

Tine Merethe Halvorsen

«Vi gjør ikke alltid rett, men vi handler med tanke på barnets beste»

En kvalitativt studie av hvordan spesialpedagog og barnehagelærer arbeider med inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser samtidig som man ivaretar barnets individualitet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2015

Veileder

Hovedveileder: Karianne Franck og Biveileder: Ingvild Åmot

Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

og

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

Forord

Det å nå være ferdig med masteroppgaven, føles veldig rart på mange måter. Det har vært en krevende og intens prosess, samtidig har den vært veldig lærerik og spennende. Den har sprunget ut i mange nye tanker og ny forståelse på mange områder. Det er mange som har hjulpet med til målet og som fortjener en takk.

Jeg vil først og fremst rette stor takk til mine modige informanter som stilte opp og delt av sine opplevelser og erfaringer.

Jeg vil takke mine veiledere – Karianne Franck og Ingvild Åmot, som har hjulpet meg på veien og styrt meg i riktig retning.

Jeg vil også takke min kjære samboer som alltid støtter meg og har latt meg lufte ut frustrasjoner og utfordringer.

Trondheim, Mai 2015

Tine Merethe Halvorsen

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling: Bakgrunnen for valg av oppgave bunner i at jeg gjennom jobb i barnehagen og praksis perioder har sett veldig forskjellige måter å skape et inkluderende fellesskap rundt barn med autismespektersforstyrrelser (ASF). Dette er også noe av grunnen for karrierevalget jeg har gjort. Jeg ønsker å skape en positiv tilværelse for barn med ASF der de er en naturlig del av mangfoldet i en barnegruppe. Formålet med oppgaven min er å undersøke hvordan barnehagelærer og spesialpedagog arbeider for å inkludere barn med ASF i barnehagen, samtidig som man ivaretar barnets individuelle behov.

Problemstillingen ble da «*Hvordan arbeider spesialpedagog og barnehagelærer med inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser samtidig som man ivaretar barnets individualitet?*»

Metode: Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode og et semistrukturert forskningsintervju i innsamling av data. Informantene mine består av to barnehagelærere og en spesialpedagog, dette for å skape et mer nyansert bilde av arbeidsmetoder og erfaring. Jeg benyttet meg av lydopptak og digital oppbevaring av rådata. Intervjuene ble transkribert ordrett, deretter kodet og kategorisert for å kunne se utsagnene i en større sammenheng.

Funn: Relasjon mellom voksne og barn er av stor betydning for å skape trygghet og forutsigbarhet. Noe som er nødvendig for å skape mestringstro hos barnet og skape positive erfaringer med andre barn og voksne. Det er mange etiske utfordringer man møter i arbeid med barn med ASF. Både ovenfor ivaretagelse av barnet, men også forhold til det øvrige personalet i barnehagen. Jobben kan derfor ofte føles krevende og ensom. Relasjon, mestring og etikk står i et gjensidig avhengighets forhold til tilrettelegging og inkluderingsbegrepet. Det er viktig å kunne tenke helhetlig, samtidig som man er individ rett.

Konklusjon: Det krevende å skulle tilrettelegge for inkludering av barn med ASF i barnehagen. Det er viktig å bygge trygge relasjoner med barna for å kunne tilrettelegge for mestring og inkludering i sosialt fellesskap. Forutsigbarhet og oversikt er sentrale elementer i inkluderingsprosessen av barn med ASF. Det er av stor betydning for inkluderingen at alle på avdelingen er med, dette betyr holdningsarbeid og utvikling hos alle involverte. Det å kunne se barnet som en ressurs for barnegruppa og som en naturlig del av mangfoldet er av stor betydning for inkluderingsprosessen.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Innledning	6
Disposisjon	6
1.0. Kontekst, bakgrunn og teori	7
1.1. Sentrale begreper og perspektiver	7
1.1.1. Autismespekterforstyrrelser (ASF)	7
1.1.2. Inkludering	8
1.1.3. Historisk utdypning fra segregering til integrering og inkludering	8
1.2. Kontekst	9
1.2.1. Statlige føringer og rammeplanen	10
1.2.2. Spesialpedagogisk tilrettelegging	10
1.3. Teoretiske modeller	12
1.3.1. Albert Banduras sosialkognitive læringsteori og mestringstro	12
1.3.2. Knud E. Løstrup sin etiske fordring	15
1.3.3. Relasjon og relasjonskompetanse	17
1.4. Tidligere forskning	19
2.0. Valg av metode	22
2.1. Det kvalitative forskningsintervjuet	22
2.1.1. Utvalgelse av informanter	23
2.1.2. Semistrukturert forskningsintervju	24
2.1.3. Gjennomføring av intervjuene	25
2.1.4. Transkriberingsprosessen	25
2.2. Bearbeiding og fremstilling av data	27
2.2.1. Hermeneutisk meningsfortolkning	27
2.2.2. Koding og kategorisering	28
2.3. Troverdighet, validitet og generaliserbarhet	29
2.3.1. Troverdighet	29
2.3.2. Validitet	29
2.3.3. Generaliserbarhet	30
2.4. Etiske avveielser	30
2.4.1. Informert samtykke	31

2.4.2.	Krav til konfidensialitet.....	31
2.4.3.	Egen forskerrolle	32
2.5.	Grounded theory og presentasjon av oppgavens fire hovedkategorier	33
3.0.	Resultater og funn	36
3.1.	Presentasjon av informantene.....	36
3.2.	Presentasjon av resultater	36
3.3.	Relasjon	37
3.3.1.	Relasjon mellom voksen og barn.....	37
3.3.2.	Strukturering av relasjonsbygging til andre barn.....	38
3.3.3.	Danne relasjoner til andre voksne	39
3.4.	Etikk.....	40
3.4.1.	Vurdering av barnets hverdag	40
3.4.2.	Stille realistiske mål og forventninger	41
3.4.3.	Personalets holdninger.....	42
3.5.	Mestring.....	44
3.6.	Tilrettelegging.....	45
4.0.	Drøftelse av resultater og funn	49
4.1.	Relasjon	49
4.1.1.	Voksen – barn relasjonen.....	49
4.1.2.	Barn – barn relasjonen	51
4.1.3.	Barn med ASF som ressurs for felleskapet.	54
4.2.	Mestring.....	56
4.2.1.	Spenningsfeltet i et inkluderende fellesskap	57
4.3.	Etiske avveielser i arbeid med barn med ASF.....	58
4.3.1.	Samspill som mål i seg selv	59
4.4.	Personalets holdninger ovenfor barn med ASF	60
4.4.1.	Det øvrige personalets evne for involvering	61
4.4.2.	Ensomhet i arbeidet med barn med ASF.....	61
5.0.	Konklusjon.....	63
5.1.	Avsluttende kommentarer	65
6.0.	Referanseliste	66
	Vedlegg 1. Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	73
	Vedlegg 3. NSD.....	75

Innledning

Denne oppgaven er av betydning da den prøver å belyse det spenningsfeltet som barn med spesialpedagogisk vedtak inngår under Hvordan skal man ivareta et barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) og dets individuelle behov i et inkluderende fellesskap. Jeg mener at barn med ASF skal ha muligheten til en likeverdig deltakelse i fellesskapet. Det skal være rom for deres individuelle behov og deres særegenhet. Det er gjort mye forskning på inkludering av barn med spesielle behov, men det er derimot gjort mindre på feltet som omhandler barn med ASF. Barn med ASF har ikke de samme forutsetningene for å mestre sosialt samspill, men skal likevel være en naturlig del av fellesskapet som er i barnehagen. Dette skaper utfordringer for arbeidet som skal utføres og hvordan man inkluderer barn med ASF i barnehagen. Dette bygger også på min egen erfaring, der jeg har opplevd hvordan man kan løse denne utfordringen elegant. Jeg har også sett den andre siden, der man var så individfokusert at barnet på mange måter var segregert fra fellesskapet.

Problemstillingen min lyder derfor som følger *«Hvordan arbeider spesialpedagog og barnehagelærer med inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser samtidig som man ivaretar barnets individualitet»*. Jeg har sett på hva man legger i begrepet inkludering og hvilke utfordringer man møter i arbeidet med å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak i et inkluderingsperspektiv.

Disposisjon

Jeg har valgt å presentere relevant teori først i oppgaven, her vil jeg redegjøre for relevante begreper, teoretiske perspektivene og tidligere forskning. I metodekapittelet gir jeg en grundig redegjørelse for hvordan forskingsprosessen har artet seg og grunnlaget for funnene mine. Jeg vil der etter presentere funnene min under de fire hovedkategoriene som utgjør resultatene. Deretter vil jeg drøfte resultatene mine i lys av relevant teori som er redegjort for tidligere. Til slutt vil jeg prøve å tekke noen konklusjoner ut ifra drøftelsen av funnene mine, og komme med noen avsluttende kommentarer som kan lede til videre forskning på feltet

1.0. Kontekst, bakgrunn og teori

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske forankringen av oppgaven. Jeg vil definere de mest sentrale begrepene for oppgaven, inkludering og autismspekterforstyrrelser. Jeg vil se på de statlige føringene som kommunene er pliktig å følge når det kommer til disse begrepene og hvilke føringer dette legger for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Jeg vil også presentere tidligere forskning på feltet. Jeg kommer til å trekke frem de viktigste elementene i forhold til det å jobbe med inkludering av barn med autismspekterforstyrrelser.

1.1. Sentrale begreper og perspektiver

Det er flere sentrale begreper og perspektiver som kommer frem i dette studiet, og det er av betydning å forstå hva disse begrepene innebærer. Jeg har valgt å presentere de sentrale begrepene som inngår i problemstillingen. Jeg kommer senere til å redegjøre for begrepene mestring og relasjon da de er sentrale begreper i funnene.

1.1.1. Autismspekterforstyrrelser (ASF)

Autisme er beskrevet som en omfattende og gjennomgående utviklingsforstyrrelse. Og er en funksjonshemming som griper inn i alle livsområder (Martinsen og Tellevik, 2012, s. 485). ASF har gått fra å være en relativt sjelden tilstand, til i dag å være en diagnose man må kunne forvente å møte i barnehagen. Det er vanskelig å si noe om de eksakte forekomsten av ASF. Derimot er det relativt nylig gjennomført et studie i Norge som viser en forekomst på 51 år 10 000 (Isaksen, Diseth, Schjølberg og Skjeldal, 2012, s. 592). Det er spesielt tre sentrale utviklingsmessige avvik som definerer diagnosen. Disse omfatter 1) kvalitative avvik i det sosiale samspillet og i kommunikasjonsmønsteret til barnet, noe som ofte manifesterer seg som omfattende språk- og talevansker og vansker med å omgås andre mennesker. 2) En avvikende reaksjon på omgivelsene. 3) En stereotypisk og repetitiv atferd i forhold til interesser og aktiviteter. (Helsedirektoratet, 2015, F80-F89) Disse tre sentrale problemområdene utgjør kjernen i definisjonen av autisme i ICD-10 som er diagnosemanualen som benyttes i Norge per dags dato. I tillegg til disse spesifikke diagnostiske kjennetegnene forekommer det ofte en rekke andre ikke –spesifikke problemer, deriblant fobier, søvn – og spiseforstyrrelser, raserianfall og en selvdestruktiv atferd (Helsedirektoratet, 2015, F80-F89). Autisme er en forstyrrelse i hjernen, og er ikke en sykdom. Den kommer av at hjernens funksjonsforstyrrelser hemmer barnets evne til kommunikasjon og samspill med andre, og ergo deres lærings- og utviklingsmuligheter. Symptomene på ASF viser seg som regel i løpet av de to-tre første leveårene (Øzerk og

Øzerk, 2013, s 15). I formelle og vitenskapelige sammenhenger benyttes autisme-spekterforstyrrelser (ASF), autisme er det dagligdagse begrepet. ASF er blant de gjennomgripende utviklingsforstyrrelsene og omfatter autismeforstyrrelser, Asperger-syndrom og atypisk autisme. Barn med ASF er en meget sammensatt gruppe, men det er en del fellestrekk innenfor problemene og utfordringen (Øzerk og Øzerk, 2013, s 15).

1.1.2. Inkludering

Den internasjonale Salamancaerklæringen (1994) hadde betydning for innføringen av begrepet inkludering Her blir inkludering beskrevet som et prinsipp der alle mennesker skal ha en demokratisk rett til deltakelse i et fellesskap (UNESCO, 1994, s. 11). Inkludering kan sees som en kontinuerlig prosess, der det er rom for det enkelte barnet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). Dette retter fokuset mot miljøet og fellesskapet, hvordan barn og voksne i barnehagene fungerer i fellesskap (Korsvold, 2011, s. 13; Solli, 2006). Inkludering omhandler en tilstedeværelse og deltakelse for alle barn. Det innebærer at alle barn skal ha en naturlig plass i fellesskapet, og at omgivelsene tilrettelegges slik at det fungerer godt for alle (NOU 2009: 18). Dette kan kalles en inkluderende integrering, der barnehagene skal settes i stand til å kunne håndtere et mangfold av barn og ulike behov. Barnehagene må organiseres slik at det gis en naturlig plass til alle barna (Åmot og Ytterhus, 2006, s. 140)

Det handler også om å identifisere og fjerne barrierer, det vil si at inkludering involverer særlig de som befinner seg i en risikosone for marginalisering eller ekskludering. Inkludering er derfor også på mange måter gitt både en læringsmessig, sosial og økonomisk begrunnelse. Det gjelder for hele utdanningssystemet, noen som fra 2006 også gjelder barnehagen (Solli, 2006). Inkludering er på mange måter et spørsmål om demokratisering og hvordan barnehagen kan gi et likeverdig tilbud til alle barn (Arnesen, 2012, s. 20; Dalen, 2013, s. 85). Derfor ligger det forutsetninger i inkluderingsbegrepet om at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig (NOU 2009: 18). Derfor handler inkluderingsbegrepet i stor grad om gruppenes og institusjonene evner, muligheter og vilje til å tilpasse samhold og sosial interaksjon (Lundeby og Ytterhus, 2011 s. 77). Jeg vil videre presentere utviklingen av inkluderingsbegrepet.

1.1.3. Historisk utdypning fra segregering til integrering og inkludering

Inkludering er i ferd med å erstatte integrering, det finnes flere former for integrering. Man kan være fysisk integrert uten å ha sosial kontakt med de andre, derimot er fysisk integrering en forutsetning for den sosial integreringen. Ved bruk av begrepet integrering lever også

segregering på et vis videre. Dette er en av grunnene til at man i dag går vekk fra integreringsbegrepet (Tøssebro, 2006, s 32-33). Segregering betyr å skille eller isolere mennesker fra en gruppe eller befolkning. Det å skille barn med spesielle læringsbehov eller støtte tiltak utenfor sin vanlige gruppe (Bø og Helle, 2013, s 266). Noe av problemet med integrering oppstår når man benytter begrepet om personer istedenfor miljøet og prosesser. Når man bruker integrering om personer bygger det på tvil om deres tilstedeværelse i fellesskapet. Derfor har man valgt å gå over til inkludering da dette handler om prosesser og miljø ikke person (Tøssebro, 2006, s. 32-33).

Inkludering kan på mange måter nesten sees som et synonym for felleskap, tilhørighet og deltaking, livskvalitet og likeverd. Inkluderingsbegrepet retter fokus mot å utvikle et støttende læringsmiljø som inkluderer og imøtekommer alles behov. Dette forutsetter at læringsmiljøet gjøres mer fleksibelt og romslig (Pedersen, 2008, s 378). Om barnehagen skal akseptere alle barn, må det et perspektivskifte til fra individ til system. Vi må kunne flytte fokuset fra individet og rette det mot læringsmiljøet. Mens integreringsbegrepet ofte vekker assosiasjoner om at noen står utenfor og skal integreres, legger derimot inkluderingsbegrepet føringer om at det skal være et romslig og inkluderende felleskap der alle barn har sin naturlige plass, uavhengig av funksjonsnedsettelse. Inkludering dreier seg om fellesskapets mangfold som det normale (Pedersen, 2008, s 378).

Det å skulle skape et inkluderende felleskap med plass til det enkelte barnet har til alle tider vært utfordrende. Det har opp gjennom tiden vært behov for alternative løsninger som har ført med seg både ekskludering og marginalisering av enkelte barn og grupper (Fasting, Hausstätter og Turmo, 2011, s 86). Begrepene integrering og inkludering benyttes for å belyse at i selve målet ligger i det en dynamisk prosess. Det har vært et tradisjonelt syn om at segregering til en viss grad har vært nødvendig for å gi barn med spesiell behov den nødvendige læringen og treningen for så å senere kunne integreres og inkluderes (Dalen, 2013, s 87). Denne tankegangen har man i dag gått bort fra. Videre vil jeg presentere konteksten problemstillingen og inkluderingsbegrepet står i. Lovverk, rammeplaner og NOUer bygger på den historiske utviklingen av begrepet inkludering.

1.2. Kontekst

Her vil jeg presentere den konteksten problemstillingen, og spesielt begrepet inkludering, befinner seg i. Kontekstuelle faktorer er de statlige føringene barnehagen er pliktig å følge. Blant annet barnehageloven, opplæringsloven, rammeplanen og NOU. Jeg vil også se på

spesialpedagogiske tilrettelegging, da dette kan være både til hjelp og til hinder for ideen om inkludering.

1.2.1. Statlige føringer og rammeplanen

I barnehageloven står det skrevet at barnehagen skal sørge for likeverd og solidaritet. Barnehagen skal lære barna å ta vare på seg selv og hverandre. Barnehagen skal møte barn med tillit og respekt, og den skal være et utfordrende og trygt sted der fellesskap og vennskap skapes. Barnehagen har et spesielt ansvar for å fremme demokrati og likestilling og de skal motarbeide alle former for diskriminering (Barnehageloven, 2013, § 1). Barnehagene skal ta hensyn til barnas alder og funksjonsnivå (Barnehageloven, 2013, § 2). Videre skal også barnehagen ha en helsefremmende og forbyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Barnehageloven, 2013, § 2). Videre utdyper rammeplanen barnehagelovens forpliktelser. Barnehagen skal ha forståelse for at barn under opplæringspliktig alder ikke er en ensartet gruppe, og man vil møte barn med ulike forutsetninger. Derfor skal et likeverdige barnehagetilbud med god kvalitet være sentralt, det vil kreve individuell tilrettelegging av tilbud og lokal tilpasning av innholdet. Det er av stor betydning at barnehagen innhold blir utformet på en slik måte av barnehagehverdagen oppleves meningsfull for de enkelte barna og gruppene. Barnehagen har derfor et omfattende ansvar, de skal sørge for at det enkelte barnet opplever støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger. Barna skal oppleve å bidra til å skape et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne. (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2013, punkt 1.9)

Målet om likhet og likeverd er dypt forankret i det norske samfunnet og inkluderingsbegrepet er lagt til grunn i barnehagen, dette får en rekke konsekvenser. Dette skal forhindre marginalisering og krysspress, samt bidra til å sikre full deltakelse, mestring og læringsutbytte for alle (NOU 2009: 18). Inkluderingsbegrepet legger føringer om at alle barn har rett til aktiviteter tilpasset egne forutsetninger og ferdigheter, dette skal foregå innenfor rammene av fellesskapet. Inkludering i barnehagen handler ikke bare om den fysiske tilretteleggingen, men også sosial deltakelse. Jeg vil se videre på den spesialpedagogiske tilretteleggingen da dette er et nødvendig tiltak, men det kan også være en barriere for inkluderingsideen.

1.2.2. Spesialpedagogisk tilrettelegging

Det er store individuelle forskjeller mellom mennesker med autisme. Det er av betydning å arbeide helhetlig, med grundig kjennskap til det enkelte barnet. Samtidig som det er sentralt å ha en bevissthet om at barnet skal være en del av sitt nærmiljø. Den største utfordringen i spesialpedagogisk arbeid med barn med autisme er knyttet til det helhetlige arbeidet, det å

både ta vare på individ og fellesskap (Martinsen og Tellevik, 2012, s 499). Bakgrunnen for at man nå benytter betegnelsen autisme-spekter-forstyrrelser (ASF) er nettopp behovet for å kunne fange den store variasjonen som forekommer blant denne gruppen. Autismerelaterte vanskers alvorlighetsgrad og individuelle forskjeller påvirker barnas hverdag både hjemme og i barnehagen (Øzerk og Øzerk, 2013, s 24). Ingen barn med ASF er like, og vi kan derfor aldri gi to barn med ASF det samme pedagogiske tilbudet. Det er også større forskjeller hos barn med ASF enn hos andre barn, og dette er det viktig å ta hensyn til i barnehagen.

Barn med ASF har ofte behov for individuell tilrettelegging med tydelige mål og en tett voksenkontakt. Det er av betydning å tilrettelegge for gode samspillssituasjoner med jevnaldrende, tilrettelagte leketemaer med utgangspunkt i barnets interesser. De fleste barn med ASF er ikke opptatt av sine omgivelser på lik linje som andre barn, og kan derfor ha vanskeligheter med å føye seg til omverdenens normer og regler (Ytterland, 2014, s 5 -8). Livskvaliteten hos barn med ASF er sterkt avhengig av at omverdenen forstår dem og møter dem med en aksepterende holdning og en pedagogikk som tar hensyn til deres spesielle behov (Kaland, 2008).

Utfordringer og dilemmaer i forhold til spesialpedagogisk tilrettelegging

De spesialpedagogiske tiltakene har tradisjonelt vært betinget av at barn ofte blir definert ut i fra noen vansker, som regel basert på en diagnose. Dette styrer forventningene til barnets muligheter og det tilbudet barnet bør ha. Barnets vansker blir ofte anset som betinget av miljøets krav og utfordringer (Solli, 2010, s. 27). Spesialpedagogiske tiltak er som regel en sentral og nødvendig innsats for å sikre deltakelse og kunne gi et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud. Samtidig så uttrykker bruken av spesialpedagogiske tiltak en form for sosial kontroll, differensiering og sortering (Solli, 2010, s. 28). Det er avgjørende å ha et bevist forhold til at spesialpedagogiske tiltak kan være både en støtte og barriere for inkludering. Det derfor nødvendig å finne en hensiktsmessig balanse. Tar man barnet for mye ut av gruppa for å gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, kan dette hindre inkludering med andre barn. Barnet med ASF går glipp av fellesskapet. Samtidig er de spesialpedagogiske tiltakene nødvendig for å lære seg ferdigheter og metoder for å mestre det sosiale fellesskapet. Man befinner seg på mange måter i et spenningsfelt som skal ivareta barnet i et inkluderende fellesskap (Solli, 2010, s. 28-29, NOU 2009: 18). Mange mener at de individuelle perspektiver gjennomsyrrer spesialpedagogikken som fag. Gjennom denne tenkningen problematiserer man de spesialpedagogiske tiltakenes fokus på vansker og synet på individet som bærer av et problem. Det er heller vesentlig å rette fokuset på organisasjoner og de systemene som er

bygd opp omkring spesialpedagogiske tiltak. Elevenes vansker vil aldri kun være bare individuelt betinget, vanskene kan i stor grad også skyldes den organisasjonsmessige utformingen (Solli, 2010, s 35, NOU, 2009: 18).

Et voksende individfokus vil bidra til å støtte opp under en tradisjonell spesialpedagogisk forståelsesmodell. Dette står i motsetning til et systemrettetperspektiv, her er hovedideen at barnets utvikling blant annet formes av omgivelsene barnet er en del av og at barnet selv påvirker sine omgivelser (Tveit, Kovac og Cameron, 2012. s. 43). Utgangspunktet for den tradisjonelle forståelsesmodellen er at det er individet som har en vanske, da ofte et problem som er knyttet til læring, samspill eller kommunikasjon. Det kan diskuteres om er slikt verdi syn er etisk problematisk eller ikke. Det er avhengig av om det medfører stigmatisering eller skaper barrierer for utvikling og deltagelse i samfunnet (Fasting, Hausstätter og Turmo, 2011, s. 86-87). En diagnostisering innebærer en form for stempling av enkeltindividet samtidig som det på mange måter bidrar til å gi individet en identitet, og da ikke nødvendigvis positivt. Spesialpedagogisk tilrettelegging en på mange måter en nødvendig forutsetning for å kunne realisere idealet om en inkluderende barnehage. Som samtidig skal bidrar med tilpasset opplæring for barn med spesielle behov. Det er derfor sosial læring av barn med ASF blir utformet i et spenningsfeltet mellom et inkluderende fellesskap og et hensiktsmessig læringsutbytte for den enkelte (Fasting, Hausstätter og Turmo, 2011, s. 87). Det er viktig at innhold og eksempler er gjenkjennbart for barnet. En likeverdig læring forutsetter at alle har den samme muligheten til å nå de mål som er realistiske for dem (NOU, 2009: 18). Jeg vil videre se på noen teoretiske modeller som kan belyse betydningen av relasjon og sosial læring.

1.3. Teoretiske modeller

Det finnes flere teoretiske modeller å ta utgangspunkt i når man snakker om barn læring. Jeg har sett på Albert Banduras sosialkognitive læringsteori da den kan forklare hvordan barn kan lære sosialt samspill. Jeg har også brukt Knud E. Løgstrup sin etiske tenkning, da det danner grunnlaget for å forstå en del av de etiske prosessene som informantene har møtt.

Relasjonskompetansen står sentralt i alt arbeidet som blir gjort i barnehagen og det er derfor av betydning å ha god kjennskap til hva dette er.

1.3.1. Albert Banduras sosialkognitive læringsteori og mestringstro

Barn med ASF er mindre deltakende i sosial interaksjon enn andre barn, de tar også mindre initiativ til sosial kontakt med jevnaldrende. Barn med ASF mangler det iboende ønsket om

sosial interaksjon. Så langt er det ukjent hvilket omfang barn med ASF ønsker sosial interaksjon (Deckers, Roelofs, Muris, Rinck, 2014, s. 449). Ut ifra sosial motivasjonsteori av Chevallier, Kohls, Troiani, et. al (2012, s. 231) mener de at ASF kan tolkes som et ekstremt tilfelle av redusert sosial motivasjon. Dette henger også sammen med kjennetegnene på ASF. Chevallier, Kohls, Troiani, et.al mener at gjennom styrking av den sosiale motivasjonen og oppmerksomheten legger man grunnlaget for sosial læring. De mener at de mest effektive tiltakene kan rettes mot sosial motivasjon ikke på spesifikke sosiale ferdigheter (Chevallier, Kohls, Troiani, et. al, 2012, s 235). Barn med ASF har en svekket evne til å følge andres blikk, men når det har en verdi og nytte for å løse oppgaver kan barn med ASF følge andre barn. Dette tyder på, at til tross for en spontan desinteresse for felles oppmerksomhet, er ikke barn med ASF blinde for denne formen for sosial læring (Chevallier, Kohls, Troiani, et. al, 2012, s 235). Dette viser at barn med ASF er i stand til å kunne lære sosial interaksjon til en viss grad og de rette forutsetningene ligger til grunn. Og her kommer da Albert Banduras sosialkognitive læringsteori inn. Jeg har brukt han teori for å forklare hvordan barn med ASF kan lære sosialt samspill som på en måte er en forutsetning for inkludering.

Når det kommer til innlæring av atferd er dette med unntak av elementære reflekser noe som må læres enten gjennom direkte erfaringer eller observasjon. Dette er grunntanken i Albert Banduras (1977 a, s. 16) sin sosialkognitive læringsteori. Ulike handlinger gir ulike svar, både positive og negative. Læring gjennom forsterkning av det ønskede utfallet blir gjort automatisk og ubevisst hos individet. For å forstå hvordan mennesker tilegner seg læring er det viktig å forså noen elementære funksjoner.

Det første tekket ved sosialkognitiv læringsteori er at alle mennesker kan lære, og læringsprosessen foregår hele livet (Bandura, 1977a, s. 17; Befring, 2012, s. 52). Den andre grunntanken er at det er individet selv som er aktør og konstruktør for egen læring. Dette betyr at læring er personlig og i det ligger det noe selvstyrt og selvregulerende. Det er derfor av stor betydning å ta utgangspunkt i barnet personlige dagsorden, barnet ambisjoner og interesser. Derfor er individuell tilrettelegging essensielt, hvilke aktiviteter og mål passer dette barnet. (Bandura, 1977 a, s 18). Den tredje grunntanken poengterer betydningen av å ha en positiv selvoppfatning og livsholdning som gir den nødvendige energimobiliseringen som spiller en sentral rolle for å klare seg i livet, blant annet i møte med utfordringer (Befring, 2012, s. 52). Det siste grunntrekket i sosialkognitiv læringsteori er betydningen av å ha tiltro til seg selv i et fremtidsperspektiv. Dette vil si å ha tro på egne evner og ressurser, og tro på at det nytter å satse (Befring, 2012, s. 52). Det er denne tiltroen til innflytelse over eget liv som

Bandura (1977 b) kaller «self-efficacy-belief» eller mestringstro. Dette begrepet kommer jeg tilbake til senere.

Læring ville vært ekstremt krevende om man måtte stole utelukkende på egne handlinger for å lære nye ferdigheter og reaksjoner. Derfor står læring gjennom observasjon sterkt i Banduras sosialkognitiv læringsteori. Gjennom observasjon av andre lærer man hvordan atferd blir utført og dette danner en guide for hvordan man selv kan ta atferden i bruk (Bandura, 1977a, s. 22). Gjennom gjentatt eksponering eller stimuli blir det produsert varige, opphentbare bilder av ferdigheter og læring. Deretter må man konvertere disse bildene man har av observert atferd til faktiske tiltak. Her er det avhengig av barnet kognitive evner til å hente frem de relevante ferdighetene til en situasjon (Bandura, 1977 a, s. 27-28). Mennesker beholder ikke alt man lærer, det er større sannsynlighet at man beholder den atferden som fører til positive resultater (Bandura, 1977 a, s. 28). Det er derfor vesentlig å ha et aktivt og reflektert forhold til egen atferd når man jobber i barnehagen. Jeg vil videre se på utviklingen av begrepet self-efficacy –belief

Mestring og self – efficacy - belief

Mestring betyr å lykkes og det er menneskers evner og ferdigheter som er avgjørende om man skal mestre eget liv. Det vil også si å beherske samfunnets utviklingsoppgaver, det innebærer å inneha de nødvendige ferdigheter og holdninger som kreves på ulike utvikling – og modenhetstrinn i løpet av livet. Andre holdninger som er sentrale under mestringsbegrepet er det å ha kontroll over eget liv og situasjon, kunne vise nestekjærlighet, empati, og kunne mestre og møte motgang. Vi kan på mange måter si at mestring er sosialiseringens mål (Bø og Helle, 2013, 189). Disse ferdighetene inngår under begrepet som Albert Bandura (1977 b) kaller «self – efficacy - belief», mestringstro på norsk.

Som nevnt står utvikling av «self- efficacy – belief» i Albert Banduras sosialkognitive læringsteori. Begrepet kan oversettes til mestringstro og omhandler troen på seg selv og seg selv som aktør i livet og at det kan by på positive muligheter. Mestringstro kan ha innvirkning på alt fra den mentale tilstanden, til atferd og motivasjon. Mestringstro har stor innvirkning på hvordan man nærmer seg mål, oppgaver og utfordringer (Bandura, 1977 b). Mestringstro starter allerede i ung alder, det får sitt utspring i barns varierte erfaringer, oppgaver og situasjoner og utvikler seg gjennom hele livet med jevnlig tillæring av nye ferdigheter, opplevelser og ny forståelse. Det er spesielt fire store kilder til mestringstro. Den første er mestringserfaring, her handler det om mestring av ulike oppgaver og situasjoner. Feiler man å håndtere utfordringer og oppgaver adekvat kan man undergrave og svekke mestringstroen

(Bandura, 1977 b, s 195). Den andre kilden til mestringstro er gjennom observasjon eller sosial modellering. Det å se andre mestre oppgaver styrker ens egen mestringstro og følelsen av at jeg er også kapabel til gjøre det samme (Bandura, 1977b, s. 197-198). Den tredje kilden til mestringstro handler om sosial overbevisning, man kan bli overbevist av andre at man faktisk har de nødvendige ferdighetene som skal til for å lykkes. Positivitet og oppmuntring er av betydning. Gjennom verbal oppmuntring hjelper man å overkomme usikkerhet og fokusere på å gjøre sitt beste (Bandura, 1977b, s. 198 -200). Den siste kilden til mestringstro er vår egen kognitive respons. Vår egen respons og emosjonelle reaksjon på situasjoner har en sentral rolle i utviklingen av mestringstro. Dette hender også sammen med den psykiske tilstanden til mennesket. Det er av betydning å lære ferdigheter som kan bidra til å minimere stress og heve humøret i utfordrende (Bandura, 1977, s 200-202). For at barn skal få en positiv utvikling stilles det mange krav til de voksne i barnehagen og med det mange etiske avveielser. Dette går blant på nærhetsetikken som oppstår i relasjonen mellom voksne og barn. Det å stadig ta avgjørelser for et annet menneske krever reflekterte handlinger.

1.3.2. Knud E. Løgstrup sin etiske fordring

Det er flere fremtredende tilnærminger i forhold til etiske avveielser, men en av de mest sentrale er Knud E. Løgstrup (1905-1981) sin fenomenologiske tilnærming til etikk. Han fremmer den etiske fordring, det handler om å beskrive og analysere de dagligdagse erfarte fenomenene (Selvik, 2004). Det er den gjensidige avhengigheten som fremkommer i alle menneskelige fenomener som er sentralt i Løgstrup sin tenkning. Disse menneskelige fenomenene finnes i alle relasjoner og han kaller disse spontane livsytringer. Begreper som tillit, talens åpenhet og medfølelse står i sentrum i hans etiske tenkning (Løgstrup, 1956, s 9 – 40). Mennesker lever i fellesskap og i samspill med hverandre, Løgstrup benytter begrepet interdependens for gjensidig avhengighet. Interdependens betyr også makt, det vil oppstå et maktforhold i alle relasjoner, Løgstrup ser ikke denne makten som noen enstydig negativt. Det er på mange måter et gjensidig maktforhold, da begge parter er avhengig av hverandre. Etikken og moralen blir ikke hvordan vi skal unngå denne makten, tvert imot, det handler om hvordan vi bruker denne makten. Ha forståelse for den innflytelsen og påvirkningen vi har på barna i barnehagen (Løgstrup, 1956, s 9 – 40). Den etiske fordringen som Løgstrup omtaler handler om å ta vare på det som er blitt lagt i våre hender, vi står ansvarlig for barns liv. Det er derimot opptil oss selv å finne ut hvordan vi skal gjøre dette, fornuft og forstand spiller en sentral rolle sammen med innlevelse og medfølelse. Denne etiske fordringen opptrer uselvisk

og ensidig, det spiller ingen rolle om man får noe igjen for sine handlinger. Det er ivaretagelse av individet som står i sentrum og tillit står høyt (Løgstrup, 1956, s 56. Selvik, 2004).

Tillit er et av de fremtredende begrepene i Løgstrups tenkning, tilliten er grunnfenomenet, men det står også i gjensidig avhengighet. I en relasjon så utleverer man seg selv til den andre parten, det ligger da en forventning om at denne utleveringen også blir tatt vare på.

Interdependens kommer tydelig frem i forholdet mellom barn og voksne i barnehagen. Barnet er totalt avhengig av den voksne, vi står ansvarlig for å ta vare på barnet og dekke deres behov. Av og til gjør man ikke akkurat slik barnet vil, men man handler i barnets beste intensjon (Løgstrup, 1956, s 17-40). Et annet sentralt begrep er talens åpenhet og vår bevisstgjøring om det etiske aspektet som ligger i spontan tale. Ett av poengene til Løgstrup er at det er livsytringene i seg selv som er etiske, de er så elementære at vi ikke en gang tenker over at de er etiske. (Selvik, 2004). Kommunikasjon mellom mennesker kan arte seg på mange måter, men den består alltid i å bevege seg frem for å bli imøtekommet. Det er nerven i denne streben etter imøtekommelse som er det etiske livs grunnfenomen (Løgstrup, 1956, s. 27). Videre vil jeg se på hvordan man kan bruke Løgstrup sin tenkning mer praktisk.

Profesjonell omsorg.

For å se Løgstrup sin teori mer praktisk, er omsorgsbegrepet og nærhetsetikken sentralt (Tholin, 2013; Lorentzen, 2015, s. 48). Her snakker vi om profesjonell omsorg, den omsorgen som blir utøvet i barnehagene. Det handler om å finne en balanse mellom det å være personlig, men ikke privat, samtidig som man skal være deltagende men ikke invaderende. (Tholin, 2013, s. 64). Derfor blir det av betydning å opprettholde en viss følelsesmessig distanse. Dette er nødvendig for å kunne foreta faglige, riktig og rettferdige vurderinger. Som omsorgsperson i barnehagen stilles det store krav til at man skal inngå i sosial relasjon med og vise nærhet til barnet, samtidig som man skal jobbe målrettet og effektivt (Tholin, 2013, s. 64). Det å leve etisk betyr at man må stå for egne valg. En forutsetning for det er at man har et fundament å velge fra og at man er bevisst hva man baserer sine valg på (Tholin, 2013, s. 79).

Nærhetsetikken er det som utformes «på stedet» og kan sånn sett bare vises. Denne formen for etikk kommer til syne som en situasjonsforståelse og situasjonsfølsomhet som er bundet til en konkret praksis. Etikken viser seg i den konkrete situasjonen og i måten handlingen blir utført på (Lorentzen, 2015, s. 48). I nærhetsetikken foregår det en indre og ytre dialog i samhandlingen mellom voksen og barn, man kan må denne måten si at den etiske relasjonen finnes på grensen mellom aktørene (Lorentzen, 2015, s. 64 – 65). Etikk handler ikke bare om hva som er rett og galt, men om innstilling og vilje også. Etikken blir på mange måter et

grensefenomen, man kan verken la barnets spesialpedagogiske vedtak eller egne holdninger og verdier være bestemmende for det man gjør. Samtidig er det viktig å ikke gi slipp på baretts spesialpedagogiske vedtak eller egne verdier. Etikken befinner seg i dette grenseområdet, det er ikke alltid om man lykkes med å realisere faglige formål eller ikke som er det viktigste (Lorentzen, 2015, s. 65).

Det er av stor betydning å være seg bevisst hvordan møtet og omsorgen mellom barn og voksne blir utført og hvordan det blir oppfattet, dette er viktige elementer ved omsorg i et relasjonelt perspektiv (Tholin, 2013, s 84). Det er da også av stor betydning å anerkjenne et barn som subjekt, forholde seg til hvert enkelt barn som et selvstendig individ som har rett til egne meninger, tanker og følelser (Lorentzen, 2006, s. 86; Tholin, 2013, s. 86). Tradisjonelt er man vant til at voksne definerer hva som er bra for barna. Man må sette seg inn i barnets situasjon, og prøver å ta barnets perspektiv ved å forsøke å forstå barnets virkelighet. Dette handler om at man i samhandling av og til må tilpasse oss barnet med ASF ikke motsatt (Lorentzen, 2006, s. 83-86). Relasjonen mellom voksen og barn er asymmetrisk, det er derfor av stor betydning hvordan barnet blir møt. Barn vil signalisere noe om sin opplevelse av den voksnes væremåte, handlinger og kommunikasjon. Det er essensielt å anerkjenne barnets ønsker, protester og avvísninger når man ikke kan imøtekomme disse, det handler om å ta barnet på alvor (Tholin, 2013, s 86-89). Det er personalets oppgave å bli kjent med hvert enkelt barn på avdeling, dette stiller krav om åpenhet og tilgjengelighet fra personalet sin side. Det stiller også krav til den voksne om å engasjere seg i barnets virkelighet. Den voksne må kunne handle empatisk ovenfor barnet (Tholin, 2013, s. 100). Personalet er pålagt å forholde seg positivt til alle barn, men det er utfordrende å arbeide med mennesker, det er derfor essensielt å ha et reflektert forhold til seg selv (Tholin, 2013, s. 127 – 129). Dette er også viktige elementer innen relasjonskompetanse, noe som har betydning for kvaliteten på det arbeidet man utfører i barnehagen sammen med barna.

1.3.3. Relasjon og relasjonskompetanse

Relasjon

En relasjon oppstår ikke av seg selv, en relasjon betyr et forhold mellom to eller flere personer som påvirker hverandre. Det er et resultat av den samhandlingen som oppstår mellom en fagperson og et barn (Bø og Helle, 2013, s. 254, Røkenes og Hanssen, 2012, s. 27). En god relasjon bygger på samhandlingsprosesser der det skapes tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Når det oppstår trygge relasjoner vil det være lettere å forså hverandre, og har man forståelse for hverandre kan man også handle på en mer fruktbar måte

ovenfor hverandre (Røkenes og Hanssen, 2012, s 27). For å bygge gode relasjoner er det spesielt tre forhold som er av stor betydning. Det er væremåte, det er viktig å være bevisst sin egen væremåte både verbalt og nonverbalt. Det andre er empati, det handler om å kunne ta den andres perspektiv, å se subjektet og dets følelse og opplevelser. Det siste forholdet er anerkjennelse, det handler om at man skal føle seg akseptert, anerkjent, bekreftet og respektert. Det er av betydning å kunne tolerere forskjeller, ulike mennesker vil ha ulike meninger, holdninger og opplevelser. Det er sentralt å kunne til en viss grad holde seg nøytral og objektiv i forhold til andres subjektivitet (Røkenes og Hanssen, 2012, s 190).

Relasjonskompetanse

Et viktig begrep når man snakker om relasjon er tilknytning. John Bowlby sier at tilknytningsatferd er atferd som fører til at en person oppnår eller opprettholder nærhet til en annen person, da ofte en som blir betraktet som i bedre stand til å hantes med verden (Tetzchner, 2008, s 443). Det er gjennom tilknytning av barn utvikler erfaringer om relasjon mellom seg selv og andre. Tilknytningspersoner informere barnet om omverden, farer og trygghet, og hjelper barnet å forstå de situasjonen barnet inngår i. Tilknytning handler om hvordan barn allerede tidlig i utviklingen danner seg relasjoner og hvordan de knytter følelser til andre (Tetzchner, 2008, s 465). Mary Ainsworth, har utviklet et prinsipp om tryggbase de fleste barn benytter i en utforskende fase av livet. Gjennom tilknytning blir kjente voksne en trygg base, denne basen gir barna muligheten til å en kontrollert utforskning. Den voksne er en base som barnet vekselvis kan forlate og komme tilbake til ved behov. Den voksne oppmuntrer barnet til videre utforskning ved smil og oppmuntring. På denne måten oppleves utforskningen trygt (Tetzchner, 2008, s 445). Dette handler også om relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle på en god og hensiktsmessig måte. (Røkenes og Hanssen, 2012, s 10). Det stiller krav til måten man kommuniserer, det må være på en måte som gir mening, og ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen. Samtidig som det er viktig at den ikke er krenkende ovenfor den andre parten. Som fagperson har man et ansvar å være i stand til å bygge en relasjon, kunne stå i en relasjon over tid og kunne vedlikeholde en relasjon (Røkenes og Hanssen, 2012, s 10). Relasjonen legger grunnlaget for en konstruktiv samhandling, ved å vise interesse for barna, hvem de er, hva de er opptatt av og hva som interesserer dem kan man bygge skape positive relasjoner (Ogden, 2012, s 137). Som nevnt tidligere er det spesielt tre forhold som spiller inn under det å skape gode relasjoner, det er væremåte, anerkjennelse og empati (Røkenes og Hanssen, 2012, s

190). Disse tre forholdene kan sees i sammenheng med grunnbegrepene til Løgstrup sin etiske fordring om tillit, anerkjennelse og ivaretagelse av «de andre».

Hvordan man opptrer ovenfor barn med ASF har stor betydning for barnets hverdag, både når det gjelder trygghet, læringspotensialet og generell fungering. Barn med ASF har behov for tydelighet og forutsigbarhet rundt seg (Fjæran-Granum, 2008 s. 21). Det er av betydning å ha tydelige rammer, både i forhold til tydelige grenser, men også et forutsigbart reaksjonsmønster (Fjæran-Granum, 2008, s. 24). Disse elementene er sentrale å forholde seg til da forskning viser betydningen av positive mellommenneskelige forhold i forhold til den psykiske og emosjonelle velværet hos mennesker (Deckers, Roelofs, Muris og Rinck, 2014, s. 449). Ved å opptre på en forutsigbar måte er det lettere for barn med ASF å forholde seg til andre mennesker.

1.4. Tidligere forskning

Det er gjort mye forskning på feltet som omhandler barn med ASF, og jeg vil synliggjøre noen særlig interessante artikler videre i denne delen. Det finnes relativt lite forskning som går direkte på inkludering av barn med ASF i barnehagen. Mye av forskningen som er gjort fokuserer primært på barn i skole alder, men mange av funnene har en viss overføringsverdi til barnehagene fordi mange av prinsippene og strategiene som blir benyttet er like.

Jeg har sett på forskning som har fokusert på voksen- barn relasjonen eller bruken av medelever i små grupper for å styrke sosiale - og kommunikative ferdigheter. I et studie av Blacher, Howell, Lauderdale-Litten, et.al. (2014) undersøkte de lærer - elev relasjonen og betydningen av å utvikle en god relasjon. Barn med ASF har lavere forutsetninger for å bygge positive relasjoner til voksenpersoner. Samtidig er det disse relasjonene som er av betydning for å utvikle gode mestringsstrategier for å mestre sosial samspill (Blacher, Howell, Lauderdale-Litten, et.al, 2014, s 325). Barn i ASF står i en spesiell sårbar situasjon og er utsatt for å utvikle tilleggsvansker, barn – voksen relasjonen kan være med på å forebygge denne utvikling (Blacher, Howell, Lauderdale-Litten, et.al, 2014, s 325). Det kommer frem av studiet av barn med ASF som har en lite positiv relasjon til voksne i læringssituasjoner har flere atferds problemer og har en dårligere sosial inkludering. Studiet viser også til at atferdsvansker primært kan relateres til barn – voksne konflikter, mens sosial ferdigheter kan relateres til barn – voksen nærhet for barn med ASF. (Blacher, Howell, Lauderdale-Litten, et.al, 2014, s 326)

Et annet relevant forskningsprosjekt er fra Kamps, Mason, Thiemann-Bourque, et. al (2014) de har sett på bruken av medelev nettverk for å øke kommunikative ferdigheter hos barn med ASF. Barn med ASF har betydelig mindre kommunikasjon enn jevnaldrende (Kamps, Mason, Thiemann-Bourque, et.al, 2014, s. 230). Forskerne fant at det var en signifikant økning av basisferdigheter hos alle deltakerne inne den totale kommunikasjonen ved bruk av jevnaldrende som referansegruppe for ønsket atferd. Dette studiet viser hvor effektiv bruk av jevnaldrende kan være i arbeidet med læring av sosial interaksjon for barn med ASF (Kamps, Mason, Thiemann-Bourque, et.al, 2014, s. 240). Dette trekker også sammenhenger til inkluderingsbegrepet. Ved å starte inkluderingsprosessen i mindre grupper har barn med ASF større forutsetninger for å oppnå en hensiktsmessig inkludering i større sammenheng, som barnehage og skoleklasser. Det å styrke barns evne til å lære av hverandre er samfunnsmessig gunstig, det skaper et naturlig mangfold i samfunnet og en aksept for ulikhet. Ved å benytte jevnaldrende i læring av nye ferdigheter for barn med ASF skaper man positive måter å oppleve inkludering og samspill på. Dessuten uten denne formen for samspill vil barn med ASF gå glipp av muligheten til sosial læring gjennom naturlige settinger, og læring av sosiale ferdigheter vil kunne gå tapt (Kamps, Mason, Thiemann-Bourque, et.al, 2014, s 240-241) Bruken av strukturerte grupper med jevnaldrende barn har vist seg å ha en positiv utvikling på barn med ASF og det styrker deres evner til sosial læring og utvikling. Dette er viktig tanker å ha med seg inn i målrettet arbeid i barnehagen.

McFadden, Kamps og Heitzman-Powell publiserte i 2014 et studie som omhandlet effekten av sosiale kommunikasjon fra jevnaldrendes involvering i samspillssituasjoner. Mangelen på kommunikasjon med jevnaldrende barn kan lede til mangfoldige utfordringer for barn med ASF. Uten sosiale ferdigheter sitter man igjen med veldig liten kontroll over egne omgivelser i en sosial kontekst. Derfor finnes det en sterk begrunnelse for utvikling av omgivelses stimuli som kan gi direkte og ønskelig kontroll over sosial atferd (McFadden, Kamps og Heitzman-Powell, 2014, s 1699). Jevnaldrenes involvering i læring av sosiale ferdigheter har vist seg å produsere både ønskelig og stabil utvikling innen sosiale ferdigheter for barn med ASF. Ved å benytte seg av dette strukturert og som en målrettet metode, kan det resulterer i flere positive effekter. Blant annet en varig ivaretagelse av tillærte sosiale ferdigheter. Dette har større effektivitet enn ved voksen involvering. Det gjør også at barnet kan inkluderes på en mer likestilt måte blant jevnaldrende, i aktiviteter og i ulike situasjoner. En slik referansegruppe blir satt sammen av en fagperson og arbeider gjennom instruksjon fra en voksen for å ha en målrettet utvikling (McFadden, Kamps og Heitzman-Powell, 2014, s 1700). Studiet

konkluderer med at gjennom bruken av jevnaldrende som referansegruppe i et strukturert miljø veiledet fra en voksenperson er det en betydelig økning av lærte sosiale ferdigheter, deltakelse og inkludering hos jevnaldrende. (McFadden, Kamps og Heitzman-Powell, 2014, s 1709). Gjennom sosial ferdighetslæring, påvirkning fra jevnaldrende, forsterkning av ønsket atferd, repetisjon og direkte instruksjoner kan man forbedre den sosiale kommunikasjonen mellom jevnaldrende (McFadden, Kamps og Heitzman-Powell, 2014, s 1710).

Selv om disse studiene er gjennomført i skolesammenheng, har de likevel betydning for det arbeidet man gjør i barnehagen. Mange av prinsippene som har kommet frem er like viktige i barnehagen som skolen. En annen grunn til at studiene er gjennomført i skolen, kan være at de alle er amerikansk forskning. De har et annet utdanningssystem, der barnehagen ikke inngår under utdanningssystemet slik det gjør i Norge.

Dette kapitlet har pekt på bakgrunn, kontekst og teoretiske perspektiver på blant annet inkludering, relasjon og etikk. Jeg har redegjort for sentrale begreper som er fremtredende i funnene mine. Jeg vil i neste kapittel gjøre rede for forskningsmetoden og forskningsprosessen som har ledet frem til resultater og funn.

2.0. Valg av metode

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Den kvalitative forskningen har sitt utspring i å skape en forståelse av fenomener og menneskers livsverden og virkelighet. Det er deltakerens opplevelser og erfaringer som står i sentrum (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 21, Dalen, 2011, s. 15). Kvalitativ forskning er empirisk, og baserer seg på datainnsamling fra et relativt lite utvalg individer. Det innebærer en nær kontakt mellom forsker og deltaker, derfor er også konteksten av stor betydning for videre analyser (Langdridge, 2006, s. 27, Thaggard, 2013, s. 11). Jeg valgte intervju som kvalitativ metode og har gjennomført tre kvalitative forskningsintervjuer. Det er informantens opplevelser og erfaringer som danner grunnlaget for de analysene som er gjennomført. Den kvalitative metoden anvender ulike tilnærminger i analysen av den empiriske dataen. Tilnærmingene er basert på at det er mennesker som skaper eller konstruerer sine sosiale virkeligheter og er med på å gi mening til egne erfaringer (Dalen, 2011, s. 17).

2.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å innhente informantens beskrivelser omkring egne erfaringer, opplevelser og virkelighet rundt tema. Et kvalitativt forskningsintervju ligger nært opp til en vanlig samtale, men har et profesjonelt intervju som formål, derfor er intervjueteknikk av stor betydning. Det er jeg som forsker som skal få informanten i tale om sine erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Derfor er også kvaliteten på de innhentede data i et slikt kvalitativt intervju avhengig av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om tema (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 99).

I et forskningsintervju blir det konstruert kunnskap i samspillet som utspiller seg mellom intervjueren og intervjuede. Det er på mange måter en utveksling av synspunkter i en samtale om et tema som opptar begge. Derfor er den gjensidige avhengigheten som skapes mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon så sentral i alle prosessene som kommer. (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 22) Konteksten er med dette også av stor betydning i kvalitative studier, jeg som forsker er med på å skape rammene rundt intervjuene og som forsker kan jeg være avgjørende for å oppnå gode utfyllende svar som faktisk besvarer min problemstilling (Thaggard, 2013). Mine kvalifikasjoner som intervjuer er på mange måter avgjørende for de svarene jeg fikk, jeg brukte derfor også mye tid til forberedelser av selve intervjuet, men også tid på å opprette et godt teoretisk grunnlag, på den måten stiller jeg mer likestilt til intervjuene og kan skape bedre flyt i samtalen. Som forsker er det avgjørende å ha

en viss innsikt i menneskenes kontekst, dette for å kunne forstå forskningsdeltagernes handling og refleksjon (Moen & Karlsdottir, 2011). Av den grunn hadde jeg noen enkle introduksjonsspørsmål, for å danne meg et bilde om på hvilket grunnlag intervjuede utaler seg. Kvalitativ forskning vil også alltid være verdiladet, som forsker har jeg med meg egne erfaringer, opplevelser og teorier, og ved hjelp av disse prøver jeg å forstå og skape mening i datamaterialet som blir innhentet. På denne måten vil også kvalitativ forskning aldri kunne være helt objektiv, mine subjektive verdier vil til en viss grad tre frem i tolkning og forklaringer (Moen & Karlsdottir, 2011). Dette kommer jeg nærmer inn på under kvalitet og etiske avveielser. For å kunne gjøre et forskningsintervju er valg av informanter sentralt

2.1.1. Utvelgelse av informanter

I utvelgelsesprosessen av kandidater til forskningsprosjektet hadde jeg flere kriterier, jeg ønsket å ha en spesialpedagogikk og to førskolelærere som hadde direkte erfaringer med inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser. Jeg har benyttet en kombinasjon av kriterieutvelgning og det Langdrigde (2006, s. 49) kaller for et bekvemmelighetsutvalg. Jeg hadde satt bestemte kvalifikasjoner som informantene måtte oppfylle for å være deltakende i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s 47). Dette var blant annet, at de måtte ha erfaring med barn med ASF, de måtte være utdannet spesialpedagog eller barnehagelærer, de måtte også til daglig jobbe med barn med ASF. Jeg kontaktet en tidligere kollega som oppfylte disse kriteriene og hun satte meg i kontakt med de to resterende informantene. Dette er i overensstemmelse med det Langdrigde kaller bekvemmelighetsutvalg. Der man benytter seg av de kontakter man allerede har opparbeidet. Informant A og C var med dette også anonyme frem til gjennomføring av intervjuene. Jeg fikk en såkalt snøballeffekt i arbeidet med å finne deltakere til forskningsprosjektet. Det vil si at min kontakt som kan mye om tema satte meg i kontakt med andre informanter som det kunne være aktuelt å ha med (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011, s 109).

Jeg fikk tre kandidater som alle oppfylte mine kriterier for deltakelse. Informant B er spesialpedagog og jobber i pedagogisk – psykologisk – tjeneste (PPT), Informant A og B er førskolelærere og jobber daglig med barn med ASF i barnehagen. De har alle mange års erfaring og lang kompetanse med å jobbe med barn med ASF. Jeg opplevde å ha det som Kvale og Brinkmann (2012, s. 175) kaller for «gode informanter». De var veltalende og kunnskapsrike og jeg opplevde dem ærlige og konsistente. De svarte konsist og presist på mine spørsmål og de ga sammenhengende fremstillinger og motsa ikke seg selv. De holdt seg til intervjutemaet og sporet ikke av gang på gang. Deltakerne ga lange og levende beskrivelser

av egne erfaringer og opplevelser, noe som egner seg godt til den senere analysen og rapporteringen (Kvale og Brinkmann, 2012, s 175-176).

2.1.2. Semistrukturert forskningsintervju

Innenfor kvalitativt forskningsintervju finnes det forskjellige strukturer, men det mest vanlige er et semistrukturert intervju. Jeg har gjennomførte et semistrukturert intervju, som ifølge Johannessen, m.fl. (2011, s. 139) er intervju basert på intervjuguide. Jeg følger da en forhåndsutarbeidet intervjuguide, men har åpne svar og forskeren har mulighet til å følge opp eventuelle emner videre. Denne strukturen står i motsetning til en samtale som er lite strukturert og fort kan gå i andre retninger enn det forskeren tenker (Thaggard, 2013, s. 97-98).

Intervjuguiden har som formål å ta for seg de mest sentrale temaene og spørsmålene som til sammen er med på å dekker de viktigste områdene mitt studie skal belyse. Det er en krevende prosess å utarbeide en intervjuguide, det er i denne prosessen man kommer frem til konkrete temaer og begynner å se på de underliggende spørsmålene for å kunne besvare problemstillingen (Dalen, 2011, s. 26). Jeg gikk mange runder både med meg selv og i samtale med veileder før jeg ende opp med en endelig intervjuguide. I starten av denne prosessen skrev jeg raskt ned mine umiddelbare tanker om hva jeg ønsket å finne ut. Jeg ser i etterkant at de fleste av disse første spørsmålene ikke ble med i den endelige utgaven. Jeg opplevde å ha ganske fordomsfulle meninger og den første utgaven var nokså negativt rettet. Ettersom prosessen utviklet seg og faggrunlaget mitt ble større opplevde jeg at fokuset skiftet retning (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 143).

Jeg valgte bevisst å ikke sende intervjuguiden til mine informanter på forhånd. Dette kan være både en styrke og en svakhet. Jeg ønsket å få gode ærlige svar, ikke innøvde og teoretisk riktige. Jeg ønsket å unngå så kalte «glansbildesvar» det informanten kanskje tror at jeg er på jakt etter. På den andre siden kan det være en fare med å ikke sende inn intervjuguiden da informantene ikke får muligheten til å forberede seg godt. Det stiller også større krav til meg som forsker, jeg må kunne drive samtalen frem, stille gode oppfølgingsspørsmål og gå i uventede retninger. Informantene fikk derimot kortfattet informasjon på forhånd. Det var min nøkkelperson som videresendte all informasjon til de to andre informantene. Den kortfattede informasjon inneholdt problemstilling og hovedområdene fra intervjuguiden. Ved at informantene hadde fått denne informasjonen opplevde jeg at alle informantene virket relativt godt forberedt og det var enkelt å få samtalen i gang, noen jeg kommer dypere inn på under gjennomføring av intervjuene.

2.1.3. Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte intervjuene på tre separate dager. Alle intervjuene foregikk på de respektives arbeidsplass og vi hadde satt av 1 time til intervjuet. Jeg tok meg god tid til høflighetsprat og bli litt kjent med informantene, da to av dem hadde vært helt anonyme frem til gjennomføringen av intervjuene. Dette var med på å sette en god tone for alle intervjuene og opplevdes enkelt å få informantene i tale. Jeg fortalte litt om formålet med intervjuet og hva lydopptaket skulle brukes til (Kvale og Brinkman, 2012, s. 141). Jeg opplevde å ha tre gode intervjusituasjoner, det ble stilte flere oppfølgingsspørsmål underveis i alle samtaler. Intervjuguiden fungerte godt for meg da jeg hadde flere emner og spørsmål jeg ønsket å stille, guiden ble brukt for å ha en rød tråd i samtalen. På den måten fikk jeg flyt i samtalen og jeg var sikker på å komme innom alle momentene som jeg ønsket å belyse. Ved bruk av disse spørsmålene fikk jeg i gang en god samtale og et godt samspill, der informanten åpnet seg opp og delte sine opplevelser og erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2009, s 143). Dalen løfter frem at intervjueren skal være anerkjennende, spørrende og lyttende, og viser interesse for informanten, noe jeg hadde fokus på ved å stille oppfølgingsspørsmål og vise interesse for det som ble sagt (Dalen, 2011, s 32-33) Det er av like stor betydning å være en aktiv lytter som å mestre gode spørreteknikker. Det er sentralt å få med seg det som blir sagt og hvordan det blir sagt, da dette kan ha betydning for den videre analysen og de videre avveielserne over hvilke dimensjoner som skal følges opp (Kvale og Brinkmann, 2009, s 151). Derfor benyttet jeg også lydopptak, slik at jeg kunne fokusere på samspillet i samtalen og konteksten utsagn ble sagt i, da dette er av betydning for min videre analyse. Jeg avsluttet intervjuene på en god måte med litt prat om hva som skulle skje fremover og jeg takket for deltakelsen.

Ved å benytte lydopptak får jeg kvalitetssikret det som blir sagt, jeg unngikk misforståelser og sikrer at alt informanten sier kommer med. Ved forespørsel om lydopptak var det ingen av informantene som hadde noen motsigelse på dette. En samtykke erklæring var utarbeidet på forhånd, der det kom frem hva som ville skje med all informasjon om dem og at alt vil bli anonymisert og er konfidensielt. Alle signerte denne samtykkeerklæringen før lydopptaker ble skrudd på og intervjuene startet. Videre sto transkribering av intervjuene for tur.

2.1.4. Transkriberingsprosessen

Transkribering er en tidkrevende prosess, en time med lydopptak tar normalt ca. fire til seks timer å transkribere. Dette er først og fremst en sentral del av analyseprosessen. Gjennom å lytte og skrive kommer det ofte mange nye tanker som kan være av betydning for arbeidet videre (Nilssen, 2012 s 47). Transkribering betyr å omsette tale til tekst, alle transkripsjonene

ble utført av meg. Dette handler både om mitt eierforhold til prosjektet, men også over de etiske forpliktelsene jeg har ovenfor mine informanter om konfidensialitet og anonymisering. Jeg fokuserte også på en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakeren sier (Nilssen, 2012, s 49).

Som nevnt tidligere benyttet jeg meg av lydopptak under intervjuene, dette er av stor betydning når man skal begynne transkriberingen. Jeg lagret lydfilene på en egen ekstern minnepenn som var innelåst, med mindre den var i bruk. Lydfilene ble aldri overført til datamaskin, de ble spilt av direkte fra minnepennen. På denne måten overholder jeg de etiske retningslinjene jeg er pliktig å overholde både overfor NSD og den informasjonen jeg har gitt til mine informanter i samtykkeerklæringen. Ved å benytte lydopptak er det lettere å gå tilbake til intervjuene og kunne fokusere på intervjuets emner og kontekst. Ved bruk av lydopptak kunne jeg enkelt notere ned korrekt ordbruk, tonefall, pauser, og liknende, alt ble registrert under transkripsjonen, på denne måten kunne lett gå frem og tilbake i opptaket og lytte slik at utsagn og lignende ble korrekt notert (Kvale og Brinkmann, 2009, s 187). Jeg valgte å ta med det mest relevante av pauser og lignende, på den måten fikk jeg litt bedre flyt i teksten og sitatene som ble produsert egner seg godt til bruk i den videre analysen (Kvale og Brinkmann, 2009, s 190).

Jeg begynte transkripsjonsprosessen umiddelbart etter gjennomførte intervjuer. Da jeg hadde intervjuene over tre sammenhengende dager, begynte jeg etter at alle intervjuene var gjennomført. Det hadde vært en fordel å legge inn en dag mellom intervjuene, slik at jeg hadde transkribert intervjuet før jeg gjennomførte neste. Jeg hadde på den måten sittet med konteksten til intervjuet ferskt i minnet og på den måten kanskje fått mer detaljrik transkripsjon (Nilssen, 2012, s 48).

Jeg opplevde transkripsjonsprosessen som veldig lærerikt, det ble produsert mange tanker og notater under transkripsjonen som har vært relevante i den videre analysen. Jeg opplevde å få nye tanker i forhold til teori, det kom frem temaer jeg ikke hadde tenkt på før. Det begynte å danne seg noen fellestrekk etter hvert som jeg unnagjorte flere transkripsjoner. Jeg begynte å gjøre meg opp en mening og en struktur på analysen og resultatene mine (Nilssen, 2012, s 47). Som forsker er det jeg som produserer teksten som skal brukes til videre analyse. Denne teksten vil aldri bli hundre prosent nøyaktig, da det gjennom lydopptak er umulig å få med den nonverbale kommunikasjonen (Nilssen, 2012, s 46-47). Derfor er også min egen for forståelse av stor betydning i det videre arbeidet. Jeg vil videre vise hvordan jeg har arbeidet med fremstilling av funnene mine.

2.2. Bearbeiding og fremstilling av data

2.2.1. Hermeneutisk meningsfortolkning

Begrepet hermeneutikk har flere betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Disse tre begrepene utgjør det som blir kalt den hermeneutiske operasjon, denne operasjonen har forståelse som mål. Står man ovenfor noen man ikke forstår vil man prøve å tolke det. Tolkningen og forståelsen er spesielt viktig for forskere i samfunnsvitenskapen og humaniora da datamaterialet man behandler som regel er fenomener som i form av menneskelige handlinger og uttrykk, som videre blir gjort om til tekst (Nilssen, 2012, s 71). Tolkning forsøker å skape mening til forskningsfenomener som kan virke uklare, kaotiske, komplekse og uforståelige. Det er et forsøk på å finne de underliggende meningen og uttrykkene som virker uklare og få den frem på en tydelig måte (Nilssen, 2012, s 71). Hermeneutikk er på mange måter en form for dialog mellom forsker og det som blir tolket, denne dialogen er en kunnskapsprosess i seg selv. Nye spørsmål og svar dukker opp som igjen fører til nye spørsmål og svar og dette driver tolkningen fremover. Den hermeneutisk tilnærming har som sentralt holdepunkt at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Man kan stille mange ulike spørsmål til teksten, og dette gir igjen mange ulike svar og tolkninger. Forskjellige scenarier kan komme fra samme kontekst avhengig av forskerens bakgrunn, fokus og forskningsmetode (Nilssen, 2012, s 71-72). Dette har hatt betydning for mitt arbeid ved at jeg kontinuerlig har stilt nye spørsmål til de informantene sier. Jeg har prøvd å forstå det underliggende i informantenes meninger, og stilt meg spørsmål om hvorfor det er slik. Det førte igjen til nye spørsmål til svarene som måtte belyses.

Den hermeneutiske spiralen gjelder en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom deler og helheten. Man tolker ulike deler av teksten og setter de forskjellige delene i ny relasjon til helheten (Kvale og Brinkmann, 2012, s 216). Når det kommer til dobbel hermeneutikk vil dette si at vi tolker informantenes fortolkning av egne opplevelser og erfaringer, det er derfor viktig å kunne sette seg inn i forskningsdeltagerens perspektiv uten at dette farger for mye av vår egen tolkning, vi ønsker å få frem de bakenforliggende handlingene og refleksjonene hos informantene (Nilssen, 2012, s 72-73). Jeg har vært bevisst og veldig reflektert ovenfor egen forståelse og hvordan den kan prege min tolkning av informantene. Jeg har prøvd å være åpen og sette meg inngående inn i hva informantene sier og mener.

Når man begynner en forskningsprosess har man allerede gjort seg opp noen tanker, altså en subjektiv forforståelse, men også en teorimessig forforståelse. Valg av teori er avhengig av hva datamaterialet forteller oss, så naturlig nok vil dette være en kontinuerlig prosess etter

hvert som ulike aspekter i analysen trer frem (Nilssen, 2012, s. 66). Jeg opplevde at det ikke var samsvar med den teorien jeg hadde lest på og det informantene fortalte. Jeg opplevde å måtte bygge opp et nytt teorimessig grunnlag på bakgrunn av det informanten trakk frem som sentralt i sitt arbeid. Teorivalget ble derfor styrt av hva informantene la vekt på og hva min forforståelse av hva som var viktig. I kvalitativ forskning er det forskningsdeltakerens perspektiv man bestreber å få tak i, derfor er det ikke nødvendig at den teorien du har som rammeverk er den teorien du bruker når man tolker funnene. Dette er en naturlig konsekvens av at man som forsker ikke har den samme subjektiviteten som forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012, s. 67). Derfor kan teksten fortelle oss noen som ikke nødvendigvis er enstemmig med forforståelsen, man tilpasser forforståelse til teksten. Det er viktig å være klar vår egen subjektivitet og la teksten kunne tale for seg selv (Nilssen, 2012, s. 68-69). For å få fatt i helheten i resultatene må jeg se på ulike deler, det dukket stadig opp nye tanker, og jeg pendlet frem og tilbake mellom dem (Nilssen, 2012, s. 71). Dette ledet videre til utarbeiding av klare koder og kategorier.

2.2.2. Koding og kategorisering

Koding og kategorisering er kanskje den mest krevende prosessen, men er kjerneaktiviteten i den kvalitative analyseprosessen. Det er dette som danner grunnlaget for de videre analysene (Nilssen, 2012, s 78). Det å kode og kategorisere innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til ulike tekstavsnitt med hensikt å kunne gjenkjenne og identifisere en uttalelse senere. Det vil si en mer systematisk bearbeiding av utsagn (Kvale og Brinkmann, 2009, s 208-209). Koding er et sentralt aspekt ved Grounded theory som jeg kommer tilbake til litt senere, da dette er en metode jeg har brukt for å komme frem til de kodene og kategoriene jeg står igjen med. Jeg har også brukt en form for meningsfortetning i mitt arbeid med analysen. Jeg har forkortet intervjupersonenes uttalelse til korte konkrete koder, da kommer den umiddelbare meningen frem og gjentas med få ord (Kvale og Brinkmann, 2009, s 212). Dette var en prosess som er tidkrevende, men jeg fant den også effektiv. For å få håndterbare data må man gjennom en tekstreduskjson, og dette skjer gjennom kategorisering og kodensering. Kategorisering av utsagn er en form for dekontekstualisering, mens fortolkningsprosessen som starter nesten samtidig rekontekstualiserer utsagnene innenfor en bredere referanseramme. Dette fører igjen til en tekstutvidelse der resultatene blir formulert med betydelig flere ord enn det opprinnelige utsagnet som fortolkes. (Kvale og Brinkmann, 2009, s 214). Det er denne prosessen jeg har vært gjennom, der man river ned og minimerer mengden utsagn for å bygge dem opp igjen i en bredere forståelse og med nye rammer. På denne måten

kan man sette informantenes utsagn i en mye bredere sammenheng og drøfte de opp mot hverandre. Jeg vil videre presentere troverdighet, validitet og generaliserbarhet for studiet.

2.3. Troverdighet, validitet og generaliserbarhet

2.3.1. Troverdighet.

Hovedmålet til en kvalitativ forsker vil være å forsikre leserne om at det bildet som blir gitt er korrekt, og ikke er en forvrengning av de faktiske forholdene. Det er viktig å kunne bevise at de funnene som er gjort er troverdige og at de er konsistent med datamaterialet som er samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten. En kvalitativ undersøkelse vil aldri kunne bli lik to ganger, den er avhengig av den konteksten og samspillet som fant sted mellom forsker og deltaker (Dalen, 2011, s 141). De sentrale spørsmålene kan stilles til om funnene er konsistente med datamaterialet, gir funnene mening i sammenheng med datamaterialet. Derfor er det vesentlig å redegjøre for hele forskningsprosessen på en slik måte at den kan gjennomgås og godkjennes (Dalen, 2011, s 142). I forhold til min undersøkelse har jeg jobbet med å være tro til informantenes synspunkt, jeg har også sett klare sammenhenger mellom det informantene sier og det teori forteller. Jeg har også redegjort for alle steg i prosessen og prøvd å skape gjennomsiktighet i studiet. Dette er elementer som er med på å styrke troverdigheten til studiet.

2.3.2. Validitet

Validitet refererer til studiets gyldighet, om metoden faktisk avdekker den virkeligheten forskeren uttaler seg om (Bø og Helle, 2013, s 327). Det å validere vil si å kontrollere, man kan teste validiteten på et studie ved å undersøke feilkilder. Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller mer troverdig er kunnskapen. Det er viktig at forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker sitt syn på det emnet som studeres og da også hva slags kontroll som utføres for å motvirke en selektiv forståelse eller en skjev fortolkning (Kvale og Brinkmann, 2012, s 254). En av de vanligste kritikkene rettet mot forskningsintervju er at funnene ikke er valide da intervjupersonens informasjon kan være usann (Kvale og Brinkmann, 2012, s 256). Det å gjøre oss godt kjent med hva andre forskere har funnet på det samme eller lignende felt er en måte å kontrollere validiteten på. På denne måten vil forskeren ha god innsikt på det aktuelle problemområdet som er en annen måte å sikre validitet på. Dette har jeg ved å stille gode relevante spørsmål omkring sentrale temaer, bruke ord og ordtrykk fra fagfeltet og ha kjennskap til relevante arbeidsmetoder (Dalland, 2012, s 118). Et annet sentralt aspekt ved å sikre validiteten er å ha mangfoldighet i data. Dette gjør at flere aspekter ved et fenomen blir avduket, da øker sannsynligheten for at

beskrivelsen i funnene dekker flere vesentlige forhold ved et fenomen. Også ved å ha gode informanter er man med på å sikre validiteten i studiet, er det personer som faktisk kan uttale seg om fenomenet (Dalland, 2012). Gjennom å gjøre et kriterieutvalg i forhold til informanter sikret jeg å ha fagpersoner som har aktuell kunnskap på området og kan uttale seg der etter. Jeg har prøvd etter beste evne å fange så mange aspekter ved inkluderingsbegrepet for å få et spenn i oppgaven. Dette gjør også at informantene må ta et standpunkt til flere muligheter og på den måten vil eventuelle selvmotsigelser kunne komme frem. Gjennom grounded theory har jeg fått luket bort alle selvmotsigelser og satt informantenes utsagn i en videre forstand, dette kan være med på å styrke validiteten i studiet mitt.

2.3.3. Generaliserbarhet

Når det kommer til generalisering av kvalitative studier er det en utbredt mening at disse resultatene er vanskelige å generalisere, da det er for få intervjupersoner. Vi kan kanskje ikke generalisere på en global skala, men man kan stille spørsmål om ikke den kunnskapen som ble produsert i den spesifikke intervjusituasjonen kan ha en overføringsverdi til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkman, 2012, s 265). En analytisk generalisering vil være relevant i dette tilfellet, da denne formen involverer en begrunnet vurdering av funnene i et studie og i hvilken grad disse kan benyttes som en form for rettleiding for hva man kan forvente i en annen situasjon. Denne vurderingen gjøres ved å analysere likheter og forskjeller mellom to situasjoner (Kvale og Brinkman, 2012, s 266). Man kan igjen her skille mellom en forskerbasert og en leserbasert analytisk generalisering. En forsker kan gi tydelige, spesifikke, gode beskrivelser og argumentere for generaliserbarheten av resultatene sine, dette er en forskerbasert generalisering. I den leserbaserte generaliseringen er det leseren som med grunnlag i detaljerte kontekstuelle beskrivelser vurderer om resultatene av intervjuundersøkelsen kan generaliseres til en annen situasjon. (Kvale og Brinkman, 2012, s 267).

2.4. Etiske avveielser

Det er flere etiske avveielser som er viktig å overholde og reflektere over i et kvalitativt studie. En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, det er knyttet flere etiske refleksjoner både til intervjuundersøkelsens midler, men også til dens mål (Kvale og Brinkmann, 2012, s 79). Det er også noen lovpålagte forhold å ta til etterretning i et slikt studie, etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, er alle prosjekter som inneholder personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler meldepliktig til Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Dalen, 2011, s 100). NSD tilrådet studiet mitt under den forutsetning om informert samtykke og konfidensialitet.

2.4.1. Informert samtykke

Under informert samtykke vil det si at informanten skal på forhånd være orientert om alt som angår informantens deltagelse i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s 100). Informanten skal ha fått informasjon om det overordnede formålet med undersøkelsen og blitt gitt hovedtrekkene i metoden. Det er av stor betydning å informere om mulige risikoer og eventuelle fordeler med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer også at man har sikret at de involverte deltar frivillig. De skal være informert om muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst og hvordan anonymisering og konfidensialitet blir ivaretatt. Dette innebærer blant annet at informanten skal vite hvem som transkriberer og eventuelt har tilgang til annet materiale (Kvale og Brinkmann, 2012, s 88-89). Alle disse punktene ble overholdt ved å utlevere en samtykke erklæring til alle informantene, denne ble underskrevet før intervjuene begynte. Jeg opplyste også her om når rådata vil bli slettet og hvordan lydfiler vil bli oppbevart. På denne måten sikret jeg at alle informantene hadde all relevant informasjon for å ta en avgjørelse på om dette var noe de ønsket å være med på eller ikke. Det stiller derfor også krav til meg som forsker at jeg overholder det som ble skrevet i dette skrevet, dette gjelder både ovenfor informantene, men også ovenfor NSD.

2.4.2. Krav til konfidensialitet

I kvalitativt forskningsintervju er kravet om konfidensialitet av spesiell stor betydning da forsker og deltaker møtes ansikt til ansikt. Det er vesentlig at informanten føler seg trygg på at alle opplysninger som kommer frem under intervjuet, blir behandlet fortrolig. Informasjon som fremkommer under intervjuet skal ikke kunne tilbakeføres til informant, derfor er anonymisering umiddelbart etter intervjuene er avsluttet sentralt (Dalen, 2011, s 102). Dette prinsippet om informantens rett til anonymisering er ikke helt uten etiske og vitenskapelige dilemmaer. Utsagn fra informanten skal inngå i en offentlig rapport, det kan her oppstå et dilemma i forhold til å fremstille resultatene slik at de har mest mulig troverdighet mot hensynet til å anonymisere informanten. (Dalen, 2011, Kvale og Brinkmann, 2012, s 90). Jeg har jobbet med å overholde kravet om konfidensialitet ved å anonymisere alle informantene umiddelbart etter intervjuene. Jeg har med trekk fra informantene som er relevant for oppgaven og som ikke risikerer at de blir gjenkjennbare. Min forforståelse står er av betydning når det kommer til analyseprosessen.

2.4.3. Egen forskerrolle

I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet. Det er forskeren som samler inn datamaterialet. Forskeren som konstruerer data gjennom interaksjon med forskningsdeltaker. Det er forskeren som foretar analyse og tolkning av materialet (Nilssen, 2012, s 29). Det er viktig å redegjøre for de instrumentene man benytter og i dette tilfellet, betyr det min subjektivitet, det er alltid en grunn til at man har valgt det fenomenet man har gjort. Derfor vil jeg presenter meg selv som forsker og bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å forske på inkludering av barn med ASF i barnehagen. Dette handler om forskerens egen subjektivitet, det er viktig å være seg bevisst egne verdier, holdninger og menneskesyn. Ved å være seg bevisst setter det forskerne i bedre stand til å kunne skille ut vitenskapens verdier og kunne forholde seg til den (Dalland 2012, s 119). Det er også viktig å at forskeren gjør rede for den spesielle tilknytningen man har til fenomenet som studeres, på denne måten kan leseren selv vurdere kritisk i hvilken grad forskerens subjektivitet har påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011, s 94).

Den kvalitative intervjuformen er bygget på det menneskelige samspillet, det er derfor en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og deltaker.

Intersubjektivitet betyr «mellom subjekter» og handler om at deltakeren og forsker får en felles forståelse av opplevelsen av fenomenet. Uttalelser som kommer frem bør være nært opp til deltakerens egen forståelse og opplevelser (Dalen, 2011, s 95). I denne sammenhengen blir derfor begrepet refleksiv objektivitet sentralt. Det handler om å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjon av den kunnskapen som skapes i det intersubjektive samspillet.

Objektivitet tilknyttet kvalitativ forskning betyr at å strebe etter objektivitet som subjektivitet. Det blir derfor også av betydning å opprettholde en profesjonell avstand og profesjonell distanse til informantene uten at det blir til hinder for samspillet. (Kvale og Brinkmann, 2012, s 247).

Min forforståelse

Allerede før jeg begynte å studere på høgskolen hadde jeg mye erfaring fra barnehagen og her møtte jeg en gutt med diagnosen ASF. Jeg fikk erfaring på hvordan barnehagen tilrettela og tilpasset hverdagen slik at han skulle oppleve utvikling, mestring og deltakelse i sosialt felleskap. Jeg så hvordan denne gutten ble en attraktiv lekekamerat for andre barn ved hjelp og støtte fra trygge voksne, han var en helt naturlig del av barnegruppa og var sosialt akseptert av alle barn på avdelingen.

I løpet av min praksistid gjennom førskolelærerutdanningen opplevde jeg å komme i en barnehage der en jente hadde den samme diagnosen innenfor ASF. Forutsetningen til barnet var selvfølgelig ulikt, men det var mange likhetstrekk. Her opplevde jeg å se et barn som var mye isolert fra resten av barnegruppa, barnet var ikke deltakende i sosial lek eller i et sosialt fellesskap. Det var veldig mye voksenkontakt, barnet ble feller fjernet fra situasjoner der det var andre barn enn å prøve å inkludere henne i leken. De andre barna hadde ekstremt liten kontakt med denne jenta og dette barnet stod hele tiden på utsiden av barnegruppen.

Jeg har sett to virkeligheter som er ekstremt forskjellige, derfor har jeg valgt akkurat dette temaet å skrive masteroppgaven min om. Jeg ønsker at alle barn med deres behov og ulikheter skal ha muligheten til å delta på sine premisser i et sosialt fellesskap. Dette er også noe av grunnen for de yrkesvalgene jeg har gjort, som førskolelærer og snart spesialpedagog. Jeg har mye jobberfaring både fra barnehage, spesialpedagogisk team i barnehage og bofellesskap for utviklingshemmede. Jeg har sett flere måter å jobbe på og ønsker å ha mest mulig kunnskap på hvordan jeg kan være en bidragsyter for å skape en best mulig hverdag for barn med tilsvarende utfordringer. Jeg vil nå presentere hvordan jeg har kommet frem til funn gjennom grounded theory og gi en presentasjon av de fire hovedkategoriene.

2.5. Grounded theory og presentasjon av oppgavens fire hovedkategorier

Jeg har benyttet meg av grounded theory sine tre kodefaser for å skape mening i det datamaterialet jeg sitter igjen med. Glaser og Strauss (1967) utviklet teorien som forskningsmetode på 1960 – tallet. Det er tre faser åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Det er gjennom denne prosessen jeg nå sitter igjen med fire kategorier som nå danner funnene mine. Det sentrale aspektet bak metoden er å utvikle nye teorier som har basis i datamaterialet, det vil si en induktiv tilnærming i motsetning til en deduktiv tilnærming som har basis i å teste teori (Nilssen, 2012, s 78-79).

Den første fasen er åpen koding, her handler det om å møte datamaterialet med et åpent sin. Her leste jeg grundig gjennom alle intervjuene og skrev ned i marginen det jeg mente var essensen i en uttalelse. Det er en intens og omfattende prosess, etter gjennomlesing nummer tre og fire hadde jeg endret noen koder, mens andre sto urørt (Nilssen, 2012, s 79). Den åpne kodingen består av å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Denne prosessen er for å finne kjerneinnholdet i intervjuet. Jeg opplevde at flere koder overlappet hverandre, og det forekom av og til dobbelkoding (Nilssen, 2012, s 82). Jeg ble etter denne første prosessen sittende igjen med et veldig stort datamateriale som var

ganske uhåndterbart. Dette materialet må grupperes i temaer, dimensjoner eller kategorier for å bli mer håndterlig. Det er dette som skjer gjennom den aksiale koding (Nilssen, 2012, s 79).

Den aksiale kodingen betyr å se sammenhenger mellom kodene og utvikle kategorier. Det er om å gjøre å finne kategorier, temaer og perspektiver som kan begynne å gi et svar på problemstillingen. Det er krevende å finne kategorier og koder som ikke bare gjengir det informantene sier, men som kan relateres til i en større sammenheng (Nilssen, 2012, s 86). I denne prosessen prøvde jeg å skape mening i den store mengden av ulike koder, jeg laget meg mange subkategorier, på den måten ble forklaringen til ulike fenomener mer presist og fullstendig. Den aksiale kodingen krever at jeg som forsker allerede har gjort meg opp en mening om noen kategorier. Dette skjedde under den åpne kodingsprosessen (Nilssen, 2012, s 79). Der dannet det seg noen fellestrekk og jeg laget meg kategorier som *voksen – barn relasjon, sosial deltakelse og tilrettelegging*. Under den aksiale prosessen begynte jeg å få en forståelse av hvordan disse kategoriene forhold seg til hverandre, for eksempel at sosial deltakelse krevde god tilrettelegging fra den voksne og den voksnes tilstedeværelse i leken. Jeg begynte å få en forståelse for hvordan disse kategoriene var avhengig av hverandre

I den siste fasen som er selektiv koding prøver jeg å finne kjerne-kategorier og systematisk relatere disse til andre kategorier. Det er kjerne-kategorien som til slutt representerer forskningens hovedtema (Nilssen, 2012, s 79). Neste steg i prosessen var å prøve å samle disse momentene eller kodene til kategorier, se om de hadde noe til felles. På forhånd hadde jeg gjort meg tanker om en kode, *mestring* (Nilssen, 2012, s 89). Jeg gikk da nøye gjennom alle de transkriberte intervjuene, jeg skrev ned alle kodene på en liste og markerte med forskjellig tusj for ulike kategorier, jeg så at det var noen kategorier som hadde fellesnevner. Etter denne prosessen satte jeg meg ned og laget tankekart ut ifra de ulike kodene. Det var dette som ble avgjørende i forhold til hvilke koder jeg ble sittende igjen med. Jeg satt igjen med fire hovedkategorier, *relasjon, etikk, mestring og tilrettelegging*. Sorteringen skjedde i flere faser og mange modeller ble tegnet før jeg fant fram til den endelige inndelingen som ga meg data til å presentere, analysere og tolke informantenes arbeid med inkludering av barn med autisme i barnehagen. De fire kategoriene har nær sammenheng med hverandre samtidig som de står i en slags gjensidig avhengighet til hverandre. Det kan plutselig dukke opp ting, noen som skjedde i mitt tilfelle, kategorien *etikk* dukket opp sent en kveld. Jeg ser nå at dette er en av kategoriene med størst betydning (Nilssen, 2012, s 100).

Jeg sitter igjen med fire hovedkategorier som jeg vil presentere grundig i resultater og funn, hovedtemaene i de ulike kategoriene er:

Relasjon. Denne kategorien tar for seg betydningen av trygge gode relasjoner, spesielt mellom voksen og barn. Denne relasjonen står spesielt sentralt i arbeid med å inkludere barn med ASF i barnegruppen, blant jevnaldrende og hos øvrig personale.

Etikk. Under denne kategorien vil jeg presentere de ulike etiske dilemmaene og utfordringene som informantene har møtt. Hvordan de arbeider for å ivareta både barnet og fellesskapet. Det oppstår også mange etiske utfordringer i forbindelse med å tolke og forså barnet. De står ansvarlig for å avgjøre hvilke aktiviteter som er hensiktsmessige for barnet.

Mestring. Denne kategorien tar for seg de ulike aspektene som spesialpedagog og førskolelærer jobber etter for at barnet skal oppleve mestring og gode hverdager preget av positive opplevelser og erfaringer. Mestring er en viktig faktor for å skape en god og produktiv utvikling.

Tilrettelegging. Her presenterer jeg noen av de ulike tiltakene som blir gjort i barnehagene for å tilrettelegge på en positiv måte for at barnet skal få delta i aktiviteter, lek og et inkluderende fellesskap.

3.0. Resultater og funn

3.1. Presentasjon av informantene

Informant A er utdannet hjelpepleier med vernepleier som grunnutdanning og er også utdannet førskolelærer. Informanten har variert erfaring med barn med ASF, både fra tidligere jobb i avlastningsbolig, fra barnehagen og privat. Hun jobbet til daglig som ekstra førskolelærer i en barnehage, der hun har hovedansvaret for et barn med ASF. Barnet har et 100 % vedtak på spesialpedagogisk ressurs. Informant A jobber på en avdeling med store barn, hun arbeider daglig med at barnet skal være inne på avdelingen, men har et eget rom der forberedelser, diverse aktiviteter og lignende foregår.

Informant B er utdannet førskolelærer med 2 års videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, hun har også 3 års utdanning innen familierapi. Hun jobber i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), der hun har jobbet over lang tid. Hun har mye erfaring med barn med ASF gjennom sitt arbeid i PPT. Hun arbeider mye i barnehagene, med observasjon og tilrettelegging for barn, samtidig som hun veileder personalet i barnehagen. Hun har sett en økning i antall registrerte tilfeller med ASF, og mener dette handler om større bevisstgjøring rundt diagnosen, som gjør at flere barn blir registrert. Det handler også om endringer i diagnosekriteriene.

Informant C er utdannet førskolelærer, og har i tillegg et halvt år med veiledningskompetanse. Hun har jobbet mange år i barnehage, men de siste årene hun har arbeidet med barn med ASF. Hun har også erfaring med arbeid med voksne med psykisk utviklingshemninger. Hun jobber til daglig som ekstra førskolelærer i en barnehage der hun har hovedansvaret for et barn med ASF. Hun arbeider på en avdeling med store barn, det er 18 barn på avdelingen. Barnet hun arbeider med har et 100 % vedtak på spesialpedagogisk ressurs. Informant C og barnet er til daglig en naturlig del av resten av barnegruppen, de har egenlæring en gang om dagen i ca 45 min. Denne tiden brukes både som forberedelse, læring og repetering av diverse ferdigheter eller språktrening. Informant C trekker ofte de andre barna inn i denne situasjonen når barnet kan ha utbytte av det.

3.2. Presentasjon av resultater

I denne delen vil jeg presentere funnene mine fra studiet. Jeg har valgt å presentere resultatene under de respektive kategoriene de tilhører. Som nevnt i metodekapittelet er disse kategoriene relasjon, etikk, mestring og tilrettelegging. Siden inkludering er det overordnede begrepet i vil

jeg til å starte med presentere hva informantene sier om deres forståelse av inkludering.

Informant A sa dette om hva hun legger i inkluderingsbegrepet.

«Barnet skal få lov til å delta på sine egne premisser og delta på det som er positivt og at er det en del i dagen som man ser er lite hensiktsmessig, dette her har man ikke rom for mestring, trenger man heller ikke delta»

Informant B sier dette om inkludering

«Om det tenker jeg at det skal være et barn som er i gruppa på lik linje med de andre barna i den gruppa og at barnet skal være en del av gruppa, en naturlig del av gruppa. Men det krever jo noe å få det til.»

Informant C sier dette om inkludering

«Da tenker jeg at man er med i noe, mer enn man er alene, på den måten man er selv, man kan inkluderes ved å sitte der og se på at de andre gjør noe, men det viktige er jo at du er med og kan gjøre noe på din måte da. Målet med inkludering er jo at barnet skal ha noe positivt ut av det selv.»

Dette viser informantenes ulike svar i forhold til hva inkludering er, det er mange måter å si det samme på. Det er tydelig at alle informantene har den samme grunnholdningen om hva de tenker inkludering er. Det betyr å delta i et fellesskap, med dine premisser og forutsetninger og blir akseptert for de ulikhetene man har.

3.3. Relasjon

3.3.1. Relasjon mellom voksen og barn

Under denne kategorien kom det frem mange likheter hos alle informantene. De mente alle at å etablere trygge gode relasjoner med barnet var av spesiell stor betydning for å skape en god tilknytning for barnet. Relasjonen mellom voksne og barn står også i sentrum for alle tiltak og opplegg som skal gjennomføres. Informantene mente at relasjonen man bygger til barnet er spesielt sentral for å få til en målrettet utvikling hos barnet. En positiv utvikling oppstår der barnet kan lære nye ferdigheter og ta del i et fellesskap på en likeverdig måte og fellesskapet har akseptert barnet. Informant A og C forteller om nærheten som oppstår mellom voksen og barn i en så nær relasjon. Dette kan være både krevende og givende. Det krever mye av deg som voksen å stå i slike relasjoner, samtidig er det nødvendig for barnet å føle seg sett og ivaretatt. Denne nærheten innebærer ofte en nærhet fysisk, med mye kos og sitte på fanget, dette er med på å skape en ro for barnet i situasjoner som kan virke overveldende og

skremmende. Informant B trekker frem betydningen av å ha respekt for barnet og ha en anerkjennende atferd ovenfor barnet. Dette er med på å bygge de gode relasjonene som er nødvendig. Informant C har beskrevet denne relasjonen slik.

«Det har vært et veldig behov for nærhet, sitte på faget, kose, klemme.

Hovedoppgaven er da å sørge for det og at det da er mulighet for at vi får gjort det, og at vi da også får mulighet til å trekke oss tilbake og kan være i små grupper for eksempel. For det er veldig, det er jo, målet er jo at barnet skal utvikle seg, barnet trenger ekstra hjelp og støtte for å utvikle seg, det bruker ofte litt lengre tid, og tenger da også mer ro rundt seg, men skal jo likevel være et barn i gruppa»

Dette sitatet fra informant C viser veldig tydelig hvordan hun verdsetter den gode relasjonen og tar barnet på alvor ved å skape rom for den nærheten som barnet har hatt behov for.

Informant B kom med et sitat som viser hva dette intense arbeidet gir den voksen tilbake. Det er krevende, men også utrolig meningsfullt og alle informantene forteller at det gir dem mye personlig tilbake å jobbe med barn med disse vanskene. Informant B sier

«Jeg tror man blir litt ekstra glad i sånne unger jeg altså, det er givende, selv om man ser at utviklingen noen ganger kan gå litt sakte, så ser man i det minste en utvikling og at det virkelig går an å få til ting. Det er moro»

3.3.2. Strukturering av relasjonsbygging til andre barn

Når det kommer til å skape relasjoner til andre barn og voksne er dette noen alle informantene forteller at kan være krevende til tider. Informant A forteller hvordan hun fortolker og forklarer de andre barna på avdelingen om barnets atferd, slik at de andre barna skal forstå barnet og at barnet skal kunne delta i lek og aktiviteter. Informant B bruker mye tid på å strukturere mindre grupper da dette er lettere for et barn med ASF å forholde seg til. Det er mer oversiktlig og barna blir bedre kjent i små grupper. Informant C benytter seg også av små grupper, blant annet under måltidet, for å styrke barnets tilhørighet i gruppa, men også for å bygge relasjoner til de andre barna. Informant A benytter seg ofte av tryggbase prinsippet når det kommer til frilek i barnehagen. Informant A påpeker at frilek kan ofte være veldig krevende for barn med ASF, de har ikke like store forutsetninger for å mestre frileken. Den kan ofte føles kaotisk og uoversiktlig, men det er en fin måte å delta i det felleskapet som er i resten av barnegruppa. Hun viser her hvordan hun legger gode forutsetninger for at barnet skal få størst utbytte av denne tiden.

«Når det er den ustrukturerte frileken hvor barn flyr frem og tilbake, da kan barnet bli veldig utrygg. Og da er barnet helt avhengig av å vite, at jeg er der. Jeg setter meg ned på gulvet der det er litt lekekasser og sånn, og blir sittende der. Da går barnet frem og tilbake til fanget mitt, bort til lekekassene, eller barnet kan forlate rommet, da må jeg bare bli sittende. Fordi det som skjer hvis jeg begynner å reise meg opp, da begynner barnet å prøve å finne meg, men om jeg blir sittende så kommer barnet tilbake, også går barnet ut igjen også leker barnet litt. Da tenker jeg at barnet har en lek som er utviklende, også blir jeg sittende også kommer barnet tilbake. Barnet kommer stadig vekk tilbake»

Dette viser tydelig betydningen av den voksnes tilstedeværelse i barnets lek og den relasjonen som er skapt mellom barnet og den voksne. Barnet må kunne stole på at den voksne blir sittende og den voksne vinner barnets tillit ved å bli værende på samme sted, dette skaper trygghet for barnet og gode forutsetninger for mestring og deltakelse i det sosiale fellesskapet som foregår i disse ustrukturerte situasjonene.

Begge førskolelæreren forteller at de benytter seg av en del mindre grupper for å legge til rette for deltakelse i lek. Informant C forteller at hun lar de andre barna være en del av språktrening eller andre aktiviteter der det er mulig. Dette er med på å stimulere relasjonsbygging blant jevnaldrende og kan være en fin mulighet for å bli inkludert i fellesskapet.

Informant A forteller hun bruker mye tid til observasjon og vurdering for å skape et overblikk over hvilke situasjoner som er gode og hensiktsmessige for barnet.

«Det å se hvilke situasjoner som er bra for han og hvilke situasjoner er kanskje ikke så bra. Også bruker jeg veldig mye tid på den der vurdering, men det går jo hele dagen, vurdere hva er det som er allright for barnet»

Dette viser hvordan det er en kontinuerlig prosess for å skape gode situasjoner for barnet og betydningen av den voksnes tilstedeværelse i barnets hverdag. Dette for å skape relasjoner til andre barn og voksne og for å skape en positiv hverdag.

3.3.3. Danne relasjoner til andre voksne

Når det kommer til å danne relasjoner til de andre voksne på avdelingen er dette noe alle informantene trekker frem som krevende for barna de jobber med. De trekker frem at ansvaret ligger på de andre voksne for å engasjere seg da barnet med ASF ikke kommer til å ta kontakt på samme måte som andre barn. Informant A trekker frem at det til tider kan være krevende å

skulle få det øvrige personalet involvert og barnet inkludert hos dem. Hun utdyper dette ved at de andre ikke vet hvordan de skal håndtere barnet, flere i personalet er usikker på barnet, de vet ikke hvordan de skal ta kontakt med barnet. Hun forteller det de også handler om holdningen til personalet om å ha et barn med ASF på avdelingen. Det er en lang prosess man må gjennom og mange opplever å få et barn med spesielle behov på avdelingen som utenfor komfortsonen. Informant C forteller også at dette kan være krevende og informantene kan ofte føle seg alene i arbeidet med å inkludere barnet på avdelingen. Informant C mener det handler om innstillingen man har til å ha et barn med ASF på avdelingen. Noen vet ikke hvordan man skal håndtere et barn med ASF, og andre føler de ikke kan nok om barnet til å involvere seg. Informant B bruker ofte mindre grupper for at det øvrige personalet skal få bli kjent med barnet.

«Å lage sånne smågrupper rundt dem, i avdelingen, gjør jo at de andre blir mere kjent, og jeg har best erfaring med at om jeg får alle de voksne på den avdelingen til å ha noe kontakt, for eksempel å være i et rom alene med det barnet, så blir de mere kjent og mere trygg på det barnet også er de mye bedre på å være tilstede med et i gruppa da. Og da føler de også mye sterkere på at barnet er jo også en del av oss»

Dette viser hvordan det er et helhetlig prosjekt for å oppnå inkludering og trygge relasjoner til barn og voksne. Informant B forteller at det kan være en krevende prosess, da mange voksne har både fordommer og andre holdninger enn det som kreves i slike situasjoner. Det er derfor av stor betydning å endre holdninger og felles meninger på en avdelinger for å skape et best mulig utviklingsmiljø for barnet med ASF. Jeg kommer til å presentere denne problematikken under delkapittel etikk, da det er flere etiske avgjørelser som inngår for å skape et inkluderende miljø for et barn med ASF, deriblant personalets holdninger.

3.4. Etikk

Et av de mest sentrale funnene jeg har gjort i mitt studie omhandlet de etiske avgjørelsene som inngår når man arbeider med barn med ASF. Dette var også et av de mer overraskende funnene, da jeg ikke hadde sett for meg hvor mange etiske dilemmaer man møter.

3.4.1. Vurdering av barnets hverdag

En av de første tingene som alle informantene trekker frem som kan være en utfordring og som byr på noen etiske dilemmaer er at som voksen står du ansvarlig for det aktuelle barnets liv og hvordan deres hverdag utspiller seg. Her er det snakk om kontinuerlige avgjørelser vedrørende barnets dagsform, atferd og mestrings potensiale. Denne formen for vurdering

inngår i alle prosesser og kan være ganske krevende, det er opp til den voksne å avgjøre om et barn skal delta på en fellessamling eller ikke. Hvorvidt barnet har utbytte av det sosiale fellesskapet eller ikke. Informant A forteller om denne prosessen slik

«Det er en kontinuerlig vurdering og det stiller ganske store krav egentlig, til oss som personale å ta den vurderinga, når er det greit at barnet er med på fellessamling med mye støy og uro, og når skal barnet ikke være med, da fratrar du barnet den opplevelsen. Så det er en balansegang, å stadig vekk måtte vurdere barnet. Og det er ikke alltid vi vurderer riktig»

Informant A forteller om denne konstante vurderingen og om å finne en balansegang mellom deltagelse og skjerming, hun poengterer også at man ikke alltid vurderer rett, noen som kan få stor betydning både ovenfor barnet, og for fellesskapet. Det er snakk om å ivareta alle parter, både resten av barnegruppas behov, men primært barnets behov. Informant B har lik erfaringer som Informant A da hun forteller at det til enhver tid oppstår dilemmaer om hvor mye barnet skal ut eller inn i den resterende barnegruppa. Informant C forteller også om de samme utfordringene i sitt arbeid. Hun opplever det til tider utfordrende å skulle avgjøre hva som er hensiktsmessig for barnet å gjøre den dagen. Dagsformen kan fort endre seg og det er viktig å ha i fokus hva som vil være positivt for barnet å oppleve. Hun mener også at denne avgjørelsen går på å ta barnet og barnets behov på alvor. Det er krevende, men det er en viktig del av jobben. Informant A forteller dette om hvordan hun opplever disse utfordringene.

«Det hadde nesten vært lettere om han hadde reagert likt alltid, for da hadde vi visst. Det at barnet er sånn av og på, vi vil ikke gå inn å skjerme barnet hele tiden. For da mister han så mye som kan være positivt, med samhandlingen med de andre. Det synes jeg er litt utfordrende.»

Denne makten som ligger i Informant A sine hender, om barnet skal delta eller ikke delta i fellesskapet er en av de etiske avgjørelsene personer som arbeider med barn med ASF står ovenfor. Det krever mye av deg som person og det krever at man kjenner barnet godt. Det går under etikk da man tar avgjørelser på veggen av et annet menneske, og vurderer barnets evner og behov. Her spiller relasjonen mellom voksen og barn, som jeg har presentert ovenfor, en stor og betydelig rolle. Det er viktig å kjenne barnet for å kunne ta de rette avgjørelsene.

3.4.2. Stille realistiske mål og forventninger

Et annet etisk aspekt som informantene har trukket frem er å ikke pushe barnet for mye, informant A trekker frem at det er av stor betydning å stille realistiske og overkommelige

forventninger til barnet. Hun trekker frem at det ikke er en hensikt å være i en sosial setting bare for være der, det må være et mål med det, og på den måten bli en del av fellesskapet. Det må være en balansegang og et mål med den sosial interaksjonen, og ikke bare delta for enhver pris, det er heller å motarbeide barnet. Informant C sier dette om å stille krav til barnet «Det må jo hvert fall ende positivt for det barnet det gjelder. Det er selvfølgelig ubehagelige ting og man må presse litt og legge lista litt høyere etter hvert, men allikevel må det jo ende positivt» I dette legger informanten at barnet skal oppleve glede og mestring. Det skal være aktiviteter som barnet synes det er interessant å holde på med. Her presenterer hun det å fokusere på å ta ting i små steg, man må skape en gradvis utvikling og ta ting etter hvert som barnet er klar for det. Dette er noen både informant A og B også trekker frem, det er viktig å stille krav og å presentere nye ting, men det er essensielt å ta det i barnets tempo og ikke pushe for mye så barnet får negative opplevelser til nye ting. Derfor jobber også alle informantene mye i små grupper, for at krav og forventinger ikke skal bli for store for barnet å overkomme. Det handler også om at barnet skal kunne få oversikt og det blir mer forutsigbart i mindre grupper.

3.4.3. Personalets holdninger

Et av de mest overraskende funnene i mitt studie var hvor mange utfordringer man møter i forbindelse med det øvrige personalet i barnehagen. Her kom det frem fra alle informantene at de hadde opplevd utfordringer med å få med det resterende personalet i arbeidet med å skape en inkluderende hverdag for alle barna. Informant B trekker spesielt frem at inkludering er en helhetsprosess som involverer alle barn og voksne på en avdeling. Det er også en kontinuerlig prosess som på mange måter aldri kan avsluttes. Informant B presenterer det på denne måten

«Det er vel kanskje mere mange små mål. Jeg tenker det er å ha likeverdighet i forhold til at alle barn er like mye hvert på en avdeling. At de blir mottatt med like stor selvfølgelighet og at de er en del av hele gruppa. Og det er noe jeg trenger å lære som voksen også, og da må jeg gjøre mitt for at barnet skal ha det bra»

Det er en selvfølge at alle barn skal ha en like naturlig plass inne på en avdeling uavhengig av funksjonsnivå, men det er ikke det samme i praksis. Alle informantene forteller om utfordringer med å få nok forståelse og anerkjennelse for at prosessen med inkludering er noen som alle med bidra med, og det stiller krav til det øvrige personalet om at de må engasjere seg. Informant A forteller det slik

«Jeg har jo søkt på en stilling, ikke på barnet, men jeg har søkt på en stilling som handler om barn med spesielle behov. Så jeg har den motivasjonen, de andre på

avdelingene har ikke det, de jobber i barnehage. Jeg tenker at et barn da ikke heller er inkludert om ikke alle de voksne kan være sammen med det barnet, det stiller også en del ekstra krav til den voksne om å engasjere seg»

Hun forteller tydelig at det kan være krevende å stå i dette arbeidet og da måtte starte en holdningsendring hos det øvrige personalet. Dette gjør at hun også ofte kan oppleve å føle at hun står alene i inkluderingsprosessen med barnet med ASF. Dette gjør arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap og miljø vanskelig, om ikke personalet anser barnet med ASF som en naturlig del av gruppa. Personalet holdninger kan på mange måter sees som ekskluderende, da barnet med ASF ikke får en naturlig plass i fellesskapet. Informant B som spesialpedagog i PPT forteller at hun alltid starter med å kartlegge holdninger og meninger når hun kommer inn i en barnehage. Hun forteller at dette er noen av de aller mest grunnleggende for å skape en god hverdag for barnet, foreldre og barn skal føle at de blir tatt imot og at de er ønsket på avdelingen. Primærkontakten til barnet kan oppleve å stå mye alene i arbeidet noe som Informant B beskriver godt her.

«Det kan lett bli sånn at barnet er bare med den ekstra førskolelæreren også er det hennes unge liksom. Det er faren med så tett voksenkontakt, derfor er det også viktig at det er to eller tre som jobber med barnet også, som tar barnet ut eller leker med barnet, altså har egne små grupper eller sånne ting og at man veksler på det»

Informant B poengterer at det er viktig at flere kan være sammen med barnet, da dette er både til barnets og den som har hovedansvaret sin fordel. Et slikt intenst arbeid krever mye både fysisk og psykisk og det er viktig å ha flere personer å spille på, noen både Informant A og C også trekker frem. Informant B sier hun jobber mye med å skape forståelse for det spesialpedagogiske arbeidet og at resten av personalet skal kunne støtte den som har hovedansvaret. Hun forteller at dette ofte kan være en krevende prosess, men den er nødvendig.

Informant C er veldig fornøyd med at hun har fått til denne holdningsendringen, hun opplever at hun har et godt team rundt seg og at barnet har en naturlig plass i barnegruppa og blant det øvrige personalet på avdelingen. Informant A har merket en endring i personalets holdninger og etter en krevende prosess opplever hun nå å ha et godt tema i ryggen, hun beskriver det slik.

«På avdelingen er vi som et team, sånn at barnet skal kunne være på avdelingen og skal kunne forholde seg til alle de voksne der, barnet er jo mer og mer, både inne på

avdelingen, og sammen med de andre barna. For nå har barnet fått den trygge basisen i bunn»

Her viser Informant A både hvordan hun har et team i ryggen, men hun trekker også frem relasjonsperspektivet. Det er av stor betydning av barnet har en trygg base i bunn og kan bygge videre på dette, knytte nye relasjoner til de andre voksne og barna på avdelingen. Informant C har opplevd mange av de samme utfordringene som Informant A og B på tidligere arbeidsplasser, men har bare positive opplevelser der hun arbeider per dagsdato. Hun er spesielt fornøyd med at begrepet Autisme blir brukt høyt, hun har tidligere opplevd dette som litt tabu belagt. Hun forteller det slik.

«Her bruker man autisme høyt, sånn at man kan snakke om barn med autisme, det er ikke alle voksne rundt som synes det er like lett, men her kan man det, pluss at det er veldig rom for at det barnet gjør ting på sin måte»

Informant C forteller hvordan hun har opplevd å ha en åpenhet rundt barnets vansker og utfordringer, noen hun har opplevd positivt, hun forteller også at dette har følt til god forståelse hos det resterende personalet. Hun forteller derimot også at hun kan oppleve å føle seg alene i arbeidet, det samme som informant A også opplever.

Det er flere etiske aspekter ved å jobbe så tett på et barn, det krever nære relasjoner som gjør at man som primærkontakt for barnet kan vurdere barnets dagsform. Det gjelder også hvor mye man kan pushe barnet, ting skal ikke oppleves negativt og det er en omfattende prosess å skape gode holdninger i hele personal gruppa slik at barnet får sin naturlige plass i barnegruppa og blant personalet.

3.5. Mestring

Denne kategorien står sentralt i alt arbeidet som blir utført i barnehagen, det er essensielt å ikke stille for store krav og forventninger. Noe informant A trekker frem, hun er opptatt av å tilpasse kravene til barnets nivå, det skal være mesterlige oppgaver og aktiviteter. Hun er veldig bevisst det sosiale fellesskapet og at det kan være en ressurs for barnet, men det er essensielt å tenke over hva er sosialt for dette barnet. For at barnet skal mestre sosiale settinger må vi se hva vil det si å være sosial for dette barnet, ikke legge egne forventninger om hva det vil si å delta i et sosialt felleskap over på barnet. Hun trekker frem betydningen av trygge rammer og spille på barnets interesser og positive opplevelser. Hun benytter seg av de spontane anledningene som kan oppstå der barnet viser interesse ovenfor andre barn.

«Barn som har utvikla litt sånn negativ atferd, eller utfordrende atferd, som selvskading og veldig utagering og sånn, jeg tror nok at noe av det kanskje kunne blitt begrenset hvis man ikke hadde satt for høye krav, eller for høye forventninger til at de skal fungere som normalt.»

Dette sitatet illustrerer godt informant A sine holdninger til det å ikke stille urimelige krav til barnet, det handler om å ta barnet på alvor og se barnets forutsetninger. Informant B forteller om en del av de samme holdningene i sitt arbeid med å skape gode opplevelser for barna. Hun bruker god tid og jobber gjerne i små grupper. Hun benytter seg av andre barn slik at barnet kan lære sosial samhandling, men også lære gjennom observasjon. Barn med ASD kan lære mye gjennom observasjon av andre barn, det gjør også at forutsetningene for mestring øker om man har sett andre gjøre det tidligere. Det må derimot ligge en forutsetning om at barnet har kapasitet til og interesse for å observere andre. Hun forteller om at det handler om å lokke barna gjennom det nye og ukjente og støtte opp om under der barnet har behov for det. Det kreves også mye repetisjon og forberedelser for at barn med ASD skal mestre nye situasjoner. Derfor er tid og tålmodighet av stor betydning. Informant C forteller at hun fokuserer på å skape utvikling gjennom deltakelse i sosiale situasjoner og gjentakelse, hun bruker også mye tid på å forberede barnet på ulike situasjoner, hun opplever at mestringspotensialt er mye større når barnet er godt forberedt. Hun bruker også andre barn som støtte, barnet med ASD lærer mye gjennom å observere andre barn. Informant A oppsummerer hvordan hun arbeider på denne måten

«Jeg tenker man må selvfølgelig gjøre det beste ut av en situasjon, men ikke påtvinge barna noe som man ikke har forutsetninger til å mestre. Jeg tror det er min grunnleggende holdning, funker det ikke må man selvfølgelig se på det, også må man gjøre det man klarer av den tilretteleggingen rundt for at det skal funke. Og det er egentlig min jobb»

Med dette kommer hun inn på den siste kategorien i mine funn, som er tilrettelegging, på mange måter er alle de tre overgående punktene en del av den større paraplyen som er tilrettelegging og individuell tilpassing, alle kategoriene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre.

3.6. Tilrettelegging

Informantene forteller at det er mange utfordringer med å skulle tilrettelegge for en god hverdag for barn med ASF, informant A sier det slik.

«Det heter jo at barnehagen skal tilrettelegge for dette barnet som begynner i barnehagen, men det man ofte ser er jo at barnet må tilrettelegge seg omgivelsene. Men det er en sannhet i det, synes jeg, for det er ikke bare, bare å skulle ta imot et barn med autisme som er ganske dårlig da, eller som er lavtfungerende og skulle tilrettelegge hundre prosent for det barnet. Og da er det veldig mange faktorer som spiller inn tenker jeg da. Både i forhold til det fysiske miljøet og personalet, ressurser i det hele tatt»

Det er tydelig at det er flere utfordringer i forbindelse med å tilrettelegge for et barn med spesielle behov. Dette sitatet handler både om mangel på nok ressurser, det øvrige personalets holdninger i forhold til et barn med ASF. Når man får et barn med ASF inn på en avdeling er det mange ting som krever tilpasning, det er en del individuelle tiltak som må tas for at barnet skal ha en likeverdig hverdag som andre barn. Informant A forteller at hun har stort fokus på å støtte opp og legge til rette for hele dagen til barnet, en måte hun gjør dette på er slik

«Hvis barnet ikke har en allright dag, så tenker jeg litt sånn at da trenger barnet litt ro, da trenger barnet trygghet, den litt sånn firkanta strukturen, være litt alene, ikke så mye lys og lyd. Samtidig tenker jeg det at, når vi da går inn på et rom selv, så ivaretar jeg på en måte både barnet og fellesskapet. Fordi at barnets behov er på en måte å ha det litt oversiktlig og rolig og fellesskapets behov er på en måte å kunne ha sin dag og sine opplevelser uten at alt fokuset skal gå på barnet»

Sitatet viser godt hvordan hun ivaretar alle parter, hun sørger for at barnets individuelle behov blir møtt uten at det går på bekostning av fellesskapet. En annen måte hun tilrettelegger på er ved å skape oversikt og forutsigbarhet i barnets liv, fast plass ved måltidet osv, enkle grep, men som gjør hverdagen til et barn med ASF enklere. Hun forteller at de følger barnehagens rutiner så lenge barnet har positive opplevelser. Barnet kan trenge et fang eller en kosefille i samlingsstund for å skape trygghet og dette er sosialt akseptert blant de andre barna.

Informant B fra PPT lager alle utviklingsplaner i samarbeid med foreldre og barnehager, der tiltak og mål blir skriftliggjort. Dette gjøres gjennom grundig kartlegging og observasjon både fra spesialpedagogens side og fra barnehagen. Hun deler ut en del pedagogisk materiell som kan være hensiktsmessig i arbeidet med barna. Hun jobber med å skape struktur og mindre grupper for barnet med ASF, da har det bedre forutsetninger for å mestre hverdagen. Hun veileder barnehagene på å lage gode forberedelses materiell, med dagtavler og lignende. Hun poengter betydningen av å skjerme de avdelingene med barn med ASF, da dette skaper

unødvendig frustrasjon for disse barna. Så godt det lar seg gjøre bør avdelingen skjermes for mye vikarer og utskiftninger av barn og voksne. Informant B trekker også frem hvordan hun ser på barnet med ASF som en ressurs for barnegruppa.

«Det er jo bare en kjemperessurs da egentlig, så det er når man får hele avdelingen til å være sammen om at dette her er viktig og vi lærer veldig mye av barnet og barnet lærer veldig mye annet enn de andre ungene og si det til de andre ungene og snakke med dem om det»

På denne måten oppnår barnet med ASF en positiv erfaring, ved å kunne tilføre noe nytt til barnegruppa. Informant C bruker mange av de samme prinsippene som informant A og B, de tilpasser regler med grunnholdningene er fremdeles den samme «Vi tenker det er viktig å ikke forskjellsbehandle, vi forskjellsbehandler ut ifra at man ikke kan sitte så lenge på en måte. Men hovedreglene er de samme.» Her forteller hun om hvordan de individ tilpasser reglene, men at grunnholdningen på mange måter er den samme. De spiller på barnas interesser og bruker mye gjentakelse og struktur. Disse tiltakene ivaretar både barnet og felleskapet, de gjør at man kan delta i et felleskap med ulike forutsetninger, men fremdeles være en likeverdig deltaker.

Informant B er opptatt av at de spesialpedagogiske skal bygge på den almen pedagogiske

«Jeg er veldig opptatt av den spesialpedagogiske hjelpen skal inkluderes i den allmenpedagogiske, og at personalet i barnehagen kan veldig mye, men vi må bare sette det litt mer i system. Da fungerer det også for barnet med ASF og da blir personalet kjempe fornøyde. De blir jo bedre på allmenpedagogikken også av å ha barn med spesielle behov i felleskapet på avdelingen»

Hun forteller her hvordan hun jobber med å spille personalet gode og gi det spesialpedagogiske en naturlig plass i hverdagen. Hun bruker mye tid sammen med personalet på å reflektere og skape diskusjon rundt holdninger og verdier og hvordan man på best mulig måte kan få til en inkluderende hverdag. Det handler om å skape struktur og det å synliggjøre det arbeidet som allerede ligger til grunn på avdelingen, på denne måten blir ikke det spesialpedagogiske like overveldende. Informant B sier dette om å skape struktur.

«Men ofte er det akkurat det der med struktur, oversikt, vite hva som skal skje og forberedelse kjempe viktig for dem hele tiden, ellers går dem liksom litt i lås, mest mulig forutsigbart er jo veldig topp da, disse barna elsker jo rutiner.»

Her kommer betydningene av å lage gode rutiner frem og av å skape god struktur for at barn med ASF skal mestre sin hverdag og kunne inkluderes i barnegruppa. Det er vanskelig å få til noe målrettet om barnet føler seg overveldet og ikke har kontroll på sin egen tilværelse. Barn med ASF er også spesielt utsatt for å utvikle tilleggsvansker som angst, raserianfall, destruktiv atferd og søvn og spiseproblemer. Gjennom god tilrettelegging i barnehagen trenger ikke slike vansker å få grobunn.

Alle de overnevnte kategoriene er faktorer som spiller inn på inkluderingsprosessen av barn med ASF. Det er mange forhold som må ligge til rette for en god inkludering.

Gjennom koding og kategoriseringsprosessen ser jeg at informantene i studiet har mange av de samme grunnholdningene til hvordan man skal arbeide for å inkludere barn med ASF i barnehagen. Dette kan komme av ulike årsaker, men en faktor kan være at begge førskolelæreren blir veiledet av den samme spesialpedagogen i PPT og på den måten blir man preget av hverandres holdninger. Det som kommer tydelig frem er at det er en kompleks prosess for å få til en god inkludering og det kreves mye arbeid, både av enkeltpersoner, men spesielt av det fellesskapet som barnet skal inkluderes i. Det er tydelig at det kreves en del pågangsmot og tålmodighet, samtidig som det kreves standhaftighet, selv om ting tar lang tid er det viktig å ikke gi opp.

4.0. Drøftelse av resultater og funn

Jeg vil i denne delen ta for meg mine funn og resultater og drøfte de i lys av det jeg har løftet frem i teoridelen.

4.1. Relasjon

4.1.1. Voksen – barn relasjonen

Alle informantene viser til betydningen av å bygge relasjoner til barna man arbeider med. De poengterer hvordan dette er essensielt for å få til et målrettet arbeid som har en positiv utvikling for barna. En av de første tingene alle informantene gjør er å skape et grunnlag for relasjon, dette gjøres for at barnet skal oppnå en tilknytning til den voksne. Det er gjennom tilknytningsfasen at barn utvikler erfaringer med relasjon (Tetzchner, 2008). Ved at informantene er bevisst sin egen være måte, handler empatisk og anerkjenner barnet med ASF på dets egen subjektivitet oppnår den voksne at barnet med ASF vil utvikle en tilknytning til den voksne (Røkenes og Hanssen, 2012, Ogden, 2012). Barnet med ASF vil oppleve å bli tatt vare på og se at dens behov blir tatt på alvor. Dette er av betydning for å kunne arbeide målrettet med læring og inkludering. Ved at barnet føler en tilhørighet til den voksne som står den nærmest, vil det også etterhvert være mulig å knytte relasjoner til andre voksne og barn og på den måten oppnå en helhetlig inkluderingsprosess. Et annet viktig tema i arbeid med oppnåelsen av relasjon med barn med ASF er tillit.

Knud Ejler Løgstrup snakker om den gjensidige avhengigheten som er fremtredende i alle relasjoner. Når mennesker lever i et fellesskap og inngår i samspill, vil det være en del etiske overveielser, spesielt når man er involvert med barn som står i et asymmetrisk forhold til den voksne (Løgstrup, 1956, Selvik, 2004). Tillit står sterkt forankret i Løgstrup sin etiske tenkning og det vil være en form for selvutlevering i alle samspill og kommunikasjon. Det ligger en forventning om at denne selvutleveringen blir ivaretatt. Som barn generelt står man i en maktrelasjon til den voksne, den voksne vil prøve å handle ut ifra hva den anser som det mest hensiktsmessige for barnet, dette kan da selvfølgelig gå på bekostning av barnet ønsker og følelser. Dette er også noen informant A spesielt trekker frem, da han snakker om de valgene hun tar på vegne av barnet. For å ivareta den tilliten og bruke den makten som ligger i et slikt forhold på en etisk forsvarlig måte er det sentralt at den voksne er anerkjennende, empatisk og aksepterer barnet følelser. Det er viktig å ikke være redd for den makten som oppstår i et slikt forhold eller prøve å unngå den. Det handler om å ha et reflektert forhold til maktrelasjonen, og vite hvilken innflytelse og påvirkning vi har på barnet. Det er tydelig at

informant A er bevisst den makten hun sitter med, hun trekker frem at man av og til ikke velger rett, men at man handler i barnets beste hensikt. På denne måten skaper man tillit fra barnet og selvutleveringen vil ikke oppleves like skremmende (Løgstrup, 1956, Selvik, 2004). Dette er viktige aspekter i det å skulle bygge relasjoner til barn.

Samtidig skaper dette en del utfordringer for den voksne. Informantene trekker frem at det kan være krevende å stå i slike nære relasjoner til barnet over lang tid. Det krever mye av de som person og man kommer veldig nært barnet på alle nivåer. Man har en dypere involvering i barnets liv som kan være krevende. Det er viktig å også ta vare på seg selv i slike relasjoner, det må finnes en balanse mellom det å være personlig, men ikke privat, samtidig som man skal være deltakende men ikke invaderende (Tholin, 2013). Å finne denne balansen kan være veldig utfordrende, informantene forteller om den fysiske nærheten de har opplevd med barn, og dette er et resultat av trygge relasjoner som har blitt bygget opp over tid. Det krever stor innsats fra den voksne, det er vesentlig å ikke glemme seg selv i slike relasjoner.

Som fagperson blir det sentralt å finne en tydelig grense for hvor involvert man skal være, om ikke så kan man i verste fall oppleve å bli psykisk og fysisk utslitt og ikke makte arbeidet over lengre tid. Både informant A og C belyser denne utfordringen. De opplever det mentalt krevende å hele tiden stå i relasjon til barn med ASF, det er de som er den bærende faktoren i relasjonen (Tholin, 2013). Informant B som spesialpedagog veileder barnehagene til å alltid ha minst to som jobber tett på barnet nettopp for å unngå at man blir utslitt og for å unngå ensomhet i yrket. For å kunne foreta faglige, riktige og rettfærdige vurderinger er en viss følelsesmessig distanse nødvendig (Tholin, 2013). Det er av verdi at holdninger og handlinger ikke er tilfeldige, men gjennomarbeidede og faglig fundamenterte. Disse avgjørelsene kan bli vanskelige om man blir for personlig. Som profesjonell omsorgsutøver er man pliktig til å involvere seg og man skal sørge for at barnet ikke blir utsatt for krenkelser. Både for å ivareta seg selv som fagperson, men også for å ivareta barnet. Om man blir for nærgående og for involvert kan det bli vanskelig å opprettholde den nødvendige følelsesmessige distansen som kreves for at barnet skal få en positiv utvikling med læring av nye ferdigheter. Samtidig er den dype trygge relasjonen essensiell i arbeid med barn med ASF, dette for å skape en trygghet, forutsigbarhet og oversikt. Det stilles derfor store krav til de som arbeider med barn med ASF, det er viktig å finne en funksjonell balanse på den profesjonelle og personlige involveringen. Samtidig er det viktig å ikke være redd for å inngå i nære relasjoner, og informantene i denne studien forteller at det ofte er disse relasjonene de føler de har mest glede over. Det å se at man lykkes med det arbeidet man gjør og opplever en nærhet til barnet. Det å finne en balanse

for involvering, gjelder ikke bare for den voksne, men også for hvordan barnet blir inkludert hos de jevnaldrende.

4.1.2. Barn – barn relasjonen

På mange måter kan man trekke slutninger til inkludering når man snakker om barn – barn relasjonene i barnehagen. Denne relasjonen vil ikke kunne oppstå om ikke barnet med ASF er blitt inkludert til en viss grad. Barn-barn relasjonen er av stor betydning for barn med ASF sin sosiale og kommunikative utvikling. Det er med barn de kommer til å ha mest kontakt, både gjennom barnehagen og skolen. Det er samtidig den voksne som arbeider med barnet som har ansvar for at disse relasjonene blir bygget. Inkludering blir sett på som en prosess, der målet er at alle barn skal ha sin naturlige plass, og at det er omgivelsene som skal tilrettelegges slik at det fungerer godt for alle barn (NOU 2009: 18). Det står i Barnehageloven § 1 at barnehagen skal være et utfordrende og trygt sted der fellesskap og vennskap skapes. Videre utdyper også rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver at barnehagen skal bidra med å skape et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne. Informant A og B forteller at de bruker mye tid på å oversette og forklare ovenfor de andre barna hvorfor barnet med ASF handler eller sier ting på en annen måte. At informantene jobber med resten av gruppa er ingen selvfølge og kan sees i forhold til inkluderingstanken. Det er tydelig at inkludering står sterkt i informantenes arbeid. Man fokuserer på miljøet og hvordan det kan tilrettelegges for å gi en naturlig plass for barnet med ASF, mangfold er det normale (NOU 2009: 18; Åmot og Ytterhus, 2006; Korsvold, 2011; Solli, 2006). Dette skiller seg fra integreringstanken der man kan være fysisk integrert, men uten sosial kontakt. Integreringen er mer individrettet, der et barn står på utsiden og skal inn i gruppa (Tøssebro, 2006; Pedersen, 2008). Ved at den voksne er med på å bygge broer for barnet med ASF slik at han eller hun skal kunne delta i den sosiale samhandlingen er dette med på å styrke vennskap mellom barn og sørge for at barnet med ASF er deltakende i lek og aktiviteter. Ved å oversette for de andre barna gir de voksne barna mulighet til å bli kjent med barnet. De andre barna får muligheten til å danne egne relasjoner med barnet som er med på fremme inkluderingstanken (Pedersen, 2008).

På den andre siden kan dette også virke mot sin hensikt. Ved å oversette for mye og fortolke for mye ovenfor de andre barna, kan det være vanskelig for de andre barn å danne et eget bilde av hvem barnet med ASF faktisk er. Det er av betydning å finne en balanse der man er en støtte og trygghet for barnet (Lorentzen, 2006; Tholin, 2013). Det er av betydning at barnet med ASF får mulighet til å meste den sosial interaksjonen. Både informant A og C beskriver

hvordan de fortolker for de andre barna. Informant C forteller hvordan hun benytter seg av mindre grupper for å stimulere til sosial kontakt for barnet. Ved bruk av mindre grupper er det lettere for den voksne å følge opp barnet i samhandlingen og støtte der barnet med ASF har behov. Man kan lure på om det da også er av betydning å ikke gå for lang i denne prosessen med tolkning, slik at de andre barna ikke kan kommunisere og forstå barnet uten voksenstøtte. De andre barna kan ha behov for å erfare hvordan barnet samhandler uten den voksne. På den måten blir heller den voksne en støtte for barnet som kan være med på å tolke vanskelige situasjoner om det skulle oppstå, men relasjonen mellom barnet og de andre er ikke avhengig av den voksne. Dette er selvfølgelig avhengig av barnets kognitive evner, og det har forutsetninger for sosial samhandling, men det er likevel av betydning av barnet får muligheten til å mestre de sosiale situasjonene på egenhånd. Dette kan ofte være lettere i mindre grupper. (McFadden, Kamps og Heitzman-Powell, 2014; Chevallier, Kohls, Troiani, et. al, 2012).

Et annet tiltak som informantene benytter seg av når de arbeider for en inkluderende hverdag, er bruken av mindre grupper. Det kan være egentreningstid der de andre barna blir trukket inn, ved måltidet, eller i både organisert og uorganisert lek. Dette blir en form for spesialpedagogisk tilrettelegging, man bruker bevisst andre barn for å styrke og utvikle barnets atferd. Det er av betydning for barn med ASF å ha tilrettelagte lærings situasjoner med jevnaldrende (Ytterland, 2014, Øzerk og Øzerk, 2013). Ved bruk av mindre grupper for sosial intervensjon kan man se det i samsvar med Banduras sosialkognitive læringsteori (1977a) og da spesielt i forhold til observasjon. All innlæring av atferd må enten skje gjennom direkte erfaring eller observasjon. Det er viktig at barnet selv er aktør i sosial samhandling eller kan observere andre barn. Det er krevende å skulle tilegne seg nye ferdigheter og det ville vært ekstra tungt om man kun skulle stole på egne handlinger. Derfor kan observasjon være en effektiv og positiv strategi for tilegning av nye ferdigheter.

Barn med ASF er mindre deltakende i sosial interaksjon enn andre barn, de tar også mindre initiativ til sosial kontakt med jevnaldrende. Barn med ASF mangler det iboende ønsket om sosial interaksjon. Og så langt er det ukjent hvilket omfang barn med ASF ønsker sosial interaksjon (Deckers, Roelofs, Muris, Rinck, 2014, s. 449). Sosial læring ligger implisitt i vår kultur som et gode og som man mener at også barn med ASF har godt av å lære. Dette handler om evnen til å mestre hverdagen senere i livet, man kommer ikke utenom en eller annen sosial interaksjon med andre mennesker. Dette kan også sees i sammenheng med informantene forståelse av inkluderingsbegrepet. Informant B mener at inkludering handler

om at barnet med ASF er i felleskapet på lik linje med andre barn, hun mener at barnet skal ha en naturlig plass i gruppa. Dette er forenlig med det fagbøker, teori og forskning sier om inkludering. Informant A og C mener at barnet skal ha en naturlig plass i gruppa, men at det må være noe positivt og hensiktsmessig med deltakelsen i felleskapet. Sett på denne måten, kan det virke som at informant A og C ser sosialt samspill som et mål man må oppnå ikke som et mål i seg selv. Gjennom observasjon og deltakelse i felleskap kan barn med ASF lære de nødvendige sosial ferdighetene for å delta i et felleskap.

Gjennom observasjon kan man observere den atferden man ønsker å lære og den som gir de ønskede resultatene (Bandura, 1977a). Man lærer av de man til daglig sosialiseres med og derfor er jevnaldrende ypperlige å bruke. Ved å trekke de andre barna inn i utviklingen til barnet med ASF styrer man både barnets plass i felleskapet, men man lager også en grobunn for vennskap og deltakelse. Barn med aldersadekvat atferd, kan vise hvordan barnet med ASF hvilken atferd som fører til positive resultater. Dette gjelder spesielt informant C som har et relativt høyt fungerende barn med autisme. Da ligger også muligheten for sosial læring gjennom observasjon til grunn. Hun fokuserer på den positive og ønskede atferden ved ros og oppmuntring. Informant C trekker frem at selv om ting kan være krevende og vanskelig er det av betydning at barnet har en positiv opplevelse og rom for mestring. Informant A kan derimot ikke benytte denne formen for sosial læring, dette barnet med ASF har ikke de samme forutsetningene til å kunne mestre sosial læring gjennom observasjon. Informant A har derimot et veldig godt eksempel på tryggbaseprinsippet i frilek (Tetzchner, 2008). Selv om hun ikke direkte trekker inn de andre barna i leken med barnet med ASF, lar hun barnet være deltakende i felleskap og sosialiserer seg med de andre barn på sin måte.

På den andre siden kan det å implementere jevnaldrende inn i barnets læring være krevende. Det er viktig å ha gjort et strategisk utvalg av barn, da både i forhold til hvem som utøver den ønskede atferden, men også hvilke barn er det barnet med ASF kommer over ens med og liker å omgås (Kamps, Mason, Thiemann-Bourque, et.al, 2014). Et annet sentralt aspekt i forhold til bruk av jevnaldrende, er om barnet i det hele tatt har et behov for å være sosial. Barn med ASF er mindre deltakende i sosial interaksjon, og har ikke det samme iboende ønsket om å være i sosiale interaksjon (Decker, Roelofs, Muris og Rinck, 2014). Det ligger til diagnosen at felles oppmerksomhet er utfordrende (Helsedirektoratet, 2015). Informant A trakk dette frem som et viktig element i alt arbeid hun utfører med barn med ASF. Det er av betydning å ikke legge egne tolkninger for hva det vil si å være sosial over på barnet. Det er barnets forutsetninger og muligheter som må ligge til grunn i alle prosesser. Det ligger til vår kultur at

samhandling er en verdi i seg selv og er et fundament for utvikling. Det er krevende for barn som med sine utfordringer ikke finner sosial interaksjon like naturlig som de fleste andre. Man stille seg spørsmål om det i vår kultur er rom for å ikke ville, kunne eller ønsker å samhandle med andre mennesker (Lorentzen, 2015; Tholin, 2013; Røkenes og Hanssen, 2012; Ogden, 2012). Derfor kan bruken av responsgrupper med jevnaldrende være effektiv måte å styrke barnets sosial og kommunikative ferdigheter. Det gir muligheten til å mestre oppgaver i naturlige situasjoner som er av betydning for fremtiden med tanke på overgang til skole og senere liv (McFadden, Kamps og Heitzman-Powell, 2014). Relasjonen mellom barn – barn vil stå sterkere og sannsynligheten for marginalisering og utelatelse vil minke om de andre barn naturlig er den del av barnet med ASF sitt liv (McFadden, Kamps og Heitzman-Powell, 2014; Kamps, Mason, Thiemann-Bourque, et. al 2014). Dette handler også om å se barn med ASF som ressurs for fellesskapet.

4.1.3. Barn med ASF som ressurs for fellesskapet.

Et av de funnene jeg mener er veldig sentralt er betydningen av barn med ASF som ressurs i en barnegruppe. Spesielt Informant B trekker frem betydningen av å se barnet som en ressurs for fellesskapet. Hun trekker frem hvordan både barn og voksne kan lære av hverandre og hvordan et barn med ASF på lik linje med andre barn er en positiv tilførelse til gruppa. Det å se barnet med ASF som en ressurs kan sees som en del av grunnforståelsen i inkluderingsperspektivet. Inkluderingsprosesser handler om å skape rom for alle barn og unngå marginalisering og segregering av grupper og barn (NOU 2009: 18; kunnskapsdepartementet, 2011; UNESCO, 1994). Det å se et barn som en ressurs handler om en holdningspolitikk som tilsier at man ser styrken og verdien i hvert enkelt barn. Denne holdningen er av stor betydning om man skal oppnå en inkluderende hverdag for alle barn. I inkluderingsbegrepet ligger det at man skal se fellesskapets mangfold som det normale (Pedersen, 2008). Ved en slik tanke skaper man en grunnholdning i barnehagen om at alle barn er ulike og man tar vare på det unike med hvert enkelt barn uavhengig av spesielle behov eller ikke. Ser man barnet som en ressurs for fellesskapet vil det si at man mener barnet har noen positivt å lære de andre. Ikke bare at fellesskapet kan lære barnet ferdigheter. Ved at barn med ASF blir sett på som ressurs vil det si at barnet kan lære bort sine ferdigheter og interesser til de andre, men også tatt i betraktning ved å være den man er i et felleskap (Fjæran – Granum, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2011). Samtidig er inkludering av barn med spesielle behov i barnehagen en samfunnsmessig gode, dette skaper aksept for ulikheter og gjør de andre barna i stand til å ta hensyn til hverandre og hverandres ulikheter på en annen

måte enn om det ikke var barn med spesielle behov i barnegruppa (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette kan også sees i en videre forstand da dette kan være med på å forhindre segregering, marginalisering og mobbing i videre utdanningsløp. Samtidig er det viktig at man ikke lar det å ha et barn med ASF i barnegruppa overskygge resten av barna. De har like stor rett på sine hverdag og få dekt sine behov som et barn med ASF. Derfor er det viktig å finne en balanse som passer alle. En balanse som ser barnet med ASF som en ressurs og naturlig del av fellesskapet samtidig som man ivaretar de andre barnas behov. Dette er noe blant annet informant B som spesialpedagog trekker frem som viktig i hennes arbeid med å veilede barnehagene, hvordan de skal arbeide med inkludering av barn med ASF. Man skaper en mere nyansert hverdag, ved å skape rom for mangfoldet. Dette gjelder både voksne og barn.

På den ene siden kan de voksne i barnehagen lære veldig mye av å ha et barn med ASF i barnehagen. Som informant B påpeker, prøver hun alltid å gjøre de spesialpedagogiske tiltakene som en del av allmenpedagogikken. Dette vil føre til utvikling og kvalitetsøkning hos det øvrige personalet. Man kan lære nye metoder, aktiviteter og arbeidsformer som er til fordel for alle barna og en selv. Som regel vil man få et faglig påfyll og utfordres på nye tenkemåter ved å få et barn med ASF i barnegruppa. Det stiller krav til selvutvikling som mange kan være redd for og det krever at man tar tak i egne holdninger, tankemåter og yrkesutøvelse. Dette handler om det profesjonelle omsorgen vi utøver ovenfor barn (Løgstrup, 1956; Tholin, 2013; Lorentzen, 2015).

På den andre siden kan det være krevende å ha barn med ASF i barnehagen, de har behov for en annen struktur, forutsigbarhet og oversikt som er ulik mange andre barns behov. Dette er noe alle informantene i studiet viser til. Det kreves alltid en omstrukturering i større eller mindre grad når man får barn med ASF inn i barnehagen (Fjæran-Granum, 2008). Det å ta tak i arbeidsmåter og metoder kan være en utfordrende prosess og det kan oppleves vanskelig å gjøre ting annerledes enn det man har gjort tidligere. Det kan være mange som da opplever det å få et barn med ASF som noe negativt siden det fører meg seg flere endringer (Fjæran-Granum, 2008). Dette har spesielt både informant A og B kjent på. Det krever også mer av deg som person, barn med ASF vil som regel ikke oppsøke de andre voksne spontant, så det krever at man som voksne tar ansvar og prøver å bygge en relasjon til barnet med ASF. Det i seg selv kan være utfordrende da barn med ASF kan ha et annet reaksjonsmønster enn andre barn. Relasjonen til de andre voksne vil stå og falle på den voksnes evne til å involvere seg med barnet med ASF (Røkenes og Hanssen, 2012; Ogden, 2012; Tholin 2013).

4.2. Mestring

Det kommer frem av resultatene mine at mestring og selvhevdelse i positive sammenhenger er noe alle informantene anser som essensielt for å få til utvikling og sosial samhandling. Mestre betyr å lykkes og det er evnene og ferdighetene våre som kan være avgjørende for om man lykkes eller ikke (Bø og Helle, 2013). Det å skape muligheter for mestring er av betydning for barn med ASF. De tenger å lære nye ferdigheter og atferd, men synes det ofte er vanskelig med nye aktiviteter. Informant B beskriver hvordan man ofte må geleide barn med ASF gjennom nye utfordringer. (Øzerk og Øzerk, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor er tilpasning av forventninger og krav vesentlig. Samtidig trenger ofte barn med ASF muligheten til forberedelse i rolige omgivelser. En forberedelse kan for eksempel være å gi barnet muligheten til å kjenne på konkreter eller lignende, bruke dagtavler og piktogrammer for at barnet skal ha en forutsetning for å mestre det som kommer. Informant B og C bruker mye dette, informant B veileder barnehagene på hvordan de kan lage enge dagtavler og lignende. Informant C har begynt å bruke piktogramtavle for å gi barnet en oversikt over dagen. Barn med ASF er spesielt utsatt for å utvikle tilleggsvansker som angst, raserianfall og en selvdestruktiv atferd (Helsedirektoratet, 2015). Samfunnets krav om å mestre ulike aktiviteter og ferdigheter er med på å gi grobunn for disse tilleggsvanskene om ikke forventninger blir individuelt tilpasset og at man har skapt et fundament der barnet tror på egne ferdigheter og at han/hun kan lykkes. Dette kan handler om å utvikle en mestringstro. Informant A er opptatt av å tilpasse krav og forventninger til barnets forutsetninger for på den måten å gi barnet muligheten til mestring i positive situasjoner. Ved at informant C benytter dagtavler og setter av forberedelses tid hver morgen, legger hun mye større forutsetninger for mestring hos barnet med ASF. Barnet med ASF vil utvikle det som Albert Bandura (1977 b) kaller «self-efficacy-belief» eller mestringstro, dette begrepet står sterkt i sosialkognitiv læringsteori. Det handler om å gjøre barnet til aktør i eget liv og troen på at det kan by på positive muligheter. Informantene bygger opp under denne mestringstroen og aktør i eget liv. Mestringstro kan ha stor innvirkning på den mentale tilstanden, derfor er dette begrepet av betydning å utvikle for barn med ASF, det kan være med på å redusere angst og andre tilleggsvansker (Helsedirektoratet, 2015, Bandura, 1977 b).

Når man snakker om mestring og innlæring av sosiale ferdigheter er det snakk om at barnet må tilegne seg nye ting og man jobber ut ifra mål og metoder. Men går dette av og til på bekostning av barnet og dens ønske og medvirkning i eget liv? Det er viktig at et barn med ASF tilegner seg basisferdigheter for sosial samhandling og kommunikasjon (Ytterland, 2014;

Øzerk og Øzerk, 2013; Solli, 2010). Dette er for å skape forutsetninger for å mestre livet senere, blant annet skole og fritid. Derimot når man hele tiden har mål å arbeide ut ifra og til stadighet pusher barnet videre, går dette på bekostning av barnet som individ? Informant A trekker frem dette, hun er opptatt av å avvente og ikke pushe for mye, barnet må også få muligheten til å finne ut av situasjonen. Om vi sammenligner dette med andre barn, der er man mye mer forsiktig med å pushe barnet til ting det viser liten interesse for, det kan på mange måter virke som vi har større aksept for ulikheter blant «normale» barn. Det er av betydning å tenke over dette når man arbeider med barn med ASF. Det må finnes en balanse mellom det barnet trenger å tilegne seg for å mestre samfunnets forventninger og krav og mål som på lang sikt kan virke selvutslettende for barnet (Tholin, 2013). Alt spesialpedagogisk arbeid kan sies å befinne seg i et spenningsfelt (Solli, 2010).

4.2.1. Spenningsfeltet i et inkluderende fellesskap

Det er store individuelle forskjeller mellom barn med ASF, noe alle informantene også er genuint enige om. Man kan aldri bruke de eksakt samme mål og metoder på to barn med ASF det må en individuell tilrettelegging til. Det er av betydning å tenke helhetlig og langsiktig når man arbeider med barn med ASF (Martinsen og Tellevik, 2012, Ytterland, 2014). Det er i dette arbeidet noen av de største utfordringene i spesialpedagogisk arbeid er tilknyttet, det å ivareta både et barn og fellesskapet. Dette er noe spesielt informant A og B trekker frem som utfordrende. Det er en kontinuerlig vurderingsprosess av hva som er hensiktsmessig at barnet skal delta i eller ikke. Det er av betydning å tilrettelegge for læringssituasjoner med jevnaldrende, tilrettelagte lekegrupper rund temaer som barnet er opptatt av. Samtidig er det fellesskapets og de andre barnas rett til frilek, der de får utforske det de ønsker (Ytterland, 2014).

De spesialpedagogiske tiltakene har tradisjonelt vært avhengig av at barn ofte blir definert ut i fra vansker, da ofte basert på diagnose (Solli, 2010). Informantene sier ingen ting om dette direkte, men det kommer frem fra intervjuene om at dette kanskje også er tilfellene her. Det kan virke som man ofte lar barnets vansker og diagnose legge føringene for hvilke tiltak man setter inn og hvordan man vurderer barnets hverdag. På den andre siden er de spesialpedagogiske tiltakene nødvendig for at barnet skal ha muligheten til deltakelse og et likeverdig, individuelt og tilrettelagt tilbud (Solli, 2010). Informant A trekker frem et interessant synspunkt i forhold til tilrettelegging. Hun påpeker at det egentlig er omgivelsene som skal tilrettelegge seg barnet, men det man ofte ser er at barnet må tilpasse seg miljøet. Dette er et spennende utsagn, da det på mange måter viser at inkluderingspolitikken ikke er

kommet så langt som man kanskje skulle ønske. Det kan også sees i sammenheng med det jeg har nevnt om barnets selvutslettelse (Tholin, 2013). Om det hele tiden er barnet som må tilpasse seg omgivelsene og ikke motsatt, kan barnet stå i fare for å miste sin identitet og særegenhet. Dette gjør også at mangfoldet i barnegruppen blir svekket. Det er viktig å ikke prøve å gjøre alle barn like, men ta vare på barnets unike egenskaper å prøve å tilrettelegge så godt man kan rundt barnet.

Alle informantene er opptatt av å spille på barnets styrker og at ting skal oppleves positivt. De bruker felleskapet der de opplever at det er hensiktsmessig og prøver å la barnet være en naturlig del av felleskapet. Det er derimot tydelig at det ofte kan oppstå utfordringer i henhold til andre barn og informantene forteller den voksne og barnet med ASF da ofte trekker seg ut av gruppa. Bruken av spesialpedagogiske tiltak kan sees som en form for sosial kontroll og differensiering (Solli, 2010). De spesialpedagogiske tiltakene gjør at ulikhetene hos barnet kommer tydeligere frem enn hos andre barn. Derfor er det av stor betydning å ha et veldig bevisst forhold til at de spesialpedagogiske tiltakene kan være til en barriere for inkluderingstanken (Solli, 2010). Informantene mine opplever det ikke som en barriere, men de er også veldig bevisst dette dilemma. Informanten arbeider reflektert for å forhindre at de spesialpedagogiske tiltakene skal bli en barriere.

Informantene forteller at de først og fremst tenker individ når de planlegge og tilrettelegger for barnet med ASF. Dette er i strid med inkluderingstanken, der det er omgivelsene som skal tilpasses barnet. Samtidig viser de tidligere funnen til at informantene også tenker systemrettet med miljø og omgivelser. Informant A forteller derimot at det av og til kan bli vanskelig å få til både inkludering og ivareta barnet. Det er en langsiktig tenkning, men med barnet i fokus. Dette viser en et nyansert blikk på inkludering og på barnet som individ, hun tenker helhetlig og klarer på denne måten å ivareta alle parter. Det viser også at hun har et bevisst forhold til den helhetlige prosessen som foregår rundt barnet. Dette synet gjelder for både informant B og C også. De har alle et bevisst forhold til det å tenke både system og individ for å legge til rette for en målrettet læring og utvikling. Ved å ivareta et barn på denne måten dukker det også opp en del etiske avveielser, blant annet i forhold til den kontinuerlige vurderingsprosessen.

4.3. Etiske avveielser i arbeid med barn med ASF

Jeg har nevnt den kontinuerlige vurderingsprosessen som informantene forteller at de står ovenfor i hverdagen. Spesielt informant A og C forteller om hvordan de løpende tar

avgjørelser for barnet. Det er avgjørelser som går på om barnet skal være en del av felleskapet, skal tas ut i egentrening. Det er den voksne som er blitt ansvarlig for å avgjøre hva som er bra for barnet og hensiktsmessig for barnet å være deltakende i. Informant A og B forteller at de alltid prøver å spille på barnets interesser, men at man ikke alltid vurderer riktig. Det er lettere for informant C da barnet hun arbeider med har et godt utviklet språk, men det er likevel en del etiske avveielser som tas når man står ansvarlig for et annet menneske. Dette kan sees i forhold til Løgstrup (1956) sin etiske fordring, det handler om å ta vare på det som er blitt lagt i våre hender. Klarer man å ta vare på barnet på en slik måte at barnet føler seg sett, hørt og anerkjent har man kommet langt. Man må ikke nødvendigvis gjøre som barnet hadde tenkt eller ønsket om den voksne vurderer at det ikke er bra for barnet. Det handler om at barnet følelser at det sett og tatt i betraktning og anerkjent. Dette handler på mange måter om hvilket menneskesyn man har på barn. Dette er barn som står i et asymmetrisk forhold til voksne, barn med ASF er ekstra sårbare i motsetning til andre barn, men det betyr ikke at deres meninger og følelser er mindre betydningsfulle. Tvert imot, dette er barn som kanskje har et enda større behov for å føle at man blir tatt på alvor og får være deltakende i egen hverdag. Både for å skape en utvikling, men samtidig for å lage tro på egne evner og ferdigheter, men også for å unngå utvikling av tilleggsvansker.

Det handler også om den tilliten som barnet har til den voksne. Løgstrup (1956) mener at tilliten er grunnfenomenet i etisk tenkning. Det er den voksnes ansvar å overholde denne tilliten på en forsvarlig måte. Barnet skal ikke føle seg overkjørt og oversett, da mister barnet tillit til at den voksen kan ta vare på dens behov (Løgstrup, 1956, Tholin, 2013). Her kan man se informant A sin beskrivelse av hvordan hun bruker tryggbase prinsippet i frilek, som en god måte å vise tilliten barnet har til den voksne. Det viser også hvordan informant A ivaretar barnet ved å besvare barnet tillit ved å bli sittende på samme plass. Ved å ha ansvar for et barn hverdag, ligger det et stort ansvar til å prøve å håndtere dette på best mulig måte. Som nevnt tidligere må informantene tenke både helhetlig og individrettet og dette krever etisk tenkning. Det er nærhetsetikken og ivaretagelse av den andre som er av betydning. Selv om de etiske avveielserne kan være krevende og utfordrende og man kan oppleve å ikke alltid gjøre riktig. Det å jobbe med holdninger og verdier skaper etiske refleksjoner. En måte å handle etisk på er å kunne se samspill som mål i seg selv, ikke som noe som må oppnås hele tiden.

4.3.1. Samspill som mål i seg selv

Et annet viktig aspekt ved å skulle ta avgjørelser for barn og deres hverdag er i forhold til den sosiale deltakelsen. Informant A mener at det er av betydning å stille realistiske og

overkommelige forventninger til barnet. Hun forteller videre at det er lite hensiktsmessig å bare være i en sosial setting for å være der, det må være et mål med det. Dette kan diskuteres i forhold til de spesialpedagogiske tiltakene også. Hvorfor er det slik at barn med ASF eller andre diagnoser og vansker stort sett har et mål med alt man gjør? Andre barn får være i sosiale settinger uten at det er et klart mål, de får være seg selv, avgjøre hvor mye og hvem man samhandler med. Det får derimot ikke barnet med ASF etter denne tankegangen. Samtidig sier Informant A at hun er veldig oppmerksom på å bruke de situasjonene der barnet viser interesser for andre barn. Det handler på en måte om barndommen og lekens egenverdi når det kommer til barn med ASF. For å fremme en positiv utvikling og gi barnet med ASF evnene til å delta i samspill, kan det med fordel være hensiktsmessig å la barnet være i samspill uten noen videre mål av og til. I de fleste samspill mellom barn ligger det sjeldent en dypere mening om hva de ønsker å oppnå med samspillet. De leker for å leke, og det å være i samspill er et mål i seg selv. Dette kan da også sees i sammenheng til de etiske avveielserne og at spesialpedagogiske tiltak ikke skal bli en barriere for deltakelse i fellesskapet (Solli, 2010; Løgstrup, 1956). En etisk tenkning gjelder ikke bare personlig, men også for det øvrige personalet.

4.4. Personalets holdninger ovenfor barn med ASF

Når det kommer til de etiske avveielserne kommer også det øvrige personalets evner til involvering og inkludering frem (Tholin, 2013). Som nevnt var en av de mest overraskende funnene i mitt studiet utfordringene informantene i studiet har møtt i forhold til det øvrige personalet på avdelingen. Det kommer frem at personalets holdninger er veldig varierende. Informant B som jobber i PPT forteller at det første hun alltid startet med når hun kommer ut i en ny barnehage er holdninger i personalgruppa. Hun har opplevd veldig varierte holdninger, da fra å se barnet som en ressurs til holdninger om at barnet egentlig burde vært i segregerte grupper i spesialbarnehager. Det handler om en grunnholdning og et menneskesyn om barn med spesielle behov. Det kan være krevende å få barn med større vansker inn i en «normal» barnegruppe, men de har akkurat like stor rett til en likeverdig opplæring som andre barn (Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2013; NOU 2009:18). Det viser også at inkludering handler om mer enn individet med autisme. Det kan også handle om at mennesker blir usikre på ukjente områder. Når man får barn med ASF krever det nye tankemåter, ny læring, nye arbeidsmåter og en annen tilnærming til barn. Dette er med på en kvalitetsøkning hos personalet, men det kan virke overveldende for mange (Fjæran-Granum, 2008). En av de etiske utfordringene i forhold til det øvrige personalets holdninger er at det

ligger til profesjonen at man skal møte alle barn med like stor selvfølgelighet og personlige følelser skal legges vekk. Klarer man ikke dette bryter man faktisk både lovverk og forskrifter (Barnehageloven, 2013; Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2013). Dette står også i sterk kontrast til inkluderingsbegrepet, der mangfold skal være det normale. Det øvrige personalet har på mange måter ekskluderende holdninger ovenfor barn med ASF (Pedersen, 2008, Åmot og Ytterhus, 2006). Informant B forteller videre at hun opplever en veldig positiv utvikling hos barnehagepersonalet som har barn med spesielle behov i barnehagen. Kvaliteten på allmennpedagogikken blir bedre og det er større rom for mangfold i barnegruppa. Så klarer man å se forbi utfordringen og se det positive et barn med ASF medbringer, blir det en lettere barnehagehverdag. Å ha barn med ASF stiller krav til det øvrige personalet om å involvere seg og knytte relasjoner til barnet med ASF.

4.4.1. Det øvrige personalets evne for involvering

Det er personalets oppgave å bli kjent med hvert enkelt barn på avdelingen. Det krever at det øvrige personalet er åpne og tilgjengelige, og det stiller krav til den voksne om å engasjere seg i barnets virkelighet (Tholin, 2013). Dette handler igjen mye om personelt holdninger, spesielt for barn med ASF ligger hele ansvaret for å bygge en relasjon på de voksne. Barnet kommer ikke til å oppsøke kontakt på lik linje som andre barn. For at barnet da skal være inkludert og en naturlig del av fellesskapet krever dette at de øvrige personalet tør å ta initiativ å bli kjent med barnet med ASF. Tør man å ta kontakt vil man oppleve alle de positive tingene et barn med ASF bringer med og man kan begynne å se barnet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er noen informant B som spesialpedagog spesielt trekker frem i sitt arbeid med å veilede barnehagene i forhold til barn med ASF. Der de andre barn og voksne kan lære av barnet og lære toleranse og mangfold, men også at barnet lærer av alle de rundt seg, både voksne og barn (Tholin, 2013, Løgstrup, 1956, Bandura 1977 a, Åmot og Ytterhus, 2006, og Pedersen 2008). Et annet aspekt som informant A og C spesielt trekker frem er hvor ensom jobben kan føles.

4.4.2. Ensomhet i arbeidet med barn med ASF

Informant A og C forteller at de kan oppleve at å føle seg alene i arbeidet de utfører. Dette kan handle om flere ting, men det kommer igjen tilbake til det øvrige personalets holdninger og evner til å involvere seg og ikke bare la barnet være. Informant B forteller at hun alltid råder barnehagene til å ha minst to personer som arbeider med barnet. Dette gjør hun både for å unngå denne ensomheten i arbeidet, men også for at barnet skal ha muligheten til å knytte seg til flere voksenpersoner, slik at det ikke blir så sårbart for barnet om den voksne skulle

være borte en dag. Dette er hensiktsmessig både for å ivareta barnet, men også den voksne som står i en relasjon som krever en nærhet og involvering uten at man skal bli for personlige (Tholin, 2013). Ved at det øvrige personalet også er med på hele prosessen og kan involvere seg mer med barnet. Vil barnet føle en større tilhørighet til gruppa og gruppa og personalet vil føle at barnet med ASF er en naturlig del av fellesskapet. Dette vil også kunne gjøre arbeidet mindre ensomt, da førskolelærerne vil oppleve å få god støtte og oppmuntring fra resten av personalet. Informant A og C forteller i dag at de opplever sine arbeidsplasser som veldig gode på dette, de forteller at de opplever at man er et team som jobber for et felleskap. Derimot forteller informant A at det var en prosess å komme dit de er i dag.

5.0. Konklusjon

Det er vanskelig å konkludere med et eksakt svar på problemstillingen «*Hvordan arbeider spesialpedagog og barnehagelærer med inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser samtidig som man ivaretar barnets individualitet*» Det er mange prosesser som inngår i arbeidet med å inkludere barn med ASF i barnehagen. Det kom frem av resultatene min at det er mange veier å velge og mye av det arbeidet som blir utført er situasjonsavhengig. Det er opptil hver enkelt barnehagen å finne den beste løsningen i samarbeid med spesialpedagog. Derfor er det vanskelig å skulle si eksakt hvordan man arbeider for å skape en inkluderende hverdag. Jeg kan heller ikke generalisere noen av svarende da jeg har et for lite utvalg. Det er derimot tydelig at det er flere likheter mellom informantene og hvordan de arbeider og tenker. Dette kan selvfølgelig komme av at informant A og C blir veiledet av den samme spesialpedagogen i PPT nemlig informant B. Når man arbeider så tett sammen er det en selvfølge at man også blir påvirket av hverandres tanker og meninger. Resultatene mine viser at det stilles store krav til involvering og relasjon. Og man må mestre å stå i disse nære relasjonene over tid for å få til en positiv utvikling hos barn med ASF.

Det som kommer veldig tydelig frem av resultatene er at det kreves et individfokus for å ivareta barnets behov, men man må samtidig kunne tenke helhetlig i et inkluderingsperspektiv. Forskning og teori viser til at det er hensiktsmessig å kunne tenke individrettet og man må justere krav og forventinger slik at det er overkommelig med barnets forutsetninger. Barn med ASF skal ha en naturlig plass i felleskapet, og mangfold skal være det normale. Det stiller krav til at hele personalgruppa i barnehagen er bidragsyttere og jobber for en inkluderende hverdag for alle barn. Ansvar på oppretning og ivaretagelse av relasjon ligger hos de voksne, det stiller krav til involvering og deltakelse. Informantene forteller at arbeidet kan være krevende og utfordrende da man ikke alltid vet om man har handlet rett. Informantene jobber med å finne en balanse mellom deltakelse i felleskapet og arbeid på egenhånd eller i mindre grupper. De prøver alltid å handle med barnets beste i tankene og skape gode situasjoner for sosial interaksjon. De opplever at arbeid med barn med ASF ofte kan være krevende og ensomt, da de har opplevd motstand og ekskluderende holdninger fra det øvrige personalet i barnehagen. Jeg mener dette viser den komplekse prosessen inkludering er. Det er krevende å skulle ivareta flere parter samtidig, men med reflekterte holdninger og verdier kan man prøve å handle etisk rett.

Det er tydelig at for å skape en inkluderende hverdag for barn med ASF er mye fundamentert i relasjon, ifølge mine informanter og den litteraturen som oppgaven støtter seg på. Den

voksne må skape trygge relasjoner til barnet, der barnet opplever å bli tatt på alvor. Det er viktig å ha respekt for barnets særegenhet og spille på barnets interesser. For å kunne gjøre dette, er det av betydning å kjenne barnet godt, slik at man kan tilrettelegge krav og forventinger ut ifra barnets forutsetninger. I denne tenkningen står relasjonen mellom voksen og barn sterkt. Den voksne må kunne opptre på en slik måte at barnet opplever å ha støtte og trygghet, uten at man er for nærgående. Blir man for nærgående vil man kunne fjerne barnets muligheter for mestring. Det handler om å veilede barnet gjennom nye oppgaver, ferdigheter og samspill på en slik måte at barnet opplever mestring og positivitet.

Det er viktig å kunne tilrettelegge på en slik måte av barnet får muligheten til selvhevdelse og mestring gjennom deltakelse i et sosialt felleskap. Det er av betydning å kunne tenke målrettet, men samtidig huske at det å være i en sosial setting er et mål i seg selv. Det er essensielt å ikke legge våre egne forventinger og krav over på barnet, da vil tiltak kunne virke mot sin hensikt. Det er viktig å tenke hva som er sosialt for dette barnet, og hvilke samspill har barnet forutsetninger til å mestre.

Et annet viktig begrep som står sentralt i mine resultater og drøftelse er de etiske utfordringene man møter i arbeid med barn med ASF. Når man arbeider med barn med ASF står man ansvarlig for barnet hverdag, barnet skal oppleve positive opplevelser og aktiviteter. Som voksen er det ditt ansvar å avgjøre for barnet hva som er hensiktsmessig å delta i. Det er ikke sikkert man handler rett, men man handler i henhold til det man tror er barnets beste. Ved å ha et reflektert og åpent forhold til disse avgjørelsene kan man ta bedre avgjørelser neste gang. Det er av betydning at det er flere voksne som jobber med barnet med ASF, da det ofte kan oppleves ensomt i arbeidet. Det kommer frem av resultatene min at holdningene hos det resterende personalet er svært avgjørende for om barnet med ASF får en positiv inkludering hos alle på en avdeling. Mange kan oppleve det å få et barn med ASF på avdeling skremmende, det krever mye arbeidsmåter, nye strukturer og kanskje andre holdninger og verdier. Det er viktig å bringe disse diskusjonene frem i lyset og reflektere over holdninger og verdier. Dette er med på å skape en utvikling og endring av tankegang omkring barn med ASF. For å kunne inkludere et barn med ASF må det et helhetlig arbeid til, det gjelder alle voksne og barn. Det er viktig å kunne se barnet som en ressurs for gruppa, ikke en belastning.

Det er tydelig at det er mange prosesser som inngår i arbeidet med å skulle inkludere et barn med ASF i barnehagen. Det er mange forhold å ta hensyn til og dette viser også hvor kompleks en inkluderingsprosess er. Denne prosessen gjøres enda mer komplisert når det er snakk om barn med ASF, som har et enda større behov enn andre barn, til å ta hensyn til de

individuelle forskjellene. Det er også tydelig at mine resultater står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, alle de overnevnte prosessene er en del av det store begrepet inkludering. Det går ikke å se en del av prosessen uten å se hvordan denne delen påvirker de andre. Det er derfor av stor betydning å ha et reflektert forhold til alle delene, den helhetlige tenkningen rundt barnet må stå sentralt i et individperspektiv.

5.1. Avsluttende kommentarer

I forhold til videre arbeid seg jeg at oppgaven min har åpnet en del nye spørsmål, spesielt i sammenheng med personalets holdninger og tanker. Hva er det som gjør at man blir så usikker når det kommer barn med spesielle behov inn i barnehagen? Kanskje handler det om holdninger fra da man vokste opp selv, det har helt klart vært både et begrepsskifte fra segregering til integrering til nå inkludering. Inkluderingsbegrepet har tredd frem de siste årene og tar nå stor plass i barnehagepolitikken, men hjelper det med et begrepsskifte når mange av de som arbeider i barnehagen har vokst opp meg og blitt opplært i helt andre holdninger?

Et annet spørsmål jeg har stilt meg er mangelen på forskning gjort på barn med ASF i barnehagen. Det finnes mye forskning på barn med ASF og det finnes betydelig med forskning på inkluderingsbegrepet. Derimot finnes det betydelig mindre på inkludering av barn med ASF i barnehagen. Mye av den internasjonale forskningen som er gjort, tar plass i skolen. Dette kan selvfølgelig ha sammenheng med at ikke alle land har den samme standarden når det kommer til hva som går under utdanningsløpet. I Norge inngår barnehagen her, noe som er ulikt mange andre land.

Et tredje spørsmål jeg har stilt meg under denne prosessen er mangelen på teori omkring betydningen av å bygge relasjoner for barn med ASF. Det finnes veldig mye relasjonsteori og mye av dette har en viss overføringsverdi. Derimot opplevde jeg det utfordrende å finne teori som gikk på relasjonens betydning mellom barn med ASF og voksne. Ut ifra mine resultater og forskningsdel har jeg sett at denne relasjonen er av svært stor betydning for barnets utvikling.

Jeg har gjort meg mange tanker i løpet av denne prosessen og jeg ser på mange måter med nye briller.

6.0. Referanseliste

- Arnesen, A-L. (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser – en innledning*. I Arnesen, A-L.(red). (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Ss. 13-33. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977 b) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. Vol 84, No 2, 191-215. Lastet ned fra <http://psycnet.apa.org/journals/rev/84/2/191.pdf> lesedato 25.03.15
- Bandura, A. (1977 a) *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice hall.
- Barnehageloven*. (LOV-2005-06-17-64). (2013). Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E.(2012) *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E., Befring og R., Tangen (2012) *Spesialpedagogikk 1* (33 – 58). Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Litten, S., Reed, F. D. D. og Laugeson E. A (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders* Nr 8. 324 – 333. Lastet ned fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S175094671300247X>
- Bø, I., Helle, L., (2013). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E., og Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences* 16 (4). 231 – 239. Lastet ned fra http://ac.els-cdn.com/S1364661312000526/1-s2.0-S1364661312000526-main.pdf?_tid=45f80c6a-005f-11e5-9545-00000aab0f6c&acdnat=1432284670_088a383f05a9c29c3dd64b24ec973606
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste? «Det kommer så an på» - rettigheter – kompetanse – kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalland, O. (2012). *Metode og Oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Decker, A., Roelofs, J., Muris, P. og Rinck, M. (2014). Desire for social interaction in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 8. 449-453. Lastet ned fra http://ac.els-cdn.com/S1750946713002675/1-s2.0-S1750946713002675-main.pdf?_tid=5be80ac8-005c-11e5-b266-00000aacb362&acdnat=1432283418_c13fca2413ad74b34de5892ff93e0628
- Fasting, R., Hausstätter, R. S., Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Nr. 02. 86-91. Lastet ned fra <http://www.idunn.no/npt/2011/02/art03> Lesedato 04.02.15
- Fjæran-Granum, T. (2008) *Ideboka – hefte Nr. 7. Hvordan forholde seg til barn og unge med autismspekterforstyrrelser*. Oslo: Spiss Forlag.
- Harrower, J., Dunlap, G. (2001) Including Children With Autism in General Education Classrooms. *BEHAVIOR MODIFICATION*. Vol 25. Nr. 5. 726 – 784. Lastet ned fra <http://bmo.sagepub.com/content/25/5/762.full.pdf+html>
- Helsedirektoratet (2015). Kapittel V (F00-F99) *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. I ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015*. Lastet ned fra <https://finnkode.helsedirektoratet.no/#/icd10|ICD10SysDel|2613708|flow> lesedato 24.04.15
- Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S og Skjeldal, O. H. (2012). Observed prevalence of autism spectrum disorders in two norwegian counties. *European Journal of Paediatric Neurology: EJPN: Official Journal of the European Paediatric Neurology Society*. 16. S 592 – 598. Lastet ned fra http://ac.els-cdn.com/S1090379812000189/1-s2.0-S1090379812000189-main.pdf?_tid=6d1a20f8-005a-11e5-9b24-00000aab0f27&acdnat=1432282588_7d21d2458ac57a0f61331db444d190dd
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kaland, N. (2008) Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismspektertilstand? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Nr. 02. 140 – 150. Lastet ned fra http://www.idunn.no/npt/2008/02/hva_kan_vi_lere_av_a_lytte_til_personer_med_en_autismspektertilstand lesedato 21.01.15
- Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A. og Miller, T. (2014). The Use of Peer Networks to Increase Communicative Acts of Students With

- Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Vol 29(4). 230 – 245. Lastet ned fra <http://foa.sagepub.com/content/29/4/230.full.pdf+html>
- Korsvold, T., (2011) *Barndom-barnehage-inkludering*. I Korsvold, T (red) (2011) *Barndom Barnehage Inkludering*. (9-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St 18. 2010-2011). Oslo: Departementets servicesenter
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18) <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?docId=NOU200920090018000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lorentzen, P. (2015). *Ansvar og etikk i miljøarbeid. En relasjonell tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundeby, H., Ytterhus, B. (2011) *Barn med funksjonsnedsettelse i en «barnehage for alle»*. I Korsvold, T (red) (2011) *Barndom Barnehage Inkludering*. (76 – 103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1956) *Den etiske fordring*. København: Gyldendal
- Martinsen, H og Tellevik, J. M. (2012) *Autisme – en spesialpedagogisk utfordring*. I E., Befring og R., Tangen (2012) *Spesialpedagogikk 1 (485 - 501)*. Oslo Cappelen damm akademiske.
- McFadden, B., Kamps, D. og Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism*

- Spectrum Disorders*. Nr. 8. 1699-1712. Lastet ned fra
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946714002074>
- Moen, T., og Karlsdóttir, R. (2011). *Innledning*. I Moen, T., og Karlsdóttir, R. (Red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T., (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Pedersen, K. (2008) Inkluderende pedagogikk i barnehagen – et samarbeidsprosjekt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* Nr. 05. 377 – 387. Lastet ned fra
http://www.idunn.no/npt/2008/05/inkluderende_pedagogikk_i_barnehagen_-_et_samarbeidsprosjekt lesedato 04.02.15
- Røkenes, O. H., Hanssen, P-H. (2012) *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2013) Lastet ned fra
<http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/Del-1--Barnehagens-samfunnsmandat/Kapittel-1---Barnehagens-formal-verdigrunnlag-og-oppgaver/19-Inkluderende-fellesskap-med-plass-til-det-enkelte-barn/>
- Selvik, T. (2004). Undervisningsetikk – er det noe å bry seg meg? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 5, 405 – 419. Lastet ned fra
http://www.idunn.no/npt/2004/05/undervisningsetikk_erdetnoeabryseg_med Lesedato 12.05.15
- Solli, K-A. (2010) Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (1), 27-45. Lastet ned fra
<http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2010/2010-01-3.pdf>. Lesedato 11.01.15
- Tetzner, S., V. (2008). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

- Tveit, A. D., Kovac, V. B. og Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk* 4. 43 - 56 Lastet ned fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/Nr_4_Fagfellevurdert_Tveit%20mfl.pdf
- Tøssebro, J., (2006). *Introduksjon: å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst I*
- Tøssebro, J. og Ytterhus, B., (red.) (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Lastet ned fra. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Ytterland, E. E. (2014). Førskolebarn med ASD. *Autismeforeningen i Norge*. Lastet ned fra <http://autismeforeningen.no/wp-content/uploads/2014/06/temahefte1-f%C3%B8rskole-weboppslag.pdf> Lesedato 11.01.15
- Øzerk, M og Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogiske-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Åmot, I. og Ytterhus, B., (2006). *Hva og hvem bestemmer?* I Tøssebro, J. og Ytterhus, B., (red.) (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (134 – 157) Oslo: Gyldendal Akademiske.

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: hvordan arbeider spesialpedagog og førskolelærer med inkludering av barn med autismespekterdiagnoser samtidig som man ivaretar barnets individuelle behov.

Innledning

Hva er din utdanning?

- Yrkeserfaring og kompetanse
- Erfaring med barn med autismespekterdiagnoser

Hva går din arbeidsstilling ut på?

Hva vektlegger du som de viktigste elementene i arbeid med barn med autismespekterdiagnoser?

Inkludering

Hva legger du i begrepet inkludering?

- Ulike perspektiver

Hva ser du som målet med inkludering i forhold til de barna dere har fokus på?

- Fysisk tilstedeværelse – grenser/begrensinger
- Likeverdig deltagelse, del av hele eller deler av gruppa.

Kan du gi noen eksempler på hvordan dere tilrettelegger for at barn med autismespekterdiagnoser får delta og være del av fellesskapet.

- Organisert lek
- Frilek
- Tur
- Øvrige aktiviteter
- Hvordan ivaretar dere barnas individuelle behov i dette fellesskapet.

Har du eksempler/erfaringer på dilemmaer eller utfordringer som har oppstått når det kommer til ivaretagelse av felleskap og barn med autismespekterdiagnoser?

- Fysisk begrensning
- Ivaretagelse av barnets individuelle behov, ivareta barnet i den øvrige barnegruppen, individet versus felleskapet.

Hva er viktig å tenke på når et barn med autismespekterdiagnoser skal delta i et sosialt felleskap?

Spesped: Hvilke problemstillinger tar barnehagene opp med dere i ppt i forbindelse med arbeidet med barn med autismespekterdiagnoser?

- Hva opplever de som utfordrende i arbeid med inkludering av barn med autismespekterdiagnoser?

Førskolelærer: Hvordan arbeider dere i barnehagen i samarbeid med PPT, eventuelt andre instanser?

Hva opplever du som det mest utfordrende i arbeid med inkludering av barn med autismspekterdiagnoser?

- Hva ønsker/trenger dere veiledning på?

Kan du beskrive dine erfaringer omkring samarbeidet mellom spesialpedagog og de som jobber daglig med barna?

- Utfordringer, erfaringer
- Gjennomføring av tiltak
- Oppfølging av barnet

Har du opplevd utfordringer i forbindelse med spesialpedagogiske tiltak i forhold til ideen om inkludering.

Hvilke utfordringer oppfatter du at barn med autismspekterdiagnoser har i forbindelse med spesialpedagogiske tiltak og ideen om inkludering?

Avslutning

Er det noe du ønsker å tilføre?

Andre ting du mener er viktig i arbeid med barn med autismspekterforstyrrelser?

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Inkludering av barn med Autismespekterdiagnoser i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Jeg, Tine Merethe Halvorsen er masterstudent og skal i den forbindelse gjennomføre et masterstudie. Det er et samarbeidsstudie mellom Dronning Mauds Minne Høgskole og Pedagogisk institutt ved NTNU, Dragvoll.

Formålet med dette studiet er å finne ut hvordan spesialpedagog og førskolelærer arbeider med inkludering av barn med autismespekterdiagnoser i barnehagen. Jeg vil finne ut hvilke dilemmaer og utfordringer som oppstår i arbeid med å ivareta både et felleskap og barnets individuelle behov. Problemstillingen lyder derfor «Hvordan arbeider spesialpedagog og førskolelærer med inkludering av barn med autismespekterdiagnoser samtidig som man ivaretar barnets individualitet»

Utvalget er et såkalt representativt utvalg. Jeg ønsker å snakke med fagpersoner som har direkte erfaringer med arbeid med barn med autismespekterdiagnoser og som kan dele sine refleksjoner, erfaringer og opplevelser.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg har valgt et kvalitativt studie, med forskningsintervju som hoved metode for innhenting av data. Deltagelse i studiet innebærer å stille opp til et personintervju, dette vil ta maksimum 1. time. Intervjuene vil foregå på informantens arbeidsplass eller annet sted informanten ønsker. Jeg ønsker å innhente erfaringer, refleksjoner, opplevelser og kunnskap som informantene sitter med.

Frivillig deltagelse

All deltagelse er frivillig, og du kan når som helt trekke deg fra studiet uten å oppgi grunn. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju. Jeg ønsker å benytte båndopptager, da intervjuet er omfattende og jeg ønsker å unngå misforståelser og tap av viktig informasjon som kan skje ved kun notering.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Transkripsjoner og innleveringsoppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn jeg som forsker vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg. Ut over dette er det kun veiledere som vil ha tilgang på data, som da vil være anonymisert. Lydopptaket vil bli oppbevart på egen minnepenn som er innlåst og alle lydopptak vil bli slettet umiddelbart etter at oppgaven er godkjent. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015, og da vil også alle personopplysninger bli slettet umiddelbart.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tine Merethe Halvorsen tlf: 93666263.

Veileder på studiet er Ingvild Åmodt tlf: 91513839 og Karianne Franck tlf: 73568347.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047 Sandness gate 27
N-5007 Bergen
Narvik
Tel: +47 25 28 21 17
Fax: +47 25 28 21 59
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 989 421 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.03.2015

Vår ref: 42027 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>42027</i>	<i>Inkludering av barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Tine Merethe Halvorsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Melding skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Sjekkingsdato: 7. Mars 2015

OSD/ NSD: Universitetsbibliotek, Postboks 1047 Sandness gate 27, 5007 Bergen, tlf: +47 25 28 21 17, nsd@nsd.uib.no
NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7015 Trondheim, tlf: +47 73 20 18 00, kate.saravanan@ntnu.no
NSD@ NTNU: Universitetsbibliotek, Trondheim, tlf: +47 73 20 18 00, nsd@ntnu.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42027

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Det bør imidlertid presiseres tydeligere at det er NTNU som er behandlingsansvarlig institusjon.

Personvernombudet minner om at forskolelærere/spesialpedagoger ikke kan omtale barnehagebarna i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten. Student må derfor stille spørsmålene på en slik måte at taushetsplikten ivaretas, og kan med fordel minne den ansatte om at navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates ved omtale av barn og foresatte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak