

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Andreas Dagsvik

Kandidatnr: 15

Sosial deltakelse for barn med autisme i
barnehagen

Social participation for children with autism in
kindergarten

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 84



NORD
universitet

www.nord.no

Forord

Denne avhandlingen markerer slutten på mine to år på studiet master i tilpasset opplæring ved Nord Universitet. Prosessen med denne oppgaven har vært spennende og utfordrende og gitt meg oppdatert og dypere forståelse for temaet, som vil bidra til å gjøre meg til en bedre yrkesutøver.

I forbindelse med dette arbeidet er det mange personer som har hjulpet til i forskningsprosjektet. Alle som har bidratt fortjener en stor takk.

Jeg ønsker å takke mine veiledere, Heidi Katarina Harju-Luukkainen og Kathrin Olsen for gode, konkrete, motiverende og grundige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke medstudenter og lærere som gjennom dette studiet har bidratt til at jeg har utviklet meg som profesjonsutøver.

Takk til Ingrid Drevvatne i Autismeteamet som hjalp meg med å finne barnehager som kunne være med i denne studien. Videre vil jeg rette en stor takk til informantene som gjorde denne avhandlingen mulig ved at de delte sin kunnskap, erfaring og brukt sin tid til dette prosjektet.

Jeg ønsker også å rette en takk til min arbeidsplass, Leland barnehage, hvor dere har støttet, vist forståelse og tilrettelagt for at dette var mulig å gjennomføre. Stor takk til kolleger for gode samtaler og hjelp med dette prosjektet. Videre vil jeg takke min familie for støtte og tilbakemeldinger gjennom denne prosessen.

Til slutt vil jeg takke alle sammen som har bidratt til at disse årene i studiet har vært mulig å gjennomføre.

Levanger, mai, 2020

Andreas Dagsvik

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er muligheten for sosial deltakelse for barn med autisme i barnehagen. Målet for denne studien er å utvikle ny kunnskap og perspektiver om hvilke faktorer som er sentrale for hvordan pedagoger støtter barn med autisme sin mulighet for sosial deltakelse i barnehagen.

Problemstillingen for oppgaven er: «Hvordan beskriver pedagogene at de støtter barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen?»

Dette er en kvalitativ studie hvor datamaterialet er hentet fra to spesialpedagoger og to pedagogiske ledere fra to ulike barnehager. Alle informantene har minimum 15 års erfaring fra barnehagesektoren og har erfaring fra arbeid med barn med autisme.

Funnene i studien viser at informantene støtter sosial deltakelse ved å fokusere på deltakelse i fellesskap med andre barn og tilretteleggingen som personalet gjør i de daglige aktivitetene. Bakgrunnen for deres tilrettelegging bygger på innhenting av erfaringer og kunnskap. Studien peker på at utvikling av kommunikasjon og positivt samspill mellom barna er sentralt for muligheten for sosial deltakelse for barn med autisme. Videre trenger barn med autisme en strukturert hverdagen som er forutsigbar. Støtten barn med autisme trenger i aktiviteter i barnehagen kan ifølge studien variere i forhold til hvilke aktiviteter barnet er involvert i.

Abstract

The primary theme of this thesis is the possibility of social participation for children with autism in kindergarten. Goal of this study is to develop new knowledge and perspectives on which factors that are central to how educators support children with autism's opportunity for social participation in kindergarten.

The issue for the assignment is: "How does the educators describe their support on children with autism's opportunity for social participation in kindergarten?"

This is a qualitative study where the data material is collected from two special educators and two educational leaders from two different kindergartens. All informants have a minimum of 15 years of experience from the kindergarten sector and experience from work with children with autism.

The discoveries done in the study show that the informants support social participation by focusing on participation in a community with other children and the facilitation the personnel does in daily activities. The background for their facilitation is based on the acquisition of experience and knowledge. The study points out that the development of communication and positive interaction between the children is central for the opportunity for social participation for children with autism. Furthermore, children with autism need a structured and predictable everyday life. The amount of support children with autism need in activities in kindergarten may according to the study vary in relation to which activities the child is involved with.

Innholdsfortegnelse

.....	0
Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Presentasjon av problemstilling	4
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.3.1 <i>Autisme</i>	5
1.3.2 <i>Sosial deltakelse</i>	5
1.4 Oppgavens videre oppbygging.....	5
2.0 Teori og aktuell forskning	7
2.1 Et kort historisk tilbakeblikk på autisme.....	7
2.2 Barn med autismspekterforstyrrelse	8
2.3 Deltakelse sammen med andre barn.....	11
2.4 Miljøets betydning.....	12
2.4.1 <i>Organiseringens betydning</i>	13
2.4.2 <i>Personalets påvirkning</i>	14
2.5 Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling	15
2.5.1 <i>Aktuelle utviklingsnivået, nærmeste utviklingszone og støttende stillas</i>	17
3.0 Metode	19
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	19
3.1.1 <i>Hermeneutikk</i>	20
3.2 Valg av metode.....	21
3.2.1 <i>En kvalitativ studie</i>	21
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	22
3.3.1 <i>Utvalg</i>	23
3.3.2 <i>Rekruttering</i>	24
3.3.3 <i>Informantene</i>	24
3.3.4 <i>Forberedelse og intervjuguide</i>	25
3.3.5 <i>Gjennomføring av intervju</i>	26
3.4 Analyse.....	27
3.4.1 <i>Transkribering</i>	28
3.4.2 <i>Koding og kategorisering av data</i>	29
3.5 Kvalitet i studie	31
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	32
3.5.2 <i>Validitet</i>	33
3.6 Etske hensyn.....	35
3.6.1 <i>Forforståelse og egen forskerrolle</i>	35
3.6.2 <i>Informert samtykke</i>	37
3.6.3 <i>Konfidensialitet</i>	38
4.0 Resultat	39

4.1	Personalets arbeid.....	39
4.1.1	<i>Holdning</i>	39
4.1.2	<i>Medvirkning</i>	40
4.2	Samhandling med barnet med autisme.....	41
4.2.1	<i>Kommunikasjon</i>	41
4.2.2	<i>Positive møter</i>	42
4.3	Kunnskap hos personalet.....	43
4.3.1	<i>Barnets beste og interesser</i>	43
4.3.2	<i>Tilpasset tilbud</i>	44
4.4	Organisering i barnehagen	45
4.4.1	<i>Samarbeid</i>	46
4.4.2	<i>Struktur</i>	47
4.5	Oppsummering av resultat	48
5.0	Diskusjon	49
5.1	Diskusjon av hovedfunn.....	49
5.1.1	<i>Positivt samspill i fellesskap med andre</i>	49
5.1.2	<i>Personalets tilrettelegging</i>	52
6.0	Avslutning	56
6.1	Det komplekse tilretteleggingen for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse	56
6.2	Sammenfatning av studiens metode.....	57
6.2.1	<i>Diskusjon av studiens hermeneutiske tilnærming</i>	57
6.2.2	<i>Diskusjon av studiens design</i>	57
6.2.3	<i>Diskusjon av studiens utvalg</i>	58
6.2.4	<i>Diskusjon av studiens kvalitet</i>	58
6.2.5	<i>Diskusjon av studiens datainnsamling</i>	59
6.2.6	<i>Diskusjon av studiens analyse</i>	59
6.2.7	<i>Diskusjon av studiens etiske overveielser</i>	59
6.3	Avsluttende betraktninger og anbefalinger for videre forskning	60
	Litteraturliste	61
	Vedlegg 1: Intervjuguide	71
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	73
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	77

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil jeg skrive om bakgrunnen og begrunne hvorfor jeg har valgt temaet sosial deltakelse for barn med autisme i barnehagen. Ut ifra denne bakgrunnen er det formulert en problemstilling. Deretter blir sentrale begreper som autisme og sosial deltakelse beskrevet. Til slutt vil jeg skrive litt om oppgavens avgrensning og videre oppbygging.

1.1 Bakgrunn

Norge har forpliktet seg til internasjonale avtaler og konvensjoner som Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og FNs barnekonvensjon (FN, 1991).

Sentralt for avtalene og konvensjonene var å øke barns deltakelse og redusere segregering i institusjoner (Nergaard, 2013, s.175). Disse avtalene og konvensjonene dannet grunnlaget for en politisk retning og tanker om et inkluderende fellesskap for alle barn, slik at barn som har særskilt tilrettelegging kunne få en tilpasset opplæring som pedagogisk imøtekommer deres behov (Lillejord, 2015).

For å sikre at dette følges opp i de norske barnehagene finnes det lovverk og retningslinjer som påpeker barnehagens ansvar i forhold til tilrettelegging og inkludering. I rammeplanen for barnehagen står det at; «Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet har et ansvar for å tilpasse slik at alle barn har et likeverdig og inkluderende tilbud i barnehagen.

I skolesystemet brukes begrepet «tilpasset opplæring», men dette begrepet er lite brukt i barnehagen. I barnehagen har begrepet «tilpasset tilbud» vanligvis vært tilknyttet barnehagen og vært brukt i barnehageloven og rammeplanen (Nilsen, 2014, s.26).

Tilpasset tilbud	
Ordinært pedagogisk tilbud	Spesialpedagogisk hjelp

Figur 1.1. Forholdet mellom tilpasset tilbud, vanlig eller ordinært pedagogisk tilbud og spesialpedagogisk hjelp (Nilsen, s.27, 2014)

Begrepet tilpasset tilbud sier noe om barnehagens innhold, arbeidsmåter og hvordan dette settes i en sammenheng med de målene som er satt for hvert barn. Dette for at hvert barn skal ha et tilbud som inkluderer alle barna i barnehagens ordinære pedagogiske tilbud (Nilsen, 2012, s.27). Et tilpasset tilbud betyr dermed at innholdet og arbeidsmåtene i barnehagen bidrar til utvikling og mestring for alle barna.

Nasjonale føringer som rammeplanen, barnehageloven og stortingsmeldinger legger rammene for hva hverdagen i barnehagene skal inneholde. Disse føringene skal bidra til at alle barn har en sosial arena hvor det legges til rette for barns mulighet for deltakelse og medvirkning. Stortingsmelding 21 (2016-2017) framhever betydningen av tidlig innsats i barnehagen og skolen. Det beskrives i stortingsmelding 21 at det er viktig å ha nok pedagoger med god kompetanse om barnets utvikling og behov. Dette for at barnehagene skal har et godt tilbud som ivaretar alle barn som går i barnehagen. 92,2 % av alle barn i alderen 1-5 år har plass i norske barnehager viser tall fra Statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dermed vil pedagogikken som føres i barnehagen påvirke og legge føringer for utviklingen til store deler av den kommende generasjonen. Nordahl (2018) mener at et tilpasset tilbud i barnehagen er det som må til for å sikre at alle barn får best mulig utvikling. Selv om tilpasset tilbud er lovpålagt viser forskning at det er utfordrende å inkludere barn med særskilt behov. Undersøkelser av Guralnick (2001 & 2005) peker på at barn med nedsatt funksjonsevne har mer alenetid, leker mindre og har mer negativ atferd under konflikter. Samtidig viser Vedeler (2007) at barn med nedsatt funksjonsevne har utfordringer med å få tilgang til lekegrupper. I Wendelborgs (2010) undersøkelse om inkludering av barn med særskilte behov i barnehage og skole viser resultatene en retning i økende marginalisering for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen og skolen. Korsvold (2011) og Solli (2017) sin gjennomgang av forskning på inkludering av barnehager i Norge og Norden, konkluderer med at det finnes for lite kunnskap om hvordan barn som mottar spesialpedagogiske hjelp inkluderes og deltar sosialt i barnehagene. Slik at forskning de siste 20 årene peker på at det er utfordrende for barn med nedsatt funksjonsevne å delta i fellesskapet.

Autisme kan beskrives som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Denne forstyrrelsen kan omfatte språkproblem, vansker med gjensidighet i sosiale situasjoner og avvikende reaksjoner på omgivelsene (Martinsen & Tellevik, 2012, s.486). Barn som får en autismediagnose kan ha en funksjonsnedsettelse som griper inn i alle livsområder, noe som gjør at disse barna trenger spesialpedagogisk hjelp. Autisme er en kompleks

utviklingsforstyrrelse som ofte viser seg i løpet av de første leveårene. Alvorlighetsgraden av symptomene kan variere siden det ikke finnes en standard type autisme (Øzerk & Øzerk, 2013, s.55). For små barn med autisme i barnehagen kan dette vise seg ved manglende kontakt, noe som kan komme til uttrykk for eksempel at barnet ikke viser gjensynsglede når de møter noen kjente eller at de ikke søker trøst hos voksne slik som andre barn vanligvis gjør. Autistiske barn vil ofte ha spesialinteresser som gir utslag i ritualistisk atferd som kan utvikle seg til tvangshandlinger (Haugen, 2014, s.273). Retten til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Opplæringsloven. Den spesialpedagogiske hjelpen kan bli gitt som en del av det ordinære allmenpedagogiske tilbudet i barnehagen, noe som innebærer at barn får hjelpen i sine barnehager (Nilsen, 2014, s.25).

Pedagogenes perspektiv på inkludering i utdanningssystemet handler om hvordan dette legges til rette i praksis for å gi best mulig støtte til barnas deltakelse. Praksisen i barnehagen for arbeid med sosial deltakelse kan være kompleks hvor pedagogene bør vurdere barnets rolle i barnegruppen. Personalet må også reflektere over den fysiske tilretteleggingen, personalets holdninger og kunnskap (Olsen, 2019, s.3). Det å støtte og gi barn med autisme mulighet for sosial deltakelse oppleves som utfordrende for mange pedagoger i barnehager. Den tilpassede hjelpen kan i enkelte læringssituasjoner komme i konflikt med idealet om inkludering og fellesskap fordi den kan fokusere på individet og ikke det kollektive (Garrels, 2017).

I et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling ser man barnets forutsetninger i sammenheng med omgivelsene (Säljö, 2001). Lave og Wenger (1991) hevder at læring i et sosiokulturelt perspektiv handler om deltakelse og at deltakerne utvikler seg i tilknytning til sin sosiale praksis i fellesskap med andre deltakere (Bjørnsrud & Gjems, 2019).

Det har i de siste 10-årene vært en sterk økning i antall barn som har blitt utredet for autismspekterforstyrrelse (Lai, Lombardo, Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013) og siden så mange barn som 92,2 % går i barnehager i Norge er det trolig også flere barn med autisme i barnehagene nå enn tidligere (Statistisk sentralbyrå, 2020). Studie fra en norsk undersøkelse viser at barn ved åtteårs alder hadde 1,1 % av guttene og 0,3 % av jentene fått diagnosen autismspekterforstyrrelse (Sulén, Havdahl, Øyen, Schjølberg, Reichborn-Kjennerud, Bakken & Stoltenberg, 2019).

I de siste to årene har jeg studert spesialpedagogikk samtidig som jeg har vært støttepedagog og ansvarlig for et barn med autisme. Nasjonale og internasjonale føringer sier noe om at alle barn skal inkluderes og delta i barnehagen som jobbes med hver dag i barnehagen. For å jobbe med inkludering brukes ofte begrepet tilpasset opplæring, eller tilpasset tilbud i barnehagen. Det finnes mye forskning på intervensjonsstudier for opplæring hos barn med autisme, mens det har vært mindre fokus på hvordan personalet i barnehagen kan overføre dette til det daglige (Sam, Reszka, Boyd, Pan, Hume & Odom, 2016).

På bakgrunn av det ønsker jeg i denne masteroppgaven å gå i dybden om hvordan man som pedagog kan støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å se på barnehagens arbeid med inkludering og retter søkelyset mot hvordan pedagogene legger til rette for sosial deltakelse for barn med autisme i barnehagen. Gjennom denne studien ønsker jeg å utvikle kunnskap om pedagogenes erfaringer knyttet til dette emnet. Disse erfaringene og meningene danner et grunnlag som kan være nyttig for andre pedagoger som leser oppgaven. Selv om ingen barn er like ønsker jeg at denne oppgaven kan være et utgangspunkt for refleksjon over egen praksis for pedagoger. Problemstillingen for oppgaven er formulert slik:

«Hvordan beskriver pedagogene at de støtter barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen?».

For å belyse oppgavens problemstilling blir teori og aktuell forskning presentert. Det blir hentet empiri fra fire pedagoger hvor jeg benytter en kvalitativ tilnærming. Empirien blir hentet ved å gjennomføre fire forskningsintervju, et intervju per pedagog. Sammenfatning av funnene av forskningen blir presentert i det siste kapitlet.

1.3 Begrepsavklaring

I denne delen vil jeg beskrive innholdet i begrepene autisme og sosial deltakelse. Disse begrepene er sentrale og går igjen gjennom hele oppgaven.

1.3.1 Autisme

Autisme eller autismspekterforstyrrelse (ASD) er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Lai et al., 2013). I det amerikanske diagnosesystemet «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, eller DSM 5, benyttes betegnelsen ASD på alle de forskjellige diagnosene innenfor autismspekteret, dermed går begreper som autisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme under betegnelsen ASD (Martinsen & Tellevik, 2012, s.486).

Videre i oppgaven vil jeg derfor variere mellom begrepene autisme og autismspekterforstyrrelse, med samme betydning.

1.3.2 Sosial deltakelse

Deltakelse dreier seg om kommunikasjon og samhandling som anses for å være sentralt for læring, trivsel og utvikling i alle livets faser. Kommunikasjon og samhandling er begreper som omhandler noe man gjør sammen med andre, at man er sosial. Deltakelse tar for seg individets opplevelse av å være noen og handler om selvpoppfattelsen (Skogdal, 2018, s.223). Ifølge Wendelborg og Tøssebro er sentrale elementer i begrepet sosial deltakelse, sosiale relasjoner, aksept, oppfattelse av aksept, positivt sosialt samspill og vennskap (Koster, Pijl & van Houten, referert i Wendelborg & Tøssebro, 2011).

1.4 Oppgavens videre oppbygging

Problemstillingen retter søkelyset på å støtte barnet og ikke på opplæring. Siden opplæringen av ferdigheter er viktig for barn med autisme vil jeg skrive kort om opplæringen, men det er verdt å poengtere at dette ikke er studiens formål. Øzerk og Øzerk (2013) skriver at innenfor autisme benyttes begrepet spekter (autismspekterforstyrrelse) på grunn av at variasjonen eller spekteret innenfor diagnosen er stort. Begrepet sosial deltakelse er avgrenset fra begrepet inkludering. På grunn av at inkludering er et omfattende begrep er begrepet sosial deltakelse et mer aktuelt begrep. Denne oppgaven inneholder både teori og aktuell forskning om barn med autisme og sosial deltakelse.

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. I det første kapitlet blir bakgrunn for oppgaven presentert, deretter blir problemstilling og begrepsavklaring i forhold til sentrale begreper i

problemstillingen utdypet. Neste kapittel blir teori og aktuell forskning presentert. I dette kapitlet blir teori om autisme, sosial deltakelse, miljøets betydning og sosiokulturelt læringsperspektiv sentrale emner. I kapittel 3 blir den metodiske tilnærmingen for oppgaven begrunnet. Metodekapitlet inneholder vitenskapsteoretiske betraktninger, valg av metode, innsamling av data, analyse, kvalitet i studie og etiske hensyn. I kapittel 4 blir studiens resultater presentert. I neste kapittel blir studiens funn diskutert. Kapittel 6 er det siste kapitlet og blir en sammenfatning av hovedfunnene i studien.

2.0 Teori og aktuell forskning

I dette kapitlet blir det i starten redegjort et kort historisk tilbakeblikk på autisme. Deretter skal jeg skrive om barn med autisme. Videre skriver jeg om deltakelse sammen med andre barn og miljøets betydning. Tilslutt skal jeg redegjøre betydningen av sosiokulturelt perspektiv og dens betydning for barns deltakelse.

Teorigrunnlaget tar utgangspunkt i problemstillingen og retter søkelyset mot hvordan pedagogene støtter barn med autisme sin mulighet for sosial deltakelse i barnehagen. Teorirammen for denne oppgaven bygger på det sosiokulturelle perspektivet, som setter læring og utvikling inn i en sosial og kulturell kontekst. På grunn av at sosial deltakelse skjer i dette perspektivet, kan det være nyttig å ha en forståelse og kunnskap om sosiokulturelt perspektiv på barns læring og utvikling for å tilrettelegge for deltakelse og utvikling (Olsen, 2015, s.60).

2.1 Et kort historisk tilbakeblikk på autisme

Autisme ble for første gang beskrevet og identifisert av psykiateren Leo Kanner i 1943. Fra artikkelen «Autistic Disturbances of Affective Contact» beskriver han om sine observasjoner av 11 barn, hvor begrepet autisme blir presentert (Kanner, 1943). Kanner beskrev barn med autisme som uoppmerksomme og sosialt isolerte, disse barna manglet empati og interesse for andre mennesker (Martinsen & Tellevik, 2012, s.491). Årsaksgrunnlaget for diagnosen autisme har vært forskjellig. Psykiateren Bettelheim utviklet teorien kjøleskapsmødreteorien, som var gjeldene på 1950- og 1960-tallet. I denne teorien hevdet Bettelheim at grunnen til at barn hadde autisme var fordi de hadde kalde mødre som ikke var interessert eller kjærlige ovenfor sine barn, som førte til at disse barna fikk autisme. Denne teorien ble senere utfordret av Bernard Rimland. I 1964 kom han med boken «Infantile Autism: The syndrome and Its Implications for Neural Theory of Behavior (Rimland, 1964). Denne boken førte til et paradigmeskifte hvor forskning på autisme rettet seg mot et medisinsk-psykiatrisk fenomen hvor genetiske og nevrologiske faktorer var sentralt (Øzerk & Øzerk, 2013, s.27). Siden begynnelsen av 1990-tallet har myndighetene i Norge styrket kompetansen innenfor autismefeltet ved å etablere en nasjonal autismeenhet. Dette har videre ført til etablering av regionale fagmiljøer. Samtidig har flere statlige kompetansesenter innenfor spesialpedagogikk begynt å satse mer på autismefeltet. Dette har også skjedd en økning i fokus på autisme

internasjonalt, som i 2008 hvor Obama valgte å bevilge offentlige midler til dette feltet. Det er også verdt å merke seg at utvikling av kompetanse i Norge ikke bare vært rettet mot autisme, men også ADHD og Tourette Syndrom (Øzerk & Øzerk, 2013, s.51). I dag er det normalt å vektlegge manglende sosial forståelse og manglende sosiale ferdigheter i beskrivelsen hos barn med autisme som ikke søker sosial stimuli (Martinsen & Tellevik, 2012, s.491).

2.2 Barn med autismspekterforstyrrelse

Autisme anses som en kompleks nevrobiologisk betinget forstyrrelse som innebærer at autisme skyldes funksjonssvikt i hjernen. Denne nedsatte funksjonsevne kan gripe inn i alle livsområder (Øzerk & Øzerk, 2013, s.55). Noen med autismspekterforstyrrelse har alvorlig psykisk utviklingshemning og manglende språk, mens andre kan ha intellektuelle evner og et godt språk. Denne variasjonen i autismspekteret ved symptomene gjøre at man snakker om et «spekter». Statistikk viser til at forekomsten av autisme rammer alle etniske og sosiale grupper og det er flere gutter enn jenter som har autisme (Folkehelseinstituttet, 2015).

Forskning viser til at forekomsten av antall diagnostisering av barn med autisme har økt (Lai et al., referert i Olsen, 2019, s.11).

Øzerk og Øzerk (2013) sier at de fleste barn er grunnleggende sosiale fra fødselen av og følger visse mønster. Mange forskere er enige om at barn med autisme ikke følger den normale utviklingen som jevnaldrende. Samspill, sosial initiativtaking og gjensidig sosial interaksjon med andre, er kjernevanskene hos mennesker med autismspekterforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013, s.74). Disse kjernevanskene knyttes til tre sentrale dimensjoner som ofte beskrives som «den autistiske triaden». Den første dimensjonen beskriver de språklige ferdighetene hos mennesker med autisme. Den neste dimensjonen er hvordan de forholder seg til andre mennesker. Den tredje dimensjonen er deres reaksjon på omgivelsene. Disse dimensjonene som knyttes til sentrale utfordringer hos mennesker med autisme utgjør kjernen i definisjonen av autisme i DSM- (Diagnostic and Statical Manual of Diseases) og i ICD- (International Classiffical of Diseases) systemet, som er de to diagnosesystemene som brukes i dag (Martinsen & Tellevik, 2012, s.486).

På grunn av at barn med autisme har utfordringer med det sosiale kan det være utfordrende å lære barnet de sosiale kodene eller atferden som kreves. Samhandlingen mellom barnet og det

sosiale miljøet har stor betydning for barnets læring og deltakelse (Jordan, 2008). I rammeplanen står det at personalet skal legge til rette for at alle barn får uttrykke seg, uansett språk eller kommunikasjonsmiddel (Kunnskapsdepartementet, 2017). De fleste barn med autisme har forsinket språkutvikling, men mange av disse barna følger de normale sekvensene i språkutviklingen (Øzerk & Øzerk, s.66, 2013). Ut ifra dette kan en tidlig utforming av kommunikasjonsverktøy være viktig for utviklingen for barn med autisme. Det er de første leveårene grunnlaget for utvikling og læring blir lagt. Hvis barna utvikler et godt fundament de første årene, øker sannsynligheten for en god utvikling videre. Derfor er det viktig at barn får tidlig tilgang til et godt tilpasset tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2020). Utvikling hos barn med autisme kan forsterkere benyttes som stimuli for opprettholdelse av ønsket adferd (Øzerk & Øzerk, 2013, s.102). Forsterkere kan være et middel som motiverer eller inspirerer barnet til ønsket utvikling.

Problemer knyttet til kommunikasjon er en av dimensjonene som definerer autisme (Martinsen & Tellevik, 2012, s.490). Derfor er det nødvendig og viktig at dette tilrettelegges i barnehagen for å gi barn med autisme mulighet for samhandling med andre barn. I rammeplanen står det at barnehagen er ansvarlig for å legge til rette for at alle barna har mulighet for å kommunisere med sitt språk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Majoriteten av autismebefolkningen i Norge har et talespråk som består av et vokabular på mellom 10-50 ord og tegn. Disse ordene og tegnene blir ofte brukt i kjente sosiale situasjoner som er innarbeidet. Hvilket språklig tilbud barn med autisme trenger vil variere ut ifra deres språklige og kommunikative ferdigheter (Martinsen & Tellevik, 2012, s.491). Innøving av språk og kommunikative ferdigheter bør gjøres av en kompetent fagperson. Her er det språklige ferdigheter som imitasjon, turtaking, kategorisering, munnmotorikk, språklyder og generalisering av ferdigheter som bør være i fokus. Samtidig blir verdien av ros, relasjon, mestring, positive samspill og motivasjon sentrale faktorer for å lykkes med innøvingen (Haugen, 2014, s.278). Haugen (2014) skriver videre at disse ferdighetene bør i første omgang gjøres som en-til-en- trening, før de generaliseres inn i barnegruppen.

De fleste barn med autisme har behov for visuell støtte for å kommunisere og de kan ha nytte av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK nevnes videre i oppgaven). ASK defineres som ulike prosesser og prosedyrer som benyttes for å lykkes i kommunikasjonen (Næss, 2018, s.26). Ved bruk av ASK finnes mange ulike måter å støtte barns

kommunikasjon, som bruk av bilder, tegn-til-tale og digitale verktøy eller program. Det er viktig at barn med kommunikasjonsvansker får tidlig hjelp. ASK er en uttrykksform som gjør at barnet kan uttrykke seg enklere. Siden mange barn med autisme har utfordringer med kommunikasjon kan ASK være en god løsning, slik at barna som benytter ASK kan gjøre seg forstått. Tegn til tale, digitale program, symboler og bildestøtte er alternative kommunikasjonsformer som er enklere og mindre krevende enn abstrakte ord. Før man begynner med ASK, trengs det også en grunnleggende kartlegging for å finne riktig kommunikasjonsverktøy. Øzerk og Øzerk (2013) mener at barn med autisme som har behov for ASK så tidlig som mulig bør få systematisk hjelp til å lære ASK.

Ifølge Næss (2018) er det viktig for de voksne å inkludere jevnaldrende i kommunikasjonsformen for barn med autisme. Det er fokus på et positivt samspill mellom barna og det kan føre til at kommunikasjonsmiljøet på avdelingen blir inkluderende og lystbetont. Det er nærliggende å tenke seg at ASK som kommunikasjonsverktøy bør være toveis-kommunikasjon, siden barn med autisme som benytter dette verktøyet har større mulighet til å bli forstått av jevnaldrende. De forskjellige strukturelle forholdene i barnehagen er viktig for å lykkes med tilretteleggingen. Dette kan for eksempel handle om utforming av det fysiske miljøet samt tilgjengelig materiell. Kompetanse, bemanning, mulighet for samarbeid og organisering av barnegruppene er andre eksempler på strukturelle forhold som kan være avgjørende for hvordan det kommunikative miljøet imøtekommer ASK-brukerens behov (Næss, 2018, s.34).

Utviklingsplan for barn med autisme bør være utformet sammen med kvalifiserte fagfolk som har kompetanse på dette. Det er nødvendig med kartlegging før det utformes tiltak. Utformingen bør gjøres av kvalifiserte fagfolk slik at tilretteleggingen passer barnet. Barnets forutsetninger og forkunnskaper samles inn ved evnetester, funksjonskartlegging og redskaper for å vurdere språket og det sosiale. Martinsen og Tellevik (2012) påpeker at det er viktig med å fokusere på individuell tilrettelegging som tar utgangspunkt i den enkeltes særtrekk, som betyr at tilretteleggingen tar utgangspunkt i barnets kognitive nivå, kunnskaper, erfaringer og væremåte. Denne kartleggingen gir grunnlag for hva opplæringen bør fokusere på og hva som motiverer barnet, slik at opplæringen blir positiv og inspirerende for barnet.

På grunn av at autisme rammer deres sosiale ferdigheter kan dette være et fokusområde i treningen. Det betyr at treningene/opplæringen bør fokusere på sosial kompetanse, bedre

ferdigheter i språk og kommunikasjon (Haugen, 2014, s.277). På grunn av at autismespekteret inneholder et bredt spekter, må det også være individuelle vurderinger for hvordan man disponerer tiden i barnehagen.

Haugen (2014) skriver at disse læringssituasjonene bør starte i et enerom (en-til-en med fagperson), slik at barnet kan lære seg grunnleggende ferdigheter som på sikt kan fungere i en barnegruppe. Dette kan for mange pedagoger stride mot politiske lover, avtaler og konvensjoner om inkludering. Smågrupper i opplæringen kan være et alternativ hvor barna får et sosialt samspill, samtidig som man gjennomfører opplæringen (Garrels, 2017). Som sagt er autismespekteret variabelt, men graden eller bruken av en-til-en-trening bør vurderes av fagpersoner som har kompetanse for å avgjøre hva som er for det beste for barnet. Treningen må være målrettet og bør ta sikte for å fremme barnets livskvalitet og mestring (Haugen, 2014, s.277). Verdien og sammenhengen mellom deltakelse og utvikling blir forklart videre i de neste underkapitlene.

2.3 Deltakelse sammen med andre barn

Begrepet «sosial deltakelse» blir anbefalt å bruke når det skal forskes på den sosiale dimensjonen ved inkludering. Elementer som inngår i begrepet er: sosiale relasjoner, aksept, oppfattelse av aksept, positivt sosialt samspill og vennskap (Koster et al., referert i Wendelborg & Tøssebro, 2011). De sosiale dimensjonene viser til at det ikke er tilstrekkelig å fokusere på faktorer «i barnet». Det er like viktig å se på samspillet mellom barnet, de andre barna, det fysiske miljøet og måten personalet legger til rette for et inkluderende miljø (Little, referert i Olsen, 2019, s.11).

En studie av Wendelborg og Paulsen (2014) viser til at barn med nedsatt funksjonsevne er mindre sammen med andre barn. Denne studien inkluderer både organiserte aktiviteter og uorganisert fritid hjemme med venner. En segregert hverdag har også negativ effekt på sosial deltakelse, uansett hvilken grad eller type funksjonsnedsettelse (Wendelborg & Paulsen, 2014). For barn med autisme bidrar de sosiale og kommunikative utfordringene at det er en stor risiko for at disse barna faller utenfor det sosiale fellesskapet (Garrels, 2017). Barn med autisme samhandler oftere med lærer enn med andre barn (Dere, 2018). Andenæs (2012) mener at styrking og videreutvikling av barnehagen som sosial møteplass handler om å gi mulighet til å legge til rette for at barn med svakt språk kan framstå som attraktive

lekekamerater for hverandre i organiserte leker. I sin studie utvikler Andenæs begrepet deltakelsesmodellen, hvor modellen legger vekt på at barns deltakelse i hverdagslige aktiviteter har en betydning for deres utvikling på alle viktige områder (Askland & Sataøen, 2013, s.13).

Det er også studier hvor barn med autisme i barnehagen har vist større engasjement når samspillet har vært initiert av andre barn, enn ved aktiviteter som har vært initiert av voksne (Reszka, Odom & Hume, referert i Olsen, 2019, s.13). En dansk studie gjennomført av Fisker (2010) undersøkte interaksjoner mellom barn med autisme og kognitive evner i normalområdet og barn med typisk utvikling. Studiens funn viste til at barn med autisme rettet oppmerksomheten mot andre barn. Dette medførte at barnet med autisme i varierende grad prøvde å utvikle samhandling og lek med andre barn, men innholdet i deres samtaler utmerket seg å være forskjellig fra typisk utviklede barn. Fisker (2010) skriver i sin studie at forskning innenfor spesialpedagogikk i de siste årene peker på at det i økende grad har vært fokus på læring i fellesskap med typisk utviklede barn for barn med særskilt behov.

Muligheten for å øke sosial deltakelse i barnehagen for barn med autisme viser studier fra både Boutot og Bryant (2005) og Humphrey og Symes (2011) at informering til jevnaldrende barn om diagnosen (autisme), utfordringer knyttet til diagnosen og hvordan de kunne hjelpe, bidro til mer positive samhandlinger mellom barn-barn.

2.4 Miljøets betydning

I barnehagen skal det legges til rette for et fellesskap og positivt samspill med barn og voksne, ved at barnehagens personal skal arbeide målrettet og systematisk for at alle barn skal delta i det sosiale fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Organisering av miljøet har betydning for deltakelsen for barn med autisme i barnehagen (Reszka et al., 2012). Med utgangspunkt i miljøets betydning er det delt inn i to underkapitler som er: organiseringens betydning og personalets påvirkning.

2.4.1 Organiseringens betydning

Olsen (2015) peker på at medvirkning og deltakelse er gode kilder for læring, men dette er lite tilgjengelig, tilpasset og verdsatt for barn med autisme i barnehagen. Barn med autisme vil som andre barn lære av deltakelse i sosiale praksiser, men trenger tilpasninger som tar utgangspunkt i barnets forståelse. Barns mulighet for sosial deltakelse kan ha en sammenheng med organiseringen. Funn tyder på at barn med autisme er mer deltagende i mindre barnegrupper enn i større barnegrupper. Når gruppen øker tyder studien på at deltakelsen også minsker (Anderson, Locke, Kretzmann & Kasari, 2016). Forskning viser til at strukturerte og forutsigbare aktiviteter som måltid og samlingsstund, kan bidra til deltakelse og initiativ for barn med autisme. Videre står det at slike grovmotoriske aktiviteter som barnet er interessert i, som sykling eller husking, kan være aktiviteter som bidrar til deltakelse. Disse grovmotoriske aktivitetene engasjerte barna og de var mer sosialt engasjert (Reszka et al., 2012). Til tross for at det finnes muligheter viser forskning at barn med nedsatt funksjonsevne mister tilgangen til fellesskapet gjennom utdanningsforløpet. Forskning vises at segregering øker i tak med barnas alder (Wendelborg, referert i Garrels, 2017).

Organisasjon kan defineres som et sosialt system hvor mennesker arbeider bevisst for å løse oppgaver og nå mål (Larsen & Slåtten, 2014, s. 22). Ifølge Larsen og Slåtten (2014) inneholder organiseringen i barnehagen ulike deler som struktur, mennesker, kultur, prosesser, system, mål, fysiske forhold og ideologi.

En hverdag med struktur og forutsigbarhet er avgjørende for at barn med autisme trives og utvikler seg i barnehagen uavhengig av hvordan man fungerer kognitivt (Statped, 2019).

Organiseringen kan ha en sammenheng med barns mulighet for deltakelse i hverdagen. Forskning viser til at strukturerte og forutsigbare aktiviteter kan bidra til mer deltakelse og initiativ for barn med autisme (Olsen, 2019, s.14). Det vil si at kjente forutsigbare aktiviteter som samlingsstund, måltid og sykling er sosiale arenaer som kan bidra til fellesskap blant barna.

Martinsen og Ytterland (2014) beskriver en forutsigbar hverdag som rammestruktur.

Rammestrukturen handler om en inndeling av økter eller situasjon. En rammestruktur har som hensikt å bidra til en forutsigbar hverdag som har en fast rekkefølge av aktiviteter og gjøremål. Et eksempel på en rammestruktur kan være dagsplan, som kan dekke barnets behov for trygghet og forutsigbarhet. Slike tilpasninger kan øke sannsynligheten for barnets trivsel, som igjen kan føre til et overskudd som kan brukes til et positivt samspill med andre barn.

Mellom disse aktivitetene har vi overganger.

Overgangene kan for mange barn virke kaotiske og utfordrende. For å få myke overganger mellom aktivitetene foreslår Statped (2017) at de voksne jobber med forberedelser i forkant av overgangene, som påminnelser muntlig og med visuell støtte

3.2.2 Personalets påvirkning

Betydningen av personalets rolle for å støtte barnet i sosial deltakelse blir framhevet av forskere (Tetzchner & Grindheim, 2013). En finsk studie av Leinonen, Brotherus og Venninen (2014) viser til at barnehagelærernes forståelse av begrepet «deltakelse» er ulike og dette medfører at støtten for deltakelse også blir varierende.

Vedeler (2007) skriver at personalets styrking av barn-barn-interaksjonen kan være «å se» og «å synliggjøre» et barns ressurser og gode sider ved barnet. Dette kan ha betydning for barnets adgang til lekegrupper og det kan ha en positiv innvirkning på barnets selvopfatning. Pedagoger kommer i en posisjon hvor de kan bli aktuelle tilknytningspersoner. Det kan virke som om at flere erfaringer med relasjon til andre gir barn økt grunnlag for sosial kompetanse (Askland & Sataøen, 2013, s.72).

Garrels (2017) spør om mangel på spesialpedagogisk kompetanse kan bidra til passive voksne? Ved utregning av autisme hos et barn medfører dette spesialpedagogisk hjelp hvor en spesialpedagog kommer inn på avdelingen og støtter barn som er utredet for autisme i det daglige. Når spesialpedagogen kommer inn på avdelingen, spør Garrels (2017) om dette kan signalisere til personalet på avdelingen at diagnoser som autismespekterforstyrrelse er utenfor personalets kompetanse. Dette kan bidra til passive voksne rundt barnet med autisme.

Samtidig viser forskning av Walker og Berthelsen (2008) at kunnskap om hvordan personalet kan støtte barnas samhandling er med på å bidra til inkludering. I en studie med fokus på læringsmiljø i barnehagen, fant forsker ut at barnehager med høy kvalitet inneholder et læringsmiljø som er variert og stimulerende. Dette gir mange muligheter til lærende kommunikasjon. De voksne er opptatte og nysgjerrige på barnas interesser, erfaringer og læringspotensial (Johanssen, referert i Askland & Sataøen, 2013, s.214).

2.5 Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling

Et sosiokulturelt perspektiv setter læring og utvikling inn i en sosial og kulturell kontekst. På grunn av at sosial deltakelse skjer i dette perspektivet, kan det være nyttig å ha en forståelse og kunnskap om sosiokulturelt perspektiv på barns læring og utvikling for å tilrettelegge for deltakelse og utvikling (Olsen, 2015, s.60).

Ifølge rammeplanen skal barnehagen være et stimulerende miljø som støtter opp om barns læring og mestring. Det står videre at barnehagen skal bidra til at barna får bidra i egen og andres læring i et læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Synet på læring har historisk vært sett på som en prosess som foregår inne i hodet på hvert enkelt individ (Säljö, Mercer, Brown, referert i Wittek, 2012, s.18). Nåtidens læringssyn er fokuset på inkludering og læring i fellesskap, noe som i stor grad er hentet fra russeren Lev Vygotskij og hans teori, sosiokulturelt læringssyn. I sosiokulturelle perspektiver blir utvikling og læring betraktet som grunnleggende sosiale prosesser og det er samspillet med andre som gjør læringen mulig (Wittek, 2012, s.54). Det er den sosiale arenaen som forener mennesker. Voksne og barn utvikler sin identitet gjennom sosial deltakelse (Dreier, referert i Olsen, 2015, s.60).

Vygotskij mente at læring ikke skjer i et vakuum, men at individets utvikling og læring må sees som en del av en omfattende sosial og historisk prosess (Askland & Sataøen, 2013, s.196). Olsen (2015) peker på at barnehagens sosiale og kulturelle kontekst danner grunnlaget for barns læring. Forståelsen for læring og utvikling for barn med autisme bygger på enkeltelementer som atferdsteori og kognitive perspektiver. Atferdsteori og kognitive perspektivet retter fokuset mot barnet, men Jackobsen og Bekk (2005) etterspør et mer helhetlig syn på læring hos barn med utviklingsforstyrrelser.

Barn med autisme har ifølge Olsen (2015) også forutsetninger for å lære i fellesskap med andre. Læring skjer ved å ta del i det sosiale fellesskapet, slik at synet på læring er noe som skjer i fellesskap med andre. Det vil si at vi lærer gjennom å delta i handlinger sammen med andre (Askland & Sataøen, 2013, s.167). Barnets mulighet for læring må man se på hvordan omgivelsene er, hvilke mål og krav som settes for barnet og hvilke ressurser som er tilgjengelig. Forskning fra Bonnevie og Pålerud (2005) viser til at noen av de mest sentrale ressursene i arbeidet med barn med spesielle behov, som autisme, er samspillet med andre barn. Samspill som skjer mellom barn, gir gode utviklingsmuligheter som ikke kan erstattes

ved samspill med voksne (Tøsse, 2014, s.52). Læring kan betraktes som et lagarbeid. Nasjonale føringer som barnehageloven, rammeplan og FNs barnekonvensjon knyttes til sosiokulturelt syn på læring og utvikling. Disse føringene vektlegger nettopp verdien av fellesskap gjennom barns utvikling og læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s.18). Videre presiserer Bjørnsrud og Nilsen (2011) det er viktig at pedagogers tanker om fellesskapets læring ikke skal gå på bekostning av barnas rett til tilpasset hjelp.

Som Jackobsen og Bekk (2005) nevnte ovenfor er det ikke nok å se på hvert enkelt element, men på samspillet mellom dem (Olsen, 2015, s.60). I det sosiokulturelle perspektivet på læring, mener Wittek (2012) at det interaktive og kollektive skal stå i fokus. Det betyr at læring på individnivå forstås som sammenvevd med det kollektive. Ut ifra det sosiokulturelle utviklingsperspektivet er det ikke nok for pedagogene å se på barnets iboende ferdigheter, men pedagogene må se disse ferdighetene i samspill med andre barn og i barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2017) tydeliggjør gjennom rammeplanen at barnehagen skal imøtekomme alle barns behov og at barna skal få ta del i fellesskapet. Barnehagens verdigrunnlag er fastsatt i barnehageloven og internasjonale konvensjoner, som barnekonvensjonen (FNs konvensjon 20, 1989). Dette innebærer at pedagoger i barnehager ifølge lovverk og konvensjoner skal støtte barn med autisme til sosial deltakelse.

Lave og Wenger (1991) omtalte i sin bok *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, en teori om situert læring som er knyttet til sosiale og kulturelle situasjoner. Dette bidro til tanker om at fellesskap handlet om å delta og at læringen skjer ved deltakelse i praksisfellesskapet. For barns deltagelse i et praksisfellesskap i barnehagen møter barna hverandre med ulik kunnskap, kulturelle erfaringer og alle barna i dette fellesskapet er forskjellige. Denne ulikheten i erfaringer og kunnskaper i en barnegruppe kan bidra til å skape et mangfold innenfor et lærende fellesskap (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Ulikheter i en barnegruppe hvor barn har støtte av «flinkere» barn, kan være en faktor som kan bidra til at barn deltar i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

Kan mulighetene for læring med tanke på medvirkning og deltakelse ha for liten plass i barnehagen? Olsen (2015) hevder at tilpasninger for å inkludere barn med autisme blir for lite verdsatt. Rammeplanen for barnehagen sier noe om barns tilbud i barnehagen skal være inkluderende og tilrettelagt for hvert barns forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn med autisme har rett til å få spesialpedagogisk hjelp og barnehagen skal sørge for at

barna som har spesialpedagogisk hjelp skal være en del av fellesskapet. Haugen (2014) presiserer betydningen av en-til-en-trening, for å trene opp sosiale ferdighet som kreves for å fungere i en barnegruppe, men dette må vurderes med utgangspunkt i barnets ferdigheter og forutsetninger. Ved en slik tilnærming til opplæring for barn med autisme kan det noen ganger tenkes at man ekskludere for å inkludere på sikt. Ut ifra forskning og teori fra det sosiokulturelle perspektivet, praksisfellesskap og lovverk, viser at læring ved deltakelse for barn bidrar til utvikling og læring.

Rammeplanen påpeker at barn i barnehagen skal være inkludert og en del av barnehagens allmenpedagogiske tilbud, selv om de har spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som sagt er pedagoger i barnehagen knyttet til inkludering gjennom lovverk, avtaler og konvensjoner (Garrels, 2017). Samtidig som det sosiokulturelle perspektivet bidrar til at barnehagens praksis bygger på deltakelse og samspill som en sentral faktor for barns læring og utvikling.

For barn med autisme bør tilbudet og inkluderingsarbeidet være helhetlig. De voksne bør legge opp planer og målsetninger som er knyttet til en sosial kontekst som representerer barnehagen. Barnets behov og forutsetninger blir tatt hensyn til og målene bør som sagt ha en sammenheng til den aktuelle sosiale konteksten (Martinsen & Tellevik, 2012, s.496). For å få kjennskap til barn med autisme sine forutsetninger og behov, er det nødvendig å kartlegge disse barna. Man må kjenne til barnets aktuelle utviklingsnivå og legge planer for den nærmeste utviklingssonen (Haugen, 2014, s.277).

2.5.1 Aktuelle utviklingsnivået, nærmeste utviklingssone og støttende stillas

Aktuelle utviklingsnivået og nærmeste utviklingssone er begreper i Vygotskijs teori. Vygotskij hadde fokus på samspillet mellom barn-voksen, særlig de voksne som pådriver for utvikling. Han beskrev begrepet aktuelle utviklingssone slik; «På dette nivået kan vi se de ferdighetene et barn allerede kan utføre, eller de kunnskapene et barn har om et fenomen eller en hendelse» (Askland & Sataøen, 2013, s.200). Vygotskij mente det var for enkelt å bare se på det aktuelle utviklingsnivået dersom man skal se barnet i et utviklingsperspektiv. For å se barnet i et utviklingsperspektiv introduserte Vygotskij begrepet «nærmeste utviklingssone». Begrepet tar for seg avstanden mellom det nivået barnet befinner seg på og det potensielle nivået barnet kan greie med veiledning og støtte av en voksen eller et annet barn. Vygotskij

beskrev det slik. «Det barnet ditt kan gjøre i samarbeid i dag, kan det gjøre aleine i morgen» (Askland & Sataøen, 2013, s.200). Nærmest utviklingszone kan betraktes som et dynamisk område hvor barnets ferdigheter utvikles i samhandling med andre. Vygotskijs tanke var at barnet er mer mottakelig for støtte og forklaringer fra en som er mer kompetent person (voksen eller jevnaldrende). Begrepet omfatter dermed umodne funksjoner som kan modnes fram ved hjelp av voksne eller jevnaldrende som oppfattes som kompetente. Det er i denne sonen all lærings- og utviklingsprosess starter for alle (Hoven & Rye, 2004, s.11).

Videre skriver Hoven og Rye (2004) at i teorien ville Vygotskij understreke at ut ifra et pedagogisk perspektiv er ikke den nåværende kompetansen det viktigste, men hva som er potensialet i barnets forståelse og agering. Perspektivet på læring vil altså ifølge Vygotskij vise seg i praksisen. Teorien viser til at dersom barnet blir overlatt til seg selv, vil utvikling og læring forsinkes. For at læringen og utviklingen skal passe barnet, må praksisen og aktivitetene være rettet mot de utviklingsprosessene som ligger foran barnet (potensialet). Hoven og Rye (2004) mener ut ifra Vygotskijs teori at i den pedagogiske hverdagen vil en slik forståelse særlig uttrykke seg ved organisering, muligheter og tilrettelegging for samhandling. Dette er faktorer som kan bidra til et godt læringsmiljø for barna (Hoven & Rye, 2004, s.11). Slike faktorer som bidrar til et godt læringsmiljø, trenger man ifølge Vygotskij fokus på voksenrollen og dens rolle som pådriver for utvikling.

Bruner (1997) utformet teorien om støttende stillas hvor den pedagogiske tilnærmingen i teorien benytter begrepet stillasbygging som en metafor for tilpasset hjelp. Stillasbygging betyr at en voksen eller et flinkere barn støtter andre barn, slik at de blir i stand til å utføre en oppgave som de ikke hadde mestret uten hjelp eller støtte. Læringsperspektivet fra begrepet stillasbygging er ikke statisk. Det betyr at pedagogen som støtter barnet må tilpasse sin støtte ut ifra barnets nivå, forutsetning og hvilken kontekst eller læringssituasjon som foregår (Askland & Sataøen, 2013, s.208).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av forskningsdesign. I studien har jeg hatt en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen: «Hvordan beskriver pedagogene at de støtter barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen?». Nilssen (2012) viser til at forsker gjennom kvalitativ tilnærming vil ha tak i informantenes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten, som i denne studien dreier seg om sosial deltakelse for barn med autisme i barnehagen.

Først i kapitlet blir det redegjort for vitenskapsteoretiske betraktninger for studiet. Videre i oppgaven presenteres studiens prosess som er: valg av metode, innsamling av data, studiens analyse, studiens kvalitet og etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Begrepet vitenskap kan forstås som en systematisk produksjon av ny kunnskap (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.142). Forskningen for dette studiet skal forsøke å produsere ny kunnskap på bakgrunn av forskningsresultat og teori. Når man produserer ny kunnskap dannes ny teori. Postholm og Jackobsen (2018) mener at teori kan bety «en måte å se ting på» eller «en måte å reflektere over noe på». Dette forskningsprosjektet går under samfunnsvitenskap, hvor studien skal fokusere på en sosial arena, det vil si barnehagen. I samfunnsvitenskap kan man studere (ontologi) sosiale fenomener som klasser, organisasjoner, kriminalitet eller kjønnsroller. Fra slike sosiale fenomener utvikles det empiri, sånn at det kan beskrives eller forklares (epistemologi) hvorfor de som studeres oppfører seg som de gjør (Gilje & Grimen, 1993, s.17).

Den ontologiske tilnærmingen for dette forskningsprosjektet har et læringssyn som er konstruktivistisk. Synet innebærer at kunnskapen blir konstruert i fellesskap av forsker og informant eller de personene som vi studerer. Dette preger resultatene som forskningen fører fram til (Thagaard, 2018, s.40). Kunnskapen av denne forskningen blir utformet ved å gjennomføre intervjuer med pedagoger i barnehagen, noe som blir redegjort for senere i oppgaven.

«Epistemologi dreier seg om kunnskapens natur, det vil si hva vi egentlig kan vite om virkeligheten, og hvordan vi kan gå fram for å få kunnskap om samfunn og mennesker»

(Johannssen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.51). Postholm og Jacobsen (2018) skriver at konstruktivistiske epistemologiene har til felles at verden ikke er objektiv, men heller noe vi som mennesker aktivt konstruerer. Det finnes mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet, noe som gjør det utfordrende å skille mellom sant og usant. Det kan være at forskjellige forskere vektlegger ulike aspekter ved virkeligheten eller at virkeligheten presenterer seg på forskjellige måter for ulike forskere. Dette kan bidra til at ulike forskerne oppfatter den forskjellig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.51).

Som den epistemologiske tilnærmingen viser til, kan det eksistere mange «sannheter» for denne forskningen. Det er fordi det finnes mange ulike erfaringer og autismspekteret er variabelt, noe som påvirker de ulike erfaringene hos mennesker. Johannessen et al. (2018) skriver at ingen av oss vil møte verden forutsetningsløst da våre bakgrunner – både personlig og faglig – vil være en del av prosessen ved å etablere kunnskap. Tilnærmingen til feltet blir dermed påvirket av tidligere erfaringer og er ikke forutsetningsløst. For å forstå hvilken rolle dette har for forskningsprosjektet, skal vi se nærmere på hermeneutikken.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk har gresk opprinnelse og betyr forklaringskunst. I samfunnsvitenskapen er hermeneutikken sentral på grunn av at mye av fagets datamateriale består av meningsfulle fenomener, som meninger og handlinger. Hermeneutikk handler om fortolkningslære og dermed vil det være hensiktsmessig for forskerne å ha en forforståelse innenfor det aktuelle fagfeltet som skal studeres. Språket det kommuniseres med gjenspeiler det språket fagfeltet eller de menneskene forskerne forsøker å forstå (Sagdal, 2014, s.42). Målsetningen med meningene og handlingene er at de skal svare på forskningens problemstilling (Gilje & Grimen, 1993, s.143). I denne studien ønsker jeg at problemstillingen tar utgangspunkt i informantenes meninger.

Det å framheve betydningen av å fortolke informantenes handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende er sentralt i hermeneutikken (Thagaard, 2018, s.37). Mennesker er selvtolkende, historiske vesener med forståelsesredskaper som er knyttet til kultur, tradisjon og historie. Barnehagekulturen kan være forskjellig fra barnehage til barnehage. Dette kan også gi forskjellige svar fra pedagogene. Samtidig har de utdannet seg på forskjellige steder i landet, til forskjellig tid. Slike kulturer, tradisjoner og historie kan være faktorer som former pedagoger i barnehagene.

Gadamer sa en gang i tiden at «forståelse er avhengig av visse fordommer» og at alle meninger er av en kontekst (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.74). Videre skriver Kvaale og Brinkmann (2018) at kunnskap om hva andre mennesker sier og gjør, hva deres handlinger og ytringer betyr, vil alltid være avhengig av en bakgrunn eller kontekst av andre betydninger, antakelser, verdier, praksiser (Schwandt, referert i Kvaale & Brinkmann, 2018, s.74). Det betyr at bakgrunnen til pedagogene vil påvirke deres meninger.

Målsetningen med forskningsprosjektet er å finne meninger og erfaringer fra feltet som har blitt til data og ut ifra dette datamaterialet er det ønskelig å skape en forståelse. Som forsker må man være reflektert i forhold til sin egen førforståelse og rolle. Datamaterialet ble skrevet så direkte som mulig, for å unngå at forskers førforståelse påvirker dataen.

I Analyseprosessen har jeg som forsker forsøkt å analysere dataen fra hvert intervju. Jeg har vært oppmerksom på hva informantene fokuserte på og hvilke ord de benyttet oftest under intervjuene. Tilslutt forsøkte jeg å se på dette som en helhet, noe som gjør at forskingen har grunntanker fra hermeneutikken. Som forsker ønsker jeg å fortolke handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s.37). Dermed måtte jeg se på transkriberingen på flere nivåer, både ord for ord, setning for setning og helhet i hvert intervju.

3.2 Valg av metode

Valget av metode vil bli redegjort og det blir begrunnet hvorfor den valgte metoden vil passe for problemstillingen. Forskningens prosess fra start til slutt vil bli redegjort og begrunnet. Denne prosessen innebærer blant annet; valg av informanter, før, under og etter intervjuet. Videre blir det et avsnitt om transkribering, analyse og til slutt vil jeg begrunne for prosjektets kvalitet og etiske hensyn som er tatt i dette prosjektet.

3.2.1 En kvalitativ studie

Det som er sentralt i en kvalitativ studie er å beskrive og forstå hva enkelte utvalgte mennesker gjør i sitt hverdagsliv og hvilke meninger disse handlingene har (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). I denne forskningen var det ønskelig å snakke med informanter som kunne uttrykke sine meninger, forståelse og beskrivelser om et tema. Derfor ble et kvalitativt

forskningsintervju anvendt for å få tak i deres mening, forståelse og beskrivelse. Problemstillingen spør etter «hvordan pedagogene arbeider ...». For å begrunne hvordan pedagogene arbeidet ble deres beskrivelse, forståelse og mening om sentrale begreper som sosial deltakelse og autisme presentert.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg valgte å bruke intervju som metode. Dette for at jeg skulle komme i kontakt med informantene slik at jeg fikk tak i deres meninger, forståelse og beskrivelser om temaet. Kvalitativt forskningsintervju kan bli brukt for å forstå et sosialt mønster i et avgrenset område som i en barnehage (Johannessen et al. 2016, s.93). For å samle inn data har man innen kvalitativ forskning mange muligheter for innsamling, som intervju, observasjon, analyse av dokumenter, bilder, videoopptak og samtaler (Bergsland & Jæger, 2014, s.67). I denne forskningen er det valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode for datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at i et forskningsintervju, ønsker man å gå dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. Slik at for å komme i dybden valgte jeg et lite utvalg på fire informanter. Dette bidro til at jeg kunne bruke mer tid på hver informant uten at arbeidsmengden ble for omfattende. Forskningsintervjuet var varsom spørre-og-lytte-orientert, hvor hensikten er å frambringe kunnskap som er grundig utprøvd (Kvale & Brinkmann, 2018, s.22).

Kvalitativt forskningsintervju fokuserer på å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som har betydning for oss (Johannessen et al. s.93, 2016). Sett i lys av innholdet om kvalitativt forskningsintervju vil det være hensiktsmessig for dette prosjektet å spørre pedagoger i barnehager om deres forståelse og beskrivelse knyttet til sosial deltakelse for barn med autisme. Derfor valgte jeg å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode i denne oppgaven, siden jeg ønsket å få fram pedagogenes forståelse og beskrivelse om sosial deltakelse for barn med autisme. Når prosjektet retter seg mot informantenes forståelse og beskrivelse av et bestemt tema er man innenfor hermeneutikken. Siden problemstillingen for prosjektet tar utgangspunkt i hvilken måte pedagoger støtter barn med autisme til sosial deltakelse, blir min rolle å fortolke det informantene sier om dette.

Jeg har bevisst valgt barnehagen som forskningsfelt siden jeg selv jobber i en barnehage. Jobben og interessen min er å bidra til at alle barn trives og inkluderes i barnehagen. Gjennom min jobb som støttepedagog for et barn med autisme har jeg utviklet en interesse for autisme. Dermed har jeg en forforståelse for emnet i dette prosjektet. For å tilegne meg mer kompetanse innenfor emnet ønsker jeg å intervju andre som er eller har vært i samme situasjon for å dele erfaringer og bidra til hvordan man kan lykkes med sosial deltakelse.

For å få samlet inn datamateriale fra barnehagene ble det også vurdert å observere i barnehagene. Men siden problemstillingen etterspør pedagogenes meninger var ikke observasjoner hensiktsmessig. Jeg ønsket å fokusere fullt på intervjuene for å få samlet inn pedagogenes meninger og opplevelser. Dermed blir datainnsamlingsmetoden for masteroppgaven basert på kvalitativt forskningsintervju av pedagoger som jobber i barnehager. Siden jeg jobber innenfor et begrenset fagfelt knyttet det seg stor spenning om jeg klarte å finne aktuelt utvalg av informanter med den riktige erfaringen. Kvaale og Brinkmann (2018) skriver at et lite utvalg kan medføre at man kan gå nærmere og dypere inn i informantenes meninger. Et lite utvalg gjør at funnene i forskningen kan bli utfordrende å generalisere. På grunn av at forskningen er basert på få personer kan den ikke representere en populasjon.

3.3.1 Utvalg

I utvalget for en kvalitativ studie er det en sammenheng mellom deltakerens hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, som betyr at forsker velger deltakere som har de nødvendige forutsetningene til å svare på problemstillingen. Dette medfører som tidligere nevnt at forskningen eller prosjektet ikke er representativ for en populasjon (Thagaard, 2018, s.55). Forskningen er avgrenset til barnehagen og det er to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger som blir intervjuet. I forhold til antall informanter skal utvalget i hovedsak være stort nok til å belyse problemstillingen (Kruzel, referert i Johannessen et al. 2016, s.112).

3.3.2 Rekruttering

For å finne aktuelle kandidater som kan bidra i dette prosjektet har jeg benyttet meg av mitt kontaktnettverk. Thagaard (2018) mener at tilnærmingen for rekruttering av informanter bør være strategisk. Det kan være hensiktsmessig at forsker retter en formell henvendelse innenfor en setting som er strategisk. Det innebærer at forsker oppsøker miljøer som er relevante for forskningen. Kontakten og informering om prosjektet med potensielle informanter går via våre kontaktpersoner, som i dette tilfellet er styrer i barnehagen (Thagaard, 2018, s.56). Det var styrer som informerte i første omgang for å sjekke interessen angående deltakelse. Dette var et bevisst valg av meg som forsker for at de potensielle informantene fikk ta et selvstendig valg om de ønsket å delta i prosjektet. Deretter ble informasjonsskriv sendt til de aktuelle pedagogene i god tid før selve intervjuet, slik at de fikk en grundig informasjon om forskningens formål, deres rolle og rettigheter.

Kriterier for rekruttering av informanter var at de jobbet eller hadde tidligere erfaring i arbeid med barn med autisme i barnehagen. To av pedagogene hadde tidligere erfaring, mens to arbeidet med barn med autisme under den aktuelle perioden hvor intervjuene ble gjennomført. Det var ønskelig at pedagogene hadde minimum 5 års erfaring fra arbeid i barnehage. Men antall år med erfaring i arbeid med autisme, ble holdt åpen. Grunnen for at det ikke var et krav om at pedagogene skulle ha et visst antall års erfaring innen arbeid med autisme, var fordi jeg ikke visste hvor mange informanter jeg klarte å rekruttere.

3.3.3 Informantene

Alle informantene har tilstrekkelig erfaring fra praksisfeltet, det vil si over 15 år. Alle informantene har førskolelærerutdanning i bunnen og spesialpedagogene har en tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Alle har erfaring fra arbeid i barnehage med barn som er utredet for autismspekterforstyrrelse. Informantene kommer fra to ulike barnehager, en stor barnehage og en liten barnehage. Dette kan bidra til at virkelighetsoppfattelsen knyttet til studiens problemstilling er forskjellig, noe som kan berike datamaterialet og forskningen. De to pedagogene (en pedagogisk leder og en spesialpedagog) fra den lille barnehagen, var begge utdannet i siste del av 80-tallet. Mens pedagogene fra den store barnehagen (en pedagogisk leder og en spesialpedagog) var ferdigutdannet i starten av 2000-tallet. Dermed hadde alle informantene mange års erfaring fra barnehagen. Tre av informantene har hatt andre roller i

barnehagen som førskolelærer, avdelingsleder, pedagogisk leder og den ene spesialpedagogen hadde erfaring fra skolen, hvor hun fulgte enkeltbarn. Alle informantene var kvinner og informantenes alder varierte fra ca. 40-60 år.

3.3.4 Forberedelse og intervjuguide

I arbeidet med å lage en intervjuguide måtte jeg ta utgangspunkt i temaet og problemstillingen for prosjektet. Utgangspunkt for problemstilling er det temaet som forskningsprosjektet skal gi informasjon om (Thagaard, 2018, s. 46). På grunn av at temaet inkludering ble for omfattende er prosjektet avgrenset til sosial deltakelse.

Ifølge Johannessen et al. (2016) bør forsker identifisere sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. Som utgangspunkt for utforming av intervjuguiden ble begrepet «sosial deltakelse» brukt som utgangspunkt. Sentrale elementer innenfor begrepet er, sosiale relasjoner, aksept, positivt sosialt samspill, oppfattelse av aksept og vennskap (Koster et al., referert i Wendelborg & Tøssebro, 2011). Disse punktene danner grunnlaget for spørsmålene fra intervjuguiden.

I en intervjuguide inneholder ofte en liste med spørsmål eller temaer som en ønsker å ta opp i intervjuet. Dette er spørsmål som er uttenkt på forhånd og dermed kan en intervjuguide betraktes som en ramme for samtalen (Løkken & Søbstad, 2014, s.108). Selv om intervjuguiden danner rammen for samtalen, mener Kvaale og Brinkmann (2018) at spørsmålenes rekkefølge ikke trenger å være bestemt på forhånd. Samtalen bør være i fokus og disponeringen av spørsmålene bør avgjøres av forskerens skjønn, men ikke av intervjuguiden. Den valgte intervjumetoden ga meg mulighet til å stille åpne spørsmål, slik at jeg fikk gode og utfyllende svar fra informantene. Intervjuguiden danner grunnlaget for samtalen, men spørsmålene ble stilt med utgangspunkt i hva vi snakket om. Dermed fikk informantene frihet innenfor rammene som var satt og om det skulle dukke opp nye og uforutsette synspunkter ga denne utformingen rom for å bruke tid på det uventede. Når et intervju nærmet seg slutten gikk vi gjennom spørsmålene for å sikre at alle spørsmålene ble besvart.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene foregikk på arbeidsplassene til informantene. Jeg tenkte det kunne være en trygghet å være på sin egen arbeidsplass. I barnehagene hvor informantene jobbet fikk vi til å gjennomføre intervjuene på et møterom og pauserom. Jeg valgte å bruke en diktafon under intervjuet slik at jeg kunne fokusere på samtalen. Lyddopptaket ble tydelig slik at det ble enkelt i ettertid når jeg skulle transkribere.

Vi skal ikke kontrollere våre egne perspektiv, men få tak i andres (Patton, referert i Løkken & Søbstad, 2014, s.107). Når intervjuene skulle gjennomføres var jeg opptatt av at det skulle være trygge omgivelser og en god atmosfære sånn at informantens perspektiv kunne være i fokus. Det å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære bør være en forutsetning for å etablere god kontakt med informanten, slik at informanten oppmuntres til å gi fyldig informasjon om de temaene vi ønsker kunnskap om (Thagaard, 2018, s.99). Mason (2018) hevder at i løpet av intervjuet må det være en balanse mellom det å lytte og spørre (Thagaard, 2018, s.100). For å fokusere på å lytte og spørre, var det viktig for meg å fjerne mulige distraksjoner. Derfor valgte jeg blant annet diktafon, slik at jeg kunne konsentrere meg om det informantene fortalte. Før gjennomføringen av intervjuene gikk vi igjennom samtykkeskjemaet som informerte om bruk av diktafon under intervjuene. I starten av intervjuet metakommuniserte jeg med informantene om hvordan vi skulle gjennomføre intervjuet, slik at det skulle bli så forutsigbart og komfortabelt som mulig. Metakommunikasjon er kommunikasjon om kommunikasjon (Høigård, 2013, s.23).

Intervjuene skulle være semi-strukturert, noe som innebærer at «forskeren har temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men forskeren er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene eller bringe fram temaene i en bestemt rekkefølge» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). På forhånd ble det sendt en intervjuguide for intervjuene på mail. Spørsmålene i intervjuguiden var utfordrende å skille fra hverandre. Siden spørsmålene henger sammen bidro det til at det ene spørsmålet gikk over til det neste. Dette førte til at informantene fikk mye større frihet i samtalen, noe som igjen bidro til at jeg som forsker kunne fokusere på å være en god samtalepartner. Kvaale og Brinkmann (2018) skriver at lyddopptaker bidrar til at forsker kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, slik at tonefall, ordbruk,

pauser og lignende blir registrert i lydopptakeren da dette kan være detaljer som man kan gå tilbake og lytte til.

For å ha en god dialog skriver Thagaard (2018) det er viktig at forsker gir uttrykk for positive reaksjoner hos informant. Jeg forsøkte å uttrykke positive reaksjoner ved bekreftelser og anerkjennelse for hva informantene fortalte. For å bekrefte og anerkjenne hva informanten forteller er det essensielt at forsker uttrykker interesse gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk som kan signalisere forståelse (Thagaard, 2018, s.101). For å delta i samtalen uten å overta eller distrahere ga jeg tilbakemeldinger som videre spørsmål eller kort respons som et nikk, ja... og mm. Kvaale og Brinkmann (2018) skriver at intervjuerens egne verbale og kroppslige responser kan påvirke både positivt og negativt. Samtidig forsøkte jeg å bryte opp noen ganger med anerkjennende kommentarer, hvor det ble utdypet eller oppsummert det informanten fortalte som var positivt. «Vi signaliserer åpenhet når vi gir utdypende kommentarer til intervjupersonens utsagn. Slike kommentarer kan oppmuntre intervjupersonen til å uttrykke sin mening mer presist (Thagaard, 2018, s.100). Utsagn som informantene fortalte ville bli anonymisert ved transkribering, slik at informantene hadde mulighet til å fortelle sammenhengende uten å tenke på anonymisering. Etter intervjuet ble det igjen informert om informantens rettigheter, som anonymitet og mulighet til å trekke seg som informanter uten noen videre begrunnelse.

3.4 Analyse

I denne delen om analyse skal jeg redegjøre for begrepet analyse. Deretter skal jeg vise til behandlingen av transkriberingen av intervjuene. Etter transkriberingen skal jeg presentere hvordan koding og kategorisering av datamaterialet ble gjort. Det blir presentert en figur som illustrerer datamaterialets innhold (Figur 4.4.2.2).

Ifølge Johannessen et al. (2016) betyr analyse å dele noe opp i biter eller elementer, hvor forskeren undersøker eller sammensetter enkelte bestanddeler. Her er formålet å avdekke et budskap, en mening eller finne et mønster med utgangspunkt i datamaterialet. Denne analyseprosessen er en komparativ analyse. «Komparative analyser i kvalitative studier legger

vekt på at vi utvikler en helhetlig forståelse av hver enkelt enhet i studien (Grønmo, referert i Thagaard, 2018, s.161). Komparativ analyse består av tre faser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79).

3.4.1 Transkribering

Når intervjuene blir transkribert fra muntlig til skriftlig bidrar dette til en bedre struktur som blir mer oversiktlig. «Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.106). Jeg transkriberte intervjuene de første dagene etter intervjuene. Jeg gjennomførte to intervjuer i uken, slik at jeg klarte å transkribere hvert intervju, før jeg begynte med et nytt intervju. Dermed ble arbeidet godt fordelt og transkriberingen ble nøyaktig, slik at teksten representerer informantenes uttalelser. Nilssen (2012) skriver at transkriberingen er tidkrevende, men at transkriberingen er en viktig del av analyseprosessen. For å gjøre teksten oversiktlig og strukturert ble teksten skrevet i bokmålsform. Det første utkastet av transkriberingen ble det meste av informasjonen med. Det som var utfordrende med transkriberingen var å beskrive konteksten uten at teksten ble ustrukturert. Dette medførte at jeg valgte å fokusere på innholdet i hva informantene fortalte. Det som kan være utfordrende med transkripsjoner er at de fanger bare det verbale språket og ikke konteksten, kroppsspråket, blikk-kontakten eller en generell følelse av hva som kan være av betydning av det som foregikk (Nilssen, 2012, s.47). Siden jeg transkriberte alle intervjuene selv fikk jeg til å se sammenhenger som jeg skulle jobbe videre med i analysedelen.

Stake (1995) stiller spørsmålet: "Do we have it right?", hvor forskeren for eksempel kan gi informantene oversikt over den ferdigstilte transkriberingen, slik at informantene kan lese igjennom og få mulighet til å gi forsker tilbakemelding på teksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.231). Når transkriberingen var ferdigstilt fikk informantene mulighet til å lese igjennom sitt intervju, slik at informantene kunne kontrollere at de kjenner seg igjen i innholdet og at de ikke kan identifiseres. Informantene ble oppfordret til å ta kontakt om det var noe fra transkriberingen som var feil eller mangelfull. Ingen av informantene tok kontakt i ettertid.

3.4.2 Koding og kategorisering av data

Når transkriberingen av samtlige intervjuene var ferdig kunne jeg begynne arbeidet med å organisere og analysere datamaterialet ved koding og kategorisering. Nilssen (2012) skriver at kjerneaktiviteten i den kvalitative forskningen er koding og kategorisering av den innsamlede empirien. Koding handler om å organisere forskerens tanker om det innsamlende datamaterialet. Det var en krevende prosess å organisere og analysere datamaterialet. Noe av grunnen tenker jeg kan være fordi forskningsintervjuene var semi-strukturerte. Dette medførte at datamaterialet ble omfattende og noe av dataens innhold ikke var egnet for problemstillingen.

Da jeg hadde fått en oversikt over de transkriberte intervjuene begynte jeg som første fase å komprimere teksten. Komprimeringen skjedde ved at jeg markerte alt som jeg vurderte som relevant for problemstillingen. Å kode datamaterialet innebærer at teksten deles opp og betegner utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s.153). Når teksten var komprimert begynte jeg å legge til koder som hver markerte hva setningen inneholdt. Eks. «For at barnet skal takle det å være sammen med andre, tenker jeg det er viktig med forberedelser». Dette eksemplet ble markert. Ovenfor markeringen ble det skrevet ordet «forberedelse» slik at teksten fikk et innhold som blir enklere å behandle videre. Denne kodingen beskriver Postholm og Jacobsen (2018) slik; «i den åpne kodingsfasen blir datamaterialet studert, sammenlignet, satt begrep på og kategorisert».

I den neste fasen var en opptelling av kodene nødvendig slik at jeg fikk oversikt over hvilke koder som var oftest nevnt under intervjuene. Resultatet viste at koder som organisering, trygghet, forutsigbarhet, kommunikasjon, positivt samspill, støttespiller, voksenrolle, holdninger og samarbeid ofte gikk igjen. Når jeg hadde fått en oversikt over hva som ble vektlagt ofte begynte jeg å se på om disse kodingene kunne passe inn under noen kategorier. Når en forsker analyserer og sitter igjen med mange forskjellige kodinger begynner arbeidet med kategorisering. Kategoriene som skal samle noen av kodingene kan bidra til å få struktur og oversikt over datamaterialet. Denne fasen kalles for aksial koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s.148).

I den tredje fasen skulle jeg finne noen hovedkategorier som samlet opp de fleste kodingene som ble gjort fra datamaterialet. Postholm og Jacobsen (2018) kaller denne fasen for den selektive kodingsfasen. Dette innebærer at forsker inkluderer alle sine kategorier fra

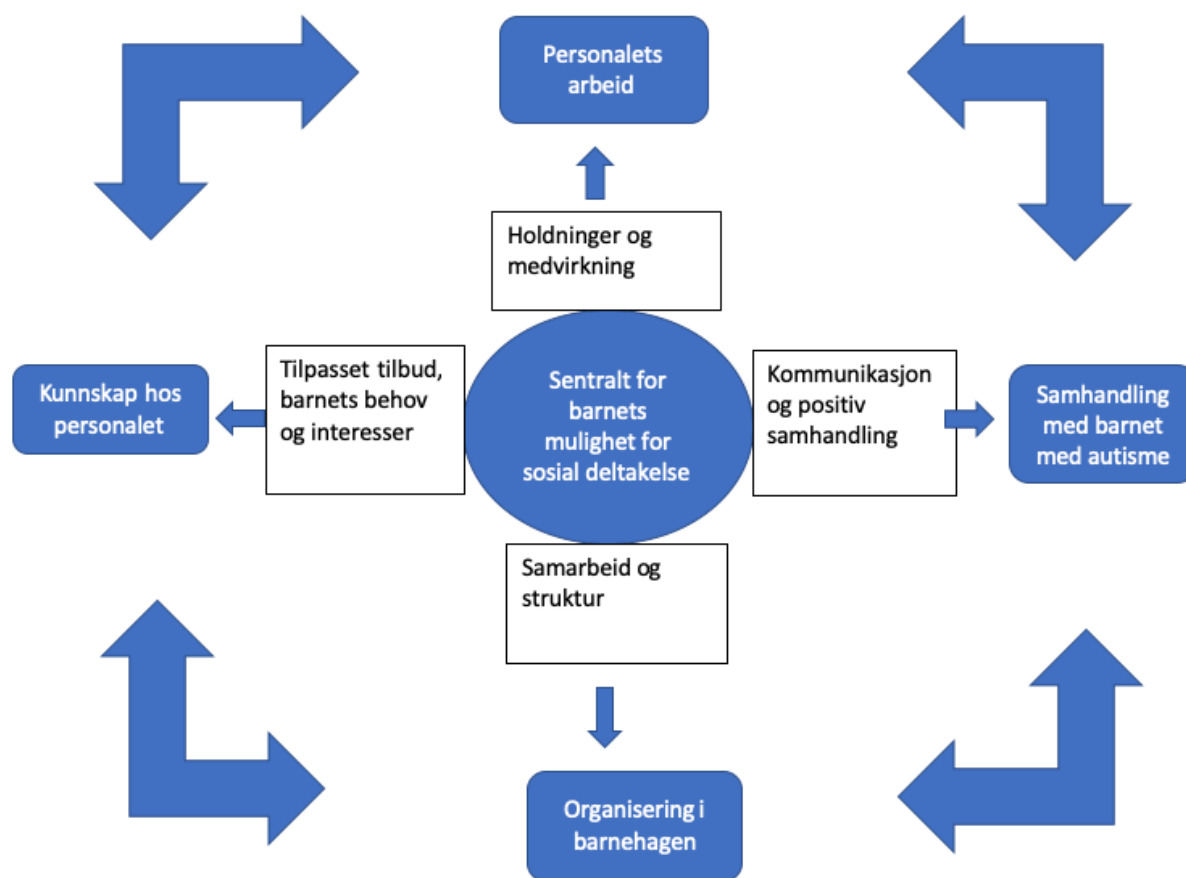
datamaterialet og danner noen få kjerne­kategorier. I denne fasen ble alle tidligere begreper, kodinger skrevet ut på et ark og klippet opp i biter. Disse delene ble sortert og kategorisert. Jeg forsøkte å lage en hovedkategori som et tre med røtter som representerte kodingene. Slik fikk jeg oversikt over at de fleste kodingene ble med i en hovedkategori. Tilslutt endte jeg opp med 4 hovedkategorier. Disse kategoriene ligger i en tabell nedenfor.

Hovedkategori	Underkategori
Personalets arbeid	Holdning Medvirkning
Samhandling med barnet med autisme	Kommunikasjon Positiv samhandling
Kunnskap hos personalet	Tilpasset tilbud Barnets behov og interesser
Organisering i barnehagen	Samarbeid Struktur

Figur 4.4.2.1 Hovedkategorier og underkategorier

Det som var utfordrende med denne analysen var at kodingene og begrepene henger sammen med hverandre. Et eksempel på utsagn fra en informant: «For at de skal takle det å være sammen med andre, tenker jeg det er viktig med forberedelser, bruke bilder og ha voksenstøtte. Både for å støtte barnet, men også i forhold til de andre barna, det å hjelpe til i samspillet. For å skape et positivt samspill». Dette sitatet kan kodes som både positivt samspill, alternativ og supplerende kommunikasjon, forberedelser og voksenstøtte. Slike utsagn som er lange og innholdsrike opplevde jeg som utfordrende å kode.

Ut ifra problemstillingen og datamaterialet viser analysen at disse hovedkategoriene er viktige for pedagogene i deres støtte til sosial deltakelse for barn med autisme i barnehagen.



Figur 4.4.2.2 Sammenheng mellom kategoriene

Figur 4.4.2.2 illustrere sammenhengen mellom hovedkategoriene og underkategoriene. Informantene mener at for «barnets mulighet for sosial deltakelse» har disse kategoriene en betydning for deres arbeid.

3.5 Kvalitet i studie

Begrepet kvalitet har ulike definisjoner, men fra stortingsmelding nr. 20, *vilje til forskning* er fellesnevner gjerne noe som er knyttet til egenskapene ved et produkt (resultat, effekten eller utbyttet). Videre står det at forskningens kvalitet kan vise til fire sider, soliditet (resultatene kan etterprøves), originalitet (ny teori eller nyhetsverdi), faglig relevans, samfunnsmessig eller praktisk nytteverdi (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004-2005, s.67).

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at selv om forskningen er riktig og sann i dag, kan den bli utfordret av andre forskere i framtiden. «Dermed må forskningens kvalitet i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. For å kunne bedømme kvalitet, må forskeren på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer fram, er konstruert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). Vurdering av forskningens kvalitet vil videre bli basert på begrepene reliabilitet og validitet.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor robust prosjektet, undersøkelsen eller målingene er, eller om dataen er tillitsvekkende og til å stole på (Nyeng, 2012, s.105). Reliabilitet er et begrep som handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s.181). Kvaale og Brinkmann (2018) skriver at reliabilitet ofte koples opp til spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette handler om informantene ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.276). Det å teste undersøkelsens reliabilitet ved en «test-retest», altså gjenta en studie på et annet tidspunkt for å se om resultatene blir de samme, blir sett på som den ultimate testen på reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Det kan være vanskelig å reteste en kvalitativ studie fordi møte mellom forskeren og forskningsfeltet vil fortone seg forskjellig. Siden forskjellige forskere bringer med seg sin individuelle teori og sin subjektive bakgrunn og at vi alle sammen er i utvikling, kan det være utfordrende å få de samme resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Dette prosjektet tar for seg sosial deltakelse for barn i barnehagen som er utredet for autisme. Utfordringen med målingene i denne forskningen er at autisme innebærer et vidt spekter og pedagogene har ulike oppgaver og løser dem forskjellig. Samtidig svarer informantene ganske likt, med tanke på hva de mener er sentralt for barnets mulighet for sosial deltakelse i barnehagen. Med svarene fra informantene tenker jeg det vil være sannsynlig at andre forskere kunne fått tilsvarende resultater. På grunn av at forskningen inkluderer både pedagoger i form av pedagogiske ledere og spesialpedagoger er det også noen tanker og meninger som er ulike. Det at informantene hadde ulike meninger, opplevelser og erfaringer fra et spekter innenfor autisme som er variabelt tenker jeg er en styrke i oppgaven. Ut ifra problemstillingen er det ønskelig å få tak i pedagogenes meninger om hvordan de støtter barn med autisme sin mulighet for sosial deltakelse. Det at informantene har ulike erfaringer og

meninger om hva som er riktig å gjøre var egentlig som forventet. Postholm og Jacobsen (2018) mener at alle mennesker hele tiden er i utvikling, både forskere og forskningsdeltakere. Siden informantene kommer fra ulike barnehager kan dette medføre at de har forskjellig bakgrunn og erfaring for sin virkelighetsforståelse.

Ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen argumenterer forskeren for forskningens troverdighet. Forskeren bør være bestemt og konkret i beskrivelsen av framgangsmåte for utarbeiding av data. Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig er dette med på å styrke forskningens troverdighet. Dette er for å overbevise kritiske lesere om kvaliteten av forskningen og verdien av resultatene (Thagaard, 2018, s.188). Et eksempel for styrking av forskningens data kan være at jeg har benyttet diktafon, noe som innebærer at datamaterialet i stor grad er atskilt fra fortolkninger. Videre skriver Thagaard (2018) at argumentasjonen for reliabiliteten handler om å være reflektert over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen mellom forsker og informantene påvirker dataen.

For å få en bedre relasjon med informantene møtte jeg dem før selve intervjuet hvor vi snakket litt rundt temaet og forskningens hensikt og mål. Her var det ønskelig å trygge informantene om at intervjuene hadde som mål å fremme det positive og hva informantene mente var sentralt for problemstillingen. Jeg tenker at en problemstilling som fokuserer på muligheter kan være enklere å snakke om og gir god data. Dette mener jeg er en styrke for oppgaven. For å få innholdsrik data er det viktig at informantene har erfaring med autisme i barnehagen om de skal klare å argumentere for hvilke muligheter barn med autisme har for sosial deltakelse i barnehagen med støtte av pedagogene.

3.5.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet og validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018, s.189). I samfunnsvitenskapen dreier validitet seg om at metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. For å bestemme om oppgaven er gyldig, kan man stille spørsmålet: Måler du det du tror du måler? (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.276). Styrking av prosjektets gyldighet kan gjøres ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet.

Dette gjøres ved å grundig beskrive det teoretiske ståstedet som danner grunnlaget for tolkningene som kommer fram i studien (Thagaard, 2018, s.189). Gjennom svarene som kom ut av intervjuene fikk jeg inn mange meninger, erfaringer, opplevelser og tanker om hvordan pedagogene støtter barn med autisme sin mulighet for sosial deltakelse. Min manglende erfaring i en intervjusituasjon kan gjøre at det ble med en del ekstra informasjon som ikke er relevant for problemstilling. Samtidig ga en slik tilnærming informasjon som ga meg nye perspektiver jeg ikke hadde tenkt på tidligere. Svarene som presenteres i analysedelen har jeg valgt å bruke direkte sitat fra informantene, slik at jeg kan synliggjøre og tydeliggjøre informantenes beskrivelser rundt studiens problemstilling. Dette kan gjøre at analyseprosessen blir gjennomiktig og valgene som blir gjort i analysen blir synlig, noe som er en styrke i studien.

Kvaale og Brinkmann (2018) skriver at dersom resultatene fra intervjuundersøkelsen blir vurdert som gyldige og pålitelige, er spørsmålet om resultatene av lokal interesse eller om de er generaliserbare til andre kontekster, intervjupersoner og situasjoner. Det vanligste for intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.289). På bakgrunn av at forskningen har fire informanter kan vi gå ut ifra at forskningen har gyldighet kun for de som deltok i intervjuene.

Utvalget for undersøkelsen var to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger, hvor begge gruppene har erfaring og kompetanse fra arbeid med barn med autisme. «Når det dreier seg om intervjusvar, kan det godt være at intervjupersonen ikke «forteller sannheten» om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel godt uttrykke sannheten om personens oppfatning av seg selv» (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.281). Målingene for oppgaven er å søke etter pedagogene meninger om hvordan de kan støtte barn med autisme til sosial deltakelse. Informantene ble plukket ut på bakgrunn av anbefalinger fra andre kolleger fra barnehagesektoren. Informantene har utdanning som bidrar til å styrke deres troverdighet for svarene som ble gitt. Målet mitt for forskningen har ikke vært å generalisere funnene, men å belyse hvilke muligheter for sosial deltakelse som finnes innenfor temaet. Det at informantene fikk lese igjennom sitt intervju er også med på å styrke dataens troverdighet.

3.6 Etiske hensyn

I kapittelet skal jeg ta utgangspunkt i min egen forskerrolle og hvilke refleksjoner en forsker bør gjøre seg om sin rolle. Det er hentet opplysninger fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse opplysningene danner grunnlaget for mine etiske vurderinger i forskningsprosessen. Jeg vil videre redegjøre for prosessen med samtykke og konfidensialiteten.

Måten man behandler personopplysninger er et viktig aspekt ved forskningsetikk og det er lovfestet at informanten ikke skal bli krenket gjennom behandling av personopplysninger (Bergsland & Jæger, 2014, s.83). Dette medfører at jeg som forsker bør være bevisst på mine valg i forskningen.

«I studier som innebærer en nær kontakt mellom forsker og de personer forskeren studerer, som ved deltakende observasjon og intervju, får forskeren data som kan knyttes til de personer som deltar i prosjektet. NESH (2016) beskriver særskilte etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger. NESH presiserer betydningen av at «forskeren skal arbeide utfra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse».

(Thagaard, 2018, s.21)

3.6.1 Forforståelse og egen forskerrolle

Som forsker starter man sjeldent med blanke ark. Forsker går ikke løs på en undersøkelse uten oppfatninger av det som undersøkes, eventuelt hva man forventer av resultater (Johannessen et al. 2016, s.35). Min bakgrunn og forforståelse vil påvirke mine valg i forskningen. Det er fordi jeg selv har en spesialpedagogisk utdanning med grunnutdanning som barnehagelærer. Samtidig jobber jeg som støttepedagog for et barn med autisme, noe som gjør at jeg har tilegnet meg kunnskap og erfaring innen emnet.

Jeg har gjennom min jobb møtt mange dyktige fagfolk som har bidratt med veiledning. Jeg har hatt mange lærerrike samtaler, diskusjoner og refleksjoner med kolleger. Med bakgrunn i

min egen erfaring har jeg et ønske og en interesse for å utveksle informasjon og erfaringer som kan bli til ny kunnskap. Kunnskap om hvordan pedagoger støtter barn med autisme til sosial deltakelse i barnehage.

Forskeren selv er det viktigste instrumentet i forskningen. Gjennom forskningsprosessen må forskeren ta mange valg, fra valg av informanter til siste punkt i avhandlingen. I denne prosessen må forsker ta grundige og reflekterte vurderinger som påvirker resultatet. En kvalitativ forskning hvor forsker er ute i feltet og møter andre kreves evnen til å skape tillitt, etablere og vedlikeholde gode relasjoner som er av stor betydning for resultatet (Nilssen, 2012, s.28).

Kvaale og Brinkmann (2018) skriver at betydningen av forskeren integritet øker i forbindelse med intervju. Som nevnt ovenfor øker integritet fordi forskeren selv er det viktigste instrumentet for innhenting av kunnskap (Kvaale & Brinkmann, 2018, s.108). Dermed bør forsker reflektere over sin rolle. Etske dilemmaer kan man knytte til problemstillingen, undersøkelsesopplegget, innsamling av data og til analyse og drøfting av datamaterialet, noe som innebærer at forsker bør ha en etisk bevissthet gjennom hele prosjektet (Bergsland & Jæger, 2014, s.83).

Når en forsker skal ut i feltet å samle inn data ved for eksempel observasjon eller intervju er man forpliktet til å forholde seg til personopplysningsloven (Thagaard, 2018, s.22). Alt som innebærer å registrere, oppbevares, samle inn eller sammenstille og utlevere personopplysninger skal meldes inn til NSD (Postholm & Jacobsen, 2018, s.252). Thagaard (2018) skriver at «Forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner, skal prosjektet meldes til NSD» (Thagaard, 2018, s.22). Søknaden til NSD ble sendt i god tid før selve intervjuet. Meldeskjema skal sendes inn minst 30 dager før man kan starte datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.253). Når søknaden ble godkjent, ble det også fulgt med tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene var til god hjelp for å ivareta de etiske retningslinjene.

Maktforholdet mellom forsker og informant i en intervjusituasjon, kaller Kvaale og Brinkmann (2018) for asymmetrisk maktforhold. Noe som innebærer at intervjuet er en

profesjonell samtale med rammebetingelser som er satt av forsker. For å redusere det asymmetriske maktforholdet ble intervjuguiden sendt til informantene minimum en uke før selve intervjuet. Dette gjorde at informantene hadde mulighet til å forberede seg. Noen av informantene hadde forberedt seg godt og tok med notater inn til intervjuet. Jeg tenker at ved å sende intervjuguiden før selve intervjuet ble gjennomført, kan det ha bidratt til å skape en trygghet og forutsigbarhet hos informantene. For å støtte opp under samtalen var jeg opptatt av å motivere og interessere meg for hva informantene fortalte. Siden jeg hadde med diktafon og vi satt på en plass hvor vi ikke ble forstyrret, kunne jeg fokusere på det informantene fortalte.

3.6.2 Informert samtykke

Kontakten med potensielle informanter ble gjort via barnehagenes styrere slik at de aktuelle pedagogene fikk ta et selvstendig valg uten at jeg henviste meg direkte hos dem. Når jeg fikk tilbakemelding fra styrer om at de aktuelle informantene ønsket å stille til intervju for denne forskningen ble det sendt et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet var det informasjon om forskningens formål og deres rettigheter knyttet til deres rolle som informant.

«Informert samtykke innebærer at informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål, at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og at personen kan trekke seg når som helst. Informanten har krav på å få kjennskap til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet».

(Bergsland & Jæger, 2014, s.83)

Før selve intervjuene ble gjennomført hadde alle informantene fått tilsendt informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide. Jeg tenker at opplysningene kan være betryggende og bidra til forutsigbarhet når selve intervjuene skulle gjennomføres. Som forsker har jeg respekt for min rolle og har forsøkt å være ryddig og åpen i prosessen hvor informantene har vært involvert. Dette innebærer at informantene har fått tilsendt all informasjon på forhånd. Etter intervjuene fikk informantene mulighet til å lese igjennom datamaterialet slik at de kunne kontrollere at deres meninger og personopplysninger var anonymisert.

3.6.3 Konfidensialitet

Bergsland og Jæger (2014) skriver at konfidensialitet handler om at man ikke skal offentliggjøre sensitive data som kan avsløre en deltakers identitet. En gylden regel kan derfor være å begrense personlig informasjon om de individuelle deltakerne (Bergsland & Jæger, 2014, s.85). Det å sikre informantenes anonymitet har gjennom hele prosessen vært tydeliggjort, både i informasjonsskrivet, samtykkeskjemaet. Tilslutt fikk informantene lese igjennom datamaterialet.

Man bør være forsiktig med hvilke opplysninger som kommer fram i forskningen. Thagaard (2018) skriver at det kan være utfordrende for forsker å anonymisere forskningen sin når den fokuserer på små gjennomsiktige miljøer (Thagaard, 2018, s.25). I denne forskningen som henvender seg til barnehager med barn med autisme, hvor det er snakk om en liten prosent av barnehagebarna i Norge må jeg være presis, reflektert og bevisst over hva jeg velger å publisere. Dette har medført at jeg ikke nevner stedsnavn eller område for barnehagen. I beskrivelsen av informantene har jeg bevisst valgt å være diffus i forhold til utdanningsår, skole og videreutdanning. Et eksempel er at jeg ikke skriver «utdannet i 1992», men skriver i stede «utdannet rundt 1990-tallet. En grei huskeregel kan være å unngå mye personlig informasjon om informantene i vurderingene av prosjektet og dets individuelle opplegg (Dalland, referert i Bergsland & Jæger, 2014, s.85)

4.0 Resultat

I dette kapittelet vil jeg presenterer resultatene fra intervjuene og jeg vil også ta utgangspunkt i figuren (figur 4.4.2.2) som ble presentert tidligere i oppgaven som danner grunnlaget for oppgavens problemstilling. Jeg viser til utsagn fra informantene som danner grunnlaget for figuren og resultatet fra intervjuene. Siden kunnskapen og erfaringer varierer fra person til person og fra kultur til kultur, finnes det ikke en forutbestemt matrise av kategorier som alle følger (Aase & Fossåskaret, 2014, s.135). Det betyr at sammensettingen og begreper som danner hovedkategoriene er gjort av forsker og disse valgte kategoriene bygger på forskers erfaringer og forkunnskap. For å gi svar på denne problemstillingen ble det intervjuet fire pedagoger i barnehagen, to spesialpedagoger og to pedagogiske ledere. Etter intervjuene har jeg transkribert datamaterialet og analysert innholdet i datamaterialet. Deretter ble datamaterialet kodet og kategorisert.

4.1 Personalets arbeid

Det første hovedkategorien handler om personalet. Denne hovedkategorien deles inn i to underkapitler som er holdning og medvirkning. Alle informantene snakket om betydningen av voksenrollen og hvor sentrale de voksne var for barnets mulighet til sosial deltakelse i barnehagen.

4.1.1 *Holdning*

Informantene fortalte at den voksnes rolle er viktig, den voksne skal støtte barna, se barnets behov, deres styrker og muligheter:

«Det er et veldig stort spekter innenfor autisme. Jeg tenker at de viktigste tilpasningene ikke er i utgangspunkt i diagnosen men i utgangspunkt i barnet. Hvem er han eller hun og hvilke behov har de? Det er det som er det viktigste. Uavhengig av hvilken type diagnose egentlig. Vi er forskjellige og har ulike behov. Vi har forskjellige utfordringer og behov alle sammen. Det handler like mye om selve barnet som barnegruppen i rundt om de voksne. Så må vi se barnet og se deres styrker, hva de er gode på».

«I barnehagen pleier jeg også å framheve barnets styrker for de andre barna, som det med språk. At barnet både skriver og teller på mange forskjellige språk, men det er jo det samme her, «det må

interessere han». Han er jo kjempegod i matematikk, så jeg tenker det er viktig for han at vi voksne framhever hans styrker».

De to sitatene overfor peker på at informantene mener at deres væremåte og uttalelser kan ha en påvirkning i forhold til hva de signaliserer til barnegruppen. Informantene forteller at «vi må se barnets styrker», noe som kan betyr at de velger å se mulighetene som bor i barnet. Når informanten sier; «det er viktig for han at vi voksne framhever hans styrker», kan det tenkes at informanten ønsker å gi barnet mulighet for sosial deltakelse ved å vise fram barnets potensial og muligheter til barnegruppen. Selv om slike holdninger og tanker om inkludering er viktig for barnets muligheter trenger mange barn med autisme voksenstøtte i aktiviteter. En informant foreller at hun noen ganger støtter barnet i samspillet med de andre barna slik at barnet med autisme blir forstått. Hun sier til de andre barna at han (barnet med autisme) ikke er slem, men at det kan være vanskelig for han å fortelle hva han ønsker. Informanten forteller videre at personalet jobber mye med at barnet skal lære seg å spørre, som for eksempel, kan jeg få? Eller kan du gi meg? Slike spørsmål er utfordrende for barnet, men øvelse i slike situasjoner kan bidra til inkludering.

Det å støtte barnet slik at barnet blir forstått, trekkes fram av alle informantene. Alle informantene trekker fram verdien av forståelse mellom barna og informantene mener at det er deres jobb å bidra til forståelse. En informant sier at forståelse kan gjøre det enklere for å akseptere hverandre slik at når de andre barna vet at barnet ikke stjeler leker, men at det er vanskelig for barnet å spørre. Dette kan bidra til å gi de andre barna større forståelse for handlingene som utføres av barnet.

4.1.2 Medvirkning

Både spesialpedagogene og de pedagogiske lederne snakker om deres rolle og at det er viktig at de tar utgangspunkt i barnets interesser. I forlengelsen av dette snakker de om at barn med autisme skal ha mulighet til å medvirke eller ta selvstendige valg for sin hverdag i barnehagen. Dette beskriver noen av informantene slik:

«Det er en balansegang å vite når du skal slippe og støtte. Jeg ser jo at uteleken fungerer mye bedre enn inneleken. Da kan du som voksen trekke deg litt lengre unna. Barnet er veldig glad i å sykle, noe som har gjort at han har blitt veldig sterk. Det er fordi det er andre barn som vil sitte på. Det er jo så bra, for

det blir et godt samspill. Sykling er noe de fleste barna gjør og det vises så tydelig gleden over mestring hos barnet. Så selv om barnet bruker hele utetiden på syklingen, så får han gjøre det».

«Vi jobbet en del med stasjoner, hvor barnet skulle matche gjenstander. Det var jo ulike stasjoner, så barnet måtte «sjekke inn» på hver stasjon, slik at det ble oversiktlig, slik at barnet kunne selv gi uttrykk for sine valg. Et eksempel kunne være det å velge pålegg til maten».

Sitatene ovenfor viser at informantene ønsker at barnet skal kunne medvirke i sin hverdag. Dette ved å gi barnet mulighet for valg. Alle informantene sier at uteleken fungerer bedre enn inneleken. Barnet mulighet for medvirkning krever en form for samhandling mellom barn-voksen.

4.2 Samhandling med barnet med autisme

Den neste hovedkategorien er samhandling. Kategorien samhandling er delt inn i to underkapitler som er kommunikasjon og positive møter. For at samhandlingen skal fungere så kreves det en form for kommunikasjon mellom barnet og de voksne. Betydningen av å bli forstått blir poengtert av alle pedagogene under intervjuene.

4.2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjonsverktøyet ASK blir nevnt av alle, men det er verdt å merke seg at kommunikasjonen er tilpasset barnet slik at det var ikke alltid bildene fra ASK som var best egnet. En informant fortalte at de hadde brukt andre bilder som kommunikasjon.

«Vi bruker ASK og vi bruker ikke så veldig mange bilder. Før så brukte vi mye ASK-bilder, men han responderte ikke så veldig godt på det. Men så oppdaget jeg at vi hadde noe annet som vi brukte for et annet barn, hvor vi brukte konkrete bilder fra barnehagen. Så hadde jeg på meg de bildene, og han var mye mer opptatt av dem. Dermed lagde vi bilder for han som var mer konkrete bilder fra barnehagen, noe som hjalp. De bildene var mer realistisk og barnet kjente igjen bildene. Det var jo de vanlige naturlige overgangene vi brukte tegn på. Sånn som; ferdig, spise, bleie og sove. Han brukte disse tegnene selv også, særlig ferdig. Det ble ikke alltid brukt riktig i alle situasjoner, men det er jo en form for kommunikasjon. Så vi trente veldig på tegnet «stopp». For han var veldig på de andre barna, så var det greit at de andre barna også kjente til dette tegnet for å kommunisere med han, slik at dette ble et redskap for alle barna».

Utsagnet viser at kommunikasjon er det stort og viktig tema. Informanten nevner både bilder og tegn til tale som kommunikasjonsverktøy. Samtidig blir disse kommunikasjonsverktøyene delt med de andre barna slik at det er mulig for barnet med autisme å kommunisere med både voksne og barn. Det kan tenkes at barnet kan oppleve flere læringsmuligheter for kommunikasjon når alle bruker de samme tegnene og det blir også mer forutsigbart. Martinsen og Tellevik (2012) påpeker at kommunikasjon kan være utfordrende for barn med autisme, derfor er det nødvendig at dette tilrettelegges i barnehagen slik at de foreligger muligheter for samspill.

4.2.2 Positive møter

Barnet med autisme sin samhandling med andre barn i barnehagen ble det ofte nevnt som «det positive møte» eller «et positivt samspill».

«For at de skal takle det å være sammen med andre, tenker jeg det er viktig med forberedelser, bruke bilder og ha voksenstøtte. Både for å støtte barnet, men også i forhold til de andre barna, det å hjelpe til i samspillet. For å skape et positivt samspill».

Informanten beskriver ovenfor at positive møter mellom barnet med autisme og de andre barna inneholder mange elementer. Informanten beskriver at forberedelser og støtte av en voksen har betydning for samspillet. Næss (2018) mener at de voksne har en sentral rolle for at barn med autisme skal klare å samhandle med andre barn. Hun beskriver kommunikasjonsverktøyet ASK som toveis-kommunikasjon slik at det er grunnlag for en forståelse mellom barnet som benytter ASK og de andre barna.

[...] «så tar vi utgangspunkt i barnets nivå og forutsetninger. Vi ønsker mest mulig positivt møte mellom barna. Vi tenker litt i forhold til hvilke barn som takler slike møter og er omsorgsfulle barn som kan være gode rollemodeller og støtte».

Informanten beskriver det kan være greit å være bevisst på hvilke barn som er gode rollemodeller og støtte i samhandlingen med autistiske barn som kan bidra til positive møter mellom barna. Innholdet i det informanten beskriver kan knyttes til Bruner (1997) sin teori

om støttende stillas som handlet om at «flinkere» barn kan støtte barnet med autisme i læringssituasjoner.

Flere av informantene sier at samspillet mellom barna skal være tuftet på positivitet. De er opptatte av at alle barna skal ha positive møter og lykkes i kommunikasjonen. Det siste utsagnet argumenterer en informant at «flinke» barn kan være en ressurs som kan støtte barnet i læringssituasjoner

4.3 Kunnskap hos personalet

Den tredje hovedkategorien er kunnskap. For at den voksne skal klare å avverge negative situasjoner, trenger den voksne kunnskap og erfaringer. Den voksne må kjenne barna godt og være bevisst på egen rolle. Den voksne må tilrettelegge for å unngå slike situasjoner. Informantene sier at kunnskap er nødvendig for å legge til rette for mestring. Denne hovedkategorien er delt inn i underkapitlene, barnets beste og interesser og tilpasset tilbud.

4.3.1 Barnets beste og interesser

Informantene sier at de tar utgangspunkt i barnets interesser når de skal legge til rette for aktiviteter. De forteller at barnets interesser er en styrke som de ønsker å benytte til noe positivt, som kan bidra til inkludering.

«Så er det forskjellig hva barn med autisme synes er artig å være med på. Noen synes det er gøy med samlingsstund med sang og rytme. Så er jo slike interesser et godt middel for å skape fellesskap».

«Barnet har hatt musikkstund med en musikkpedagog som har vært innom barnehagen en gang i uken. Der har det vært et strukturert opplegg med samme start og slutt, men innholdet mellom (start og slutt) har variert. Barnet er veldig glad i å synge, barnet liker musikkaktiviteter og er glad i bevegelser og rytme. Dette er noe han har hatt godt utbytte av og dette er noe de andre barna også liker».

«Barnet har ingen fysiske begrensninger og er veldig aktiv ute og inne, men liker veldig godt tegning, lego og stasjonslek, ting som er stabilt. Det er jo veldig forutsigbart for han, så er han glad i bokstavlek og spill, hvor de andre barna kan delta».

Informanten forklarer at de tar utgangspunkt i barnets interesser og bruker dette som middel for deltakelse. Øzerk og Øzerk (2013) mener at forsterkninger kan motivere eller stimulere barn til å opprettholde en ønsket atferd. Barn med autisme kan ha kort oppmerksomhetstid, dermed kan det være smart å bruke deres interesser for å gi mulighet for samspill.

Informantene snakker også om betydningen av å være åpen om barnets utfordringer slik at det kan skape forståelse for barnets atferd og utfordringer. Informanten forteller videre «det er viktig å være åpen om at vi er forskjellige og har ulike utfordringer, ikke bare han, men alle har utfordringer. Få fram det positive». Det å se barnets muligheter og potensial forteller informantene kan være viktig for barnets mulighet for deltakelse.

Informantene nevner under intervjuene at barna med autisme har ulike interesser, men det som er felles for deres interesser er at aktivitetene er forutsigbare. Noe som også er felles for alle informantene er at de nevner uteleken og herjeleken som en aktivitet eller lek som barna liker og deltar i fellesskap.

4.3.2 Tilpasset tilbud

Det å legge til rette for aktiviteter som barna har interesse for viser seg å være noe alle informantene snakket om. Tilpasset tilbud kan være et samlende begrep for dette.

Informantene hadde mange måter og meninger om hvordan de la til rette for barnet i hverdagen. Noen av pedagogene fortalte det slik:

«Jeg er opptatt av at vi er mest mulig sammen med barnegruppen som helhet og gjør tilpasninger innenfor det, fordi jeg er opptatt av inkludering. Men samtidig for å trene opp enkelte ferdigheter, så trenger barnet «en-til-en trening» for å lære seg elementer i samspillet fra hverdagen. Så er det ingen vits i å ta fram aktiviteter eller leker som du vet han ikke liker eller mestrer. Han skal jo ha noe å strekke seg etter, men det er fokus på mestring».

Informanten beskriver at hun gjør tilpasninger inne på avdelingen slik at hun i størst mulig grad kan være inne på avdelingen sammen med de andre barna. Martinsen og Tellevik (2012) påpeker at det er viktig å fokusere på individuell tilrettelegging som tar utgangspunkt i barnets særtrekk. Opplæringen bør fokusere på og hva som motiverer barnet slik at opplæringen blir positiv og inspirerende for barnet.

«Det er viktig å sette seg realistiske mål, både for barnet og de voksne. Barnet blir jo også frustrert om han alltid skal gjøre de tingene han ikke klarer og frustrasjon ender jo som utagerende atferd».

En informant poengterer betydningen for å sette seg små og realistiske mål. Dette for at de voksne skal klare å opprettholde sin motivasjon i arbeidet. En annen informant beskriver barnehagens tilrettelegging i påkledningssituasjonen for et barn med autisme.

«Så har vi tilrettelagt i forhold til påkledning. Vi har brukt bildemateriell, vi er også bevisst på at vi enten er først eller sist i påkledningen. For det kan være utfordrende og forstyrrende med påkledning så tett opp i andre. Kanskje flytte klærne litt vekk fra de andre, slik at barnet kan konsentrere seg under påkledning».

Utsagnene ovenfor viser at tilrettelegging foregår gjennom hele dagen, i ulike situasjoner. Både spesialpedagogene og de pedagogiske lederne mener det er viktig at barn med autisme er så mye som mulig inne på avdelingen sammen med de andre, men de gjør tilpasninger som å skjerme dem for stressende situasjoner, som påkledning. Spesialpedagogene snakker også om en-til-en trening, som er nødvendig. Men hvis det er mulig sier spesialpedagogen, «Jeg er opptatt av at vi er mest mulig sammen med barnegruppen som helhet og gjør tilpasninger innenfor det, fordi jeg er opptatt av inkludering». Denne spesialpedagogen ønsker at barnet i størst grad skal være inne på avdelingen. Men spesialpedagogen sier også at det noen ganger er nødvendig med en-til-en-trening på enkelte elementer i samspillet.

De andre utsagnene har også fokus på mestring og realistiske målsetninger. Informantene mente at det var viktig å tenke på mestring og realistiske målsetninger. Disse måtte være innen rekkevidde slik at barnet og de voksne klart å opprettholde motivasjonen. Informantene mente de burde ha felles mål og oppgaver slik at barnets øvingsarenaer ble like. Det betyr at ved påkledning hadde de en felles tanke for hvordan de skulle tilrettelegge. For at tilretteleggingen skulle være lik måtte de voksne samarbeide.

4.4 Organisering i barnehagen

Organisering kan foregå både på individnivå og systemnivå. Organiseringen og samarbeidet i barnehagen er viktig. I en barnehage er det mange ulike roller og utdanninger som pedagogisk leder, fagarbeider, barnehagelærer og spesialpedagog. De må samarbeide godt slik at barnehagen blir en god pedagogisk institusjon.

4.4.1 Samarbeid

Siden oppgaven tar for seg både spesialpedagoger og pedagogiske ledere er det naturlig at de samarbeider. Informantene snakket både om internt og eksternt samarbeid. Eksterne samarbeid som ble nevnt var habiliteringstjenesten og autismeteamet ved barne- og ungdomspsykiatrien. Informantene uttrykte stor nytteverdi av veiledningen de fikk av de eksterne instansene.

Samarbeidet internt beskrev informantene slik:

«Det vi vanligvis har gjort er at vi har en plan over at vi fordeler mellom oss på den aktuelle avdelingen, slik at barnet kan forholde seg til kjente voksne».

«Styrkepedagogen og spesialpedagogen har felles mål og jobber sammen for at barnet skal få kontinuitet i treningen».

Informantene viser at det er sentralt med et godt og tett samarbeid mellom personalet på avdelingen i barnehagen. Dette samarbeidet vil ha betydning for barns utvikling og mulighet for deltakelse. Barn med autisme vil som andre barn lære av deltakelse i sosiale praksiser, men trenger tilpasninger som tar utgangspunkt i barnets forståelse (Olsen, 2015, s.60). Denne tilpasningen bør pedagogene samarbeid om slik at deres tilpasninger passer barnets nivå. Videre forteller en informant at de er viktig at barnet har flere gode øvingsarenaer.

«Jeg tenker at barnet har god oppfølging både hjemme og på barnehagen. Så det tror jeg har veldig mye å si, da får barnet to gode øvingsarenaer. Han har veldig flinke folk rundt seg».

«Jeg synes at støtten vi har fått fra Bup har vært veldig nyttig og god, iallfall for meg som ikke har noen tidligere erfaringer til barn med autisme. Det har vært veldig bra for oss og fått litt veiledning om hva vi skal fokusere på, så det har vært veldig bra. De har vært en stor ressurs for både oss og for foreldre».

Informanten forteller at støtte fra kompetente fagfolk bidrar med at de klarer å opprettholde et godt tilbud for barnet med autisme. Forskning av Walker og Berthelsen (2008) viser at kunnskap om hvordan personalet kan støtte barnas samhandling bidrar til inkludering. En informantene beskriver også organisering av barnegruppen som sentral for å gi mulighet for sosial deltakelse for barn med autisme.

«Det med gruppeinndeling er veldig viktig for dem. De reagerer ofte negativ på en stor barnegruppe, hvor det er uoversiktlig og kaotisk. Så gruppeinndeling er noe vi bruker en del tid på».

Ut ifra utsagnene til informantene virker det som om at organiseringen rundt barnet er godt og strukturert. En studie viser at mindre barnegrupper kan ha en positiv innvirkning på sosial deltakelse for barn med autisme (Anderson et al., 2016). Under intervjuene var samarbeidet i størst grad knyttet til voksen-voksen samarbeidet. Men informantene fortalte også at samarbeidet og relasjonen mellom barn-barn og barn-voksen var viktig. Disse meningene kommer til uttrykk som, trygge rammer, forutsigbarhet, støtte/nær voksen, åpenhet og positive samspill.

4.4.2 Struktur

Det å ha en strukturert hverdag som er oversiktlig kan bidra til trygghet og det er noe som informantene mener er veldig viktig for alle barn, men særlig viktig for barn med autisme.

«Jeg tenker at trygge rammer er en viktig del for alle, ikke for mye som skjer og ha små nok grupper rundt».

Som tidligere nevnt ovenfor, finnes det en studie av Anderson et al. (2016) som viser at mindre barnegrupper kan ha en positiv innvirkning på sosial deltakelse. Videre forteller informantene at det er viktig å bli godt kjent med barnet og få en forutsigbarhet i hverdagen.

«Det er viktig å være bevisst og legge til rette for at de skal få en best mulig hverdag. Jeg bruker alltid mye tid på å bygge en god relasjon og bli kjent. Brukt tiden godt for å se deres behov og prøvd og feilet litt».

«Barnet er avhengig av en forutsigbar hverdag. Hvis man skal tilrettelegge godt, så må det mye forberedelse til. Ting må være ganske likt og jevne rutiner. For andre dager hvor det skjer ting uventet ting, så kan det fort bli kaotisk. Man må ha struktur, da har det hjulpet masse det å vise bilder, tegn, dagtavle og forberedelser».

Gode rutiner, forberedelser, kommunikasjon og oversikt er elementer for struktur som informantene legger vekt på under intervjuet. Disse meningene kommer som sagt gjennom uttrykk som, trygge rammer, forutsigbarhet, støtte/nær voksen, åpenhet og positive samspill. En informant sier at det tar tid å organisere og tilpasse hverdagen slik at det passer barnet og at man må prøve seg fram i starten.

4.5 Oppsummering av resultat

Resultatene ovenfor viser hva pedagogene i størst grad valgte å fokusere på under intervjuene. Resultatene har til hensikt å vise til sentrale sider ved forskningens problemstilling. Ut ifra intervjuene, mente pedagogene at personalets arbeid, samhandling med barnet med autisme, kunnskap hos personalet og organisering i barnehagen var kjerneelementer i hvordan pedagogene støttet barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagen.

For at pedagogene skal støtte barn med autisme til sosial deltakelse må de fokusere både på barnets iboende ferdigheter og pedagogene må også se på disse ferdighetene i en kontekst. Holdninger og kunnskap er gjennom denne analysen sentrale elementer hos personalet som kan bidra til sosial deltakelse for barn med autisme i barnehagen. Holdninger som kommer fram under intervjuene er at informantene ikke tar utgangspunkt i diagnosen autisme, men i barnets behov. Informantene fortalte at de er bevisst i sin væremåte ovenfor barnegruppen og ønsker både gode møter og utnytte barnets styrker og interesser. En informant fortalte det slik; «I barnehagen pleier jeg også å framheve barnets styrker for de andre barna, som det med språk. At barnet både skriver og teller på mange forskjellige språk».

Kunnskap om samhandling mellom barn-barn, barn-voksen og pedagogens kompetanse innenfor ASK og positive møter blir framhevet av informantene. Denne kunnskapen kan bidra til å gi barn med autisme mulighet til deltakelse i fellesskapet i barnehagen, fordi informantene tar utgangspunkt i barnets forutsetninger og interesser. God organisering av miljøet mener også informantene bidrar til forutsigbarhet og trygghet for barn med autisme.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene fra kapittel 4 og disse resultatene blir drøftet sammen med relevant teori og aktuell forskning fra kapittel 2. Dette kapittelet er delt inn i to underkapittel som skal behandle studiens problemstilling. Resultatene fra analysen er basert på kvalitativt forskningsintervju av to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger som jobber eller har tidligere erfaring med barn med autisme i barnehagen.

5.1 Diskusjon av hovedfunn

Problemstillingen for denne studien er «Hvordan beskriver pedagogene at de støtter barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen?». Resultatene fra analysen har bidratt til hovedkategoriene som er sentrale sider ved studiens problemstilling.

I oppgavens innledning ble dimensjonene av begrepet sosial deltakelse beskrevet. Ved de sentrale dimensjonene var det ikke nok å fokusere på faktorer «i barnet». Det er like viktig å se på samspillet mellom barnet, de andre barna, det fysiske miljøet og måten personalet legger til rette for et inkluderende miljø (Little, referert i Olsen, 2019, s.11). Dette kapittelet vil bestå av to underkapitler som vil være en sammensetting av teori, aktuell forskning og hovedfunn fra studiens resultater. I det første underkapitlet skal jeg se nærmere på positiv samhandling og kommunikasjon. Kommunikasjon dreier seg om samspill og samspill er en form for samhandling mellom to eller flere personer (Haugen & Nilsen, 2014, s.146). Dermed vil denne drøftingen fokusere på samspillet mellom barna. Alle informantene mente at det var viktig for barn med autisme å ha det positive samspillet med andre barn. For at samspillet mellom barna skulle være godt var det viktig at de voksne i barnehagen støttet barnets kommunikasjon. Derfor ønsker jeg i den først delen av drøftingen å framheve hvordan og hvorfor positive samspill er viktig og hvordan informantene støtter barnets i kommunikasjonen i samspillet. I den siste delen blir det diskutert betydningen for personalets tilrettelegging for å støtte barn med autisme sin mulighet for sosial deltakelse.

5.1.1 Positivt samspill i fellesskap med andre

Denne studien peker på at muligheten for deltakelse hos barn med autisme sammen med andre barn i barnehagen, innebærer at pedagogene reflekterer og tenker på barnets

forutsetninger og støtter barnet i samspill som kan være utfordrende. Innledningsvis for denne oppgaven ble det redegjort for deltakelse. Deltakelse dreier seg om kommunikasjon og samhandling hvor deltakelse omhandler noe man gjør sammen med andre, at man er sosial (Skogdal, 2018, s.223). For å gi barn med autisme gode erfaringer for sosial deltakelse sammen med andre barn, fokuserte informantene på å støtte barnet i samspillet. Muligheter for positivt samspill handlet ifølge informantene om at barnet med autisme ble forstått. Informantene fortalte at de i størst mulig grad ønsket å være inne på avdeling sammen med barnegruppen, men noen ganger var det behov for å jobbe en-til-en. Når de jobbet en-til-en var fokuset ifølge informantene å lære seg elementer i samspillet fra hverdagen. Haugen (2014) hevder blant annet at verdien av positive samspill er en sentral faktor for utvikling av kommunikasjon for barn med autisme (Haugen, 2014, s.278). Denne sentrale faktoren som Haugen (2014) peker på er noe som kan knyttes til hva informantene fortalte. «Vi tar utgangspunkt i barnets nivå og forutsetninger. Vi ønsker mest mulig positive møter mellom barna.» Informantene mente at det var viktig for dem å legge til rette for et godt samspill.

Siden barn med autisme kan ha utfordringer med å lære seg de sosiale kodene for samhandling, vil det sosiale miljøet ha stor betydning for barnets deltakelse (Jordan, 2008). Alle informantene fortalte at de benyttet tilpasset kommunikasjonsverktøy. Det betyr at barn med autisme fikk mulighet til å kommunisere og uttrykke seg på en måte hvor barnet ble forstått. Dette er i tråd med rammeplanen hvor det står at i barnehagen skal personalet legge til rette for at alle barn får uttrykke seg, uansett kommunikasjonsmiddel eller språk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Førsteamanuensis Næss ved Universitetet i Oslo mener de fleste barn med kommunikasjonsvansker trenger visuell støtte for å kommunisere slik at de blir forstått og klarer å uttrykke seg (Næss, 2018, s.34). En informant fortalte de brukte ASK som kommunikasjonsverktøy, men at dette måtte tilpasses hvert enkelt barn. Dette var ifølge informantene viktig slik at barna kunne gjøre seg forstått. For å gi mulighet til kommunikasjon mellom barna mener Næss (2018) det er viktig å fokusere på et «positivt samspill». Ved et positivt samspill kan kommunikasjon for barn med autisme som bruker andre kommunikasjonsverktøy oppleve dette som givende og lystbetont. En informant fortalte under intervjuet at: «det var greit at de andre barna også kjente til dette tegnet for å kommunisere med han, slik at dette ble et redskap for alle barna». Informanten og Næss påpeker at kommunikasjonsverktøy som benyttes i barnehagen bør være toveis-kommunikasjon slik at barna klarer å kommunisere og forstå hverandre (Næss, 2018, s.32). I

rammeplanen står det at barnehagen skal legge til rette for positive samspill mellom barna (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Men hvilken betydning har et positivt samspill for barn med autisme? Bonnevie og Pålerud (2005) hevder i sin forskning at samspill med andre barn er en sentral ressurs for barn med spesielle behov. Dette fordi samspillet som skjer mellom barn gir gode utviklingsmuligheter (Tøsse, 2014). Andenæs (2012) beskriver verdien av deltakelse med andre barn i deltakelsesmodellen hvor modellen legger vekt på at barns deltakelse har stor betydning på deres utvikling. Det finnes studier som viser til at barn med autisme i større grad deltar i samspillet når det har vært initiert av andre barn enn når samspillet har vært initiert av voksen (Reszka, Odom & Hume, referert i Olsen, 2019, s.13). På en annen side finner Wendelborg og Paulsen (2014) ut i sin studie at barn med nedsatt funksjonsevne er mindre sammen med andre barn. De viser til at en segregert hverdag har en negativ effekt på sosial deltakelse uansett hvilken grad eller type funksjonsnedsettelse. Garrels (2017) peker på at barn med autisme som har utfordringer med kommunikasjon og det sosiale har en risiko for å falle utenfor det sosiale fellesskapet.

Betydningen av deltakelse og positivt samspill i sosiale situasjoner blir i sosiokulturelt perspektiv betraktet som sentralt for barns læring og utvikling. Derfor er det viktig å påpeke sammenhengen mellom kommunikasjon, samspill i fellesskap, barnets utvikling og læring. I barnets utvikling blir det interaktive og kollektive i fokus og læring på individnivå forstås som sammenvevd med det kollektive. Ut ifra det sosiokulturelle utviklingsperspektivet er det ikke nok for informantene å se på barnets iboende ferdigheter, men de må se disse ferdighetene i samspill med andre barn (Witteck, 2012, s.63). Kunnskapsdepartementet (2017) tydeliggjør gjennom rammeplanen at barnehagen skal imøtekomme alle barns behov og at barna skal få ta del i fellesskapet. For å ivareta behovet til barn med autisme til å delta i fellesskapet kommer det fram i analysen av informantene både jobber på individnivå og barnets samspill i fellesskap med andre barn. Lave og Wenger (1991) mener for barns deltagelse i et praksisfellesskap i barnehagen møter barna hverandre med ulik kunnskap, kulturelle erfaringer og alle barna i dette fellesskapet er forskjellige. Denne ulikheten i erfaringer og kunnskaper i en barnegruppe bidrar til å skape et mangfold innenfor et lærende fellesskap (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Informantene forteller at de kan jobbe med enkeltferdigheter innenfor samspill med en-til-en, men de ønsker at barnet skal delta i størst mulig grad i fellesskapet. Nasjonale føringer som barnehageloven, rammeplan og FNs barnekonvensjon

vektlegger nettopp verdien av fellesskap gjennom barns utvikling og læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s.18).

Sentrale faktorer som framheves i dette underkapittelet i forhold til oppgavens problemstilling er at barn med autisme må delta i et positivt samspill i fellesskap med andre barn og at dette har betydning for deres videre utvikling. I dette underkapitlet har det kommet fram at kommunikasjon og positivt samspill har betydning for barnets mulighet for deltakelse i fellesskap med andre barn i barnehagen.

5.1.2 Personalets tilrettelegging

Oppgavens problemstilling søker etter hvordan pedagogene støtter den sosiale deltakelsen for barn med autisme. Så langt i dette kapitlet er problemstillingen diskutert med utgangspunkt i teori, aktuell forskning og resultatene fra analysen. Sentrale sider som deltakelse sammen med andre barn og betydningen av kommunikasjon og det positive samspillet har blitt diskutert.

Den siste delen av kapitlet skal det diskuteres betydningen for struktur og personalets tilrettelegging for barn med autisme sin mulighet for sosial deltakelse i aktiviteter i barnehagen.

Olsen (2019) viser til forskerne Tetzchner og Grindheim (2013) som påpeker betydningen av personalets rolle for å støtte barn til sosial deltakelse. I min undersøkelse hadde informantene ulike erfaringer med å støtte barn med autisme.

Noen av informantene hadde mer erfaringer i arbeid med autisme enn andre. Felles i det informantene fortalte var at de mente det var viktig og godt å ha veiledning fra barne- og ungdomspsykiatrien (Bup videre i oppgaven) og habiliteringstjenesten. Informantene beskrev at instansenes veiledning bidro med verdifull kunnskap om autisme, hvilke tilrettelegginger og områder de skulle fokusere på i barnets utvikling. Dette bidro til å gjøre dem tryggere i sin rolle ovenfor barnet med autisme og hva som var sentralt for at personalet skulle klare å tilrettelegge og støtte opp for deltakelse hos barn med autisme. Forskning av Walker og Berthelsen (2008) peker på at kunnskap om hvordan personalet kan støtte barnas samhandling bidrar til inkludering. Dermed kan innhenting av kunnskap og erfaringer være veldig viktig for hvordan pedagogene klarer å tilrettelegge sin praksis, som har betydning for barns deltakelse. På den ene barnehagen fortalte informantene at barnet med autisme hadde en interesse for musikk. Dermed hadde pedagogene tatt utgangspunkt i barnets interesse og

ordnet en avtale med en musikkpedagog som var innom barnehagen en gang i uken. Denne musikkstunden foregikk i små barnegrupper. En studie viser at mindre barnegrupper kan ha en positiv innvirkning på sosial deltakelse for barn med autisme (Anderson et al., 2016). Betydningen av at pedagogene tilrettelegger for mindre grupper blir også poengtert av en informant. Informanten sier at mindre grupper bidrar til mindre utagering og medfører at barnet med autisme forholder seg rolig.

Martinsen og Ytterland (2014) beskriver rammestrukturen som betydningsfull for å gi barn med autisme mulighet til å få oversikt over hverdagen. Den ene informanten fortalte av de måtte planlegge godt fordi barnet var avhengig av en forutsigbar hverdag som innebærer faste gjøremål og rutiner. Videre fortalte informanten at hun støttet barnets hverdag med å vise bilder, tegn, dagtavle og forberedelser til overganger. Informanten fortalte at barn med autisme trenger denne strukturen og barnet kan få struktur ved at dagene er like. Struktur, forutsigbarhet og organisering kan påvirke barn med autisme sine muligheter for sosial deltakelse.

Informantene beskriver i sitt arbeid at de tilpasser overgangssituasjonene i barnehagen. Det kan for eksempel være å forberede barnet på endringer av aktiviteter. Informantene forklarer at barn, særlig barn med autisme trenger struktur og forutsigbarhet. Om de ikke forbereder godt nok til en overgang kan den bli kaotisk, noe som kan føre til utagering og negative situasjoner. Plassering og tidspunkt i en aktivitet kan være sentralt for at barnet skal lykkes med den aktuelle utfordringen eller aktiviteten. Det kan tenkes at en god overgang mellom aktivitetene også kan ha en positiv påvirkning inn i neste aktivitet.

Hvordan pedagoger legger til rette det fysiske miljøet for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse uttrykker informantene ved gode rutiner, forberedelser, struktur og oversikt over hva som skal skje. Informantene forteller at barn med autisme er avhengig av en forutsigbar hverdag. Forskning fra Reszka et al. (2012) viser at forutsigbare aktiviteter som måltid, sykling og husking er aktiviteter som kan bidra til deltakelse. Informantene sier det kan være en utfordring å vite når barnet trenger støtte og når de voksne bør trekke seg unna. Når barnet er ute og syklet sammen med andre barn velger pedagogene å trekke seg unna barnet. Dermed kunne barna samhandle uten at pedagogene deltok eller støttet dem i samhandlingen. Dette er ifølge informantene en utfordrende balanse. Noen ganger trenger barn med autisme mye støtte, mens i andre situasjoner eller aktiviteter som grovmotoriske aktiviteter trenger ikke

alltid barnet den samme støtten. Andenæs (2012) mener at gode møteplasser i aktivitetene gir mulighet for språkutvikling. Gode møteplasser i aktiviteter kan være med på å gi barn tilgang til lekegrupper som har betydning for deres utvikling. Utfordringen som informanten peker på er at de ikke klarer å støtte barnet når personalet trekker seg unna. På en annen side hevder Bruner (1997) at andre barn kan fungere som støttespillere for barnet. Samtidig viser studier fra Boutot og Bryant (2005) og Humphrey og Symes (2011) at positive samhandlinger mellom barn-barn var bedre når jevnaldrende barn visste hvordan de kunne hjelpe og støtte barnet i aktivitetene. Informantene fortalte at de valgte å benytte omsorgsfulle barn som rollemodeller og støtte i samhandlingen med barn med autisme, som kan knyttes til Bruner (1997) sin teori om støttende stillas. Lave og Wenger (1991) mener at en ulik barnegruppe hvor erfaringene og kunnskapen varierer, kan ulikheten bidra til å skape et mangfold innenfor et lærende fellesskap (Bjørnsrud & Gjems, 2019).

Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen hadde fokus på barn-voksen samspillet og den voksne som pådriver for læring og utvikling (Askland & Sataøen, 2013, s.200). Min studie peker på at barn-voksen samhandling i enkelte aktiviteter kan komme i konflikt, noe som også informanten mener. Studie viser at grovmotoriske aktiviteter bidrar til deltakelse mellom barn-barn (Rezska et al. 2012). Samtidig hevder Rezska et al. (2012) i sin studie at barn med autisme i større grad viser engasjement når samspillet er initiert av andre barn. Betydningen for læring og utvikling for deltakelse i fellesskap med andre barn er i denne oppgaven redegjort for. Utfordringen i slike aktiviteter kan være at voksenstøtten begrenser muligheten for barnets deltakelse sammen med andre barn. Garrels (2017) hevder at det å støtte og gi barn med autisme mulighet til sosial deltakelse oppleves som utfordrende for mange pedagoger i barnehager. Den tilpassede hjelpen kan i enkelte læringssituasjoner komme i konflikt med idealet om inkludering og fellesskap, fordi den kan fokusere på individet og ikke det kollektive.

Olsen (2019) skriver at pedagogene må reflektere over sin praksis for hvordan de tilrettelegger for sosial deltakelse for alle barn. Sosial deltakelse for barn med autisme bør tilbudet i barnehagen være helhetlig og de voksne bør legge opp planer og målsetninger som er knyttet til en sosial kontekst som representerer barnehagen. Martinsen og Tellevik (2012) mener at barnets behov og forutsetninger må bli tatt hensyn til, noe som informantene også selv poengterer. Informantene forteller at det er viktig å sette seg realistiske målsetninger for at barnet skal oppleve mestring. Ved at personalet kontinuerlig vurderer barnets behov og

nivå kan man legge planer for de nærmeste utviklingssonene, som er et dynamisk område hvor barnets ferdigheter utvikles i samhandling med andre (Haugen, 2014, s.277). Læring og utvikling i en sosial kontekst hvor barna er deltakende aktører bør man i et læringsperspektiv se på samspillet mellom de ulike sidene ved praksis, som i denne diskusjonen dreier seg om tilrettelegging i aktiviteter. Olsen (2015) peker på blant annet hvilke ressurser som er tilgjengelig, hvilke krav som stilles og hvordan omgivelsene er. Dette er faktorer som kan påvirke hvordan pedagogene tilrettelegger for sosial deltakelse for barn med autisme. Dermed vil graden av pedagogenes støtte kontinuerlig vurderes med utgangspunkt i barnets nivå og forutsetninger.

6.0 Avslutning

I avslutningen blir det en sammenfatning av hovedfunnene i studien som svarer på problemstillingen. Deretter blir det presentert en sammenfatning av studiens metode. Når studiens metode er vurdert og presentert blir det i siste del presentert anbefalinger for videre forskning.

6.1 Det komplekse tilretteleggingen for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse

Problemstillingen for denne studien var: «Hvordan beskriver pedagoger at de støtter barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen?» For å belyse denne problemstillingen var det fire sider som pedagogene trakk fram under intervjuene som var sentralt i deres arbeid knyttet til mulighet for sosial deltakelse for barn med autisme i barnehagen. Sentrale sider var personalet arbeid, samhandling med barnet med autisme, kunnskap hos personalet og organisering i barnehagen. Alle disse sidene var viktige, i diskusjonen ble samhandling med barnet med autisme og personalets arbeid drøftet.

Funnene i studien viser at informantene støtter sosial deltakelse ved å fokusere på deltakelse i fellesskap med andre barn og tilretteleggingen som personalet gjør i de daglige aktivitetene. Bakgrunnen for deres tilrettelegging bygger på innhenting av erfaringer og kunnskap om barnet med autisme, barnegruppen, fysiske miljøet og personalets tilrettelegging. Studien peker på at utvikling av kommunikasjon og positivt samspill mellom barna er sentralt for muligheten for sosial deltakelse for barn med autisme. Videre trenger barn med autisme en strukturert hverdagen som er forutsigbar. Støtten barn med autisme trenger i aktiviteter i barnehagen vil ifølge denne studien variere i forhold til hvilke aktiviteter barnet er involvert i. Ifølge informantene trenger barn med autisme mindre voksenstøtte i grovmotoriske aktiviteter. I denne studien har jeg redegjort for problemstillingen ved å fokusere på faktorer «i barnet med autisme». Men det er like viktig å se på samspillet mellom barnet, de andre barna og måten personalet legger til rette for et inkluderende miljø (Little, 2017).

6.2 Sammenfatning av studiens metode

I denne delen skal jeg forsøke å diskutere styrker og svakheter ved metoden som er benyttet i denne studien. Jeg skal diskutere studiens hermeneutiske tilnærming, studiens kvalitet, studiens design, studiens utvalg, studiens kvalitet, studiens datainnsamling, studiens analyse og studiens etiske overveielser.

6.2.1 Diskusjon av studiens hermeneutiske tilnærming

Hermeneutikken har som mål å fokusere på et fenomens betydning i en sosial sammenheng. I hermeneutikken søkes det etter formålsforklaring og ikke årsak. Informantenes meninger om et fenomen, i dette tilfellet sosial deltakelse for barn med autisme, ønsker man å fokusere på informantenes meninger om fenomenet. Thagaard (2018) skriver at i en hermeneutisk tilnærming fokuseres det på små utvalg hvor man går i dybden. Samtidig vektlegges betydningen av førforståelse i den hermeneutiske tradisjonen. I studiens prosess har jeg forsøkt å være bevisst på min egen førforståelse. Ifølge Thagaard (2018) vil man i en hermeneutisk tilnærming studere sammenhenger og de forstås i den gitte konteksten og sammenhengene. Vi forstår delene i lys av helheten. Jeg har gjennom intervjuet vært bevisst på denne tilnærmingen slik at ved intervjuet og ved enkeltyttringer har jeg forsøkt å forstå delene som en helhet.

6.2.2 Diskusjon av studiens design

I startfasen av et prosjekt utarbeides det en problemstilling. Et design er en skisse eller en plan for hvordan prosjektet kan legges opp. Et forskningsdesign inneholder den faglige konteksten for en beskrivelse av undersøkelsens hvem, hva, hvordan og hvor (Thagaard, 2018). Videre skriver Johannessen et al. (2016) at en kvalitativ studie passer når problemstillingen ønsker å studere hvordan mennesker reflekterer og opplever en situasjon. Ved en kvalitativ tilnærming har jeg belyst hvordan pedagogene beskriver at de støtter barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen. Ut ifra valg av problemstilling og design tenker jeg samsvaret mellom dem er med på å styrke denne studien og gir svar på studiens problemstilling.

6.2.3 Diskusjon av studiens utvalg

Utvalget for denne studien var fire kvinnelige pedagoger. Utvalget for studien er homogen, noe som kan være en begrensning for studien. Bakgrunnen for informantene var ulike hvor to jobbet som spesialpedagoger og to jobbet som pedagogiske ledere. På grunn av at studien inneholdt et utvalg som inkluderte både pedagogiske ledere og spesialpedagoger som har ulike bakgrunner, bidro dette til et bredere syn på problemstillingen som kan anses som en styrke for denne studien. Alle pedagogene hadde minimum 15 års erfaring i arbeid med barn, både fra skole og barnehage. Intervjuene varte alt fra 30 minutter til 60 minutter. På grunn av at denne studien har et lite utvalg, kan dette være en svakhet for studien. På en annen side sier Kvaale og Brinkmann (2018) at et lite utvalg gir forskeren mulighet til å gå i dybden. Samtidig vil et lite utvalg gjøre det utfordrende å generalisere og umulig å teste hypoteser mellom ulike grupper. Men denne studien kan ha en overføringsverdi i form av naturalistisk generalisering. En slik generalisering innebærer at den som leser studien kan gjenkjenne og oppleve studiens resultat som nyttig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238).

6.2.4 Diskusjon av studiens kvalitet

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at selv om forskningen er riktig og sann i dag, kan den bli utfordret av andre forskere i framtiden. «Dermed må forskningens kvalitet i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. For å kunne bedømme kvalitet, må forskeren på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer fram, er konstruert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). Vurderinger som er gjort for å styrke studiens kvalitet er reliabilitet og validitet.

Studiens reliabilitet er pålitelig, men i kvalitative studier hvor hensikten er å undersøke sosiale fenomener i en sammenheng eller en bestemt kontekst, vil det være utfordrende å re-teste denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Grunnen til at det er utfordrende å re-teste denne studien for å få de samme resultatene er mange. Prosjektet tar for seg sosial deltakelse for barn med autisme. I dette prosjektet finnes det mange dynamiske faktorer hvor alle individene er i en utviklingsprosess, noe som betyr at prosessen i denne studien er vanskelig å gjenskape.

Denne studien søker etter pedagogers beskrivelser rundt et fenomen og begrepet autismspekterforstyrrelse og diagnosen varierer fra hvert barn, noe som kan gi et variert datagrunnlag. For gyldigheten i studiens prosess har jeg som forsker vært bevisst og reflektert

kritisk på min egen bakgrunn, forforståelse og posisjon som kunne påvirket resultatet i denne oppgaven.

6.2.5 *Diskusjon av studiens datainnsamling*

Siden jeg har lite erfaring fra intervjusituasjoner kan det bidra til å begrense forskningen. Om jeg som forsker hadde hatt mer erfaring i slike situasjoner kunne jeg sittet igjen med fyldigere datamaterialer. Johannessen et al. (2016) anbefaler å gjennomføre et prøveintervju som gir erfaring om hva som kan fungere og ikke fungere i et intervju. Det ble gjennomført et intervju med familiemedlem og det ble diskutert og samarbeid med kolleger som kom med nyttige innspill. Samtidig lærte, erfarte og utviklet jeg meg i rollen som intervjuer når jeg begynte å gjennomføre intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på steder hvor vi i minst mulig grad ble forstyrret. Jeg opplevde pedagogene som engasjerte under intervjuene og de ga utfyllende svar på alle spørsmålene. Stemningen under intervjuene opplevdes som avslappende og rolig og det var en fin flyt i samtalen.

6.2.6 *Diskusjon av studiens analyse*

En svakhet ved kvalitative studier er at metodedelen er tynn. Nilsen (2018) peker på at leserne i liten grad får tilgang til hvordan forskeren utvikler kategoriene som gir svar på problemstillingen for studien. Siden forskeren er sitt eget instrument er det nødvendig analyse- og tolkningsprosess. Samtidig som at forskeren er sitt egen instrument, har dette medført at jeg har gjennomført hele prosessen selv. Jeg transkriberte, kodet og kategoriserte kort tid etter intervjuene, noe som jeg tenker er en styrke for analysen.

6.2.7 *Diskusjon av studiens etiske overveielser*

Gjennom denne studien har jeg vært bevisst på min forskerrolle. Gjennom skoleåret har vi fått kunnskap om forskningsetikk som har bidratt til kunnskap og refleksjon på egen rolle. Studien er regulert og godkjent av NSD. Informantene har selv kunne bestemme om det ønskes å bidra eller ikke i studien. Jeg har vært opptatt av å sikre informantenes anonymitet. De etiske og moralske valgene som har vært tatt i denne studien styrker studiens etiske overveielser.

6.3 Avsluttende betraktninger og anbefalinger for videre forskning

I denne forskningen har jeg belyst følgende problemstilling: «Hvordan beskriver pedagogene at de støtter barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen?». For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført fire kvalitative forskningsintervju med to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger. Informantenes beskrivelser har bidratt til kunnskap om hvordan pedagoger kan støtte barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen.

I arbeidet med denne oppgaven, har jeg reflektert over betydningen og sammenhengen mellom deltakelse og læring. Forståelsen for læring og utvikling for barn med autisme bygger på enkeltelementer som atferdsteori og kognitive perspektiver. Atferdsteori og kognitive perspektivet retter fokuset mot barnet. Jackobsen og Bekk (2005) etterspør et mer helhetlig syn på læring hos barn med utviklingsforstyrrelser. Et mer helhetlig syn på læring hos barn med utviklingsforstyrrelse er en retning som virker interessant. Det finnes også studier fra blant annet Reszka, Odom & Hume (2012) som viser til at barn med autisme i større grad deltar i samspillet når det har vært initiert av andre barn enn når samspillet har vært initiert av voksen. Hvorfor samspillet mellom barn-barn er bedre enn barn-voksen er noe som har vært interessant og forsket videre på.

I arbeidet med denne oppgaven tilegnet jeg meg kunnskap om at deltakelse hos barn med autisme i større grad fungerte i grovmotoriske aktiviteter. Jeg har selv tidligere erfaring fra friluftsbarnehager, hvor grovmotoriske aktiviteter kan forekomme oftere. Siden barn i friluftsbarnehager er mer ute enn barn i tradisjonelle barnehager, kan dette være et interessant perspektiv for muligheten for sosial deltakelse hos barn med særskilte behov.

Denne masteroppgaven ønsker jeg skal være til inspirasjon og utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Dette ønsker jeg skal bidra til reflekterte voksne i barnehagen som gir barn med autisme mulighet for sosial deltakelse i fellesskapet.

Litteraturliste

Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). Skapte virkeligheter – *Om produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andenes, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling, i *Nordisk barnehageforskning*, s.1-14, bd. 5, nr, 2012. Hentet fra:

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/316/330>

Anderson, A., Locke, J., Kretzmann, M & Kasari, C. (2016). Social network analysis of children with autism spectrum disorder: Predictors of fragmentation and connectivity in elementary school classrooms. *Autism*, 20(6), 700-709. Hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1177/1362361315603568>

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s.51-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bjørnsrud, H. (2011). Intensjonen om lærerarbeid for tilpasset opplæring. Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. (s.27-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. & Gjems, L (2019). Kapittel 1. Introduksjon. Bjørnsrud, H. & Gjems, L (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. (s.9-15). Doi: 10.18261/9788215032290-2019-01

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. (s.11-25). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bonnevie, K. & Pålerud, T. (2005). Tett oppfølging – om den gode barnehagen og barn med spesielle behov. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Boutot, A. E. & Bryant, D. P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.

Brown, A. (1994). The advancement of learning. *Educational researcher*, vol. 23, no 8, s.4-12

Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal.

Dere, Z. (2018). Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education. *European Journal of Special Education Research*. doi: 105281/zenodo.1470789

Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.

Fisker, T. B. (2010). Inklusion og interaction: muligheter og forhindringer. *Pædagogisk Tidsskrift*, (47)5, 359-372.

FNs konvensjon om barnets rettigheter: FNs barnekonvensjon: vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989: ratifisert av Norge 8. januar (1991). Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Folkehelseinstituttet. (2015). *Autisme*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse-barn-unge/autisme---faktaark/>

Garrels, V. (2017). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I. S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s.220-240). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/60368/Barn%2bmed%2bautismspekterforstyrrelse%2bi%2bbarnehagen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger – en innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion. I: Baltimore: Paul H. Brookes Publ.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guralnick, K. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (s. 313-324).
- Haugen, R. (2014). Utviklingshemning, autisme og hjerneskade. Nilsen, V. D. (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (s.264.283). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoven, G. & Rye, A., L., A. (2004). Flere hoder tenker bedre enn ett – Rapport fra et prosjekt der en prøver ut noen utvalgte læringsstrategier for elever med AD/HD. (STATPED SKRIFTSERIE NR. 30). Hentet fra: https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/nr30---flere_hoder_tenker_bedre_enn_ett.pdf
- Humphrey, N & Symes, W. (2011). Peer Interaction Patterns among Adolescents with Autistic Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream School Settings. *Autism: The International Journal of Research and Practice*. Hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1177/1362361310387804>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. H. & Bekk, M. (2005). Psykologisk forståelse av autismeimplikasjoner for behandling. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42, 790-796.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Johansson, E. & I. P. Samuelsson 2009. Å lære er nesten som å leke. *Lek og læring i barnehagen og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*. Hentet fra: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1111/j.1467-8578.2008.00364.x>

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2 (s.217-250). Hentet fra: <http://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/share/071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>

Korsvold, T. (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. og van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. Hentet fra: <https://www.tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/13603110701284680>

Kruzel, A. (1999). Sampling in qualitative inquiry. I *Doing qualitative research*, Crabtree, B. F. & Miller, W (Red.). Thousand Oaks: Sage.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B. & Baron-Cohen, S. (2013). Subgrouping the Autism «Spectrum»: Reflections on DSM-5. *PLOS Biology*, 11(4), e1001544. doi: 10.1002/aur.1786
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider – Nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education - Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7. Hentet fra: <https://doi.org/10.7577/nbf.725>
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Little, C. (2017). Social inclusion and Autism Spectrum Disorders. I, C. Little (Red.), *Supporting Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders: Insights from Research and Practice* (s.9-20). Milton Park: Routledge.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Martinsen, H & Tellevik, J. M. (2012). Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. Befring E. & Tangen R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.485-500). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Martinsen, H. & Ytterland, E. E. (2014). *Barn med ASD i barneskolen*. Oslo: Autismeforeningen i Norge.

Mercer, N. (1995). *The guided Construction of knowledge, talk amongst Teachers and learners*. England: Multilingual Matters LTD.

Nergaard, S. E. (2013). Skoleeiers ansvar og muligheter i utvikling av en inkluderende skole. Vold, E. K. (Red.), *Rom for læring – læringsmiljø og pedagogisk analyse*. (s.174-186). Bergen: Fagbokforlaget.

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Oslo: Det nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nilsen, V. D. (2014). Spesialpedagogisk hjelp – historikk og begrepsdefinisjoner. Nilsen, V. D. (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (s.13-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra:
<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

NOU. (2016). Mer å hente. Bedre læring for elever med særskilte behov. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, K-A. B. (2018). God kommunikasjon med ASK-brukere. Næss, K-A. B. & Karlsen, A. V. (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s.15-40). Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, K. (2015). Diagnosens samspill med læring hos barn med autisme. *Psykologi i kommunen*, 50(3), 59-68.

Olsen, K. (2019). Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø – En kritisk fortolkende case-studie med et kryssnasjonalt perspektiv (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills/London: Sage Publications.

Personopplysningsloven. (2012). Lov om behandling av personopplysninger.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode – for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Reszka, S. S., Odom, S. L. & Hume, K. A. (2012). Ecological Features of Preschool and Social Engagement of Children With Autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40-46. doi: 10.1177/1053815112452596

Rimland, B. (1964). *Infantil autism*. N.Y.: Appeltion-Century-Croft.

Sagdal, S. (2014). Vitenskapsteori for bachelorstudenter. Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (s.25-49). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sam, A. M., Reszka, S. S., Boyd, B. A., Pan, Y., Hume, K & Odom, S. (2016). The Association between Adult Participation and Engagement of Preschools with ASD. *Autism Research and Treatment*, 2016, 1-10. Hentet fra: <https://www.hindawi.com/journals/aurt/2016/6029837/>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Schwandt T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. I. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s.189-213). London: Sage.

Skogdal, S. (2018). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. Næss, K-A. B. & Karlsen, A. V. (Red.), *God Kommunikasjon med ASK-brukere*. (s.217-234). Bergen: Fagbokforlaget.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Statistisk Sentralbyrå. (2020). Barnehager. Hentet 24.03.2020 fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2017, 30. mai). Overganger mellom aktiviteter.

Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurs/sammensatte-larevansker/Fokus-pa-tidlig-innsats/fokus-pa-tidlig-innsats2/Tiltak1/Overganger-mellom-aktiviteter/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2019, 6. desember). Autisme og Alternativ og

supplerende kommunikasjon (ASK). Hentet fra: <https://www.statped.no/ask/autisme-og-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>

Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.36-68). Oslo: Universitetsforlaget.

Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, P. M., Bakken, I. J. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge.

Tidsskriftet den norske legeforening. Hentet fra:

<https://tidsskriftet.no/2019/10/originalartikkel/diagnostisering-av-autismespekterforstyrrelser-hos-barn-i-norge#ref1>

Tetzchner, S. V. & Grindheim, E. (2013). Inclusion of children with autism spectrum disorders through shared peer activity. *Revista Educao Especial*, 26(47), 507-521.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. Spesialpedagogikk.

Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202014.pdf#page=41>

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs

Education. Paris: UNESCO. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdannings- og forskningsdepartement. (2004-2005). *Vilje til forskning*. (Meld. St. 20 (2004-2005)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f7b9aa81d4ee47d89e72f109def5239c/no/pdfs/stm200420050020000dddpdfs.pdf>

Vedeler, L. (2007). Sosial mestring i barnegrupper. Oslo: Universitetsforlaget.

Walker, S. & Berthelsen, D. (2008). Children with autistic spectrum disorders in early childhood education programs: A social constructivist perspective on inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 33-51. Hentet fra: <https://link-springer-com.ezproxy.nord.no/article/10.1007/BF03168362>

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation among children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. Hentet fra: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1080/13603110903131739>

Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida?

Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming*. Familie, livsløp og overganger (s.59-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wendelborg, C. (2010). Barrierer mot deltakelse – familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Hentet fra: <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366425/Barrierer%20mot%20deltakelse%20WEB%20201210.pdf?sequence=1>

Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – Veien ut av jevnaldersmiljøet. Tøssebro, J. & Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Wittek, L. (2012). Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Vedlegg 1: Intervjuguide

BAKGRUNN

- Kan du fortelle litt om din yrkesbakgrunn?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehagen?
- Har du noe tidligere erfaring med å arbeide med barn med autisme?

TILRETTELEGGING OG ORGANISERING

- 1) Beskriv hvilke tilpasninger du gjorde du/dere i oppstarten til barnet?
- 2) Hvordan tilrettelegger og organiserer du de spesialpedagogiske tiltakene?
 - Hvor, når, hva inneholder tiltakene, alene med enkeltbarnet eller i gruppa (stor, liten)?
- 3) Når velger du å utøve spesialpedagogisk hjelp på avdelingen/ i fellesskapet, hvordan organiserer du tiltak i fellesskapet?
- 4) Hva mener du er viktig/sentralt for at barn med autisme mulighet til å delta aktivt i barnehagen?
- 5) På hvilken måte jobber dere med barnets relasjon til de andre barna
- 6) Hvordan lykkes barnet i samhandling i aktiviteter i barnehagen?
- 7) Med tanke på skolen hvor barnet skal være sammen med jevnaldrende. Hva tenker du ift vennskap med jevnaldrende, hvordan jobber dere med det?
 - Hva mener du er viktig for at de andre barna skal akseptere et barn med autisme i en lekegruppe

TILHØRIGHET OG INKLUDERING

- 8) Hvordan opplever du at avdelingen/ fellesskapet er tilpasset barnets behov?
- 9) Hvordan opplever du at aktivitetene i barnehagen er tilrettelagt med tanke på barnets deltakelse?
- 10) På hvilken måte blir mangfold og ulikheter brukt i gruppa?

11) På hvilken måte opplever du at det arbeides målbevisst for å inkludere barn med særskilte behov i fellesskapet, slik at alle får tilpasset og likeverdige leke- og aktivitetsmuligheter?

AVSLUTNING

- Er du noe annet som du mener er viktig å snakke om eller som du ønsker å utdype?
- Hvis det er noe du kommer på i ettertid som du tenker er viktig, så ta gjerne kontakt
- Ønske om å lese igjennom transkriberingen?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Barn med autisme sin mulighet for sosial deltakelse i barnehage”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på barn med autisme sin mulighet til sosial deltakelse i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er inkludering av barn med autisme i barnehagen. Her ønsker jeg å se på hvilke metoder pedagogene anvender i arbeid med sosial deltakelse for barn med autisme. Hva vektlegger pedagogene i dette arbeidet? og hvordan kommer den fram i hverdagen? Dette prosjektet er en masterstudie og er et omfattende arbeid, hvor målet er å finne ut hvordan pedagoger i barnehagen legger til rette for sosial deltakelse for barn med autisme. Prosjektet skal være positivt rettet og fokuset skal være på hva pedagogene bidrar i positiv forstand.

Om muligheten dukker opp så kan det være mulighet for at resultatet i prosjektet blir brukt til andre formål. Det kan for eksempel bli brukt i undervisning, eller i andre forskningsprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen for at dere har fått spørsmål om å delta, er fordi jeg har et kontaktnettverk som har anbefalt at deres barnehage er i prosjektets målgruppe. Pedagogene som jeg ønsker å intervju er utvalgt på bakgrunn av at de jobber på en avdeling hvor det er barn med autisme.

I kontaktetableringsfasen ble styrer ved barnehage kontaktet og informert om prosjektet, deretter fikk pedagogene selv velge om de ønsket å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som er valgt for oppgaven er intervju(en-til-en). Dersom du velger å delta så innebærer det at deltakerne stiller opp på et intervju som vil ta maksimalt 1 time.

Informasjonen vil bli tatt opp av den lydopptaker (diktafon), lydopptakeren er ikke koplet opp mot internett, noe som innebærer at materialet oppbevares uten fare for hacking.

Intervjuguiden vil bli gitt ut minimum en uke før selve intervjuet, slik at du får tid til å forberede deg. Det er etablert kontakt med flere barnehager, noe som innebærer at det er en flere informanter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

For å gjøre det enklere for deg å stille til intervju er det mulig å gjennomføre intervjuet etter arbeidstid.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysninger som kan knyttes til deg er det kun student som har. Alle sensitive opplysninger vil bli anonymisert og makulert. For å ivareta din anonymitet vil navnet og kontaktopplysningene dine være erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil være innelåst/kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Datamaterialet skal etter planen være ferdig transkribert senest 1. april 2020 og lydfilen vil da bli slettet.

Informasjonen vil ikke bli delt med veileder eller andre før den er transkribert og anonymisert. Når dette er gjennomført vil samtykkeskjema med deres underskrift makuleres slik at deres identitet ikke kan spores opp.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Andreas Dagsvik andreas_dagsvik@msn.com eller Telefon 91757672
- Veileder: Heidi Katarina Harju-Luukkainen heidi.k.harju-luukkainen@nord.no eller Telefon +47 74 02 29 75
- Biveileder: Kathrin Olsen kathrin.olsen@nord.no eller Telefon 75 05 78 26
- Personvernombud Nord universitet: Toril Kringen personvernombud@nord.no eller Telefon 74 02 27 50
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «inkludering av barn med autisme», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, 1. april 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

03.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger fram til 01.04.2020.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Vi minner om at respondentene har taushetsplikt og at denne må overholdes under gjennomførelsen av prosjektet.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet – lagringsbegrensning

(art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!