Barn i normal utvikling tilegner seg sosiale ferdigheter kjapt, mens barn med autisme vil trenge hjelp til bedre å kunne forstå sosialt samspill og kommunikasjon. Uten riktig tilrettelegging, oppfølging og opplæring som skal tilpasses hvert enkelt tilfelle av barn med autisme, er det stor sjanse for at barnet vil vokse opp med store sosial- og kommunikasjonsproblemer (Garrels, 2017, s. 221). Dersom et planlagt opplegg med tilrettelegging skal fungere for barnet, bør man ha kort- og langsiktige mål med opptrening av sosiale ferdigheter som bør skje i naturlige situasjoner. Videre er det viktig å tenke på at opplegget må starte så tidlig som mulig for at barnet skal tilvenne seg det som skjer (Garrels, 2017, s. 221).

For at tilrettelegging skal være mulig å planlegge for pedagoger og andre fagfolk, og gjennomføre med barn med autisme, bør det være enkelte forhold som må ligge til grunn i

hvordan planlegging og gjennomføring oppleves for både pedagogene og barnet.

Tilretteleggingen skal ta utgangspunkt i *individnivå*. Et godt utgangspunkt er å bli godt kjent med barnets behov og barnets sterke og svake sider (Martinsen m.fl., 2016). Tilrettelegging tar tid og pedagogene, andre fagpersoner og foreldrene må være bevisste på å sette av *nok tid* i overgangen med å forberede barnet. Tilretteleggingen må være *generalisert* slik at barnet husker innlært materiale fra en situasjon og kan bruke samme materiale i en annen (Martinsen m.fl., 2016).

Et tiltak for å hjelpe barn med spesielle behov kan være en tilknytningsperson, for eksempel en assistent som har en del av ansvaret for barnet for eksempel i skolestarten eller det første året på skolen (Gunnestad, 2007). Mange assistenter kan være ufaglærte, og dette kan bli sett på som en utfordring med tanke på barnets tilbud om spesialundervisning i grunnskolen. Assistentens oppgaver i forhold til arbeid med barn med spesielle behov må vurderes på bakgrunn av erfaring, kunnskap og kompetanse (Hausstatter, 2010).

2.5.2 Generell tilrettelegging og tiltak

Ett av autismediagnosens kjennetegn er det å være sensitiv for forandring. Det betyr at barn med autisme har behov for å ha rutiner for hva som skal skje, og at det som gjøres blir gjort på en bestemt måte eller har en bestemt plass til enhver tid (Fjæran-Granum, 2008). Barn med autisme trenger struktur i hverdagen. For å skape struktur for barnet er det viktig å utforme en plan (månedspan, ukeplan, dagsplan, timeplan og arbeidsplan). For de fleste barn med autisme vil en plan ha som utgangspunkt at det som skjer er når barnet er i våken tilstand. For eksempel i en dagsplan med fokus i barnehage og skole vil det være aktuelt med en detaljert pedagogisk plan for hva som skal skje og til hvilket tidspunkt skjer aktiviteten (Martinsen m.fl., 2016.). Ifølge Martinsen m.fl. (2016) kan en god utarbeidet plan gi et barn med autisme større mulighet til å tørre å være selvstendig. Det å være avhengig av andre personer er en utfordring for personer med autisme, siden de ofte ikke tar initiativ til å prøve selv og opplever å måtte ha bekreftelse fra andre før de begynner en aktivitet eller sier noe (s. 45). Tilrettelegging i barnehage og skole kan være å bruke visuell støtte, som for eksempel bilder og skilt med tekst. Ved å lage bilder med tekst har barnet en støtte og informasjon som han/hun trenger for å klare seg i den nye rollen som elev (Welton, 2014). I sosiale sammenhenger vil barn med autisme ha utfordringer med å bruke og forstå verbalt språk En annen side av språk og kommunikasjon er kroppsspråk. Kroppsspråk er en faktor som barn

med autisme har utfordringer med å forstå (Martinsen m.fl., 2016). Mennesker med autisme tolker det som sies bokstavelig. Derfor er bruk av ironi ikke å anbefale (Welton, 2014).

Mange elever med autisme vil ha behov for et område eller et eget rom der barnet kan trekke seg tilbake og få en pause fra klassen. Behovet varierer fra person til person (Statlig spesialpedagogiske tjeneste (Statped, 2018)

2.5.3 Spesiell tilrettelegging og tiltak

Det finnes flere modeller for spesiell tilrettelegging for personer med autisme. Jeg vil i det følgende beskrive tre modeller for slik tilrettelegging. Jeg vil først beskrive en modell som tar utgangspunkt i av kjernevanskene for personer med autisme, det å være sensitiv for endringer og ha behov for rutiner. Deretter vil jeg beskrive en modell med alternativ språkforståelse og avslutningsvis en modell om ADL-trening.

TEACCH - rutiner, visuell- og fysisk struktur

TEACCH-metodikken ble utviklet av Dr. Eric Schopler og Dr. Robert Reichler på 60-tallet i USA, California. TEACCH-metoden baserer seg på å skape struktur for personer med autisme (Autismspeaks, Inc, 2019). TEACCH er strukturert pedagogikk som gjøres gjennom rutiner, visuell struktur og fysisk struktur av personens omgivelser. Det skapes rutiner som gjør at personer repeterer aktivitetene til de er innlært (Løge, 1993, s. 15). Rutiner kan være en form for trygghet for barn med autisme fordi atferd og oppgave gjøres på samme måte hele tiden. Det kan hjelpe barnet til å oppleve selvstendighet og mestring ved å vite hva, hvor og når ting skjer når barnet har gjort det før (Løge, 1993) Strukturen ved bruk av TEACCH-metodikken skal bidra til at barn med autisme over tid opplever å bli selvstendig, uten for mye hjelp fra andre (Løge, 1993).

Fjæran-Granum (2008) beskriver tre ulike typer strukturer fra TEACCH og hva de signaliserer til barn med autisme: *rammestruktur* gir informasjon og beskriver hva som skal skje, aktivitetens rekkefølge og tidsrom (s. 30). *Situasjonsstruktur* viser planlagt aktivitet for dagen (s. 31). *Oppgavestruktur* beskriver utførelse av en bestemt aktivitet som barnet med autisme skal gjøre (s. 31). Løge (1993) beskriver bruk av plan i TEACCH på følgende måte: for å vise barnet at en aktivitet nærmer seg, kan det å krysse av i planen være en metode for å telle ned til aktiviteten som skal skje. Et eksempel på dette er en ukeplan eller månedsplan viser at barnet skal på busstur eller svømming og det skjer om to uker. Barnet kan sammen

med den faste voksne krysse av i planen og sammen se at «nå er det ikke lenge igjen til busstur eller svømming».

Siden mange barn med autisme har visuell styrke og får mye utbytte av visuell tilrettelegging, kan visuell støtte bidra til å hjelpe barn med autisme til å forstå omgivelsene og miljøet barnet befinner seg i. Til barnets arbeids- og timeplaner skal bilder og skrift sammen vise barnet hva som skal skje og hvor det skjer, samt ha med hvem som skal være sammen med barnet. For eksempel skal et bilde av en person som svømmer påskrevet ordet «svømme» vise aktiviteten svømming. Eller et bilde av en buss sammen med verbal eller skriftlig informasjon skal vise at barnet skal dra med buss. Det skal også stå skrevet hvem barnet skal være sammen med og hvem som har ansvaret (Løge, 1993). Løge (1993) beskriver videre at pedagoger/fagpersoner ikke bare bør benytte seg av visuell støtte, men bruke visuell støtte sammen med verbalt språk, kroppsspråk, tegn til tale slik at barnet tilvenner seg og erfarer ulike måter å uttrykke seg på.

Fysisk struktur handler blant annet om møblering av rom. En tydeliggjort fysisk struktur skal bidra til at barnet ser *hva* som skal skje og *hvor* det skjer. Møblering av rom skal «fortelle» barnet at aktiviteten foregår ved en bestemt plass. For eksempel ved et spisebord skal barnet se der skal det spises, eller ved et arbeidsbord skal barnet se at her skal det utføres en aktivitet/arbeidsoppgave (Løge, 1993, s.15). Fjæran-Granum (2008) utdyper fysisk struktur som merking *av* rom og *i* rom. For eksempel må barnet vite hvor man skal gå for finne toalettet. Da kan merking av en figur som er på toalettet signalisere til barnet at «her er toalettet» (merking *av* rom). Eller barnet har en hylle eller et skap på klasserommet sitt med ulikt innhold (merking *i* rom). Ved å merke hyllen med både bilde og tekst av for eksempel tegne- og skrivesaker kan barnet se at «her ligger skrivesakene mine».

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Barn med autisme har ulik grad av språkutvikling. Noen har tidlig språkutvikling og kan med tidlig og riktig tilrettelegging til slutt gjøre seg godt forstått. Andre kan ha sen språkutvikling med lite til nesten ikke noe språk (Martinsen et.al, 2016). Dersom barnet har store utfordringer med språkopplæringen, kan *alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)* være en løsning. Alternativt språkssystem benytter håndtegn eller grafiske tegn. Dersom barnet utvikler språk ved hjelp av alternativt språkssystem vil barnet etter hvert trenge systemet mindre (Martinsen et.al, 2016).

ADL-trening

ADL står for Activities of Daily Life og er basert på aktiviteter og handlinger som mennesker gjør fra morgen til kveld. ADL kan inndeles i to kategorier. *Primær ADL* betyr grunnleggende aktiviteter og handlinger som omhandler privatlivet og det som gjør at vi kan ta vare på oss selv. For eksempel gå på toalettet, hygiene (vaske hender, dusje), kle på seg og spise.

Instrumentell ADL betyr aktiviteter og handlinger en person gjør utenfor huset eller i samhandling med andre. Instrumentell ADL er mer krevende enn primær ADL fordi det kan være mye mer å forholde seg til enn det som er i hjemmet. (Fossbråten, Nasjonal Digital Læringsarena, 2018).

ADL-trening har som mål at personen skal bli mer selvhjulpen og selvstendig, og klare å leve et så normalt liv som mulig. Før treningen kan starte må ferdighetene kartlegges for å finne ut hva en person trenger trening i. ADL-treningen bør ta utgangspunkt i personens muligheter og hvordan han skal oppleve mest mulig mestring med utgangspunkt i kartlegging og tilrettelegging av behov (Fossbråten, Nasjonal Digital Læringsarena, 2018).

Hausstatter (2010) beskriver at opplæring av ADL-ferdigheter ses på som *alternativ opplæring* for barn med spesielle behov og er en annen form for det ordinære pedagogiske tilbudet skolen har. For at alternativ opplæring skal være mulig for skolen å gjennomføre, må det skje i dialog med barnets foreldre.

2.6 Overgang fra barnehage til skole

I dette kapittelet vil jeg beskrive forskjeller på pedagogikk i barnehage og skole, og hvordan forskjellene kan prege samarbeid og tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Kapittelet omhandler overgang fra barnehage til skole for alle barn, ikke bare barn med autisme. I og med at barn med autisme har særskilte utfordringer med forandringer, det å tilpasse seg nye situasjoner, samt deres behov for rutiner, er en god forberedelse til overgangen enda viktigere for disse barna enn for andre barn uten disse utfordringene.

Barnehage og skole blir sett på som to forskjellige læringsinstitusjoner, med ulike pedagogiske arbeidsmåter. Det betyr at førskolebarn går fra en læringskultur til en annen. Barnehagen har blitt oppfattet som en institusjon der læring, utvikling og danning skjer

gjennom ulike former for lek, eksempelvis fri lek, rollelek og vilter lek. Skolen som læringsinstitusjon har fokus på læring i form av regler, lekser og bred kunnskap innen ulike fagområder (*Veileder: Fra eldst til yngst*, Kunnskapsdepartementet, 2008).

Ifølge rammeplan for barnehagen (2017) skal de eldste barna få en god overgang fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet). I forhold til overgang beskriver rammeplanen at barnehage, skole og foreldre skal samarbeide slik at barnet får en best mulig overgang fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet). Planlegging og organisering bør skje i form av god kommunikasjon mellom barnehage, skole, foreldre og andre fagfolk med synspunkter og tanker om barnets overgang. Det er viktig at barnehage og skole har innsikt om hverandres institusjoner og hvordan de arbeider. (Utdanningsdirektoratet, udatert).

En god forberedelse av overgangen fra barnehage til skole blir enda viktigere for barn med autisme på grunn av disse barnas vansker med å tilpasse seg nye situasjoner, og deres behov for forutsigbarhet og rutiner. Planleggingen av skolestart for barn med spesielle behov skjer i hovedsak siste året barnet er i barnehagen. I planleggingen inngår forberedelse og tilrettelegging for barnets skolegang med tanke på diagnosen. Det er viktig å ta hensyn til utfordringene knyttet til diagnosen, med bakgrunn i kjennetegn som kan påvirke hvordan barnets skolestart og videre skolegang kan bli for barnet.

Brostrom (2001) benytter begrepet *skoleparat* i overgangen fra barnehage til skole. Begrepet er noe begge institusjonene må være bevisste på. Å være skoleparat betyr at barnet har eller tilegner seg avgrensede ferdigheter og forståelse, som bør være på plass ved skolestart og som skolen kan forvente barnet har lært før det begynner i første klasse. Sponheim og Gjevik (2016) beskriver at når et barn med autisme skal forberedes til skolestart, må tilretteleggingen ta hensyn til barnets alder. I stadiet med førskolealder (5-6 år) og autisme er det viktig å fokusere på kontakt og kommunikasjon, for eksempel sosial trening. Videre fremhever de viktigheten av å jobbe med foreldrene og resten av familien dersom det er behov for dette, for eksempel med praktisk hjelp, sorgarbeid og inkludering av søsken. Ved neste stadium, skolealder, 6-7 år, hevder Sponheim og Gjevik (2016) at det vil være et merkbart skille mellom de barna som har større språkutvikling enn de som har mindre. I tilrettelegging i skole er det derfor ekstra viktig å fokusere på trening av sosiale ferdigheter.

Mange barnehager har *førskolekonsept* der de eldste barna i barnehagen som oftest en gang i uken har mulighet for å bli kjent med hvordan skolens pedagogiske arbeidsmåte foregår (Gunnestad, 2007). Wegge (2010) beskriver at gjennom *førskolegruppe* har førskolebarna en

god mulighet til å bli kjent med det å skulle bli elev, blant annet ved å øve på skrive-, lese- og regneferdigheter som de bør kunne eller kjenne til før skolestart. Danmark organiserer førskolegrupper med inkludering av skolelærer et visst antall ganger, slik at barna får møte og oppleve hva en skolelærer er. En slik organisering fra barnehagen legger til rette for at pedagoger fra barnehagen og lærer fra skole kan utveksle ideer og tanker om hvordan undervisningen for seksåringene bør foregå. Dette gjelder både planlegging, gjennomføring, innhold og vurdering (Brostrom, 2001).

I forberedelse for førskolebarna i barnehagen kan barna få mulighet til å besøke skolen i forbindelse med førskoledag. Skolen kan sende ut informasjonsbrev på forhånd om hva som skal skje (Wegge, 2010). På samme måte som mange barnehager har egne skolegrupper for de eldste barna og dermed forbereder dem til en ny rolle fra å være barnehagebarn til å skulle bli elev, bør skolen forberede seg og legge til rette for å kunne møte førskolebarna før skolestart (Brostrom, 2001). En del av det skoleforberedende opplegget for barn som skal bli førsteklassinger er å dra på besøk til skolene som barna skal starte på. Sammen med barnehagepedagogen drar barnegruppen for å se hvordan skolemiljøet ser ut og oppleves. Man må ta i betraktning at dette kan være vanskelig å få til fordi det kan være vanskelig med tid for både barnehage og skole (Brostrom, 2001).

2.7 Samarbeid

Dette kapittelet handler om ulike former for samarbeid i overgangen fra barnehage til skole både generelt for alle barn og spesielt for barn med særskilte behov. Et slikt samarbeid vil være ekstra viktig når det gjelder barn med autisme på grunn av de ekstra utfordringene disse barna har og viktigheten av et tett og godt samarbeid med foreldrene.

Aktuelt samarbeid i denne sammenheng er foreldresamarbeid, samarbeid mellom barnehage og skole, samt samarbeid med andre fagfolk. I samarbeidet om overgang fra barnehage til skole skal barnets beste være utgangspunkt (Barneombudet, u.å, Barnekonvensjonen). Barnehage, skole og andre fagfolk skal sammen med foreldrene legge til rette for at det skapes en god relasjon og dialog i samarbeidet der det er snakk om barn med spesielle behov, ifølge St.meld. nr 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Selv med god planlegging og samarbeid mellom barnehage, skole, andre fagfolk og foreldre, må de involverte partene være bevisste på at det kan oppstå utfordringer i samarbeidet. Utfordringer kan være i forhold til det å avsette tid til samtaler, besøk, kjennskap til

barnehage og skole som institusjon, manglende informasjon om barnet og barnets diagnose (Brostrom, 2001).

For at overgangen skal skje på en best mulig måte, bør barnehage og skole tidlig legge en plan for hvem som for eksempel skal være med på møtene. Hvilket tema skal hvert møte handle om? Hvordan skal vi samarbeidet om overgangen (for eksempel teamjobbing, samtaler). Og hvem skal ha ansvaret for hva i overgangen? I planleggingen bør foreldrene inkluderes slik at de kan gi informasjon om hvordan barnet forholder seg til diagnosen etc. Planleggingen bør ta utgangspunkt i barnets diagnose, hvordan barnet fungerer i ulike situasjoner og hva er det barnet mestrer og ikke mestrer i hverdagen. Det barnehagen har jobbet med bør skolen så langt det lar seg gjøre, videreføre for barnet slik at barnet opplever en best mulig skolehverdag (Scheving & Egeberg, 2015)

2.7.1 Foreldresamarbeid

Når det gjelder foreldresamarbeid har foreldrene i barnehagen større mulighet til både formell (foreldremøter, foreldresamtaler) og uformell kontakt (bringe- og hentesituasjon) enn i skole. I skolen forgår foreldresamarbeidet mer gjennom formell kontakt, spesielt når barnet blir eldre (Dalen og Tangen, 2012). For å få til et godt samarbeid må barnehagen begrunne valg og vurderinger som blir gjort for at foreldrene skal få mulighet til å forstå de avgjørelsene som blir tatt med utgangspunkt i barnets beste. Foreldrene skal ha mulighet til å påvirke de valg og vurderinger som tas av barnehagens personell (Rammeplan for barnehagen, Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom barnehagen skal gi informasjon om barnet over til skolen, kan ikke dette skje uten foreldrenes samtykke (Rammeplan for barnehagen, Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hvordan barnehage og skole møter foreldrene har mye å si for foreldresamarbeidet.

Barnehage og skole skal være bevisst på at foreldre er en mangfoldig gruppe og at alle skal ha mulighet til å bli møtt med samme utgangspunkt. Pedagoger skal møte foreldrene med respekt og anerkjennelse (Glaser, 2018). Pedagoger skal også vise foreldrene empati. Dette gjelder uansett, men spesielt for foreldre med barn med spesielle behov. Det betyr at pedagogen må sette seg inn i foreldrenes situasjon og prøve å se situasjonen fra deres perspektiv. Ved å være empatisk i rollen som pedagog, viser man at det er greit å ha det vanskelig (Glaser, 2018).

Foreldresamarbeid i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme handler om at pedagoger i barnehage, skole og andre instanser, eksempelvis Autismeteamet eller BUP skal

møte foreldrene med respekt, sette seg inn i foreldrenes situasjon og være reflektert og bevisst over egen rolle for hvordan de jobber i en utfordrende situasjon (Dalen og Tangen, 2012).

Opplevelsen med foreldresamarbeid der barn med spesielle behov oppleves ulikt for pedagoger. I tillegg er foreldre forskjellige. Noen pedagoger opplever at foreldre takler det å ha et barn med spesielle behov relativt greit, mens andre pedagoger igjen har opplevd at foreldre opplever barnets spesielle behov som «smerte» (Wegge, 2010, s. 34). Bø (2011) beskriver foreldres selvoppfattelse, og hvordan foreldre gjennom sin selvoppfattelse kan oppleve barnet sitt. Hun mener at mennesker trenger positiv selvoppfattelse gjennom de ulike rollene en person inntar og eventuelt etter hvilken setting man befinner seg i (s. 28).

Eksempelvis i hjemmet kan man være både mor og ektefelle. Selvoppfattelsen som forelder mener Bø (2011) er viktig fordi som forelder blir man sett som betydningsfull for barnet. Spesielt opplevelsen av å ha et barn med mange og tunge funksjonshemninger, psykiske, fysiske eller begge, kan oppleves som en tung byrde på foreldre fordi det er mye å ta hensyn til og bli vant med i hverdagen (s. 29).

I foreldresamarbeidet kan det ligge et visst maktforhold mellom foreldrene og pedagogene i oppfattelsen av hvordan av barnet er hjemme, kontra i barnehage og skole og omvendt. Barnehage, skole og hjem er ulike arenaer som har ulike strukturer i måten de fungerer på. Derfor er det viktig at foreldrene får innsikt i og begrunnelser for måten barnehage og skole jobber for barnets overgang for å bedre kunne forstå hvorfor ting gjøres på en bestemt måte (Wilson og Hausstatter, 2010, s. 139-140). I overgang fra barnehage til skole for barn med autisme er inkludering av foreldrene viktig fordi de er barnets omsorgspersoner og en støtte for barnet. Ved å inkludere foreldrene får de et innblikk i hvordan barnehage og skole tenker om tilrettelegging for barnet når det skal begynne i skolen. Jo mer foreldrene inkluderes i samarbeid og får den nødvendige informasjonen, jo lettere kan overgangen bli for barnet (Scheving & Egeberg, 2015).

En utfordring i samarbeidet kan være foreldrenes forventinger til hva barnehage og skole kan klare å tilrettelegge for et barn med spesielle behov dersom det ikke er nok kompetanse og ressurser til stede (Brostrom, 2001). Ifølge Foreldreutvalget for barnehager (FUB) beskriver de på sine nettsider at foreldre har en rett til å medvirke i barnehagens arbeid, gjennom å stille krav og forventinger til barnehagepersonalet (Foreldreutvalget for barnehager, u.å).

Overgang fra barnehage til skole er en stor endring som kan by på mye stress og uro, ikke bare for barnet, men også for barnets omsorgspersoner. Dette kan også gjelde skole og

barnehage fordi de må forholde seg til mye informasjon fra foreldrene om deres ønsker for barnet sitt (Scheving & Egeberg, 2015). Foreldresamarbeid for barn med spesielle behov anses som spesielt viktig siden det krever mye tilrettelegging og informasjon mellom foreldrene, barnehagen, skolen og eventuelt andre fagfolk (Nilsen, 2014). Uten et godt foreldresamarbeid kan tilretteleggingen bli en utfordring for alle parter som har en nær relasjon til barnet (Nilsen, 2014). I forberedelsene bør ansatte i barnehagen og skolen samarbeid med foreldrene for å se hvilken tilrettelegging som barnehagen gjør og hvordan skolen eventuelt viderefører tilretteleggingen når barnet starter på skolen. Skolen må i god tid før skolestart få informasjon om barnets diagnose og individuelle behov (Gunnestad, 2007).

Det er ikke bare barnehagens og skolens ansvar å forberede barnet. Foreldrene har også ansvar for å forberede barnet. De bør snakke med barnet slik at barnet får vite hva som skal skje i overgangen. Foreldrene bør støtte barnet i sosial og faglig kompetanse, samtidig som barnet opplever trygghet og utvikler selvtillit i forkant og under skolestart (Larsen, 2006). I forberedelse av foreldre og barn til skolestart bør barnehagen i samarbeid med foreldrene avtale et besøk med omvisning i skolen som en del av tilvenning for barnet. Foreldrene får mulighet til å høre hva skolen har tenkt som videre tilrettelegging for barnet når han/hun starter på skolen.

En av utfordringene i forhold til foreldresamarbeid for barn med autisme er foreldre med minoritetspråklig bakgrunn. Dette kan være spesielt viktig ved minoritetsforeldre som kan ha et annet språk og en annen kultur. (Nilsen, 2014). Foreldresamarbeidet kan kreve en del ekstra tilrettelegging dersom foreldrene ikke snakker norsk eller engelsk, for eksempel bruk av tolk. Kanskje må barnehagen avsette ekstra tid til møter, samtaler med pedagoger dersom forståelsen for hva som gjøres er vanskelig (Nilsen, 2014, s. 37). Ifølge Øzerk og Øzerk (2013) bør pedagogene, i tillegg til tolk, finne fagpersoner med kompetanse om autisme og minoritetsbarn til hjelp i foreldresamarbeidet, slik at det skapes bedre forståelse og samarbeid i overgangen (s. 237). For at minoritetsforeldre skal kunne samarbeide med barnehage, skole og andre fagpersoner kan foreldrene trenge litt tid på å skaffe kunnskap for å forstå institusjonens kulturer og organisering. Det samme gjelder barnehage, skole og andre fagpersoner som kan trenge tid for å skaffe seg kunnskap blant annet om foreldrenes kultur, religion og forventinger (Jortveit og Haraldstad, 2018 s. 174).

2.7.2 Samarbeid mellom barnehage, skole og andre fagpersoner

Alvorlighetsgraden av autisme kan variere fra barn til barn. De fleste barn med autisme vil ha behov for tilrettelegging og ekstra hjelp. Tilrettelegging kan kreve samarbeid fra flere ulike instanser utenfor barnehagen og skolen (Nilsen, 2014. s. 47). En forutsetning for at overgangen skal fungere er kontakten mellom barnehage og skole, som inkluderer foreldresamarbeid og samarbeid med andre fagfolk utenfor barnehage og skole (Dalen og Tangen, 2012 s. 228).

Etablering av *ansvarsgrupper* er et tiltak for å etablere et godt samarbeid mellom alle involverte i overgangen for barnet. Mørland (2018) beskriver at bruk av ansvarsgruppe ikke er lovpålagt, men er ment som et tiltak for informasjonsutveksling mellom de ulike instansene og gir foreldrene mulighet til inkludering og være en ressurs i overgangen (s. 155).

Når pedagoger, fagfolk og foreldre skal samarbeide om overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme, må formidling av informasjon tydeliggjøres. Tydeliggjøring kan være i form av hva ønsket mål er, hvordan skal målet planlegges og gjennomføres og til slutt hvordan skal man vurdere om målet er oppnådd gjennom planleggingen som ble gjort på forhånd (Bø, 2011). Barnehage, skole og andre fagfolk har hver for seg et lovhjemlet mandat som beskriver hver instans sin funksjon i kommunen. I samarbeidet må det tydeliggjøres hvilken funksjon hver av instansene har i barnets overgang til skole med tanke på barnets diagnose. Gjennom tydeliggjøringen gir det en oversikt for hvilken type hjelp (Briseid, 2006, s. 112-113) barnet og foreldrene mottar i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. En utfordring pedagogsamarbeidet kan møte på er taushetsplikten, hva kan sies og hva kan ikke sies (Briseid, 2006).

Hvor tidlig, hvor mye og hvordan barnehage og skole velger å samarbeide om overgang gjøres og oppleves forskjellig. Det viktigste er at ledelsen både i barnehage og skole, og de som arbeider nærmest barnehagen (pedagoger og lærere) legger en plan for hvordan de skal forberede barnet fra en hverdag i barnehagen til en ny hverdag i skolen. (Larsen m.fl., 2006, s. 89).

2.8 Forskning om ASD og overgang

I dette kapittelet presenterer jeg forskning om overgang fra barnehage til skole for barn med ASD. Jeg har valgt ut tre artikler jeg mener er relevante for min problemsstilling. Først

beskrives kort hvorfor artiklene ble valgt ut til å inngå i min oppgave. Deretter presenterer jeg resultatene fra hver enkelt artikkel.

En systematisk litteraturstudie om overgang

Nuske m.fl., (2018) har gjort en systematisk litteraturstudie og har undersøkt tidligere forskning på hvilke overgangsvansker elver med ASD kan oppleve ved overganger til skoler og mellom skoler. Undersøkelsen omfatter 10 studier om overgang til grunnskole og 17 studier om overgang til ungdomsskole. Undersøkelsen er gjort på fire kontinenter (USA, Europa, Afrika og Australia).

Forskningsartikkelen ble valgt fordi artikkelen i sin helhet viser i hvor stor grad overgangen fra barnehage til skole påvirker barn med autisme. Den belyser ikke bare overgangen fra barnehage til skole, men også overgangen fra grunnskole til ungdomsskole. Dette gjør at artikkelen får et langtidsperspektiv for videre skolegang for barn med ASD. Forskningsartikkelen fremmer både elev, foreldre- og lærerperspektivet i forhold til overgang for elever med ASD.

Overgangsvansker for elevene blir definert som angst i tillegg til utfordringer i sosiale sammenhenger. Artikkelen beskriver foreldre og læreres opplevelser rundt overgangen til skole. Foreldrenes opplevelse av overgangsvanskene er bekymring, fremmedgjøring og misnøye med overgangen. Videre handler det om familieressurser (foreldre med annet språk enn det som er i landet), og hvordan konfrontasjon med skolen kunne påvirke barnets skolegang. For skolen og lærerne var utfordringen å se hvilke ressurser som var mulige å benytte for barnets skolegang. Artikkelen omhandlet opplevelsene av manglende kunnskap og å gi oppmerksomhet til elevenes individuelle behov. Studien belyser hvordan samarbeid med student og foreldrene og innad i skolen foregår.

Studiens resultater viser hvilke strategier som brukes i overgangen til grunnskole og ungdomsskole for barn med ASD. Dette inkluderer også strategier for foreldre og lærere i skolen. For elevene var strategiene fokusert rundt *planlegging* (besøke skole og bli inkludert i klassen), *visuell støtte* (bilder av lærere, kart over skole m.v), *sosial støtte/støttekontakt* (person eller område som barnet føler trygghet hos) og *beherske tanker/følelser* (strategier for å kontrollere atferd). For foreldre gjaldt strategier om *informasjon* (møter, kontaktperson m.v), *kommunikasjon* (uformell kontakt med ny skolelærer før formelt møte), *støtte*

(støttegrupper m.v), *beslutningspåvirkning* (at studentens behov ble innfridd og tilgang på ressurser). Fra skolen/lærernes side ble nøkkelpunkter viktige: *kommunikasjon* (møter med tidligere pedagoger/lærere, informasjon om eleven m.v), *planlegging* (blant annet å observere eleven i sine nye omgivelser m.v), *tilegnelse om ASD som diagnose* (ASD-spesifikk trening), *plassering av elev i skolemiljøet* (interesser og klassegruppering). (Nuske, m.fl., 2018, s. 1).

Forfatterne konkluderer i forskningsartikkelen med at overgangen fra barnehage til skole oppleves som en overveldende overgang for både eleven, foreldrene og lærer på bakgrunn av samarbeid og tilrettelegging for barnets skolestart i grunnskole (eller i overgang til ungdomsskole).

Forskning på foreldres opplevelse med overgang

Denne artikkelen er tatt med fordi foreldrene medvirkning er viktig i overgangen, og fordi en av mine forskningsspørsmål omhandler foreldresamarbeid.

Connolly og Gersch (2016) har undersøkt foreldrenes erfaring rundt skolestart for barn med ASD. Resultatet fra studien beskriver *foreldrenes utfordringer* med utdanningssystemet og fagfolk, da foreldrene prøvde å finne riktig skole for sitt barn. De opplevde å ikke bli hørt eller trodd av fagfolkene. Videre beskriver resultatet *foreldrenes reaksjon* på at *barnet har fått en diagnose* og hvordan de skulle *forholde seg* til et barn med *spesielle behov* og *spesialundervisning*. I tillegg viser resultatet hvordan foreldrene opplevde å skulle *velge* riktig *skole* for barnets beste, i forhold til diagnosen og hva foreldrene tenker om lærernes *kompetanse* om ASD. Til slutt viser resultatene hva foreldrene *tenker* om barnets *framtid* i skolen og barnets framtid som et individ i samfunnet.

Forskerne konkluderer med at det er for lite forskning på foreldrenes erfaringer med overgang fra barnehage til skole for barn med ASD.

Forskning om støtte for inkludering av elever med ASD

Forskningsartikkelen er tatt med fordi den undersøker læreres erfaring om inkludering av elever med ASD i ulike skoletrinn, og hvordan lærerne kan støtte elever med ASD.

Able m.fl., (2015) har i sin forskningsartikkel undersøkt perspektivet til lærere i barneskole-, ungdomsskole- og videregående skole for å høre om hvordan de erfarer at elever med ASD

blir inkludert av andre elever i klassen og hva som kan gjøres for å støtte lærerne til å hjelpe elevene som har ASD.

Resultatene viser at lærerne erfarer inkludering av elever med ASD i klasserommet og skolen som en utfordring med bakgrunn i ASD tre kjennetegn (sosial samhandling, kommunikasjon og rutiner). I forhold til hvordan lærerne erfarer at andre elever inkluderer elever med ASD i klassen og skolen, beskriver de at elever med ASD ble sett på som sosialt isolert fra andre elever, uavhengig av klassetrinn. Videre beskriver lærerne at elever med ASD ikke forsto sosiale regler og kommunikasjon, og på bakgrunn av det kunne bli sett på som et «lett» mobbeoffer. Utfordringer med avvik fra rutiner eller reaksjon på endring var et annet tema som kom fram i resultatene, og at elever med ASD sine interesser ikke vil endres noe særlig, som igjen går på bekostning av det sosiale med andre elever.

Resultatet for hvordan allmennlærere kunne støtte elever med ASD handlet om utfordringen med kunnskap om ASD og elevens individuelle behov. Samtidig var det viktig for allmennlærere å samarbeide med spesiallærere på grunn av spesialkompetanse og assistent som kan bidra med inkludering av elever med ASD. Videre gikk det på hvordan lærerne kunne inkludere og jobbe med elever som har ASD i grupper. Alle lærerne var bekymret for elever med ASD og det sosiale. Inkludering av foreldrene som hjelpere til å inkludere barnet i klassen ble sett på som mest relevant i barneskolen. Da kunne foreldrene fortelle om diagnosen ASD og barnets behov ved for eksempel å lage en bok med informasjon til lærerne og elevene.

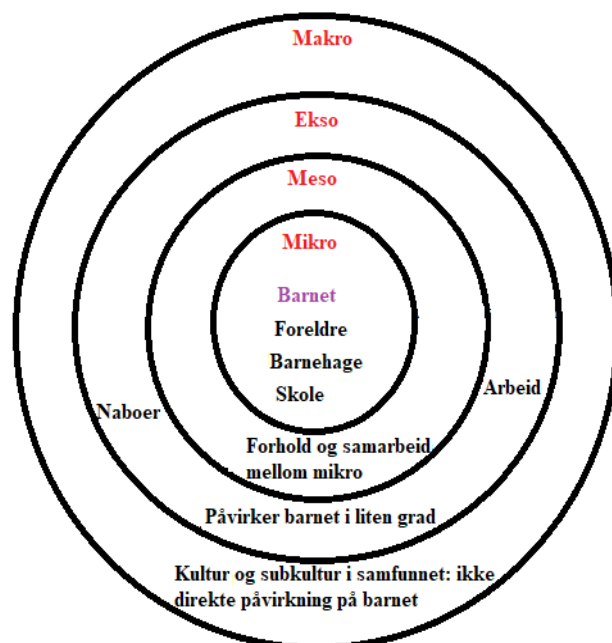
Forfatterne konkluderer med at det er viktig at det legges til rette for at lærere, spesielt allmennlærer, får større muligheter for opplæring for å skaffe seg kunnskap om diagnosen ASD. Videre er forskernes konklusjon at det er mye å sette seg inn i med en såpass omfattende diagnose som gjør at man må ta mange hensyn, samtidig som lærerne skal inkludere og ta hensyn til de andre elevene som er i klassen. Allmennlærerne erfarer samtidig at samarbeid med spesiallærer og assistent har vært til stor hjelp, siden allmennlærere kan få utvikle kompetanse om en utfordrende diagnose gjennom andres erfaring og kunnskap.

En sammenfatning av disse tre artiklene viser at forskning om overgang for barn med ASD krever kunnskap og spesialkompetanse fordi autisme som diagnose og overgangen fra barnehage til skole i seg selv er omfattende. Resultatene fra forskningsartiklene stemmer overens med det som framkommer i generell litteratur om ASD som diagnose og overgang fra barnehage til skole.

2.9 Utviklingsteori som teoretisk utgangspunkt

I det følgende vil jeg presentere Urie Bronfenbrenners teori som beskriver hvordan mennesker som individ sosialiseres og utvikler seg i et samfunn gjennom ulike nivåer som Bronfenbrenner (1979) kaller mikro-, meso-, ekso- og makronivåer. Bronfenbrenner (1979) beskriver modellens ulike nivåer alt etter hvor nært de kommer barnet. *Mikronivået* er nærmest barnet: familie, barnehage og skole. *Mesonivået* er forhold mellom to systemer som barnet deltar i. *Eksonivået* er samfunnet: arbeid, naboer og annet som ikke eller i liten grad påvirker barnet direkte. *Makronivået* er kulturer eller subkulturer i samfunnet som barnet er en del av men som ikke påvirker barnet direkte.

Jeg ønsker å knytte oppgavens problemstilling til Bronfenbrenners modell for å vise hvilken betydning ulike nivåer i et samfunn kan ha for barnets overgang fra barnehage til skole. Jeg vil spesielt fokusere på *mikronivået* og *mesonivået* fordi disse er mest relevant for min problemstilling. *Mikronivået* handler om det som skjer i barnets nærmiljø, og *mesonivået* handler om relasjon og samarbeid mellom barnets nærmiljø.



(Figur 1).

Mikronivå beskriver barnets nærmeste sosialiseringstilstand der barnet selv deltar og som vil ha stor betydning for barnets oppvekst og utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). *Mikronivåets* betydning for barnets oppvekst er avhengig av gode relasjoner og situasjoner mellom barnet og barnets nærmeste omsorg- og sosialiseringstilstand, og hvordan barnet opplever relasjonen til

nærpersonene og situasjonene. Å skape gode relasjoner og situasjoner gjelder både om det påvirker barnet direkte eller indirekte i mikronivå (Bronfenbrenner, 1979, referert i Haugen 2015, s. 24). I sosialiseringstiljøene som barnet deltar i, inngår tre viktige elementer: aktivitet, rolle og relasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). De tre elementene er gjensidige i forhold til hverandre og er grunnlaget for mikronivå (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010 s. 91). *Aktivitet* er en viktig sosialiseringfaktor i mikro og to av faktorene er *aktivitet barnet gjør selv* og *aktivitet i fellesskap*. Dette kan eksempelvis handle om hva som kan påvirke aktivitet barnet gjør selv, som når barnet leker alene eller trening av ADL-ferdighet. Og aktivitet skjer i fellesskap, eksempelvis i førskolegruppe i barnehagen (sosial trening og øvelse til å bli elev), undervisning med klassen (sosial trening og gjøre skoleoppgaver) (Bø, 2018, s. 178). *Rollen barnet er i og etter hvert selv går inn i* er for eksempel at barnet går fra barnehagebarn til elev i skolen (Bronfenbrenner 1979, referert i Bø, 2018, s. 179-180). Roller medfører utviklingsoppgaver, som betyr at individet får oppgaver, forventninger og utfordringer som er krav fra samfunnet i forhold til hvordan en skal oppføre seg ved ulike alderstrinn. Dette kan eksempelvis handle om hva som kan påvirke barnets ferdigheter for læring, til skolestart (Bø, 2018, s. 179).

Mesonivå betyr forhold eller forbindelse mellom minst to eller flere mikrosystem, der barnet er deltager (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I forbindelsene kan det oppstå *krysspress og lojalitetskonflikt* som betyr ulik tankegang i forhold til verdier, holdninger, forventninger, kultur mellom to eller flere mikromiljø. Dette kan eksempelvis handle om hva som kan påvirke relasjoner og samarbeid, som foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid, i overgangen fra barnehage til skole. Eller barnets relasjoner til og forventninger fra foreldre, barnehage og skole i overgangen (Bø, 2018, s. 174-175). I sammenheng med krysspress og lojalitetskonflikt er *følelser* viktig fordi det gir uttrykk for hva man mener om noe eller noen. Uttrykket følelsene viser kan være positiv, negativ, vise til usikkerhet eller ikke være gjensidige. Dette kan eksempelvis handle om hva som kan påvirke foreldrenes forhold til barnehagelærer og lærer i skole. Eller foreldrenes og pedagogenes forhold til barnet. (Bø, 2018, s. 179).

Bronfenbrenner bruker flere begreper for å beskrive modellen sin. Begrepet *sammenkoblinger (interconnections)* beskriver hva som kjennetegner forholdene mellom mikrosystemene og hvordan mesonivå både påvirker og påvirkes positivt og negativt i en overgang. Dette kan eksempelvis handle om hva som kan påvirke foreldre- og pedagogsamarbeidet i overgangen fra barnehage til skole (for barn med autisme). Og videre hvordan tilretteleggingen i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme påvirkes. *Mikrodeltakelse*

(*multisetting participation*) er barnets deltakelse i mer enn ett mikromiljø. Dette kan eksempelvis være barnets bevegelser mellom ulike. *Mikrokommunikasjon (Intersetting communication)* er kommunikasjon mellom mikromiljøene med hensikt å gi ut informasjon i forhold til barnet og kan foregå på ulike måter. Det kan eksempelvis handle om hva som kan påvirke kommunikasjon mellom mikromiljøene. *Mikrokunnskap (Intersetting Knowledge)* er når et mikromiljø har kjennskap til et annet mikromiljøes arbeid. Dette kan eksempelvis handle om hva som kan påvirke mikromiljøenes forståelse for samarbeid og tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole. Ut fra hva Bronfenbrenner (1979) beskriver om mikrokunnskap, kan det skapes en felles forståelse for bruk av begreper i overgangen fra barnehage til skole som gjør at mikromiljøene kan ha samme fokus i forhold til tilrettelegging og samarbeid (Roland, Fandrem og Løge, 2011).

En *dramatisk overgang* kan for eksempel være overgangen fra barnehage til skole, for et førskolebarn i barnehagen. Det betyr at både rolle og miljø endres for barnet i overgang fra barnehage til skole (Bø, 2018, s. 182-183).

Økologiske overganger er individets deltakelse i et miljø der endring skjer på grunn av faktorene rolle og setting, enten hver for seg eller begge samtidig (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Økologisk overgang er barnets mulighet til å utvikle seg som person, der voksne må være en støtte og vise omsorg for barnet siden menneskelig utvikling byr på både opp og nedture. Enkelte hendelser i en økologisk overgang kan føles og oppleves som om det stopper opp og man tar noen steg fram og noen tilbake. Hvordan barnet reagerer på overgangen fra barnehage til skole, er avhengig av forberedelsene i forkant, det vil si foreldresamarbeid, pedagogsamarbeid og tilrettelegging for barnet. I tilfeller med barn og foreldre som har minoritetsbakgrunn kan det være ulik forståelse av kultur og samfunn, som gjør at foreldresamarbeidet i barnehage og skole kan trenge ekstra hjelpemidler, for eksempel tolk, på grunn av utfordringer med språk (Bø, 2018, s. 183). Jeg vil komme nærmere inn på Bronfenbrenners modell i drøftingskapittelet

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive og begrunne valg av metode og hvordan undersøkelsen er gjennomført.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen, og vil innledningsvis beskrive den vitenskapsteoretiske forankringen. Deretter vil jeg gjøre rede for forskningsdesign, utvalg og datainnsamling og hvordan data er analysert. Videre vil jeg evaluere undersøkelsen ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet, det vil si undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for etikk og personvern.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Problemstilling for denne oppgaven er:

«Hvordan erfarer pedagoger i barnehage og skole at de kan tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for barn med autisme?»

Med bakgrunn i problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål

1. Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid til barn med autisme?
2. Hvordan erfarer pedagoger samarbeid med andre pedagoger og fagfolk?
3. Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme?

Problemstillingen ligger innenfor samfunnsforskningens studiefelt. Mens naturvitenskapen hovedsakelig forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser, er samfunnsforskningens studiefelt mennesker, menneskers meninger og oppfatninger om seg selv og andre (Johannessen et al 2010). Naturforskeren kan ikke stille spørsmål til eller diskutere med sine studieobjekter, men er tilskuer til det som studeres.

Samfunnsvitenskapen består av flere framgangsmåter og metoder, og man skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder. I kvantitativ forskning er man opptatt av å telle opp fenomener, det vil si å kartlegge utbredelse, å få oversikt over fenomener gjennom kartlegging (Johannessen et al, 2010). Kvantitativ metode gir datamateriale som kan framstilles og leses i

tall (Dalland, 2012). Et eksempel på kvantitativ metode er spørreundersøkelse. Kvantitativ metode er ikke egnet når man skal undersøke fenomener mer grundig.

Kvalitativ metode tar ifølge Dalland (2012) sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Kvalitativ metode beskriver kvalitet eller kjennetegn eller egenskaper ved det fenomenet som skal studeres. Metoden er særlig hensiktsmessig når vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på. Det er også en hensiktsmessig metode når vi ønsker å gå i dybden og undersøke fenomener vi ønsker å forstå mer grundig. (Johannessen et al, 2010).

I min undersøkelse, hvor jeg er ute etter pedagogers erfaringer knyttet til barn med autisme og overgang fra barnehage til skole, har jeg funnet det mest hensiktsmessig og relevant å bruke en kvalitativ tilnærming. For å innhente data har jeg benyttet meg av kvalitativt intervju

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske utgangspunkter

Vitenskapsteoretisk tilnærming innen kvalitativ forskning bygger ofte på fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver. Min undersøkelse har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. *Fenomenologi* har sin bakgrunn fra den tyske filosofen Edmund Husserl og er en kvalitativ forskningsdesign. Teorien bak fenomenologisk design er å utforske og beskrive andre menneskers erfaringer og forståelse for et fenomen i samfunnet slik de framstår og umiddelbart oppfattes av sansene. Målet med en fenomenologisk tilnærming i forskning er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. Forskeren tilstreber å oppnå forståelse av et fenomen eller meningen med et fenomen gjennom informantenes øyne. *Mening* er et sentralt begrep i fenomenologi. Forskeren bestreber seg på å forstå meningen med en handling eller en ytring sett gjennom en gruppe menneskers, informantenes, øyne. Handlingen eller ytringen må ses i lys av den konteksten eller sammenhengen den forekommer innenfor. (Johannessen et al, 2010).

En hermeneutisk tilnærming vil også være relevant for denne studien. *Hermeneutikk* legger ifølge Johannessen et al (2010) vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. Ifølge Dallan (2012) betyr hermeneutikk fortolkningslære. Å fortolke er å prøve å finne frem til meningen i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart. All fortolkning består ifølge Johannessen et al (2010) i stadige bevegelser mellom helhet og del. Hermeneutikk er å fortolke deler av et fenomen for å forstå helheten, og tolke hele fenomenet for å forstå delene. Videre betyr hermeneutikk å begrunne fenomenet som helhet og deler gjennom å bruke

andres fortolkning for å komme med egen fortolkning. Hermeneutikk er fortolkning for å se og finne sammenheng om et fenomen (Johannessen et al, 2010).

Det må ligge fortolkning bak et fenomen for at det skal forstås. Ofte refereres det til som *hermeneutiske sirkel* eller *hermeneutiske spiral*. Sirkelen ses mer som en sluttet enhet, som kan vise til at alt henger sammen med alt, mens spiralen gir et bilde på at noe i utgangspunktet ikke tar slutt, men viser til at noe kan utvides eller vokse på bakgrunn av informasjon og erfaring forskeren får. Tolkning av fenomenet handler om den tolkningen forskeren gjør og forståelsen forskeren får som igjen skaper nye tolkninger og ny forståelse av det fenomenet som undersøkes. Tolkning og forståelse som skaper nye tolkninger og ny forståelse viser hvordan deler utgjør en helhet og at helheten består av deler (Patel og Davidson, 1999, s. 26., referert i Dalland, 2012, s. 58). Samtidig inngår forskerens førforståelse i tolkning av fenomenet (Johannessen, et al. 2010).

Slik hermeneutisk sirkel er beskrevet, er dette relevant for hvordan jeg skal forstå overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. For å forstå overgangen fra barnehage til skole må jeg vite og forstå hva som inngår i samarbeid og tilrettelegging i overgangen. Og videre for å forstå hva autisme som diagnose er, må jeg forstå hvordan samarbeid og tilrettelegging påvirker og utgår fra autisme som diagnose.

Bakgrunn for mine tolkninger i analysekapittelet, ligger i Bronfenbrenner utviklingsteori som beskriver hvordan ulike nivåer i et samfunn påvirker barnet gjennom foreldresamarbeid og tilrettelegging i barnehage og skole. Bronfenbrenners teori beskriver hva som påvirkes og hvilken påvirkning som fører til endring i en persons liv. Derfor brukes Bronfenbrenners teori i min studie for å vise at for å få forståelse av overgangen fra barnehage til skole som helhet, må jeg vite og forstå hva som inngår i samarbeid og tilrettelegging i overgangen. Og videre for å forstå hva autisme som diagnose er, må jeg forstå hvordan samarbeid og tilrettelegging påvirker autisme som diagnose. Bronfenbrenners teori viser og beskriver at teoriens systemer inngår i hverandre og påvirker fram og tilbake.

Den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen vil komme til syne i innhenting av empiri, der jeg er ute etter pedagogers erfaringer og tanker rundt fenomenet, som er overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme.

Innhenting av data er påvirket av min førforståelse allerede gjennom utforming av intervjuguide. Min førforståelse om temaet, ervervet gjennom teorien jeg har lest, erfaringer fra praksis og drøfting vil kunne innvirke på mine fortolkninger og sluttresultatet. På

bakgrunn av dette ser jeg at min studie har preg av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

3.3 Førforståelse

Førforståelse betyr fordom eller meninger om et fenomen. Ifølge Dalland (2012) har en forsker alltid med sine fordommer eller sin førforståelse inn i en undersøkelse. Det vil si at forskeren på forhånd har gjort seg opp meninger om fenomenet som skal undersøkes. Dalland sier videre at forskeren lett kan la seg påvirke til å se det som kan bekrefte førforståelsen. Hvis forskeren er bevisst denne førforståelsen vil det være lettere å skille den fra den nye forståelsen man får etter hvert.

Forskerens førforståelse skal klargjøres før en undersøkelse. Min førforståelse av temaet er det jeg ha erfart fra praksisperioder i utdanningen i kombinasjon med det jeg har lest om ASD og overgang fra barnehage til skole. Det å reflektere over og bevisstgjøre sin egen førforståelse, samt hvordan den kan påvirke forskningsprosessen, er viktig. I intervjuene har jeg prøvd å sette denne førforståelsen til side, ved blant annet å være så nøytral som mulig under intervjuene. Jeg forsøkte å innta en lyttende rolle, stille åpne spørsmål og la informantene få dele sine erfaringer uten at min førforståelse kom i veien. Jeg prøvde bevisst å la min førforståelse komme i bakgrunnen og unngikk å stille ledende spørsmål. Jeg var også bevisst dette ved utarbeidelse av intervjuguide, men er klar over at denne kan være påvirket av min førforståelse for temaet.

3.4 Forskningsdesign

Som på mange andre områder dreier design i forskning seg om formgivning. Ifølge Johannessen et al (2010) dreier forskningsdesign seg om alt som knytter seg til en undersøkelse, det vil si hva og hvem skal undersøkes og hvordan forskeren skal gjennomføre undersøkelsen. Forskningsdesign er med andre ord valg av strategi for å belyse problemstillingen. Det er en mer eller mindre detaljert design på prosessen som skal sikre at de forskningsmessige målene nås. Forskeren starter med et tema. Fra tema utformes en problemstilling, med eventuelle forskningsspørsmål. Når tema og problemstilling er ferdig, skal forskeren bestemme *hva* og *hvem* som skal undersøkes. Videre må forskeren finne ut *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres, det vil si hvilken metode som skal brukes for datainnsamlingen (Johannessen et al, 2010). Forskeren må være forberedt på at

forskningsdesignet kan komme til å forandres underveis, og ikke ende opp med det som var planlagt i utgangspunktet.

Kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange forskjellige måter. Av den grunn er ifølge Johannessen et al (2010) transparens (gjennomsiktighet) et viktig krav ved rapporteringen av kvalitative forskningsresultater. Det er derfor viktig at forskeren beskriver alle faser i forskningsprosessen.

3.5 Utvalg

Jeg har valgt kvalitativt intervju til innsamling av data til min undersøkelse. Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg gikk fram for å velge informanter til min undersøkelse, hvilke kriterier som ble lagt til grunn og hvordan jeg kom i kontakt med informantene.

En kvalitativ tilnærming åpner for flere måter å velge personer man ønsker å intervju. Hensikten med min undersøkelse var å få mest mulig kunnskap om et konkret fenomen, nemlig pedagogers erfaring med samarbeid og tilrettelegging knyttet til barn med autisme og overgangen fra barnehage til skole. For å få data om dette måtte jeg tenke nøye gjennom hvilke personer jeg kunne bruke som informanter. Det var viktig å velge informanter som kunne bidra i forhold til problemstillingen. Et tilfeldig utvalg ville ikke gi meg den kunnskapen jeg ønsket. Jeg valgte derfor å gjøre *et strategisk utvalg*. En strategisk utvelgelse av informanter vil ifølge Johannessen et al (2010) si at forskeren nøye må tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendig data. Deretter må det velges ut personer fra denne målgruppen til å delta i undersøkelsen.

Min undersøkelse har fokus på pedagogers erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Kriteriene for å delta var derfor at informantene måtte være pedagoger og de måtte ha kunnskap om og erfaring med barn med autisme. I tillegg ønsket jeg at informantene skulle representere både barnehage, skole og en ekstern instans som er inne i prosesser knyttet til denne overgangen. PPT ble valgt som den eksterne instansen fordi dette er en instans som ofte er inne i prosesser knyttet til overgang fra barnehage og skole.

Jeg måtte finne barnehager som hadde erfaring med å jobbe med barn med autisme. Da jeg ikke hadde kunnskap om dette selv tok jeg kontakt med Autismeteamet. Jeg sendte en mail med kort informasjon om undersøkelsen min. Min kontakt på Autismeteamet videresendte mailen til to barnehager hun visste hadde erfaring med barn med autisme og overgang fra barnehage til skole. Hun fikk positivt svar og jeg fikk beskjed om å ta kontakt direkte med de

to barnehagene. Jeg tok deretter kontakt med styrer i de to barnehagene. Disse kontaktet pedagoger med den erfaringen jeg ønsket. Deretter fikk jeg positivt svar fra en pedagog i hver av de to barnehagene.

Jeg ønsket i utgangspunktet å ha informanter fra skoler som hadde samarbeid med de to barnehagene jeg allerede hadde fått informanter fra. Jeg fikk oppgitt aktuelle skoler fra styrerne ved barnehagene. Jeg tok kontakt ved å ringe rektorene, men oppnådde ikke kontakt.. Jeg sjekket derfor relevante skoler på nettet og fant flere som hadde spesialpedagoger. Jeg ringte deretter til en spesialpedagog ved den ene skolen. Hun tipset meg om en pedagog ved skolen som hadde ønsket erfaring og som jeg kunne ta kontakt med. Denne pedagogen sa ja til å være med i undersøkelsen. Jeg tok deretter kontakt med en annen skole der jeg visste det var en spesialpedagog. Hun henviste meg videre til en annen spesialpedagog som sa seg villig til å delta. Mitt inntrykk fra prosessen med å få informanter fra skoler og barnehager var at barnehagene var positive og hjelpsomme, mens skolene generelt viste liten interesse for å delta. Når informantene fra skole var avklart, var disse positive til deltakelsen.

Informant fra PPT fikk jeg ved å sende epost med informasjon om undersøkelsen til leder ved PPT i kommunen. Jeg fikk oppgitt et navn og bedt om å ta direkte kontakt med en spesialpedagog. Denne sa seg villig til å delta i undersøkelsen.

Etter at alle fem informantene var klare sendte jeg utfyllende informasjon vedlagt samtykkeskjema til hver enkelt informant. Senere var jeg innom alle fem for å hente samtykkeskjemaene og ta en kort prat.

Måten jeg fikk tak i mine informanter kalles *snøballmetoden*. Metoden går ifølge Johannessen et al (2010) ut på at forskeren kommer i kontakt med personer som vet av andre personer som forskeren bør kontakte på grunn av erfaring innen temaet som skal undersøkes. Ved rekruttering av informanter kan personene nevne andre som kan være nyttige å komme i kontakt med for forespørsel om deltakelse i egen undersøkelse.

For å anonymisere informantene er de gitt fiktive navn. Utdanningsnivå (pedagog, spesialpedagog) og hva slags type institusjon eller instans de jobber på (skole, barnehage, PPT) er angitt. Dette vil bli nærmere beskrevet i analysekapittelet. Navn på barnehager eller skoler er ikke navngitt.

3.6 Det kvalitative intervju

For å innhente kvalitative data til min undersøkelse valgte jeg å bruke intervju. Dette er den mest brukte metoden til å innhente kvalitative data, og er det naturlige valget når man som forsker er interessert i å forstå eller beskrive et fenomen. Formålet mitt med undersøkelsen var ikke å generalisere resultatet, men å få en helhetsforståelse for prosessen knyttet til barn med autisme og overgangen fra barnehage til skole, med fokus på pedagogers erfaringer.

Intervju er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser om det fenomenet man undersøker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, referert i Johannessen et al, 2010 s. 135) er et kvalitativt forskningsintervju en samtale med struktur og et formål.

Strukturen ligger i rollefordeling mellom intervjuer og informant. Intervjueren har kontrollen i situasjonen i og med at det er denne som stiller spørsmål. Partene er dermed ikke likestilte i situasjonen.

Kvalitative intervjuer bærer ofte preg av å være en dialog, mer enn rene spørsmål og svar. Det kvalitative intervjuets hensikt er å få fram beskrivelser av informantenes hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomener som beskrives. Sosiale fenomener er komplekse. Det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser. Valg av struktur i intervjuet er avgjørende for om man får fram den informasjon man ønsker (Johannessen et al, 2010,

Jeg valgte å bruke et *semistrukturert intervju* som er et delvis strukturert intervju.

Semistrukturert intervju er basert på en intervjuguide der spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. De ulike temaene er utformet med bakgrunn i problemstillingen som skal belyses. En viss form for struktur kan gjøre det enklere å sammenligne svarene og sørge for at data som framkommer er relevant i forhold til problemstillingen. Delvis strukturerte intervju kan ifølge Johannessen et al (2010) gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

Det er både *fordeler og ulemper* ved kvalitativt intervju. En av fordelene er at metoden kan brukes nesten overalt. En annen fordel er at forskeren har mulighet til å stille åpne spørsmål som gir mulighet for fyldig besvarelse fra informanten. I tillegg kan han følge opp med oppfølgingsspørsmål dersom noe skulle være uklart. Det gjør at forskeren kan få en større helhetsforståelse av temaet i undersøkelsen. Bruk av oppfølgingsspørsmål kan sikre at forsker og informant forstår hverandre og at man unngår misforståelser.

Ulempen med intervju er at metoden ikke kan presenteres i tall og målinger slik som kvantitativ metode, og at resultatet dermed ikke kan generaliseres på samme måte som resultatet fra kvantitative studier. Kvalitative intervju handler i stedet om å få forståelse for hvordan et fenomen kan erfares. Intervju kan også være mer tid- og arbeidskrevende enn for eksempel spørreskjema. Behandlingen av data kan være mer vanskelig og krevende, og det kan også være vanskeligere å forenkle datamengden. Intervjusituasjonen kan også være mer utfordrende. Intervjueren kan påvirke svarene bevisst eller ubevisst ved måten han/hun inntar sin forskerrolle.

3.6.1. Intervjuguide

Jeg har valgt å benytte meg av delvis strukturert intervju, såkalt semistrukturert intervju eller intervju basert på intervjuguide (Johannessen et al 2010). En intervjuguide har temaer som tar utgangspunkt i problemstillingen som skal belyses. Det er ikke det samme som et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Det er viktig å reflektere over hva slags informasjon man ønsker og hvordan spørsmålene skal formuleres. Spørsmålene skal være så åpne som mulig slik at informanten ikke påvirkes av intervjuerens måte å stille spørsmål på.

Med bakgrunn i problemstillingen hadde jeg utformet tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene skulle være den yre ramme for intervjuet. For å få svar på forskningsspørsmålene plukket jeg ut fire temaer intervjuguiden skulle ta utgangspunkt i. Deretter utformet jeg spørsmål med utgangspunkt i disse fire temaene. (vedlegg 3)

Valgt metode gir meg muligheten til å stille åpne spørsmål for å få utdypende svar fra informantene. Intervjuguiden ga meg et utgangspunkt for hvordan intervjuet skulle foregå men tema, spørsmål og rekkefølge kan variere (Johannessen et al 2010). Som forsker har jeg mulighet til å gå fram og tilbake i intervjuguiden, underveis i intervjuet (Johannessen et.al, 2010.) Spørsmålene var åpne og oppfordret informantene til å komme med utdypende svar. I tillegg hadde jeg oppfølgingsspørsmål i tilfelle informanten ikke svarte nok utdypende eller ga svar som lå på siden av det jeg spurte om. Under intervjuet opplevde jeg at informantene fortalte mye, og at det ikke alltid var nødvendig å stille oppfølgingsspørsmålene. Ved slutten av hvert intervju sjekket jeg at jeg hadde vært gjennom alle temaene i intervjuguiden. Etter at intervjuene var ferdig hadde jeg behov for å tydeliggjøre et av spørsmålene. Jeg sendte derfor

samme spørsmål til alle informantene hvor jeg ba om utfyllende spørsmål, hvilket jeg fikk fra alle informantene.

I intervjuguiden har jeg brukt begrepet «barn med ASD». Informantene ble pr epost før intervjuet informert om at undersøkelsen var begrenset til å gjelde «barn med autisme». Dette ble også presisert før intervjuet startet.

3.6.2 Gjennomføring av intervjuet

Jeg gjennomførte til sammen fem intervju. Selv om jeg hadde truffet alle informantene på forhånd, og alle hadde fått tilsendt skriftlig informasjon, startet jeg intervjuet med å presentere meg selv, min bakgrunn og formålet med undersøkelsen.

Informantene fikk deretter informasjon om hvordan intervjuet skulle dokumenteres og hva som skulle gjøres med datamaterialet etter at undersøkelsen er avsluttet. De ble også orientert om at deltagelsen er garantert anonymitet og at de når som helst kunne trekke seg ut av undersøkelsen (vedlegg 2)

Fire av intervjuene foregikk på den enkeltes arbeidsplass. Dette var etter deres eget valg. Informantene hadde funnet egnede rom og vi fikk sitte uforstyrret. Den femte informanten ble intervjuet hjemme hos seg selv. Dette var også eget valg.

Ved starten av intervjuet gikk jeg gjennom problemstillingen og presenterte de tre forskningsspørsmålene. Intervjuet foregikk som en samtale, men fokuset var holdt på spørsmålene i intervjuguiden. Jeg stilte åpne spørsmål. Jeg lot samtalen gå, men fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig for å få besvart temaet. Formen på intervjuet ga meg mulighet til å skape et tillitsforhold hvor jeg som intervjuer kunne lytte og stille spørsmål som informanten forsto

Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptak gir muligheter til å fokusere på samtalen og til oppfølging av interessante temaer. Intervjuene ble tatt opp på min mobiltelefon, en Iphone. Alle informanter ble spurt om det var greit at jeg tok opp intervjuet. Ingen hadde noe imot det. Mobilen lå på bordet under intervjuet, og det så ikke ut som den virket hemmende på informanten. Intervjuene varte ca 30 minutter. Intervjuene med spesialpedagogene tok lengre tid enn med pedagogene.

3.6.3 Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Å transkribere er å overføre intervjuene fra lydfil til tekst, med andre ord overføring fra muntlig til skriftlig form. De transkriberte intervjuene utgjorde datamaterialet som ble utgangspunktet for videre analyse. Transkripsjonen er ofte betraktet som selve det solide, empiriske materialet i et intervjuprosjekt (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuene ble transkribert i sin helhet og ordrett. Transkripsjonen er helt bevisst gjort på bokmål, for å gi informantene anonymitet (gjenkjenning av dialekt, språkformuleringer etc). Det er ikke gjort avvik fra meningsinnholdet i det som ble sagt. Sitatene som er brukt i analysedelen er ordrette sitater som er omskrevet til bokmål. Alle intervjuene ble transkribert slik informantene formulerte svarene, Jeg har utelatt småord som hmm, mmm og lignende som ikke var av betydning for innholdet i det som ble sagt.

3.7 Analyse

Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg har gått fram i analysen av dataene som framkom i intervjuene. Resultatet av analysen vil bli presentert i kapittel 4.

Kvalitative data taler ikke for seg selv. Analyse av kvalitative data består ifølge Johannessen et al (2010) både å analysere og tolke data. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller enkeltdeler, mens å tolke betyr å sette noe inn i en større sammenheng, å få tak i en mening som ikke ligger i dagen (Johannessen et l. 2010). I praksis betyr det at forskeren utvikler fortolkninger av og perspektiver på den informasjonen som ligger i datamaterialer. Ut fra dette kan det identifiseres temaer og mønstre i datamaterialet.

De transkriberte intervjuene utgjorde mitt datamateriale som ble utgangspunktet for videre analyse. Etter at transkriberingen er gjort, er neste fase å finne meningsbærende elementer i datamaterialet. Datamaterialet må kodes og kategoriseres for finne hva som kan være relevant å bruke for å belyse eller gi svar på problemstillingen (Johannessen et al, 2010).

Koding betyr å finne elementer fra valgt og gjennomført metode, for eksempel intervju. Koding bidrar til organisering av innsamlet datamateriale, som videre skal utgjøre ulike tema. Forskeren må ha i tankene at de kodene og kategoriene som framkommer ved start ikke trenger å være samme som han/hun ender opp med til slutt (Johannessen et, al., 2010).

Jeg startet med å lese gjennom de transkriberte intervjuene for å få oversikt over innholdet i svarene. Deretter leste jeg intervjuene på nytt flere ganger. Under gjennomlesning noterte jeg utsagn som var relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg kodet hvert utsagn, for eksempel «fagpersoners roller», «kompetanse», «inkludering» mv. Jeg endte opp med mange utsagn. Deretter starter arbeidet med å kategorisere svarene. I utgangspunktet ble alle utsagn kategorisert. Deretter ble utsagnene gruppert i mer overgripende kategorier.

Ikke alle utsagnene var like relevante, og jeg plukket ut de utsagnene som var mest relevante for å kunne svare på hvert enkelt forskningsspørsmål, både for å kunne se sammenhenger, men også for å kunne håndtere datamengden.

Analyseprosess var en tidkrevende prosess. Kodingen og kategoriseringen innebar mye flytting av utsagn for å se en sammenheng i forhold til forskningsspørsmålene mine. Målet med å utvikle kategorier var å sitte igjen med noen temaer som kunne gi svar på eller belyse problemstillingen i undersøkelsen min.

3.8 Kvalitetssikring

Resultatene fra en undersøkelse er avhengig av nøyaktighet i hele prosessen, fra de innsamlede data fra intervjuene, måten de er samlet inn på og hvordan de blir satt inn i en større sammenheng. Metodevalget påvirker resultatet av undersøkelsen. Det er derfor viktig å ha et kritisk syn på hvordan undersøkelsen gjennomføres. I forskningsprosessen må forskeren tenke over undersøkelsens empiri med et kritisk blikk for hva som kan være relevant til å kunne besvare problemstillingen. Med kritisk blikk vurderer forskeren empiriens *gyldighet* og *relevans* og videre om empiri er *pålitelig* og *troverdig* (reliabel). Jeg har i det følgende evaluert undersøkelsen ved hjelp av validitet og reliabilitet.

Validitet

Validitet handler om gyldighet, hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet vi undersøker. Jacobsen (2015) beskriver gyldighet og relevans som at empiri som blir samlet inn skal besvare spørsmål som er stilt, med andre ord datas relevans for problemstillingen i undersøkelsen. Det vil si om vi kan stole på det som presenteres som vitenskapelig funn. Det finnes ikke noe absolutt mål på om data er valide eller ikke.

Jeg har gjennom hele prosessen hatt fokus på å gjøre et godt håndverksmessig forskningsarbeid. Jeg opplevde at informantene i sum ga et helhetlig bilde av sin egen opplevelse. Jeg har brukt ordrette sitater fra informantene for å styrke validiteten i undersøkelsen.

Informantene ga samme svar på mange av spørsmålene. Det kan tyde på at informantenes beskrivelser og utsagn kan være gjenkjennbare og troverdige i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Ut fra sammenstilling av data mener jeg å ha fått et gyldig bilde på hva som er status.

I denne undersøkelsen har empiri blitt belyst gjennom teori og forskning. Dette er blitt gjort for å kvalitetssikre innholdet i undersøkelsen.

Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og betyr at forskningen som er gjort skal kunne være til å stole på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) knytter reliabilitet seg til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dersom en annen forsker intervjuet informanten, vil informanten endre sine svar? Og vil en annen forsker kommet til samme resultat om undersøkelsen ble foretatt en gang til? Reliabilitet dreier seg med andre ord til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen et al, 2010).

Når det gjelder reliabilitet er det flere faktorer en forsker må være oppmerksom på. Et intervju er en mellommenneskelig prosess, noe som foregår mellom den som spør og den som svarer. Det er umulig at intervjuene blir like. Et intervju setter i gang refleksjoner hos begge parter.. Det er viktig at forskeren er kritisk til sin egen forskerrolle og unngå at ens forståelse, kunnskaper og erfaring kan påvirke informantenes svar. Dette har jeg gjort ved å ikke stille ledende spørsmål, men ved å stille åpne spørsmål som informanten kan reflektere rundt.

Gjennom bruk av lydopptak og detaljert og nøyaktig transkribering kunne jeg legge fram direkte sitater fra informantene, og derigjennom styrke undersøkelsens troverdighet. Alle informanter fikk samme informasjon på forhånd og ved starten av intervjuet. En grundig beskrivelse av forskningsprosessen er gjort tidligere i kapitlet.

Forskningsspørsmålene ble lest opp for alle, og alle svarte på alle spørsmål, om enn i ulik rekkefølge. Jeg har hele tiden vært opptatt av å få fram fakta slik de er, ikke slik de burde være. Jeg har prøvd å være så nøytral som mulig ved å stille åpne og ikke ledende spørsmål.

Jeg hadde ingen relasjon til noen av informantene. Jeg har også håndtert data på en ryddig og nøytral måte.

3.9 Etikk og personvern

I en forskningsprosess som direkte berører mennesker må etiske vurderinger gjøres gjennomgående i hele prosessen. Etikk har en sentral plass innen forskning fordi det dreier seg om hvordan undersøkelsen gjennomføres, oppbevaring av datamateriale og sikring av informanternes anonymitet i forhold til deltakelse gjøres (Jacobsen, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene skal sørge for at forskning foregår på en etisk forsvarlig måte. Nerdrum (referert i Johannessen et al, 2010 s. 91), viser til tre typer hensyn en forsker alltid må tenke gjennom i sin forskning:

1. *Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi.* Informanten selv skal kunne bestemme over sin deltakelse i undersøkelsen gjennom å ha mottatt informasjon om blant undersøkelsens mål, hva det vil si å delta, samt hva som skjer med informasjon om informant og innsamlet datamateriale. Dette gis gjennom et *informert samtykke*. Informanten skal også ha mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten at det er nødvendig med en begrunnelse
2. *Respekt for informantens privatliv.* Informanten velger selv hvilke opplysninger forskeren skal få, og informanten skal være garantert konfidensialitet om opplysningen som gis. Informasjon som gis skal ikke kunne knyttes direkte til den personen som gir informasjonen, såfremt ikke samtykke er gitt.
3. *Forskerens ansvar for å unngå skade.* Det vil si at undersøkelsen ikke må få konsekvenser i form av at enkeltpersoner eller virksomheter påføres skade eller negative effekter.

Jeg har under hele prosessen forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene. Alle informantene i min undersøkelse deltok frivillig og signerte skjema om informert samtykke I skjemaet framkom informasjon om bakgrunn og mål for undersøkelsen hvordan datamaterialet ble behandlet og hvor det framkom at de kunne trekke seg ut når som helst. Informantene er anonymiserte og det vil ikke være mulig å spore hvem om har sagt hva. Jeg har beskrevet og sett på sammenhenger på en slik måte at enkeltpersoner eller funksjoner ikke blir satt i en et dårlig lys. Datamaterialet i form av transkriberte intervjuer ble oppbevart innelåst og passordbeskyttet fram til personopplysningene var anonymisert og lydopptak

slettet. Jeg mener jeg har ivaretatt samfunnsvitenskapelige og etiske retningslinjer på en god måte.

Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)

Som forsker må jeg forholde meg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer i gjennomføring av masteroppgaven (Johannessen et al., 2010). Undersøkelsen ansees som meldepliktig, og er meldt til og godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste 6. juli 2018 (vedlegg 1))

4 Rapportering av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra de kvalitative intervjuene der pedagoger i barnehage og skole har beskrevet sine erfaringer om tilrettelegging for en god overgang fra barnehage til skole for barn med autisme. Som skrevet innledningsvis har jeg ut fra problemstillingen formulert tre forskningsspørsmål. Alle forskningsspørsmålene er knyttet til overgangen fra barnehage til skole:

- 1: Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid til barn med autisme?
- 2: Hvordan erfarer pedagoger samarbeid med andre pedagoger og fagfolk?
- 3: Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme?

Svarene fra intervjuene har jeg sammenfattet i kategorier under hvert forskningsspørsmål. Resultatene er presentert ut fra de kategoriene som gir svar på respektive forskningsspørsmålene og blir presentert og belyst med sitater fra informantene. I resultatrapporteringen er informantene gitt fiktive navn:

Amalie, pedagog, barnehage

Björg, pedagog, barnehage

Anna, lærer, skole

Benedicte, spesialpedagog, skole

Cathrine, spesialpedagog, instans (PPT)

Bakgrunnsinformasjon

Informantene har ulik kompetanse om ASD og arbeid med barn med barneautisme. I intervjuene framkommer det at det er forskjell på kompetanse om ASD mellom pedagoger og spesialpedagoger. Pedagogene fra barnehage og lærer i skole har hovedsakelig skaffet seg kunnskap om barn med autisme gjennom å jobbe med barn med denne diagnosen. I tillegg har de opparbeidet kompetanse ved å jobbe sammen med Autismeteamet i spesialisthelsetjenesten, som har veiledet personalet og kjørt kurs. Autismeteamet bidrar med kurs, gir råd og veiledning mv. Pedagogene har også lest seg opp på egen hånd. Lærer fra skole har også jobbet tett med andre eksterne spesialister, som BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk

poliklinikk i spesialisthelsetjenesten) og kommunens Innsatsteam (bistår skolene med tilrettelegging for elever som av ulike årsaker ikke får et godt nok skoletilbud)

Spesialpedagogene har spesialistkompetanse gjennom sin videreutdanning i spesialpedagogikk. Spesialpedagog fra skole har i tillegg mer enn 20 års erfaring fra arbeid med barn med autisme, hvorav de fleste i skole. Spesialpedagog fra PPT har også lang erfaring, og har som hovedansvarsområde å jobbe med pedagogisk utvikling og veiledning, og jobber konkret med tilrettelegging i forhold til skole eller barnehage, i tillegg til veiledning til foreldre og personale ved skoler og barnehager. Forskjellen i kompetanse mellom pedagoger og spesialpedagoger framkommer gjennom svarene i intervjuene. Spesialpedagogenes svar er lengre og mer utfyllende.

Ut fra det informantene fra barnehager sier kan det se ut som om det i utgangspunktet er lite kompetanse om ASD i barnehager, men at de sørger for å skaffe kompetanse når de får inn barn med slik diagnose. Både pedagogene fra barnehage og lærer i skole fremhever viktigheten av samarbeidet med eksterne spesialister, som Autismeteamet, BUP og PPT.

Informantene, både fra barnehage og skole, beskriver flere utfordringer med å jobbe med barn med autisme. Barn med autisme er veldig ulike alt etter hvilken grad av spekteret de har. Det betyr at barnas behov er ulike. Det er også en utfordring at diagnosen ikke er så vanlig og at det derfor ikke er så lett å skaffe seg erfaring med å jobbe med disse barna. Informantene beskriver barn med autisme som har adferdsproblemer, fra det å ville være for seg selv i sin «boble», til utagerende adferd som høy aktivitet, mye lyd, sparring, slag, spyting. De forteller også om barn uten språk og utfordringer med å tolke barnet ut fra adferd, utfordringer med å få kontakt og forstå barnet. Utfordringen er å finne ut hvordan de skal møte barnet, hvordan forstå barnet, hvordan kommunisere. På grunn av ulikhetene kan de ikke lage en «pakke» med tiltak de vet fungerer. Tiltakene må tilpasses det enkelte barnet.

Håndtering av utfordringer forutsetter kompetanse. Informantene fra barnehager forteller at de i hovedsak håndterer utfordringene ved å bruke sin kompetanse om og erfaring med hvordan adferd skal håndteres. Viktigheten av å ha nødvendig kompetanse for å kunne tilrettelegge hverdagen for barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole framkom i alle intervjuene. I tillegg nevnes viktigheten av godt foreldresamarbeid.

Systematisering av analysen

Nedenstående tabell (tabell 1) gir en oversikt over de tre forskningsspørsmålene og kategoriene som framkom under hvert forskningsspørsmål. I det følgende beskrives hver kategori nærmere.

Tabell 1 Kategorier koblet til forskningsspørsmålene

Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid til barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole?	Hvordan erfarer pedagoger samarbeid med andre pedagoger og fagfolk i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme?	Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole?
Foreldres sårbarhet og forventninger påvirker samarbeidet	Samarbeid mellom pedagogene	Relasjonsbygging som utgangspunkt for tilrettelegging
Foreldreinvolvering og tillit er viktig for et godt foreldresamarbeid	Plan for overgangen fra barnehage til skole	Inkludering og sosial trening
Foreldre med minoritetsbakgrunn kan være en utfordring		Forutsigbarhet og visualisering av det nye

4.1 Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid til barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole?

Pedagogene har en viktig rolle for å tilrettelegge for godt samarbeid med foreldrene. Informantene beskriver foreldresamarbeid som alt fra å være enkelt og greit til å være veldig komplisert. De beskriver foreldresamarbeid som viktig i forhold til alle barn, men påpeker at et godt foreldresamarbeid er spesielt viktig hvor det er barn med spesielle behov. En av informantene fra barnehage sier at et godt foreldresamarbeid er avgjørende for å få en best mulig overgang fra barnehage til skole for barn med autisme. Foreldrene kjenner barnet, barnets reaksjoner og barnets behov best. Sammen med foreldrene kan pedagogene legge til rette for at overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme skal bli best mulig.

I analysen framkom tre sentrale kategorier som viktige:

- A: Foreldres sårbarhet og forventninger påvirker samarbeidet
- B: Foreldreinvolvering og tillit er viktig for et godt foreldresamarbeid
- C: Foreldre med minoritetsbakgrunn kan være en utfordring

A: Foreldres sårbarhet og forventninger påvirker samarbeidet

Foreldresamarbeid påvirkes av flere forhold. I det følgende vil jeg beskrive forhold hos foreldrene som kan påvirke samarbeidet.

En av faktorene informantene hevder at påvirker foreldresamarbeidet er hvordan foreldrene takler det å få beskjed om at barnet har fått en alvorlig diagnose som vil påvirke barnet livet ut, og som gjør at barnet vil ha behov for særskilt oppfølging og tilrettelegging i barnehage og i skole. Foreldre er ulike og takler dette forskjellig. Foreldrene kan være i en sorgfase eller sjokkfase der det er vanskelig å ta innover seg at barnet har fått en diagnose. Informantene forteller om foreldre som trekker seg unna og ikke vil ha hjelp, for eksempel fra eksterne instanser. Andre aksepterer ikke at barnet har fått en diagnose det må leve med og noen forventer at det skal komme en kur som vil gjøre at barnet blir friskt. Noen foreldre trenger tid for å akseptere situasjonen. Cathrine (spesialpedagog, PPT) sier følgende:

Det man først må tenke på er at dette er foreldre som er i en veldig sårbar situasjon. Foreldrene har fått vite at det kjæreste de har, har fått en veldig nedslående diagnose som de vet kommer til å prege dem resten av livet. (..) det er veldig forskjellig hvordan de takler en slik beskjed.

Dette bekreftes av Amalie (førskolelærer, barnehage) som sier:

(..) det er sårt og vanskelig. Det er en sorgprosess foreldrene går gjennom når man får et barn som får satt en diagnose som de vet kommer til å prege dem resten av livet, når barnet ikke utvikler seg helt etter normalen.

En annen faktor som kan påvirke foreldresamarbeidet er foreldrenes forventninger. Det gjelder forventninger til barnet og dets utvikling, forventninger til hva barnehage og skole kan gjøre for å tilrettelegge og forventninger til hva eksterne instanser kan bidra med i overgangen fra barnehage til skole. Foreldrene kan ha urealistiske forventninger til barnet sitt. Anna (lærer, skole) sier:

Den største utfordringen er at enkelte foreldre tror at barnet kanskje ikke er så sykt som det er og tror at barnet skal lære mye mer enn det som kanskje er grunnlag for å lære.

Amalie (førskolelærer, barnehage), bekrefter det Anna sier og sin opplevelse av foreldrenes forventninger til sitt barn på følgende måte:

Det er helt vanlig at foreldre av og til kanskje overvurderer sitt eget barns funksjonsevne, fordi man bare opplever det i hjemmemiljøet og er helt annerledes enn hvordan det fungerer i en større gruppe

Noen foreldre har forventninger om at et ekstra år i barnehage, utsatt skolestart, kan føre til at barnet «tar igjen» de andre barna. Cathrine (spesialpedagog, PPT) beskriver foreldre som tenker at dersom barnet deres får litt mer tid i barnehagen vil barnet komme opp på nivå med de andre barna utviklingsmessig, at barnet da forstår like mange sosiale koder, leker på samme måte som de andre barna, har samme språk. Hun sier at utsatt skolestart ikke er noe PPT anbefaler for barn med autisme. Målet er å lære barnet strategier for å håndtere hverdagen og sørge for at de utvikler seg optimalt i forhold til sine forutsetninger.

Om foreldrenes forventninger til barnehagen sier Bjørg (førskolelærer, barnehage):

Den største utfordringen i vårt foreldresamarbeid har vært de forventningene som foreldrene har hatt til barnehagen. At barnehagen kanskje har følt litt på at foreldrenes forventning har vært litt høy, i forhold til hva barnehagen kan gjøre.

Foreldrenes forventninger til pedagogenes kompetanse om ASD og spesielt barneautisme har også være en utfordring. Det framkommer i utsagn fra Benedicte (spesialpedagog, skole):

Altså at de for eksempel betviler på kompetansen eller betviler hva kan skolen bidra med i forhold til mitt barn.

Dette viser at selv om barnehage og skole kan oppleve et fint samarbeid med foreldrene, kan det være tvil hos foreldrene på om de som jobber med barnet har nødvendig kompetanse til å få til en god tilrettelegging for barnet i overgangen fra barnehage til skole.

Det er også forskjell på hvilke ressurser foreldrene har. Med ressurser menes her hvordan foreldrene evner eller håndterer det å ha et barn som har spesielle behov og krever særskilt oppfølging og tilrettelegging. Man har de ressurssterke foreldrene som stiller opp,

samarbeider og gjør alt de kan for at barnets hverdag skal bli bedre. Og så har man de som ikke stiller krav, «flyter» med. Anna (lærer, skole) sier:

(...) det går på om man har «ressurssterke» foreldre. Man har de foreldrene som egentlig bare er med og er enig i det som skjer. Og så har man de som setter foten ned og skal ha i gang hjulene for å få hverdagen til å bli bedre enn det den er, og alt de kjemper for er å få hverdagen til å bli bedre.

Informantene er enige om at det ikke finnes noen fasit på hvordan man skal finne en god måte å samarbeide på. På samme måte som barna er ulike er også foreldrene ulike, og samarbeidet må tilpasses foreldrenes situasjon på det aktuelle tidspunkt. Informantene fremhever viktigheten av å snakke om forventninger og hva de ulike instansene kan bidra med i overgangen. Dette gjelder både i forhold til barnets og dets utviklingsmuligheter, og hva som kan forventes av barnehage, skole og eventuelt i eksterne instanser. Om foreldrenes forventninger sier Cathrine (spesialpedagog, PPT):

Det er viktig å realitetsorientere foreldrene, fordi barnet uansett vil komme til å ha behov for tilrettelegging og et individuelt tilpasset opplegg.

Anna (lærer, skole) supplerer det Cathrine sier med følgende:

Det har vært tette oppfølgingsmøter der det har vært kommunikasjon om hva vi fra skole forventer og ikke forventer i forhold til den overgangen som har vært. Og der instansene har vært inne sammen for å sette fokus på hva som kan forventes..

Informantene sier at er det viktig å vise foreldrene at pedagogene i barnehage og skole, i samarbeid med eksterne instanser, innehar kompetanse til å kunne jobbe med et barn med autisme, og også til å kunne tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole. Foreldrene trenger å trygges på hva slags kompetanse som finnes i barnehagen, og også hvilke muligheter det er for barnehagen å hente inn ekstern ekspertise.

Foreldresamarbeid kan oppleves som veldig overveldende for foreldrene fordi det skjer mye på en gang. Det kan være mange instanser som jobber samtidig med barnet og overgangen fra barnehage til skole, og det kan bli mye å forholde seg til for foreldrene. Et tiltak for å gjøre situasjonen lettere for foreldrene er ifølge Cathrine (spesialpedagog, PPT) å oppnevne en ansvarsgruppe rundt barnet. En ansvarsgruppe består av personer fra alle instanser som er involvert i overgangen fra barnehage til skole for det enkelte barnet (barnehage, skole, PPT,

BUP, eventuelt andre), der en person koordinerer informasjonen mellom alle instanser og foreldrene. Det betyr at foreldrene har en person å forholde seg til i stedet en fra hver instans.

B: Foreldreinvolvering og tillit er viktig for et godt foreldresamarbeid

En av utfordringene pedagogene kan møte på er ifølge informantene manglende tillit fra foreldrene. Det kan være manglende tillit til pedagogenes kompetanse, manglende tillit at pedagogene er i stand til å håndtere de særskilte utfordringene barnet deres har, både i barnehage og skole, eller manglende tillit til at det vil bli gjort nok for barnet deres i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole.

Informantene er enige om involvering av foreldrene er en forutsetning for å oppnå tillit. Benedicte (spesialpedagog, skole) hevder at uansett hvordan utgangspunktet er, så må man jobbe for å skape tillit. Hun beskriver det på følgende måte:

Gi dem (*foreldrene*) den tryggheten at du er åpen med dem, og la dem få innsyn i det man gjør og jobber med rundt deres barn. At ting er transparent, både i forhold til ting som går bra og ting som går mindre bra.

Cathrine (spesialpedagog, PPT) fremhever tillit som det viktigste i foreldresamarbeidet og sier følgende:

(..) i forhold til tett samarbeid: vise respekt og sette seg inn i foreldrenes situasjon (..) og det å tørre å være ærlig men samtidig være ydmyk respektfull og ikke trække på noen følelser. De blir trygget på at du ivaretar barnet på best mulig måte.

Hun sier videre at man må være sensitiv og ha forståelse for foreldrene situasjon. Man må vise at man forstår at det er vanskelig, og også vise at det er helt ok å ha det vanskelig og på den måten bygge tillit.

Informantene nevner flere måter foreldrene kan involveres. Foreldrene bør være med alle møter og involveres i alle avgjørelser som angår barnet. Amalie (førskolelærer, barnehage) sier at «det er veldig viktig å være lydhør ovenfor foreldrene og ta dem med på absolutt alle avgjørelser»

Informantene fremhever daglig kontakt og kommunikasjon som viktig. Involvering bidrar til relasjonsbygging mellom foreldrene og pedagogene. Når man er uenige om ting kan man diskutere og bli enige om hvordan man kan løse problemene på best mulig måte. Pedagogene

må bruke mye tid til å forberede barnet og foreldrene slik at foreldrene blir trygge på at overgangen fra barnehage skal bli best mulig for barnet. Det må sørges for god informasjonsflyt, både mellom barnehage og hjem., skole og hjem og mellom skole og Bjørg (førskolelærer, barnehage) er også opptatt av involvering. Hun sier følgende:

Det viktigste er vel at man er samkjørte i forhold til hva man jobber med. (..) Som med barn flest er det forskjell på barnehage og hjem, men at man har kunnskap om hva de jobber med hjemme og hva de jobber med i barnehagen slik at man kan samarbeide og har en viss samkjøring på ting.

Informantene viser med dette at for å oppnå tillit er det viktig å være åpen og empatisk og at alt som foregår rundt barnet er transparent. Involvering av foreldrene er viktig, og også i forhold til å skape tillit.

C: Foreldre med minoritetsbakgrunn kan være en utfordring

Det er kun de to spesialpedagogene som har erfaring med foreldre med minoritetsbakgrunn. I tillegg til de felles faktorene som kan ses på som generelle utfordringer i foreldre-samarbeidet, sier de at det kan oppstå tilleggsutfordringer når pedagoger møter minoritetsforeldre som har barn med autisme.

Begge informantene beskriver utfordringer med språk og kultur. Det kan være utfordringer i forhold til det å forstå hverandre, både språklig og ved at man har vokst opp i ulike kulturer. Cathrine (Spesialpedagog, PPT) sier:

(..) og i saker med minoritetsspråklige familier er utfordringene som oftest språk og kultur (religion, identitet). Det er så forskjellig og man forstår ikke en kultur uten å være en del av den.

Hun sier videre at når man kommer fra en annen kultur er det viktig å involvere foreldrene i alle alt som skjer rundt barnet for å vise foreldrene hvordan de jobbet med barnet deres. Dette åpnet for at foreldrene hele tiden kunne stille spørsmål.

Benedicte (spesialpedagog, skole) har erfaring med foreldre med minoritetsbakgrunn. Hun fant dette veldig utfordrende, også på grunn av at disse foreldrene kan være like ulike som etnisk norske foreldre. Hun opplevde blant annet språkbarrieren som en utfordring i forhold til å få til en god kommunikasjon. Hun sier følgende:

De (*foreldrene*) er bekymret for sitt barn, og det er en god del utfordringer i det å forstå hverandre og forstå hvordan vi gjør det her i Norge. (..) Så der er det absolutt noen tilleggsutfordringer.

I forhold til språk er utfordringen hvordan pedagoger og foreldrene skal kommunisere dersom foreldrene ikke snakker eller forstår norsk. En informant nevner tolk som tiltak for å gjøre samarbeidet lettere. Cathrine, spesialpedagog PPT, nevner viktigheten av å involvere foreldrene i alt som angår barnet ved å la dem delta i møter, samtaler, treningsøkter mv. I en sak hun var involvert i ble det også tydelig kommunisert hvordan de planla å jobbe med barnet og hvorfor de jobbet som de gjorde. Hun erfarte at selv om språk og kultur var ulik, førte åpenheten til at de fant en god måte å samarbeide på.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet en del av de utfordringene informantene opplever i forhold til foreldresamarbeid i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole, og hva de tenker hva skal til for å få til et godt samarbeid.

Som barna er også foreldrene ulike og må behandles individuelt ut fra hvilken situasjon de er i. Pedagogene har en viktig rolle i å tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid. Tillit, involvering, åpenhet er nøkkelbegreper. Foreldrene må involveres i alt som angår barnet deres. De må realitetsorienteres om hva som kan forventes i forhold til barnets utvikling, men også til hva barnehage, skole og eksterne instanser kan bidra med i overgangen. Det betyr god kommunikasjon og tett oppfølging gjennom møter og samtaler.

4.2 Hvordan erfarer pedagoger samarbeid med andre pedagoger og fagfolk i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme?

Pedagoger jobber sammen med pedagoger på sin arbeidsplass, for eksempel i barnehagen eller i skolen. De samarbeider også med pedagoger eksternt, for eksempel i PPT og BUP. I tillegg samarbeider pedagogene med andre yrkesgrupper, eksempelvis logoped og fysioterapeuter, assistentene i barnehagen og eventuelle andre. Alle er viktige aktører for å få en best mulig overgang fra barnehage til skole.

I analysen framkom to sentrale kategorier som viktige:

A: Samarbeid mellom pedagogene

B: Felles plan er viktig for overgangen fra barnehage til skole

A: Samarbeid mellom pedagoger

Pedagoger fra flere instanser må samarbeide ved overgang fra barnehage til skole for barn med autisme. For at overgangen skal bli best mulig for barnet må pedagogene finne gode måter å samarbeide på. En god planlegging er viktig for at prosessen skal bli best mulig.

Informantene framhever viktigheten av et godt samarbeid mellom pedagoger i barnehage, skole og eksterne instanser (PPT, Innsatsteam mv) for at overgangen fra barnehage til skole skal bli best mulig for barnet. Det gjelder mellom barnehage og skole, mellom barnehage og eksterne instanser og mellom skole og eksterne instanser. Barn med autisme har ulike funksjonsevne, og dette må det tas hensyn til når pedagogene skal planlegge overgangen. Det finnes derfor ingen fasit på hvordan overgangen skal foregå. Om sin erfaring med å samarbeide med pedagoger i barnehage sier Anna (lærer, skole) følgende:

Det har vært bra spesielt med den barnehagen jeg har samarbeidet med sist. Har presset litt på for å få til faste møter i overgangen.

Amalie (førskolelærer, barnehage) har blandet erfaring med å samarbeide med pedagoger fra skole. Hun beskriver det slik:

Jeg har opplevd det både og. Som jeg sier, i starten følte jeg det litt at de (*skolen*) ikke tok det alvorlig nok fordi at de hadde hatt barn med samme diagnose før

Cathrine (spesialpedagog, PPT) sier at hun stort sett har opplevd at pedagoger i barnehager og skoler har samarbeidet godt. Hun sier også at hun har opplevd at pedagoger i barnehager har vært bekymret for om skolen er i stand til å ivareta barnet som skal over fra barnehagen på en god måte. Hun har på den annen side opplevd at skoleansatte har opptrådt arrogant overfor barnehagen. Hun sier videre at barnehagen bør kjenne til og respektere det arbeidet skolen gjør, på samme måte som skolen bør kjenne til og respektere det arbeidet barnehagen gjør. Både skole og barnehage er pedagogiske institusjoner som bygger på et sett verdier og prinsipper som skal hjelpe barn og unge opp og fram i verden

I tillegg til et tett og godt samarbeid påpeker informantene viktigheten av at det gjøres en avklaring på de ulike instansers rolle i overgangen.

De fremhever flere tiltak for å få et godt samarbeid. Det viktigste er at man har en god informasjonsflyt mellom de ulike samarbeidende instanser; barnehage, skole, PPT, BUP, eventuelt andre. Benedicte (spesialpedagog, skole) sier det er viktig å finne gode møtepunkter og sørge for at det kommer folk fra alle samarbeidende instanser på møtene.

I overgangen er det spesielt viktig å tenke på hvordan samarbeid mellom barnehage og skole skal foregå. Informantenes beskriver møter og besøk som metode for informasjonsutveksling mellom barnehage, skole og andre fagfolk. En informant beskriver samarbeid gjennom møter og besøk for informasjonsutveksling som en viktig faktor i overgangen på følgende måte:

De (*skolen*) har vært helt fantastiske og de har brukt av egen tid for å få komme og være sammen med, motivert, fokusert og har gjort det veldig bra for barnet. Der har de vært veldig informasjonssøkende (...) (Amalie, førskolelærer, barnehage).

Utsagnet viser til en positiv handling der pedagogisk personell fra skole som skulle jobbe nærmest barnet, tok seg tid til å skaffe mest mulig informasjon som kunne bidra til barnets tilrettelegging og tiltak. Amalie forteller i intervjuet at hun ble invitert til skolen for å vise blant annet hvordan barnets eget rom (innredning) kunne se ut. Og at hun ut ifra det opplevde det som trygt å skulle samarbeide med skolen i denne situasjonen. Cathrine (spesialpedagog, PPT) beskriver fra sin erfaring med pedagogsamarbeid om informasjonsutveksling at de oppfordret til å ha en pedagog fra barnehage og en pedagog fra skole til å drive samarbeidet seg imellom. Hun påpeker at det er viktig at barnehage og skole bør ha en person fra hver institusjon til å holde kontakt i overgangen.

Cathrine (spesialpedagog, PPT) forteller at det er noen barnehager og skole som har faste møtetidspunkter der de går gjennom hele førskolegruppen som skal til den aktuelle skolen, og da uavhengig om det er noe spesielle behov eller ikke.

B: Samarbeid med andre yrkesgrupper

Det er viktig å ha stort fokus på samarbeid mellom pedagoger for å få en best mulig overgang fra barnehage til skole. Det er imidlertid andre grupper det også er viktig å ta med i samarbeidet

Amalie (førskolelærer, barnehage) påpeker viktigheten av å ta med alle yrkesgrupper som skal jobbe med barnet, ikke minst assistentene og fagarbeiderne som vil være de som er mest sammen med barnet. Hun sier:

Viktig i samarbeidet er det starter tidlig nok. Og jeg har sett veldig stor viktighet i at alle de ulike yrkesgruppene er representert, som rektor, skoleinspektør, SFO-leder, lærer, assistent og spesialpedagoger. Og så har vi hatt store ansvarsgruppemøter der alle er representert, også foreldrene. (..) Assistentene og fagarbeiderne er akkurat like viktig og kanskje de viktigste. For det er assistentene og fagarbeiderne som følger barnet fra de kommer om morgenen til de blir hentet. Assistentene og fagarbeiderne trenger masse informasjon, og det er viktig at de kommer fram og blir sett og hørt.

Selv om assistenter ikke har formell pedagogisk kompetanse har de erfaring som gjør at de blir viktige ressurspersoner i arbeidet med barn med autisme. Det er de som tilbringer dagene sammen med barnet. Flere informanter fremhever viktigheten av å involvere denne gruppen personell.

C: Felles plan for overgang fra barnehage til skole

Informantenes understreker viktigheten av at planlegging og gjennomføring bør være basert på barnets forutsetninger og premisser. Alle informantene sier at det må foreligge en god plan for overgangen fra barnehage til skole for at dette skal bli vellykket. Informantene sier videre at samarbeidet mellom skole og barnehage må starte tidlig og det betyr at planen må lages så tidlige som mulig. Informantene fremhever viktigheten av at også foreldrene involveres i hele denne prosessen.

Pedagoger fra barnehage, skole og PPT har ulike roller i forhold til å bistå slik at overgangen fra barnehage til skole til best mulig for barn med autisme. Det er viktig at de ulike instansers rolle blir synliggjort i planen. Alle involverte skal på bakgrunn av sin kjennskap til barnet og kunnskap om autisme sammen bidra til en best mulig overgang. Amalie (førskolelærer, barnehage) sier:

Jeg har hovedansvaret (*for overgangen*) fra barnehagens side og det er en oppgave jeg tar ekstremt alvorlig. Man vet jo at for mange av disse barna så er forandring ekstra vanskelig. Det er ekstremt viktig å ta det alvor og begynne tidlig nok å gjøre en grundig nok jobb sånn at det blir minst mulig dramatisk for barnet.

Benedicte (spesialpedagog, skole) har en overordnet rolle i planleggingen. Hun sier:

Jeg tenker at mitt ansvar vil være å få mest mulig informasjon og kunnskap om den enkelte elev som skal på skolen, og det å lage en plan for en overgang og det å møte foreldrene for på få trygget dem på hva det er for noe og hvordan man gjør det.

Alle informantene framhevet viktigheten av at samarbeid og tilrettelegging starter tidlig. For barn med spesielle behov er det ekstra viktig at dette starter tidlig, fordi det er mye som skal forberedes i overgangen fra barnehage til skole. Videre er det viktig å få fram pedagogenes rolle i overgangen. Cathrine (spesialpedagog, PPT) har en koordinerende rolle i planleggingen:

Jeg er ofte bindeleddet mellom foreldrene og den instansen de kommer fra og skal til. Jeg skal bidra til trygghet i overgangen og at alt går etter planen. Jeg forbereder foreldrene og finner ut hvordan vi skal forberede barnet mest mulig sammen.

Informantene nevner mange forhold som må inn i en plan. En tidsplan er nødvendig. Her må det fremgå hvilke møter som skal avholdes, tidspunkt for møtene, hvor lenge de skal vare og hvem som skal være med. Planen må også inneholde en oversikt over hvilke instanser som skal inngå i planleggingen (Autismeteamet, PPT, BUP, logoped mv). Hvem skal jobbe med barnet og hvem skal gjøre hva. De ulike instansers rolle i planlegging må også fremgå av planen. Likeså må ansvarsfordelingen fremgå av planen.

Planen må ha en oversikt over hvilket opplegg det enkelte barnet skal ha. Er det behov for å starte tilrettelagt trening av det barnet skal kunne til skolestart? Her nevnes øving på bokstaver, tall, i tillegg til å øve på utholdenhet, på å sitte i ro og holde fokus. En informant sier at utenom trening og øvelse med tiltak som har fokus på hovedproblemene ved autisme, kan det være generelle utfordringer som kan være spesielt vanskelig for barn med spesielle behov. Barn med spesielle behov trenger øvelse og trening i generelle utfordringer som kan være vanskelig selv for barn uten spesielle behov.

Oppsummering

For at overgangen skal bli best mulig for barnet må pedagogene finne gode måter å samarbeide på. Det gjelder mellom pedagoger i barnehage, skole og eksterne instanser (PPT, Innsatsteam mm). God planlegging og godt samarbeid er nøkkelbegreper, i tillegg til kjennskap til og respekt for hverandres måte å jobbe på. God informasjonsflyt mellom de samarbeidende instanser fremheves som viktig. Det samme gjelder viktigheten av å ta med

alle yrkesgrupper som skal jobbe med barnet, ikke minst assistentene og fagarbeiderne. Avslutningsvis vises til viktigheten av å ha en god felles plan for det enkelte barnet.

4.3 Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme ved overgang fra barnehage til skole?

I analysen av tredje forskningsspørsmål framkom tre kategorier som jeg har valgt å kalle:

- A: Relasjonsbygging som utgangspunkt for tilrettelegging,
- B: Inkludering og sosial trening og
- C: Forutsigbarhet og visualisering av det nye.

A: Relasjonsbygging som utgangspunkt for tilrettelegging

Som nevnt tidligere har barn med autisme ulik grad av funksjonsnivå og barnas behov vil variere etter hvilken funksjonsevne barnet har. Det kom klart fram under intervjuene at for å kunne tilrettelegge for barnets skolestart må pedagogene i barnehage, skole og andre fagfolk bli kjent med og bygge en relasjon til barnet for å vite hvilken type tilrettelegging som kan passe. Utfordringen er hvordan pedagogene skal tilnærme seg barnet. På hvilken måte kan pedagogene møte barnet og tilrettelegge både for barnets behov som individ og barnet i klassemiljøet? En utfordring er at mange av disse barna vil ha utfordringer med relasjoner, med å knytte seg til andre mennesker. Benedicte (spesialpedagog, skole) sier:

Den største utfordringen er jo å finne en god innfallsvinkel på hvordan du skal kommunisere med barnet, få kontakt. For ofte søker de ikke så mye kontakt.

Cathrine (spesialpedagog, PPT) er enig i at det kan være utfordrende og sier:

Du er bare nødt til å prøve ut noe nytt, bli kjent, prøve å skape en relasjon, se om det funker og eventuelt prøve nye tiltak. De føler av og til at du går et skritt fram og så går du to skritt tilbake og så må man gå fram igjen.

Ut fra det informantene sier finnes det ikke noe fasitsvar på hvordan man skal få en relasjon til barn med autisme fordi disse barna kan være svært ulike. Personalet må prøve seg fram og bruke sin kunnskap og erfaring for å få kontakt. Gjennom inkludering og sosial trening kan man også bygge relasjoner til barnet.

B: Inkludering og sosial trening

En av informantene beskriver erfaringen med inkludering og tilrettelegging som en utfordring fordi diagnosen ikke er så vanlig og pedagogene ikke er vant til å jobbe med barn med autisme. På bakgrunn av dette sier de at det kan være krevende å skulle tilrettelegge for individuelle behov hos det enkelte barnet.

Benedicte (spesialpedagog, skole) beskriver utfordringen med å skulle tilrettelegge for inkludering av barnet på følgende måte:

Det å møte deres særegne behov for hvem de er, samtidig som man i en skole skal inkludere dem og tilrettelegge for dem, og lære dem å være en del av dette fellesskapet, det er en stor utfordring. Det jeg synes er jo at barnet skal tilhøre en klasse. Samtidig har barnet mest sannsynlig såpass store behov for eller her er behov for noe eget, sånn type alenetrening, spesialundervisning, noe de som oftest får. Det å tilrettelegge både for klassesituasjonen og tilhørigheten, og det særegne. Man ønsker jo at de skal være inkludert i den klassen de skal være i, så man må planlegge.

Førskolegrupper er et av tiltakene barnehagen bruker for å forberede barn på overgangen til skole. Førskolegrupper kan brukes som et tiltak for inkludering, men er også en viktig arena for sosial trening. Informantene ble spurt om barn med autisme bør delta i ordinære førskolegrupper. Både pedagoger og spesialpedagoger var enige om at det bør de gjøre.

Benedicte (spesialpedagog, skole) sier:

Ja, så langt det lar seg gjøre bør barn med ASD delta i ordinær førskolegruppe. Jeg begrunner dette med at når de kommer til skolen er inkludering av alle elever et overordnet prinsipp, og lærere skal tenke tilrettelegging for alle elever, også de med ASD.

Amalie (barnehage) beskriver deltakelse i ordinær førskolegruppen som viktig fordi det gir barn med autisme en mulighet til sosial trening. Hun sier det viktige i denne sammenheng er det sosiale, ikke nødvendigvis å få med seg det som skal læres. Det viktige er den felles opplevelsen, det å være en del av fellesskapet Amalie sier videre at mange av disse barna også har noen sterke sider og at det er viktig at dette vektlegges sånn at barnet opplever mestring.

Cathrine (spesialpedagog, PPT) sier:

Så langt det er mulig bør alle barn inkluderes i de aktiviteter som er for den ordinære barnegruppen og deres årskull. I all tilrettelegging for barn med spesielle behov er inkludering i seg selv et overordnet mål. Når det er sagt må det imidlertid presiseres at barn med ASD har veldig forskjellig funksjonsnivå. For noen kan det oppleves godt og trygt å være med i ordinære aktiviteter som for eksempel førskolegruppen, mens det for den andre yttersiden kan bidra til stress, uro og generelt lite trivsel og læring. Dette viser at situasjonens innhold ikke spiller så stor rolle så lenge barnet får utbytte av det sosiale.

Anna (lærer, skole) deler Amalies erfaring med barnets deltakelse i førskolegruppe og mener at barn med autisme skal delta i ordinær førskolegruppe, men med tilrettelagt opplæring. Det vil si at ordinær planlegging må ta hensyn til barn med spesielle behov og påse at de får opplæring på lik linje med andre barn. Man må se mulighetene, ikke bare begrensningene, sier hun.

Sosial trening kan ellers gjøres i mange sammenhenger. Bjørg (førskolelærer, barnehage) har brukt samlingsstunden i barnehagen som en arena til å øve på å sitte sammen lag med de andre barna i samlingsstund.

C: Forutsigbarhet og visualisering av det nye

I forbindelse med overgang fra barnehage til skole er det viktig at barn med autisme blir kjent med hva skole er. Informantene nevner mange tiltak. Besøk i skolen, omvisning i skolen og på skoleområdet er blant viktige tiltak. Informantene nevner også viktigheten av å bli kjent med den/de som skal følge opp barnet i skolen, for eksempel kontaktlærer og assistent som skal følge opp barnet i det daglige. Dette kan gjøres ved at disse besøker barnehagen for å bli kjent med barnet.

Forutsigbarhet er en viktig faktor for å gjøre barn med autisme trygge. Amalie (førskolelærer, barnehage) sier følgende:

Man vet jo at for mange av disse barna så er forandring ekstra vanskelig. Det er ekstremt viktig å ta det på alvor og begynne tidlige nok å gjøre grundig nok jobb sånn at det blir minst mulig dramatisk for barnet.

Benedicte (spesialpedagog, skole) beskriver hvordan de har gjort det:

Barnehagepersonalet har fulgt barnet og vært på sommertid med sitt personale, som har vært her i 1-2 uker på skolen på sommer-SFO. Sånn at barnet har et kjent personale sammen med seg, men er ny på skolen. Så har de brukt sommeren litt til forberedelse før barnet skal starte på høsten.

Disse tiltakene er tidkrevende. Anna (lærer, skole) mener at pedagogene må få mer frikjøp fra de daglige oppgavene for å kunne gjøre en god nok jobb for å tilrettelegge for overgangen til skole

Og så har det med at tiden ikke strekker til på grunn av at man står i en situasjon før det nye året kommer. (..) man blir frikjøpt for lite for å tilrettelegge for alt som skal på plass til skolestart.

Mangel på frikjøp nevnes av flere informanter både i skole og barnehage. Det er vanskelig å få tid til å tilrettelegge for en god overgang til skole når man har alle de ordinære oppgaver i barnehagen i tillegg.

I tillegg til skolebesøk og sosial trening er tiltak med visualisert trening viktig for barnet.. Cathrine (spesialpedagog, PPT) sier følgende:

For barn med autisme er bildebruk ofte det beste. De har ofte visuell styrke og profiterer på bruk av bilder. (..) bilder av skolebygningen, en pult, en lærer, av en klasse, for helt konkret vise at dette er skolen og slik ser den ut.

Utsagnet viser tiltak som tar hensyn til barnets diagnose og som baserer seg på metoder barnet har best utbytte av.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet noen av de faktorene informantene mener er viktig i forhold til tilrettelegging for overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Fordi disse barnas funksjonsevne er ulik må tilretteleggingen tilpasses det enkelte barnet. Pedagogene tar hensyn til barnets funksjonsnedsettelse og skaper forutsigbarhet gjennom skolebesøk og visualisering. En individuell tilpasning forutsetter en god relasjon til og god kunnskap om barnet. Inkludering, sosial trening og en god kjennskap til hva skolen er, er blant tiltakene for å få en best mulig tilrettelegging i overgangen.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene fra kapittel 4 opp mot relevant teori og forskning fra kapittel 2. Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling og de tre tilhørende forskningsspørsmål. Resultatene som framkom i analysekapittelet er basert på kvalitative intervju av fem informanter fra barnehage, skole og PPT som har erfaring med å jobbe med barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole.

5.1 Hvordan erfarer pedagoger foreldresamarbeid i overgangen fra barnehage til skole til barn med autisme?

Det første forskningsspørsmålet dreier seg foreldresamarbeid. Jeg skal i det følgende drøfte pedagogenes erfaring med foreldresamarbeid i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme.

Utfordringer med foreldrenes reaksjoner og forventninger

Studien viser flere utfordringer med foreldrenes reaksjoner og forventninger. Resultatene kan blant annet beskrives gjennom faktoren *foreldrenes reaksjon*. Foreldrenes har fått vite at barnet deres har en alvorlig diagnose som vil vare livet ut, og som vil medføre at barnet vil ha behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole. Diagnosen vil i tillegg påvirke barnet i det sosiale livet. Foreldrene har ulik aksept for at barnet har en krevende diagnose, og reaksjonen kan komme i ulike former, for eksempel som sjokk, sorg eller fornektelse over å ha et «annerledes» barn. Studien viser at foreldrene reagerer på forskjellige måter. Studien viser foreldre som raskt ønsket å jobbe sammen med barnehagen og andre instanser for å få en best mulig tilrettelegging for barnet, mens andre foreldre ikke ønsket å motta hjelp fra eksterne instanser.

En annen faktor som framkom i studien var *foreldrenes forventninger*. Studien viser at noen foreldre hadde høye forventninger til barnehage og skole, andre til eget barn. Forventingene til barnehage og skole dreide seg om hva barnehage, skole og eksterne instanser kunne bidra med i overgangen mellom barnehage og skole. Forventninger til eget barn kunne av og til være

urealistiske. Eksempelvis hadde noen foreldre forventninger om at barnet kunne behandles og bli frisk. Andre mente at ett ekstra år i barnehagen med tilrettelegging kunne medføre at symptomene forsvant.

Foreldrenes reaksjoner på barnets diagnose støttes av forskningsartikkelen til Connolly og Gersch (2016). Artikkelen viser til at foreldre har utfordringer med å akseptere barnets diagnose og forholde seg til et barn med spesielle behov som kan trenge spesialundervisning i skole. Wegge (2010) støtter dette delvis ved å hevde at pedagogers opplevelse av foreldresamarbeid for barn med spesielle behov ikke var særlig utfordrende for enkelte foreldre, mens andre foreldre opplever barn med spesielle behov som «smerte» (s. 34). Bø (2011) hevder at foreldrenes selvoppfattelse kan beskrive hvordan de opplever barnet sitt. Derfor kan foreldrene ha behov for støtte for å oppleve at de blir sett på som betydningsfull for barnet sitt (s. 28-29). Glaser (2018) hevder at pedagoger må vise empati ved å sette seg inn i foreldrenes situasjon, og ikke imøtekomme dem på en dømmende måte.

Resultater fra analysen knyttet til foreldrenes forventninger, støttes opp av Brostrom (200) og forskningsartikkelen til Connolly og Gersch (2016). Fotfatterne hevder at foreldrenes forventninger kan være en utfordring i samarbeidet mellom barnehage, skole og andre fagfolk. Utfordringen i samarbeidet kan blant annet dreie seg om foreldrenes forventninger til hva barnehage og skole kan greie å tilrettelegge for et barn med spesielle behov dersom det ikke er nok kompetanse for ressurser tilstede.

Med bakgrunn i ovenstående mener jeg at foreldrenes reaksjon kan beskrive den selvoppfattelsen foreldrene har om hvordan de opplever å ha et barn med spesielle behov som trenger mye tilrettelegging i hverdagen. Det er derfor viktig at pedagogene viser empati overfor foreldrene, støtter foreldrene og har en nøytral holdning til foreldrenes reaksjon. Foreldrenes reaksjon kan beskrive foreldrenes forventninger, siden de kun ønsker det beste for barnet sitt. Foreldrene må få forsikringer fra pedagogene om at skole, barnehage og eventuelle eksterne spesialister gjør alt de kan for barnet. Samtidig er det viktig at foreldrene realitetsorienteres i forhold til hva som er mulig å oppnå gjennom tilrettelegging, og at tilretteleggingen ikke vil gjøre barnet «friskt». Det kan være forhold ved diagnosen som ikke barnehagen eller skolen kan håndtere, men pedagogene kan hjelpe foreldrene med kontakt med hjelpeapparatet utenfor institusjonen, eksempelvis BUP. Foreldrene må alltid få begrunnelse for det som gjøres, slik at de kan få forståelse for situasjonen.

Foreldreinvolvering og tillit

I forrige avsnitt viser jeg til pedagogenes erfaringer og utfordringer med å møte foreldres ulike reaksjoner på barnets diagnose. Pedagogene beskriver foreldrene som en mangfoldig gruppe med like store ulikheter som barna. Pedagogene understreker at foreldrene skal møtes med samme utgangspunkt, det vil si med en nøytral, støttende og empatisk holdning. En annen viktig faktor for å få en god overgang er involvering av foreldrene. Dette er viktig i flere sammenhenger, ikke minst som en forutsetning for å få foreldrenes tillit. Gjennom involvering får foreldrene informasjon om og innsikt i hva som skjer i overgangen fra barnehage til skole. Foreldrene må gi sin tillatelse for at pedagogene skal kunne videreformidle informasjon om eller rundt barnet i overgangen.

Foreldreinvolvering kan gjøres på mange måter. Daglig kontakt og kommunikasjon mellom foreldrene, barnehage og skole fremheves som gode tiltak. Men selv om pedagogene har godt foreldresamarbeid og prøver å involvere foreldrene mest mulig, påpeker likevel pedagogene i undersøkelsen utfordringen de møter ved at foreldrenes har manglende tillit til arbeidet som blir gjort i barnehage og skole. Dette fremkommer ved at foreldrene viser at de ikke tror pedagogene er i stand til å håndtere at barnet har særskilte behov og at de ikke greier å legge til rette for en god overgang. I tillegg stiller de spørsmål ved pedagogene og deres kompetanse om autisme og de konsekvensene har for barnet deres.

Rammeplan for barnehage (2017) trekker frem foreldresamarbeid som tiltak for å involvere foreldrene i valgene barnehagen gjør for barnet. Foreldrene skal ha mulighet til medvirkning om informasjon rundt barnet i overgangen. Derfor trengs foreldrenes samtykke for videreformidling av informasjon mellom instansene. Nilsen (2014) trekker frem viktigheten av å forberede foreldrene i forbindelse med overgangen. Dette kan være med på å trygge foreldrene på det barnehage og skole har tenkt å gjøre i forhold til barnets tilrettelegging (s. 37). Glaser (2018) beskriver foreldrene som en mangfoldig gruppe som skal bli møtt med samme utgangspunkt fra barnehage og skole. Gunnestad (2007) på sin side konkretiserer «innblikk i samarbeidet» som *hvilken* tilrettelegging gjøres og *hvordan* videreføring av tilretteleggingen skjer over i skolen. Mørland (2018) tar opp viktigheten av bruk av *ansvarsgrupper* når mange ulike instanser skal samarbeide i overgangen til barnets skolestart. Forfatteren viser til at ansvarsgrupper er et tiltak som gir foreldrene mulighet for inkludering og oversikt over hva som skjer i overgangen (s. 155).

Jeg mener at det er viktig at pedagogene er bevisst i sin holdning til hvordan de møter foreldrene som har barn med spesielle behov. Ut fra det jeg har lest av teori mener jeg foreldrene bør inkluderes mest mulig og bli sett på som en ressurs fordi de kjenner barnet best. Ut fra det teorien sier, og det som framkommer i analysen, mener jeg at det er hevet oven enhver tvil at involvering av foreldre er en forutsetning både for å oppnå tillit hos foreldrene, og også for å kunne gjøre overgangen så god som mulig for barnet. Dersom overgangen er god for barnet, vil den også føles god for foreldrene.

Ansvarsgruppe er et godt tiltak i forbindelse med overgang fra barnehage til skole der det ofte kan være mange og ulike grupper fagfolk med i prosessen. Ifølge informantene føler mange foreldre at det kan bli utfordrende med mye folk og for mye informasjon i forbindelse med overgangen. En ansvarsgruppe er gjerne organisert med en kontaktperson som har ansvaret for kontakten med foreldrene. Dette gjør det enklere for foreldrene i en prosess som gjerne er krevende også for foreldrene. Tiltaket gjør at en person har ansvar for koordinering av informasjon mellom foreldrene og instansene.

Barn med autisme som har minoritetsforeldre

Fra resultatene framkom at to informanter har erfart foreldresamarbeid med minoritetsforeldre. Foruten de generelle utfordringene som er nevnt i resultatkapittelet og drøftet ovenfor, erfarte begge spesialpedagogene tilleggsutfordringer i foreldresamarbeidet som hadde bakgrunn i språkforståelse og kulturforståelse. Selv om det var enkelte faktorer som ble sett på som en utfordring fikk foreldrene og pedagogene til et samarbeid ved hjelp av tydelig kommunikasjon og oppmuntring av foreldrene til å delta på mest mulig av det som skjedde (møter, treningsøkter med barnet).

Pedagogenes opplevelse av møtet med minoritetsforeldre støttes av Nilsen (2014). Forfatteren beskriver forberedelse av foreldrene med besøk til skolen som et tiltak, spesielt for minoritetsforeldre som kan ha en annen kulturforståelse av skole. Videre hevder forfatteren at arbeid med minoritetsforeldre kan kreve ekstra tilrettelegging og tid på grunn av språk- og kulturforståelse. Et tiltak som nevnes er tolk som kan oversette fra foreldrenes språk og over til norsk eventuelt engelsk (s. 37). Bruk av tolk er også noe Øzerk og Øzerk (2013) mener bør brukes som et tiltak i foreldresamarbeid med minoritetsforeldre. Forfatterne sier videre at det i tillegg kan være lurt å finne noen som både snakker fremmedspråket og samtidig har kompetanse om barnets diagnose.

Begge pedagogene sier i intervjuet at de måtte sette seg inn i foreldrenes situasjon og prøve å forstå deres kultur. Dette trekkes også Jortveit og Haraldstad (2018) fram som en viktig faktor. Både pedagogene og foreldrene må skaffe seg kunnskap om hverandres bakgrunn. Dette er noe som *kan* gjøre samarbeidet lettere for begge parter (s. 174). Forskningsartikkelen til Nuske et al (2018) bekrefter at foreldresamarbeid med tilfeller hvor foreldre av barn med autisme har et annet språk og kultur, kan gi tilleggsutfordringer slik to av informantene erfarte.

Slik jeg tolker det som står i teorien, og på bakgrunn av mine funn i oppgaven, bør pedagogene ha tett kontakt med minoritetsforeldre i overgangen og tydeliggjøre samarbeidet på best mulig måte. Dette kan gjøres ved bruk av for eksempel tolk som behersker fremmedspråket. Samtidig ser jeg viktigheten av å koble inn en fagperson som har kompetanse om autisme. Foreldresamarbeidet bør ha utgangspunkt i hvordan foreldrene ønsker å samarbeide, men samtidig ha balansen med hvordan pedagogene mener at samarbeidet kan foregå.

5.2 Hvordan erfarer pedagoger samarbeidet med andre pedagoger og fagfolk?

Forskningsspørsmål to drøfter pedagogsamarbeid i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Dette inkluderer både samarbeid internt i institusjonen, mellom de ulike institusjoner og med eksterne spesialister.

Viktigheten av at samarbeidet starter tidlig

Pedagogene beskriver i intervjuet hvordan de samarbeider seg imellom og med andre pedagoger og fagfolk. Resultatene viser at det er mange faktorer som kan påvirke pedagogsamarbeidet.

Pedagogene fremhever viktigheten av at samarbeid i overgangen fra barnehage til skole må starte tidlig. Samtidig framkommer betydningen av en felles plan i pedagogsamarbeidet. Det betyr at kontakt mellom barnehage og skole må etableres på et tidlig tidspunkt for å kunne lage en plan for samarbeidet som er nødvendig for en god overgang fra barnehage til skole for barnet. I situasjoner når mange personer er involvert, kan samarbeidet som tidligere nevnt

foregå i ansvarsgrupper. I tillegg fremheves at det ikke er noe fasit for hvordan pedagogsamarbeidet foregår. Samarbeidets kommunikasjonsflyt og informasjonsutveksling mellom instansene, samt respekt og kjennskap for hverandres arbeidsområder har betydning i overgangen. I plan for samarbeidet og barnets plan for tilrettelegging må pedagogenes rolle tydeliggjøres. Dette fordi planene skal vise hva hver institusjon eller instans skal kunne bidra med for å hjelpe barnet i overgangen. Samarbeid og tilrettelegging må ta utgangspunkt i at selv om barn med autisme har samme diagnose har de ulikt funksjonsnivå, ulike behov og forutsetninger. Foreldrene må inkluderes i samarbeidet.

Funn som tilsier at samarbeidet må starte tidlig støttes av Larsen (2006) som trekker fram at barnehage og skole skal etablere kontakt og starte samarbeid tidlig i overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov. De som jobber nærmest barnet i barnehage og skole skal jobbe sammen om en plan for samarbeid og tilrettelegging i overgangen (s. 89). Samtidig hevder Nilsen (2014) at det i pedagogsamarbeid kan inngå mange instanser og yrkesgrupper fordi barn med sammensatte vansker kan ha behov for hjelp fra ulike instanser og fagfolk. Pedagoger, fagfolk og andre instanser samarbeider om hva hver instans kan hjelpe med å tilrettelegge for barnet ut fra kunnskapen de har på sitt arbeidsfelt (s. 47). Briseid (2006) fremhever hvor viktig det er med tydeliggjøring av samarbeid når mange instanser, inklusive foreldrene, skal samarbeide rundt et barn i overgangen fra barnehage til skole. Hver instans kan vise til et lovhjemlet mandat som beskriver deres funksjon i samarbeidet. Videre mener han at det gjennom tydeliggjøring kan skaffe barnet bedre hjelp ut fra hva hver instans kan bidra med av kompetanse (s. 112-113). Dette støttes av Dalen og Tangen (2012) som hevder at forutsetningen for at overgangen skal fungere og lykkes, ligger i kontakt og kommunikasjon spesielt mellom barnehage og skole, men også andre fagfolk. Og også viktigheten av at foreldrene inkluderes i pedagogsamarbeidet fremheves. Kontakt og kommunikasjon kan være oppfølging og informasjonsutveksling (s. 228)

Meld. St. *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2016) sier at tidlig innsats kan avhenge av pedagogenes kompetanse om barns utvikling. Spesielt er tidlig innsats viktig for barn med spesielle behov og som kan ha behov for ekstra støtte og omsorg i sin utvikling. Opplæringslova (1998, §10-8) påpeker det er skoleeiers oppgave å tilse at skolen har den kompetansen som trengs for å kunne undervise barn og unge i sitt utdanningsløp. Forskningsartikkelen til Nuske et al (2018) oppsummerer at det er mye å ta hensyn til når det gjelder planlegging og tilrettelegging i overgangen. Forskerne viser også til at overgangen ikke bare påvirker barnet, men også foreldre og pedagogene.

Alle, både pedagogene i undersøkelsene og forfatterne som er referert til i teorien, er enige om at tidlig innsats er en forutsetning for å få en god overgang fra barnehage til skole for barn med autisme. Samarbeid for tidlig innsats foregår ved tett kontakt, tydeliggjøring av samarbeidet og at samarbeidet får fram om hvilket behov barnet har behov for tilrettelegging og spesialpedagogisk støtte. Pedagogenes kompetanse er også viktig for å oppdage særskilte behov hos barnet og dermed behov for særskilte tiltak. Også for tidlig å kunne etablere samarbeid med andre fagfolk og eksterne instanser. Foreldrene er også viktig i denne sammenheng.

Samarbeid om plan for tilrettelegging for barnet

Barn med autisme er ulik og har ulikt behov for tilrettelegging. Fra resultatkapittelet framgår at pedagogene er enig om viktigheten av en plan for tilrettelegging, individuelt tilpasset det enkelte barn.. Barn med autisme har ulikt funksjonsnivå, og det kan være ulikt behov for spesialpedagogisk støtte. Den spesialpedagogiske støtten (IUP eller IOP) gis på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PPT. Dette gis samtidig som bruk av generell og spesiell tilrettelegging og tiltak benyttes.

En informant fortalte at barnet hun jobbet med hadde fått utsatt skolestart, mens en annen informant ikke anbefalte utsatt skolestart for barn med autisme. Hun hevdet at barnet uansett vil ha behov for spesialpedagogisk støtte i skolen. Dette viser at pedagogene har ulike meninger om utsatt skolestart for barn med autisme. Wegge (2010) hevder at det i enkelte tilfeller kan være behov for utsatt skolestart fordi et år ekstra i barnehagen gir mulighet til for eksempel ekstra trening i sosiale ferdigheter.

Pedagogsamarbeid om plan for tilrettelegging er viktig for å oppfylle prinsippet om tilpasset tilbud i barnehage og tilpasset opplæring og skole. I følge Nilsen (2014 er *tilpasset tilbud* i barnehage er det samme som tilpasset opplæring i skole. Dette betyr at pedagogene i barnehage skal justere det ordinære pedagogiske opplegget tilpasset barnets utvikling (s. 25-27). Udir (2016) skriver at tilpasset opplæring angår alle elever uavhengig om de får ordinær undervisning eller spesialpedagogisk støtte. Løge (1993) påpeker at *tilpasset opplæring for barn med autisme* skal være basert på barnets behov, forutsetninger for læring og deltakelse. Samtidig understrekes det at dersom barnet har spesialpedagogisk støtte, skal det foreligge

sakkyndig vurdering fra PPT med plan for egen utvikling eller opplæringsplan (s. 13). Rammeplanen for barnehager (2017) beskriver at barnehagens tilbud for barn som trenger ekstra tilrettelegging og støtte, skal gjelde både på kortere og lengre sikt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringslova (1998, §1-3) viser til at opplæringen skal ta utgangspunkt og hensyn i barnets behov og forutsetninger og derfra tilpasses individet. Opplæringslova (1998, 5§-1) hevder også at elever som ikke får utbytte av ordinær undervisning har rett til spesialundervisning. Videre hevder Opplæringslova (1998, §5-5) at elever som får spesialundervisning skal følge en tilrettelagt opplæringsplan.

Når pedagogene samarbeider om tilrettelegging for barnets plan må de være bevisste på at det er barnets individuelle behov, forutsetninger for læring og mestring som skal være i fokus.

5.3 Hvordan erfarer pedagoger arbeidet med tilrettelegging for barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole?

I siste forskningsspørsmål skal jeg drøfte hvordan pedagoger erfarer arbeidet med *tilrettelegging* for barn med autisme i overgangen fra barnehage til skole.

Pedagogers møte med barn med autisme

Pedagogenes erfaring viser at det kan være en utfordring å bli kjent med barn med autisme. Et av kjennetegnene hos barn med autisme er utfordringer knyttet til sosial samhandling og kommunikasjon. Pedagogenes må være bevisst på at barn med autisme har ulik grad av funksjonsnivå og at barnets behov varierer ut fra funksjonsevne. Relasjonsbygging er en av forutsetningene for å kunne tilrettelegge for barn med autisme, fordi det bidrar til at pedagogene blir kjent med barnet i forhold til behov, interesser og mestring.

Relasjonsbygging er viktig. Dette støttes av det Martinsen et al (2016) sier at det er viktig å bli kjent med barnet, barnets behov og hva barnet mestrer. Barnets tilrettelegging skal ta utgangspunkt i individnivå. Samtidig trekker Welton (2010) fram at barnets autisme-symptomer viser seg i ulik grad hos de som blir diagnostisert med autisme. Derfor mener hun at det kan være vanskelig å si noe om hvor mye tilrettelegging et barn med autisme har behov for. Hun trekker fram at hvert tilfelle må tilpasses individuelt med tanke på tilrettelegging og

tiltak. Når det gjelder skole hevder Nilsen (2012) at evaluering av undervisningen er viktig fordi pedagoger da har bedre mulighet til å møte elevens behov og variere undervisningen (s. 52).

Pedagogene viser gjennom intervjuene at de har gode kunnskaper om at barn med autisme er ulike og også om at barn med samme diagnose kan ha forskjellige behov for tilrettelegging. Samtidig viser utsagn fra informantene at den generelle kompetansen i barnehagene synes å være lav, og avhengig av de perioder de har barn med autisme. Når de ikke har barn ser det ut til at kompetansen «forsvinner». Barnehagen er flinke til å hente inn kompetanse når de får inn barn med denne diagnosen, og er flink til å bruke ekstern ekspertise, for eksempel autismeteamet.

Utfordringer med inkludering og sosial trening

Fra resultatene framkommer det at det kan være en utfordring å inkludere barn med autisme. Selv for pedagoger som har kunnskap og erfaring kan det være krevende å få inkludert barn med autisme i den øvrige barnegruppen. Den individuelt tilpassede tilretteleggingen skal bidra til overordnet mål om inkludering. Samtidig kan tilrettelegging gi mulighet for sosial trening. Enkelte informanter hevder at situasjonen ikke betyr noe særlig, så lenge barnet opplever å bli inkludert og samtidig får et sosialt utbytte på bakgrunn av tilrettelagt aktivitet. Tiltak i forhold til overordnet mål om inkludering som samtidig kan gi sosial trening er for eksempel førskolegruppe og samlingsstund i barnehagen, slik det framkommer i resultatene.

Garrels (2017, s. 233-234) hevder at det som kan være en utfordring er *hvordan* inkludering gjøres i praksis. Forfatteren anbefaler bruk av små grupper der tilretteleggingen tar hensyn til barnets interesser. I sin forskningsartikkel beskriver Able et al (2015) en undersøkelse om inkludering av elever med ASD i skolen. En av konklusjonene var at det var en utfordring å inkludere elever med ASD. Barn ble opplevd å være i sin egen verden. Dette støtter opp om informantenes utfordringer med inkludering. St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet) sier også at barnehagen har en viktig oppgave med å jobbe for sosial inkludering av alle barn. Opplæringslova (1998, §8-2) trekker frem at den opplæringen eleven får, skal skje gjennom organiseringen klasse eller gruppe der eleven får et sosialt utbytte og opplever tilhørighet som individ i et fellesskap. Dalen (2013) hevder at pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse bør ha bevissthet om hvordan barn med spesielle behov bør inkluderes. Hun sier at spesialpedagogisk kompetanse betyr at pedagoger

skal ha tilegnet seg kunnskap om barn med spesielle behov og samtidig se barnets særegne behov i forhold til hjelp og opplæring som blir gitt. Spesialpedagogisk kompetanse betyr at pedagogene må kunne tilrettelegge slik at barnet opplever å bli inkludert i fellesskapet og dermed ikke føler seg annerledes enn andre barn.

En grunn til at det kan oppleves som en utfordring å inkludere barn med autisme som individ og i fellesskap kan være fordi pedagoger har lite kunnskap, opplæring og erfaring med diagnosen. Derfor kan det trekke frem viktigheten av at kontaktlærer samarbeider med spesialpedagog og som også inkluderer barnets assistent. Spesialpedagog har spesialkompetanse om barn med spesielle behov, og kan derfor gi råd og veiledning til lærer og assistent for hvordan de best mulig kan inkludere barn med spesielle behov.

Jeg ser at selv om pedagogene har kunnskap og kompetanse om autisme, kan det være en utfordring å inkludere barn med autisme siden de fleste barn med autisme har utfordringer med sosial samhandling.

Pedagogenes bevissthet når de snakker og kommuniserer med barn med autisme er viktig med tanke på barnets sosiale trening og utfordring med sosial samhandling. Barn med autisme kan ha behov for mer spesialisert tilrettelegging og tiltak med tanke på inkludering, blant annet metoder som gir øvelse i sosial samhandling. Generell og spesiell tilrettelegging er uavhengig om det er barnet som individ, i fellesskap, ordinært pedagogisk tilbud eller spesialpedagogisk støtte i barnehage og skole.

En informant fra barnehage trakk fram samlingsstund som arena for sosial trening.

Pedagogens bevissthet om hvordan kommunikasjon og sosial samhandling i forhold til barn med autisme foregår er viktig. Som eksempel trekker Welton (2014) frem bruk av ironi. Det må ikke brukes ironi til barn med autisme fordi barna tolker det som blir sagt bokstavelig. Det må gis konkrete beskjeder.

Flere informanter sier at de har jobbet med barn som nesten ikke har hatt språk. Martinsen et al (2016) trekker frem en modell som alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Denne metoden bruker håndtegn eller grafiske tegn. Det er en kommunikasjonsform for barn som nesten ikke har språk, men som kan dra nytte av andre former for å uttrykke seg på.

Welton (2014) hevder at personer med autisme har stort utbytte av visualisert språktrening.

Skoleforberedelse og visualisert tilrettelegging og tiltak i barnehage og skole

Pedagogene fremhever det som viktig at *barnet må bli kjent med hva skole er*. Dette må gjøres gjennom tilrettelegging og tiltak med tanke på barnets utfordringer med sensitivitet for endring av situasjoner og behov for struktur i hverdagen. Derfor er det viktig at tilretteleggingen har tiltak som gjør hverdagen forutsigbar for barnet. Samtidig understreker en informant at barn med autisme kan ha sterke sider som barnet mestrer i forhold til erfaring og læring av oppgaver, og hevder videre dette må vektlegges i tilrettelegging og tiltak. Det gjelder uavhengig om tilrettelegging gjelder barnets egentrening eller barnets tilrettelegging i fellesskap.

Barn med autisme, når det gjelder tiltak i forhold til barnets sensitivitet for endring i situasjoner og behov for forutsigbarhet og struktur i hverdagen. På den andre siden kan barn med autisme ha behov for mer spesialisert tilrettelegging og tiltak, som er metoder som gir øvelse og bedre forutsetninger for selvstendighet til å kunne klare seg i hverdagen. Og at generell og spesiell tilrettelegging gjelder uavhengig om det er snakk om barnet som individ, i fellesskap eller ordinært pedagogisk tilbud eller spesialpedagogisk støtte i barnehage og skole.

Resultatene som omhandlet førskolegruppe i barnehagen, der informantene anbefalte at barn med autisme deltok, støttes av både Gunnestad (2007) og Wegge (2010). Forfatterne trekker frem førskolegruppe som godt forberedende tiltak i barnehagen. Gunnestad (2007) på sin side understreker førskolegruppe som et vanlig tiltak i barnehagen. Wegge (2010) beskriver hva barna kan erfare gjennom bruk av førskolegruppe som tiltak i barnehagen. Hun hevder at førskolegruppe kan gi øvelse i aktiviteter som skrive, lese- og regneferdigheter som er grunnleggende fagområder i skolen.

Tiltak med skolebesøk anbefales av informantene, og dette fremkommer i resultatene. Hensikten med skolebesøk er å skape en relasjon mellom barnet og barnets nærpersoner (kontaktlærer, assistent eventuelt spesialpedagog) i skole. Brostrom (2001) sier om skolebesøk som tiltak at barnehagepedagogen drar sammen med barnet til skolen for å se og oppleve hvordan skolemiljøet ser ut. Han understreker at det kan være utfordringer med skolebesøk, siden barnehage og skole kan ha ulik struktur i tidsplan for dagen. Enkelte av

informantene beskrev at besøk i barnehage og skole var en utfordring på grunn av tidspress og lite frikjøpte ressurser.

Et tiltak til skoleforberedelse kan for eksempel være at barnet teller ned til besøk i skole, ved hjelp av en uke eller månedsplan for hva som skjer fram i tid. Visuell tilrettelegging kan være informasjonen som viser til bilde og kort tekst eller ord. På den måten kan kanskje barnet ha bedre forutsetning til å bedre forstå forberedelsene. En annen informant nevner at barn med autisme kan ha sterk visuell styrke. Derfor sier hun at barn med autisme har stort utbytte av bilder i sin tilrettelegging.

Informantene beskriver at barn med autisme trenger forutsigbarhet i hverdagen. Dette støttes av Martinsen et al (2016, s. 45) som hevder at bruk av plan kan være med på å lage en strukturert og forutsigbar hverdag for barnet. Samtidig viser forfatteren til at en plan kan bidra til mer selvstendighet hos barnet. På grunn av barnas behov for struktur og forutsigbarhet er det viktig at forberedelser til skolestart inngår i en plan for barnet.

Tilrettelegging med tiltaket TEACCH kan være et sentralt tiltak for barn med autisme siden det benytter informasjon i form av bilde og tekst for barnets forståelse. Tiltaket med TEACCH gir barn med autisme mulighet for læring i det å bli selvstendig gjennom rutiner. Samtidig gir det pedagoger mulighet til å kommunisere med barn med autisme gjennom tiltak som knytter både bilde og tekst sammen, for eksempel dagsplan eller ukeplan. Løge (1993, s 15) beskriver at TEACCH er en struktur som etter hvert gjør at barnet kan oppleve mestring fordi TEACCH skal bidra til at barnet blir selvstendig. Samtidig hevder Fjæran- Granum (2008, s 30-31) at TEACCH er en form for kommunikasjon som også skal tydeliggjøre for barnet en framtidig aktivitet eller oppgave.

Tiltak som har fører til forutsigbarhet er viktig for å ikke påføre barn med autisme. Pedagogene er bevisst på at hverdagen for barn med autisme skal være så forutsigbar som mulig. Tiltaket med TEACCH kan samtidig ses på som forberedelse til det som førskolebarn bør ha erfart før skolestart og som samtidig kan bidra til selvstendighet. Det vises til TEACCH som et nyttig tiltak i barnehage og skole for å minske faktoren for stress på grunn av lite forutsigbarhet i hverdagen. Og samtidig være en metode som fører til at barnet blir selvstendig skoleelev.

Både teori og resultatene i analysekapittelet beskriver at barn med autisme har utfordringer i sosial samhandling. Tiltaket med Activities of Daily Life (ADL) som gir trening i hverdagslige aktiviteter og handlinger er relevant for barn med autisme i overgangen fra

barnehage til skole, ifølge Fossbråten (2018). Bruk av ADL-trening med utgangspunkt i instrumentell ADL-trening omhandler aktivitet og handling utenfor det private hjem. I resultatene ble det vist til blant annet tiltak med skolebesøk for å møte barnets nærmeste kontaktpersoner, samt omvisning i skole, arenaer for sosial trening, samt at barn med autisme har behov for forutsigbarhet og trenger struktur i hverdagen.

Gjennom utredning for autisme blir barnets adaptive ferdigheter for hvordan barnet klarer seg i hverdagen kartlagt. Gjennom slik kartlegging kan man se om barnet kan ha nytte av instrumentell ADL-trening. Instrumentell ADL-trening kan være relevant for barn med autisme fordi det angår barnets utfordring i forhold til sosial samhandling og kommunikasjon med andre mennesker.

Hausstatter (2010) hevder at ADL-trening er *alternativ opplæring* for barn med spesielle behov i skole (og barnehage), siden det kommer på siden av det ordinære pedagogiske tilbudet. Derfor er også foreldresamarbeid i forhold til ADL-trening viktig, fordi foreldrene skal være en ressurs for barnets trening.

Barnehage og skole har ulik organisering i hvordan dagen gjennomføres. Derfor tenker jeg at ADL-trening er mer å anse som en naturlig del av barnehagehverdagen enn skolehverdagen. Dette fordi barnehage og skole blir oppfattet som to ulike pedagogiske institusjoner for hvordan de legger opp pedagogiske aktiviteter for barn og unge.

Kompetanse er viktig

Et nøkkelbegrep som går igjen i alle intervjuene og under flere av berørte temaene under intervjuet er *kompetanse*. Alle informantene beskrev kompetanse som en forutsetning for å gjøre en god jobb med barn med autisme. Dette gjelder ikke bare spesialpedagogisk kompetanse, men også kompetanse om autisme, hvordan autisme arter seg og hvordan man skal møte barn med autisme. Informantene ble ikke spurt direkte om kompetanse, men nevnte det i sammenheng med flere av de temaene de ble spurt om.

I starten av i oppgaven beskrev jeg kompetansen til pedagogene som inngår i undersøkelsen. Spesialpedagogene har spesialistkompetanse og opprettholder sin kompetanse ved kontinuerlig å jobbe med spesialpedagogiske utordringer, både i skole og i PPT. Pedagogene fra barnehager sa derimot at barnehagen sørget for at pedagogene fikk kompetanse *når* barnehagen fikk inn barn med autisme, blant annet ved hjelp av eksterne spesialister som for

eksempel Autismeteamet. Det vil med andre ord si at når et barn med autisme starter i barnehagen er det ikke sikkert at det finnes kompetanse blant de som jobber der. De må erverve seg kompetanse samtidig som de jobber med barnet. Mitt synspunkt er dette en utfordring for barnehagene. Kompetansen bør være en kontinuerlig ressurs i barnehagen slik at personalet er i stand til tidlig å fange opp de barna som trenger nødvendige tilrettelegging og også barn med autisme på den måten som er best.

I forhold til det som er tema for denne oppgaven, overgangen fra barnehage til skole, kan det se ut som om pedagogene og personalet har opparbeidet seg nødvendig kompetanse for at denne overgangen skal bli god for barnet. Jeg mener likevel det er relevant å nevne dette fordi det er viktig å avdekke avvik tidlig, sørge for å få inn nødvendig ekstern ekspertise, få nødvendig tilrettelegging for barnet, og dermed sørge for at barnet er best mulig forberedt på overgangen til skole. I tillegg vil det å inneha kompetanse når barnet starter i barnehagen være med på å etablere et tillitsforhold til foreldrene, som igjen er viktig for å få en god overgang for barnet.

Dette støttes av Dalen (2013). Forfatteren hevder at pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse bør ha bevissthet om hvordan barn med spesielle behov bør inkluderes. Videre sier hun at spesialpedagogisk kompetanse betyr at pedagoger skal ha tilegnet seg kunnskap om barn med spesielle behov og samtidig se barnets særegne behov i forhold til hjelp og opplæring som blir gitt.

5.4 Drøfting av resultat opp mot Bronfenbrenner (1979)

Fra analysekapittelet framkommer det at overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme omhandler både foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid i barnehage og skole. I sammenheng med Bronfenbrenners teori utgjør det barnets nærmeste sosialiseringsmiljø eller *mikromiljø*. Det betyr at relasjonene som barnet har til foreldrene og pedagogene, samt relasjonene mellom foreldrene og pedagogene er viktig i overgangen, slik Bronfenbrenner, 1979, referert i Haugen, 2015 hevder (s. 24). Samtidig kan samarbeid i overgangen vise til barnets *mikrodeltakelse* som betyr barnets tilhørighet i mer enn ett mikromiljø.

Foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme tilknyttes mesosystemet som betyr forhold mellom mikromiljø, der barnet er deltaker.

I *mesonivå* brukes begrepet sammenkoblinger som kan beskrive hva som kjennetegner både foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid. Sammenkoblinger kan vise til hvordan pedagogene

erfarer utfordringer i foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid, kontakt og kommunikasjon mellom foreldrene og pedagogene. Samt vise til relasjon og kontakt for barn med autisme.

Fra analysen framkom blant annet foreldrenes reaksjon og ulik aksept for barnets diagnose, foreldrenes forventinger til både barnehage og skole, samt til eget barn. Resultatene med reaksjon og ulik aksept for barnets diagnose kan knyttes til begrepet *følelser*, som Bø (2018) hevder kan vises som negative eller asymmetriske (s. 179). Det kan også kobles til og utdypes som *krysspress og lojalitetskonflikt*, (s. 174-175) fordi begrepet beskriver foreldrenes forventinger til både barnehage, skole og eget barn. Og samtidig setter det ord på erfaringen to av pedagogene hadde med foreldre med minoritetsbakgrunn, som blant annet omhandlet forståelse for språk og forståelse av kultur.

Videre fra resultatene nevnes foreldreinvolvering og tillit i foreldresamarbeidet, samt pedagogsamarbeid som viktig. Derfor trekker informantene frem daglig kontakt og kommunikasjon som en viktig faktor i foreldresamarbeidet, i tillegg til pedagogers kontakt med andre pedagoger og yrkesgrupper kan knyttes til begrepet *mikrokommunikasjon*. Dette er ifølge Bronfenbrenner informasjonsutveksling mellom mikromiljøene gjennom for eksempel epost, besøk, møter. *Mikrokunnskap* som Bronfenbrenner trekker fram er at instansene seg imellom, samt med inkludering av foreldrene, har kjennskap til hverandres arbeid i overgangen. Ut fra Bronfenbrenners teori hevder Roland, Fandrem og Løge (2011) at mikrokunnskap, sett i lys av resultatene om foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid i overgangen, betyr at det kan skapes et felles språk og forståelse for begreper.

Bronfenbrenner (1979) hevder i sin teori at grunnelementene i mikronivået er aktivitet, rolle og relasjon (s. 22). Derfor kan det henge sammen med tilrettelegging og tiltak i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Relasjon og aktivitet utgjør kategorien *relasjonsbygging* som utgangspunkt og er en faktor for tilrettelegging av det å bli kjent med barnet bak diagnosen for å kunne gi best mulig tilrettelegging. Kategorien *inkludering og sosial trening* beskriver pedagogenes utfordring med tilrettelegging for inkludering som også utgjør barnets mulighet for sosial trening. Pedagogenes utfordring kan knyttes til det Bronfenbrenner, 1979 referert i Haugen, 2015 hevder om at barnets mikromiljø avhengig av gode relasjoner og situasjoner for at barnet skal få en best mulig opplevelse av situasjonen (s. 24).

Kategorien om *forutsigbarhet og visualisering av det nye*, belyser viktigheten av at barn med autisme må bli kjent med begrepet skole, og at vanlige tiltak som besøk i skole (omvisning av

skoleområdet) var benyttet i overgangen. Besøk kan gjøre at barnet møter og skaper en relasjon til for eksempel lærer og assistent. Førskolegruppe i barnehagen gir en form for forutsigbarhet for barn med autisme. Det kan også beskrives som en forberedelse til barnets rolleendring som Bronfenbrenner, 1979, referert i Bø (2018) trekker frem som «rollen barnet er i og etter hvert selv går inn i» (s. 178-179). Dette kan vise til forberedelsene i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme, gjennom den tilretteleggingen og tiltak som planlegges, gjennomføres og vurderes. Det fører videre til at barnet erfarer oppgaver og situasjoner i overgangen som barnet til slutt ta med seg til skolestart og videre inn i skoleløpet sitt.

Det ble også nevnt fra informantene at førskolegruppe er en arena i barnehagen som skal gi førskolebarn øvelse i generell kunnskap (lese, skrive og tall) som barnet skal ha erfaring med til skolestart. Det kan henge sammen med det Bø (2018) trekker frem som *aktivitet* (s. 178) og *utviklingsoppgaver* (s. 179). Det vil si aktivitet som barnet utfører alene eller i felleskap, samt at oppgavene kan medføre til holdninger som er forventet at barnet skal kunne innen en viss alder..

Siden jeg har prøvd å drøfte resultatene mine fra analysekapittelet, i lys av Bronfenbrenners (1979) teori og modell kan overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme oppsummeres på følgende måte, slik jeg ser det:

Overgangen fra barnehage til skole starter med grunnelementene som utgjør mikromiljøene hjem, barnehage og skole, og som også understreker viktigheten av barnets relasjon til sine nærmeste omsorgspersoner. Relasjonene mellom mikromiljøene utgjør foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid i mesonivå. Gjennom samarbeid i mesonivå, på bakgrunn av at foreldrene kjenner barnet og barnets behov best, samt pedagogenes kompetanse, skal det føre til barnets aktivitet og utviklingsoppgaver som utføres i mikro. Gjennom aktivitet og utviklingsoppgaver i barnehage og skole, får barn med autisme erfaring fra en situasjon som kan overføres til en annen lignende situasjon som videre fører til ny erfaring. Det medfører *forberedelsen rollen barnet er i og etter hvert går inn i*. Derfor kan det tenkes at barn med autisme *kan* ha bedre forutsetninger for å starte i grunnskolen på grunn av forberedelsene (samarbeid og gjennomføring av tilrettelegging og tiltak) som er gjort underveis i overgangen. Som til slutt ender i en dramatisk overgang: overgang fra barnehage til skole for barn med autisme.

Drøfting av resultatene i lys av Bronfenbrenner (1979) kan beskrive hvorfor og hvordan overgang fra barnehage til skole for barn med autisme er å anse som en *økologisk overgang*,

slik Bronfenbrenner beskriver menneskelig utvikling i boken *The Ecology of Human Development*. Dette viser at samhandling mellom miljø og individ i et samfunn har betydning for menneskelig utvikling.

Slik jeg tolker det som Bronfenbrenner (1979) og Bø (2018) beskriver om økologisk overgang, betyr en økologisk overgang at barnet endrer rolle og miljø på bakgrunn av de forberedelsene som ligger bak. Det betyr at samarbeid mellom foreldrene barnehage og skole, samt andre fagfolk har stor betydning for hvordan overgangen fra barnehage til skole kan oppleves for barnets skolestart.

Derfor kan Bronfenbrenner teori har relevans til studiens problemstilling om «Hvordan erfarer pedagoger i barnehage og skole at de kan tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for barn med autisme?». Dette fordi Bronfenbrenners teori viser hvordan miljø og individ påvirker hverandre, og at endring er på bakgrunn av forberedelser gjennom foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid som har ført til at barnet har fått erfaring fra barnehage til skole. Dette er gjennom tilrettelegging og tiltak i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme.

5.1.4 Min forforståelse (etter drøfting)

Etter å ha gjennomført undersøkelsen ser jeg at overgangen fra barnehage til skole er langt mer omfattende og overveldende for barn med autisme enn jeg hadde tenkt og forstått på forhånd. Jeg ser at det kreves pedagogiske kunnskaper for å kunne legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole for barnet. Det viser meg hvor viktig det er å bli kjent med barnets behov, forutsetninger, sterke og mindre sterke sider for å kunne tilrettelegge for barn med for eksempel utfordringer i sosial samhandling. For å se om tilrettelegging og tiltak har effekt, må jeg evaluere det som blir gjort. Hva har fungert? Hva har ikke fungert?

Foreldresamarbeid for barn med spesielle behov ser jeg kan være krevende siden ingen foreldre er like. Foreldre er en mangfoldig gruppe som betyr at jeg som pedagog må tilpasse meg foreldrenes situasjon. Foreldre har ulike reaksjoner på at barnet har en omfattende diagnose, og derfor må jeg som pedagog blant annet kunne være empatisk og åpen med foreldrene når de er i en situasjon som oppleves som vanskelig. Jeg ser at jeg må vise foreldrene at jeg har den kompetansen som kreves for å kunne jobbe med deres barn. Samtidig må jeg sette grenser for foreldrene og forklare de at selv om jeg har kunnskaper om barn med spesielle behov,

betyr det ikke at jeg kan gjøre alt foreldrene tenker i forhold til sitt barn. Foreldresamarbeid har vist meg at foreldrene har en viktig rolle som barnets nærmeste omsorgspersoner.

Pedagogsamarbeid i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme har gitt meg mer bevissthet om hvor mange som inngår i samarbeide for barnets overgang fra barnehage til skole for barn med autisme. Det viser meg hvor viktig tydeliggjøring av hva jeg som pedagog kan bidra med (min rolle) for barnets overgang fra barnehage til skole. Samtidig har pedagogsamarbeid vist meg at kontakten må etableres tidlig ellers kan det få konsekvenser for samarbeidets innhold av planlegging og tilrettelegging til barnets skolestart. Samtidig har pedagogsamarbeid gjort meg mer bevisst på at alle

Jeg ser samtidig at foreldresamarbeid, pedagogsamarbeid og tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme har påvirkning på hverandre. Dette er fordi at foreldresamarbeid (for eksempel barnets behov) kan anses for å legge grunnlaget for at pedagogene skal kunne samarbeide (kontakt) og legge en plan for barnets (kunnskap om autisme) tilrettelegging. Videre kan tilrettelegging vise tilbake til foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid.

6 Konklusjon

I følgende kapittelet skal jeg trekke fram interessante og viktige funn fra kapittel 4 som ble drøftet i kapittel 5, som besvarer studiens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Samtidig skal jeg komme inn på hva som bør forskes videre på, med bakgrunn i min undersøkelse.

6.1 Overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme

Oppgavens tema «Overgang fra barnehage til skole for barn med autisme», problemstillingen «Hvordan erfarer pedagoger i barnehage og skole at de kan tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for barn med autisme?» og de tre forskningsspørsmålene har fått fram temaer som er viktig at pedagoger i barnehage og skole har kunnskaper om og blir bevisste på. Resultatene i analysekapittelet viser at overgangen påvirker både barnet, foreldrene og pedagoger i barnehage og skole.

F1: Foreldresamarbeid

I analysekapittelet og drøfting av foreldresamarbeid framkom et tydelig resultat om foreldrenes aksept for barnets diagnose, som også innebærer store behov for tilrettelegging og spesiell oppfølging i både barnehage og skole. Derfor var funnet om kontakten mellom pedagogene og foreldrene en viktig faktor i foreldresamarbeidet. Det var blant annet viktig for pedagogene at foreldrene blir møtt med samme utgangspunkt, at pedagogene viser respekt, og er empatiske ovenfor foreldrene. Det kan belyse at foreldrene finner støtte hos pedagogene, selv om situasjonen er overveldende, og som viser til pedagogenes støtte og empati for foreldrene i en vanskelig situasjon.

Samtidig viser resultatene at enkelte pedagoger erfarte foreldrenes forventninger til barnehage og skole som en utfordring, fordi foreldrene kunne ha tvil om pedagogenes kompetanse i forhold til håndtering av barn med autisme. Mest overraskende er foreldrenes forventninger til eget barn på bakgrunn av at enkelte tror at diagnosen autisme vil forsvinne med utsatt skolestart eller at foreldrene tror at barnet ikke er så sykt og da har bedre forutsetninger til læring.

Et annet funn var at to informanters erfaring med spesielle utfordringer med minoritetsforeldre som har barn med autisme. Begge informantene som har opplevde at utfordringen med minoritetsforeldre kunne være på bakgrunn av språk og kultur, men at god kommunikasjon og bruk av tolk kunne bedre utfordringene som oppsto.

F2: Pedagogisamarbeid

For pedagogene var det viktig å starte samarbeidet tidlig med tanke på at overgangen er en stor endring for barn med autisme, fordi barn med autisme trenger tid til å forberedes på rolleendringen til å skulle bli elev i skolen. Samtidig understreket flere at samarbeidet må starte tidligere fra skolens side, fordi det oppleves som at skole er lenger bak i kontakt og forberedelser enn det barnehage er. Det framkom at pedagoger i skole ikke etablerer kontakt tidlig nok, så mye av det som skulle ha vært gjort fra starten i samarbeidet, skjer på et for sent tidspunkt i overgangen.

Tydeliggjøring er en faktor fra resultatene som flere informanter har trukket fram, for å vise til hva hver enkelt instans skal gjøre overgangen. Samtidig har det vært viktig å inkludere og synliggjøre alle yrkesgrupper som jobber nært barnet, uavhengig om det er snakk om pedagog, assistent, fagarbeider eller rektor. Og spesielt framkommer det at assistent og fagarbeidere har en sentral rolle i overgangen, siden de følger barnet i skolen.

Siden barn med autisme har utfordringer med sosial samhandling og behov for forutsigbarhet og struktur i hverdagen har det vært viktig for pedagogene å lage en plan for barnets tilrettelegging i overgangen og til skolestart. Planen skal vise hva barnet trenger av tilrettelegging og tiltak, basert på barnets behov, mestring og forutsetninger for læring og deltakelse i barnehage og skole.

For barn med spesialpedagogisk støtte, har det kommet fram at en informant har jobbet med ett barn med autisme som fikk et år ekstra i barnehagen. Dermed fikk barnet utsatt skolestart. På den andre siden har en annen informant ulik formening om utsatt skolestart for barn med autisme. Hun trakk fram at et år ekstra i barnehage hadde liten betydning for barn med autisme, siden barnet uansett ville ha behov for spesialpedagogisk støtte når barnet kom over i skole. Dette kan illustrere ulik tankegang for utsatt skolestart for barn med autisme.

F3: Tilrettelegging

Et viktig framtreddende resultat er at barnehage og skole er bevisste og understreker viktigheten av å bli kjent med barnet for å kunne ha forutsetninger for å tilrettelegge best mulig for barnet. Pedagogene erfarer en del utfordringer som vil bli presentert kort under.

Tilpasset opplæring skal være for alle elever uavhengig om de er under ordinært pedagogisk opplegg eller får spesialpedagogisk støtte i barnehage og skole. Det framkom fra resultat at siden barn med autisme har store utfordringer, vil de mest sannsynlig trenge spesialpedagogisk støtte i barnehage og skole. Derfor må barn med autisme ha sakkyndig vurdering før de kan få tilrettelagt individuell (opplærings) plan. Plan, tilrettelegging og tiltak som gjøres i barnehage og skole er ut fra barnets behov, mestring og forutsetning for læring.

Blant annet er overordnet mål at barnet skal inkluderes, og dette er noe som pedagogene erfarer som en utfordring, selv med kunnskap og kompetanse om autisme. Det samme framkom blant annet fra en forskningsartikkel fra Able et al (2014) som undersøkte lærere erfaring om hvordan elever med ASD ble inkludert i skolen.

Noe av det viktigste fra resultatene er at tilrettelegging og tiltak gjøres ut fra autismes tre kjernevansker, både i barnehage og skole. For barnehage var for eksempel førskolegruppe og samlingsstund en fin anledning for barn med autisme til å ha sosial trening. Og ikke minst at tilrettelegging og tiltak er tilpasset individuelt etter barnets behov og adaptive funksjon i hverdagen.

Det som kan fremheves som positivt med resultater fra både foreldresamarbeid, pedagogsamarbeid og tilrettelegginger er at de fleste resultatene stemmer overens med det som står i teori og forskning som er gjort om overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Svakheten med resultatene er at det nevnes ikke fra analysekapittelet om spesifikke tiltak som TEACCH eller ADL-trening. Informantene har ikke sagt noe om slike typer tiltak som nevnt over, som kan anses for å være som en del av forberedelsene i overgangen fra barnehage til skole.

6.3 Studiens betydning i praksis og videre forskning

I dette kapittelet skal jeg beskrive studiens betydning i praksis. Og samtidig komme med forslag til videre forskning på tema om overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme.

6.3.1 Studiens betydning i praksis

Oppgavens betydning i praksis er å bevisstgjøre pedagoger i barnehage og skole, samt andre yrkesgrupper som kan ha lite kunnskap om autisme. Jeg ønsker gjennom denne studien å øke kunnskapen om overgangen fra barnehage til skole for barn med autisme. Noe av det viktigste som framkom i min studie er viktigheten av foreldresamarbeid fordi foreldrene kjenner barnet best og derfor er å anse som en ressurs for pedagogsamarbeidet. På bakgrunn av informasjon om barnet fra foreldrene, skal blant annet pedagogenes erfaring og kompetanse om autisme utgjøre bakgrunnen for barnets tilrettelegging og tiltak som er tilpasset hvert individuelle tilfelle. Derfor er foreldresamarbeid og pedagogsamarbeid viktig for barnets tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole.

6.3.2 Videre forskning på feltet

Overgangen fra barnehage til skole er et omfattende tema i seg selv og spesielt med tanke på barn med spesielle behov. I min studie framkom enkelte temaer som jeg mener det er behov for mer forskning om. Dette fordi det kan få betydning for hvordan pedagoger jobber med overgang fra barnehage til skole for alle barn men spesielt barn med spesielle behov, siden det er behov for ekstra tilrettelegging og tiltak i overgangen.

Foreldresamarbeid med barn med spesielle behov har i min studie vist at faktorene *foreldrenes reaksjon* og *forventninger* er tema jeg mener bør forskes på.

Funn om *foreldrenes reaksjon* bør forskes mer på fordi det framkommer i min studie at foreldrene håndterer beskjeden om barnets diagnose ulikt. Foreldrene blir møtt med samme utgangspunkt og pedagogene ønsker å støtte foreldrene, samt vise at pedagogen ønsker å være åpen med foreldrene om informasjon om barnet. Samtidig er funn om *foreldrenes forventninger* til eget barn. Det bør forskes på fordi det framkom i min studie at foreldrene kan ha urealistiske forventninger om hva barnet skal klare til skolestart. Foreldrene har på forhånd fått vite at diagnosen er krevende med mye tilrettelegging og krever samarbeid

mellom foreldre, barnehage og skole. Derfor bør pedagogene bevisstgjøre foreldrene om at diagnosen er livet ut når barnet først har fått den. Og samtidig understreke at tilrettelegging og tiltak som er tilpasset barnets behov, forutsetninger og mestring kan det gjøre hverdagen lettere for barnet og foreldrene.

Videre er aktuelle temaer for forskning *holdninger i pedagogsamarbeidet*, om de som jobber nærmest barnet i overgangen.

Et tema som bør forskes på er holdninger blant pedagoger, andre yrkesgrupper og fagfolk når de skal samarbeide rundt et barn i overgangen fra barnehage til skole. Alle har en viktig rolle i overgangen, men betyr det at alle blir inkludert? Og hvordan kan man sikre at alle blir inkludert? Det blir nevnt at assistenter og fagarbeidere i barnehage og skole har en sentral plass i overgangen for barn med autisme. Spesielt i skole, siden assistenter og fagarbeidere oftest følger barnet store deler av skolehverdagen. En informant har erfart at skolen hun samarbeidet med ikke hadde sett det som nødvendig å inkludere alle yrkesgrupper på for eksempel møter og samtaler i overgangen. Informanten mente derimot at alle som jobber nærmest barnet har en viktig rolle.

Et tema som kan være interessant å forske på er tiltakene med *TEACCH, ASK og ADL-trening*, fra barnehage til skole. Tiltakene henger tett sammen med autisms tre kjerneutfordringer: utfordringer i sosial samhandling og kommunikasjon, behov for forutsigbarhet og repeterende atferd som vise behov for struktur i hverdagen. Hvordan fungerer tiltakene i praksis?

Om gjennomføring av slike tiltak i barnehagen har samme funksjon i skole, når barnehage og skole blir sett på som to ulike pedagogiske institusjoner. Det som blir interessant å undersøke er om for eksempel ADL-trening har samme effekt for barnet i skolen enn da barnet gikk i barnehagen. med bakgrunn i en gjennomføring og organiseringa av hverdagen.

Og til slutt er temaet om *utsatt skolestart* for barn med autisme, fordi det framkommer ulike meninger om temaet i min oppgave.

Til slutt tenker jeg at temaet om utsatt skolestart for barn med autisme er viktig siden det framkommer i mine funn at det er uenighet om det. En informant nevnte at barnet hun jobbet med fikk utsatt skolestart, som ga et ekstra år med forberedelse for barnets skolestart. Mens en annen informant hevder at det er liten vits med utsatt skolestart siden barnet vil trenge spesialpedagogisk støtte likevel i skolen.

Litteraturliste

Able, H., Sreckovic, M.A., Schultz, T.R., Garwood, J.D og Sherman, J. (2014). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(1), 44-57. <https://doi-org.eazy.uin.no/10.1177%2F0888406414558096> Hentet: 3.15.18.

Autismeforeningen i Norge (2019, ukjent dato) *Mistanke om autismspekterforstyrrelse*. Hentet 01.15.19 fra <https://autismeforeningen.no/agenda/mistanke-om-autismspekterforstyrrelse/>

Autismeforeningen i Norge (2019, ukjent dato) *Informasjonsmateriell – Autismspekteret – Intro*. Hentet 01.15.19. fra: <https://autismeforeningen.no/informasjonsmateriell/autismspekteret-intro/>

Autismspeaks. Inc.(2019). *TEACCH*. Hentet 05.03.19 fra: <https://www.autismspeaks.org/teacch-0>

Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I Korsvold, T., Bae, B., Nilsen, R.D., Lauritsen, K., Lundby, H., Ytterhus, B., Ødegaard, E.E og Øksnes, M. *Barndom, barnehage, inkludering*. (s. 127-128). Bergen: Fagbokforlaget.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet 23.11.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barneombudet. *FNs Konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989. (Barnekonvensjonen), kapittel 3*. Hentet 15.10.18 fra: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/#3>

Barsøe, L. (2014). *Personalutvikling gjennom veiledning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Brinkmann, S og Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Sted: Gyldendal Akademisk.

Briseid, L.G (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid - fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development – Experiments by nature and design*. Hentet 25.02.19 fra:
https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Brostrom, S. (2001). *Farvel børnehage – hej skole! Undesøgelser og overvejelser*. Århus C: Systime.

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk, 3.utg*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial resurs, 5.utg*. Oslo: Universitetsforlaget.

Connolly, M og Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*. 32(3), 245-261. <https://doi-org.eazy.uin.no/10.1080/02667363.2016.1169512> Hentet: 02.04.18.

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalen, M og Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I Befring, E og Tangen, R (Red.). *Spesialpedagogikk..* (5.utg s. 220-221, s. 223, s. 228). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dallan, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving, 5.utg*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fossbråten, L., Nasjonalt Digital Læringsarena. *ADL – «Activities of Daily Life»*. Sist oppdatert: 09.11.2018. Hentet 15.01.19 fra:
<https://ndla.no/subjects/subject:4/topic:1:172819/topic:1:178985/resource:1:73710>

Fossbråten, L., Nasjonalt Digital Læringsarena. *ADL-trening*. Sist oppdatert: 15.11.18. Hentet 15.01.19 fra:
<https://ndla.no/subjects/subject:4/topic:1:172819/topic:1:178985/resource:1:73715>

Fossbråten, L., Nasjonalt Digital Læringsarena. *ADL-ferdigheter*. Sist oppdatert: 21.02.18.

Hentet 15.01.19 fra:

<https://ndla.no/subjects/subject:4/topic:1:172819/topic:1:178985/resource:1:73717>

Foreldreutvalget for barnehager. (u.å). *Samarbeid hjem-barnehage, foreldreinvolvering*.

Hentet 17.02.19 fra <http://www.fubhg.no/foreldreinvolvering-i-barnehagen.192591.no.html>

Fjæran-Granum, T. (2008). *Idéboka: Hvordan forholde seg til barn og unge med autismespekterforstyrrelser?* Om vansker og tiltak. Oslo: SPISS Forlag.

Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I Nilsen, S (Red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s.221-222, 233-234). Oslo: Universitetsforlaget.

Garrels, V. (2018, 17.august). Asperger ut av rekka går (Blogginnlegg). Hentet 14.02.19 fra:

<https://blogg.forskning.no/en-spesialpedagogisk-blogg/asperger-ut-av-rekka-gar/1220480>

Gunnestad, A. (2007) *Didaktikk for førskolelærere – en innføring*. 4.utg. Oslo:

Universitetsforlaget.

Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid – Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utg). Oslo:

Universitetsforlaget AS.

Haugen, R. (2015). *Barns utvikling i barnehagealder – En utviklingspsykologisk innføring*.

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haugen, R. (2014). Utviklingshemming, autisme og hjerneskade. I Nilsen, V.D (red.),

Haugen, R., Lie, B og Vogt A. *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 273). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hausstatter, R.S. (2010). Holdninger til elever som mottar spesialundervisning. I Wilson, D.,

Hausstatter, R.S., og Lie, B. *Spesialundervisning i grunnskolen*. (s. 82, 83). Bergen:

Fagbokforlaget.

Håstein, H., og Werner, S. (2015). Sist endret: 08.09.2015. *Sentrale verdier for tilpasset*

opplæring. Hentet 25.03.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i*

samfunnsvitenskapelig metode. 3.utg. Sted: Cappelen Damm Akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, E., Kokkervold, E og Vedeler, L. (2010). *Rådgivning – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jortveit, M., og Haraldstad, Å. (2018). Når usikkerhet er utgangspunkt for samarbeid. Om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og barnehagen eller skolen. I Omdal, H., og Thygesen, R (red.). *Å falle mellom to stoler – Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. (s. 174.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen – Innhold og oppgaver*. Oslo: PEDLEX.
- Kunnskapsdepartementet (2008, 17.juni). *Veileder: fra eldst til yngst*. Hentet 29.03.18 fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen*(St. meld. nr. 41 (2008-2009)). Hentes 10.12.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1?is=true&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Framtidens barnehage*(Meld. St. 24 (2012-2013)). Hentet 23.4.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/sec2?is=true&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*(Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet 22.03.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1?is=true&q=>
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.K (2006). Fra barnehage til skole – en ny overgang til en ny rolle, institusjon og kultur. I Haugen, R (red.), Larsen, A.K., Skogen, E og Øzerk, K. *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2.utg, s. 89 og 94). Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

- Løge, S. (1993). *En innføring i TEACCH-metodikken: strukturert opplæring av autister og språksvake barn og voksne*. Brennåsen: Læremiddelseksjonen, Birkelid kompetansesenter.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K og Olsen, K (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD) – Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mørland, B (2018). Samarbeid med foreldre i et spesialpedagogisk perspektiv. I Glaser, V, *Foreldresamarbeid – Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utg s. 155). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I Bjørnsrud, H., og Nilsen, S (red.). *Tidlig innsats – bedre læring for alle*. (s. 52). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, V.D. (2014). Spesialpedagogisk hjelp - historikk og begrepsdefinisjoner. I Nilsen, V.D (red.), Haugen, R., Lie, B og Vogt A. *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 25-27). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, V.D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I Nilsen, V.D (red.), Haugen, R., Lie, B og Vogt A. *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-34, 36, 37, 40, 47, 52-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen og Vogt (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I Haugen, R (red.), Børresen, R., Nilsen. V., Raundalen, M., Rosenvinge, J.H., Schultz, J.H og Vogt, A. *Barn og unges læringsmiljø 3*. (s. 295 og 297). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nuske, H.J., Hassrick, E.H., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Risen, I og Smith, T. (2018). Broken bridges – new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *National Autistic Society*, 23(2), 306-325. Doi: <https://doi.org/10.1177/1362361318754529> Lest: 23.03.18.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 02.2. 19 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Universitetssykehus. (2018, Oppdatert 10.07.2018). *Autisme*. Hentet 10.3.19 fra <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nyheter/autisme>

Roland, P., Fandrem, H og Løge, I.K. (2011). De utfordrende barna – et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K og Roland, E (red.). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 129). Oslo: Universitetsforlaget.

Scheving, F & Egeberg, E. Oppdatert: 04.09.2017. Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. Hentet 05.02.18 fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sammensatte-larevansker/Overgang-og-skolestart-for-barn-med-spesialpedagogiske-behov/> - (Trykk på rød knapp «Last ned» inne i nettadressen for å vise dokument).

Sponheim, E og Gjevik, E. (2016). *Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening*. Hentet 03.01.19 fra: <https://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-84-gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). Oppdatert: 02.02.2018. Autisme og tidlig innsats. Hentet 26.02.19 fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sammensatte-larevansker/autisme/autismespekterforstyrrelser-og-tidlig-innsats/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). Oppdatert: 04.07.18. Autisme og inkludering i grunnskolen. Hentet 26.02.19 fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sammensatte-larevansker/autisme/autisme-og-inkludering-i-grunnskolen/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action om Special Needs Education. Adopted by the: World Conference om Special Needs Education: Access and Quality*. (Nr.6/nr.7, s. 11-12). Salamanca: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (utdatert). *Overgang barnehage til skole*. Hentet 05.01.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Overgangen-mellom-barnehage-og-skole/> (Begrepsavklaring).

Utdanningsdirektoratet. (utdatert). *Veilederen Spesialundervisning: 2.7 – Krav til lærerkompetanse og bruk av assistenter*. Hentet 13.02.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.7/>

Utdanningsdirektoratet (2016, 2. februar). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Hentet 11.04.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Hentet 20.01.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Overgangen-mellom-barnehage-og-skole/>

Wegge, K. (2010). *Skolestartboka – Håndbok for førsteklasseforeldre*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Welton, J. (2014). *Hva kan jeg fortelle deg om Autisme? – En guide for venner, familie og fagpersoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Wilson, D og Hausstatter, R.S. (2010). Spesialundervisning og systematisk utviklingsarbeid i skolen. I Wilson, D., Hausstatter, R.S., og Lie, B. *Spesialundervisning i grunnskolen*. (s.139-140). Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, M & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk – Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekterforstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

1 Svar på søknad til NSD

Christel Sundqvist Postboks 1490 8049 BODØ

Vår dato: 06.07.2018

Vår ref: 61136 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.06.2018 for prosjektet:

Vurdering: Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling: Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet. Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

61136 Overgangen fra barnehage til skole for barn med ASD (Autismespekter Diagnose).

Behandlingsansvarlig Nord universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Christel Sundqvist Student Sara Solbu

Ved prosjektslutt 15.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Sara Solbu, sarasolbu@hotmail.com

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 61136

VURDERING AV INFORMASJONSSKRIVET OG INNFØRINGEN AV NY PERSONVERNLOVGIVNING

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget (lærere og spesialpedagog) vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

I løpet av 2018 vil ny personopplysningslov med skjerpede krav til informasjon og samtykke tre i kraft. På grunn av prosjektets varighet oppfordrer personvernombudet at det gjøres enkelte tilføyinger i informasjonsskrivet for å imøtekomme disse endringene:

- at samtykke er det lovlige behandlingsgrunnlaget for behandling av personopplysninger - hvilke typer opplysninger som innhentes - kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud (personvernombudet@nsd.no, +47 55 58 21 17) - deltakernes rettigheter, herunder rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deltakeren, rett til å få slettet eller rettet de opplysningene som er registrert, eventuelt motsette seg at opplysningene registreres, rett til å få utlevert en kopi av opplysningene som er registrert (dataportabilitet), samt rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet angående behandlingen av personopplysninger.

På våre nettsider finnes en ny mal for informasjonsskriv vi anbefaler at det tas utgangspunkt i:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

REKRUTTERING Vi forstår det slik at rekrutteringsprosessen allerede er i gang. Personvernombudet forutsetter at det tas hensyn til konfidensialitet og frivillighet når personene forespørres om deltagelse.

TAUSHETSPLIKT I meldeskjemaet har dere krysset av for at det kan komme frem tredjepersonsopplysninger under intervju. Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere enkelte barn/enkelte foreldre, med mindre det blir innhentet samtykke til dette. Dette inkluderer bakgrunnsopplysninger som kan knyttes indirekte til enkeltpersoner, for eksempel alder, kjønn, tid og eventuelle spesielle hendelser. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Vi forutsetter at dere er forsiktige med å bruke eksempler under intervjuet.

INFORMASJONSSIKKERHET Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Nord universitet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING Prosjektlutt er oppgitt til 15.05.2019. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å: - slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel - slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn - slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

2 Informasjonsskriv med samtykkeskjema til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt ved Master i Tilpassa opplæring (Spesialpedagogikk) – Nord universitet

” Overgang fra barnehage til skole for barn med ASD (Autismespekter Diagnose)”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Sara Solbu og tar 2-årig master i Tilpassa opplæring (spesialpedagogikk). Masteroppgavens tema er «Overgangen fra barnehage til skole for barn med ASD (Autismespekter Diagnose)». Bakgrunn for temaet er fordi jeg er utdannet barnehagelærer og ønsker mer kunnskap om overgangen fra barnehage til skole. Videre falt valget på diagnosen ASD som jeg fikk interesse for å lære mer om, etter å ha fått undervisning og lest om ASD. Formålet med undersøkelsen er å se hvordan barnehage og skole samarbeider om overgangen fra barnehage til skole for barn med ASD. Dette inkluderer også foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser. Oppgavens problemstilling er **«Hvordan opplever pedagoger at de kan tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for barn med ASD?»**. Jeg har tenkt å gjennomføre intervju i to barnehager og to skoler som har samarbeid om overføringer, fra barnehage til skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju pedagoger i barnehage og skole som har kan fortelle om erfaring med samarbeid om overføring fra barnehage til skole. Valgt metode for datainnsamlingen er intervju, og jeg hadde tenkt å registrere intervjuene gjennom lydopptak (privat mobil). Datainnsamlingen vil kun innhente opplysninger som baserer seg på erfaringer, uten å nevne gjenkjennbare personopplysninger (navn på deltakere, navn på barnehage/skole etc). Avsatt

periode for datainnsamling er høst 2018 (august/september). Ved mulighet kan starten av oktober være mulig, hvis ikke tidligere forslag ikke er gjennomførbart. Avsatt tid til intervju er maks 1 time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Masterprosjektet skal meldes inn til Norsk Senter for Forskningsdata, og jeg følger deres retningslinjer i forhold til behandling av informasjon. Informasjon og opplysninger om hvem som deltar, om hvilke barnehage/skole som deltar etc er det **kun** student som kjenner til. Informantene og hvor informantene jobber vil anonymiseres (f.eks gjennom koding: Barnehage/skole A/B – Informant A/B). Dataene vil bli oppbevart på min private mobil (har både passord og ID-lås). Etter transkribering vil datamaterialet oppbevares på PC (med passord) og minnepenn som ligger innelåst i et skap. Innsamlet datamaterialet vil bli oppbevart til sensur har falt og deretter makulert. Jeg vill unngå å skrive oppgaven slik at informantene mine gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes (15.05.2019), som er innleveringsfrist for masteroppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Navn og kontaktinformasjon til student og veileder.

Student: Sara Solbu.

Mobil: Mail:

Veileder: Mail:

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3 Intervjuguide

Personalets kunnskap om ASD	Foreldresamarbeid	Tilrettelegging	Samarbeid mellom barnehage og skole
Hvor mye erfaring har du med å jobbe med barn som har ASD?	Hvordan har du opplevd foreldresamarbeidet?	Hvordan ser du på din rolle og ansvar i overgangen?	Hvordan oppleves samarbeid med skole/barnehage i overgangen?
Hva har vært utfordringen med å jobbe med barn som har ASD?	Hva vil du si er viktig i foreldresamarbeidet for barn med ASD?	Hvordan forbereder dere barnet for skolen?	Hva opplever du er spesielt viktig i samarbeidet når det gjelder barn med ASD?
Hvordan har du håndtert utfordringene som skjedde?	Hva har vært utfordringen i foreldresamarbeidet?	Hvilke spesielle tilrettelegginger gjøres i overgangen med tanke på de utfordringene et barn med ASD har?	Kan du gi eksempler på hvordan samarbeidet har vært gjort?
		Hva er spesielt utfordrende i forhold til tilrettelegging?	Hva har vært utfordrende i samarbeidet?
	Hva kan gjøres for å forbedre/forsterke samarbeidet med foreldrene i overgangen?	Hva bør eventuelt utvikles når det gjelder tilrettelegging i overgangen?	Hva kan være med på å forbedre samarbeidet mellom barnehage/skole?

Oppfølgingsspørsmål

Personalets kompetanse (spørsmål 1): Hvordan skaffet du deg informasjon om ASD, da du først begynte å jobbe med diagnosen? Eksempler: kurs, snakket med fagfolk. Eller andre metoder?

Foreldresamarbeid (spørsmål 1): Foreldre med minoritetsbakgrunn som har barn med ASD:
Hva er din erfaring?

Samarbeid mellom barnehage og skole (spørsmål 1): Opplever du at barnehage og skole har nok kunnskap eller kjennskap om hverandre?

Tilrettelegging (spørsmål 2): Bør barn med ASD delta i ordinær førskolegruppe i barnehagen? Begrunn svaret ditt.

Problemstilling: Hvordan opplever pedagoger at de kan tilrettelegge for en god overgang fra barnehage til skole for barn med ASD?

Forskningsspørsmål

- Hvordan oppleves arbeidet med tilrettelegging for barn med ASD?
- Hvordan oppleves foreldresamarbeidet til barn med ASD?
- Hvordan oppleves samarbeid med andre pedagoger i overgangen fra barnehage til skole?

Figur

Figur 1. Utviklingsøkologisk modell (basert på Bronfenbrenner, 1979).