

EIBIs medvirkningsaspekter og ivaretagelse av barn med autisme

En kvalitativ studie – med fokus på barns medvirkning

CAMILLA ADELA RENSTRØM

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, [2019]

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Master

Forord

Denne masteroppgaven har kommet til etter lengre tids studium av det spennende fag-området EIBI og alle de ulike problemstillinger denne metoden tar opp. Jeg har og blitt inspirert og sett kunnskapen i praksis på jobben min i barnehage. Det har vært en svært spennende, men også en krevende tid å sjonglere både jobb, det sosiale liv og det å være fullt opptatt med å forfatte denne oppgaven, lese flere bøker og søke aktivt om emnet på internett. I tillegg til å ha lagd intervju-guide og intervjuet flere spesialpedagoger innen emnet.

Tusen hjertelig takk til min veileder Heidi Omdal som har vært en uvurderlig støtte i arbeidet mitt med master-oppgaven. Hun har alltid gitt gode tilbakemeldinger og kommet med konstruktiv kritikk med raske svar når jeg har sendt e-post til henne. Jeg må og få rette en stor takk til alle informantene som tok seg tid til å bli intervjuet og velvillig svarte på alle mine spørsmål. Tusen takk.

En større takk går også til alle de gode mennesker jeg har i min omgangskrets som har gitt meg oppmuntrende ord og sagt gode ting til meg i denne perioden – ingen nevnt, ingen glemte.

Jeg er og svært takknemlig for den forståelse jeg har fått på jobb med tanke på at jeg nå i våres har arbeidet så intensivt med denne oppgaven.

Og sist, men ikke minst; tusen takk til min samboer Henrik som har vært verdens beste støtte og hjelp under dette arbeidet. Han har kommet med råd, gitt innspill og vært tilstede for meg når jeg har trengt det.

Kristiansand, 02.06.2019

Camilla Adela Renstrøm

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	4
1.2 Formål og relevans	5
1.3 Presisering av begreper.....	5
1.4 Metode.....	5
1.5 Valg av fokus og avgrensning	6
1.6 Oversikt over oppgaven.....	6
2.0 Teori	7
2.1 Autisme.....	7
2.1.1 Underkategorier av autisme og symptomer.....	8
2.1.2 Barneautisme	9
2.2 Behaviorismen.....	10
2.2.1 Anvendt atferdsanalyse.....	11
2.2.2 Professor Løvaas og Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI).....	13
2.2.3 EIBI trening	14
2.2.4 Forsterkere, prompting, fading og generalisering.	15
2.2.5 Læringsfilosofi og hjelpeprinsipper.....	16
2.2.6 Kritikk av behavioristisk læringsteori og EIBI.....	16
2.2.7 Raseri og selvstimuli hos autistiske barn i forhold til EIBI.....	17
2.2.8 Motivasjon	18
2.3 Barns medvirkning	19
2.3.1 Medvirkning i lys av FN's barnekonvensjon	20
2.4 Den gode relasjon	22
2.4.1 Pedagogisk grunnsyn, oppdragerstil og lederstil.....	23
2.4.2 Inkludering.....	24
2.4.3 Lek	25
3.0 Metode.....	26
3.1 Hermeneutikk og kvalitativ forskning.....	26
3.2 Fenomenologi og kvalitativ forskning.....	26
3.2.1 Fenomenologisk semistrukturert forskningsintervju	27
3.3 Intervjuundersøkelsens syv stadier.....	29
3.3.1 Tematikk og problemstilling	29
3.3.2 Samtalepraksiser og planlegging av utførelse av forskningsintervjuet	31
3.3.3 Planlegging av moralske aspekter gjennom studien.....	33

3.3.4	Asymmetriske makt forhold	35
3.3.5	Utforming av intervjuguide	36
3.3.6	Utvalg	36
3.3.7	Intervjugjennomførelsen.....	37
3.3.8	Transkribering	37
3.3.9	Analysering.....	38
4.	Analyse.....	39
4.1	Meningsfortetning	39
4.1	Forskers fremgangsmåte.....	39
4.2	Validitet og reliabilitet.....	42
4.3	Styrker og svakheter ved studien.....	42
5.	Drøfting av analyseenheter.....	43
5.1	Medvirkning i relasjon.....	43
5.2	Holdninger og observasjon av barnet	45
5.3	Inkludering.....	46
5.4	Læring gir medvirkning.....	47
5.5	Medvirkning som lek.....	47
5.6	Lek og humor.....	48
5.7	Medvirkning i forsterkere	50
5.7.1	Forsterkere som motivasjon.....	50
5.8	Forsterkere gir valgmuligheter	51
5.9	Barnas uttrykksmåter og behov	51
5.9.1	Selvstimuli hos barn med autisme	51
5.10	Raseri hos barn med autisme	52
5.11	Motivasjonsproblematikk hos barn med autisme	53
6.	Avslutning	54
	Råd fra forsker til spesialpedagoger som skal bruke EIBI:.....	57
	Litteraturliste	58

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Behaviorismen har mottatt mye kritikk opp gjennom tidene. De som benytter seg av denne læringsteorien neglisjerer følelser til individet det involverer, behaviorismen er ensformig og handler kun om stimuli og respons. Individet blir robotisert og selvets verdi blir neglisjert. På lik linje med behaviorismen stilles også EIBI i mange dårlige lys. EIBI er en kontroversiell metode hvor mange spesialpedagoger kvier seg for å ta i bruk i opplæringen på barn med autisme. Høyt antall timeantall stiller spørsmål ved om barna går glipp av viktig lek. Treningsformen til EIBI er rigid og det stilles kritiske spørsmål i forhold til om barns spontane initiativ merkes og anerkjennes. Det stilles spørsmål om metoden er for ensformig og ikke tar hensyn til individuelle behov hos barn med autisme. Bruk av forsterkere og dets fare for avhengighet er diskutert.

Medvirkning er et begrep som er viktig i alle barnehager i Norge i dag. Medvirkning stammer fra FN's barnekonvensjon og viser til rettigheter hvert enkelt barn har til å ytre seg, bli respektert og tatt på alvor i forhold til alder og modning. Rettighetene gjelder alle barn, barn med funksjonsvansker og barn uten funksjonsvansker. Rettighetene er implementert inn i lovverket - Rammeplan for barnehager.

Forskers bakgrunn som spesialpedagog og arbeid med barn med autisme har bidratt til arbeidet mot en problemformulering. Forsker merket seg i sitt fag at mange spesialpedagoger har et negativt syn på EIBI som metode. Kritikken går som skrevet over på robotiserte barn og mangel på å følge barns initiativ. I lys av aspektene beskrevet i første avsnitt besluttet forsker og se på sammenhengen mellom barns medvirkning og EIBI. Forsker stiller spørsmål til seg selv om kritikken av EIBI er relevant i alle sammenhenger. Finnes det rom for barns medvirkning i en kontroversiell behavioristisk metode? Forsker besluttet at medvirkning er implementert og da finnes også i EIBI. Problemstillingen ble da utformet og endret underveis. Den endelige problemstilling lyder slik;

«Hvordan kan barns medvirkning komme til syne under Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) og hvordan kan spesialpedagoger ivareta barn med autisme?»

Forskerspørsmålene som fulgte av problemstillingen lyder slik;

- Hva særpreger barn med autisme og hva er deres behov?
- I hvor stor grad får barn med autisme mulighet til å medvirke under en behavioristisk læringsmetode som EIBI?

- Hvordan medvirker barna og når er det beste tidspunkt under intervensjonen for medvirkning?
- Hva gjør spesialpedagogene for å gjøre medvirkning mulig?
- Hvordan rådgiver vernepleieren spesialpedagogene til å ta hensyn til barns medvirkning under EIBI?

1.2 Formål og relevans

Det etterlyses forskning på medvirkningsfeltet om hvordan medvirkning utspiller seg i barnehagen og hvordan implementeringen pågår. Å se på EIBI i barnehagen vil også belyse hvordan medvirkning pågår i praksis. Samtidig ser forsker behovet over å kaste et bedre lys over EIBI da dette er den eneste opplæringsmetode med gunstig dokumentert effekt i Norge. Videre er studiens formål å synliggjøre barns medvirkning under EIBI, og forhåpentligvis å indikere til alle som arbeider med barn som mottar EIBI hvordan dem best mulig kan ivareta barn med autisme. Studiens formål er også at alle som arbeider med barn med autisme, og spesielt spesialpedagoger kan få positiv kunnskap om medvirkningsmulighetene som ligger i EIBI. Studiens formål er også å kunne konkretisere hva en som spesialpedagog kan gjøre i forhold til barns medvirkning under EIBI. Det vil si hvordan en kan utøve praksisen i forhold til tematikken.

1.3 Presisering av begreper

Medvirkning:

Beskrivelse av medvirkning er her forklart ut i fra Rammeplan for barnehager. Senere i oppgaven blir det belyst flere sider ved begrepet.

DTO (Discrete Trial opplæring)

En til en trening under EIBI. Blir beskrevet nærmere i oppgaven.

IO (Incidental opplæring)

Trening i barnets naturlige miljø. Blir beskrevet nærmere i oppgaven.

1.4 Metode

Studios problemstilling blir belyst via kvalitativt, hermeneutisk forskningsintervju og bruker Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier i en intervjuundersøkelse. Utvalget består av tre spesialpedagoger og en vernepleier. Analysering pågår via meningskonstruering og meningsfortolkning av funn.

Denne studien (masteroppgave) er en mindre studie i forhold til andre forskningsstudier. Utvalget for å belyse studiens problemstilling er derfor relativ liten på grunn av kriterier til sideantall en mindre studie krever.

1.5 Valg av fokus og avgrensning

Fokuset i denne studien er hvordan medvirkning kommer til syne ut i fra spesialpedagogers livsverden og erfaringer. Foreldre til barn med autisme som også tar i bruk EIBI hadde belyst studien ytterligere. På grunn av studiens omfang ble det spesialpedagogenes opplevelser som ble gjeldende.

Medvirkning er et stort begrep med mye teoretiske synspunkter. I denne studien er medvirkning som begrep beskrevet nøye ut i fra lovverkets beskrivelser fra Kunnskap departementet. Dette ble da primærkilden.

EIBI benyttes også i opplæringen av andre barn med andre diagnoser enn autisme. Denne studien avgrenses til å være gjeldende for barn med diagnosen autisme.

Det kunne vært av interesse og ta for seg hvordan implementeringen av medvirkning ser ut i barnehagen i forhold til barn under spesialpedagogisk hjelp siden det som tidligere beskrevet etterlyses forskning på medvirkning perspektiver. Denne studien avgrenses til å gjelde behavioristisk læringsteori som medvirkningspotensial og EIBI's medvirkningspotensial.

1.6 Oversikt over oppgaven

Oppgavens struktur følger en teoretisk del, hvor autisme som historikk og diagnose blir beskrevet. Deretter følger en innføring i behavioristisk læringsteori, hvordan EIBI er et resultat av behaviorismen og professor Løvaas forskning på barn med autisme. Videre følger en innføring i begrepet medvirkning ut i fra Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Begrepet blir ytterlige belyst ut i fra Reggio Emilio pedagogikk og Bae som teoretiker. Videre blir teori om relasjon, pedagogisk grunnsyn og den autoritative lederstil beskrevet. Inkludering og lek blir beskrevet til sist i teorikapittel.

Kapittel 3 tar for seg den kvalitative metode og alle aspekter ved denne.

Kapittel 4 ser på hvordan analysen ble formet med tabell av meningsfortolkning av studiens funn.

Kapittel 5 beskriver funn og tolkninger av funn

Kapittel 6 beskriver konklusjoner av problemstilling og videre forskning. Avslutningsvis legges det ved et vedlegg av forsker i form av konkrete råd til spesialpedagoger om hvordan medvirkning kan praktiseres.

2.0 Teori

Teorikapitlet starter med innføring i autisme med historikk og diagnosekriterier. Deretter følger en teoretisk innsikt i behaviorismen som læringsteori og Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) metodikk og opphav. Det legges vekt på forsterkerens betydning under EIBI hvor delkapitlet avsluttes med kritikk av EIBI og behavioristisk læringsteori. Videre følger teoretisk innsikt på hvor begrepet medvirkning stammer fra og implementeringen av begrepet inn i Rammeplanen for barnehager. Deretter belyses begrepet ytterligere med Bae som teoretiker i spissen. Videre gis det innsikt i det pedagogiske grunnsyn og Baumrinds oppdrager modell. Relasjonens betydning, inkludering av barn og lekens rolle er videre tematikk.

2.1 Autism

Autisme ble først beskrevet av psykiateren Kanner i 1943. Lille Donald på fem år var et barn som var en del av studiet til Kanner som belyste de autistiske trekk. Gutten hadde problemer med å spise, memorerte katekismen, elsket når noe spant rundt og levde for det meste i sin egen verden. Gutten var født med en vanske som gav ham nedsatt mulighet til å oppnå hensiktsmessig kontakt med andre mennesker (Kanner, 1943). Kanners fortsatte sin forskning og mente disse barna var fascinerende og iøynefallende. Han fant flere felles trekk ved barna. Vansker med sosialt samspill, manglende språk, ekkolali (verbal herming), prangende hukommelse, sensorisk sensitivitet, repetitiv atferd og ensformighet var trekk Kanner beskrev (Øzerk & Øzerk, 2019). Kanners forskning fant også at barna hadde mage og tarm besvær og problemer med immunforsvaret som følge. Et annet felles trekk Kanner merket seg var at alle barna allerede var diagnostisert med schizofreni. Schizofrene barn kjennetegnes ofte ved at dem er mentalt retarderte. Kanner var ikke enig at barna hadde denne diagnosen. Barna skilte seg ut fra den schizofrene diagnose og scoret over gjennomsnittet på intelligens tester. Kanner var en av dem første forskerne som introduserte infantil autisme. Freud (grunnleggeren av psykoanalysen) var også en av dem første som definerte autisme. Freud mente begrepet refererte til barn som var egosentriske, med svekket sosial fungering og en spesiell tanke og følelsesmessig avskjerming (Øzerk & Øzerk, 2019). Mens Kanner og Freud hadde et psykoanalytisk syn på autisme beskrev psykiateren Asperger et nytt syn på autisme, et biologisk syn. Asperger var overbevisst om at autisme var et resultat av miljømessige og

biologiske faktorer. Psykiateren mente også det var snakk om gradsforskjeller av autisme (Øzerk & Øzerk, 2019). Asperger beskrev i sin forskning fire gutter hvor alle hadde et godt verbalt språk og gode intellektuelle evner. Guttene hadde derimot problemer med å opprettholde øyekontakt med andre og var motorisk klossete. En kan si at guttene hadde en høyt fungerende form for autisme. I senere tid ble diagnosen *Asperger-syndrom* tatt i bruk på mennesker med høyt fungerende form for autisme og kommer fra Aspergers forskning på autisme. På 1950 – 1960 var kjøleskapsmødre teorien gjeldende av forskeren Bettelheim (1903-1990). Dette var en kontroversiell psykoanalytisk teori som sa at barn fikk autisme på grunn av foreldrenes manglende omsorg og kjærlighet. Foreldrene var uegnet som foreldre fordi dem var følelsesmessig kalde. Mange barn måtte plasseres i institusjoner og besøk av foreldrene var ikke til å anbefale. Denne tilnærmingen til autisme skapte mye sorg og smerte hos familier i denne tiden (Øzerk & Øzerk, 2019). Rimland (1928-1926) var en annen psykolog som hadde en sønn som var autist. Han utfordret kjøleskap teorien og mente den var feilaktig og destruktiv. Rimlands forskning var basert på det nevrologiske aspektet ved autisme og så bort fra det psykoanalytiske aspektet. Ved Rimlands forskning oppstod det et paradigmeskifte på autisme. Fra et relasjonelt psykoanalytisk fenomen på autisme til nå å bli et medisinsk- psykiatrisk fenomen. Hans banebrytende forskning har ført til en bedre forståelse av autisme og Rimland blir på dette grunnlag omtalt som autisdeforskningens far (Maugh 2006; Øzerk & Øzerk 2019).

2.1.1 Underkategorier av autisme og symptomer

Autisme er ikke en sykdom, men en kompleks utviklingsforstyrrelse. Autisme kan ikke bli satt som diagnose via en blodprøve eller MR skanning. For at et barn skal få diagnosen må gjentatte observasjoner av atferd til. Det er psykiatere, leger og psykologer som foretar disse observasjonene. Utredningen pågår som oftest via barne- og ungdomspsykiatri (BUP), Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller Statped. I tillegg baserer utredningen seg på strukturerte intervjuer med foreldre og barnehagelærere eller lærere (Øzerk & Øzerk 2019). Autisme faller inn under en av de fem forstyrrelsene som går under kategorien «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser». De fem forstyrrelsene omhandler; barneautisme, atypisk autisme, disintegrative forstyrrelser, asperger-syndrom og retts syndrom (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013). Øzerk & Øzerk (2019) skriver om kriterier i diagnose manualene DSM (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) og ICD (The International Classification of Diseases).

Gillberg & Coleman (2012) skriver om symptomer på autisme. Mange symptomer kan en se når barnet har fylt to år. Mangel på initiativ, hyperaktivitet og sove- spise problemer er ofte de første tegn som blir gjenkjent. Likevel er det flest som blir diagnostisert før fylte fire år, da symptomene er mer fremtreende. Gillberg & Coleman (2012) har utarbeidet et sett med symptomer ved barn med autisme. Noen symptomer kan være at barnet ikke smiler når forventet, oppnår ikke øyekontakt med nære personer rundt seg, isolerer seg fra omgivelsene og liker ikke og blir forstyrret i sin egen lille verden, har et sent utviklet verbalt språk og hører ikke når det blir snakket til. Andre symptomer kan være at barnet ikke leker som andre barn, har en merkelig tilknytning til spesielle objekter og kan ha stor interesse for leker som snurrer. Barnet kan også være overdrevet opptatt av detaljer og kan reagere sterkt med gråt eller sinne på lyder i omgivelsene.

2.1.2 Barneautisme

I følge ICD-10 F84.0 er barneautisme definert ved:

- (a) avvikende eller forsinket utvikling som har manifestert seg før tre års alder
- (b) kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon og kommunikasjon, samt et begrenset, stereotyp og repetitivt atferdsmønster.

Definisjonen av barneautisme tar hensyn til fire viktige kriterier i forhold til barnets atferd før fem årsalderen. De fire kriteriene er:

- (1) svekkelse i språk, sosial interaksjon og stereotyp atferd må forekomme før 30 måneders alder
- (2) svekket sosial utvikling som ikke er i tråd med barnets intellektuelle nivå
- (3) forsinket og avvikende språkutvikling
- (4) insisterer på at ting skal forekommer eller utføres på en bestemt måte hele tiden.

I følge den første DSM ble barn med autisme diagnostisert som schizofrene. I dag skiller en mellom Asperger-syndrom (høyt fungerende form for autisme), gjennomgripende utviklingsforstyrrelse av uspesifisert type, autisme, desintegrative forstyrrelser i barndommen og Retts syndrom.

Autisme er definert som et syndrom og det må være en sjekklister av kjennetegn under hver utviklingsvanske for at diagnosen kan settes (Martinsen og Tellevik, i Befring og Tangen

2012). Det er store variasjoner i autismegruppen og dette viser i variasjonen av kriterier tilknyttet punktene over.

2.2 Behaviorismen

Behaviorismen er en læringsteori som ble utviklet på begynnelsen av 1900 tallet.

Læringsteorien ser på mennesket som en biologisk mekanisme og all atferd som er *synlig* er gjeldende. Behaviorismen har opphav i legens, Pavlov (1849 – 1936) og psykologens Thorndike (1874 – 1949) forskning. Pavlov forsket på fordøyelses systemet til hunder og kom plutselig over at hundene endret atferd i form av hvilke stimuli de mottok (Pritchard, 2009). Han kom opp med teorien om klassisk betinging. Klassisk betinging handler om reflekser. Når en ubetinget stimulus blir presentert utløses en ubetinget respons. Når hundene til Pavlov hørte en lyd, en stimulus (som indirekte at dem fikk mat) utløste dette en respons som i dette tilfellet var at hundene begynte å sikle. Thorndike er mest kjent for «The Law of Effect», effektloven. Han forsket på hvordan forbindelsen mellom en stimulus og en respons svekkes eller styrkes og brukte en «problemboks» i forskningen. Her eksperimenterte han med katter og hvordan kattene reagerte på en viss stimulus etterfulgt av en tilfredsstillende tilstand. Loven sier viss responsen blir etterfulgt av en tilfredsstillende tilstand (belønning) styrkes forbindelsen mellom stimuli og respons ((Pritchard, 2009). I den behavioristiske verden handler altså det meste om stimuli og respons. Det er atferd og objekter som kan observeres, og ikke hva som kan forstås som bakenforliggende årsaker til en respons eller handling. Mennesket er en biologisk mekanisme uten vilje som handler etter naturlovene og hvilke stimuli de mottar. Tanker, følelser og menneskets vilje er kjemiske reaksjoner som respons på en type stimuli. Mennesket handler mekanisk og instrumentelt (Imsen, 1998).

Det finnes flere typer betinging i behavioristisk læringsteori. Klassisk betinging (som nevnt over), operant betinging, følelsesbetinging og nærliggende betinging.

Operant betinging blir sett på som den viktigste form av betinging i forhold til læring. Den amerikanske psykologen Skinner (1904 – 1990) er den mest anerkjente innenfor operant betinget læring. I motsetning til Pavlov mente Skinner at læringsatferd oppstår uavhengig av mekaniske nevrane funksjoner eller naturlover. Skinner mente at læringsatferd oppstår av seg selv og en gjentatt positiv konsekvens vil fremme læringsatferden (Schunk, 2012). Skinner brukte duer i sine eksperiment og opererte med en boks som han kalte «Skinner box». Dette var en tom boks hvor dyrene tilfeldig kunne komme nær knapper som utløste en form for belønning. Etter hvert forstod dyrene mekanismene og deres læringsatferd ble da å gjøre handlinger som resulterte i belønning. Det er to prinsipper i operant betinging:

1. Positiv forsterkning. Det handler her om å forsterke atferd ved å belønne den. Dette vil resultere i at atferden blir integrert i individet og at den vil vise seg på nytt. Eksempler på forsterkere i forhold til mennesket kan være mat og drikke, få velge valgmuligheter som er gunstige for en, og oppnå en ting som en liker. Når et barn for en leke det liker godt er et eksempel.
2. Negativ forsterkning. Når en tar vekk belønningen fordi en ikke oppnår ønsket atferd blir det en negativ forsterkning. Noen ganger er det å straffe å ta vekk belønningen. Dette kan igjen kan ha negative konsekvenser i form av aggresjon og sinne (Pritchard, 2009).

2.2.1 Anvendt atferdsanalyse

Anvendt atferdsanalyse (Applied Behavior Analysis/ABA) bygger på behavioristisk læringsteori hvor atferd oppstår på grunn av forskjellig stimulus fra miljøet. Anvendt atferdsanalyse tar sikte på å forstå og forbedre menneskers atferd ved å studere de miljømessige variablene som virker inn på sosial atferd. Det handler om de miljømessige faktorene som omgir mennesket og hvordan disse kan endres i forhold til å oppnå læring (Cooper, Heron & Heward, 2007). Mange forskere har siden 60 tallet forsket på atferdsanalytiske prinsipper og effekten disse har på barn med autisme. Blant de første var Wolf, Risley og Mees (1964). Forskerne jobbet intensivt med et barn med autisme hvor problematikk i forhold til språk og atferd var et faktum. De fant ut at straff og belønning hadde en gunstig effekt for barnets utvikling. Prinsippene innenfor anvendt atferdsanalyse har vist seg å gi gode resultater på barn med autisme innenfor læring av flere ferdigheter. Det er blant annet vist betydelige forbedring på språklige dimensjoner og kognitiv utvikling (Donnaellen & Kilman 1983; Luiselli, Russo, Christian & Wilczynski 2008). Modellen nedenfor viser atferd ut i fra et atferds teoretisk perspektiv: S. 101



Øzerk & Øzerk (2019), s. 101

Anvendt atferdsanalyse følger også visse prinsipper. Det er tre prinsipper som er gjeldende. Diskriminativ stimulus, operant atferd og forsterkende stimulus. Diskriminativ stimulus oppstår når individet responderer og handler under trening. For eksempel når barnet mottar en instruks av spesialpedagog om å peke på bildet av en ball. Barnet peker på bildet, peker ikke eller peker på et annet bilde. Operant atferd er responser som er å foretrekke av individet. Barnet peker for eksempel på bildet av en ball fordi det vet at det da vil få favorittleken sin. Det siste prinsippet er forsterkende stimulus. Dette er en konsekvens av atferd individet viser. Det bestemmes her om det skal brukes *ekstinksjon* eller *straff* som konsekvens. Ekstinksjon går ut på å holde tilbake et gode, mens straff (negativ straff) går ut på å fjerne et gode helt fra omgivelsene. For eksempel peker barnet på bilde av en jakke istedenfor ball. Favorittleken holdes tilbake og barnet mottar kun leken når det har pekt på riktig bilde (Øzerk & Øzerk

2019). ABA er den mest brukte metoden innenfor autismespekteret. Den blir beskrevet som en systematisk prosess som skal være med på å utvikle sosiale, kognitive og språkutviklende ferdigheter hos barn med autisme. National Research Council (2001) konkludert gjennom forskning at ABA er den mest effektive metoden innenfor opplæringen til barn med autisme.

2.2.2 Professor Løvaas og Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI)

Den største pioneren innenfor ABA er Ole Ivar Løvaas, en norskamerikansk psykologiprofessor. Han var den første som dokumenterte en eksperimentell, kontrollert studie av barn med autisme. Studien tok plass ved Universitet i California og metoden ble kalt UCLA metoden i 1987 (Øzerk & Øzerk 2019). Atferds intervensjonen til Løvaas benyttet seg av belønning (forsterkning) for å korrigere atferd til barn med autisme. Hans studie viste også hvordan en til en- basert intensiv opplæring av barn med autisme gav positive resultater. For at metoden skulle bli definert som en anvendt atferds metode, må den ifølge Løvaas være tidlig, intensiv og omfattende (Løvaas, 1987). Kriteriene Løvaas satte for å definere metoden fikk navnet Early Intensive Behavioral Intervention, forkortet og omtalt som EIBI. Tidligere ble metoden kalt TIOBA (Tidlig og intensiv behandling basert på atferdsanalyse). EIBI er en høyintensiv tidligintervensjon som er spesielt utviklet for opplæringen til barn med autismespekterforstyrrelser. EIBI bygger på alle prinsippene til ABA, men intensiteten i treningen et barn mottar er større enn under ABA trening. Et barn som mottar ABA kan trene fire timer i uken, mens EIBI trening strekker seg fra tjue til førti timer i uken. Varigheten av EIBI er rundt 2-3 år, mens den er på 2-6 måneder under ABA. EIBI trening pågår når barnet går i barnehage. Det er den tidlige innsatsen som er viktig og treningen må derfor skje når barnet er i barnehagealder skriver Løvaas (1987). Spesialpedagog og assistent utfører treningen i barnehagen, mens foreldre utfører trening hjemme. Vernepleiere og/eller andre fagpersoner rådgiver spesialpedagog, foreldre og assistenter. EIBI har i økende grad tatt over og blitt den ledende arbeidsformen innenfor opplæringen til barn med autisme (Øzerk & Øzerk, 2019). Fagutvikler av autisme og EIBI, Isaksen (2010) mener EIBI er for lite benyttet og at det kun er en liten andel som mottar EIBI i dag. Han skriver videre at EIBI er dokumentert at fungerer og andre intervensjoner som ikke er godt nok dokumentert ikke burde bli benyttet i stor grad. Fagutvikleren mener det ikke hjelper med en «vi gjør så godt vi kan» holdning når det gjelder trening av barn med autisme (Øzerk & Øzerk 2019) EIBI er en systematisk anvendelse av atferd som er med på å utvikle grunnleggende ferdigheter hos barn. Dette innebærer blant annet verbale ferdigheter, sosialt samspill og en løsningsorientert tankegang hos barnet.

2.2.3 EIBI trening

EIBI bygger som tidligere nevnt på ABA. Noe av det barnet lærer under EIBI kan vises i forhold til ABA's hovedområder. ABA-metoden igjen bygger på fem hovedområder som innebærer (Steege, Mace, Perry, & Longenecker, 2007):

1. Å lære nye ferdigheter som blant annet kommunikasjon, lek og hverdagslige ferdigheter
2. Å styrke og vedlikeholde innlærte ferdigheter
3. Å generalisere atferd inn i ulike miljøer, med fokus på å overføre ferdigheter fra strukturert trening til naturlige omgivelser og kontekster
4. Å begrense og modifisere repetitiv atferd som forekommer i ulike situasjoner
5. Redusering av repetitiv atferd ved bruk av forsterkere til å øke sjansen for riktig atferd

Løvaas gav i 1981 ut en manual som viser hvordan EIBI skal praktiseres og hvilke retningslinjer og forutsetninger en som pedagog i arbeidet må inneha. Manualen heter «Meg boka» og gir alle foreldre og profesjonelle som arbeider med EIBI instruksjoner til å organisere, samordne og evaluere arbeidet med barn med autisme. Løvaas (1981) skriver om prøving og feiling i arbeidet med barn med autisme for å lære seg enda bedre tilnærminger. I 1964 ble mange utviklingshemmede/autistiske barn institusjonalisert og her kunne en ta for seg de feil som ble gjort under opplegget. Løvaas påpeker at det var en feil å arbeide med barna i et institusjonalisert miljø. Barna lærte mye bedre i et miljø hvor de var vant til å være i. Det vil si i et naturlig miljø som for eksempel i barnets hjem. Den andre feilen Løvaas merket seg var å forvente store gjennombrudd i utviklingen til barna. En må vite at ofte så kommer fremgang med disse barna skritt for skritt. Det gjelder å være tålmodig i arbeidet.

Hovedområdene i EIBI fokuserer på funksjonell kommunikasjon, sosiale ferdigheter, evnen til å leke, funksjonelle ferdigheter og adaptiv atferd (Løvaas 1981). Treningen innenfor EIBI forekommer ofte i et strukturert miljø med minimalt av forstyrrende elementer som kan være ødeleggende for treningen. EIBI er preget av en til en undervisning og et høyt timetall av trening per uke. Metoden krever som tidligere nevnt opptil 40 timer med trening per uke. Hovedteknikken i EIBI er DTT (Discrete Trial Training) som omhandler det å bryte ned ferdigheter i små lærbare enheter (Øzerk & Øzerk 2019). DDT går ut på at barnet skal lære ferdigheter steg for steg. Skal barnet lære å ta på seg en jakke må oppgaven deles opp i små separate deler. Først lære hva en jakke er, dermed ta inn den ene armen, deretter den andre arm, for så å lære å ta opp glidelås. Det er små delmålsettinger hvor det jobbes intensivt via

forsterkere. Det jobbes også via at spesialpedagog tar i bruk prompting, fading og generalisering.

2.2.4 Forsterkere, prompting, fading og generalisering.

Forsterkere, prompter og fading brukes under DTT. Generalisering av atferd brukes i barnets naturlige settinger som i barnets hjem og i barnehagen. Forsterkere er som tidligere nevnt en konsekvens av atferd individet viser. Forsterkere er helt vesentlige i EIBI trening da disse nettopp forsterker barnets atferd så det lærer nye ferdigheter. For eksempel skal barnet lære og si matboks. Spesialpedagog har et bilde av en matboks og en brødiskive og forteller barnet at det må si ordet matboks. Barnet begynner å si MM, deretter MA. Spesialpedagogen forsterker barnets atferd (belønner) ved å gi det en nonstop når barnet sier dette. Det fortsettes å gi forsterkning helt til barnet klarer å si ordet fullstendig – matboks. Øzerk & Øzerk (2019) viser til tre typer forsterkere. Primære forsterkere, sekundære forsterkere og sosiale forsterkere. De primære forsterkerne er hovedsakelig mat og drikke. Sekundære forsterkere er leker eller poengsummer barnet mottar. Det kan også være leker til bruk av selvstimulerende atferd. Øzerk & Øzerk (2019) skriver at forskning har vist at barn med autisme i stor grad er villige til å jobbe for å få muligheten til selvstimuli. Sosiale forsterkere er fysisk kontakt (en klem eller å kile barnet) og for eksempel verbale uttrykk som ros til barnet. Sosiale forsterke gir økt motivasjon, men det er likevel viktig å koble primære og sekundære forsterkere sammen med sosiale forsterker. Dette for å være på den sikre siden av å vite at barnet forstår. Løvaas (1981) påpeker at jo mer variert forsterkningen er, jo mer effektiv er den. Tre til fire sekunder med forsterkning er nok for å holde motivasjonen og læringskurven til barnet oppe. Det er også viktig å være sparsommelig og ikke gi alt av forsterkere med en gang. Øzerk & Øzerk (2019) viser til en siste måte å forsterke på. Den går under sekundær forsterker og kalles *tegnøkonomi*. Tegnøkonomi er et poengsystem med symboler som stjerner, kryss eller smilefjes som barnet bygger opp hver gang det viser hensiktsmessig atferd. Poengene samles og når barnet har samlet så og så mange poeng mottar barnet hoved forsterkeren til slutt.

Når barnet er i trening barnet skal lære en ny ferdighet brukes det *prompt*. Prompting er å tilskynde barnet til en viss handling ved sterk påvirkning (Løvaas, 1981). Det er å hjelpe frem korrekt atferd ved å for eksempel vise barnet hva det skal gjøre. Dette kalles modellering. Andre prompt typer er fysisk prompt (håndlede barnet til riktig handling), posisjonsprompt (plassering av objekt som gir rett handling) og verbal prompt (stemmetone eller stemmetrykk) (Øzerk & Øzerk 2019). Når barnet mestrer mer og mer fjernes prompten gradvis. Dette kalles *fading*. Målet er at barnet skal mestre en oppgave uten prompt. Det blir også fokusert på

generalisering av det barnet lærer av ferdigheter på tvers av ulike miljøer, som blant annet barnehage, hjemmet og det sosiale fellesskapet barnet har tilknytning til.

2.2.5 Læringsfilosofi og hjelpeprinsipper

Løvaas (1981) viser til læringsfilosofien som en bør følge når en skal praktisere EIBI.

1. Alle organismer viser variabilitet i atferd, dette var Darwin den første til å anerkjenne. Selv om mange utviklingshemmende mennesker lider av alvorlige, organiske hjerneskader er det ikke til deres fordel å bli behandlet som mentalt syke. Lovene innenfor læringsutvikling gjelder like mye mennesker med avvikende organisk struktur som mennesker med mindre avvikende struktur.

2. Gjennomsnittsomgivelser passer best for gjennomsnittsmennesker. Mennesker som avviker fra gjennomsnittet, lærer mindre fra gjennomsnittsomgivelsene fordi disse omgivelsene ikke er skapt for dem.

3. Fagpersoner innenfor spesialpedagogikk kan hjelpe dem som avviker fra det gjennomsnittlige ved å skape spesielle omgivelser som fremmer læring (Løvaas, 1982, s. 16).

Løvaas (1981) viser også til ulike hjelpeprinsipper i arbeidet med EIBI:

- Sett små mål i begynnelsen. Både lærer og barn må bli belønnet. Finn arbeidsglede i små oppnåelige mål!
- Vær forberedt på mye hardt arbeid og husk at en til en trening ikke kan gjennomføres av en person. Flere personer må lære barnet. Sørg for å ha ukentlige stabsmøter for diskutering for hvordan uka har gått og hvordan veien videre skal gå.
- La barnet arbeide for noe det liker, gjør barnet ansvarlig. Med det ansvar barnet får følger det en viss verdighet. Ikke vær redd for å sette barnet i arbeid – arbeid er å lære.
- Ikke bli skremt eller få skyldfølelse av barnets følelsesutbrudd. Disse barna vil ha det annerledes og reagerer derfor annerledes. Noen vil være så rasende at dem utagerer mot seg selv og omgivelsene. Ikke se på denne oppførselen som normal. Forvent heller skikkelig oppførsel. Lær dem til å arbeide. Ikke bli skremt og ikke gi opp (Løvaas 1981, s. 18).

Løvaas påpeker også viktigheten av et rom uten stimuli for at barnet ikke skal bli distraheret under trening.

2.2.6 Kritikk av behavioristisk læringsteori og EIBI

Kritikk av behaviorismen handler mye om læringsteoriens neglisjering av følelser hos personen som mottar denne læringsform. Videre går kritikken på at behaviorismen er

ensformig, og handler bare om respons på stimuli i en der og da situasjon. Personen vil da bli robotisert og ikke sett på som et helhetlig menneske. Utelukkelse av selvets verdi mener kritikerne er tilstede under behavioristisk læringsteori. Det vil si at personlighetens betydning hos personen ikke har noe med det som skal læres å gjøre. Behaviorismen neglisjerer også da selvets unikhhet (Skinner, 1976). Alle disse kritiske ståsteder mener Skinner (1976) er feil og misforstått. Skinner påpeker at en må forbedre forståelsen av hva menneskelig atferd er.

Odonell (2017) skriver at EIBI er en intensiv metode. Barnet mottar opptil 40 timer i uken med trening. Forfatteren stiller da kritisk spørsmålet om denne tiden heller burde blitt brukt til lek. Hastings (2013) skriver om ulike kritikker av EIBI. Noe av kritikk mot EIBI er at barnets evne til å generalisere læringen fra en til en trening til et naturlig miljø er vanskelig å oppnå. Videre går kritikken på at EIBI er en rigid treningsform hvor muligheten til å følge barnets spontane initiativ er minimalisert. Barnet blir tvunget til fokus. Barnet kan også bli avhengig av forsterkere og atferd kan manifestere seg kun ved bruk av forsterkere. Kritikken sier også noe om at EIBI er en «one size fit» hvor alle barn med autisme går under. Det tas ikke hensyn til individuelle behov. Å bruke straff under EIBI er også et element som blir kritisert.

2.2.7 Raseri og selvstimuli hos autistiske barn i forhold til EIBI

Løvaas (1981) skriver om karakteristisk atferd hos autistiske barn. Overdrevent raseri er en atferd som kjennetegner disse barna ofte. Barna kan vise raseri i forskjellige grader. Noen skriker, noen slår etter seg, noen selvskader seg eller knuser elementer i omgivelsene. Raserianfallene kan vare noen minutter eller i flere timer. Raseriet kommer ofte av en skuffelse eller et krav som settes til barnet eller en forandring i en rutine barnet er vant til. Raseriet kan komme av en treningsøkt under EIBI som barnet misliker. Løvaas (1981) påpeker at det er viktig å ikke gi etter ved å vise barnet masse omtanke når det er sint. Dette kan være med på å opprettholde raseriet i tiden fremover. Å gjøre store nummer ut av raseriet er heller ikke gunstig. Ofte kan raseriet forsvinne visst det blir ignorert. Dette kalles ekstinksjon. En kan også snu seg bort fra barnet og det en «time out». Observer om barnet liker at du gir det en time out. Gjør det det, virker time out belønnende og forsterkende og raseriet vil vedvare. Dette må en være påpasselig med skriver Løvaas (1981). en kan også være påpasselig med å ta bort store skuffelser for barnet så ikke raseri oppstår. Likevel skal barnet også tåle en viss frustrasjon. Det er også gunstig å begynne treningen 2-3 sekunder etter et raseriutbrudd. Da kan situasjonen glemmes og det er mindre sannsynlig at utilsiktet forsterkning kan ta over. Det er også viktig å ikke bli skremt som spesialpedagog under raserianfall. En må være kjapp til å ta kontrollen så situasjonen ikke eskalerer.

Selvstimuli er en annen karakteristisk atferd hos autistiske barn. Selvstimuli kan forekomme spontant under trening med spesialpedagog, eller kontinuerlig, til alle døgnetstider. Selvstimulerende atferd kan være atferd som involverer kroppen (Øzerk & Øzerk 2019). Det kan være rulling med øyne, gynging eller å vifte med hendene. Selvstimuli kan også være atferd som involverer å rangere noe i omgivelsene for å skape mønstre til glede for synet. Å memorere noe utenat ses på som selvstimulerende atferd som er overdrevent, men brukes i passende kontekst. Det kan være en sang barnet husker utenat eller at det husker spesielle kalenderdatoer på rams. Selvstimulerende atferd der riktig atferd forekommer i en upassende intensitet eller i en upassende kontekst eller til et upassende formål er det siste eksemplet på selvstimulering. Barnet kan her bruke setninger og språk i feil kontekst. Det kan for eksempel si: «Se så mye regn!», når faktumet er at sola skinner høyt på himmelen (Øzerk & Øzerk 2019). Løvaas (1981) påpeker at det er viktig å vite at selvstimuli er en stimulering av nervesystemet til barn med autisme. Det er som narkotika for barnet og er en stor del av autismeproblematikken barnet innehar. Det er essensielt at barnet mottar trening som stimulerer det godt nok så det ikke trenger å selv stimulere i like stor grad. Stimuleringen kan brukes som belønning i noen få sekunder, skriver Løvaas (1981). En kan også tillate selvstimuli som gir mindre forstyrrelser for barnet eller omgivelsene. Det er likevel viktig at selv stimuli ikke pågår for mye da dette er en del av problematikken til barn med autisme. Spesialpedagog må gi et tydelig «Nei» når atferden vedvarer og gi en forsterker når atferden opphører. En annen måte å håndtere selvstimuli på er å lære barnet alternative, kroppslige og motoriske løsninger på å stimulere nervesystemet

2.2.8 Motivasjon

Løvaas (1981) beskriver motivasjonsproblematikk som også en karakteristisk atferd hos barn med autisme. Det kan komme av at det å mestre noe under trening ikke er belønnende nok i seg selv eller motsatt, det å ikke mestre er ikke ubehagelig nok. For å vinne tilbake motivasjonen anbefaler Løvaas å bruke forsterker kjapt under trening, gjerne 1-5 sekunder etter barnet har fullført en oppgave. Han anbefaler også å overdrive belønning. Selvstimuli anbefales ikke for å vinne motivasjon tilbake. Tegnøkonomi med ulike tegn er lønnsomt og meget motiverende for barn. Barna har da mulighet til å følge med når poengsummer bygges opp og en større belønning venter i enden. Løvaas påpeker at en må være klar over jo mer kunstig forsterkeren er, for eksempel mye godteri, jo vanskeligere er det for barnet å venne seg av forsterkeren. Det blir utrolig viktig og også motiverer barnet med de sosiale forsterkerne.

2.3 Barns medvirkning

Prinsippet om barns medvirkning stammer fra FNs barnekonvensjon som ble dannet 1989. Konvensjonen går ut på at alle barn uansett alder, kjønn, sosial status, religion, etnisitet og kultur har rett til å bli sett og hørt. Hovedprinsippet er at barns beste skal komme først. Staten har det overordna ansvar for at konvensjonen kommer til syne i alle opplæringsarenaer i Norge. Dette er implementert i norsk barnehagelov og kommer til uttrykk i Rammeplan for innhold og oppgaver.

I Rammeplanen (2011) under punkt 1.5 står det:

«De (barna) skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. (Barnehageloven § 1 Formål, 2. ledd)» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s 5).

Barn i barnehagen har rett til å fremme sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barna skal få være med å planlegge og vurdere hva som er en god virksomhet for dem. Deres synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med modenhet og alder. Barn har rett til innflytelse ved alle sider i sitt liv og skal oppleve tilknytning og felleskap slik at de kan utøve sin selvbestemmelse (Kunnskapsdepartementet, 2011) Videre påpeker Rammeplanen at det er viktig å være klar over at barn gir uttrykk for medvirkning på forskjellige måter. De yngste barna formidler mye via mimikk og følelsesmessige uttrykk. Personalet i barnehagen må støtte barn til og reflektere og stille spørsmål og barna skal møte anerkjennelse for sine tanker og meninger. Personalet må videre lytte og tolke barns signaler, for eksempel via kroppsspråk, estetiske uttrykk og etterhvert barnets verbale språk. Ytringsfriheten til barn skal også ivaretas og integreres inn i barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen skriver til slutt at barns medvirkning krever tid og rom av personalet, tid for å lytte og ha samtaler med barna, og at barna skal erfare tydelige og ansvarsfulle voksne som tar hensyn til hele barnegruppen. Den pedagogiske virksomheten må organiseres slik at dette blir mulig.

FNs Barnekonvensjon ble inkorporert i norsk lovgivning i 2003 og bestemmelsen om medvirkning som paragraf ble gjort gjeldende 1 januar 2006. Paragrafen er formulert slik:

«Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.» (Kunnskapsdepartementet 2006, s 7)

2.3.1 Medvirkning i lys av FN's barnekonvensjon

Bae (2006) i temaheftet om barns medvirkning ser på betydningen av begrepet medvirkning. Medvirkning som begrep har mange synonymer og nyanser. Å assistere, bidra, delta, hjelpe, influere og spille en rolle er noen av nyansene av begrepet. Begrepet medvirkning satt opp mot begrepet *medbestemmelse* gir også en bedre forståelse av hva begrepet medvirkning faktisk innebærer. Medbestemmelse kan forstås som et barns rett til å være med på beslutningsprosesser og til å bestemme hva som skal skje. Barnet for da innflytelse i en gitt situasjon. Medvirkning igjen kan forstås til å være et begrep som rommer mer. Det handler om å gi et barn støtte til å uttrykke seg, bli synlig og hørt. Det handler om å gi mer rom, både psykisk og fysisk for at barnet skal uttrykke seg i saker som angår det. Det handler også om reflektere over når barnet faktisk er klar til å influere over noe og ikke tvinge det til å ta beslutninger når det er ubestemt eller ute av stand. Disse forskjellene mellom begreper eller synonymene er viktig for alle som jobber med barn og drøfte for å tydeliggjøre hvordan praktiseringen av medvirkning er/bør være (Bae, 2006) (i Kunnskapsdepartementet).

Bae skriver om realisering og praksis av medvirkning i barnehagen. Hun hevder at det er tre målsettinger i Barnekonvensjonen som byr på store utfordringer og realisere for barnehagens personell. I artikkel 12 i Barnekonvensjonsloven står det:

«Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og i tillegg barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 12)

Målsettingen gjelder for alle barn inkludert barn med funksjonshemninger. Det gjelder barn med språk og barn uten språk. Bae mener barnehagepersonalet må reflektere over hvordan en forholder seg til de ulike uttrykksformer barna gir i dagligdags praksis. Det blir da nødvendig og se på de individuelle forskjellene mellom barn i forhold til kommunikasjonsstil og uttrykksmåter. Målsettingen også gjelder høylytte barn og stille barn. Stille barn har ofte en annen kommunikasjonsform enn de høylytte, dette er viktig å være klar over påpeker Bae. En større utfordring for barnehagepersonell er å lytte til barna, ta dem på alvor, la dem medvirke, men samtidig ikke glemme det store ansvaret en som voksen har i forhold til barn. Bae omtaler dette som det *Doble ansvaret*, et ansvar om å ta hensyn til barns synspunkter men samtidig gi dem den omsorg og hjelp de trenger. Et eksempel på dette er når et barn ønsker å spise alene og for da medvirke i forhold til dette, og går da glipp av felleskapets goder. Bae skriver at en må passe seg for denne individualiseringen.

I artikkel 13 i Barnekonvensjonsloven står det:

«Barnet skal ha rett til ytringsfrihet, denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer i muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 15)

Noe av det viktigste for at barna skal oppleve ytringsfrihet er at barnehagepersonalet legger forholdene til rette for denne friheten. Det kan være spesielle tidspunkt på dagen hvor barna samles, eller at ethvert barn alltid blir sett og hørt (Bae, i Kunnskapsdepartementet 2006). Det å merke seg hvilke uttrykksformer barna bruker er også under denne målsettingen veldig sentralt. Et eksempel er å se på de små barna og deres uttrykk som ofte er kroppslig. Bae påpeker at det er viktig å tenke på at små barn ikke bare bruker kroppen som redskap til uttrykk, men også tar i bruk det verbale. Noen ganger tar barn også i bruk gråt som ytring for hva de vil medvirke på. Ofte har følelsesuttrykk vært avledet av barnehagepersonell og det har blitt signalisert at dette er en uttrykksform som ikke er verdsatt skriver Bae. Følelsesmessige uttrykk bør få nok rom i praksis da dette er med på å styrke barna. Videre påpeker Bae viktigheten av lek, kunst og musikk som ytringsform som essensiell.

I artikkel 14 i Barnekonvensjonsloven står det:

«1. partene skal respektere rett til tanke, samvittighets- og religionsfrihet.»

«2. partene skal respektere foreldrenes, eventuelt vergenes, rett og plikt til å veilede barnet om utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som samsvarer med barnets gradvise utvikling.» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 20).

Bae skriver om viktigheten av å gi rom for fantasi i en barnehagehverdag. Fantasifigurer eller usannsynlige utsagn blir ofte fremstilt av barn og kan inneholde mye informasjon som en kan merke seg i forhold til barns medvirkning. Bae påpeker videre at for å skape en atmosfære som gir rom for tankefrihet, må de voksne reflektere over voksenrollen og om den alltid vet best og har rett. Medvirkning er et stort drøftingsområde og et læringsprosjekt for alle som arbeider med barn. Det er behov for refleksjon og kritisk drøfting av praksis, lovverket er tydelig, men hvordan er medvirkning blitt implementert? Respekten til barns rettigheter forandrer tankesettet om oss selv (Bae i Kunnskapsdepartementet 2006).

2.4 Den gode relasjon

Bae (2006) ser på relasjoner mellom pedagoger og barn i barnehagen. Forskeren ser på de relasjonsdetaljene som oppstår i et samspill og analyserer disse. Voksnes rolleforventninger til seg er med å skape forutsetninger for handlinger ovenfor barna de er med. Disse forventningene er en del av den dialektisk relasjonsteori som innebærer at mennesket kan forholde seg til seg selv og til forholdet det har til omgivelsene (Schibbye, 2009). Det jeg gjør mot andre reflekteres tilbake på meg selv og skaper forutsetninger for hvem jeg blir. Relasjoner virkeliggjør anerkjennelse og anerkjennelse er gir en relasjon preget av likeverd. Mange av forventningene pedagogen har til seg selv er ubevisst. Det er holdninger som har blitt formet gjennom erfaringer, yrkespraksiser og utdanninger. Det kan være overlevelsesrettede væremåter, en væremåte en ble tvunget til å opprettholde for å opprette en viss tilknytning til sine egne omsorgspersoner tilbake i tid.

Bae (2009) skriver videre om taus kunnskap og viser til forskning som forteller at i pedagogers praksis inngår kompetanse eller kunnskap som er ureflektert og uartikulert. Det påpekes at det er viktig og bli mer reflektert i forhold til disse sider for å få et mer nyansert og allsidig bilde på hva som inngår i en pedagogs handlingsrepertoar. På denne måten kan en forstå barnas reaksjoner på sin væremåte og praksis, og anerkjennelse kommer lettere til uttrykk. Ingrediensene som finne i anerkjennelse beskrives som å lytte, respektere, forstå, tolerere og bekrefte. Det handler om å gi den andre rom og autoritet til sine egne opplevelser (Schibbye, 1988). En anerkjennende væremåte må ses som en grunnleggende holdning eller ideal. Ved å analysere interaksjonsprosessene en har til barnet kan en avdekke om anerkjennelse er tilstede og om en fullverdig og likeverdig relasjon finner sted (Bae, 2009).

Åberg & Taguchi (2006) skriver om Reggio Emilia pedagogikk. Denne pedagogikken går ut på at en som pedagog skal forholde seg til barns læring og iboende evner og rettigheter. Som pedagog kan en stille seg spørsmål om hvilket syn en har på barn? Hvordan skal en pedagogs rolle se ut og hvordan tenker jeg barnehagen skal være for barna? Forfatterne beskriver disse tankemåtene som å *tenke etisk*. Når en begynner å tenke etisk så gjør det at en kan begynne å tenke nytt. En kan begynne å tenke nytt på hvordan pedagogiske opplegg for barn skal se ut. En kan begynne å tenke nytt på hvordan læringsmiljøet skal se ut. Eller en kan begynne å tenke nytt på hvilke leker barna har behov for. Å tenke etisk gjør at en kan utvikle virksomheten en holder på med til det bedre. En kan utvikle barnehagen til en bedre plass å være. Å tenke etisk handler om en oppriktig nysgjerrighet en har til barna rundt seg. Det handler også om å vinne tilbake hørestyrken. Det vil si å kunne lytte. Lytte til hva barna

formidler og hva dem prøver å formidle. For å vinne hørestyrken mest mulig tilbake må en være bevisst sine verdier som pedagog. En må være bevisst på hvilket pedagogisk grunnsyn en sitter inne med. En må også være bevisst på hvordan en lyttet før og hvordan. Ofte kan «Jeg gjør bare sånn jeg alltid har gjort» (Åberg & Taguchi, 2006, s. 14) være en mental iboende faktor en besitter. En må være bevisst disse spørsmål og samtidig ta vare på barnehagens rammeplan for læring. Forfatterne skriver også om et prosjekt om biler dem hadde for å vinne tilbake hørestyrken. Prosjektet gikk ut på å fokusere å fordype seg inn i barnas spørsmål om biler. Det ble tatt utgangspunkt i hva barna allerede visste om biler til å finne ut hva dem hadde lyst å vite mer om. En viser respekt for barna ved å ta utgangspunkt i noe dem allerede vet kontra å begynne på noe ut ifra vår egen sammenheng og mening. Videre spørsmål til barna gikk ut på hvordan en skal finne ut av det de hadde lyst å vite mer om.

2.4.1 Pedagogisk grunnsyn, oppdragerstil og lederstil

Gunnestad (2007) skriver om grunnlaget for didaktisk tenkning (undervisnings lære) i barnehagen. Forfatteren påpeker at pedagogisk arbeid er preget av væremåter, holdninger til verdier og normer og hvordan en som pedagog forholder seg til andre mennesker. Alle disse faktorer smeltes ned til et pedagogisk grunnsyn. Vår holdning til grunnleggende filosofiske spørsmål og all kunnskap vi har i oss former det pedagogiske grunnsyn. Spørsmål som; Er menneskets liv styrt av materielle betingelser, eller kan mennesker gjennom sin egen tenkning styre sin egen virkelighet? «Trenger barn oppdragelse, eller ligger alt det trenger, i dets gener og vil utvikle seg innenfra?» (Gunnestad, 2007 s. 37) Videre ser forfatteren på psykologien rundt grunnsynet og skriver; «Behavioristene har et mekanisk menneskesyn, de hevder den enkelte blir styrt av de konsekvenser hans eller hennes atferd får i omgivelsene (forsterkning.» (Gunnestad, 2007 s. 38) Indre prosesser som motivasjon og følelser er en da mindre opptatt av. Kulturen kan også være med på å forme det pedagogiske grunnsyn. Hvilken rolle har en som pedagog i dag? Det sosiologiske aspektet stiller spørsmål rundt hvem som har ansvaret for oppdragelse og forfatteren viser til samfunnet eller hjemmet som aktører. Det filosofiske, det psykologiske, det kulturelle og det sosiologiske grunnsynet er alle med på å danne det pedagogiske grunnsynet som pedagogen tar i bruk i møte med barn. Det vil stadig være i utvikling og ny kunnskap og erfaring gjør denne utviklingen mulig.

Den amerikanske psykologen Diana Baumrind (har forsket på oppdragsstiler hos foreldre. Forskningen hennes viser at barn utvikles forskjellig fordi de mottar ulike oppdragsstiler. Hun skiller mellom fire typer oppdragerstil. Den autoritære, den ettergivende, den

forsømmende og den autoritative oppdrager stil. Det er den autoritative stil som er den gunstigste stil og inne ha ut i fram Baumrinds forskning. Den autoritative stil fremmer barn slik at de vokser opp til å bli mer kompetente, både kognitivt og sosialt. Barna er mer samarbeidsvillig og innehar flere prososiale evner enn barn som ikke har mottatt denne oppdragerstilen. Den autoritative stil er foreldre som har like mye omsorg til sine barn på lik linje som grensesetting og krav. Barna mottar kjærlighet og omsorgsfulle foreldre, men får samtidig tydelige og konsekvente regler å forholde seg til. Foreldrene stiller også krav til barnet og har tro på at barnet mestrer ulike gjøremål. Denne forskningen har blitt videreført til det spesialpedagogiske feltet fordi en ser gode effekter av denne oppdragerstilen også i rollen som spesialpedagog (Ertesvåg og Roland, 2013).

Oppdragerstilen blir da en lederstil som spesialpedagogen innehar. Barn under spesialpedagogisk hjelp, som mottar like mye omsorg som grensesetting har bedre forutsetninger for å få en bedre læringsutvikling. Det kreves en spesialpedagog som er reflektert over hvilken lederstil hun/han innehar for å oppnå den gunstigste læringsutvikling hos barnet.

2.4.2 Inkludering

Inkluderingsbegrepet omfatter mange prosesser og er i bildet på mange plan i alle læringsarenaer. Eksempler på dette er at inkludering skrives om i til forhold utdanningsforløp (barnehage som et tidlig utdanningsforløp), innvandringspolitikk og mobbeprogrammer.

Inkludering og ekskludering er synonymt med normalitet og avvik og integrering og marginalisering (Manoney & Topping 2005). Videre skriver Manoney & Topping (2005) at inkludering handler om at individer har likhet for muligheter i sine liv. Det er en dynamisk prosess og inkludering må som oftest ses i sammenheng med ekskludering. Kay (1996) skriver at inkludering handler om plikten vi mennesker har til å bry seg om de svake i samfunnet. Inkludering handler derfor ikke om å gjøre alle like, men å skape rom for å være annerledes. Det er egoismen i mennesker som er med på å skape segregering og ekskludering i samfunnet påpeker Kay. Ainskow (2008) påpeker også at inkludering er en prosess som skal identifisere og fjerne barrierer.

Baumeister og Twenge (2002) skriver om hvordan sosial eksklusjon fører til selvdestruktiv atferd. De konkluderer med at sosial eksklusjon fører til at mennesket øker sin risikotaking og prokrastinering (utsettelsesatferd). Tajfel (1972) og Hogg (2003) skriver om psykologiske konsekvenser eksklusjon har på et menneske. Eksklusjon skaper identitetsproblemer og

problemer med å opprettholde et godt selvverd og tro på seg selv. Videre kan ekskludering føre til sinne, frustrasjon og fornektelse av at en er ekskludert. Den kognitive funksjonen kan bli forverret og tilgangen til ressurser i vanskelige situasjoner kan minske. Ekskludering går ut over kontrollen menneske opplever og dette igjen vil føre til negative emosjoner. Den mentale helse kan svekkes og det kan føre til at personligheten og handlingsmønstre går fra å være relativt gode til det verre.

2.4.3 Lek

Å gi en helhetlig, enstydig definisjon på hva lek er kan være vanskelig (Lillemyr 1999). Er det noe som er forbeholdt kun barn eller kan voksne også leke, spør forfatteren. En kan si leken definerer et særtrekk ved mennesket som tenkende og kreativt. Kreativt ved at for eksempel barnet tar i bruk den kulturen det lever i og omsetter kulturer til lek. Leken i seg selv gir også grobunn for å videreutvikle kreativiteten til barnet. Lek ligner på å oppleve estetiske opplevelser og oppleve humor på sitt beste. Via leken oppstår latter og glede i en fantasifull verden. Lek er også en prosess hvor en undersøker verden. Barnet undersøker seg selv i forhold til omgivelsene og undersøker omgivelsene til seg selv igjen. Det er en problemløsende prosess hvor barnet finner ut av hva som virker å gjøre og hva som ikke virker. Det er en utprøving av verdier og normer barnet innehar. Det tester ut; hva skjer når jeg gjør dette kontra om jeg gjør dette. Barnet finner da ut av som er gunstig, sosialt og til seg selv (Lillemyr 1999).

Bae, Fennefoss & skriver om synspunkter på lek og om lekende handlinger. Lekende handlinger inneholder muligheter for barnet å reversere maktforholdet mellom den voksne og barnet. Det igjen gir barnet mulighet til å være aktør i sitt eget liv og en hjelp ut av total maktesløshet. Barnet kan oppleve å være kraftfull til andre rundt. Dette skjer ved at det er barnet som styrer leken og hva den skal inneholde. Den voksne følger barns initiativ og deltar på barns premisser. Bae mfl. (2012) viser til forskning hvor det vises at det er i leken barnet opplever å ha mest innflytelse i barnehagen.

Det er tre grunner til at leken er så viktige i pedagogisk virksomhet og i barnehagen (Lillemyr, 1999). Den ene grunnen er at leken har egenverdi i seg selv. Pedagoger kan lære mye om barnet ved å observere det når det leker. Leken er en del av barnas kultur og har derfor en spesiell egenverdi. Den andre grunnen til at lek er viktig i barnehagen er på grunn av barnets muligheter til å lære om seg selv og andre. Barnet gjør erfaringer via å handle på den ene eller den andre måten og dette styrker barnets tillitt til seg selv. Den sosiale kompetansen utvikles

også i stor grad. Den tredje grunnen er at barna sosialiseres via leken. Leken er en arena for sosialisering i seg selv, men barnet vil også bli bedre utviklet sosialt via lek.

3.0 Metode

3.1 Hermeneutikk og kvalitativ forskning

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning» og har lang tradisjon som fortolkende enhet av tekster som for eksempel Bibelen (Dalen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Dalen (2013) skriver at hermeneutikk danner et vitenskapelig fundament for kvalitativ forskning. Den blir brukt i kombinasjon med fenomenologien (som blir beskrevet nærmere under) og tar for seg det å fortolke tekster som kommer fra kvalitative intervjuer. Kvalitative intervjuer blir som oftest transkribert og danner en tekst som er klar til å analyseres. Som forsker analyserer en ofte tekst i sin helhet og i enkeltdeler. Dette beskriver Dalen (2013) og Kvale & Brinkmann (2015) som den hermeneutiske sirkel. Forsker øker sin forståelse av datamaterialet (teksten) via å veksle mellom det helhetlige bildet og enkeltdelene. Det er ikke noen fast start eller slutt innenfor den hermeneutiske tolkning. Delene og helheten er i stadig forandring og utvikling. Kvale & Brinkmann skriver videre om de hermeneutiske fortolkningsprinsipper.

Meningsfortolkning er en del av disse prinsippene. Når meningsfortolkning slutter har en nådd frem en indre enhet i teksten og blir da et viktig prinsipp i analysering av tekst. Et annet prinsipp går ut på at en tekst ikke er forutsetningsløs. Det handler om forsker som er bevisst på hva som former ulike svar fra teksten, altså hvilke spørsmål som ligger til grunn. Siste prinsipp går ut på at enhver fortolkning rommer kreativitet og fornyelse. Kreativiteten utvider tekstens mening og fortolkning ytterligere.

3.2 Fenomenologi og kvalitativ forskning

Fenomenologien ble grunnlagt av Husserl rundt år 1900. Senere ble den videreutviklet av Heidegger som en eksistensfilosofi og deretter i en dialektisk retning av Sartre og Merleau Ponty. Fenomenologien handlet i begynnelsen om opplevelse og bevissthet hos mennesket. Med Husserl og Heidegger i spissen ble fenomenologien også sett på som ta for seg menneskets livsverden. Ponty og Sartre ville også at fenomenologien skulle ta hensyn til kroppen og menneskets handlinger i et historisk perspektiv. Ponty mente at det dreide seg om å beskrive så nøyaktig som mulig, snarere enn å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap. De undersøkte fenomenene en forsker tar for seg krever en objektivitet for å beskrive enkeltfenomener. Enkeltfenomenene skal igjen gi svar på et allment fenomen. Dette er essensen og fenomenenes vesen – fra det enkle til det allmenne. Kvalitativ forskning peker på

fenomenologien som en måte å forstå sosiale fenomener på. Dette går ut på at aktørene i forskningen har sine egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves for dem. Fenomenologien tar for seg at den virkelige virkelighet er den menneskene oppfatter. Fenomenologi som metodologi og kvalitativ forskning ble studert og undersøkt. Blant dem som undersøkte var psykologen Giorgi. I følge Giorgi er fenomenologi studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Denne studien er en fenomenologisk studie hvor informantens livsverden, tanker og perspektiver i forhold til EIBI og barns medvirkning kommer til syne. Det er informantens opplevelser og det de har erfart i forhold til tematikken. Studien er også en kvalitativ studie som innhenter tekst og sosiale fenomener istedenfor tall som en kvantitativ studie ville innhentet.

3.2.1 Fenomenologisk semistrukturert forskningsintervju

I kvalitativ forskning er intervju en metodikk som brukes for å innhente den kunnskap en undersøger eller søker etter. Det kvalitative forskningsintervjuet sett ut i fra en fenomenologisk tilnærming blir karakterisert med ulike aspekter som gir et kvalitetssikret intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Det semistrukturerte intervjuet brukes når fenomener som skal undersøkes forstås ut i fra informantens egne perspektiver. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46) Intervjuet har en intervjuguide som er temabasert og som kan inneholde forslag til spørsmål. Intervjuet blir som oftest transkribert og lydopptakene danner materialet for den etterfulgte meningsanalysen. De ulike aspektene ved et kvalitativt forskningsintervju er som forsker må ta hensyn til er blant annet informantens *livsverden*. Dette innebærer at forsker må innhente fordomsfrie beskrivelser av fenomener. Det kreves refleksjon opp mot den vitenskapelige verden for å få dette til. *Mening* gis når forsker registrerer og fortolker meningen med det som sies under intervjuet. Hvilken måte noe sies på kan også fortolkes og gi mening. Oppfølgingsspørsmål eller søken etter mening av det informanten sier stilles ofte i semistrukturerte intervjuer. Et eksempel i forhold til en barnehagelærer som har et utagerende barn i barnehagen kan være; «Føler du at barnets raseri gjør at du føler deg utilstrekkelig som barnehagelærer?» Det er likevel viktig å også stille fakta spørsmål. Fakta spørsmål er mer korte, presise spørsmål som for eksempel; «Hvor ofte har barnet raseriutbrudd?» Et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde begge typer spørsmål. Det bør også leses gjennom linjene av det som blir sagt da det implisitte budskap også kan fremkomme her. *Kvalitativt* aspekt søkes

via det fenomenologiske forskningsintervju. Det er ikke søken etter tall men av informantens livsverden og informantens ord. *Deskriptivt* intervju er det gunstige intervjuet. Forsker oppfordrer informanten å beskrive så godt det er mulig det han eller hun opplever. Forskerens primære oppgave er å stille spørsmål ved opplevelser og handlinger informanten gjør. «Hvorfor» blir da en sentral del av spørsmålene. *Spesifisitet* som aspekt gir et bedre intervju. Forsker stiller spørsmål til informanten om spesifikke hendelser eller situasjoner. Dette vil være med på å sikre at fenomener konkretiseres istedenfor at en oppnår generelle meninger. *Bevisst naivitet* handler om en forsker som viser åpenhet for nye, uventende fenomener istedenfor å ha ferdig planlagte fortolknings skjemaer. Et forsøk på fordomsfrihet og naivitet kan åpne opp for nye landskap og belysninger. Forsker bør være nysgjerrig og lydhør for det som sies og det som ikke sies. Forsker må også være kritisk til sine egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet. *Fokusert*. Forsker bør ha klargjort en intervjuguide som er fokusert på bestemte temaer. Via åpne spørsmål fokuseres det på tematikk. Forsker leder informantene frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem. *Flertydighet*. Noen ganger har informantene flertydige svar og motstridende svar. Det er forskers oppgave å finne ut av om dette skyldes kommunikasjonsvansker eller for eksempel ambivalens hos informanten. *Forandring* av mening under intervju er også et aspekt en som forsker må være klar over. En informant kan plutselig finne ut at han/hun mener noe annet om et tema og vil endre sine utsagn deretter. Intervjuet kan like godt være en læreprosess for informant som det er for forsker. *Sensitivitet* hos forsker bestemmer hvor mye forsker vet om temaet forsker skal intervju om. Hvor mye kunnskap forsker innehar vil spille en rolle for hvor god intervju kvaliteten blir. *Mellommenneskelig (interpersonell) situasjon*. Intervjusituasjonen er en interaksjon mellom to mennesker om et tema. Forsker må være klar over mulige etiske krenkelser som kan oppstå under intervjuet. Det kan være informantens grenser blir dratt for langt og forsvarsmekanismer kan komme til syne. Kunnskapen som skapes under intervjuet har med samspillet mellom informant og forsker og gjøre. Forsker kan ha et annet samspill med en annen informant i forhold til samme tema. Det siste aspektet en må se på er en *positiv opplevelse* av intervjusituasjonen. Forskningsintervjuet som er godt gjennomført kan oppleves som berikende og som en fin opplevelse. Kanskje har informant fått ny innsikt i sin livssituasjon? Noen ganger kan det også være så berikende for forsker at det er problematisk å avslutte intervjuet.

Denne studien har benyttet seg av det fenomenologiske semistrukturerte forskningsintervjuet som metode. Alle aspekter som kjennetegner intervjuet og som er gjeldende for studien vil bli belyst i neste delkapittel under 3.3.3 – Intervjuing.

3.3 Intervjuundersøkelsens syv stadier

Kvale & Brinkmann (2015) skriver om syv stadier som pågår i en intervjuundersøkelse.

1. **Tematisering:** Her skal en som forsker formulere formålet med studien og beskrive hvordan en oppfatter emnet. Alle hvorfor og hva spørsmål skal stilles før en setter i gang. Til slutt stiller en spørsmålet hvordan, altså hvilken metodikk en vil benytte.
2. **Planlegging:** Før en tar fatt på intervjuarbeidet må en planlegge i forhold til alle syv stadier. En må planlegge i forhold til kunnskapen en ønsker å innhente og en må planlegge i forhold til alle moralske aspekter studien vil innebære.
3. **Intervjuing:** Utfør intervjuene på grunnlag av en intervjuguide og ha en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes. Hver også bevisst de menneskelige relasjonene en skal gå inn under intervjusituasjonen.
4. **Transkribering:** Klargjør intervjumaterialet for analyse, noe som medfører at en må skifte form fra talespråk til skriftspråk.
5. **Analysering:** Bestem hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene. Dette kommer an på formål og emneområde.
6. **Verifisering:** Undersøk grundig reliabiliteten, validiteten og generaliserbarhet av intervjufunnene. Reliabiliteten undersøker påliteligheten av resultatene og validiteten tar for seg om det som skulle undersøkes faktisk blir undersøkt.
7. **Rapportering:** Studiens funn, teoretisk forankring og metodebruk blir belyst og må overholde vitenskapelige kriterier. Rapporteringen tar også hensyn til alle etiske sider. Sluttresultatet er et lesbart produkt.

3.3.1 Tematikk og problemstilling

Denne studien har fulgt Kvale & Brinkmanns syv stadier som retningslinje.

1. Tematikken velges på bakgrunn av forskers interesse for barn med autisme. Forsker har også erfaring som spesialpedagog i arbeid med barn som har autisme. Tematikken velges også ut i fra en nysgjerrighet på EIBI som metode og all kritikk metoden har mottatt. Kritikken forsker har merket seg har kommet fra foreldre som har mottatt EIBI på sitt barn og fra andre spesialpedagoger som har kviet seg for å ta i bruk metoden. Kritikken handler om EIBI som behavioristisk metode, som en mekanisk og uhuman måte og møte barn på. Medvirkning som begrep kom inn i tematikken etter

det var klarert at EIBI skulle være en del av temaet. Medvirkning er et begrep forsker har kjennskap til fra før, fra tidligere studie på førskolelærer utdanning. Forsker leser teori om medvirkning og ser at medvirkning er lite forsket på. Medvirkning er lov satt i Rammepånen for barnehagens innhold og oppgaver og er implementert i barnehagen. Tematikken blir da snevrere og EIBI og medvirkning blir koblet. Forsker stiller seg spørsmålet: Er EIBI så mekanisk som mange bebreider den for å være? Første problemstilling tar form:

«Har barn under EIBI mulighet til å medvirke i sine opplæringsmål?»

De første forskerspørsmålene som hadde utspring i problemstillingen over lød slik:

- Er medvirkning viktig i forhold til barn med ulike diagnoser?
- Hvilke tanker har spesialpedagogene om dette emnet og hva gjør dem i praksis i forhold til medvirkning under EIBI?
- På hvilken måte medvirker barna? I forkant, under, eller etterpå?

Når forsker satt i gang med å utforme intervjuguide basert på disse forskerspørsmålene, merket hun at nesten alle spørsmål dreide seg om spesialpedagogen og ikke særlig om barna. Det kunne virke som om spesialpedagogene skulle sjekkes for om de faktisk lot barna medvirke. Forsker mottok veiledning fra sin veileder på universitetet og problemstillingen ble da endret. Problemstillingen ble endret til hvordan barns medvirkning kan komme til syne under EIBI istedenfor om barna har muligheten. Problemstillingen ble også større og handlet nå mer om disse barnas behov og hvordan behovene kan tas vare på. Den nye problemstillingen lød nå slik;

«Hvordan kan barns medvirkning komme til syne under Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) og hvordan kan spesialpedagoger ivareta barn med autisme sine behov?»

Forskerspørsmålene som tok form ut av denne problemstillingen lød slik:

- Hva særpreger barn med autisme og hva er deres behov?
- I hvor stor grad får barn med autisme mulighet til å medvirke under en behavioristisk læringsmetode som EIBI?

- Hvordan medvirker barna og når er det beste tidspunkt under intervensjonen for medvirkning?
- Hva gjør spesialpedagogene for å gjøre medvirkning mulig?
- Hvordan rådgiver vernepleier spesialpedagogene til å ta hensyn til barns medvirkning?

Ringdal (2013) spør i sin bok om samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ forskning; «Hvor kommer forskerens ideer fra?» Forskerens egen faglige interesse spiller en stor rolle. Den faglige interessen skapes ofte via erfaringer, samt metodisk og teoretisk innsikt. Som nevnt over var det interessen for barn med autisme og erfaring som bidro til at denne studien ble til. Ringdals teori gjør seg gjeldende til denne studien.

3.3.2 Samtalepraksiser og planlegging av utførelse av forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2015) skriver om hvordan en kan karakterisere kvalitative intervjuer. Dette kan gjøres ved å sammenligne det kvalitative intervjuet med andre samtalepraksiser. Et eksempel er den filosofiske dialog. I den filosofiske dialog stiller den ene parten seg naiv og uskyldig og prøver å dra ut bekreftelser fra den andre via denne naiviteten. Etterhvert blir parten mer utspørrende og stiller seg kritisk til alt den andre sier. Parten prøver å avdekke selvmotsigelse hos den andre. Denne formen for dialog er en barsk og til dels manipulerende interaksjon. Den terapeutiske samtale er en annen samtalepraksis. Dette er et emosjonelt samspill hvor terapeuten opererer med forsiktighet ovenfor klient. Det er hovedsakelig klienten som tar styringen og bestemmer hovedtema. Terapeuten stiller ingen klargjørende spørsmål og prøver ikke å fortolke det som klienten forteller. Isteden lytter terapeuten og bekrefter klientens utsagn. Den terapeutiske samtalen sikter mot å oppnå forandring via et emosjonelt, personlig samspill snarere enn gjennom den logiske argumentasjonen som brukes i en filosofisk dialog (Kvale & Brinkmann 2015, s. 60). Kvalitative intervjuer kjennetegnes via forberedelse og refleksjon rundt tema og innsikt i intervjuets formål og innhold. Det kvalitative intervjuet er en kunstform og forsker må kunne kjenne igjen de metodologiske muligheter som finnes under intervjuet. Forsker må også ha nok kunnskap om tema til at den felles forståelsen av begge parter øker. Å skape rom for at informanten kan snakke fritt og trygt er et annet kjennetegn ved kvalitative intervjuer. Til slutt må forsker «gi litt av seg selv» for å få informanten til å føle seg trygg nok til å dele innerste tanker og erfaringer. Det er samtidig viktig at forsker holder seg saklig (Kvale & Brinkmann 2015). Til tross for at det er vesentlige forskjeller mellom den terapeutiske samtale og det kvalitative intervju har det

kvalitative intervjuet likevel noe å hente fra det terapeutiske. Utviklingen av det frie assosiasjonsintervju fra nyere tid som Hollway & Jefferson (2000) videreutviklet er et eksempel på dette. Forskerne hevder at alle informanter opererer ved å innta rollen som et «forsvarende subjekt». Informantene er altså motivert til å ikke dele alle aspekter ved sin situasjon. På dette grunnlag mener forskerne at det er nødvendig med fortrolighet ovenfor terapeutiske samtalers kjennetegn. Mayos (1933) intervjumetode er vesentlig å nevne i forhold til hvordan et kvalitativt intervju bør forgå. Psykologen var med på å utvikle intervjuformen som ble brukt under Hawthorne- undersøkelsene, undersøkelser som viste hvordan informanter endret atferd på grunn av vissheten av at dem ble studert. Mayos råd til intervju er:

- Rett hele oppmerksomheten mot informanten. Spesifiser at det er dette du ønsker å gjøre.
- Lytt!
- Gi aldri råd og ikke argumenter
- Lytt til hva informant ønsker å si, hva han ikke kan si uten hjelp og hva han ikke ønsker å si
- Mens du lytter foreta en kartlegging av det personlige mønstret du står ovenfor. Sammenfatt det som blir sagt og be om kommentarer om du har forstått budskap riktig. Vær forsiktig, presiser på en måte som ikke tilføyer noe mer eller skaper misforståelse.
- Betrakt alt som blir sagt i fortrolighet (Mayo, 1933).

Forsker leste vitenskapsteorien og metodologi før hun begynte med intervjuguide. Å få full forståelse for hva et kvalitativt forskningsintervju går ut på styrker kvaliteten. Forståelsen av metodologien øker hos forsker når hun ser på forskjeller av samtalepraksiser. All kunnskap og råd om hvordan en utfører et godt intervju styrker intervjusituasjonen. Forsker planlegger hva hun må tenke på under intervju og forbereder seg mentalt. Forsker har alle råd og implikasjoner for kvalitativt intervju i hodet og øver seg på intervjukunst på en nær person. Forsker drives også av nysgjerrighet når hun intervjuer den nære personen. Hun intervjuer i forhold til et felt hun ikke har kunnskap om og stiller spørsmål med alle implikasjoner for kvalitet av et intervju. Hun stiller mange oppfølgingsspørsmål. Hun tolker spørsmålene underveis. Forsker evaluerer øvingen i etterkant og noterer ned hva hun må gjøre annerledes til de gjeldene intervju. Forsker merker seg at noen av oppfølgingsspørsmålene var overflødige og tar lærdom av dette.

Planlegging i forhold til utstyr forsker skal bruke går gjennom og testes. Utstyret testes både før øvingsintervjuet/pilotintervjuet, under intervjuet og kvaliteten på lydfilen etter. Forsker merker seg plassering av opptaksspiller for å høre informants og forskers stemme best. Forsker sjekker også alle funksjoner ved opptaksspiller, hvor «på», «stopp» og «pause» knapp blir sentrale.

3.3.3 Planlegging av moralske aspekter gjennom studien

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Menneskene som er deltakere i studien blir påvirket og forsker blir påvirket og endrer kanskje syn på menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Moral og etikk er begreper nært knyttet. Etikk betyr moral (oversatt fra gresk) og skikk (oversatt fra latin). Utførelse av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet. Hvordan vil medvirkningsperspektivet påvirke alle som tar i bruk EIBI og eventuelt vil dem som ikke ønsker å ta i bruk EIBI ønske dette nå? Kvale & Brinkmann påpeker to etiske faremomenter som kan oppstå under et kvalitativt intervju. Det ene er at forsker kan gå så langt i sin søken etter kunnskap at han/hun ender opp med å krenke informanten. Det andre faremomentet er at forsker ikke tør å stille de riktige spørsmål og benytte seg av de metodologiske mulighetene som finnes under et intervju. Resultatet blir da et overfladisk intervju som gir lite hensiktsmessig datamateriale. Et annet aspekt Kvale & Brinkmann påpeker er forskerens etiske kompetanse. Forsker må være i stand til å løse eventuelle etiske problemstillinger som dukker opp underveis i studien. Forsker må også være klar over at det finnes ikke konkrete etiske regler. Alle etiske regler som dukker opp skal alltid oppfattes kontekstuellet. En faktor i en type studie kan gi etiske regler på et plan, mens en annen studie kan gi etiske regler på et annet plan. Når forsker vet hvordan han/hun skal handle i forhold til ulike kontekster, da har forsker utviklet sin etiske kompetanse. Det handler om en forsker som kan lære, se og bedømme. De fire etiske retningslinjer er retningslinjer enhver forsker bør ha kunnskap om. Den første retningslinjen handler om informert samtykke. Informert samtykke betyr at alle informanter opplyses om formålet med en studie, om studiens design og om mulige risikoer og fordeler ved å delta i studien. Forsker må forsikre seg om at informanter ønsker å delta frivillig og at dem er klar over at dem når som helst kan trekke seg fra studien. Informantene bør opplyses om alle disse sider via brifing og debriefing. I tillegg skal informantene informeres om hvem som har adgang til materialet som kommer fra intervjuet. Informantene skal også få informasjon om forskers rett til å offentliggjøre studien og være klar over retten til innsyn i alle transkriberingsdokumenter og analysen av de kvalitative data. Informert samtykke innebærer også et spørsmål forsker må stille seg. Det handler om informasjonen

informantene for i forkant. Hvor mye informasjon skal gis? Hvor mye informasjon skal gis før og hvor mye skal gis etter intervjuet? Konfidensialitet er et annet område forsker må ha kunnskap om. Konfidensialitet medfører at forsker og informanter kommer til enighet om hva som kan gjøres med datamaterialet som resultat av intervjuer. Det vanligste er at identifikasjonen av informantene anonymiseres. Et annet spørsmål ved konfidensialitet er hvilken informasjon som er tilgjengelig for hvem. I noen tilfeller bør ikke all informasjon være tilgjengelig for hele offentligheten. Det kan gjelde sårbare hendelser i forhold til barn som et eksempel. Forsker bør merke seg at anonymitet hos informanter beskytter dem, men fratrar dem samtidig også den «stemme» som kanskje er nødvendig for å fremme ny kunnskap og endringer til det bedre i samfunnet. Forsker må også merke seg området om konsekvenser. Hvilke konsekvenser vil denne studien gi? Påfører den skade på informantene eller forventes informanter ulike fordeler av å delta? Velgjørenheten (risikoen for å skade en informant) bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann 2015, s. 107). Forsker bør merke seg at studien kan ha en forførende effekt på informantene via dets åpenhet og engasjement for ny kunnskap. Informanter kan muligens meddele opplevelser og refleksjoner de kan komme til å angre på senere. Under kvalitative intervju er forsker en lyttende og ofte en meget anerkjennende part. Forsker bør derfor passe seg for rollen som en kvasiterapeut, noe han/hun ikke er kvalifisert til. Tilnærmingen forsker velger til informantene har konsekvenser for hvilket datamateriale som kommer frem. Forsker kan velge å fordype seg (nesten litt terapeutisk) i utsagn informanter forteller eller la vær. Lar forsker være kan han/hun virke reservert og kald mot sine informanter. Det fjerde og siste området forsker bør merke seg er forskers rolle under en studie. Det er forskers rolle som person og forskers integritet som er avgjørende for den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger under en kvalitativ studie. Det handler om forskers moralske integritet, om forsker empati, sensitivitet og engasjement. Videre medfører det en plikt til å sikre validiteten til studien på en kvalitetssikret måte. Studien skal være gjennomiktig og alle prosedyrer som har vært med å danne og forme konklusjoner av en studie skal beskrives. (Kvale & Brinkmann 2015, s. 110) henviser til Foucaults etiske råd i denne forbindelse: «Jeg hevder ikke at alt er dårlig, men at alt er farlig, noe som ikke er helt det samme som dårlig. Hvis alt er farlig, er det alltid noe vi kan gjøre».

I forhold til denne studien har disse punktene vært gjennomført:

- Studien blir meldt til NSD. Forsker for tilbakemelding av NSD at det ses mangler ved samtykkeerklæringskjema. Forsker tilføyer det som mangler og det sendes tilbake til NSD.

- All informasjon om studien, anonymisering og konfidensialitet.
- Barnas konfidensialitet
- Informert samtykke
- En av informantene gav beskjed om at overordnede trengte informasjon om studien og at forsker måtte få et samtykke også av overordnede. Forsker kontaktet da overordnede og informerte om studien. Overordnede godkjente samtykke. Kvale & Brinkmann (2015) belyser etiske spørsmål i begynnelsen av en intervjuundersøkelse. Forfatterne påpeker at forsker må merke seg hvem som skal gi samtykke. Er det nok med informantens samtykke eller må overordnede informeres? Denne studien viser til dette aspektet av samtykke.
- Rett til innsyn i alle dokumenter som vedrører studien
- Rett til å kontakte forsker og forskers veileder om spørsmål vedrørende studien
- Under intervjuet, rett til pauser eller å avbryte. Info om at informant kan begynne å tenke annerledes på EIBI og medvirkning.
- Informasjon om oppbevaring av dokumenter og konfidensialiteten i forhold til oppbevaring
- Informasjon og samtykke i forhold til bruk av direkte sitat. Informasjon om studiens formål. Studien ønsker å kaste et bedre lys over EIBI ved å se på hvordan medvirkning kommer til syne og at disse barna blir godt ivaretatt.
- En av informantene påpekte opptil flere ganger at EIBI fortsatt er instrumentell, men på lengre sikt vil EIBI fremme barns medvirkning. Forsker tolket dette som om informant ikke ønsket å bli misforstått i forhold til dette synet. Forsker anerkjente informantens budskap.
- Konsekvensene av den ferdige rapporteringen av studien er hele tiden under evaluering av konfidensialitet. Hvert kapittel som skrives i studien, evalueres opp mot informantenes konfidensialitet.

3.3.4 Asymmetriske makt forhold

Som forsker skal en også vær bevisst det asymmetriske maktforholdet i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann 2015). En bør ikke betrakte forskningsintervjuet som en fri og åpen dialog mellom to likestilte parter. Forsker er parten som setter i gang intervjuet og stiller spørsmålene. Forsker er også den som bestemmer om svar skal følges opp eller ikke og er den som avslutter samtalen. Det er også viktig å være klar over at intervjuet er en enveisdialog. Forskers oppgave er å spørre og informantens roller er å svare. Intervjuet er også en

instrumentell dialog. Poenget er ikke å ha en samtale for hyggens skyld, men for å få ut kunnskap av informanten. Det hyggelige aspektet ved et intervju er for å få informant til å åpne seg og dele sine opplevelser og erfaringer. Intervjuet kan da altså være en manipulerende samtale fra forskers side. Manipulasjonen kan også ses ved at forsker stiller spørsmål på en direkte, men likevel indirekte måte. Forsker har også fullstendig monopol for å fortolke den kunnskap som kommer frem fra et intervju. Forsker rapporterer og gir for eksempel informantens utsagn en ny fortolkning og mening. Et unntak fra det asymmetriske maktforholdet kan være at forsker prøver å få til et enda tettere samarbeid om formålet med intervjuguiden og studien. De vil da nærme seg en likestilling i forhold til fortolkning, spørsmål og rapportering (Kvale & Brinkmann).

3.3.5 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med forutsetningen at medvirkning allerede finnes i EIBI og baserer seg på forskerspørsmålene og problemstillingen. Det er et semistrukturert intervju, hvor spørsmålene er delt opp i ulike emner, men samtidig fantes det rom for tolkning av det informantene gav av informasjon. Det fantes også rom for oppfølgingsspørsmål.

I forkant fikk informantene infoskriv, praktisk skriv, intervjuguide og samtykkeerklæring. De fikk belyst begrepet medvirkning, teoretisk forankring av autisme og hva EIBI er og går ut på. Dette for å skape felles forståelse om temaet og øke kvaliteten på intervjuet. En informant syntes å ha fått info skrivene for sent og at dette påvirket å få fullverdige svar. Forsker forsikret informanten om at dette ikke var tilfellet. TEORI her på informanter som er redd for å svare feil eller for lite.

3.3.6 Utvalg

Utvalg ble til ved at forsker stilte opp på et teammøte som ble holdt av spesialpedagoger. Hun presenterte da sitt tema og hva hun ville belyse. Tre stykk meldte seg villig til å delta i studien.

Studiens utvalg var tre spesialpedagoger og en vernepleier. Informant 1 jobbet med EIBI når intervjuet fant sted. Informant 2 har jobbet med EIBI tidligere og hatt et barn som fikk en god utvikling av EIBI. Informant 3 har lang erfaring med EIBI og stiller seg positiv til metodikken.

Nytt intervju blir til:

Etter det første intervjuet med spesialpedagogen mottok forsker et navn på en veileder som har veiledet denne spesialpedagogen på EIBI trening. Innen forskning er det gunstig å belyse

en tematikk fra flere ulike aktører. Veilederen arbeider på HABU og er vernepleier med lang erfaring innen EIBI.

Forsker kontaktet vernepleieren på mail og sendte forespørsmål om deltakelse til intervju. Vernepleier sa seg villig til å delta i studien og tid og klokkeslett ble avtalt. Det var også nødvendig å sende forespørsmål til leder av HABU om tillatelse til å intervju vernepleier. Dette ble et skriftlig samtykke på mail fra HABU leder.

Før intervju med vernepleier var det nødvendig å endre litt på intervjuguide. Dette var nødvendig fordi forsker ville da legge fokus på hvordan veiledningen av spesialpedagoger pågikk og hva som ble formidlet i forhold til å møte barns medvirkning. Intervjuguiden ble da endret og fokuset var på veiledning av spesialpedagoger i forhold til medvirkning.

3.3.7 Intervjugjennomførelsen

Intervjuene (tre stykk): Intervjuene pågikk i skjermete rom, to intervjuer ved arbeidsplass til spesialpedagogene og ett intervju på Universitetet i Agder. Forsker booket dette rommet på forhånd og sikret seg å ha rommet i fire timer. Intervjuene pågikk i litt over en time. Før intervjuets start snakket forsker og informant løst og fast om tematikken og om det spesialpedagogiske felt. Forsker informerte informantene om alt vedrørende studien, om taushetsplikten og konfidensialitet, at forsker gledet seg til å høre mer om dette spennende feltet og at det ikke fantes noen gale svar som kommer frem fra intervjuet informant gir. Det ble skapt en forståelsesfull fin dialog hvor begge parter har samme forståelse for intervjuets gang og tematikk. Forsker satt da på lydopptak og begynte å intervju. Forsker hadde en notatblokk hvor hun noterte stikkord underveis i intervjuet for å merke seg viktige elementer som kom frem.

3.3.8 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 205) Det er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Transkribering innebærer at datamaterialet struktureres og dermed får en oversikt og kan begynne på analysing. Struktureringen i seg selv er også en begynnelse på analysen. En bør ta valg som omhandler om en skal ta med alle gjentakelser og med registrering av alle «eh» -er og «mm»- er, eller om en skal omforme til en mer formell, skriftlig form. Valget belyses ut i fra hvordan en skal analysere og hvilken metode en benytter. En detaljert språklig analyse eller en konversasjonsanalyse krever en mer detaljert transkribering enn en informants historie om et tema. Validitet i transkribering går ut på at en som forsker må stille seg spørsmålet «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 2012). Det etiske

under arbeidet med transkribering går ut på at lydopptakene og transkriberingsnotatene lagres trygt og at opptakene blir slettet når datamaterialet er presentert.

- Hørte alt fra lydfilene!
- Transkriberte hele tekst men utelot alle pauser, «eh»-er og «mm»-er.

Transkriberingen av intervjuene pågikk etter første intervju var ferdig og deretter en og en. Det ble brukt et hodesett av god kvalitet for å høre tydelig hva som ble sagt. Alle «eh-er» og «Mm-er» fra intervjuene ble ikke transkribert, da dette ikke var nødvendig for å få frem essensen av det som ble sagt. Alle svar fra informantene ble nøye skrevet ned.

3.3.9 Analysering

Intervjuanalysens seks trinn:

Det første trinnet går ut på at intervjupersonen beskriver sin livsverden i forhold til et tema. De forteller hva de opplevde, følte og hvordan de handler. Fortolkningen er minimal i dette trinn. Likevel vil jeg påstå at når jeg utførte intervjuene var mine fortolkende spørsmål i stor grad til stede for å sjekke om jeg hadde forstått informanten riktig og for å gå enda mer i dybden av det informanten sa.

Det andre trinnet går ut på at informanten fortar en selvanalyse under intervjuet. Han/hun lærer noe nytt underveis og kan reflektere høyt over dette under intervjuet.

Det tredje trinn handler om intervjuerens fortolkning der og da, hvor intervjueren spør informanten hva meningen var med dem sa. Resultatet kan bli et selvkorrigerende intervju for informanten om intervjuer kontinuerlig stiller spørsmål ved informantens svar.

Transkribering er fjerde trinn hvor informantens egen forståelse hentes frem og forsker presenterer nye perspektiver på et fenomen.

Gjenintervjuing kan være femte trinn, hvor intervjuer sender første fortolkning til informant og sjekker om informant har noe mer å tilføye eller kommentere på det som er presentert. I forhold til denne masteroppgaven var forsker inne på tanken om jeg skulle sende analyseringene til informantene jeg intervjuet for å få en fullstendig analyse, men fant i min analyse likevel tilstrekkelig med informasjon om temaet.

Det sjette trinn handler om at informantene begynner å handle etter den nye innsikten de har mottatt etter intervjuet. Dette var ikke relevant for min forskning da informantene allerede handlet slik som temaets utartelse.

4. Analyse

4.1 Meningsfortetning

Kvale og Brinkmann (2015) viser til spesielle krav som forskjellige analyseformer stiller til intervjuer og transkripsjoner. Koding er en måte å analysere på. Koding og kategorisering brukte man tidlig i samfunnsvitenskap for å få oversikt over et tekstmateriale. Koding innebærer at man knytter ett eller flere nøkkel-ord til et tekstavsnitt for å senere identifisere en uttalelse. Kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering (Kvale og Brinkmann, s. 226, 2015). En annen måte å analysere på er meningsfortolkning. Meningsfortolkning utvider den opprinnelige teksten. Teksten blir utvidet ved at hermeneutiske lag legges på for å muliggjøre forståelse. Et annet begrep som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver i forhold til analyse av intervjuer er meningsfortetning. Meningsfortetning medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelse til kortere formuleringer. Det vil si at lange setninger komprimeres til kortere setninger hvor den umiddelbare mening i det som er sagt forklares med få ord. Meningskonsentrering består av 5 trinn – hele intervjuet leses helhetlig som første steg, deretter bestemmes de naturlige meningsenhetene av forskeren slik de uttrykkes av informantene. Det tredje trinnet handler om å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten. Det gjelder her å gi så enkle og klare meningsutsagn som mulig. Forskeren tematiserer informantens synsvinkler slik forsker selv fortolker disse. I det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål. Dette kan være forsker spørsmål og problemstilling til studien. På det femte trinnet blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et beskrivende utsagn.

4.1 Forskers fremgangsmåte

Forsker har benyttet seg av meningskonsentrering i analysering av de fire kvalitative intervju i denne studien. I det første trinn leste forsker gjennom alle intervjuer for å få en følelse av helheten. Inkludering som kom opp som et begrep som forsker seg med. I trinn to bestemte forsker seg for de viktigste meningsenhetene som ble relevante for studiens formål. Det ble dannet fem forskjellige meningsenheter. Disse ble til på basis av informantens gjengivelser av ord og begreper som ble sett på som relevante for studiens formål. Meningsenhetene ble enda klarere for forsker når forsker i trinn tre foretok en meningsfortetning av

meningsenhetene. Tabellen nedenfor viser hvordan meningsfortettingen pågikk og kjernekategoriene som var en del av meningsfortettingens hjelp var:

- Betydningen av en god relasjon
- Betydningen av barnets uttrykksmåter
- Betydningen av lek og humor
- Betydningen av inkludering
- Betydningen av forsterkere

På det fjerde trinnet undersøkte forsker kjernekategoriene opp mot studiens problemstilling.

På det femte trinn startet forsker med å beskrive alle kjernekategoriene med underkategorier.

Naturlig enhet	Sentralt tema
<p>Jeg tenker at i forhold til medvirkning så handler det om en god observasjon av barnet. Det handler også om samspillet barnet har med den voksne. For eksempel så gav moren til barnet veldig mye innspill. Moren til barnet ga meg mye materiell og innspill slik at barnet lettere kunne lære seg begreper under EIBI. Jeg oppfattet disse tingene som at dem handlet om medvirkning for et barn som ikke kan uttrykke hva det vil lære selv.</p>	<p>Betydning av en voksen – barn relasjon er viktig i forhold til barns medvirkning.</p>
<p>Når barnet viser raseri så er det for meg bare følelser og for meg er det helt normalt. Vi må likevel lære barna å kommunisere på andre måter enn å være sinna. Hvis det handler om å gi dem en leke de vil ha må vi lære dem å bruke språket istedenfor å få raseri-utbrudd.</p>	<p>Det er viktig å lære barn med autisme alternative å håndtere raseriet sitt på.</p>
<p>Fro meg som person er det viktigste i forhold til barns medvirkning at jeg får en god relasjon til barnet, at vi liker å være</p>	<p>Lek sammen med spesialpedagog er viktig i forhold til EIBI trening.</p>

<p>sammen – du og jeg. Vi kan sammen holde på med noe som er gøy samtidig som vi lærer. Vi holder på med mange gøy ting i barnehagen og målet er at barnet skal lære mens vi holder på med disse tingene. Vi leker og det er viktig å ikke glemme hvor viktig leken er for barn med autisme.</p>	
<p>Jeg synes rommet som barnet trener EIBI i skal være en naturlig del av barnets miljø. Rommet skal være plassert i kort avstand fra avdelingen slik at når barnet er ferdig kan det lett gli inn på avdelingen igjen. Dette er bedre fordi barnet kan da oppleve at det er en del av gruppen i større grad. Det blir da lettere at barnet føler seg inkludert.</p>	<p>Inkludering som medvirkningstanke er viktig.</p>
<p>Det kunne for eksempel være nye situasjoner og da brukte vi forsterkerne som han hadde tilgjengelig. Det nærer seg påske og vi skulle gå i kirken. Dette ble et stort rom med masse folk for barnet. Det som var fint da var at jeg da kunne ha forsterkerne tilgjengelig – små bilder av det barnet likte og da kunne jeg holde bildene i hånden hans. Barnet ble da tryggere og roligere i nye situasjoner. Barnet kunne kikke litt på dem, spesielt i starten fordi rommet var så overveldende. Det å øve på å gå inn i nye rom på den måten ved å bruke forsterkere som barnet likte trygget barnet mye i disse omgivelsene.</p>	<p>Forsterkere er gunstige i nye situasjoner for barn med autisme.</p>

4.2 Validitet og reliabilitet

Denne studien er en liten studie med få informanter. Dette kan ses på som en svakhet når det gjelder validitet. Informantene som bidro i denne undersøkelsen kan ha hatt samme syn på noen områder og ulike syn på andre områder. Likevel var de alle spesialpedagoger med erfaring fra EIBI metodikk. Validiteten ses videre via fortolkningene forsker har gjort via analyse. Det er fortolkningene fra forskerens side og beskrivelsene fra informantene som er relevante. Det tillegges særlige tolkninger av de fenomenene og erfaringene personene beskriver. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at det innenfor fenomenologi søkes å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver. Verden beskrives slik den oppleves av den enkelte. Det er fare for at forsker overtolker informantenes beskrivelser. Likevel har forsker forholdt seg så objektiv som mulig til datamaterialet og analysert på grunnlag av dette.

Resultatene i denne studien kan brukes av andre både innenfor det spesialpedagogiske felt og andre forskere som ønsker å finne ut mer om medvirkning og EIBI. Likevel kan studien kritiseres for å ha for få informanter. Studien er så liten at det å generalisere resultatene mest sannsynlig ikke er realistisk, om det skulle tenkes at studien skal kunne ha allmenngyldig verdi når det gjelder medvirkningspraksiser spesialpedagoger benytter seg av i barnehager i Norge.

Reliabiliteten i denne studien er spesielt aktuell i forhold til selve intervjuingen av informantene, transkriberingen av datamaterialet og gjennomføringen av analysen. Å stille ledende spørsmål og dermed påvirke informantenes svar under intervjuene kan ha vært en mulighet. Svakheten kan ligge i at intervjuene var gjennomført med en åpen intervjustil. Semi-strukturert intervju har faste temaer, men er åpen for spontanitet, kreativitet og variasjon underveis. I intervjuene var det åpent for å følge opp anelser samtidig som det ble holdt fast på temaene i intervjuguiden. Når fokuset på reliabilitet er for stort, kan det motvirke kreativ tenkning og variasjon. Samtidig var det ønskelig med høy reliabilitet for å motvirke vilkårlig subjektivitet. Videre er detaljerte beskrivelser i forskningsprosessen en faktor som øker reliabiliteten av studien. Forsker har vist hvordan kjernekategoriene ble til via Kvale og Brinkmanns (2015) meningsfortolkning.

4.3 Styrker og svakheter ved studien

Kvalitativt forskningsintervju var et valg av metode for å kunne belyse problemstillingen på en gunstig måte. Det at studien har få informanter kan være en svakhet. Datagrunnlaget er basert på fire personers uttalelser om hvordan barn medvirkning kommer til syne under EIBI som metode. Styrken ligger i at hvert intervju ga relativt «tjukke» beskrivelser med mye

informasjon. Under selve intervjuingen kan informantene ha blitt påvirket av spørsmålsformuleringer og forskerens rolle.

En av svakhetene i denne undersøkelsen kan være at forskeren er en uerfaren forsker og intervjuer. I analyseprosessen er det forsøkt å beskrive hvordan leddene i forskningsprosessen har vært gjennomført, slik at studien blir transparent. I metodedelene gjøres det rede for prosessen i forskningsmetoden, via Kvale og Brinkmanns (2015) syv faser.

5. Drøfting av analyseenheter

I dette kapitlet belyses og drøftes empirien i form av kjerne-kategorier som har blitt til under analyse. Kjerne-kategoriene er;

- Medvirkning i relasjon
- Medvirkning i lek
- Medvirkning i forsterkere
- Barnas uttrykksmåter og behov

Kapitlet starter med kjerne-kategori om medvirkning som relasjon. Her vil underkategorier som *holdninger og observasjon av barnet, inkludering og læring gir medvirkning* belyses av informantenes opplevelser og erfaringer. Deretter vil empirien drøftes opp mot relevant teori og medvirkningsaspekter som er implementert av Kunnskapsdepartementet i form av Rammeplan og temahefte. Videre følger medvirkning i lek med underkategorier, lek og humor og «et rom med leker». Medvirkning i forsterkere følges deretter med underkategoriene; Forsterkere som motivasjon og forsterkere gir valgmuligheter. Til slutt vil barnets uttrykksmåter bli belyst. Underkategoriene som følger her er raseri hos barn med autisme, selvstimuli hos barn med autisme og motivasjonsproblematikk hos barn med autisme. Det vil bli belyst hva spesialpedagogen gjør for å ta vare på barna under problematikken og hva dem rådføres til å gjøre.

Informant A, B og C er spesialpedagogene

Informant D er rådgiver fra HABU

5.1 Medvirkning i relasjon

Medvirkning synes vi er en god relasjon forteller Informant A.

Utsagn: «Det er ikke en robot du sitter med, du sitter med et levende barn og du må lese barnet og se hva det liker å holde på med.»

Informant B mener medvirkning kommer til syne også ved en god relasjon og det handler om å bli kjent med barnet.

Utsagn: «Medvirkning handler mye om en god observasjon.»

Informant C sier også at relasjons arbeidet er det viktigste.

Utsagn: «Relasjonen til barnet kommer først, en må tenke med hjertet og ikke bare med hodet.»

I Rammeplan for barnehager er retningslinjen for barns medvirkning formulert slik;

«Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter, behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 12).

Utsagnene informantene kommer med indikerer at viktigheten av en god relasjon kommer før all læringen barnet skal oppnå under EIBI. Utsagnene indikerer også at det å bli kjent med barnet er helt vesentlig. Sitatet i Rammeplanen viser også til viktigheten av at barnets synspunkter tillegges vekt. Bare ved å bli kjent med barnet kan barnet få denne muligheten. Medvirkning kommer til syne ved å bli kjent med barnet.

Informantenes opplevelser er at en god relasjon er helt avgjørende for å oppnå effekt av arbeidet under EIBI. Når spesialpedagogene påpeker at det er viktig å ikke betrakte barnet som en robot tolker forsker dette som at informantene prøver å si at annerkjennelse må finne sted via å lytte, respektere barnet, vise forståelse, tolerere og bekrefte barnet (Schibbye, 1988).

Pedagogisk teori grunnsyn og den autoritative lederstil:

Det psykologiske grunnsynet som Gunnestad (2007) beskriver gir grunnlag for pedagoger å tenke gjennom sier at behavioristene har et mekanisk menneskesyn – en blir styrt av de konsekvenser ens handlinger får – via forsterkning – en motsetning til forskers tolkning av hva informantene sier.

Baumrind (1991) oppdragsstilen og autoritative lederstil er den beste i møte med barn. Oppdragerstilen er overført til en lederstil som blir brukt innenfor spesialpedagogikken. Den autoritative lederstil blir sett på som den gunstigste i møte med barn under spesialpedagogisk hjelp. Det kreves en spesialpedagog som gir like mye omsorg som grensesetning og krav til barnet.

Forsker ser disse beskrivelsene som relevante forhold til å stille seg spørsmålet om hva slags syn en har på barnet, hvordan er rollen som spesialpedagog? Det handler om å tenke etisk som Åberg og Taguchi (2006) beskriver og det handler om en oppriktig nysgjerrighet til barnet. Det handler også om å vinne tilbake hørestyrken, å kunne lytte til hva barnet vil formidle, og hva det faktisk formidler. For å vinne hørestyrken må en være bevisst sine verdier som pedagog og en må være bevisst hvilke pedagogisk grunnsyn en sitter inne med (Gunnestad, 2007).

Siden EIBI er en metode som i seg selv stiller mye krav til barnet tolker forsker den autoritative ledestilen som en meget gunstig lederstil i møte med barn under EIBI. Desto mer bruk for mener forsker at det er og en spesialpedagog som også gir like mye omsorg og den autorative lederstil kan sees på som en refleksjon. Utsagnene viser at informantene har noe av den autorative lederstil i seg.

5.2 Holdninger og observasjon av barnet

Når spørsmålet om når medvirkning kommer mest til syne under EIBI svarte alle informantene at det å lese barnet var viktig.

Utsagn: «Medvirkning kommer mest til syne før trening fordi da tolker jeg hva barnet interesserer seg for.»

Utsagn: «Under EIBI trening medvirker barnet fordi en leser barnets kroppsspråk.»

Utsagn: «Det er viktig å være klar over under evaluering av EIBI, at barnet får med seg mer enn en tror.» Informant C refererer her til situasjoner hvor barnet var sammen med de andre i barnegruppen. Informant observerte i etterkant at barnet hadde fått med seg mye av hva som skjedde i denne konteksten. Barnet lærte utrolig mye av de andre barna. Utsagnet viser til at informant også har lest barnets kroppsspråk.

Medvirkning handler om å lytte og tolke barns signaler, dette kan for eksempel skje via kroppsspråk, estetiske uttrykk eller barnets verbale språk (Kunnskapsdepartementet, 2011). Utsagnene over beskriver nettopp det Rammeplanen har implementert.

Informant D forteller at atferdsanalysen er kritisert fordi den har en svak voksen – barn relasjon. Informant D påpeker bombastisk at dette blir helt feil å si fordi EIBI er helt avhengig av en god relasjon mellom den voksne og barnet for å få barnet til å jobbe under trening. Den voksne må kjenne barnet og være der for barnet. Det er arbeid som tar tid og det er et arbeid å få barnet til å åpne seg opp til den voksne forteller informant D.

Dette utsagnet sier også noe om hvor viktig det er å skape en god relasjon til barnet som spesialpedagog og å kunne lese barnet og bli kjent med det.

5.3 Inkludering

Når informantene fikk spørsmål om det var noe ved det praktiske arbeidet som fremmet barns medvirkning svarte alle tre at inkludering av barnet var viktig. Informant A påpekte også at når barnet lærer noe fra EIBI og tar det med på avdelingen er det lettere for det å bli inkludert.

Sitat: «Det er viktig å være med i ei gruppe slik at barnet blir inkludert og deltar på aktiviteter på avdelingen. De må være en del av fellesskapet.»

Sitat: «Å ha et treningsrom nærme avdelingen som de andre barna er inkludering og viktig i forhold til EIBI.»

Sitat: «Inkludering er utrolig viktig og å være deltakende i en barnegruppe som fungerer godt.»

Bae (2006) skriver at medvirkning er et stort drøftingsområde og læringsprosjekt for alle som arbeider med barn. Det er behov for refleksjon og kritisk drøfting av praksis. Lovverket er tydelig, men hvordan ser implementeringen av medvirkning ut, spør Bae. Siden alle utsagn påpeker at inkludering er et viktig arbeid med barnet under EIBI kan utsagnene indikere at refleksjon om inkludering som medvirkningsaspekt bør være til stede.

Når forskjellige teoretikere har forsket på inkludering som begrep, kommer det frem mye om menneskeverd. Kay (1996) skriver at inkludering handler om plikten vi mennesker har til å bry seg om de svake i samfunnet. Inkludering handler derfor ikke om å gjøre alle like, men å skape rom for å være annerledes. Ainskow (2008) påpeker også at inkludering er en prosess som skal identifisere og fjerne barrierer. Når alle informantene mener inkludering av barnet er viktig samsvarer dette i stor grad med forskning på inkluderingstanken hvor det å skape rom for annerledeshet er viktig. Det sier også noe om at alle spesialpedagogene er oppriktig opptatt av å bry seg om barna med autisme.

5.4 Læring gir medvirkning

Det er viktig å få frem i analysen at to av informantene påpeker at medvirkningspotensialet er større for barnet på lang sikt. Det blir også påpekt at under IO (Incidental opplæring) er det større mulighet for at barnet medvirker.

Utsagn: «EIBI er ikke lagt opp til barns medvirkning, men det er lagt opp til medvirkning på lang sikt.»

Utsagnet sier noe om at her og nå ser en ikke medvirkningsmulighetene, men etter hvert er muligheten større. Informant A mener da at barna har større potensial til å for eksempel fortelle hva dem vil og ønsker etter en stund, Informant C sier at jo mer språk og ferdigheter barnet lærer under EIBI jo mer muligheter har det til å medvirke. Dette illustreres ved dette utsagnet:

«Den språklige evnen barnet oppnår når det mestrer å be om noe er medvirkning.»

Informant D fra HABU påpeker også at jo mer barnet lærer fra EIBI jo mer kompetent blir det til å medvirke.

5.5 Medvirkning som lek

Et rom med leker

Når spørsmålet om hva som er viktig å tenke på i forhold til EIBI's praktiske utforming ble stilt svarte informant C:

Sitat: «Rommet jeg brukte når jeg jobbet var utstyrt med leker som barnet likte å leke med og det var mange spennende gjenstander som hang rundt i rommet. Jeg brukte rommet som en læringsarena.»

Informant C påpeker videre at rommet en skal jobbe i, må være et godt sted å gå inn i. Barnet informant C jobbet med hadde en god utvikling av EIBI. Det var et barn med mye gester og lyder, uten språk. Det ble jobbet intensivt og tett opp mot barnegruppen. Det var et godt samarbeid rundt barnet. Barnet lærte etter hvert språk og ble et fungerende barn i skolen. Informant C la vekt på et rom med leker og brukte mye sosiale forsterkere med barnet. Det var aktiv lek mellom spesialpedagog og barnet.

Videre sier informant A også at rommet barnet skal ha trening i er viktig.

Sitat: «Det må være et rom barnet liker»

Løvaas (1981) skriver at når en skal trene med barnet skal rommet være med minst mulig stimuli. Dette for å ikke miste barnets konsentrasjon og holde fokus på treningen. I paragrafen om barns medvirkning rammeplanen for barnehager står det at «... Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.»

Utsagnene over indikerer at det er viktig å ha et rom som barnet har vært med å utforme. Dette samsvarer med medvirkning paragrafen om jevnlig deltakelse av planlegging av virksomheten barnet er en del av. Videre motsier utsagnene Løvaas teori om et rom uten stimuli. En kan stille spørsmål om EIBI's læringsmiljø bør gjennomgå en revurdering.

Når spørsmålet kom om hva som er viktig i det praktiske arbeidet rundt EIBI som medvirkningspotensiale svarte Informant D at det er viktig å ha et rom som er støyfritt og strippet for stimuli. Noen barn kan ha mer stimuli på rommet enn andre. Informant D forteller at det er en stor variasjon på barn. Løvaas (1981) påpeker som nevnt tidligere også at rommet bør være uten stimuli for å få best mulig læringseffekt av EIBI. Alle 3 spesialpedagogene har tidligere i analysen påpekt at et rom bør være en læringsarena for barnet. Det skal også være et rom som barnet synes det er gøy å gå inn i og lære. Rommet kan være utstyrt med leker som barnet liker. Dette kan som tidligere nevnt tolkes som barnets som medvirkning.

Utsagnet til Informant D og Løvaas teori om et støyfritt og strippet rom i forhold til spesialpedagogenes utsagn om det motsatte, reiser spørsmål om alle rom bør være utstyrt med leker for å bevare barns medvirkning. Når informant D fikk spørsmålet om hvordan hun rådgiver spesialpedagogene til å ta hensyn til barns medvirkning forteller informant D at det å bygge opp forsterkere er et viktig arbeid. Det gjelder kunstige forsterkere som mat og leker, men også de sosiale forsterkerne er viktige å bygge opp.

5.6 Lek og humor

Når spørsmålet kom til informantene om hvordan de synes medvirkning kommer til syne under EIBI så var svaret fra informant A:

Utsagn: «At medvirkningen synes ved at en holder på med noe som er gøy for barnet.»

Utsagn: for meg som person er det viktig at vi liker å være sammen, at vi holder på med noe som vi synes er gøy hvor vi også lærer, vi må ikke glemme leken.

Informant B påpeker også at tull og tøys holder motivasjonen oppe for barnet.

Informant C sier også at medvirkning kommer til syne via leken.

Informant C beskriver en opplevelse hun hadde med et barn i en pause under EIBI trening som relateres til lek som medvirkningsaspekt.

Utsagnet illustrerer dette; «Vi hadde en stor kasse hvor vi lagde en heisdør og skrev tall på – barnet jeg jobbet med hadde uttrykt begeistring ovenfor oldemor. Det ble en utrolig fin lek hvor vi kunne ta heisen til oldemor.»

Lillemyr skriver om grunner til at leken er så viktig i pedagogisk virksomhet. Leken har egenverdi i seg selv, leken er en del av barns kultur og har derfor en spesiell egenverdi. Den andre grunnen til at lek er viktig er på grunn av barnets mulighet til å lære om seg selv og andre. Tredje grunnen er at barn sosialiseres via leken.

Utsagnene og teorien viser til viktigheten av lek som en fin arena for utvikling og lærdom. Siden leken er en del av barnets kultur så er det også en del av barnet.

Informant C uttrykker sterkt videre:

«Det har skjedd en oppmykning av pedagogrollen i vår tid. På 80-tallet da var det alle voksne som bestemte over barnet. I dag er barneperspektivet utvidet. Under EIBI er det viktig å leke og ha humor»

Utsagnet referer til at barneperspektivet er utvidet og at også i en behavioristisk metode som EIBI er det rom for lek. Dette gir implikasjoner på at lek og læring også er en mulighet under behavioristisk læringsmetode.

Når spørsmålet til informant D kom opp om hva som er viktig i forhold til evalueringsarbeidet spesialpedagogene skal foreta seg svarte informant D;

Utsagn:

«Det er viktig å være klar over at ingenting kommer gratis. Disse barna må lære alt. Noen ganger kan barnet lære noe fra naturlige settinger, men det er sjelden.»

Informant C påpekte som tidligere nevnt at leken og å være i samspill med andre barn viste seg å ha en god læringseffekt på barnet informant C jobbet med. Dette samsvarer ikke med informant D sitt utsagn om at alt må læres og at ingenting kommer gratis. Lillemyr (1999) påpeker også som tidligere nevnt at barnet lærer mye under lek. Utsagnene til informant D kan stille spørsmål om det er mer potensiale for barn med autisme å være mer sammen med andre barn i lek.

5.7 Medvirkning i forsterkere

5.7.1 Forsterkere som motivasjon

Når spørsmålet til informant D kom om hvordan informant D rådgiver spesialpedagogene til å ha fokus på barns medvirkning svarte informant D;

Utsagn: «Å dyrke motivasjonen for barnet, vise barnet at nå skal det jobbe og hva det vil jobbe for. Det er også viktig at treningen er lystbetont.»

Informant D forteller videre at hvis barnet ikke har motivasjon så er ikke barnet villig til å lære og dermed vil ikke læring oppstå. Informant D forteller videre at en må være raus i begynnelsen av EIBI trening hvis barnet har behov for popcorn 50 ganger så gir en barnet popcorn 50 ganger. Motivasjon er nummer 1 og en kan heller stramme inn forsterkerne etter hvert.

Utsagn: «Forsterkere varierer ut i fra om barnets motivasjon er tilstede eller ikke»

Informant C påpeker at bruken av sosiale forsterkere fungerer veldig godt på et barn spesialpedagogen hadde som hun også fikk en god utvikling av med EIBI.

Utsagn: «Bruk det sosiale som forsterker, det vil si, nå skal du og jeg leke sammen og ha det gøy.»

Informant C meddelte at det å ha det gøy sammen, leke – også fungerte som trening i sosiale ferdighet. Spesialpedagogen gjorde slik at barnet fikk øve seg på sosialt samspill samtidig som det hadde det gøy.

Informant C sier videre at barnet opplevde glede via leken, men samtidig lærer noe om hvordan en skal opptre sosialt. Forsterkere kan være leker med lyd og blinkende leker informant B kaller disse lekene for typiske «Syden-leker» og disse slår godt an som forsterker for barn med autisme. Informant B sier videre at det å ta barnet med seg på butikken og la det få lov til å velge en leke er også i hennes øyne medvirkning. Informant C forteller at tegn-økonomi fungerte også godt på et barn spesialpedagogen underviste. Etter at barnet var kartlagt og spesialpedagogen så hva barnet likte som i dette tilfellet var det forskjellige logoer og dette ble satt i system. Barnet fikk poeng og hvis barnet gjettet riktig ble mer motivert. Dette var gøy og motiverende for barnet. Øzerk & Øzerk 2019 skriver om sosiale forsterkere sosiale forsterkere gir barnet økt motivasjon dette samsvarer med informant C sitt utsagn om at sosiale forsterkere er motiverende i seg selv.

Øzerk & Øzerk viser også til tegn-økonomi som forsterker.

Når informantene fikk spørsmålet om det ligget et medvirkningspotensial i bruk av forsterkere svarte informant B at forsterkere som valgmuligheter er en måte å få barnet til å medvirke. Barnet kan velge en ny forsterker når det trenger å holde motivasjonen oppe. Noe kan være interessant for barnet en dag, mens det en annen dag ikke er like interessant. Informant B sier videre at det hjelper å ha et skap med forskjellige leker som barnet liker. Det kan da se på lekene og spesialpedagogen leser da barnet og ser hvilke det foretrekker. Barnet gjør da et valg.

Bae (2006) skiller begrepet medvirkning fra begrepet medbestemmelse. Hun påpeker at å medvirke rommer mer enn å medbestemme. Å medvirke handler om å gi mer rom, både fysisk og psykisk for at barnet skal uttrykke seg i saker som angår det. Informants B tanker og erfaring om at barnet medvirker når det velger forsterkere kan tydes på det Bae formidler. Når barnet velger uttrykker det seg i saker som angår det.

5.8 Forsterkere gir valgmuligheter

Informant D rådgiver også spesialpedagogene til å gi barnet valgmuligheter av forsterkerne. Informant D forteller at det ikke er spesialpedagogen som velger forsterker, men at det er barnet som gjør det. Informant D påpeker likevel at en må være varsom med valgmulighetene. Hvis barnet får for mange valg kan en gjøre det vanskelig for seg selv i arbeidet og det blir vanskelig for barnet å ta stilling til hvilken forsterker som motiverer det mest.

Når informant D fikk spørsmålet om hvordan rådgivningen pågår i forhold til forsterkere påpeker informant D bestemt;

Utsagn: «Det er ikke noe som heter at forsterkeren ikke virker fordi da det er ingen forsterker, alle forsterkere virker.»

Informant D rådgiver spesialpedagogene til å analysere forsterkerne. For eksempel kan popcorn fungere bedre enn Non-stop. Informant D forteller at dette er viktig arbeid for å holde motivasjonen til disse barna på plass.

5.9 Barnas uttrykksmåter og behov

5.9.1 Selvstimuli hos barn med autisme

Informant B: mener også at barnets behov er å få pusterom via selvstimuli – selvstimuli kan være et pusterom for barnet – da går barnet inn i sin egen boble.

Informant C: mener at behovet for selvstimuli har med respekt for barnet å gjøre, informant C mener at en kan gi barnet tid til å bli ferdig med stimulien – her er et utsagn som beskriver hva informant C mener;

«En kan si til barnet – nå kan du se 1 gang til på døren som åpner og lukker seg – og så går vi».

Løvaas (1981) påpeker at det er viktig å vite at selvstimuli er stimuli av nervesystemet, det er som narkotika og en stor del av barnet. Det er essensielt at det mottar mye trening så det ikke trenger å stimulere seg så mye. Han påpeker også at selvstimulering kan brukes som gevinst i noen få sekunder under EIBI treningen. Dette kan sees opp mot informantenes utsagn om å gi barn med autisme noe rom til selvstimuli.

Løvaas skriver videre at en kan tillate selvstimuli som gir mindre forstyrrelser for barnet eller omgivelsene. Dette kan også sees opp mot informantenes utsagn om å gi rom for noe selvstimuli av barnet.

Informant C forteller: «En må prøve å lære barn med autisme å selvstimulere på sosialt akseptable måter. Det vil si – et barn som lærer seg fysiske aktiviteter som stimulerer nervesystemet istedenfor den opprinnelige selvstimulien som finner sted».

Løvaas sier og noe om at en annen måte å håndtere selvstimuli på er å lære barnet alternative kroppslige og motoriske måter å stimulere nervesystemet på.

5.10 Raseri hos barn med autisme

Når forskeren stilte spørsmålet angående barnas uttryksmåter barnet har svarte informant A følgende:

Raseri er kjennetegn for barn med autisme og informant A sier at når barnet viser raseri så må en som spesialpedagog holde seg rolig.

Utsagn: «En må da forsøke å være tydelig og rolig, det som skjer når du er rolig er at barnet også roer seg ned etter hvert.»

Utsagn 2: «Jeg må gjøre noe som gjør at barnet kan roe seg, noe som er motiverende, finne noe barnet liker, for deretter jobbe videre.»

Informant B påpeker også at som spesialpedagog så må en tåle skrik ved raseri.

Løvaas (1981) skriver at å gjøre store nummer ut av barnets raseri er ikke gunstig, ofte kan raseriet forsvinne hvis det blir ignorert, men en kan også snu seg bort fra barnet og gi det en

time-out. Utsagnene til informantene sier også noe om at det er lurt å forholde seg rolig istedenfor å bruke masse energi på barnets raseri.

Løvaas skriver og at det er viktig å ikke bli skremt under raseri-anfall. Dette samsvarer også med det informant B sier om å tåle skrik. Det å tåle raseri hos barn med autisme er viktig i arbeidet med disse barna.

Informant D rådgiver spesialpedagogene i mye av det som spesialpedagogene allerede har fortalt om barns medvirkning under EIBI. Likevel kommer Informant D med utsagn som skiller seg fra det de andre spesialpedagogene meddelte. Når det kommer til barns uttrykksmåter og deres raseri så mener Informant D at en må lære barna å kommunisere på andre måter enn ved å vise raseri.

Utsagn: «Hvis et barn ønsker at du skal flytte det så lær dem å si; flytt deg!»

Spesialpedagogene påpekte at det viktigste er å holde seg rolig under barnets raseri og være tolerant i forhold til barnets høylytte væremåte. Utsagnet over viser at Informant D har et annet synspunkt på denne tematikken.

Når informant D fikk spørsmålet om hva spesialpedagogene må tenke ekstra på for å ta vare på barns medvirkning under EIBI svarte informant D at det er viktig å være klar over at en får mye kontroll mot kontroll mot disse barna. Det vil si at den voksne kontrollerer noe ovenfor barnet – for eksempel å gå og trene EIBI. Barnet kan motsi seg dette fordi det for eksempel sitter og tegner. Det er da viktig å gi barnet kontrollen om å bli ferdig med det barnet holder på med.

Schibbye's teori om anerkjennelse vises ved informant D sin rådgivning til spesialpedagogene. En ingrediens i anerkjennelse er respekt og ved å gi barnet tid til å bli ferdig med det barnet holder på med, eksempelvis å tegne vises det respekt til barnet.

5.11 Motivasjonsproblematikk hos barn med autisme

Løvaas (1981) beskriver motivasjonsproblematikk som også en karakteristisk atferd hos barn med autisme. Det kan komme av at det å mestre noe under trening ikke er belønnende nok i seg selv eller motsatt, det å ikke mestre er ikke ubehagelig nok. For å vinne tilbake motivasjonen anbefaler Løvaas å bruke forsterker kjapt under trening, gjerne 1-5 sekunder etter barnet har fullført en oppgave. Han anbefaler også å overdrive belønning.

Dette samsvarer med hva informant D forteller om å overdrive forsterkeren, og gi popcorn 50 ganger.

Selvstimuli anbefales ikke for å vinne motivasjon tilbake. Tegnøkonomi med ulike tegn er lønnsomt og meget motiverende for barn. Barna har da mulighet til å følge med når poengsummer bygges opp og en større belønning venter i enden. Løvaas påpeker at en må være klar over at jo mer kunstig forsterkeren er, for eksempel mye godteri, jo vanskeligere er det for barnet å venne seg av forsterkeren. Det blir utrolig viktig og også motivere barnet med de sosiale forsterkerne.

Utsagnene over indikerer hvor viktig motivasjon er for at barnet skal klare å lære ferdigheter under EIBI og for å trives under treningen.

6. Avslutning

Denne studiens hensikt var å undersøke i hvor stor grad medvirkning kommer til syne under en behavioristisk metode (EIBI) på barn med autisme. Studiens hensikt var også å undersøke hva spesialpedagoger bør gjøre og gjør når dem ivaretar barn med autisme.

Studiens problemstilling er:

«Hvordan kan barns medvirkning komme til syne under Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) og hvordan kan spesialpedagoger ta vare på barn med autisme?»

Metoden som ble benyttet var kvalitativt forskningsintervju av tre spesialpedagoger og en vernepleier fra habiliteringstjenesten i Kristiansand. Kategoriene som ble til etter analysering av datamaterialet ble følgende:

- Medvirkning i relasjon
- Medvirkning i lek
- Medvirkning i forsterkere
- Barnas uttrykksmåter og behov

Data materialet ble nøye analysert og gjennomgikk Kvale og Brinkmanns (2015) analyseringsprosess via meningskonstruering og meningsfortolkning. Under kategori relasjon er underkategori *holdninger* en viktig del av besvaring av problemstilling. Alle informantene påpekte viktigheten av en god holdning ovenfor barnet og å skape en god relasjon. Holdninger er å være klar over sitt pedagogiske grunnsyn og å ta i bruk en autoritativ lederstil etter forskers tolkning. Det er å anerkjenne og lytte ved å skru opp hørestyrken som Åberg og Taguchi (2006) beskriver. Medvirkning under EIBI kommer til syne ved at spesialpedagogene lytter og ser barnets kroppsspråk og behov. Spesialpedagogene leser barnet og lærer seg barnet å kjenne. Medvirkning kommer til syne via at spesialpedagogene sørger for at barnet

blir *inkludert*. Inkludering viser at spesialpedagogene viser en plikt over å bry seg om at barnet skal være en del av felleskapet i barnehagen. Spesialpedagogene ser viktigheten av at barna er nær de andre barna i barnehage, både i lek og ellers. Slik tar dem også vare på barnet. Videre kommer barns medvirkning til syne under EIBI via et *langsiktig læringsperspektiv*. Barnet lærer mye under EIBI og medvirkningspotensialet blir større jo mer barnet mestrer. Dette er som tidligere diskutert ikke medvirkning under selve EIBI men i et langsiktigere perspektiv. EIBI i seg selv bidrar til at barna blir rustet til å medvirke. Videre medvirker barna i stor grad via *lek og humor*. Leken gir barnet motivasjon til å lære det det skal lære under EIBI. Lek skal kombineres med læring, det skal være lystbetont og moro for barnet. Rommet barnet har DDT i skal også være et spennende rom som utstyres med leker. Løvaas (1981) skriver at rommet barnet skal ha DDT i skal være uten stimuli for å få best utbytte av EIBI. Forsker mener likevel at alle rom bør være utstyrt med leker barnet liker da dette fremmer barnets medvirkning. Analysen beskriver videre barnets uttryksmåter og behov. Spesialpedagogene bør respektere barnets selvstimuli fordi selvstimuli er en stor del av barn med autisme sitt behov. Spesialpedagogene tar vare på barnet ved å gi det tid til å bli ferdig med stimuli under EIBI og lære det alternative motoriske måter å drive selvstimuli på. Dette skriver Løvaas (1981) også er en fin måte å la barna få rom til selvstimuli.

Den viktigste medvirkningsfaktor under EIBI mener forsker er bruken av *forsterkerne*. Medvirkning kommer til syne under EIBI via at;

1. Forsterkere er barnets største motivasjon og motivasjon er medvirkning
2. Barnet velger sine forsterkere selv og «å velge» er medvirkning

Forsterkere er kjernen i EIBI, uten forsterkere finnes ikke EIBI og barna vil heller ikke kunne lære de ferdigheter dem trenger for utvikling og langsiktig medvirkningspotensiale. Å oppnå motivasjon hos barnet er det samme som Bae (2006) skriver om å gi barnet retten til å uttrykke seg i saker som angår det. Når spesialpedagoger analyserer forsterkerne i forhold til hva barnet oppnår mest motivasjon av kommer barns medvirkning til syne. Når barnet opplever glede ved at spesialpedagog tar i bruk de sosiale forsterkerne motiveres barnet. Barnet blir også motivert når det får lov å *velge* forsterkere. Barnet medvirker i stor grad fordi det også her får mulighet til å uttrykke seg i saker som angår det. Det er likevel viktig å påpeke at for mange valg kan forvirre et barn med autisme.

Resultatene av studien viser at barns medvirkning absolutt er til stede under EIBI. Relasjonen til barnet, lek og humor og forsterkere er de største medvirkningsaspekter. Aspektene viser

hvordan medvirkning kommer til syne. Resultatet kan bety at mange spesialpedagoger og andre personer som er en del av EIBI's treningeteam vil endre sin oppfatning av EIBI i en mer positiv retning. Det kan være mulighet for at flere spesialpedagoger sier seg villig til å ta i bruk metoden mer når de har kunnskap om at EIBI har mange medvirkningsaspekter. Resultatene av studien kan også bidra til mer positivisme rundt behaviorismen som læringsteori. Reliabiliteten av studien kunne hatt et forbedringspotensial i form av en mer erfaren forsker og intervjuer. Da kunne faren for ledende spørsmål vært unngått. Likevel kan denne studien benyttes av andre forskere som ønsker å finne ut mer om barns medvirkning under EIBI.

Videre forskning kan handle om barnets rom hvor det mottar DDT, og i hvor stor grad rommet bør være utstyrt med leker barnet foretrekker. Videre forskning kan også ta for seg medvirkning i forhold til valgmuligheter av forsterkere og hvor mye valg et barn med autisme kan tolerere. Siden inkludering ble et resultat av denne studien ville det vært interessant å foreta forskning på barn med autisme og betydningen av å være en del av fellesskapet.

Råd fra forsker til spesialpedagoger som skal bruke EIBI:

Disse råd gjelder for alle spesialpedagoger som skal benytte seg av EIBI metodikk og arbeide med barn med autisme. Det gjelder helt nye spesialpedagoger som skal til å bruke EIBI og allerede de som bruker metoden. Rådene er basert på empiri av de tre spesialpedagogene og en HABU rådgiver i forhold til hvordan en kan ta vare på barna og medvirkningsaspektet. Rådene er ment for å styrke barns medvirkning under EIBI og bidra til positivitet rundt arbeidet.

1. Bli godt kjent med barnet og oppnå en god relasjon
2. Vis barnet respekt
3. Inkluder barnet inn i barnegruppa i barnehagen
4. Hold deg rolig når barnet er rasende
5. Gi barnet tid til å bli ferdig i sin verden
6. Er barnet slitent, skjerm barnet for lys og lyd
7. Observer barnet og lær barnets kroppsspråk
8. Motiver barnet – motivasjon gir mestring!
9. La barna velge forsterkerne
10. Ta dem med på lekebutikken så de kan velge
11. Ha en spennende plass hvor forsterkerne ligger
12. Bruk forsterkerne når barnet har pauser
13. Bytt forsterker med en gang viss den ikke motiverer barnet
14. Analyser forsterkerne, hvilken fungerer best?
15. Bruk sosial forsterker – tull med barnet!
16. Lek med barnet
17. Motiver barnet med tegnøkonomi
18. Rommet EIBI pågår i: Utstyr det med leker barnet liker!

Lykke til med arbeidet!

Litteraturliste

Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Association

Bae, B., & Norge Kunnskapsdepartementet. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk (5. utg. ed.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Cooper, J. O., Heron, T.E. & Herward, W. L. (2007): *Applied Behaviour Intervention*. Vol: 2, Issue No. 1, s-2-8).

Cooper, J. O., Heron, T.E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis, 2nd edition*. Columbus, Ohio: Pearson & Merrill Prentice Hall.

Dalen, M. (2013): *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Donnaellel A. M. & Kilman K.A. (1983): *Behavioral approaches to Social skill development*. In Schopler E. & Mesibow G.B (Eds): *Social Behavior in Autism*. London: Plenum Press

Fennefoss, A., Bae, B., & Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv. (2012). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforl.

Hastings, Richard (2013). Autism and Evidence 5: 15 criticisms of ABA and some responses, hentet fra <http://profhastings.blogspot.com/2013/03/autism-and-evidence-5-15-criticisms-of.html>

Hollway, W., & Jefferson, T. (2000). Biography, anxiety and the experience of locality. IP. Chamberlayne, J. Bornat, & T. Wengraf (red.), The turn to biographical methods in social science (s. 167 – 180). London: Routledge.

Imsen, G. (1998). Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi. Tano Aschehoug.

Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, s. 217-250.

Lillemyr, O. (1999). Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole. Oslo: Tano Aschehoug.

Løvaas, O. (1981). Opplæring av utviklingshemmede barn: "meg-boka". Oslo: Gyldendal.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, s. 3-9.

Luiselli, J.K., Russo, D. C., Christian, W. P. & Wilczynski S. M (2008): Effective Practices for Children with Autism. New York: Oxford University Press.

Maugh, T.H. (2006): Bernard Rimland, 78; author was the father of modern autism research. San Diego: Autism Research Institute

Mayo, E. (1933). The social problems of an industrial civilization. New York: MacMillan.

Midthassel, U., Roland, E., Ertesvåg, S., & Bru, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid / Unni Vere Midthassel, Edvin Bru, Sigrun K. Ertesvåg og Erling Roland (pp. S. [11]-17). [Oslo].

Norge Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rev. utg. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Odonnell, Kathryn (2017). Critical Review of Applied Behavioral Analysis and Parental Involvement for Autism Spectrum Disorder, 20(2), hentet fra <https://scholarworks.bgsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1378&context=honorsprojects>

Pritchard, A. (2009). Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom (2nd ed). Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.

Schunk, D. H. (2012). Learning theories: an educational perspective (6th ed). Boston: Pearson.

Skinner, B. (1976). About behaviorism. New York: Vintage Books / Random House.

Steege, M.W., Mace, F.C., Perry, L. & Longenecker, H. (2007). Applied behavior analysis: Beyond discrete trial teaching. Psychology in the Schools, 44(1), s. 91- 99.

World Health Organization. ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: Tenth Revision: Volume 2: Instruction Manual. 2nd ed. Vol. Volume 2. Geneva: World Health Organization, 2004. Print.

Øzerk, K., & Øzerk, M. (2016) Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnæringer til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser. Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1;

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan kan autistiske barns medvirkning komme til syne under Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) og hvordan kan spesialpedagoger ivareta barnas behov?

INTERVJU

Barn med autisme og deres behov:

- Hva kjennetegner autistiske barns oppførsel?
- Hvordan gir de uttrykk for sine behov?
- Hva er deres behov?
- Hva vil du si er det sterkeste behovet barna gir uttrykk for?

Løvaas (1988) skriver at karakteristisk atferd hos utviklingshemmede/autistiske barn er overdrevent raseri.

- Hvordan møter du barn med overdrevent raseriutbrudd?

Selvstimuli er en annen type karakteristisk atferd som Løvaas beskriver.

- Hva gjør du i forhold til barns selvstimuli?
Hvilke faktorer tenker du utløser selvstimuli?

EIBI og medvirkning:

- Hva tenker du er viktig i forhold til barns medvirkning under EIBI?

Under EIBI metoden:

- Hva gjør du når barnet har motivasjonsproblemer under EIBI?
- Hvordan skal en vinne tilbake konsentrasjonen hos et barn når det har mistet fokuset under EIBI?
- Hvordan bevarer en barns medvirkning under EIBI? Kan du beskrive en situasjon som du følte ivaretok medvirkning?
- Hvordan kan prompting og fading ivareta medvirkningsaspektet?

FORSTERKERE:

- Kan forsterkere ses på som barns mulighet til å medvirke og eventuelt på hvilken måte?
- Hvor ofte bør en variere forsterkere?

- Kan selvstimuli som belønning/positiv forsterker ivareta medvirkningsaspektet og eventuelt hvorfor?
- Hvordan velger du forsterkere med medvirkning i bakhånd?

Før og etterarbeidet i EIBI som medvirkningspotensial

- Hvordan velger du pedagogiske mål når du skal ivareta medvirkningsaspektet?
- Hvilket miljø (romplassering) bør EIBI foregå i for å ta best mulig vare på medvirkningsaspektet?
- Kan du komme på flere praktiske opplysninger i forhold til planleggingsarbeid som ivaretar barnets medvirkning?
- Hvordan ivaretar du medvirkningsaspektet under evalueringsarbeidet?
- Når tenker du barnet får medvirke mest under EIBI (Før, under eller etter?)

TIL SLUTT:

- Hva er det viktigste du gjør for og fremme autistiske barns medvirkning under EIBI?

Noe mer du vil tilføye i forhold til EIBI og barns medvirkning?

Vedlegg 2;

Praktisk skriv

Autistiske barn:

Autisme er en utviklingsforstyrrelse som vanligvis oppdages hos småbarn fra 1,5 til 3 års alderen. Tilstanden er karakterisert ved at barnet trekker seg tilbake og mister kontakten med omverden, barnet utvikler ikke språk og det oppfører seg merkelig - utfører ofte gjentatte og stereotype aktiviteter.

Språk

- Starter å snakke senere enn andre barn
- Taper evnen til å si ord og setninger som det tidligere kunne si
- Snakker med en unormal tone eller rytme
- Kan ikke starte en samtale eller holde en samtale gående
- Kan gjenta ord og setninger, men forstår ikke hvordan det skal bruke dem

Atferd

- Utfører gjentatte bevegelser, som det å stå å gyng med kroppen eller vri hendene. Dette kalles selvstimuli.
- Utvikler sære vaner og ritualer
- Bli forstyrret av den minste endring i rutiner og vaner, som for eksempel at du flytter på en gjenstand som barnet har stilt opp
- Kan være selvskadende, som å stange hodet i veggen eller å bite seg selv
- Hyperaktivitet
- Kan bli fascinert av deler av en gjenstand, som for eksempel hjulet på en lekebil, smaken eller lukten av bilen

Barns medvirkning

Prinsippet om barns medvirkning stammer fra FNs barnekonvensjon som ble dannet 1989. Konvensjonen går ut på at alle barn uansett alder, kjønn, sosial status, religion, etnisitet og kultur har rett til å bli sett og hørt. Hovedprinsippet er at barns beste skal komme først. Staten har det overordna ansvar for at konvensjonen kommer til syne i alle opplæringsarenaer i Norge. Dette er implementert i norsk barnehagelov og kommer til uttrykk i barnehagens Rammeplan for innhold og oppgaver.

Bae (2006) i temaheftet om *Barns medvirkning* ser på betydningen av begrepet medvirkning. Medvirkning som begrep har mange synonymer og nyanser. Å assistere, bidra, delta, hjelpe,

influere og spille en rolle er noen av nyansene av begrepet. Begrepet medvirkning satt opp mot begrepet *medbestemmelse* gir også en bedre forståelse av hva begrepet innebærer. Medbestemmelse kan forstås som et barns rett til å være med på beslutningsprosesser og til å bestemme hva som skal skje. Barnet får da innflytelse i en gitt situasjon. Medvirkning kan forstås til å være et begrep som rommer mer. Det handler om å gi et barn støtte til å uttrykke seg, bli *synlig og hørt*. Det handler om å gi mer rom, både psykisk og fysisk for at barnet skal *uttrykke seg i saker som angår det*. Det handler også om reflektere over når barnet faktisk er *klar til å influere over noe* og ikke tvinge det til å ta beslutninger når det er ubestemt eller ute av stand.

Videre i artikkel 12 i Barnekonvensjonsloven står det:

«Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og i tillegg barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 12)

Målsettingen gjelder for alle barn inkludert barn med funksjonshemninger. Det gjelder barn med språk og barn uten språk. Bae mener barnehagepersonalet må *reflektere* over hvordan en forholder seg til de ulike uttrykksformer barna gir i dagligdags praksis. Det blir da nødvendig og se på de individuelle forskjellene mellom barn i forhold til kommunikasjonsstil og uttrykksmåter.

Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI):

EIBI er en høyintensiv tidligintervensjon som er spesielt utviklet for opplæringen til barn med autismspekterforstyrrelser. EIBI derimot benyttes for barn rundt tre årsalderen og har en varighet på to år med opptil 40 timer trening per uke. Opplæringen innenfor EIBI forekommer ofte i et strukturert miljø med minimalt av forstyrrende elementer som kan være ødeleggende for treningen. EIBI er preget av en-til-en undervisning og et svært høyt timetall av trening per uke. EIBI-programmet er i stor grad preget av opplæring og innlæring av ulike ferdigheter. Hovedområdene fokuserer på funksjonell kommunikasjon, sosiale ferdigheter, evnen til å leke og funksjonelle ferdigheter. EIBI har i økende grad tatt over og blitt den ledende arbeidsformen innenfor opplæringen til barn med autisme.

Forsterkere

EIBI har opphav i behavioristisk læringsteori hvor forsterkere spiller en sentral rolle. Forsterkere brukes for og oppnå ønsket atferd og integrert læring hos barnet. Under EIBI er bruk av forsterkere avgjørende for barns læring. En forsterker kan for eksempel være en gjenstand barnet liker, mat som det liker, eller få lov til å selv stimulere en kort periode. Forsterkeren gis etter at barnet har oppnådd en oppgave.

Prompting og fading

Prompting eller hjelp som det også blir kalt har et formål med å hjelpe barnet til å produsere riktig respons etter at instruksjonen har blitt presentert (MacDuff et al., 2001). Den voksne kan spørre barnet om å matche to identiske bilder med hverandre og deretter manuelt lede barnets hender til å flytte det ene bilde til det andre identiske bildet. Dette blir kalt fysisk prompt. Hvis oppgaven krevet et muntlig svar, kan den voksne modellere svaret slik at barnet kan lettere etterligne det. For eksempel kan den voksne holde opp en bil og spørre «Hva er dette?» Prompten i dette tilfelle vil være «si» bil. For å kunne bruke denne prompten kreves det at barnet allerede har lært å imitere tale.

Fading er en gradvis fjerning av prompten, altså hjelpen, som gjør det mulig for barnet å utføre oppgaven selvstendig.

Informasjonsskriv

Masteroppgaven min i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder (UIA) skal ta for seg barn med autisme og hvordan de medvirker under Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI). For å belyse dette har jeg valgt å intervju spesialpedagoger som har erfaring med EIBI.

Problemstillingen til oppgaven lyder følgende:

Hvordan kan autistiske barns medvirkning komme til syne under Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) og hvordan kan spesialpedagoger ivareta barnas behov?

Formål med oppgaven:

Det er mange skeptikere til EIBI som metode i forhold til barns rett til å uttrykke seg og å være delaktige medspillere under treningen. På bakgrunn av dette er det nødvendig å belyse hvordan barns medvirkning kommer til syne under EIBI og hva spesialpedagoger gjør for å

ivareta autistiske barns behov. Formålet med oppgaven er å ruste alle som jobber med barn som tar i bruk EIBI med fokus på barns medvirkning. Oppgaven kan også være med på å stille EIBI i et bedre perspektiv som spesialpedagogisk metode.

Intervjuet:

Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker dersom informanten godkjenner dette. Direkte sitat kan forekomme om informanten godkjenner dette. Videre kommer all informasjon som kommer frem under intervjuet kommer til å være konfidensielt, og lydopptaket kommer til å bli slettet rett etter at jeg har skrevet av den informasjon jeg trenger. Alle opplysninger kommer til å anonymiseres innen prosjektslutt i Mai 2019, og ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Spesialpedagoger har taushetsplikt i forhold til barna dem arbeider med og på dette grunnlag vil jeg ikke spørre om kjønn, alder, eller andre sensitive opplysninger angående barna det intervjues om. Jeg informerer informanten om taushetsplikten før jeg starter intervjuet.

Det er frivillig å delta på intervjuet, og dersom du samtykker kan du når som helst trekke deg fra intervjuet, og helt frem til prosjektets slutt trekke deg fra undersøkelsen. Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, NSD. Alle informanter har rett til å klage til Datatilsynet.

Konfidensialitet ivaretas ved at opplysningene lagres på passord beskyttet datamaskin. Ingen navn blir lagret og informantene er anonymisert i alle transkriberingsdokumenter.

Informantene opplyses om rett til innsyn i alle dokumenter som vedrører dem.

Dersom du i ettertid har noen spørsmål i forbindelse med masteroppgaven, kan du kontakte meg på e-post: camilla.renstrom1301@gmail.com eller tlf: 90779233

Min veileder for denne masteroppgaven, Heidi Omdal, kan kontaktes på e-post: heidi.omdal@uia.no dersom det skulle være ønskelig.

Personvernombud på Universitet i Agder er Ina Danielsen og kan nås på tlf: 452 54 401

Vedlegg 3;

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til og bli intervjuet og at all informasjon jeg kommer med kan bli brukt til formål for å belyse masteroppgavens problemstilling.

Dato og underskrift:

Vedlegg 4;

**Bekreftelse fra NSD på at datainnsamling/masteroppgaven er meldt inn og godkjent
(kommer på neste side)**

Masteroppgave i spesialpedagogikk ved UiA

Referanse

479638

Status

Vurdert med vilkår

Åpne Meldeskjema

☰ Vurdering

Skriv melding her

Send melding

N

NSD Personvern

02.05.2019 10:20

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 479638:

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke 2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser 3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet 4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet. 1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter: - Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke - Retten til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - Retten til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv: nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet. 2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019. 3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen

Masteroppgave i spesialpedagogikk ved UiA

Referanse

479638

Status

Vurdert med vilkår

Åpne Meldeskjema

Vurdering

Skriv melding her

Send melding

N

NSD Personvern

02.05.2019 10:20

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 479638:

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper.

Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen.

Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke 2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser 3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon

(institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet

4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i

meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og

behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke

en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet. 1. KRAV TIL INFORMERT

SAMTYKKE De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om

prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst

omfatter: - Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken

institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes

og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man

kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når

prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da:

sletting, anonymisering eller videre lagring - At du/dere behandler

opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke - Retten til innsyn,

retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - Retten til å klage

til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og

veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud På

nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for

informasjonsskriv: nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med

dokumentasjonen i meldeskjemaet. 2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet

vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

3. 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). Dersom du

benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til

bruk av databehandler if. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene

oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges, er det NSD sin vurdering 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. PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD 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 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) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen 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. 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 type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

N

NSD Personvern

14.04.2019 22:30

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 479638 er innsendt og mottatt.

N

NSD Personvern

27.03.2019 18:49

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 479638 må kompletteres for at NSD kan fortsette vurderingen. Når du har gjort oppdateringene i skjemaet, må du gå til siden "send inn" og trykke "bekreft innsending". Dersom du har ytterligere kommentarer eller spørsmål kan du skrive en melding i dialogfeltet over og trykke "send melding". Følgende kommentar er gitt av NSDs personvernrådgiver:

1. Vi minner om at de ansatte har taushetsplikt, og anbefaler at du tar dette opp med informantene i forbindelse med intervjuet. Forsker/student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Du må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler og navn og medlemsnr på at ikke bare navn, men også identifiserende

bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger. Anbefaler at du justerer intervjuguiden din slik at spørsmålene blir mer generelle og ikke går på enkeltsituasjoner. 2) Informasjonsskrivet ditt er noe mangelfullt. Se våre nettsider for krav til hva du må informere om nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html Vi anbefaler at du bruker vår mal for informasjonsskriv. Last opp revidert informasjonsskriv på utvalgssiden. 3) På siden "personopplysninger" må du svare "ja" til navn siden du skal innhente skriftlige samtykkeerklæringer.

N

NSD Personvern

26.02.2019 00:33

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 479638 er innsendt og mottatt.

