

«Når det ikke er naturlig for de, så får de kanskje ikke rom for det heller»

En kvalitativ studie om hvordan spesialpedagoger tilrettelegger for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismspekterforstyrrelser.

CELIN NYMANN

VEILEDER

Velibor Bobo Kovac

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Da er tiden inne for å levere det jeg har jobbet med i nesten et halvt år. Det har vært utrolig givende og lærerikt å skrive denne masteroppgaven. Samtidig har det vært utfordrende og frustrerende til tider, og jeg er svært fornøyd med å nå kunne levere. Gjennom denne prosessen har jeg lært mye og tilegnet meg kunnskap som jeg kommer til å ta med meg videre inn i arbeidslivet. Før jeg gjør det, er det flere som har hjulpet meg på veien, som jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg rekke en stor takk til min veileder Velibor Bobo Kovac for god veiledning, konstruktiv kritikk, oppmuntring og oppfølging gjennom hele prosessen.

Jeg vil også takke informantene i denne studien for at de tok seg tid til å bli intervjuet i en ellers hektisk arbeidshverdag og lot meg få innblikk i deres kunnskap, erfaringer og opplevelser. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig å fullføre.

Takk til mine medstudenter som har vært god støtte underveis, både faglig og sosialt. En spesiell takk til Solveig for både motivasjon og selskap i de utallige timene vi har tilbrakt på biblioteket.

Avslutningsvis vil jeg takke venner og familie som har hjulpet meg underveis, og vært tålmodige med meg hele veien da jeg til tider har vært frustrert, stresset og utilgjengelig.

Kristiansand, mai 2023

Celin Nymann

Sammendrag

Mennesker diagnostisert med autismspekterforstyrrelser (ASF) har hatt en gradvis økning de siste årene (Martinsen et al., 2016). På bakgrunn av utfordringer med sosial kommunikasjon og sosiale ferdigheter, er det en risiko for at barn med ASF havner utenfor det sosiale fellesskapet i barnehagen (Germani et al., 2017, Löfdal, 2014; Ruud, 2012; Sjørusen, 2021, s. 121). Samtidig har behovet for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har hatt en liten økning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Til tross for at tidligere forskning viser at barn med autismspekterforstyrrelser ofte uteblir fra sosiale samspill i barnehagen (Jahr et al., 2007), kan en gjennom tilrettelegging øke barnas mulighet til å være i lek og samspill med jevnaldrende (Tetzchner & Grindheim, 2013, Koegel et al., 2012). På bakgrunn av dette ønsket derfor studien å undersøke spesialpedagogers erfaringer og synspunkter med følgende problemstilling:

«Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismspekterforstyrrelser?»

Studien er basert på semistrukturerte intervjuer hvor spesialpedagogers erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for barn med ASF i barnehagen ble innhentet. Gjennom tematisk analyse ble deltakernes svar kategorisert i tre hovedtema som bidrar til å svare på den aktuelle problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Det empiriske materialet ble deretter drøftet i lys av relevant teori og tidligere forskning, og studiens begrensninger og bidrag ble drøftet avslutningsvis.

Funnene i studien viser til relevansen av å bli kjent med hvert enkelt barn, da alle barn med autismspekterforstyrrelser har ulike utfordringer og behov som vil kreve ulike former for tilrettelegging. Videre tyder funnene på at tilrettelegging skjer på flere nivåer og at det er flere faktorer som påvirker barns med ASFs mulighet for sosial deltakelse. Både mer individfokuserende tilnæringer som strukturering av barnets hverdag og lek som tar utgangspunkt i barnets interesse- og mestringsfelt blir belyst. Videre blir mer systemfokuserende arbeid fremhevet gjennom samarbeid med barnehagepersonalet og foresatte. Funnene tyder videre på at tilpasning av det allmenpedagogiske tilbudet, personalets holdninger og ressurser, samt den fysiske organiseringen er med på å påvirke tilretteleggingen og barnets muligheter for sosial deltakelse.

Abstract

The number of people diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) has increased in recent years (Martinsen et al., 2016). Due to challenges with social communication and social skills, there is a risk that children with ASD end up outside the social community in kindergarten (Germani et al., 2017, Löfdal, 2014; Ruud, 2012; Sjursen, 2021, s. 121). Numbers also show that the need for special educational help in kindergartens has increased slightly (Utdanningsdirektoratet, 2023). Despite the fact that previous research shows that children with autism spectrum disorder often is absent from social interaction with peers within kindergarten settings (Jahr et al., 2007), research also show that the children's opportunities to be a social participant in play and activities can be increased through facilitations (Tetzchner & Grindheim, 2013, Koegel et al., 2012). This study therefore aims to explore special education teachers views and experiences with the following problem: *“How do special education teachers facilitate for social participation in kindergarten for children with autism spectrum disorder?”*

The study is based on semi-structured interviews, where special education teachers' perspectives and experiences with facilitating for social participation in kindergarten for children with ASD were gathered. With use of thematic analysis, the participants' answers were categorized into three main themes which contributes to answer the current issue (Braun & Clarke, 2006). The empirical material was then discussed in light of relevant theory and previous research and the study's limitations and contributions were discussed at the end.

The findings in the study point to the relevance of getting to know each individual child, as all children with autism spectrum disorder have different challenges and needs that will require different forms of facilitation. Furthermore, the findings indicate that facilitations take place at several levels and that there are several factors that influence children with ASD's opportunity for social participation. Both more individual-focused approaches such as structuring the child's everyday life and play based on the child's field of interest and mastery are highlighted. In addition, system-focused work is highlighted through collaboration with the kindergarten staff and parents. The findings further indicate that adaptation of the general education offer, the staff's attitudes and resources, as well as the physical organization influences the facilitation and the child's opportunities for social participation.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Begrunnelse for valg og problemstilling	3
1.2 Tidligere forskning.....	4
2 Teoretisk bakgrunn	6
2.1 Autismespekterforstyrrelser	6
2.1.1 Prevalens og diagnostikk.....	7
2.1.2 Tidlig innsats.....	8
2.1.3 Utvikling i lys av et systemteoretisk perspektiv.....	8
2.2 Barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen	9
2.2.1 Sosial deltakelse i lys av inkludering.....	10
2.2.2 Sosial deltakelse i form av lek.....	12
2.2.3 Tilrettelegging og intervensjoner	14
2.3 Ulike former for samarbeid	16
2.3.1 Samarbeid med barnehagepersonalet.....	17
2.3.2 Foreldresamarbeid.....	18
3 Metode	19
3.1 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	19
3.2 Utvalg.....	20
3.2.1 Rekruttering av informanter.....	21
3.3 Semistrukturerte intervju	21
3.4 Transkribering.....	23
3.5 Tematisk Analyse.....	24
3.6 Reliabilitet og validitet.....	26
3.7 Etiske overveielser	27
4 Funn	29
4.1 Individrettede tiltak i utførelsen av spesialpedagogisk hjelp.....	29
4.1.1 Betydningen av struktur i barnets hverdag.....	29
4.1.2 Tilrettelegging for sosial deltakelse	31
4.2 Samarbeid for barnets beste.....	33
4.2.1 Samarbeid med barnehagepersonalet.....	33
4.2.2 Samarbeid med foresatte.....	34

4.3 Systemfaktorens betydning for sosial deltakelse.....	36
4.3.1 Betydningen av det allmenpedagogiske tilbudet.....	36
4.3.2 Betydningen av ressurser og holdninger.....	37
4.3.3 Betydningen av fysisk organisering og skjerming.....	39
5 Diskusjon.....	41
5.1 Tiltak i utførelsen av spesialpedagogisk hjelp.....	41
5.2 Betydningen av samarbeid for et helhetlig tilbud.....	44
5.3 Påvirkningen av systemiske faktorer.....	47
6 Begrensninger og bidrag.....	51
7 Konklusjon.....	53
Litteraturliste.....	54
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv.....	63
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	66
Vedlegg 3 – Vurdering SIKT.....	68

1 Innledning

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har som mål å gi barn tidlig og nødvendig hjelp som skal bidra til barnets utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Å gi ulike grupper individuell og kompensatorisk hjelp er et viktig prinsipp innen det spesialpedagogiske feltet (Hvidsten, 2021, s. 19). I 2022 var det 93,4% av barn fra 1-5 år i Norge som hadde barnehageplass (Statistisk Sentralbyrå, 2023) og behovet for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har hatt en gradvis økning i Norge de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 22). Tall viser at 3,6 % av barn i barnehagen har behov for spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens §31 (Utdanningsdirektoratet, 2023, Barnehageloven, 2005). Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen innebærer å sette i gang tiltak som bidrar til å støtte barns trivsel og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre er barnehagen en av de første arenaene hvor barn får mulighet til sosial deltakelse med jevnaldrende, og det sosiale miljøet i barnehagen er vesentlig for barns utvikling og læring (Åmot & Ytterhus, 2021, s. 598). Rammeplanen for barnehager understreker at barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig skal få tilbud om sosial, pedagogisk og/eller fysisk tilrettelegging, som videre vil kunne være nødvendig for at de skal få et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Barnehagens formål og innhold er presisert i Barnehagelovens § 1 (2005), som peker på at barnehagen «skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap». Leken regnes som barnehagens viktigste sosialiseringsarena og har derfor en sentral plass i barnehagens hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.40). Videre reguleres barnehagens oppgaver og innhold av Rammeplanen for barnehager, som presiserer at barnehagens innhold skal formidles på en måte som bidrar til at alle barn kan delta ut fra egne forutsetninger. Det understrekes videre at tilrettelegging for sosial deltakelse er en del av inkluderings-arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Dersom barn ikke er inkludert i fellesskapet vil de miste viktige erfaringer både sosialt, emosjonelt, språklig og kognitivt (Mørland et al, 2022, s. 133). Sosial deltakelse kan beskrives som «en persons engasjement i aktiviteter som gir interaksjon med andre i samfunnet eller fellesskapet» (Levasseur, Richard, Gauvin & Ramond, 2010, s. 2148; Schormans, 2014, s. 6136). I barnehagen skal alle barn få like muligheter til å delta i fellesskap i alle aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som viser til at sosial deltakelse står sentralt. Koster et al. (2009) skriver at begrepene og fenomenene «sosial

inkludering», «sosial deltakelse» og «sosial integrering» blir brukt som synonymer når det skrives om den sosiale dimensjonen av inkludering i forskningslitteraturen. Gjennom en litteraturgjennomgang formulerer Koster et al. (2009, s. 135) en beskrivelse av at sosial deltakelse av barn med særskilte behov innebærer sosial kontakt med jevnaldrende, aksept av jevnaldrende, sosiale relasjoner og vennskap mellom dem og jevnaldrende, samt deres egen oppfatning av å bli akseptert. Sosial deltakelse kan med bakgrunn i denne forståelsen anses å være en del av inkluderingsbegrepet. Barnehagen har derfor en viktig oppgave med å møte barns behov og sikre at alle får være en del av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ulike former for lek i barnehagen stimulerer barns allsidige utvikling, og tilrettelegging for varierende lek i barnehagen vil bidra til barns læring, utvikling og sosialisering (Vogt, 2014, s. 90).

Barna som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, har ulike vanskeområder. En oversikt viser at autismespekterforstyrrelser (ASF) er et av vanskeområdene som barnehagene hyppig møter (Wendelborg et al., 2015, s. 121). ASF er en nevroutviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av kvalitative avvik i sosiale samspill og sosial kommunikasjon. Videre kjennetegnes det ved begrensede og repeterende interesser og atferd (World Health Organization (WHO), 1992/1999, s. 249). En studie viser at autismespekterforstyrrelser var et av vanskeområdene barnehageansatte og ansatte i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) opplevde de hadde minst kompetanse om (Cameron et al., 2011; Øzerk & Øzerk, 2020, s. 135). De sosiale og kommunikative avvikene hos barn med autismespekterforstyrrelser utgjør en risiko for at de kan falle utenfor det sosiale fellesskapet i barnehagen. Dersom intervensjoner og tilrettelegging uteblir, vil gapet mellom barn med ASF og typisk utviklede barn ofte kunne øke drastisk i barnehagealder (Garrels, 2017, s. 223-224). Tilretteleggingen som blir gjort for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp skal være i tråd med ulike regelverk og føringer som sikrer barns rettigheter. Barnekonvensjonens artikkel 3 presiserer at barns beste skal ligge til grunn for alle avgjørelser som blir tatt for og om barnet (Forente Nasjoner (FN), 1989, s. 9-10). Videre har Salamancaerklæringen bidratt til at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp skal, så langt det lar seg gjøre, få dette innen det ordinære barnehage- og skolemiljøet (UNESCO, 1994). Erklæringen bygger på et inkluderingsprinsipp, som poengterer at alle mennesker har en rett til deltakelse i et fellesskap (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24). Å være en del av det ordinære barnehagetilbudet innebærer ikke kun å være plassert på samme avdeling som andre barn, men forutsetter også at en på lik linje med andre barn, får muligheter til å delta i tilbudet som blir gitt av barnehagen. Barn med nedsatt

funksjonsevne har i tillegg til spesialpedagogisk hjelp (§31), rett til et individuelt tilrettelagt barnehagetilbud etter §37 i Barnehageloven (2005). Formålet med tilretteleggingen er å kunne gi barn med nedsatt funksjonsevne likeverdige utviklings- og aktivitetsmuligheter som andre barn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Til tross for at utfordringer i sosiale samspill og sosial kommunikasjon, samt begrensede og repeterende interesser vil være fellestrekk for barn med ASF, er de en heterogen gruppe med store individuelle forskjeller (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). Hvordan en tilrettelegger for hvert enkelt barn vil derfor kunne variere ut fra barnets individuelle behov og utfordringer.

1.1 Begrunnelse for valg og problemstilling

Rammeplanen for barnehager presiserer at «barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Tall fra de siste årene viser også en økende prevalens for autismspekterforstyrrelser (Martinsen et al., 2016), samt en liten økning i behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehager i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2023). Videre viser det seg at ressurser og kompetanse i personalgruppen er to av de største hindrene for å inkludere barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Fagerholt et al., 2018, s.14; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597). Samtidig som dette understrekes viser nyere undersøkelser at spesialpedagogisk praksis ikke lever opp til føringene som er lagt (Kunnskapsdepartementet, 2017, Barnehageloven, 2005). I en gjennomgang av tilbudet barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får, ble det i 2018 konkludert at datidens spesialpedagogiske system blant annet var lite inkluderende og i for stor grad individfokusert (Nordahl et al, 2018). For å sikre at kompetansen som trengs skal komme tettere på de barna som har behov for det varslet regjeringen et kompetanseløft i Stortingsmelding 6 (Utdanningsdirektoratet, 2022a, Meld. St.6 (2019-2020)). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis skal innen 2025 være en varig ordning som skal bidra til økt kompetanse blant de som jobber tett med barna for å sikre at de får et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2). Nordahl et al. (2018) konkluderte også med at barn med særskilte behov møter voksne med liten formell spesialpedagogisk kompetanse.

På bakgrunn av dette er det grunn til å anta at barnehager og spesialpedagoger vil fortsette å møte barn med autismspekterforstyrrelser som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Barnehagepersonalet og spesialpedagoger vil derfor ha behov for ressurser og kompetanse,

for å kunne gi barna et inkluderende og likeverdig tilbud. Tidligere forskning viser at barn med nedsatt funksjon kan velge bort den sosiale leken med andre barn, da lek til tider kan være for krevende (Löfdal, 2014; Ruud, 2012; Sjørusen, 2021, s. 121). Videre viser tidligere forskning at barn med ASF har en tendens til å trekke seg unna og utebli fra det sosiale fellesskapet (Jahr et al., 2007), samt at de har mindre gjensidige vennsksrelasjoner i barnehagen sammenliknet med barn uten ASF (Chang et al., 2015). Inkludering av barn med ASF innebærer derfor at det blir gjort tilpasninger av miljøet og at det legges en plan for hvordan de kan delta i fellesskap med andre (Tetzchner & Grindheim, 2013). På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke spesialpedagogers opplevelser og erfaringer med å tilrettelegge for at barn med ASF skal bli en del av det sosiale fellesskapet i barnehagen. Problemstillingen er derfor:

«Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser?»

På bakgrunn av en bred problemstilling har det i tillegg blitt utformet 2 forskningsspørsmål for å konkretisere problemstillingen i noen grad:

1. Hvilke faktorer påvirker tilretteleggingen for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser?
2. Hvilke utfordringer møter spesialpedagoger på når de skal tilrettelegge for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser?

1.2 Tidligere forskning

Diagnosen autismespekterforstyrrelser har de siste årene blitt forsket mye på. Med et større fokus, både internasjonalt og nasjonalt, rundt inkluderingen av barn med særskilte behov i barnehagen og skolen (Meld. St.6 (2019-2020)), har flere forsket på hvordan en på best mulig måte kan gi alle barn et likeverdig tilbud. Barn med ASF vil i ulik grad ha behov for støtte av ulike fagpersoner i løpet av barndomsårene, og spesialpedagoger vil ofte være en del av laget rundt barnet dersom det har behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Barnehagelova, 2005, §31). En studie som undersøkte fagpersoners perspektiver rundt sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser viste at fagpersonene opplevde at barns regulerende atferd i interaksjoner som en viktig komponent for sosial deltakelse (Germani et al, 2017). Dette innebærer blant annet barnets evne til å regulere følelser og impulser i

samspill med andre barn. Videre viste funnene at barnets evne til å svare på krav i form av instruksjoner og forventninger var vesentlig, og barns evne til å følge rutiner ble også belyst som en essensiell komponent i sosial deltakelse (Germani et al., 2017). Funnene viste videre at fagpersonene anså barns initiering og respondering i sosiale samspill, samt delt samarbeidslek som essensielle for sosial deltakelse for barn med ASF (Germani et al., 2017). I tilretteleggingen for sosial deltakelse ble positiv forsterkning og anvendt atferdsanalyse belyst. Videre ble barns interesser og mestring fremhevet ved at tilrettelegging for sosial deltakelse ofte ble gjort med utgangspunkt i disse (Germani et al., 2017). En annen studie undersøkte perspektiver på kvaliteten av tilbudet barn med ASF får i barnehagen (Benjö et.al., 2022). Funnene viste at høy kompetanse blant barnehage- og habiliteringspersonalet, og strukturert og systematisk arbeid knyttet inkludering og deltakelse var aspekter de knyttet til et barnehage tilbud av høy kvalitet. Videre ble et helhetlig samarbeid med både barnehagepersonale og foresatte vektlagt, samt å tilpasse det nære læringsmiljøet til behovene barn med ASF har (Benjö et.al., 2022).

Mennesker med autismspekterforstyrrelser har utfordringer i sosiale samspill med bakgrunn i manglende sosial kommunikasjon, og i hvor stor grad dette påvirker individets sosiale interaksjoner vil variere. En studie viste at barn med ASF hadde signifikant færre sosiale interaksjoner i barnehagen enn barn med typisk utvikling (Jahr et.al, 2007). I den samme studien viser funnene at sosial interaksjon av barn med autismspekterforstyrrelser varierte på bakgrunn av intellektuell fungering og IQ. Funnene i en case-studie tyder på at forutsigbare rutiner og oppgaver, samt sosial støtte fra en voksen vil bidra til økt sosial inkludering for barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen (Olsen et al., 2019). Dette understreker viktigheten av tilrettelegging og voksenstøtte for barn med ASF i barnehagen.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Autismespekterforstyrrelser

Autisme ble første gang omtalt i 1943 av Leo Kanner, som da kategoriserte tilstanden som en nevroutviklingsforstyrrelse (Harris, 2018, s. 3). I Kanners observasjonsstudie ble 11 barn observert, og det ble påpekt at disse barna blant annet hadde manglende sosiale og kommunikative ferdigheter, samt repeterende atferd (Kanner, 1943). Det ble da antatt at barna hadde en medfødt manglende evne til å danne vanlig, biologisk gitt, affektiv kontakt med mennesker, på lik linje med at noen barn har et medfødt fysisk eller intellektuelt «handicap» (Kanner, 1943, s. 250). Dette fenomenet har blitt forsket mye på etter den første benevnelsen av diagnosen. Samtidig som noen av antakelsene til Kanner fortsatt er gjeldene, har man i dag en bredere forståelse av diagnosen, samt om tilleggsvansker og komorbiditet (Rosen et al., 2021, s. 4264). Komorbiditet og tilleggsvansker er vanlig hos mennesker med ASF og må på lik linje med selve diagnosen kartlegges og tilrettelegges for. Komorbiditet innebærer at flere diagnoser og vansker foreligger samtidig (Statped, 2020).

Autismespekterforstyrrelser (ASF) defineres i dag som en nevroutviklingsforstyrrelse. Den karakteriseres ved kvalitative avvik i sosiale samspill, som blant annet innebærer manglende initiativtaking (World Health Organization (WHO), 1992/1999, s. 242). Videre karakteriseres diagnosen av utfordringer med sosial kommunikasjon og avvik i kommunikasjonsmønstre. Dette kan vise seg i form av turtaking i samtaler og opprettholdelse av oppmerksomheten overfor den andre kommunikasjonspartneren (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Begrensede og repeterende interesser og atferd er det siste av de tre mest sentrale kjennetegnene til autismespekterforstyrrelser (WHO, 1992/1999, s. 249). Disse kjennetegnene og kjernesymptomene kalles ofte for den autistiske triaden og refererer til utfordringer med sosiale samspill, sosial kommunikasjon, samt repetitiv atferd og begrensede interesser som nevnt over (Wing & Potter, 2002, s. 152). Samtidig er det også viktig å påpeke at mennesker med ASF er en heterogen gruppe. Dette viser til at de, på lik linje med mennesker med typisk utvikling, har ulike utfordringer og behov. Individer med ASF vil derfor trenge ulike former for støtte og tilrettelegging (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523).

Autismespekterforstyrrelser klassifiseres også som gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, noe som indikerer at diagnosen griper inn i alle livs- og utviklingsområder (Martinsen et al., 2016, s. 29). Samtidig er det store individuelle forskjeller innenfor ASF, derav beskrives det

ofte som et spekter (Helverschou, 2022, s. 19). ASF beskrives også som en funksjonsdiagnose da den påvirker funksjonsevnen i ulik grad. Noen barn med autismspekterforstyrrelser kan ha alvorlig utviklingshemming og mangle språk, mens andre barn kan ha gode intellektuelle evner og gode språklige ferdigheter (Helse Norge, 2020).

2.1.1 Prevalens og diagnostikk

De siste årene har tallene for barn diagnostisert med autismspekterforstyrrelser økt (Martinsen et al., 2016, s. 38). Folkehelseinstituttet (FHI) peker på at noen av årsakene til dette er at diagnosekriteriene har blitt endret, samt at samfunnet og helsevesenet har fått større bevissthet rundt diagnosen (FHI, 2020a). En global systematisk oversikt viser at 1 av 100 barn i verden er diagnostisert med autisme (Zeidan et al., 2022, s. 778). FHI anslår at 1,5% av norske barn får autismspekterdiagnosen før voksen alder (FHI, 2020b). Tidligere studier viser dog at det er store fylkesvise variasjoner i andelen barn som får autismspekterdiagnoser (Surèn et al., 2019). Autismeforeningen i Norge (u.å.) understreker at forekomst og alvorlighetsgrad av de ulike symptomene og vanskene vil variere. I tillegg til dette vil alder, kjønn, evnenivå og tilleggsvansker spille inn. Studier viser og at det er flere gutter enn jenter i barnehagealder som har diagnostisert autismspekterforstyrrelser, men at kjønnsforskjellene ser ut til å minske litt ved økende alder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 85). Dette kan blant annet forklares gjennom at jenter i større grad klarer å kamuflere sine autismerelaterte vansker (Ratt et al, 2018; Øzerk & Øzerk, 2020, s. 86). Kamuflering av autismerelaterte vansker kan blant annet innebære å imitere den sosiale atferden som er sosialt akseptabel, gjerne gjennom å observere andre uten autismspekterforstyrrelser (Kaland, 2020).

ASF regnes som en medfødt og organisk betinget dysfunksjon som gir feilutvikling av nervesystemet (Helverschou, 2022, s. 15). Diagnosen settes i dag ut ifra en helhetsvurdering av symptomer, symptomsammensetninger, utviklingshistorie og forløp (Sponheim & Gjevik, 2019, s. 156). Tidlige tegn på ASF i barnehagen kan være at barnet har manglende øyekontakt, trekker seg unna andre, sjeldent søker oppmerksomhet og har utfordringer med å mestre turtaking og delt oppmerksomhet (Statped, 2022a). I førskolealder er alltid de tre kjernesymptomene til stede, og arbeid med kommunikasjon og kontakt vil derfor stå sentralt (Sponheim & Gjevik, 2019, s. 161). Til tross for at barn med ASF vil ha ulikt utbytte av tiltak, tilrettelegging og intervensjoner på bakgrunn av ulike behov, er det samtidig en enighet om at tidlig diagnostisering og informasjon rundt diagnosen er nødvendig, slik at fagpersoner rundt barnet kan skape et miljø som tar hensyn til de utfordringene som følger med diagnosen

(Fernell et.al., 2013). Tidligere forskning viser i tillegg at det foreligger en assosiasjon med forbedring i sosiale symptomer og tidlig diagnostisering av barn med ASF (Gabbay-Dizdar et.al., 2022).

2.1.2 Tidlig innsats

Tidlig innsats er en sentral satsing i barnehagesektoren i Norge (Meld. St.6 (2019-2020), Kunnskapsdepartementet, 2017). Lyngseth & Mørland (2022, s. 21) peker på to betydninger av tidlig innsats. Den ene er å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt i et barns liv. Dette kan for eksempel innebære å sette i gang tiltak tidlig i barnehagen, slik at en kan forebygge og minimere risiko for ulike utfordringer som kan oppstå. Den andre betydningen viser til å raskt sette inn tiltak når det avdekkes og oppdages problemer hos barn. Et eksempel her kan være at barnet får spesialpedagogisk hjelp med en gang en oppdager autismerelaterte utfordringer hos barnet. Tidlig innsats har som mål å ha en forebyggende effekt, og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen skal bidra til dette. Forebygging i spesialpedagogisk sammenheng innebærer å på den ene siden å begrense risikofaktorer og på den andre siden fremme beskyttende faktorer (Befring & Næss, 2019, s. 29). Videre er det sentralt å sørge for at barn får et tilbud som er individuelt tilpasset, samt tilrettelagt omsorgs- og opplæringskvalitet (Befring & Næss, 2019, s. 29). Barnehagen er derfor en viktig arena for tidlig innsats for barn med ASF, da en allerede i barnehagealder kan sette i gang tiltak som kan bidra til å gi barnet gode læringsmuligheter og opplevelser. Samtidig som tidlig innsats vil ha et fokus rettet mot barnets vansker og situasjon, viser forskning innen spesialpedagogikken at man ikke kan forstå vanskene isolert sett, men at de må ses i sammenheng med de systemiske forholdene rundt (Hausstätter, 2021, s. 52). Dette innebærer at spesialpedagoger også bør arbeide systemrettet for å kunne sette inn tiltak rettet mot miljøet rundt barnet.

2.1.3 Utvikling i lys av et systemteoretisk perspektiv

Innen utviklingspsykologien har flere sett på barns utvikling som et samspill mellom arv og miljø (Glaser, 2018). Et systemteoretisk perspektiv på barns utvikling innebærer å se utviklingen i sammenheng med systemer barnet er direkte eller indirekte tilknyttet (Bronfenbrenner, 1979, Sameroff, 2010). Dette utelukker derfor å kun se på barnets utvikling isolert sett. Barnet og systemene rundt påvirker hverandre gjensidig, og dette vil videre påvirke barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Sett i lys av Sameroffs (2009; Drugli & Onsøien, s. 26) transaksjonsmodell vil denne gjensidige påvirkningen skje i et komplekst

samspill over tid og barnet blir ansett som en aktiv aktør i denne prosessen. Systemene rundt barnet, og sammenhengen mellom disse, vil i et systemteoretisk perspektiv være av stor betydning for barns utvikling (Glaser, 2018). De systemiske prosessene vil også kunne påvirkes av rammefaktorer rundt (Bø, 2018). Eksempler på rammefaktorer kan være tid, sted og sosiale og kulturelle forhold. For barn med ASF kan kulturelle og fysiske forhold i barnehagen være rammefaktorer som påvirker de systemiske prosessene barnet er en del av.

Bronfenbrenner (1979) presenterer en utviklingsøkologisk modell med utgangspunkt i fem systemer som vil påvirke barns utvikling i mindre eller større grad. I midten av modellen finner man barnet, og systemene er videre plassert i konsentriske sirkler avhengig av hvor nær barnet er de ulike systemene (Haugen, 2015). De neste sirklene er i kronologisk rekkefølge: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystem, makrosystem (Bronfenbrenner, 1979). I mikrosystemet finner man miljøer barnet er en aktiv deltaker i, og hvor de har interpersonlige relasjoner. For et barn med ASF vil hjemmet, barnehagen og spesialpedagoger finnes innenfor mikrosystemet. Mesosystemet knyttes til samhandlingen mellom mikrosystemene, for eksempel samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen. Eksosystemet referer til settinger hvor barnet ikke er en aktiv deltaker, men som likevel kan ha innvirkning, for eksempel foreldrenes arbeidsplass eller barnehageledelsen (Bronfenbrenner, 1979). Makrosystemet viser blant annet til samfunnets institusjoner, holdninger og ideologier i kulturen, politiske vedtak og retningslinjer som påvirker barnets utvikling (Glaser, 2018, Haugen, 2015). Dette kan for eksempel være Barnehageloven som gir barn som har behov for det, rett til spesialpedagogisk hjelp (2005, §31). Gjennom Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske perspektiv på barns utvikling ser man at flere systemer kan ha direkte og indirekte påvirkning, uavhengig om barnet er en aktiv deltaker i systemene. I lys av et systemteoretisk perspektiv vil derfor barnets nærmiljø og mikrosystem kunne tenkes å være av stor betydning da barna daglig har interaksjoner i disse.

2.2 Barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen i Norge

Av barna som gikk i barnehage i 2021, hadde 3,6% av dem vedtak på spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens §31 (Utdanningsdirektoratet, 2022b, Barnehageloven, 2005). De siste årene har det spesialpedagogiske tilbudet barn får i Norge blitt undersøkt og diskutert. I 2017 ble det på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet satt sammen en ekspertgruppe som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Rapporten presenterte funn som viste at det

spesialpedagogiske tilbudet da både var lite funksjonelt og lite inkluderende (Nordahl et al., 2018, s. 7). Videre viser Stortingsmelding 6 til endringer som skal gjøres for å sikre tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehager og skoler (Meld. St.6 (2019-2020)). Noen av disse endringene omfatter et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis som skal bidra til at fagpersoner som møter barn med særskilte behov har tilstrekkelig kompetanse for å gi et godt tilbud til alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I barnehagen får barn med ASF som regel et tilrettelagt tilbud og ekstra personalressurser, men det foreligger variasjoner både i kompetansen til de ansatte, hvor mye ressurser som tildeles og hvor mye og hvilken type veiledning som gis av PPT og spesialhelsetjenesten (Kaale mfl., 2012; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 533). Barn med autismspekterforstyrrelser har andre forutsetninger enn typisk utviklende barn, og den finnes store variasjoner i hvilken grad barn med ASF har behov for tilrettelegging. Kaale og Nordahl-Hansen (2019, s. 523) peker på at den viktigste formen for hjelp for barn med ASF er gode spesialpedagogiske tiltak med vekt på læring og utvikling. Videre peker de på viktigheten av å tilrettelegge miljøet og at spesialpedagoger vil ha en sentral rolle i dette. En studie som undersøkte personalets praksiser for å støtte barn med ASF til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø (Olsen, 2019, s.70-71), viste at personalets oppfatning av egen praksis påvirket hvordan praksisen ble utført, noe som igjen fikk påvirkninger for barna med ASF. Videre påpeker studien at barnehagers praksiser må være informerte, bevisste og synlige prosjekter hvor personalet bruker tid på å skape relasjoner til barna med ASF, slik at de kan hjelpe med sosial deltakelse for barna (Olsen, 2019, s.70-71). På bakgrunn av forståelsesproblemer, mangelfulle sosiale ferdigheter og manglende kommunikasjonsferdigheter kan barn med autismspekterforstyrrelser falle utenfor barnegruppen (Martinsen et.al, 2016). Samtidig er det flere barn med ASF som ønsker samvær med jevnaldrende, men de fleste vil trenger støtte til å klare det (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.526, Jaswal & Aktar, 2018). Gjennom tilrettelegging vil derfor spesialpedagoger kunne bidra med å støtte barn i sosiale samspill og minimere risikoen for at barn med ASF faller utenfor.

2.2.1 Sosial deltakelse i lys av inkludering

Sosial deltakelse er en forutsetning for læring av sosiale ferdigheter og læring for barn skjer i hovedsak gjennom språk og kommunikasjon, og sosiale erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Rammeplanen trekker linjer mellom sosial deltakelse og inkludering i barnehagen og understreker at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, skal bli inkludert i barnegruppen,

samt det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en inkluderende barnehage skal derfor alle barn få muligheten til sosial deltakelse. Garrels (2017, s. 227) deler inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen inn i tre ulike dimensjoner: den fysiske, den sosiale og den kulturelle dimensjonen. Den fysiske dimensjonen omhandler at barnet går i samme barnehage som andre barn, og på denne måten får være sammen med jevnaldrende. Dette kan anses å være et viktig utgangspunkt for å få muligheten til å være en sosial deltaker. Her trekkes det blant annet frem at den fysiske rammen i barnehagen bør være autismevennlig (Garrels, 2017, s. 227). På bakgrunn av vansker i å filtrere sensorisk informasjon, kan sensoriske forstyrrelser i omgivelsene gjøre det vanskeligere for barn med ASF å delta i sosiale samspill med andre (Nordøen & Laberg, 2021, s. 288). Overstimulering av sensoriske inntrykk kan føre til uro og stress, som igjen påvirker hvor mottakelig barn er for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Tilrettelegging av miljøet kan derfor anses å være av betydning for den fysiske dimensjonen av inkludering. En studie som undersøkte forskjeller i sosial interaksjon i et inkluderende tilbud kontra et segregerende tilbud, viste at det var liten forskjell på hvor ofte barn med ASF hadde sosiale interaksjoner med jevnaldrende (Kishida et al., 2009). Samtidig viste studien at barn med ASF, i liten grad, oftere hadde sosiale interaksjoner i de inkluderende tilbudene. Funnene indikerte at barn med ASF fikk større mulighet til å lære gjennom samspill med andre barn i det inkluderende tilbudet. Videre poengteres det at tilretteleggingen av miljøet rundt barnet vil være viktig i mulighetene de får til sosial interaksjon (Kishida et al., 2009).

Den sosiale dimensjonen av inkludering omhandler å være en del av fellesskapet og være i sosiale samspill med andre. Garrels (2017) peker videre på at sosial inkludering forutsetter at barnet som skal inkluderes også har en aktiv rolle i å følge sosiale regler som er gjeldene i fellesskapet. Dette vil være en utfordring for barn med autismespekterforstyrrelser da de ofte har utfordringer med sosiale ferdigheter og kommunikasjon. Sosial samhandling krever at man både forstår og tolker den sosiale informasjonen som blir gitt i en interaksjon, og en må raskt kunne vurdere ulike strategier som kan være hensiktsmessig å bruke (Guralnick, 2006; Sigstad, 2017, s. 205). Videre peker Garrels (2017) på at å kun bli eksponert for sosial omgang med jevnaldrende, ikke vil være nok for å kunne tilegne seg de sosiale ferdighetene som trengs for å oppnå sosial inkludering for barn med ASF. For at den sosiale dimensjonen av inkludering skal finne sted, vil trening og læring av sosiale ferdigheter være vesentlig (Garrels, 2017). Spesialpedagoger kan derfor legge til rette for at barn får trening og øving på ulike ferdigheter som kreves for å være en aktiv deltaker i det sosiale fellesskapet i

barnehagen. På den andre siden kan et annet perspektiv være å se behovene til mennesker med ASF, og hva de trenger av miljøet rundt for å kunne danne relasjoner og være i samspill med andre (Bennett et.al., 2019, s. 186).

Den kulturelle dimensjonen dreier seg om at barnet deltar i de samme aktivitetene som de andre i barnehagen, og at de på denne måten får de samme erfaringene (Garrels, 2017). En utfordring knyttet dette kan være at barn med ASF ikke har den samme interessen for å delta i de aktivitetene andre barn deltar i. Videre kan denne dimensjonen by på utfordringer da spesialpedagogisk hjelp og tiltak ofte kan innebære å ta barna bort fra det ordinære barnehagetilbudet ved å for eksempel ha en-til-en trening på grupperom. Samtidig vil denne spesialpedagogiske hjelpen ha som mål å hjelpe barnet med å utvikle de ferdigheter som kreves for å være en del av fellesskapet (Garrels, 2017). Et dilemma i spesialpedagogikken kan anses å være balansen mellom å på den ene siden ivareta barns individuelle rett til spesialpedagogisk hjelp, men på den andre siden skal hjelpen utføres på en måte som bidrar til at barn får tilgang til sosialt fellesskap med andre barn (Norwich, 2002; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 591). Gjennom §37 i Barnehageloven (2005), har barn med nedsatt funksjonsevne rett til et tilrettelagt barnehagetilbud. Tilretteleggingen skal bidra til at barnet kan delta i det ordinære barnehagetilbudet ved at det blir gjort eventuelle endringer eller tilpasninger av miljøet rundt barnet. Dette kan også innebære skjerming dersom dette er nødvendig for at barnet skal få et likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.37). Mennesker med ASF kan ha utfordringer med å filtrere og bearbeide sensorisk stimuli i form av blant annet lys, lyd og andre sanseinntrykk, noe som igjen kan føre til smerte og utmattelse (Caldwell, 2013; Owren & Stenhammer, 2013, s.39). For barn med ASF kan derfor skjerming fra barnegruppen være en god støtte da overstimulering kan føre til ubehag.

2.2.2 Sosial deltakelse i form av lek

Lek i barnehagen kan anses som en av pilarene i sosiale samspill i barnehagen. Lek kan på en side forstås som en pedagogisk metode for læring. På den andre siden kan det forstås som barns væren og som et dynamisk og ikke-målrettet fenomen (Øksnes, 2010; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 598). Når lek blir brukt som pedagogisk metode har det som regel mål om å bidra til at barn tilegner seg nye ferdigheter. Lek som et dynamisk fenomen derimot, kan man se i barns frilek, hvor motivasjonen til barna ikke ligger i hva de lærer av den gitte situasjonen, men heller at lek som fenomen er en måte å være på. Det er noen former for lek

som er mer utfordrende for barn med autismespekterforstyrrelser da de stiller krav til sosial kommunikasjon, turtaking, felles oppmerksomhet og imitasjon (Statped, 2022b). Barn med autismespekterforstyrrelser leker på andre måter enn barn med typisk utvikling, og faller ofte ut av samlek, som er kjernen i samværet i barnehagen (Martinsen et al., 2016, s.98). Samlek inneholder ofte ikke-verbal kommunikasjon og initiativtaking, som kan være utfordrende for barn med ASF (Martinsen et al., 2016, s.98). Situasjoner med løs struktur og frilek kan videre være utfordrende da det stiller store krav til relevante ferdigheter (Nordøen & Laberg, 2021, s. 297). En studie viser derimot at barn med ASF som har vennskapsrelasjoner i større grad tar del i frilek (Chang et.al., 2015).

Samtidig som noen former for lek kan være ekstra utfordrende for barn med ASF, ser en at det er ulike lek-former de foretrekker. Parallelllek kan være en form for lek som barn med ASF liker, da den i liten grad krever at en tilpasser seg og tar hensyn til de andre partene. Regelleker kan også være en lek disse barna mestrer, da de har klar struktur og forventninger (Statped, 2022b). Nordøen og Laberg (2021) presiserer at leken for barn med ASF bør visualiseres, konkretiseres, forenkles og tydeliggjøres ved bruk av tegn. Gjennom strukturert lek i mindre grupper, kan barn med ASF få trening og erfaringer med sosial turtaking og gjensidige samspill (Nordøen & Laberg, 2021, s.297). En studie undersøkte effekten av intervensjoner rettet mot delt oppmerksomhet og symbollek hos barn med ASF (Kasari et.al., 2006). Deltakerne ble i denne studien delt i tre grupper, hvor en gruppe fikk trening i delt oppmerksomhet, en fikk trening i symbollek og den siste gruppen var en kontrollgruppe. Funnene viste at de barna som fikk trening tilegnet seg ferdigheter knyttet til delt oppmerksomhet og symbollek. I gruppen med fokus på delt oppmerksomhet viste funnene at barna initierte mer og hadde forbedring knyttet rundt å reagere på felles oppmerksomhet. Delt oppmerksomhet hos barn med ASF har også vist seg å være assosiert med vennskap i barnehagen (Chang et.al, 2015). Barna i symbollek-gruppen viste større mangfold og variasjon i lek, samt mer sofistikert lek (Kasari et.al., 2006). Et ytterligere funn med denne studien viste at barna som fikk trening generaliserte ferdighetene (Kasari et.al., 2006). Generalisering er et sentralt aspekt i anvendt atferdsanalyse, og handler om å overføre lærte ferdigheter og atferd til andre situasjoner enn treningssituasjonen (Øzrek & Øzrek, 2020, s. 203).

2.2.3 Tilrettelegging og intervensjoner

En stor del av tilretteleggingen for barn med ASF er å redusere faktorer som kan hindre læring (Utdanningsdirektoratet 2022c). Struktur, oversikt og forutsigbarhet, støtte i språk og kommunikasjon, og støtte til å lykkes i det sosiale samspillet danner tre prinsipper Statped (2022a) peker på som avgjørende i pedagogisk tilrettelegging for barn med ASF. Struktur kan deles inn i flere nivåer som belyser ulike aspekter som kan være nyttig i tilrettelegging. Martinsen og Siverts (1990; Martinsen et.al, 2016) bruker begrepene rammestruktur, situasjonsstruktur og holdepunkter for å se på ulike aspekter med struktur. Rammestruktur viser til inndelingen av ulike situasjoner som skal skje i løpet av en dag, og blir ofte kalt en dagsplan i barnehagen (Martinsen et al., 2016). Situasjonsstruktur innebærer en oversikt over blant annet hva som skal skje, hvor situasjonen eller aktiviteten skal være og hvem som skal være der. Gjennom arbeid med struktur kan spesialpedagoger bidra til at barn med ASF opplever mestring i aktiviteter og får motivasjon til å prøve nye ting (Martinsen, et.al, 2016, s. 45). Holdepunkt viser til det å forstå et annet menneske gjennom deres uttrykksmåter, og oppfatte at et annet menneske forstår deg (Martinsen et.al, 2016). Et eksempel kan være at spesialpedagog forstår ulike uttrykk et barn med ASF kommer med og hva de ønsker å formidle. Negative reaksjoner på forandringer er en kjent utfordring for mennesker med autismspekterforstyrrelser, og forutsigbarhet og rutiner vil derfor skapt trygghet (Nordøen & Laberg, 2021, s. 292). Tidligere forskning viser også at bruk av en aktivitetsplan eller dagsplan skaper struktur og bidrar til mindre utagerende atferd i overganger for barn med ASF (Lequia et al, 2012).

Barn med autismspekterforstyrrelser har store variasjoner i språkutvikling, talespråk og språkforståelse. Det antas videre at 30 til 50 prosent av barn med ASF helt eller delvis mangler et funksjonelt talespråk (Nordøen & Laberg, 2021, s.294). Derfor vil det være nødvendig at spesialpedagoger kartlegger hvilke språklige behov barn med ASF har, slik at de kan tilrettelegge for læring og avdekke om miljøet rundt barnet tar hensyn til barnets kommunikative utviklingsnivå (Sponheim & Gjevik, 2019, s. 159). Et verktøy som ofte blir brukt av spesialpedagoger i barnehagen er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). ASK kan kort forklares som andre måter å kommunisere på uten bruk av talespråk (Statped, 2021). Alle mennesker har behov for å kunne kommunisere med omverdenen, og gjennom både nonverbal og verbalt språk får barnet mulighet til å uttrykke seg. Utdanningsdirektoratet (2022d) viser til partnerfortolket kommunikasjon, ikke-hjulpet kommunikasjon og hjulpet kommunikasjon som tre kommunikasjonsformer innad ASK. Partnerfortolket kommunikasjon

innebærer at kommunikasjonspartneren til den som bruker ASK må tolke og svare på kroppslige uttrykk i situasjoner som er her-og-nå. Ikke-hjulpert kommunikasjon er når barn kommuniserer gjennom bevisst bruk av lyd og gester som formidler hva de ønsker. Dette kan for eksempel være peking på et objekt barnet vil ha. Hjulpert kommunikasjon innebærer at barna har ordene tilgjengelig i konkrete gjenstander. Barnehagelovens (2005) §39 sikrer at barn som har behov for det, har rett til å bruke ASK i barnehagen. Martinsen et.al (2016) belyser at uvanlig ikke-språklig kommunikasjon og manglende samtaleferdigheter kan ses på som en av årsakene til at mennesker med autismespekterforstyrrelser blir ansett som usosiale. Språk og kommunikasjonsferdigheter utvikles i samspill med andre, og en må derfor legge til rette for at barn med autismespekterforstyrrelser (og eventuelle behov for ASK eller annen språk-støtte) får mulighet til å delta i det sosiale fellesskapet (Statped, 2022d).

På bakgrunn av sosiale utfordringer vil barn med ASF ha behov for støtte til å lykkes i sosiale samspill (Statped, 2022a). Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen kan innebære å ha voksenstøtte i det allmennpedagogiske tilbudet, men også en-til-en trening på grupperom (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tidligere forskning rundt barn med ASF indikerer også at sosiale interaksjoner med jevnaldrende, samt verbal initiering øker dersom tilrettelegging av aktiviteter tar utgangspunkt i barnas interesseområder (Koegel et al., 2012). Ved å benytte seg av barnets interessefelt, vil spesialpedagoger kunne få en inngangsport som kan bedre deres posisjon til å utvide barns lekerepertoar (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). For å styrke barnet i leken vil den voksnes rolle være viktig (Sørensen, Godtfredsen & Lerdal, 2011, s.112; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 599). Voksenstøtte i lek kan ses i lys av Vygotskys (1978; Drugli & Onsøien, 2021, s. 62) begrep «nærmeste utviklingszone» som viser til det barnet vil mestre med hjelp av en voksen. Det kan derfor tenkes at støtte fra spesialpedagoger kan hjelpe barn med ASF mestre ulike aspekter ved lek. Samtidig viser en studie at en gjennom å informere de andre barna i barnegruppen om utfordringene med kommunikasjon og initiativtaking barn med ASF har, bidro det til at barna hadde større forståelse for atferden til barnet med ASF (Tetzchner & Grindheim, 2013). Funnene viste videre at å legge til rette for lek som var av interesse for barnet med ASF gjorde at barnet oftere var i lek med jevnaldrende.

Tiltak og spesialpedagogisk hjelp for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen innebærer ofte ulike intervensjoner. Intervensjoner for barn og unge med ASF deles inn i to typer: de omfattende og de fokuserte (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Det som kjennetegner de omfattende intervensjonene er at opplæringen fokuserer på et bredt spekter av

utviklingsområder, samt at det gis gjennom hele dagen og gjerne da over flere timer. Kjennetegnene til de fokuserte intervensjonene er at de i større grad har fokus mot et mer avgrenset utviklingsområde, samt at det gis med høy intensitet over en kortere periode. De fokuserte intervensjonene kan også bli gitt i kombinasjon med andre intervensjoner (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 532-533). For barn i barnehagealder er Tidlig og Intensiv Opplæring Basert på Anvendt Atferdsanalyse (TIOBA), også på engelsk kalt Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI), den mest utbredte intervensjonsmetoden. Denne intervensjonsmetoden er en del av de omfattende intervensjonene. TIOBA baserer seg på anvendt atferdsanalyse som er en vitenskapelig metode med et ståsted innen behaviorismen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 194). Opplæringen innenfor TIOBA er tilpasset det enkelte barns behov og har som mål å hjelpe barna tilegne seg nye ferdigheter fra ulike utviklingsområder, og minimere utfordrende atferd (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.534). Dette kan innebære ulike ferdigheter knyttet til delt oppmerksomhet og turtaking, som er sosiale ferdigheter som ofte kreves i ulike samspill og lek. Samtidig som denne intervensjonsmetoden har vist seg å ha positiv effekt for mange barn med ASF, foreligger det individuelle forskjeller (Matson et al., 2017; Garrels, 2017, s. 226).

EIBI/TIOBA har de siste årene møtt kritikk, da det er flere, både fagpersoner og mennesker med ASF som peker på at anvendt atferdsanalyse har flere negative konsekvenser (Nerdal & Stubberud, 2022). Punktene som blir belyst i noe av kritikken er at metoden kan ses på som konverteringsterapi, og kan oppleves som traumatiserende og ekskluderende (Nerdal & Stubberud, 2022, Stubberud, 2022, Bogen-Straume 2022). På den andre siden mener andre, igjen både fagpersoner og mennesker med ASF, at mye av dette er misforståelser og at kritikken ikke er relevant for slik praksisen er i Norge i dag (Løkke et al., 2019; Bogen-Straume, 2022). Eikseth (2022) peker på at det å ikke gi behandling til barn som har behov for det, kan være et svært problematisk. Garrels (2017, s. 232) belyser hvordan TIOBA kan være et segregerende tiltak som fysisk tar barnet ut av situasjoner og aktiviteter med jevnaldrende. Samtidig begrunner han at bruk av intervensjonsmetoden kan være nødvendig for at barn med ASF skal få tilegnet seg ferdigheter for å kunne delta i fellesskapet.

2.3 Ulike former for samarbeid

En av arbeidsoppgavene spesialpedagoger i barnehager har, er å samarbeide med det øvrige barnehagepersonalet, foresatte og andre eventuelle instanser som er inne som en del av «laget

rundt barnet» ((Meld. St.6 (2019-2020)). Samarbeid kan defineres som «en prosess der deltakerne utveksler tanker, ideer og meninger med hverandre i den hensikt å nå eller handle mot et felles mål» (Nilsen, 2014, s. 32). Vogt (2018, s.166) skriver at god samarbeidskultur forutsetter evne og vilje fra alle parter. Han trekker videre frem gjensidig respekt, arbeid mot et felles mål og gode relasjoner som viktige elementer i et samarbeid. Gjennom en undersøkelse av hva voksne, både foresatte og fagpersoner, rundt barn med særskilte behov anså som essensielle i et godt samarbeid ble flere temaer fremhevet (Cameron & Tveit, 2017). Studien belyste både interne og eksterne faktorer som påvirket et godt samarbeid. Kommunikasjon, et felles mål og hyppig kontakt med god informasjonsflyt var interne faktorer som ble fremhevet. For de eksterne faktorene, ble nærhet til barnet, å skape muligheter, samt kompetanse og resultater ansett som essensielle (Cameron & Tveit, 2017). Dette tyder på at det er mange ulike aspekter for at et samarbeid skal fungere på best mulig måte. Konsekvensene av et lite fungerende samarbeid kan være at tiltakene rundt barnet blir tilfeldige og blir satt inn for sent (Sælen, 2021). Ofte vil et samarbeid innebære flere oppgaver, og en viktig oppgave for spesialpedagoger er å formidle spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse (Tveitnes & Simonsen 2019, s. 251). Spesialpedagogisk rådgivning er mangfoldig og variert da arbeidsoppgavene ofte kan innebære rådgivning og samarbeid på både individ- og systemnivå (Tveitnes & Simonsen, 2019). Dette kan innebære veiledning til personalgruppen eller veiledning til foresatte.

2.3.1 Samarbeid med barnehagepersonalet

Samarbeid mellom det øvrige personalet i barnehagen og spesialpedagoger kan bli sett på som et tverrfaglig samarbeid. Til tross for at en på en side kan anse det allmennpedagogiske- og spesialpedagogiske feltet som relativt like, samt at spesialpedagogikk er en utvidelse fra den generelle pedagogikk, vil andre argumentere for at det spesialpedagogiske feltet er en «selvstendig disiplin» (Vik & Hausstätter, 2022, s. 363). Spesialpedagoger bidrar gjerne med en spisskompetanse om læring og utvikling for barn med særskilte behov. Med en slik forståelse kan en se på samarbeidet mellom spesialpedagoger og barnehagepedagoger som et tverrfaglig samarbeid. Et godt og helhetlig samarbeid mellom spesialpedagoger og barnehagepersonalet kan være med å bidra som en motvekt mot at det ofte er manglende spesialpedagogiske ressurser og spisskompetanse (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597). Veiledning til det øvrige personalet kan og anses som en del av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å kunne gi barn med særskilte behov

et helhetlig og sammenhengende tilbud, vil et samarbeid mellom spesialpedagog og det øvrige barnehagepersonalet være vesentlig (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597).

Spesialpedagogisk rådgivning i form av veiledning til det øvrige personalet vil ha som mål å gjøre personalet bedre rustet til å tilrettelegge for barn med særskilte behov, noe som vil heve kvaliteten på arbeidet i barnehagen (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 256).

2.3.2 Foreldresamarbeid

Tilbudet om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen skal utformes i samarbeid med de foresatte, og deres syn skal tillegges stor vekt (Barnehageloven, 2005, §32). Samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen for å ivareta barns behov blir videre presisert i Barnehagelovens (2005, §1) formålsparagraf. Foreldrene er viktige samarbeidspartnere for både barnehagen og spesialpedagogene, og kanskje spesielt i forhold til barn med særskilte behov. På den ene siden besitter foreldrene mer kunnskap om deres barn og hvordan behovene til barna kan dekkes. På den andre siden har både barnehagen og spesialpedagogene viktig kunnskap som kan være til nytte for foreldrene (Vogt, 2018, s. 319). På denne måten får en i større grad et helhetlig samarbeid, da de ulike partene bidrar med hver sin kunnskap. Nilsen (2014) peker på at et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og barnehage vil være viktig for at barn skal få best mulig utbytte av den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt. I følge Bronfenbrenners (1979; Glaser, 2014) utviklingsøkologiske perspektiv vil kvaliteten av samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet ha «second order effects». Dette peker på at samarbeidets kvalitet vil påvirke barns utvikling. I et foreldresamarbeid med foresatte som har barn med særskilte behov kan også veiledning være en del av samarbeidet. Rådgivning og samarbeid med foreldrene i en barnehagekontekst har i hovedsak et fokus rettet mot å hjelpe barna med de utfordringene de har (Vogt, 2018, s. 165). Samtidig vil et samarbeid mellom partene innebære at de foresatte føler seg anerkjent, lyttet til og blir gitt mulighet til å medvirke (Vogt, 2018, s.322). Samarbeidet har derfor flere funksjoner, da hovedvekten er å sammen arbeide mot et felles mål – å hjelpe barnet. Samtidig vil spesialpedagoger og barnehageansatte fungere som støtte for foreldrene da de ofte er i en sårbar situasjon.

3 Metode

For å svare på problemstillingen «Hvordan opplever spesialpedagoger tilrettelegging for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser?» har kvalitativ metode blitt benyttet i denne masteroppgaven. Denne metoden ble valgt da studien ønsket å gå i dybden på spesialpedagogers erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for sosial deltakelse for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen. Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 15) peker på at man i kvalitativ forskning er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere menneskelige erfaringers kvaliteter. Gjennom en kvalitativ metode fikk jeg derfor innblikk i spesialpedagogenes erfaringer og synspunkter

3.1 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Denne masteroppgaven ønsker å undersøke spesialpedagogers opplevelser og erfaringer med å tilrettelegge for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser, og har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi i kvalitative studier handler om en interesse i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, samt beskrive verden som den oppleves av informantene (Jacobsen et al., 2020, s.294). Merleau Ponty (1962; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) påpeker at en gjennom et fenomenologisk perspektiv ønsker å beskrive det som blir sagt i motsetning til å forklare og analysere. Samtidig møter mennesker et fenomen med en viss forforståelse, med forutinntatte holdninger og meninger (Johannessen et al., 2006). Innenfor et fenomenologisk perspektiv ønsker man innblikk i informantenes livsverden. Begrepet «livsverden» refererer til den verden vi til hverdags lever i, og den subjektive opplevelsen er sentral (Alvesson & Sköldberg, 2008). Gjennom en fenomenologisk tilnærming kan en finne trekk som er felles for deltakerne, og derav finne en generell forståelse av fenomenet man studerer (Thagaard, 2013, s. 40). Formålet med denne studien er å undersøke erfaringer og opplevelser spesialpedagogene har med å tilrettelegge for sosial deltakelse for barn med ASF, noe som vil være en del av informantenes livsverden og deres forståelse av fenomenet.

Studien har videre et hermeneutisk perspektiv, hvor fortolkningen av mening står sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Gadamer (2004; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.30) pekte på at man forstår verden med utgangspunkt fra en forforståelse, og at denne forforståelsen bidrar til at den som intervjuer har kunnskap om det som skal samtales om, som igjen bidrar til gode spørsmål. Gadamer presiserte videre at man aldri kan være uten sin

forforståelse og etablerte oppfatninger i møte med andre mennesker (Gilje, 2019, s. 175). Både forforståelse og aktuell teori om fenomenet som undersøkes vil påvirke tolkningen av materialet (Dalen, 2011, s. 17). Min forforståelse i denne studien baserer seg på egne erfaringer innen feltet, samt en teoretisk bakgrunn om temaet. Forforståelsen har fulgt meg i store deler av forskningsprosessen, og har i møte med informantene blitt nyansert da jeg har fått et innblikk i deres livsverden, meninger, erfaringer og opplevelser. Da fenomenologien ønsker å forstå fenomener og mening ut fra perspektivene til de som blir intervjuet, har hermeneutikken tradisjon i å tolke tekster. Gjennom intervjuene har jeg derfor fått informantenes meninger ut fra deres perspektiver, og gjennom transkribering og analysen av tekstene har disse blitt tolket. Lindseth og Norberg (2004) har utviklet en fenomenologisk hermeneutisk metode som grunner i at essensiell mening må studeres og avsløres gjennom tolkning av tekst (s. 147). Studien har derfor en kombinasjon av disse tilnærmingene da jeg igjennom intervjuene søkte etter informantenes erfaringer og opplevelser, og i ettertid analyserte datamaterialet som ble samlet inn.

3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien består av 4 informanter, hvorav samtlige jobber som spesialpedagoger. Det har vært utfordrende å få tak i informanter til studien, noe som bidro til at intervjuene ble gjennomført på et senere tidspunkt enn ønsket. Gjennom tre ulike kriterier ble informantene valgt. Kriteriene for utvalget var at de var utdannet spesialpedagoger og at de hadde erfaring fra spesialpedagogisk arbeid i barnehage og arbeid med barn med autismespekterforstyrrelser. Dette kalles for et strategisk utvalg, da man rekrutterer informanter som har informasjon som er aktuell for fenomenet som skal undersøkes (Brottveit, 2018a, s. 87). Ved å bruke disse kriteriene ble det rekruttert informanter som kunne bidra til å besvare problemstillingen. Samtlige av informantene i denne studien er kvinner mellom 30-60 år. Arbeidserfaring innen det spesialpedagogiske feltet varierte noe, men alle informantene hadde arbeidet som spesialpedagog i 5-16 år. Informantene i denne studien har ulik arbeidserfaring innen spesialpedagogisk arbeid, men felles for alle er at de har erfaringer med arbeid i barnehage og barn med ASF. Samtlige av informantene har førskole/barnehagelærerutdanning i bunnen og spesialpedagogisk videreutdanning. Samtidig hadde noen av informantene erfaring med spesialpedagogisk arbeid i skolen. Felles for alle informantene var at de hadde videreutdanning i Spesialpedagogikk 1 og 2, noe som tilsvarer

60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Videre hadde flere av informantene annen videreutdanning innen veiledning, psykososialt arbeid, samt barnehagekunnskap.

3.2.1 Rekruttering av informanter

Rekrutteringen av informantene skjedde gjennom at jeg først kontaktet ledere for ulike instanser som var tilknyttet barnehage og spesialpedagogisk arbeid via epost. Videre ble epostene videresendt til spesialpedagoger som kunne være aktuelle til å stille til intervju. Fremgangsmetoden for en slik rekruttering blir omtalt som snøballmetoden, og Thagaard (2013, s. 61-62) beskriver metoden ved at man i første omgang kontakter mennesker som har de erfaringene og kvalifikasjonene man er ute etter, som igjen kontakter andre eller gir deg informasjon om andre som man kan kontakte. E-posten som ble sendt ut inneholdt en kort beskrivelse av prosjektet, kriteriene for utvalget, samt min kontaktinformasjon. På denne måten kunne spesialpedagogene som ønsket å stille som informanter kontakte meg direkte, istedenfor å gå via lederne jeg opprinnelig kontaktet. En utfordring med snøballmetoden er at man kan få informanter fra samme nettverk og miljø (Thagaard, 2013, s. 62). Samtidig hadde deltakerne i denne studien ulike erfaringer og hadde arbeidet, og arbeider på forskjellige arbeidsplasser knyttet spesialpedagogisk arbeid. Videre peker Andersen og Vassenden (2007; Thagaard, 2013, s. 62) på en etisk utfordring rundt informert samtykke, da man gjennom å kontakte for eksempel ledere, får informasjon om andre som kan være aktuelle, uten at de eventuelt har samtykket til dette. I et forsøk på å unngå dette, fikk alle jeg først sendte epost til min kontaktinformasjon, slik at denne kunne videresendes og de som ønsket å delta kunne kontakte meg direkte. Når jeg ble kontaktet av spesialpedagogene som var interessert i å stille til intervju sendte jeg ut informasjonsskrivet (Vedlegg 1) og de fikk gjennom dette se hva det ville innebære for de å delta. To av informantene ble kontaktet direkte da jeg fikk deres e-postadresse på forslag fra andre. Disse informantene hadde på forhånd sagt ja til å delta i studien når de ble foreslått videre til meg. Etter utveksling av informasjonsskriv ble det avtalt et tidspunkt og sted for intervjuet som passet for informanten. I de tilfellene hvor intervjuene ble digitale, ble en digital plattform avtalt på forhånd, og jeg sendte informantene en invitasjon til møtet på epost.

3.3 Semistrukturerte intervju

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide (Vedlegg 2) som inneholdt spørsmål knyttet til tilrettelegging for barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. Spørsmålene

var organisert inn i temaene: observasjoner, samarbeid, tilrettelegging og intervensjoner. De nevnte temaene i intervjuguiden ble hentet med bakgrunn av aktuell teori, og med en oppfatning av at de ville føre til at studien samlet inn relevant data i forhold til problemstillingen. Videre ble denne organiseringen utformet for å skape en struktur og sammenheng i intervjusituasjonen. Samtidig var jeg åpen for å vike fra noen av spørsmålene eller legge til spørsmål i intervjusituasjonen dersom det var naturlig å gjøre det. Dette kalles for semistrukturerte intervju, da det på forhånd av intervjuet ligger en forutbestemt struktur for hva intervjuet skal inneholde, men at en samtidig er fleksibel slik at endringer kan forekomme. Semistrukturerte intervjuer forløper seg som en interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvor noen er planlagt på forhånd og skrevet i intervjuguiden, og informantens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 42). Dersom det dukket opp nye temaer eller fenomener i intervjuene, valgte jeg å følge disse, istedenfor å følge intervjuguiden kronologisk. Tanggaard og Brinkmann (2020, s. 43-44) peker på at den konkrete interaksjonen mellom partene i intervjuet kan kreve at man følger det som blir fortalt, noe som fører til at man viker fra noen av de spørsmålene som er planlagt på forhånd i intervjuguiden. Å være fleksibel i intervjuene kan bidra til mer informasjon, noe som også kan gi et bedre grunnlag for å trekke slutninger (Larsen, 2017, s. 94). I samtlige av intervjusituasjonene ble det derfor spurt oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i fenomenene som kom frem av informantene underveis. Intervjuguiden ble ikke sendt til deltakerne på forhånd. Denne avgjørelsen ble tatt på bakgrunn av at jeg ønsket å ha en naturlig flyt i samtalen, og at informantene ikke på forhånd skulle ha planlagte «svar» på spørsmålene som ble stilt.

Før selve intervjuet startet, ga samtlige av informantene samtykke til å delta i prosjektet og jeg presiserte igjen hvordan deres personopplysninger ville bli ivaretatt og at de hadde mulighet til å trekke seg på uansett tidspunkt dersom dette var ønskelig. Dette sto også i informasjonsskrivet som ble sendt ut på forhånd til informanten (Vedlegg 1). En av de tre informantene som gjennomførte intervjuet digitalt, skrev under på samtykkeskjemaet og sendte det til meg på e-post. De resterende to ga muntlig samtykke, noe som ble tatt opp på diktafon. Både før, under og etter intervjusituasjonen var jeg opptatt av å være åpen, lyttende og fleksibel i samtalen med informantene. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 22) belyser at samspillet mellom den som intervjuer, og den som blir intervjuet, er avgjørende for den kunnskapen som konstrueres. Det var derfor viktig at informantene opplevde intervjusituasjonen som trygg og avslappende slik at deres erfaringer og opplevelser kunne formidles fra deres ståsted. Thagaard (2013, s. 109) omtaler dette som å ta regi over

intervjusituasjonen, da man skaper rammer for at de man intervjuer, ønsker å dele sine erfaringer og opplevelser.

På bakgrunn av utfordringer med å finne informantene ble intervjuene gjennomført på et senere tidspunkt enn ønskelig. Intervjuene ble derfor gjennomført i perioden 27.03 – 19.04. Et av de fire intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte mellom meg og informant, og de tre resterende intervjuene ble gjennomført digitalt på bakgrunn av avstand og en hektisk hverdag. Plattformen Zoom ble brukt i det ene digitale intervjuet, da denne plattformen passet både meg og informanten. I de to andre digitale intervjuene ble Microsoft Teams brukt etter ønske fra informantene. Samtlige av intervjuene tok mellom 25 – 45 minutter. For å kunne holde blikkontakt og være til stede i samtalen tok jeg et valg om å ikke notere underveis i samtalen. Det eneste som ble notert var små justeringer på intervjuguiden dersom samtalen førte til nye spørsmål som ikke var nedskrevet. Intervjuene ble derfor tatt opp ved bruk diktafon utlånt av Universitetet i Agder. Gjennom intervjuer med andre mennesker ønsker man å høre om deres opplevelser og erfaringer knyttet forskjellige fenomener i deres livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s.35). På bakgrunn av dette valgte jeg å ha fokus på min tilstedeværelse i intervjuene, samt gi informantene tid til å ta tenkepauser og digresjoner underveis.

3.4 Transkribering

Når intervjuene var gjennomført, ble den muntlige samtalen transkribert kort tid etterpå. Dette var blant annet på bakgrunn av at samtalen fortsatt var ferskt i minnet, noe som gjorde det både mer effektivt og gjennomførbart. Transkribering innebærer å transformere muntlig språk over til skriftlig språk. Da det går fra en form til en annen, kalles det å transformere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Tanggaard & Brinkmann (2020, s. 50) peker på at det er vanlig at noe informasjon går tapt når man transkriberer. Blant annet kan man ikke transkribere kroppsspråk og stemning over til skriftlig tekst. Nilssen (2012, s.47) beskriver hvordan de fleste transkripsjoner kun fanger det verbale språket, men ikke konteksten. Transkriberingen startet ved at jeg spilte av opptakene fra diktafonen og skrev det inn på et dokument. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) peker på at transkripsjonen medfører en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av det som blir sagt muntlig skal bli tatt med i den skriftlige transkripsjonen. For eksempel om man skal ta med pauser eller følelsesuttrykk som latter og sukk. I den første transkripsjonen valgte jeg å ta med alle små detaljer, og ikke bare muntlig språk og ord. Ved transkriberingen av neste intervju valgte jeg kun å ta med disse

hvis jeg opplevde at det hadde sammenheng med det som ble sagt. Etter endt transkribering av hver intervjusamtale, valgte jeg å høre over lydopptaket en siste gang for å sikre at det som ble skrevet samsvarte med det som ble sagt under intervjuene. Når all transkribering var gjort, ble tekstene skrevet ut og dannet grunnlaget for å starte analysen, da en gjennom å transkribere strukturerer intervjusamtalene på en måte som gjør det bedre egnet å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 10).

3.5 Tematisk Analyse

For å komme frem til funnene som blir presentert i neste kapittel har det blitt foretatt en tematisk analyse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere, analysere og rapportere temaer og kategorier innen det innsamlede datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Koding og kategorisering av datamaterialet anses som kjernepunkter i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 78). Hensikten med en tematisk analyse er å gruppere svar fra informantene inn i mer generelle kategorier. Disse kategoriene og temaene vil bidra til å svare på den aktuelle problemstillingen og forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 279). Etter transkribering av samtlige intervju foretok jeg en tematisk analyse av materialet. Braun og Clarke (2006) presenterer en tilnærming til tematisk analyse konkretisert av seks faser: 1. Bli kjent med datamaterialet, 2. Koding, 3. Lete etter temaer, 4. Gjennomgå og vurdere temaer, 5. Definere og navngi temaer, 6. Rapportering. Gjennom de nevnte fasene ble det etablert et tematisk kart som viser prosessen fra koding til etablerte temaer (Figur 1).

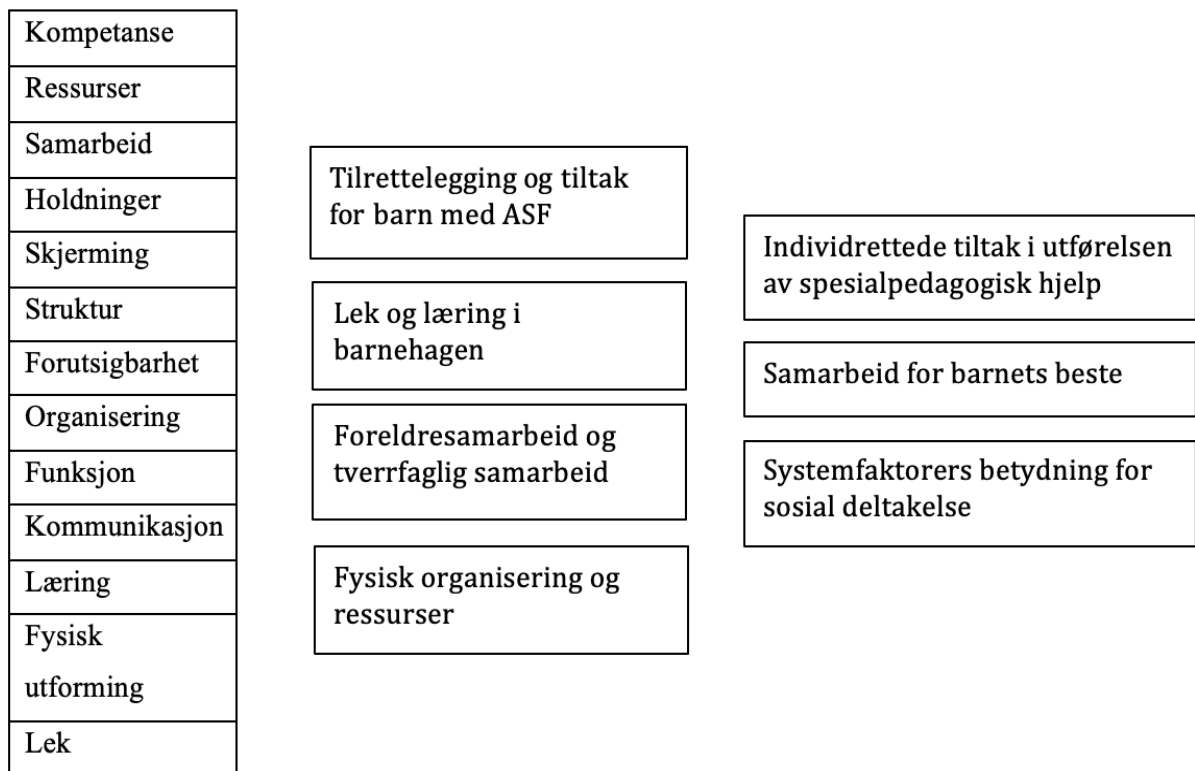
Den første fasen i analyseprosessen innebærer å bli kjent med datamaterialet. Dette starter allerede når man transkriberer og fortsetter når man leser igjennom transkriberingen. Denne forberedelsen gjør også at man får en oversikt over datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 283) og de fenomener som informantene forteller om. Etter både transkribering og gjentatte gjennomlesninger av intervjusamtalene hadde jeg en oversikt over materialet og gikk derfor videre i fase to. Denne fasen av analyseprosessen innebærer å kode datamaterialet. Dette ble gjort ved å skrive ut transkripsjonene og streke under interessante segmenter i teksten, samt notere fellestrekk som ble fanget opp. Etter dette ble de understrekede ordene og frasene skrevet ned og dannet til en liste som dannet tretten ulike koder. Kodene som ble funnet i fase to av den tematiske analysen var kompetanse, ressurser, samarbeid, holdninger, skjerming, struktur, forutsigbarhet, organisering, funksjon, kommunikasjonsstøtte, læring, fysisk

utforming og lek. Listen over de ulike kodene som kom frem under fase to er også presentert i figuren under (Figur 1, s.26). Datamaterialet ble gjennom dette kodet manuelt (Braun & Clarke, 2006, s. 89), da det ikke ble brukt noen andre verktøy i forbindelse med kodingen. Etter kodingen av materialet begynte prosessen med å lete etter temaer, som er tredje fase i den tematiske analysen. Ved å bruke listen over kodene fra forrige steg, ble disse videre sortert inn i overordnede kategorier, som igjen danner temaer. På dette punktet ble flere forslag til overordnede kategorier formulert, og noen ble forkastet. Dette ble gjort på bakgrunn av at noen av de overordnede kategoriene ikke bidro til å dekke det totale datamaterialet og noen av kategoriene var for like, som gjorde at de sammen dannet en overordnet kategori. Braun og Clarke (2006, s. 89) kaller denne fasen for å analysere kodene man kom frem til i fase 2.

Den fjerde fasen handler om å gjennomgå temaene en kom frem til og vurdere om disse skal være med i oppgaven. Videre deler Braun og Clarke (2006, s. 91) denne fasen i to steg. Det ene steget krever at man går tilbake til kodene som dannet et tema, og ser om de samlet skaper et sammenhengende tema. Det andre steget innebærer å se på temaene i lys av datamaterialet som helhet. Braun og Clarke (2006, s. 82) peker på at essensen i et tema i liten grad er avhengig av kvantitet og mengde, men i større grad er avhengig av at det fanger noe viktig med tanke på det vi ønsker å finne ut av. På bakgrunn av dette har studiens problemstilling og forskningsspørsmål vært et utgangspunkt gjennom hele analysen. I fase fire valgte jeg på bakgrunn av dette å endre noen temaer, samt at noen temaer ble slått sammen til et større tema. Noen av temaene ble endret på bakgrunn av at de manglet sammenheng og noen små endringer ble gjort i navngivningen av temaene. Fase 5 innebærer å finne essensen i hvert av temaene, samt å fastslå hvilke deler av det totale datamaterialet temaene dekker (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Samtidig som det er nødvendig å se på temaene i seg selv, peker Braun og Clarke (2006, s. 92) at en også må se på temaene i relasjon til hverandre. Analyseprosessen som førte til fase 5 resulterte i utforming av 3 tema som innrammer funnene i denne studien:

- 1) Individrettede tiltak i utførelsen av spesialpedagogisk hjelp
- 2) Samarbeid for barnets beste
- 3) Systemfaktorers betydning for sosial deltakelse.

De tre overnevnte temaene dukket opp i analyseprosessen, og viket i noen grad fra organiseringen av intervjuguiden, men ble etablerte da de dekket det store deler av datamaterialet og bidro til å svare på problemstillingen og de aktuelle forskningsspørsmålene. Den siste og 6. fasen i analyseprosessen er å presentere funnene (Braun & Clarke, 2006). Dette blir gjort i det kommende kapitlet.



Figur 1 – Tematisk kart

3.6 Reliabilitet og validitet

For å sikre troverdighet i studier kan en bruke begrepene reliabilitet og validitet. Ofte blir disse begrepene omtalt som pålitelighet og gyldighet når en bruker det i sammenheng med kvalitative studier. Ved å drøfte pålitelighet og gyldighet forsøker man å «forholde seg kritiske til kvaliteten på den data som er samlet inn» (Lewis, 2009; Jacobsen, 2022, s.239). Reliabilitet knyttes til om de ulike stegene i forskningsprosessen har påvirket det endelige resultatet (Jacobsen, 2022). Ved å være åpne om hvordan forskningen har blitt gjennomført og redegjøre for de valg som har blitt tatt underveis vil reliabiliteten bli styrket (Tjora, 2012, s. 207). Ledende, uklare og doble spørsmål kan svekke påliteligheten (Postholm & Jacobsen,

2018). Gjennom utformingen av intervjuguiden, og eventuelle oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen, ble det forsøkt å unngå spørsmål som var ledende, da dette vil gi begrensede svar basert på antakelser fra forskeren. Noe som kan svekke den aktuelle studien er gjennomføring av digitale intervju, da dette kan påvirke intervjusituasjonen ved at kroppsspråk, mimikk og lyd kan bli utfordrende å oppdage. Dette kan forklares som en konteksteffekt, da det kan anses som en kunstig kontekst å gjennomføre intervju i (Jacobsen, 2022). For å styrke at resultatene samsvarer med det som kom frem i intervjusamtalen ble det foretatt en reliabilitetskontroll, ved at jeg etter fullført transkribering, hørte over opptaket på nytt for å undersøke om det var noe som ikke hadde kommet med (Befring, 2015, s. 56).

Validitet i kvalitative studier handler om bekræftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s.93). Bekræftbarhet handler om vi innhenter data som er relevante overfor det studien ønsker å undersøke, og om slutningene man trekker er valide. Dataene i denne studien er hentet fra et strategisk utvalg hvor deltakerne har tidligere erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for sosial deltakelse i barnehagen for barn med ASF. Utvalget er formålsoverorientert, da problemstillingen styrer utvalget til studien (Jacobsen, 2022).

Informantene ble valgt på bakgrunn av at de kunne bidra med beskrivelser som kunne besvare studiens problemstilling. Troverdighet knyttes til kvalitative studier da det som studeres blir fortolket av forskeren. Da handler troverdigheten om de fortolkningene som har blitt gjort faktisk er troverdig (Larsen 2017, s.93). Til tross for egen forforståelse og forventninger, har jeg gjennom analysen forsøkt å kategorisere temaene slik at det samsvarer med fenomenene informantene beskrev i intervjuene. Dette kan kalles tolkningsvaliditet, da en ønsker å beskrive fenomenet ut fra informantenes perspektiv (Befring, 2015, s. 55). Overførbarhet handler om at funnene kan overføres til andre grupper enn de som har deltatt i studien (Larsen, 2017). Dette blir også omtalt som ytre gyldighet og i kvalitativ forskning kan en se på om beskrivelsene er gjenkjennbare for de som leser (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom et strategisk utvalg har studien forsøkt å innhente beskrivelser andre kan kjenne igjen.

3.7 Etiske overveielser

I all forskning en gjør, finnes det en rekke etiske overveielser som bør tas under hele prosessen. I denne studien har jeg derfor fulgt de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

På bakgrunn av behandling av personopplysninger i prosjektet, ble det sendt inn et meldeskjema til Sikt (NSD), og prosjektet ble godkjent 01.02.2023. Brinkmann (2020, s.597-599) nevner fire etiske prinsipper en kan bruke i kvalitativ forskning. Disse fire er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerrollen. Informert samtykke innebærer at informantene er innforstått med hva de deltar i. I dette masterprosjektet har informantene fått utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 1) som beskriver hva det vil innebære for dem å delta og informantene har samtykket til å delta. Brottveit (2018b, s. 87) peker på at et viktig etisk prinsipp er at deltakerne får riktig og utfyllende informasjon om prosjektet slik at de kan ta et informert valg. Fortrolighet er neste prinsipp, noe som handler om anonymitet (Brinkmann, 2020, s.597-599). Informantene er i denne oppgaven anonymisert og det har blitt tatt flere sikkerhetsmessige tiltak for å sikre deres personopplysninger. Lydopptak fra diktafon ble slettet etter transkribering og navn på informantene har blitt erstattet med pseudonymer (Informant 1 til 4) når de blir presentert i oppgaven. Disse tiltakene er også gjort på bakgrunn av de forskningsetiske retningslinjene om hensyn til personer (NESH, 2021). Tredje prinsipp er konsekvenser, som viser til at man skal være bevisste på hvordan det å delta i prosjektet kan få konsekvenser og hvordan en da skal unngå at det får konsekvenser. Dette er også noe av grunnen til at informantene er anonymisert. Siste prinsipp handler om forskerrollen og om hvordan man går frem. For eksempel å være klar over egne fordommer og sensitivitet i møte med mennesker. Det er også viktig å være bevisst på det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette asymmetriske forholdet blir blant annet til da det er forskeren som styrer intervjusituasjonen i stor grad, samt trolig har en større vitenskapelig forståelse. Forskeren bør også være bevisst sin egen fortolkning, slik at det kommer tydelig frem hva som er informantenes utsagn og hva som er forskerens tolkninger (Fangen, 2022).

Gjennom dette kapitlet har jeg hatt som mål å være transparent om valgene som har blitt tatt gjennom prosessen, og hvordan jeg har utført disse. Befring (2015, s. 56) viser til et grunnleggende krav som også finnes innenfor kvalitativ forskning, at alle deler av forskningsprosessen gjennomføres på en reliabel måte. Dette innebærer å gjengi en nøyaktig beskrivelse av de fremgangsmåtene som har blitt benyttet fra studiens start til slutt. Ved å møte informantene med respekt og takknemlighet har jeg vært åpen for å få ny kunnskap gjennom et innblikk i deres livsverden og erfaringer, samt nyansert min forforståelse i møte med deltakerne.

4 Funn

Gjennom den tematiske analysen ble funnene fordelt i tre temaer som skal bidra til å svare på problemstillingen: «Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser?». Temaene presenteres i dette kapitlet og vil bli drøftet i lys av relevant teori i neste kapittel. Det første temaet som presenteres er Individrettede tiltak i utførelsen av spesialpedagogisk hjelp, som belyser ulike tiltak og tilrettelegging som knyttes til enkeltindividet og dets utfordringer både generelt i hverdagen, men også med fokus på sosial deltakelse. Det andre temaet som presenteres er samarbeid for barnets beste. I dette temaet blir samarbeid med personalet og foreldresamarbeid belyst, og det blir trukket frem både muligheter og utfordringer innad i samarbeidene. Det tredje og siste temaet som presenteres er systemfaktorerens betydning for sosial deltakelse, som inneholder underkapitlene det allmennpedagogiske tilbudet, ressurser og holdninger, og fysisk organisering og skjerming. For å skille diverse utsagn fra informantene vil de presenteres som Informant 1 til 4.

4.1 Individrettede tiltak i utførelsen av spesialpedagogisk hjelp

Samtlige av informantene forteller om ulike tiltak og tilrettelegging som har blitt gjort og gjøres med utgangspunkt i utfordringene til barna med ASF. Videre peker alle informantene på at det er viktig å bli godt kjent med barnet slik at man ser hvilke utfordringer de har og derav se hvordan de kan hjelpe. Gjennom observasjoner og gode relasjoner til barnet beskriver informantene at de kan bruke dette som utgangspunkt for videre tilrettelegging og utførelse. Det foreligger en enighet blant informantene om at det foreligger store forskjeller blant barna og hvilke utfordringer de har, noe som igjen påvirker hvordan de tilrettelegger for hvert enkelt barn. Samtidig belyser informantene at det er noen generelle tiltak som vil være til hjelp for de fleste barn med ASF, både i forbindelse med hverdagssituasjoner, men også sosial deltakelse i barnehagen.

4.1.1 Betydningen av struktur i barnets hverdag

Ved spørsmål om hva spesialpedagogene opplevde som viktig i tilretteleggingen for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen, ble struktur av barnehagehverdagen poengtert. Samtlige av informantene pekte på at struktur var en svært viktig del av tilretteleggingen for barna med ASF i barnehagen. En av informantene fortalte at det var viktig med struktur for å kunne skape forutsigbarhet og trygge rammer for disse barna. Samtidig sa en annen informant

at det ikke var en selvfølge at struktur ville bidra til at barnet deltok mer i det sosiale fellesskapet, men at det som nevnt bidrar til å skape forutsigbarhet i hverdagen. Videre fortalte informanten at det kunne hjelpe for noen barn, da de gjennom en strukturell dagsplan viste at de på et bestemt tidspunkt i løpet av dagen skulle være med på en planlagt aktivitet med resten av avdelingen. Flere av informantene viste til at barn med ASF ofte kan være rigide og at struktur derav ofte er et viktig tiltak. Informant 2 fortalte i forbindelse med dette:

«Noen av disse barna er jo veldig rigide, så de må på en måte ha denne strukturerte hverdagen, men så må man jo jobbe med at det skjer uforutsette ting også, og det er jo og en utfordring da. Men da må man jo ta det som det kommer». (I2)

Det blir også belyst av flere informanter at struktur bidrar til at overganger blir lettere for barn med ASF og at det kan minske utagerende atferd. Flere av informantene forteller om arbeid med struktur gjennom å aktivt bruke av dagtavler og bildestøtte. En av informantene forteller også at dette krever mer planlegging fra deres side, men at hun ser at dette bidrar til at overgangene blir enklere både for barnet og de ansatte. En annen informant forteller også om hvordan struktur kan bidra til at barnet blir mer avslappet og gjennom dette kan bruke energi på de aktuelle situasjonene de er i, istedenfor å være stresset og urolig på bakgrunn av uforutsette forandringer:

«Også ha litt faste strukturer på det man gjør, og da har jeg erfaringer med at der virker som at noen av de senker skuldrene veldig da, at de vet hva som skal skje, de vet hva som forventes av de og de vet at det skal skje noe gøy også, så det er nok viktig» (I3).

Flertallet av informantene forteller om kommunikasjonsstøtte, og poengterer at det er en viktig del av hverdagen til flertallet av barna med ASF, men at omfanget av støtten avhenger av omfanget med kommunikasjonsutfordringer. Alternativt supplerende kommunikasjon (ASK) blir av Informant 1 kalt for en «brobygger» ved at barnet får mulighet til å kommunisere ut ifra dets forutsetninger. Informant 2 forteller hvordan ASK kan bidra i arbeidet med struktur for barna:

«ASK er jo en viktig bit, og den bruker en jo overalt, disse bildene skal gå igjen i alle situasjoner, både garderobesituasjoner, på avdelingen, i måltider, hele tiden for å

oppretholde denne strukturen i hverdagen da. Og, men det er jo hele tiden den forståelsen som må være til stede for disse barna trenger dette for å fungere best mulig» (I2).

Videre forteller informanten at bruk av ASK forutsetter at man har med seg hele avdelingen og at en tilrettelegger for at det kan bli brukt i de fleste situasjoner hvor barnet er til stede. Informanten har og erfart at tilrettelegging for barn med ASF i form av struktur og ASK, også vil «bidra til at barnehagehverdagen blir bedre for flere, ikke bare barnet det eventuelt gjelder» (I2). Funnet tyder på at ASK og struktur i barnehagen vil være bra for samtlige.

4.1.2 Tilrettelegging for sosial deltakelse

Flere av informantene fortalte om observasjoner der barn med ASF går mye rundt alene på avdelingen, spesielt når det er frilek. En av informantene fortalte at barnet med ASF ofte kan gå med en gjenstand eller leke i hånden når de andre barna er i ulik lek på avdelingen, men at barnet ikke er i interaksjon eller samspill med de andre barna. På spørsmål om hvilke observasjoner informantene gjør rundt barn med ASF og deres sosiale deltakelse i barnehagen fortalte flere at de blant annet observerer hvordan barnet forholder seg til de andre barna på avdelingen og om de eventuelt trekker seg unna. Informantene peker også på utfordringer i sosial kommunikasjon og samspillsutfordringer og nevner blant annet utfordringer med delt oppmerksomhet, øyekontakt og turtaking. Informant 2 forklarer i forbindelse med dette spørsmålet at hun som regel har en sakkyndig vurdering å forholde seg til, men at hun også gjør egne observasjoner og tolkninger når hun blir kjent med barnet:

«observasjonene er jo ganske tydelig med hvordan de forholder seg til andre barn, andre voksne, hvordan de er i rommet, om de takler å være i et rom sammen med andre eller om de må ha mye skjerming, disse tingene rundt der, det er jo sånne observasjoner man gjør og det man legger til rette for i videre arbeid egentlig, Så sånn i utgangspunktet som legger grunnlaget for den jobben man holder på med rundt disse barna da» (I2).

Barnas interesseområder blir flere ganger belyst i intervjuene av samtlige av informantene. Informantene forteller om ulike lek-aktiviteter hvor de tar utgangspunkt i det barnet er interessert i og at slike aktiviteter kan føre til samspill med de andre barna i barnehagen. En av informantene forteller også at barnets interessefelt skaper utgangspunkt for tilrettelegging

av dybdejobbing, og at interessen ofte blir forsterkeren i arbeidet. Videre blir aktiviteter som barnet mestrer trukket fram som en inngangsport til å komme i samspill med de andre barna. I forbindelse med dette forteller Informant 3:

«Også er det viktig at man finner interesseområdene deres, hva er gøy, og gjøre ting man vet de har mulighet til å være med på. Synes de det er gøy med såpebobler så holder de på med såpebobler litte gran, og det synes kanskje noen andre barn også er gøy. Er de glad i musikk så gjør man en del av det, så kan man oppleve at man får i gang litt samspill der med andre barn hvis man gjør sånne ting som de har interesse av da.» (I3)

Samtidig forteller flere av informantene at de observerer at barn med ASF ofte kan sitte ved siden av andre barn som leker, men at de ikke er aktive deltakere i leken eller aktiviteten de andre barna deltar i. Voksenstøtte i lek kommer i forbindelse med dette frem som en del av tilretteleggingen for disse barna. Flere informanter forteller om hvordan de kan stå på sidelinjen og «hjelp» barnet med å for eksempel gi instruksjoner eller vise hva «neste steg» er for at samspillet skal ha en fremdrift. Informant 1 beskrev det med et eksempel fra en treningssituasjon tilknyttet EIBI som handlet om lekeferdigheter:

«Vi hadde en butikklek. Også fikk barnet beskjed om at det skulle stå i butikken og ta imot penger for eksempel, også satt vi voksne kanskje på siden. Så kom det andre barn bort, og sa kanskje «jeg skal kjøpe en banan og en melk», også står barnet der og kanskje ikke sier noe. Da er vi med å hjelpe med å si «det koster to kroner» også sier barnet «det koster to kroner». Også øvde vi inn sånne sekvenser, altså sånne måter å si ting på, og det gjorde at barnet tok det med seg i neste runde litt mer alene» (I1)

På spørsmål om bruk av EIBI i barnehagen, forteller informantene at de opplever at det finnes både positive og negative sider ved bruk av denne metoden. Flere av informantene peker på at metoden kan fungere veldig bra for noen barn, men ikke fungere i det hele tatt for andre. I forhold til sosial deltakelse forteller flere informanter at barnet blir tatt mye ut av barnegruppen for å være på et annet rom alene med en voksen, og at dette begrenser barnets mulighet til å sosial deltakelse da det fysisk blir tatt ut av avdelingen der de andre barna oppholder seg. Samtidig sier en annen informant at hun har sett at barn, gjennom arbeid med EIBI, har fått øvd og tilegnet seg ferdigheter og videre generalisert disse, slik at de har brukt

ferdighetene til å være en sosial deltaker i fellesskapet med andre barn i barnehagen. Videre forteller en av informantene at hun i et tilfelle hvor hun opplevde at EIBI ikke fungerte for barnet, følte på at treningen var et overtramp:

«det er noen barn du bare tenker at, de må jo bare få lov til å være den de er, (...) hvorfor skal de hele tiden lære så mye, kan de ikke få lov til å lære i det de er».

Flere av informantene peker også på andre utfordringer knyttet tilrettelegging for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser. En av informantene forteller om balansen mellom å respektere at barnet ikke ønsker å være sosial, samtidig som det kan være manglende sosiale ferdigheter som fører til at barnet ikke er i sosiale samspill, og det derfor er hun som spesialpedagog som har ansvar for å tilrettelegge for at barnet får muligheten til å være en sosial deltaker i fellesskapet med sine forutsetninger.

4.2 Samarbeid for barnets beste

Samarbeid med både barnehagepersonalet og foresatte ble av informantene belyst som vesentlige i arbeid med å tilrettelegge for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen. Blant annet ble det fremmet at samarbeid med både barnehagen og foreldrene fører til at barn får et helhetlig tilbud som igjen kan skape struktur og trygghet. Samtidig fortalte noen av informantene om utfordringer med samarbeid og hvordan det kan påvirke deres arbeid med å tilrettelegge i negativ forstand.

4.2.1 Samarbeid med barnehagepersonalet

Samtlige av informantene fortalte om viktigheten av å ha et godt samarbeid med det øvrige personalet i barnehagen. Flere av informantene pekte også på at samarbeidet hadde innvirkning på tilretteleggingen for barna med ASF. Informant 1 pekte på at samarbeidet kunne påvirke tilretteleggingen både positivt og negativt. Videre fortalte hun om erfaringer med at noen barnehager gir alt ansvaret rundt barnet over til spesialpedagogene, og opplever derfor at det øvrige barnehagepersonalet trekker seg litt unna, noe som igjen påvirker samarbeidet mellom partene, samt tilbudet barnet med ASF får som følge av dette. Samtidig forteller informant 1 at hun opplever at barnehagen setter stor pris på hjelpen de får fra spesialpedagogene. Informant 2 fortalte at samarbeidet med det øvrige personalet har alt å si, og at det er utfordrende å tilrettelegge for barn med ASF dersom de må gjøre dette alene:

«Det nytter ikke at jeg sitter og jobber med et barn på autismspekteret hvis jeg ikke har med meg avdelingen.» (I2). Informant 3 eksemplifiserer videre om hvordan de må samarbeide ved å planlegge aktiviteter hvor de vet barnet har muligheter til å delta:

«At det ikke blir en øy, som det fort kan bli med de her barna, med at det er en spesialpedagog eller en assistent som har hovedansvaret for den, også driver de andre med sitt. For at da er det mye vanskeligere å få de inkludert, Det at det hele tida blir tenkt at dette barnet hører til gruppa og vi må tenke på det barnet også» (I3).

Videre forteller informanten at dette kan innebære å samarbeide med personalet slik at de for eksempel planlegger en samlingsstund sammen, hvor begynnelsen av samlingsstunden inneholder noen sanger de vet barnet liker, også kan eventuelt barnet trekke seg vekk etter hvert. En annen informant forteller også at tiltakene som blir igangsatt bør være kjent for alle som møter barnet slik at barnet møter forutsigbarhet:

«Jeg opplever jo at det er viktig at man gjør det samme, at man ikke sant, som spesialpedagog har man kanskje ikke så mange timer, men en assistent har mange timer og barnehagepersonalet er jo der hele tiden. Slik at det er jo å implementere de tiltakene og de måtene, altså de tiltakene vi skal gjøre.» (I4).

Flere av informantene forteller at samarbeidet med barnehagen også kan variere ut ifra hvor mye de som spesialpedagoger er til stede i barnehagen, og om de har mulighet og tid til å møte alle som jobber med barnet. Informant 1 forklarer at mer tid i barnehagen kan gjøre samarbeidet mer fleksibelt: «Nå er jeg i en barnehage stort sett hele tiden og det gir jo rom for å bli kjent med personalgruppen og da kan jeg gjøre tilpasninger litt ut ifra hvem jeg samarbeider med. Det har vært veldig positivt» (I1). Funnet viser at tidsaspektet preger samarbeidet med barnehagen, og at muligheter til å skape relasjoner med personalet gir muligheter for bedre samarbeid.

4.2.2 Samarbeid med foresatte

Samtlige av informantene belyste viktigheten med å ha gode relasjoner og godt samarbeid med de foresatte. Videre poengterte samtlige av informantene at dette er foreldre som er ekstra sårbare. Flere av informantene fortalte også at de møter foreldre som reagerer svært forskjellig på utfordringene barnet har, og en eventuell diagnose. Informant 2 understrekte

dette, og pekte på at innholdet i samarbeidet var preget av hvilken situasjon foreldrene står i: «... hvis det er når de just har fått en diagnose for eksempel, eller utredningene, så er jo gjerne foreldrene i en sånn sorgprosess, de kan ha vært i en fornektelsesfase» (I2). På et oppfølgingsspørsmål om hva informanten opplever som viktig i et godt foreldresamarbeid fortalte Informant 1 blant annet om viktigheten av å ha en god relasjon og kunne lese hva foreldrene trenger og har behov for når de møtes:

«... vi må jo være der at vi må prøve å opprettholde et godt samarbeid for hvis du kommer på kant med slitne foreldre så tror jeg ikke det er et godt utgangspunkt for samarbeid. Så her handler det jo om å legge seg litt bakpå av og til, og være litt ydmyk» (I1).

Støtte til de foresatte kommer frem av informantene som viktig da de ofte er i en sårbar situasjon. Informantene forteller om møter med foreldre som er slitne og fortvilet, og som har behov for gode ressurser rundt seg. En av informantene peker på at foreldrene er de viktigste ressursene for barnet, og at man må ha forståelse for at det kan være utfordrende og slitsomt for dem på hjemmebane:

«Det er veldig viktig å forsterke foreldrene, for de er jo faktisk de viktigste ressursene. Vi er kanskje tre stykker som deler en hel dag ikke sant, mens de står i det fra klokken er fire til klokken syv dagen etterpå» (I1).

Informanten forteller videre at foreldrene kjenner barnet sitt best, og kan derfor være gode ressurser for barnehagen og spesialpedagogene også.

Flere av informantene pekte på at samarbeidet med foresatte ikke utelukkende skal innebære arbeid med barnets utfordringer. Informant 2 forklarte det slik: «... å være ærlige med de, muligheter, fortelle om positive ting med barnet, istedenfor å bare fokusere på hva som er utfordringen i forhold til autismespekteret» (I2). Dette er også noe Informant 3 anser som en viktig del av samarbeidet med foresatte: «...at vi viser at barnet blir sett, at vi ser barnet for den de er og at man vektlegger de positive sidene, det barnet får til, og det er veldig viktig altså i et foreldresamarbeid» (I3). Funnet viser derfor at samarbeid mellom spesialpedagoger og foreldrene inneholder flere aspekter, både hvordan de skal arbeide med å tilrettelegge for utfordringene til barnet, men også bygge på barnets mestring og muligheter.

4.3 Systemfaktorers betydning for sosial deltakelse

Informantene viser til at det er mange faktorer som påvirker barnets mulighet til sosial deltakelse i barnehagen. Barnehagens ressurser blir belyst som en påvirkningsfaktor blant annet i form av kunnskap og personaldekning. Flere av informantene fortalte også om barnehagepersonalets holdninger til både barna med autismspekterforstyrrelser, spesialpedagogene og egen praksis som essensielle faktorer i muligheten for å gi barnet den tilretteleggingen den trenger for ha det best mulig. Informantene pekte videre på barnas muligheter til å være med i de aktivitetene som inngår i en barnehagehverdag og hvorvidt det allmennpedagogiske arbeidet ble tilrettelagt for barn med autismspekterforstyrrelser slik at de i større grad kunne bli en deltaker i fellesskapet. Barnehagens fysiske miljø og organisering ble også trukket frem av informantene, da denne kan både fremme og begrense barnets mulighet til å være en deltaker i barnehagefellesskapet. Bruk av grupperom og skjerming blir i tillegg belyst da barn med ASF ofte kan bli overstimulert i rom hvor det skjer mye.

4.3.1 Betydningen av det allmennpedagogiske tilbudet

Hvordan det allmennpedagogiske tilbudet gir rom for alle barn med deres ulike funksjonsnivå og forutsetninger blir nevnt av flere av informantene. Felles for informantene er at der har erfaringer med at utfordringene til barn med ASF i stor grad varierer og at det er store forskjeller i funksjonsnivå og forutsetninger. I forbindelse med dette forteller Informant 4 om sin erfaring med barn med autismspekterforstyrrelser med høyt funksjonsnivå og hvordan det blir inkludert i barnehagehverdagen:

«De er jo veldig gjerne med, i hvert fall ved siden av. Og de blir jo også, i hvert fall i de aller meste barnehagemiljø, så blir de inkluderte ikke sant i samlingsstund, hvis de kan det, de blir inkludert i under måltid i den grad det fungerer, er ute sammen med de andre barnene og på en måte er en del inkludert i miljøet til tross for deres utfordringer» (I4).

Videre forteller flere av informantene at spesialpedagogisk hjelp ofte innebærer arbeid på grupperom, noe som gjør at barnet blir tatt ut fra gruppen. Informant 2 forteller at barn med autismspekterforstyrrelser også har rett til å få et tilbud innen det allmennpedagogiske

arbeidet i barnehagen, men at dette kan være en utfordring:

«... det er jo ofte mange flere, så det er ofte vanskeligere for barnehagelæreren å ha fokuset på dette barnet for det er så mange andre behov de skal dekke, og dermed blir det ofte til at de lar spesialpedagogen, den assistenten som eventuelt følger opp ellers, ta ansvaret for det også og dermed glemmer de kanskje det at disse barna også har aksjer i det allmenpedagogiske» (I2).

Flere av informantene forteller om barns manglende sosiale interesse, og at det krever mer planlegging i barnehagehverdagen, slik at ulike aktiviteter er tilpasset på en måte som gjør at alle barn finner sin plass og opplever mestring innad i det tilbudet som gis i barnehagen. Informant 2 peker på utfordringen med at mange barn med ASF ikke er sosiale, noe som påvirker deres deltakelse i barnehagen:

«For mange av de er jo ikke så sosiale. Og da blir det veldig vanskelig for dem. Det er vanskelig å bli en del, og det er vanskelig å bli en naturlig deltaker i fellesskapet og det er ikke naturlig for disse barna. Og når det ikke er naturlig for de, så får de kanskje ikke rom for det heller. Og det er det som ofte blir så synd, for de blir kanskje ikke helt regnet med. Hverken av de andre voksne eller av de andra barna.» (I2)

4.3.2 Betydningen av ressurser og holdninger

Flere informanter pekte på mangel av ressurser og personal på de avdelingene som har barn med autismespekterforstyrrelser. Videre forklarte en informant at manglende ressurser påvirker tilbudet barnet får, og at det å følge barnet opp i sosiale settinger derfor kan være utfordrende. Kunnskap blant ansatte blir også presentert som en mulig begrensning, da informantene opplever store forskjeller i barnehageansattes kjennskap til diagnosen og medfølgende problematikk. En av informantene forteller at det er viktig at alle som jobber rundt barnet og møter barnet til daglig har kjennskap til utfordringene barnet har, samt de tiltakene som jobbes med i tilknytning til dette:

«At de er med på å støtte og så er det jo det at en jobber for at det skal bli god takhøyde på både avdelingen og i barnehagen, både blant voksne og barn. Sånn at vi

kan være en viktig ressurs» (I1).

Videre fortalte informanten i forbindelse med arbeid i en barnehage som tidligere var en kompetansebarnehage at personalet har mer kunnskap om autismespekterdiagnosen og er bedre rustet for å møte disse barna «*Barnehagen er kanskje litt mer åpen for det da, når de har gjort seg erfaringer med det tidligere og er kjent med både atferd og språk og litt uro innimellom. At de tåler litt mer.*» (I1).

Gode samarbeidsrutiner blir og fremhevet da flere av informantene forteller at dette kan bidra til at alle ansatte får en bedre forståelse rundt utfordringene til det barnet det gjelder, samt hvordan de kan tilrettelegge for disse utfordringene i barnehagen når spesialpedagog eventuelt ikke er til stede. I forbindelse med dette forteller Informant 3 at et felles mål blant alle rundt barnet er viktig:

«Hvis jeg som spesialpedagog følger opp barnet veldig mye, også at barnehagen eller avdelingen kjører sitt eget løp. Da er det jo mye vanskeligere å jobbe mot den sosiale deltakelsen for det barnet enn hvis du klarer å få til et jevnlig samarbeid hvor alle på en måte jobber mot et felles mål og der vi for eksempel diskuterer hva gjør vi i dag, hvilke aktiviteter skal være i dag og hva kan barnet delta på» (I3)

Flere av informantene forteller også om barnehagepersonalets holdninger og involvering i arbeidet rundt barnet. En av informantene fortalte at hun har erfart at ansatte i barnehagen kan tenke at spesialpedagog eller assistent har fullt ansvar for barnet med ASF og at de derfor slipper å forholde seg til utfordringene og tiltakene som er satt inn. Samtidig forteller en annen informant at manglende kunnskap kan føre til at personalet opplever usikkerhet i møte med barn med ASF:

«Jeg tror mange føler seg veldig usikre på hvordan man skal forholde seg til disse barna og hvordan skal vi tilrettelegge for disse barna, så dermed påvirker det også i forhold til sosial deltakelse da. Man blir kanskje litt usikker på om hva man får til, og dermed kan man kanskje bare la være» (I2).

Samtidig fortalte informanten at dersom dette er tilfellet, så er hennes jobb å tilrettelegge ut ifra barnets forutsetninger og få til et godt samarbeid med det øvrige personalet slik at barnet får et helhetlig tilbud.

4.3.3 Betydningen av fysisk organisering og skjerming

Samtlige av informantene nevner den fysiske organiseringen av avdelingen og arbeidet som gjøres i barnehagen som en faktor knyttet barnets mulighet til å delta i fellesskapet. Flere av informantene trekker frem skjerming som en del av tilretteleggingen for disse barna. En av informantene forklarer at det er viktig at barnet har et sted å hvile imellom aktiviteter, da det kan kreve mye energi av barna å delta:

«Det er jo, mange av disse barna trives jo best for seg selv og de kan jo lett trekke seg unna gruppen. Også blir vi jo alltid litt sånn, når man har jobbet og truffet mange av disse barna og du har lest en del forskning og artikler, så får du deg jo noen sånne øye-åpnere noen ganger på at er det valgfritt at de trekker seg vekk, eller er det vi som ikke klarer å tilrettelegge miljøet slik at det blir greit å være der?» (I4).

Informanten forklarer videre at dette kan gjelde både støy, størrelse på barnegruppen og faktorer som generelt kan bidra til overstimulering for barn med ASF. En annen informant trekker frem sensoriske vansker, og at dette kan være en ekstra påkjenning for barna dersom det fysiske miljøet ikke blir tilpasset etter dette. Hun forteller videre at dette kan være en ekstra begrensende faktor som påvirker barnets mulighet til å delta sosialt i barnehagen. En annen informant forteller at hun i noen barnehager opplever at det fysiske miljøet ikke er tilrettelagt godt nok, i den forstand at barnet kan skjermes, men også enkelt delta i fellesskapet dersom det ønsker:

«Også ser jeg jo at det er veldig få avdelinger som har tilrettelagt både plass og med personal i forhold til å kunne trekke seg litt vekk og allikevel være en del av fellesskapet. At man kanskje må litt langt i fra avdelingen før en får et rom der en kan skjerme barnet, og da er det ikke så lett å hoppe ut og inn. Sånn når barnet har et åpent vindu så må man på en måte være på og så når det har behov for skjerming så må en lese det nok til å kunne ta det i betraktning.» (I1).

Samtidig som funnene viser at skjerming kan være en begrensende faktor, spesielt hvis det ikke er muligheter for å skjermes nært avdelingen, fortalte flere av informantene at fysisk avgrensing i form av lek og aktiviteter på grupperom ofte fungerer godt for barn med ASF. En av informantene forteller at bruk av grupperom kan hindre forstyrrelser fra støy og annen stimulans. Hun forteller videre om erfaring med å ta noen barn, sammen med barnet med ASF, inn på en mindre rom med mindre leker tilgjengelig, og at dette ofte fører til at barnet er mer delaktig i den aktiviteten som blir holdt på rommet da det er mindre forstyrrelser rundt.

5 Diskusjon

Temaene presentert i kapitlet over, vil i dette kapitlet drøftes i lys av tidligere presentert teori og forskning med hensikt om å svare på problemstillingen: «Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser?». De aktuelle funnene peker på at tilrettelegging for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen innebærer flere ulike forhold som sammen bidrar til å gi barnet et best mulig tilbud. Videre viser funnene at tilrettelegging skjer på flere nivåer, både direkte rettet mot barnet og med utgangspunkt i deres utfordringer, men også mer systematisk arbeid rettet mot avdelingen eller barnehagen som helhet. Funnene indikerer at arbeid med struktur i hverdagen er en del av tilretteleggingen for sosial deltakelse, men at det nødvendigvis ikke garanterer at barnet er aktivt i sosiale samspill. Videre viser funnene at en ved å ta utgangspunkt i barnas interesseområder øker muligheten til sosial deltakelse og lek med jevnaldrende i barnehagen. Samarbeid med det øvrige barnehagepersonalet og foresatte blir videre belyst som vesentlig når spesialpedagogene skal tilrettelegge for sosial deltakelse i barnehagen. Ytterligere indikerer funnene at tilpasninger av det allmenpedagogiske tilbudet er av betydning, samt at den fysiske organiseringen av avdelingen også kan påvirke sosial deltakelse.

5.1 Tiltak i utførelsen av spesialpedagogisk hjelp

Funnene indikerer at de store variasjonene i funksjonsnivå og forutsetninger som finnes hos barn diagnostisert med autismespekterforstyrrelser også preger hvilke tiltak og tilnærminger spesialpedagoger bruker når de skal tilrettelegge for sosial deltakelse i barnehagen. Til tross for at barn med ASF vil ha ulike behov knyttet støtte og tilrettelegging (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523), indikerer funnene at det er noen former for tilrettelegging som vil være til hjelp for de fleste. Samtlige av informantene forteller om observasjoner rundt barns utfordringer med sosial kommunikasjon og samspill, samt repetitiv atferd. Dette er sentrale kjennetegn for mennesker med autismespekterforstyrrelser (WHO, 1992/1999) og kalles ofte for den autistiske triaden (Wing & Potter, 2002, s. 152). Informantene fortalte videre at de ser at barn med ASF har utfordringer med delt oppmerksomhet i lek, turtaking og manglende øyekontakt. Dette er tidlige tegn på autismespekterforstyrrelser (Statped, 2022a) og utfordringer med sosial kommunikasjon, samspill og repetitiv atferd vil som regel alltid være til stede i førskolealder (Sponheim & Gjevik, 2019, s. 161).

Struktur blir nevnt av samtlige av informantene som viktig i tilrettelegging av både hverdagen, men også i forbindelse med sosial deltakelse. Funnene viser at arbeid med struktur ofte innebærer dagsplaner som organiserer aktiviteter og situasjoner for dagen. Dette kan skape det Martinsen og Siverts (1900; Martinsen et al, 2016) kaller for rammestruktur og situasjonsstruktur. På den ene siden forteller en av informantene at arbeid med struktur ikke nødvendigvis sikrer barnet sosial deltakelse i barnehagen. På den andre siden indikerer funnene at tilrettelegging av ramme- og situasjonsstruktur kan øke muligheten for sosial deltakelse for barn med ASF. Samtidig bidrar struktur til å skape forutsigbarhet og trygghet (Nordøen & Laberg, 2021, s.292) noe som kan skape større muligheter for å være en sosial deltaker i barnehagefellesskapet. Tidligere forskning viser at forutsigbare rutiner og oppgaver vil kunne bidra til økt sosial inkludering i barnehagen for barn med ASF (Olsen et al, 2019) Videre tyder funnene på at struktur bidrar til at overganger blir enklere både for barna og de ansatte rundt barna, samt at en gjennom struktur kan begrense utagerende atferd. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at bruk av dagsplan bidrar med å skape struktur i hverdagen og kan minimere risikoen for utagerende atferd i overganger (Lequia et al, 2012). Arbeid med struktur kan dermed anses som en viktig del av tilretteleggingen for barn med ASF i barnehagen, da det både skaper forutsigbarhet, trygghet og minimerer uhensiktsmessig atferd. Funnene i studien viser videre at arbeid med Alternativ Supplerende Kommunikasjon (ASK) brukes i arbeidet med struktur. På den ene siden kan bruk av ASK bidra til at barnet i større grad mestrer å kommunisere med andre barn i samspill. På den andre siden kan bruk av ASK bidra til det Martinsen et al (2016) forklarer som holdepunkt innen strukturarbeid, som innebærer at spesialpedagoger og andre rundt forstår barna gjennom deres uttrykksformer. I arbeid med å tilrettelegge for sosial deltakelse i barnehagen kan ASK anses som et viktig verktøy da uvanlig ikke-språklig kommunikasjon og manglende samtaleferdigheter kan bli sett på som en av årsakene til at mennesker med ASF blir ansett som usosiale (Martinsen et al, 2016). En kan derfor argumentere for at bruk av ASK kan bidra til at barnet kan kommunisere med jevnaldrende og på denne måten skapes muligheter for sosial deltakelse.

Funnene viser videre at å ta utgangspunkt i barnets interesseområder og ting de mestrer er vesentlig i tilretteleggingen for sosial deltakelse. Dette kan være hensiktsmessig å gjøre da barnet antakeligvis i større grad mestrer aktiviteten som har utgangspunkt i barnets interesser. Tidligere forskning viser også at aktiviteter planlagt med utgangspunkt i barnets ferdigheter og interesser førte til at barnet var i samspill med andre barn i barnehagen (Tetzchner & Grindheim, 2013, Koegel et al, 2012). Sett i lys av den sosiale dimensjonen av inkludering

hvor det kreves at man selv er en aktiv deltaker (Garrels, 2017) kan det argumenteres for at aktiviteter og lek som tar utgangspunkt i barn med ASF interesseområder vil øke deres aktive engasjement. Samtidig peker Garrels (2017) på den ene siden at sosial samhandling ikke vil være nok til at barn med ASF tilegner seg de sosiale ferdighetene som trengs for å være å en sosial deltaker i fellesskapet. På den andre siden presiserer Kaale og Nordahl-Hansen (2019, s. 525) at spesialpedagoger kan bidra til å utvide barns lekerepertoar dersom de tar utgangspunkt i barns interessefelt. Det er derfor rimelig å anta at en på den ene siden kan gi barnet flere muligheter i sosiale settinger gjennom interessebasert lek. På den andre siden vil sosial inkludering kreve mer konkret trening i sosiale ferdigheter. Trening av blant annet sosiale ferdigheter og kommunikasjon er i barnehagen ofte i regi av EIBI/TIOBA (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Funnene i studien viser at alle deltakerne har noen form for erfaring med denne intervensjonsmetoden. Videre viser funnene at informantene har erfaringer med at EIBI fungerer godt for noen barn, men for andre vil det ikke være hensiktsmessig. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at det kan foreligge individuelle forskjeller knyttet effekten av treningen (Matson et al, 2017; Garrels, 2017, s. 226). En av informantene pekte på en treningssituasjon i regi av EIBI med fokus på lek, hvor barnet ble veiledet av den voksne i samspill med andre barn, blant annet knyttet til ferdigheter rundt turtaking og delt oppmerksomhet. Gjennom slike treningssituasjoner kan barnet tilegne seg ferdigheter og videre generalisere disse slik at de kan ta det med seg videre i andre aktiviteter og samspill (Øzrek & Øzrek, 2020, s. 203). Tidligere forskning viser også at trening av ferdigheter som kreves i lek hadde effekt for barn med ASF, da de viste forbedring iblant annet delt oppmerksomhet, initiativtaking og variasjon av lek (Kasari et al, 2006). Videre viser forskning at evnen til delt oppmerksomhet blant barn med autismspekterforstyrrelser kan assosieres med vennskapsrelasjoner i barnehagen (Chang et al, 2015). Det kan derfor argumenteres for at trening og veiledning for barn med ASF i barnehagen kan bidra til økende sosial deltakelse og vennskap da barnet tilegner seg sosiale ferdigheter som senere kan benyttes. Samtidig tyder funnene i den aktuelle studien, samt tidligere forskning på at trening kan være utfordrende og ikke garanterer effekt hos alle (Matson et al, 2017; Garrels, 2017, s. 226)

Funnene i studien peker videre på at spesialpedagoger ofte er en voksenstøtte i lek, og dette kan bidra til å styrke barnets rolle i leken (Sørensen, Godtfredsen & Lerdal, 2011, s. 112; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 599). Funnet kan ses i sammenheng med Vygotskys «nærmeste utviklingszone som peker på det barnet vil kunne mestre dersom det får hjelp av en voksen

(1978; Drugli & Onsøien, 2021, s. 62). Gjennom voksenstøtte kan det antas at barn med ASF i større grad mestrer ulike former for lek og dermed får utvidet sitt lekerepertoar. Da sosial samhandling blant annet krever at en tolker og forstår den gitte informasjonen, samt at man raskt må vurdere hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke, kan det argumenteres for at voksenstøtte kan innebære å hjelpe barnet med å både forstå informasjonen, og velge strategier (Guralnick, 2006; Sigstad, 2017, s. 205). Tidligere forskning viser også at sosial støtte fra en voksen kunne øke barns sosiale deltakelse (Olsen et al, 2019). Barns allsidige utvikling stimuleres av varierende lek, og dette vil videre bidra til sosialisering og læring (Vogt, 2014, s. 90). På den ene siden vil voksenstøtte i lek derfor kunne gi barnet mulighet til erfaringer gjennom varierende lek. På den andre siden kan barna også i større grad delta i det sosiale fellesskapet med jevnaldrende. Sett i lys av Øksnes (2010; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 598) dualistiske perspektiv på lek, kan en på den ene siden se på tilretteleggingen for sosial deltakelse for barn med ASF i barnehagen med sikte om å gi barn muligheten til å delta i lek som ikke er målrettet og uten hensikter om at barnet skal lære noe. På den andre siden kan tilretteleggingen for sosial deltakelse videre være en pedagogisk metode som sikrer barnet erfaringer og læringsmuligheter da barn tilegner seg sosiale ferdigheter i samspill med andre (Vogt, 2014). En av informantene fortalte at i tillegg til å sørge for at personalet har kjennskap til utfordringene knyttet barnet med ASF, vil også det å informere barna på avdelingen være hensiktsmessig. En tidligere studie viste at å gi barna rundt informasjon om samspill- og kommunikasjonsutfordringene barn med ASF har, bidro til større forståelse og aksept mot barnet (Tetzchner & Grindheim, 2013). På den ene siden kan dette bidra til at jevnaldrende får en større forståelse rundt barn med ASF og deres måter å uttrykke seg på. Sett i lys av Koster et al (2009, s. 135) er et aspekt med sosial deltakelse å få aksept av jevnaldrende, og en kan argumentere for at en gjennom å informere barna kan bidra til større aksept av barn med ASF i barnehagen. På den andre siden vil det være likeså viktig at de voksne tilrettelegger for at barnet kan delta ut fra deres forutsetninger, og at ansvaret for dette ikke blir tilegnet de andre barna i barnehagen.

5.2 Betydningen av samarbeid for et helhetlig tilbud

Funnene indikerer at spesialpedagogene er avhengig av et godt samarbeid med barnehagen for å kunne tilrettelegge for sosial deltakelse for barn med ASF. En av informantene fortalte til og med at samarbeidet med barnehagen har «alt å si». Dette understrekes av Sælen (2021) som påpeker at et lite fungerende samarbeid kan få store konsekvenser i form av at tiltakene og

tilretteleggingen kan være tilfeldig og bli satt inn for sent. Funnene indikerer videre at de ulike partenes innsats preger samarbeidet og forklarer at alle innad i samarbeidet må arbeide mot et felles mål. Sett i lys av Nilsens (2014, s. 32) definisjon av samarbeid er arbeid mot et felles mål vesentlig. Dersom partene arbeider mot ulike mål kan dette igjen føre til at barnet får et tilbud som er lite helhetlig. Ifølge informantene innebærer et godt samarbeid med barnehagen at de sammen planlegger aktiviteter i hverdagen som gir barn med ASF muligheten til å delta i fellesskapet. Da et aspekt med sosial deltakelse er sosial kontakt med jevnaldrende (Koster et al, 2009), vil et helhetlig samarbeid hvor alle parter legger til rette for dette være essensielt. Det kommer også frem i funnene at barnehagen setter pris på støtten de får fra spesialpedagogene. Spesialpedagogenes spisskompetanse kan bidra til at barnehagen i større grad får innblikk og kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for sosial deltakelse i barnehagen. Tveitnes & Simonsen (2019, s. 251) peker på at en viktig oppgave for spesialpedagogene i et samarbeid er å videreformidle kunnskapen og kompetansen de har og at en gjennom veiledning av personalet kan bidra til å heve kvaliteten på arbeidet i barnehagen.

Sett i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell kan samarbeidet mellom spesialpedagogene og barnehagepersonalet plasseres i det han kaller mesosystemet. På den ene siden kan et godt samarbeid mellom partene (mikrosystemene) påvirke barnet på en slik måte at alle rundt har kunnskap om utfordringene og tilretteleggingen, noe som trolig kan øke barnets mulighet til sosial deltakelse. På den andre siden vil et lite fungerende samarbeid få konsekvenser for hvordan tilretteleggingen blir gjennomført, og barnet kan derfor få et tilbud som danner barrierer for sosial deltakelse. Dersom det for eksempel foreligger mistillit i relasjonen mellom personalet og spesialpedagogene, kan dette føre til at tiltakene ikke blir gjennomført. Vogt (2018) framhever evne og vilje i et samarbeid som en forutsetning for god samarbeidskultur. Dersom en dårlig samarbeidskultur etablerer seg og fører til manglende handlingskraft, vil dette igjen kunne påvirke barnehagetilbudet til barn med ASF. Åmot & Ytterhus (2019, s. 597) presiserer at et godt samarbeid mellom partene kan bidra som en motvekt mot manglende spisskompetanse og spesialpedagogiske ressurser i barnehagen. Dermed kan en argumentere for at et godt samarbeid mellom spesialpedagoger og barnehagepersonalet vil være vesentlig for barn med ASF når det skal tilrettelegges for sosial deltakelse i barnehagen.

Deltakerne i studien påpeker videre viktigheten av et godt samarbeid med de foresatte. Dette ble blant annet begrunnet i at foreldrene ofte er de viktigste ressursene for barnet, og de tiltakene og tilnærmingene som brukes i barnehagen vil også være gunstig på hjemmebane. Funnene indikerer derfor at et godt samarbeid med foreldrene igjen bidrar til at barnet får et helhetlig tilbud som gir forutsigbarhet. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at fagpersoner anså et helhetlig samarbeid med foresatte som viktig i forhold til å kunne gi barn med ASF et godt tilbud i barnehagen (Benjö et al, 2022). Samtlige av informantene presiserte at det å skape en god relasjon med de foresatte var viktig for at samarbeide skulle fungere godt. Videre indikerer funnene at spesialpedagogene er avhengige av et godt samarbeid da foreldrene kjenner barnet best og derfor kan bidra med kunnskap som kan hjelpe de i tilretteleggingen i barnehagen. Vogt (2018, s. 319) peker også på samarbeidet mellom foreldrene og barnehagen/spesialpedagogene som regel er preget av gjensidig avhengighet da foreldrene på den ene siden bidrar med sin kunnskap om barnet, og spesialpedagogene på den andre siden formidler sin kompetanse videre i samarbeidet med foreldrene. En av informantene forklarte at det var viktig å formidle til foreldrene at de ser barnet for den de er, og at de vektlegger barnets positive sider. I en tidligere studie fremkommer det at fagpersoner og foreldre anså nærhet til barnet og det å skape muligheter som eksterne faktorer som påvirket et samarbeid (Cameron & Tveit, 2017). Det kan derfor argumenteres for viktigheten med å også fremme barnets mestringspotensiale, i motsetning til å utelukkende fokusere på de utfordringene barnet har. Gjennom å vise foreldrene at barnet blir anerkjent for den de er, er det rimelig å anta at dette vil skape gode rammer for samarbeidet.

Videre indikerer funnene viktigheten med å støtte foreldrene, da de ofte er i en sårbar situasjon. Informantene poengterer videre at hva foreldresamarbeidet bør inneholde, også varierer ut ifra hvilke situasjoner foreldrene står i. Dette eksemplifiseres ved at noen foreldre kan være ekstra sårbare når barnet nylig har fått diagnosen, og noen kan være i en slags «fornektelsesfase» hvor det er utfordrende å ta inn over seg hva en slik diagnose vil kunne innebære. Vogt (2018) peker på den ene siden at et samarbeid med foreldrene vil ha hovedfokus rettet mot å hjelpe barnet med dets utfordringer. På den andre siden vil samarbeid med foreldrene også innebære at foreldrene føler seg anerkjent og lyttet til. En av informantene påpekte at å støtte foreldrene var viktig da de er de viktigste ressursene for barnet. På den ene siden kan det argumenteres for at å støtte foreldrene vil kunne bidra til at foreldrene selv opplever situasjonen som håndterbar og på den andre siden vil dette kunne gi de verktøy og kompetanse rundt hva som vil hjelpe barnet i ulike situasjoner.

5.3 Påvirkningen av systemiske faktorer

Funnene indikerer at det er flere direkte og indirekte forhold som påvirker mulighetene for sosial deltakelse for barn med ASF i barnehagen. Tilpasning av og tilrettelegging innen det allmennpedagogiske tilbudet blir trukket frem av flere informanter. Funnene indikerer videre at dersom det allmennpedagogiske tilbudet ikke er tilpasset slik at barn med ASF kan delta, bidrar dette til å begrense barnets muligheter til å være en sosial aktør i fellesskapet.

Forskning viser at man ikke kan forstå et barns vansker isolert sett, og man må derfor se på vanskene i sammenheng med de systemiske forholdene rundt barnet (Hausstätter, 2021, s. 52). I lys av dette vil tilretteleggingen for sosial deltakelse, hvis man ser på utfordringene isolert, på den ene siden være rettet mot individet gjennom for eksempel å trene på sosiale ferdigheter eller å planlegge aktiviteter med utgangspunkt i interesseområder være individfokuseret da det retter seg mot barnets konkrete utfordringer. På den andre siden vil for eksempel det allmennpedagogiske tilbudet som gis i barnehagen være en del av de systemiske forholdene rundt barnet som må tas i betraktning når man skal vurdere barnets muligheter til sosial deltakelse. Dersom det allmennpedagogiske tilbudet ikke tilpasses barn med ASF sine forutsetninger, kan det antas at utfordringene de har blir mer framtreddende da det kan være vanskelig for de å delta på flere av barnehagens aktiviteter uten tilpasninger.

Videre indikerer funnene at det kan være en utfordring for barnehagen da de er mange andre behov de også skal dekke, og at dette videre kan føre til at en glemmer at barn med ASF «også har aksjer i det allmennpedagogiske» (Informant 2). Kaale et al (2012; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 533) belyser hvordan barn med ASF i barnehagen som regel får et tilrettelagt tilbud og ekstra personalressurser, men at det er varierende hvor mye ressurser som tildeles. Til tross for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50) kan det argumenteres for at det kan være utfordrende å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet slik at alle barn kan inkluderes dersom det ikke er nok ressurser til stede. Sett i lys av den kulturelle dimensjonen vil mangelfull tilpasning av det allmennpedagogiske tilbudet kunne begrense muligheten barn med ASF får til å delta i de samme aktivitetene som resten av barnegruppen (Garrels, 2017). Da formålet med tilrettelegging for barn med nedsatt funksjonsevne er å gi de likeverdige aktivitetsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2017) kan det også argumenteres for at det allmennpedagogiske tilbudet bør inneholde tilpasninger som gir barnet disse mulighetene.

Et annet funn i studien indikerer at personalets holdninger og kunnskap også påvirker tilretteleggingen av sosial deltakelse for barn med ASF i barnehagen. Funnene indikerer at manglende ressurser i form av nok personal også kan påvirke barnet negativt, både direkte og indirekte. Flere av informantene pekte på at manglende kompetanse rundt diagnosen og medfølgende utfordringer kunne føre til usikkerhet blant personalet, noe som igjen bidro til kvaliteten på tilbudet til barnet. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser som viser at autismespekterforstyrrelser er et av vanskeområdene barnehageansatte opplever de har minst kunnskap om (Cameron et.al, 2011; Øzerk & Øzerk, 2020, s. 135), til tross for at autismespekterforstyrrelser er et av vanskeområdene barnehager hyppig møter (Wendelborg et al, 2015, s. 121). Videre viser forskning at de to største hindrene for å inkludere barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen var manglende ressurser og kompetanse (Fagerholt et al., 2018, s. 14; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 597). Dermed kan det argumenteres for at voksne som møter barn med ASF bør tilegne seg tilstrekkelig med kunnskap slik at de kan heve kvaliteten på tilbudet som blir gitt. Funnene i en annen studie peker på at høy kompetanse blant barnehageansatte, samt å arbeide strukturert og systematisk med inkludering og deltakelse var aspekter deltakerne anså som en del av et barnehagetilbud av høy kvalitet for barn med ASF (Benjö et al, 2022). Samtidig indikerer funnene i denne studien at de ansatte i barnehagen har mange oppgaver og barn de skal følge opp, og behovet for spesialpedagoger med spisskompetanse vil derfor kunne bidra til økt kompetanse. Sett i lys av kompetanseløftet for spesialpedagogikk, skal ansatte nå få tilbud om kompetanseheving som kan bidra til økt kunnskap og øke kvaliteten på barnehagetilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2)

Personalets holdninger knyttet til både barnet og dets utfordringer, samt tilretteleggingen blir trukket frem av informantene. Funnene indikerer videre at holdningene til personalet påvirker utførelsen av tiltakene og tilretteleggingen. Informantene forteller om holdninger knyttet til at hovedansvaret for tilretteleggingen og oppfølgingen utelukkende ligger hos spesialpedagogene eller assistentene. Tidligere forskning viser at hvordan barnehagepersonale oppfatter egen praksis påvirker hvordan praksisen blir utført og dette får igjen ringvirkninger for barn med ASF i barnehagen (Olsen, 2019, s. 70-71). Sett i lys av dette kan en argumentere for at barnehagepersonale bør ha positive holdninger knyttet tilretteleggingen for sosial deltakelse slik at det påvirker barnets mulighet til å delta sosialt i positiv forstand. Likevel indikerer funnene at personalets usikkerhet kan føre til at de trekker seg unna, noe som viser til at oppfatningen kan prege handlingskraften. Det kan derfor argumenteres for at et godt samarbeid mellom spesialpedagogene og barnehagelærerne er svært vesentlig slik at ansatte

kan bli tryggere i å møte barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp.

Funnene indikerer også at det fysiske miljøet rundt barn med ASF kan inneholde barrierer som kan påvirke barnets mulighet til å delta i det sosiale felleskapet. Flere informanter trekker frem sensoriske vansker, og hvordan overstimulering kan være en faktor som hindrer barn med ASF i å være sosiale deltakere i barnehagen. Sensoriske vansker og overstimulering kan føre til utmattelse og smerte i rom hvor det er mye sansestimuli (Caldwell, 2013; Owren & Stenhammer, 2013, s.39). Det kan videre gjøre at barnet er mindre mottakelig mot læring da barnet kan oppleve uro og stress i forbindelse med dette (Utdanningsdirektoratet, 2022c). I lys av den fysiske dimensjonen av inkludering kan derfor mangelfull tilrettelegging av miljøet anses å være et hinder for sosial deltakelse (Garrels, 2017). Informantene fortalte videre at barn med ASF i ulike tilfeller vil ha behov for skjerming, da de trenger ro og hvile i løpet av barnehagedagen. Overstimulering blir presentert som en av årsakene til at skjerming vil være nødvendig for disse barna. Barn med nedsatt funksjonsevne har rett til et tilrettelagt barnehagetilbud (Barnehageloven, 2005, §37) og en del av tilretteleggingen kan innebære skjerming (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). På en side kan en argumentere for at skjermingen hindrer barnets muligheter til å være en sosial deltaker da de gjennom skjerming fysisk blir tatt bort fra barnegruppen. På den andre siden kan en argumentere for at uroen og stresset barnet kan oppleve på avdelingen vil gjøre de i liten stand til å kunne være en sosial deltaker, og skjerming vil derfor være et tiltak som bidrar til at barnet kan hvile i noen perioder, og være med barnegruppen i andre. Samtidig viser tidligere forskning at tilrettelegging av miljøet rundt barn med ASF vil være viktig dersom de skal få muligheten til å være sosiale deltakere (Kishida et al, 2009).

Samtidig som funnene indikerer at det fysiske miljøet rundt kan inneholde barrierer, tyder også funnene på at en kan fremme sosial deltakelse ved å begrense de fysiske rammene i form av blant annet lek i små grupper på avgrensede rom. Flere av informantene forteller om bruk av grupperom som et tiltak som bidrar til at barn med ASF er sosiale deltakere i lek med andre barn. Nordøen og Laberg (2021, s. 297) peker på situasjoner med løs struktur og frilek kan være utførende for barn med ASF da det stiller krav til ulike lekeferdigheter. Lek på grupperom kan derfor på en side bidra til mer struktur og på en annen side minimere forstyrrelser som ellers kan oppstå på avdelingen og i frilek med barnegruppen. Sett i lys av den fysiske dimensjonen av inkludering som forutsetter at barn er fysisk plassert med andre barn, kan en argumentere for at lek på grupperom på en side gir barnet mindre muligheter til å

være en sosial deltaker da deltakelsesmulighetene begrenses på et grupperom (Garrels, 2017). På den andre siden indikerer funnene at dette bidrar til sosial deltakelse da det er innenfor rammer hvor barn med ASF muligens er mer komfortable. Da barn med ASF ofte faller ut av samlek (Martinsen et al, 2016, s. 98) kan en argumentere for at bruk av mindre lekegrupper gir barn erfaringer med turtaking og gjensidige samspill (Nordøen & Laberg, 2021, s. 297).

Funnene viser også at utførelsen av spesialpedagogiske hjelp også innebærer en-til-en trening på grupperom. Blant annet blir dette fortalt av deltakerne i studien i forbindelse med EIBI. Deltakerne i studien forteller om ulike erfaringer tilknyttet EIBI hvor det på den ene siden har gode resultater for noen, men på den andre siden liten effekt for enkelte. Flere av informantene forteller om utfordringer med EIBI i lys av sosial deltakelse da det innebærer at barnet ofte blir tatt ut av barnegruppen. Samtidig forteller enkelte av informantene at når EIBI har effekt, så vil det føre til sosial deltakelse da barnet får treningsmuligheter som generaliseres og blir brukt i sosiale samspill i ettertid. Dette kan støttes av Garrels (2017, s. 232), som peker på at EIBI kan være et segregerende tilbud på den ene siden, men kan på den andre siden være nødvendig for noen barn, da de tilegner seg ferdigheter som ofte anses å være nødvendige for å kunne delta i sosiale fellesskap. Flere av informantene fortalte at de opplevde det som utfordrende å finne balansepunktet mellom å på den ene siden respektere og anerkjenne at noen av disse barna ikke ønsker å oppsøke sosiale situasjoner og være aktiv i sosiale samspill, men på den andre siden tilrettelegge for at barn med ASF får muligheten til å delta gjennom å tilpasse og tilrettelegge miljøet rundt dersom det er ønskelig for barna, men vanskelig å få til alene. Barn med nedsatt funksjon kan oppleve lek som krevende, og velger derfor bort den sosiale leken (Löfdal, 2014; Ruud, 2012; Sjursen, 2021, s. 121). Utfordringen som presenteres i funnene kan ses i lys av det Norwich (2002; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 591) presenterer som et dilemma i spesialpedagogikken, da man på den ene siden skal ivareta bars rett til spesialpedagogisk hjelp, men på den andre siden skal hjelpen til utføres slik at barn får delta i sosiale fellesskap med andre barn. Med utgangspunkt i dette kan en derfor argumentere for at deler av tilretteleggingen for barn med ASF ligger i spenningsfeltet mellom spesialpedagogisk hjelp og en inkluderende praksis.

6 Begrensninger og bidrag

Gjennom arbeidsprosessen med denne masteroppgaven har det blitt tatt noen valg som kan utgjøre noen begrensninger for studien. En begrensning ved denne studien er at funnene ikke er generaliserbare, da utvalget er lite, og andre spesialpedagoger enn informantene i denne studien kan oppleve tilretteleggingen for barn med ASF på en annen måte enn hva som kommer frem i den aktuelle studien. Samtidig er barn med autismspekterforstyrrelser en heterogen gruppe (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523), og et spekter med ulike vansker og grad, noe som tilsier at tilretteleggingen som fungerer godt for en, trenger ikke fungere godt for alle. Derfor vil ikke nødvendigvis de tiltakene og tilretteleggingen som er presentert i studien være en fasit i form av dette vil gjelde for alle barn med autismspekterforstyrrelser. I ettertid ser jeg at dette kunne vært unngått til en viss grad ved å for eksempel avgrense og spesifisere at studien rettet seg mot erfaringer med barn med høyt fungerende autisme eller barn med funksjonelt språk og ASF.

Videre kan det være en begrensning at konseptet og hvordan en definerer «sosial deltakelse» kan være varierende (Koster et al., 2009). Sosial deltakelse ble ikke forhåndsvits definert for informantene, noe som ga rom til deres forståelse og tolkning rundt begrepet. Det kan anses å være en begrensning i denne studien da informantene ikke ble spurt om hvordan de forstår og definerer begrepet og hva de oppfatter som sosial deltakelse. For å få en oversikt over deltakernes tanker rundt begrepet, kunne det vært en del av intervjuguiden, samt at intervjuguiden kunne inneholdt flere spørsmål for å få frem informantenes perspektiver og forståelser av begrepet. En annen begrensning ved denne studien er at utvalget kun består av spesialpedagoger. I et team rundt barn med autismspekterforstyrrelser finnes det ofte ulike fagpersoner, samt foresatte som bidrar i tilretteleggingen for sosial deltakelse. Dette er også noe som fremkommer i funnene. Det hadde derfor vært interessant å undersøke andre fagpersoners perspektiver rundt tilrettelegging for barn med ASF, samt få foresattes perspektiv på hvordan de opplever sosial deltakelse for deres barn.

Til tross de overnevnte begrensningene har studien undersøkt spesialpedagogers opplevelser og erfaringer med tilrettelegging for sosial deltakelse for barn med ASF i barnehagen i Norge. Da det er få empiriske studier som undersøker hvordan spesialpedagoger arbeider med barn med autismspekterforstyrrelser i Norge, har denne studien bidratt med å rette søkelyset på hvordan det er flere systemiske faktorer som kan påvirke barnets mulighet til sosial deltakelse

i barnehagen. Samarbeid mellom spesialpedagoger og barnehagepersonalet, samt foreldresamarbeid blir i forbindelse med dette belyst. Videre tyder funnene på hvordan tilpasninger av det allmenpedagogiske tilbudet vil påvirke barns mulighet til sosial deltakelse. Det fremkommer også at personalets holdninger og ressurser kan prege tilretteleggingen, og kompetanse blir belyst som essensiell i forbindelse med dette. Funnene tyder videre på at tilretteleggingen også innebærer individrettede tiltak som blant annet arbeid med struktur, samt å planlegge sosiale samspill med utgangspunkt i barnets interesser, og at dette kan øke barnets muligheter for sosial deltakelse i barnehagen.

For videre forskning hadde det vært interessant å få flere perspektiver og erfaringer rundt problemstillingen. Blant annet gjennom å få foreldrenes og barnehagepersonalets synspunkter rundt sosial deltakelse for barn med ASF. I lys av Kusters (et al. 2009, s. 135) beskrivelse av sosial deltakelse, er et aspekt individets egen oppfatning av å bli akseptert. Dette perspektivet er ikke inkludert i den aktuelle studien da mennesker med ASF ikke har vært deltakere. Det ville derfor vært innlysende å få deres synspunkter, da det kun er de som kan fortelle om deres oppfatning og opplevelser med egen sosial deltakelse. Videre kan det selvsagt argumenteres for at barn med ASF i barnehagen ikke kan være deltakere i en slik studie, men en kunne løftet frem voksne mennesker med ASF, og deres erfaringer med sosial deltakelse i samfunnet og ulike samfunnsinstanser.

7 Konklusjon

Studiens formål har vært å besvare problemstillingen: «Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismespekterforstyrrelser?». Funnene viser at hvordan dette gjøres i stor grad varierer ettersom barn med ASF er en heterogen gruppe som vil ha ulike utfordringer og behov (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Samtidig viser funnene at det er noen tiltak som preger tilretteleggingen for flere. Spesialpedagogene skaper muligheter for sosial deltakelse for barn med ASF gjennom å planlegge aktiviteter som tar utgangspunkt i barnas interesse- og mestringsfelt. Videre blir strukturering av barnets hverdag belyst som et tiltak som fremmer sosial deltakelse, forutsigbarhet og trygghet, og minsker risikoen for utagerende atferd i overganger. Funnene belyser videre flere faktorer som påvirker tilretteleggingen for sosial deltakelse. Et velfungerende og godt samarbeid med både det øvrige barnehagepersonalet og foresatte blir belyst som viktig da dette skaper forutsigbare rammer, og bidrar til å gi barnet et helhetlig tilbud. Gjennom tilpasninger av det allmenpedagogiske tilbudet tyder funnene på at barnehagene kan skape muligheter for sosial deltakelse i fellesskapet. Videre blir ressurser, kompetanse og holdninger belyst som ytterligere påvirkningsfaktorer. Informasjon om diagnosen anses som vesentlig dersom en skal kunne skape et miljø som tar hensyn til de utfordringene barn med ASF har (Fernell et al, 2013). Det kan derfor argumenteres for at en forutsetning for sosial deltakelse i barnehagen for barn med ASF er å møte voksne med tilstrekkelig kunnskap og ressurser, slik at miljøet rundt kan gi barnet muligheter til å være en sosial aktør. Studiens funn tyder derfor på at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen innebærer både individ- og systemrettet arbeid når det skal tilrettelegges for sosial deltakelse, og at det er flere faktorer som påvirker tilbudet som gis.

En utfordring som blir presentert er at deler av den spesialpedagogiske hjelpen barn med ASF får kan være segregerende da barnet blir tatt ut av avdelingen. Dette er et dilemma som er kjent innen det spesialpedagogiske feltet da noe av den spesialpedagogiske hjelpen kan motstride med idealet om sosial deltakelse i fellesskapet (Norwich, 2002; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 591). Samtidig blir det belyst at tilrettelegging ved bruk av grupperom og mindre grupper kan føre til økt sosial deltakelse for barn med ASF. Dermed kan dette tyde på at den spesialpedagogiske hjelpen barn med ASF får, på den ene siden kan skape barrierer, men på den andre siden kan fremme muligheten til sosial deltakelse.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg.). Studentlitteratur
- Autismforeningen I Norge. (u.å.). *Om autismespekterdiagnose (ASD)*. Hentet 21.februar 2023 fra <https://autismeforeningen.no/hva-er-autisme/om-autismespekterdiagnose-asd/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A, B. Næss. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s 23 – 48). Cappelen Damm Akademisk
- Benjö, H., Bölte, S., Linder, N., Långh, U., Odom, S. L., & Roll-Pettersson, L. (2022). From Someone Who May Cause Trouble to Someone You Can Play With: Stakeholders' Perspectives on Preschool Program Quality for Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3890–3908. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05268-2>
- Bennett, M., Webster, A. A., Goodall, E. & Rowland, S. (2019). *Life on the Autism Spectrum*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3359-0>
- Bogen-Straume, S. (2022). EIBI bedrer autisters livskvalitet. *Tidsskriftet for norsk psykologiforskning* 59(9), 835-836. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2022/08/eibi-bedrer-autisters-livskvalitet>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3.utg., s.581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s.17-44). Gyldendal Akademisk
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3.utg., s. 15-23). Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press

- Brottveit, G. (2018a). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62-73). Gyldendal
- Brottveit, G. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s.84-106). Gyldendal
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5.utg). Universitetsforlaget
- Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2019). 'You know that collaboration works when ... ' identifying the features of successful collaboration on behalf of children with disabilities in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1189–1202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1371703>
- Chang, Y-C., Shih, W., & Kasari, C. (2015). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism: the International Journal of Research and Practice*, 20(1), 65–74. <https://doi.org/10.1177/1362361314567761>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg). <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2021). *Sårbare småbarn*. Cappelen Damm Akademisk
- Eikeseth, S. (2022, 28. maris). Bør autisme egentlig behandles? *Tidsskriftet for norsk psykologiforskning* 59(4), 288-289. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2022/03/bor-autisme-egentlig-behandles>
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fernell, E., Eriksson, M. A., & Gillberg, C. (2013). Early diagnosis of autism and impact on prognosis: A narrative review. *Clinical Epidemiology*, 5(1), 33–43. <https://doi.org/10.2147/CLEP.S41714>
- Folkehelseinstituttet. (2020a, 21. September). *Autisme*. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/>
- Folkehelseinstituttet. (2020b, 24. august). *Forskningsfunn fra Autismestudien*. <https://www.fhi.no/studier/autismestudien/forskningsfunn-autismestudien/>

- Forente Nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Gabbay-Dizdar, N., Ilan, M., Meiri, G., Faroy, M., Michaelovski, A., Flusser, H., Menashe, I., Koller, J., Zachor, D. A., & Dinstein, I. (2022). Early diagnosis of autism in the community is associated with marked improvement in social symptoms within 1–2 years. *Autism: the International Journal of Research and Practice*, 26(6), 1353–1363. <https://doi.org/10.1177/13623613211049011>
- Garrels, V. (2017). Barn med autismepeskektforstyrrelser i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-238). Universitetsforlaget
- Germani, T., Zwaigenbaum, L., Magill-Evans, J., Hodgetts, S., & Ball, G. (2017). Stakeholders' perspectives on social participation in preschool children with Autism Spectrum Disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(8), 475–482. <https://doi.org/10.1080/17518423.2016.1214188>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Glaser, V. (2014). Hjem og barnehage som helheten i barns liv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s.253-269). Fagbokforlaget
- Glaser, V. (2018). Grunnlaget for barns utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 11-25). Fagbokforlaget
- Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism. 75-year perspective. *International Review of Psychiatry* 30(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1455646>
- Haugen, R. (2015). *Barns utvikling i barnehagealder: en utviklingspsykologisk innføring*. Cappelen Damm
- Hausstätter, R. (2021). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2.utg, s. 49-60). Fagbokforlaget.
- Helse Norge. (2020, 30. November). *Autisme*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>
- Helverschou, S. B. (Red.). (2022). *Autisme og mental helse*. Gyldendal
- Hvidsten, B. I. B. (2021). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus* (2.utg, s. 19-34). Fagbokforlaget

- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.utg, s.281-307). Hans Reitzels Forlag.
- Jahr, E., Eikeseth, S., Eldevik, S., & Aase, H. (2007). Frequency and latency of social interaction in an inclusive kindergarten setting. *Autism: the International Journal of Research and Practice*, 11(4), 349–363. <https://doi.org/10.1177/1362361307078134>
- Jaswal, V. K. & Akhtar, N. (2018). Being versus appearing socially uninterested: Challenging assumptions about social motivation in autism. *The Behavioral and Brain Sciences*, 42, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0140525X18001826>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Abstrakt forlag
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, R. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K-A, B. Næss. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-542). Cappelen Damm Akademisk.
- Kaland, N. (2020). Hvorfor kamuflerer jenter/kvinner autismen sin i sosiale settinger, og hvilke negative følger kan det få? *Spesialpedagogikk* (5)2020. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvorfor-kamuflerer-jenterkvinner-autismen-sin-i-sosiale-settinger-og-hvilke-negative-folger-kan-det-fa/>
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbance of Affective Contact. *Nervous Child* 2(3), 217-250 http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Kishida, Y. & Kemp, C. (2009). The Engagement and Interaction of Children With Autism Spectrum Disorder in Segregated and Inclusive Early Childhood Center-Based Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 105–118. <https://doi.org/10.1177/0271121408329172>
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., & Paullin, A. W. (2012). Improving Social Engagement and Initiations Between Children With Autism

- Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220–227. <https://doi.org/10.1177/1098300712437042>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg). Fagbokforlaget
- Lequia, J., Machalicek, W., & Rispoli, M. J. (2012). Effects of activity schedules on challenging behavior exhibited in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 480–492. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.07.008>
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145–153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. J. Lyngseth & Mørland, B. (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg., s. 19-30). Gyldendal
- Martinsen, H., Storvik, S., Klevene, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal Akademisk
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2022). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I B. Mørland & E. J. Lyngseth (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2.utg, s. 130-149). Gyldendal.
- Nerdal, C. & Stubberud, V. K. (2022, 15. februar). *Forby konverteringsterapi*. Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2022/02/15/forby-konverteringsterapi/>
- Nilsen, V. D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-54). Cappelen Damm Akademisk

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*, Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (m.fl.). (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- Nordøen, B. & Laberg, K. E. (2021). Autismespekterforstyrrelser – utfordringer i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2.utg, s. 285-300). Fagbokforlaget
- Olsen, K. (2019). *Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø: En kritisk fortolkende case-studie med et kryssnasjonalt perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/67918/PhD-KathrinOlsen-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624–638. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>
- Owren, T. & Stenhammer, T. (2013). Når ordinære omgivelser hindrer og hemmer: sensoriske vansker hos personer med autismespekterdiagnoser. *Psykologi i kommunen*.
https://www.researchgate.net/publication/326190900_Nar_ordinaere_omgivelser_hindrer_og_hemmer_sensoriske_vansker_hos_personer_med_autismespekterdiagnoser
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode i lærerutdanning*, Cappelen Damm Akademisk
- Rosen, N. E., Lord, C. & Volkmar, F. R. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51(12), 4253–4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Schormans, A. F. (2014). Social Participation. I A. C. Michalos (Red.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (s.6135-6140). Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2779
- Sigstad, H. M. H. (2017). Venenskap på like fot – inkludering med elever med utviklingshemning. I S. Nilsen (Red.). *Inkludering og mangfold: sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199-215). Universitetsforlaget.

- Sjursen, K. (2021). Tiltak=lek i barnehagen? Lekens sosiale funksjon. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2.utg, s. 121-136). Fagbokforlaget
- Sponheim, E. & Gjevik, E. (2019). Gjennomgripende Utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser). I Norsk barne- og ungdoms-psykiatrisk forening (Red.). *Veileder i BUP: Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri* (4.utg, s.154-162). Den norske legeforening.
- Statistisk Sentralbyrå. (2023). *Barnehager*. Sist oppdatert: 1.mars 2023
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Statped. (2020, 5.juni). *Autisme og tilleggsvansker*. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-tilleggsvansker2/autisme-komorbiditet/>
- Statped. (2021, 29. september). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?*
<https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Statped. (2022a, 18. februar). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*.
<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/tidlig-innsats/>
- Statped. (2022b, 18.mars). *Autisme og inkludering*. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-barnehagen/>
- Stubberud, V. K. (2022). Det er ikke fordi vi er autister, noen av oss trenger behandling. *Tidsskriftet for norsk psykologiforskning* 59(5), 396-399.
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2022/04/det-er-ikke-fordi-vi-er-autister-noen-av-oss-trenger-behandling>
- Surèn, P., Havdal, A., Øyen, A-S., Schølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser i Norge. *Tidsskriftet Den norske legeforening* (139)14. 1372-1379. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Sælen, N. (2021). Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærminger. *Spesialpedagogikk* (2)21, 31-35.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/10/21/2021,%20nr.%202.pdf>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3.utg., s. 33-65). Hans Reitzels Forlag.
- Tetzchner, S. V. & Grindheim, E. (2013). Inclusion of children with autism spectrum disorders through shared peer activity. *Revista Educação Especial*, 26(47), 507–522.
<https://doi.org/10.5902/1984686X9830>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Tveitnes, M. S. & Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, s. 251-273). Cappelen Damm Akademisk
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Udir <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 5. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 17.februar). *Fakta om barnehager 2021*. Udir <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/tall-om-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 25. oktober). *Autisme*. Udir <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/autisme/>
- Utdanningsdirektoratet (2022d, 31. oktober). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#a186634>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 15.februar). *Fakta om barnehager 2022*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfraperspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8(2022), 362–374. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3719>
- Vogt, A. (2014). Kartlegging – fremgangsmåter og verktøy. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 78-98). Cappelen Damm Akademisk.

- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage: mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/publikasjoner/barnehagetilbudet-til-barn-med-saerlige-behov>
- Wing, L. & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 151–161. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10029>
- World Health Organization (WHO). (1999). *ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. (Overs. Statens Helsetilsyn). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1992).
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Øzerk, M & Øzerk K. (2020). *Autisme og pedagogikk: en teoretisk og metodisk håndbok* (2.utg). Cappelen Damm Akademisk
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). *Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen*. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg, s. 589-611). Cappelen Damm Akademisk

Vil du delta i forskningsprosjektet
” **Sosial deltakelse i barnehagen for barn med
autismespekterforstyrrelser**”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan spesialpedagoger tilrettelegger for barn med autismespekterforstyrrelser mulighet til sosial deltakelse i barnehage. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsarbeidet er å få innsikt i spesialpedagogers tanker og erfaringer knyttet til tilrettelegging for sosial deltakelse for barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen.

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet er «*Hvordan tilrettelegge for sosial deltakelse for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen?*»

Dette forskningsprosjektet er en masteravhandling knyttet til masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Forskningsprosjektet er under veiledning av professor Velibor Bobo Kovac, UiA.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for dette forskningsprosjektet er spesialpedagoger. Utvalgskriteriene er at informantene har erfaring fra å arbeide med barnehagebarn som har autismespekterforstyrrelser. Det blir sendt ut e-post til flere relevante kandidater, hvor det blir trukket ut minst 4 stykker som skal intervjues. Det vil også bli sendt ut e-post til ledere som igjen kan videresende denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som vil ta ca. 45 minutter å gjennomføre. Intervjuet vil skje etter planlagt tidspunkt og sted som passer informanten. Dersom det ikke er mulig for deg å gjennomføre intervjuet fysisk, kan dette tas over en digital plattform (Teams, Zoom etc.). Under intervjuene vil det bli tatt notater, samt at det vil bli tatt lydopptak av samtalen ved bruk av diktafon.

Det er frivillig å delta

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

trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg som student, samt min veileder på studiestedet som har tilgang til dine personopplysninger. Disse opplysningene vil forløpende bli anonymisert gjennom koding slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil avsluttes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen vil være 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Lyddoptak vil også bli slettet etter transkribering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Fakultet for humaniora og pedagogikk:

- *Student: Celin Nymann. Epost: celin17@uia.no, Tlf: 48186662*
- *Veileder: Velibor Bobo Kovac. Epost: bobo.kovac@uia.no, Tlf: 97564931*

Vårt personvernombud:

- Trond Hauso (personvernombud). Epost: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Velibor Bobo Kovac
(Forsker/veileder)

Celin Nymann
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosial deltakelse i barnehagen for barn med autismedpsekteforstyrrelser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet (disse vil bli slettet etter transkribering) delta i
- at mine opplysninger kan brukes anonymt og slettes etter prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?

Observasjoner

- Hvilke observasjoner gjør du rundt barn med ASF og deres sosiale deltakelse i barnehagen?
- Hvordan observerer du at barn med ASF eventuelt ikke deltar sosialt i barnehagen?

Samarbeid

- Hvordan opplever du at samarbeidet med barnehagepersonalet påvirker tilretteleggingen for sosial deltakelse for barn med ASF?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med foresatte som har barn med ASF påvirker tilretteleggingen for sosial deltakelse?

Tilrettelegging

- Hva opplever du som viktig i tilretteleggingen for barn med autismspekterforstyrrelser i hverdagssituasjoner?
- Hvordan påvirker denne tilretteleggingen barnets mulighet for å delta sosialt i barnehagen?
- Hva opplever du som viktig i tilretteleggingen for barn med ASD i sosiale samspill med andre barn?
- Opplever du det noen ganger som utfordrende å tilrettelegge for sosial deltakelse for disse barna?
-I så fall hvilke utfordringer møter du på?

Intervensjoner

- Har du erfaringer med EIBI?
 - Hvis ja, Hvordan opplever du at det påvirker muligheten til sosial deltakelse i barnehagen?
- Har du erfaringer med noen andre intervensjonsmetoder?
 - I så fall hvilke?
 - Og hvordan opplever du det påvirker muligheten til sosial deltakelse i barnehagen?
- **Er det noe du vil tilføye?**

Vedlegg 3 – Vurdering SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

04.05.2023, 13:48



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Sensoriske vansker i barnehagen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
720898

Vurderingstype
Automatisk

Dato
01.02.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave - Sensoriske vansker i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Veilbor Bobo Kovac

Student

Celin Nymann

Prosjektperiode

09.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

<https://meldeskjema.sikt.no/63c010a2-7aa0-4967-8d60-632294cb967a/vurdering>

Side 1 av 2

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.