

**Støttepersonells erfaringer med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i
barnehagehverdagen**

En kvalitativ studie

Camilla Skogsrud

VID vitenskapelige høgskole

Oslo

Masteroppgave

Master i Helsefremmende Relasjonsarbeid

Antall ord: 25 746

15.05.2023

Sammendrag

Hvilke erfaringer har støttepersonell med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen? I Norge har 93,4 prosent av alle barn i alder ett til fem år plass i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2022). I barnehagen står deltakerfelleskap høyt, og barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for lek, omsorg, samt å fremme læring og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norge har sluttet seg til flere internasjonale avtaler og konvensjoner som FNs barnekonvensjon (FN, 1991) og Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994). Disse gir barn som mottar spesialpedagogisk hjelp rett til å bli en del av et inkluderende utdanningstilbud. For barn med autismspekterforstyrrelse vil barnehagens rammer innebære både utfordringer og muligheter. Varierende kvalitet på tjenestetilbudet kan utfordre utviklingsmulighetene, hvorav tidlig innsats og autismsfaglig kompetanse blir trukket frem som avgjørende for å lykkes med gode resultater (de Ruiten et al., 2016).

Støttepersonell har som særskilt oppgave å gi individuell støtte til enkelt barn, for å sikre at barnet nyttiggjør seg av barnehagetilbudet. Denne studien har som hensikt å belyse perspektiver fra barnehagepraksis som kan bidra til å fremme et inkluderende miljø for barn med autisme. I studien har jeg samlet datamateriale fra fire personer med lang erfaring som støttepersonell for barn med autisme i barnehagen.

Studien finner at hvordan barnehagen er organisert, samt holdninger, relasjonsmønstre og samarbeidsferdigheter har en betydning for arbeidet støttepersonell har med å tilrettelegge for at barn med autisme tar del i barnehagehverdag på en helhetlig måte. Det fordrer at barnehagens administrasjon og øvrig personale praktiserer og anerkjenner inkluderende og spesialpedagogiske prinsipper i sitt allmennpedagogiske arbeid. Samtidig viser studien at konstellasjonen av støttepersonell kan skape barrierer i arbeidet. I barnehager hvor støttepersonalet ble en del av et praksisfelleskap, opplevde de økt mestring i arbeidet med å legge til rette for at barn med autisme kunne ta del i barnehagehverdagen.

Nøkkelord: Autismspekterforstyrrelse, støttepersonell, inkluderende praksis, barnehage

Abstract

What experiences do support teachers' have in facilitating children with autism to take part in kindergartens everyday life? In Norway, 93.4 per cent of children aged one to five have a place in kindergarten (Statistisk sentralbyrå, 2022). The social mandate is to ensure the children's needs for play and being cared for, as well as promoting learning and self education (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norway takes part in several international agreements and conventions, such as the UN convention on the Rights of the Child (UN, 1991) and the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994). Being part of such agreements give children with special education the right to be part of the an inclusive educational system.

For children with an autism spectrum disorder, how the kindergarten is organized may entail both challenges and opportunities. A varying level of quality of services may challenge the opportunities for development, of which early intervention and autism expertise are highlighted as crucial for achieving good results (de Ruiter et al., 2016). Support teachers' task is to provide individual support to children with special needs, to ensure that the child benefits from learning and developmental opportunities in kindergarten everyday life. The purpose of this study is to shed light on perspectives from the field of practice, which promotes an inclusive practice for children with autism in kindergarten. As part of this study, I have collected data from four people who have extensive experience through their work as support teachers' in Norwegian kindergartens for children with autism.

The study finds that how the kindergarten is organized, as well as attitudes, relationship patterns and cooperation skills, have an impact on the work support teachers' have facilitating in a comprehensive manner. This requires that kindergarten administrations and general staff practice and recognize inclusive and special educational principles in their general educational work. At the same time, the study shows that the constellation of support teacher could create barriers in the work. When the support teacher described themselves as a member of a community of practice, they experienced an increased level of achievement in their work.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, support teacher, inclusive practice, kindergarten

Forord

Etter fire sammenhengende år som deltidsstudent, kjenner jeg på en lettelse og stolthet av å ha kommet i mål. Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess som på flere måter har bidratt med personlig og faglig vekst. Jeg sitter igjen med gode opplevelser, og hva den har bidratt med i sin helhet. Jeg har fått en dypere forståelse og kunnskap om faktorer som kan styrke et arbeid med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen. Det vil jeg ta med meg videre. På veien er det mange jeg ønsker å takke som på ulike måter har hjulpet til med forskningsprosjektet.

Først og fremst er det med stor ydmykhet og takknemlighet jeg vil takke alle deltakere som har gitt av deres tid for å bidra med erfaringer, tanker og meninger om temaet. Uten dere ville det ikke blitt en oppgave. Jeg vil også takke min veileder Anne Raustøl som med sin kunnskap og tilgjengelighet har gitt meg grundige tilbakemeldinger og retning i arbeidet. Det har både skjerpet og motivert meg. Takk til mine medstudenter for refleksjoner og tilbakemeldinger, og spesielt takk til Ida Marie Nyhus Skålvik for deling av frustrasjoner og gleder i prosessen.

En stor takk til min hjelpsomme, forståelsesfulle leder og kolleger for heia-rop, hjelp og støtte i prosessen. Sist, men ikke minst vil jeg også takke mine nærmeste venner og familie som har hatt tro på meg hele veien. Til mine kjære, tålmodige barn og samboer: Takk for rom og tid til «oppgaven» som har tatt plass i familielivet. Nå er den levert, og det blir godt for alle.

Vestby, mai, 2023

Camilla Skogsrud

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Prosjektets utgangspunkt.....	1
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Forskningsspørsmål.....	4
1.4 Sentrale begreper og avgrensninger.....	4
1.4.1 Autismespekterforstyrrelse.....	5
1.4.2 Støttepersonell.....	5
1.4.3 Avgrensninger.....	6
1.4.4 Oppgavens videre oppbygging.....	6
2.0 Aktuell forskning og teoretiske perspektiver.....	7
2.1 Barnehagens rolle i samfunnet.....	7
2.1.2 Kort om tilpasset opplæring, allmennpedagogikk og spesialpedagogikk.....	8
2.2 Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen.....	10
2.3 Inkluderende prinsipper i barnehagen.....	14
2.3.1 Omgivelsenes betydning for en inkluderende praksis.....	15
2.4 Sosiokulturelt perspektiv for læring.....	18
2.4.1 Praksisfellesskap.....	19
2.4.2 Utvikle kollektiv kunnskap sammen.....	20
2.5 Profesjonelt skjønn og verdivurderinger.....	21
2.6 Litteratursøk.....	23
3.0 Metode.....	24
3.1 Vitenskapelig forståelsesramme.....	24
3.1.1 Fenomenologi.....	24
3.1.2 Hermeneutikk.....	25
3.1.3 Fenomenologisk-hermeneutikk.....	26
3.2 Forskningsdesign.....	27
3.2.1 Valg av metode.....	27
3.2.2 Forskerollen.....	28
3.2.3 Etske hensyn.....	28
3.2.4 Informert samtykke.....	30
3.2.5 Konfidensialitet.....	30
3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	31
3.3.1 Prosjektets utvalg.....	32
3.3.2 Rekruttering.....	32

3.3.3 Deltakerne	33
3.3.4 Intervjuguide	34
3.3.5 Gjennomføring av intervju	35
3.4 Kvalitet i studie	36
3.4.1 Reliabilitet.....	36
3.4.2 Validitet	37
3.5 Analyse	38
3.5.1 Transkribering.....	39
3.5.2 Tematisk analyse	39
3.5.3 Gjennomføring av tematisk analyse.....	41
4.0 Resultater	47
4.1 Vi og dem.....	47
4.2 Tospann	51
4.3 Behov for et lærende fellesskap.....	56
5.0 Diskusjon av funn	60
5.1 Spenningsfeltet mellom ideal og praksis.....	60
5.1.2 Skjulte og åpne verdier i barnehagens praksis.....	63
5.2 Relasjonsmønstre som hemmer og fremmer	64
5.3 Viktigheten av å utøve profesjonelt skjønn.....	67
5.4 Behov for samhandling og felles kompetanse	68
5.5 Studies overførbarhet	71
6.0 Avslutning.....	72
6.1 Avsluttende betraktninger og anbefalinger til videre forskning	72
Litteraturliste.....	74
Vedlegg 1:3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	
Vedlegg 2:3 Intervjuguide	
Vedlegg 3:3 Meldeskjema for behandling av personopplysninger	

1.0 Innledning

«Det nytter ikke å være en skinnende stjerne på himmelen alene».

Gro Harlem Brundtland

Dette er en kvalitativ intervjustudie om støttepersonell sine erfaringer med å legge til rette for at barn med autisme skal ta del i en barnehagehverdag. I dette kapitlet skal jeg begrunne valg av tema som ligger til grunn for min problemstilling. Jeg skal beskrive sentrale begreper, avgrensinger og videre oppbygging for oppgaven.

1.1 Prosjektets utgangspunkt

I Norge har 93,4 prosent av alle barn i alder ett til fem år plass i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2022). Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for lek, omsorg, fremme læring og danning som skal ligge til grunn for en allsidig utvikling i samarbeid med foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Å tilbringe store deler av sine første leveår i en barnehage, vil sette et preg på barnas utvikling. Barna vil i større grad være prisgitt barnehagen, da oppholdet har fått en større betydning for deres fremtid (Arnesen, 2017a, s. 88).

I barnehagen står deltakerfelleskap høyt, med et mål om at alle barn skal utvikle identitet i et sosialt og mangfoldig fellesskap. Verdien i seg selv er å være sammen med andre barn (Korsvold, 2011, s. 9).

Norge har sluttet seg til internasjonale avtaler og konvensjoner som FNs barnekonvensjon (FN, 1991) og Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994). Det har bidratt til tanken om et inkluderende fellesskap for alle barn, og har hatt en viktig betydning for måten vi forstår barn og barndom på (Kjørholt, 2010, s. 13). Avtalene gir barn rettigheter som medborgere i samfunnet, med blant annet en rett til utdanning. Salamanca erklæringen vektla at ingen skal holdes utenfor, slik at det å være inkludert i et fellesskap ble en rettighet. Barn med funksjonsnedsettelse gikk dermed fra et segregert spesialundervisningstilbud, til å bli en del av et inkluderende utdannelsessystem. Det var ikke lenger barnet som skulle tilpasse seg

felleskapet, men fellesskapet som fikk ansvaret med å tilpasse seg barnets egenskaper og behov (Qvortrup & Qvortrup, 2015, s. 13).

Rammeplan, barnehageloven og stortingsmeldinger legger føringer for hva en barnehagehverdag skal inneholde. Lovverket skal sikre at barnehagen tar ansvar for å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap for alle barn. I barnehagens rammeplan står det at barn som trenger ekstra støtte, tidlig skal få den pedagogiske, sosiale og fysiske tilretteleggingen som trengs for å få et inkluderende og likeverdig tilbud. Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal bli inkludert i barnegruppen, og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Inkluderingspolitikken i møte med hvordan barnehagens rammer er utformet, kan skape et motsetningsfullt felt som er komplisert og fult av dilemmaer (Arnesen, 2017b, s. 19). Å skape en inkluderende hverdag for absolutt alle barn som går i barnehagen, kan dermed fremstå som en utfordring.

Gjennom flere års erfaring som pedagog i barnehage har jeg gjennom ulike roller møtt barn med funksjonsnedsettelse i barnehagen. Det har vekket et engasjement rundt det å fremme og opprettholde et inkluderende fellesskap for alle barn med sine menneskelige variasjoner. Min erfaring tilsier at det er lettere sagt enn gjort, slik at enkelte barn risikerer å få en gjesterolle i fellesskapet, tross gode hensikter om å skape en inkluderende hverdag for alle. Det har vekket en nysgjerrighet for et fenomen som jeg vil utforske dypere gjennom andres erfaringer fra praksisfeltet. For å avgrense og konkretisere teamet i oppgaven, ønsker jeg å sette søkelys på støttepersonell som jobber med barn med autisme i barnehagen.

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en samlebetegnelse for en gruppe tilstander som viser seg i avvik i gjensidig sosialt samspill, kommunikasjon og repeterende atferd av ulik alvorlighetsgrad (Autismeforeningen i Norge, 2022).

ASF er en livslang tilstand og en medisinsk diagnose, som til tross for fellestrekk er en mangfoldig gruppe med individuelle ulikheter og sterke sider. For barn med ASF vil barnehagens rammer representere både utfordringer og muligheter. Inkludering av barn med autisme i barnehagen vil handle om trygghet, tillit, tilhørighet og opplevelse av gode relasjoner til barn og voksne på avdelingen. Inkludering handler ikke bare om fysisk

plassering, men å skape gode rammer for opplevelse av sosial tilhørighet, utvikling og læring (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26-27).

I Representantforslag 90 S (de Ruiten et al., 2016) legges det vekt på at barn og unge med ASF opplever varierende kvalitet på tjenestetilbudet som kan utfordre muligheten til å utvikle seg ut ifra egne forutsetninger. Tidlig innsats blir trukket frem som avgjørende for å lykkes med gode resultater, samt et behov for individrettet og autismefaglig kompetanse. Trygge rammer og forutsigbarhet er viktig for å sikre god oppfølging, da det motsatte bidrar til å forsterke vanskene.

I Norge regner man med en autismepopulasjon på ca. 1 % (de Ruiten et al., 2016, s. 2). En autismediagnose kan bestå av funksjonsnedsettelse som griper inn i alle livsområder. Med slike utfordringer følger en rett til spesialpedagogisk hjelp § 31 i barnehageloven som skal gi tidlig hjelp, støtte utvikling, læring og deltakelse i det ordinære allmennpedagogiske tilbudet (Barnehageloven, 2005, § 31). De aller fleste barna som mottar spesialpedagogisk hjelp i dagens samfunn, får denne i barnehagen (Reiling & Wendelborg, 2015, s. 95). Kommunene skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud (Barnehageloven, 2005, § 37). Det kan være ekstra bemanning som får en sentral rolle i å støtte barnet til et likeverdig tilbud i barnehagen.

Støttepersonell blir barnas stemme i barnehagehverdagen, og er tett på hverdagen slik barnet kan oppleve den. Jeg vil derfor utforske hvordan de erfarer arbeidet med å legge til rette for barn med autisme skal ta del i en barnehagehverdag.

Når vanskene innenfor autismespekteret påvirker alle utviklingsområder og varer livet ut, blir det mange barn, unge og voksne i samfunnet som har behov for forståelse, tilrettelegging og opplæring. Dette er en utfordring for kommunene og fagpersoner innenfor helse og utdanningssektoren. I tillegg kan foreldre ha bekymringer for barnets framtid, som setter et preg på familielivet. Det er behov for drøftinger, veiledning og informasjon når det kommer til å løse hverdagslige utfordringer og ta gode valg på vegne av barna. Systematisk opplæring på alle utviklingsområder, sammen med et forutsigbart og strukturert miljø har en positiv virkning på barnets utvikling. Det kan fremme både familiens og barnets livskvalitet (Romhus & Skaret, 2011, s. 177).

Da en så stor andel av barn i Norge går i barnehagen i dag, blir det viktig å studere hvordan inkludering gjøres for å sikre sosial integrasjon i samfunnet. Det finnes et bredt spekter av forskning som benytter begrepet inkludering, men samtidig mangler det forskning som trekker inn strukturelle betingelser for inkludering og mekanismer som fremmer ekskludering. Det er med andre ord et behov for mer kunnskap på hvordan inkludering «gjøres», og etterspør flere studier av hverdagslivet i barnehagen (Korsvold, 2011, s. 9-12).

1.2 Problemstilling

For å få en dypere forståelse for hva som kan styrke en inkluderende praksis for barn med autisme i barnehagen, har jeg valgt å undersøke støttepersonell sine erfaringer fra praksisfeltet. Jeg har formulert problemstillingen slik:

«Hvilke erfaringer har støttepersonell i arbeidet med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen?»

1.3 Forsknings spørsmål

Jeg støtter meg på to forskningsspørsmål for å undersøke problemstillingen dypere. Forskningsspørsmålene ligger til grunn for spørsmål og samtale i intervjuet med deltakerne, og er formulert på en måte som vektlegger det relasjonelle perspektivet i det spesialpedagogiske feltet.

- 1) Hvordan opplever deltakerne sine muligheter til å fremme deltakelse i fellesskapet?
- 2) Hvilke erfaringer har deltakerne med sammenhengen mellom forståelse for barnets behov og mulighet til deltakelse i fellesskapet?

1.4 Sentrale begreper og avgrensninger

I denne delen vil jeg beskrive innhold i sentrale begreper, og de avgrensninger jeg forholder meg til i oppgaven.

1.4.1 Autismespekterforstyrrelse

Autismespekteret betraktes som en nevroutviklingsforstyrrelse som rammer nervesystemets utvikling. International Classification of Diseases (ICD-10) bruker betegnelsen gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som kjennetegner avvik i evne til gjensidig sosial interaksjon, begrenset og repeterende interessefelt og manglende kommunikasjon. Avvikene må være gjennomgripende trekk i individets fungering ved alle typer situasjoner, og utgjøre et gjennomgående trekk hos individet (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 58).

Avvik på de tre områdene har ført til at autisme refereres til triaden av utviklingsforstyrrelser (Romhus & Skaret, 2011, s. 178).

Autisme består av en stor variasjon i tilstanden, og blir derfor betegnet autismespekterforstyrrelse (ASF) på norsk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25). Det er denne betegnelsen jeg skal benytte i oppgaven, og vil variere mellom autisme, autismespekterforstyrrelse og forkortelsen ASF med samme betydning.

1.4.2 Støttepersonell

Barn med nedsatt funksjonsevne som ikke får tilstrekkelig tilrettelegging innenfor det ordinære barnehage tilbudet, har krav på et tilrettelagt tilbud. Denne tilrettelegging kan være ekstra bemanning (Barnehageloven, 2015, § 37). Av praktiske årsaker har jeg valgt å bruke støttepersonell som betegnelse for rollen. Den kan bestå av både variasjon i utdanningsnivå og faglig bakgrunn innenfor det sosialfaglige eller pedagogiske feltet. De kan være støttepedagog, vernepleier og miljøterapeut i barnehagen. Fagarbeidere kan også få rolle som barnets støtte i barnehagehverdagen.

Det er ikke et krav om spesialpedagogisk kompetanse for den som skal utøve spesialpedagogisk hjelp fra lovverket, selv om det er anbefalt. Meld. St 6 (2019-2020) løfter frem at alle som gir spesialpedagogisk hjelp bør ha formell spesialpedagogisk eller pedagogisk kompetanse, og ønsker å gjøre regelverket tydeligere for å øke kompetansen som direkte hjelp til barnet. Støttepersonalets kompetanse vil ha noe å si for hvordan de praktiserer sin rolle.

En sentral del av arbeidet vil bestå av å gi barn med nedsatt funksjonsevne særlig støtte, omsorg og personlig kontakt i barnehagehverdagen. Nedsatt funksjonsevne beskrives som:

«Tap av skade eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner» (NOU, 2001: 22, s. 18).

Arbeidet foregår i samarbeid med pedagogisk leder og øvrig personal. Arbeidsoppgaver vil favne både allmennpedagogiske og spesialpedagogiske prinsipper som skal flettes sammen til et helhetlig tilbud.

1.4.3 Avgrensninger

Oppgaven tar for seg støttepersonell som jobber med å gi særskilt støtte til barn med autisme i barnehagen slik at de skal kunne nyttiggjøre seg av barnehagetilbudet. Jeg skal konsentrere meg om deres erfaringer med å skape gode vilkår for deltakelse i barnehagehverdagen for barn med autisme. Begrepet deltakelse i oppgaven retter seg mot hva individer gjør innenfor et praksisfellesskap som fremmer muligheter for tilhørighet, læring og utvikling. Av den grunn skal jeg ikke ta for meg tilhørighet som den subjektive opplevelsen til enkelte barn, individuelle variasjoner ved barna eller et foreldresamarbeid selv om det ville vært sentralt i oppgaven. Dette på bakgrunn av oppgavens størrelse, men også bevisst for å sette søkelys på faktorer som bidrar til å skape gode utviklingssoner innad i barnehagen som et kollegialt samarbeid. Da oppgaven baserer seg på andres opplevelser og ingen barnehager eller barn er helt like, vil oppgaven være et utgangspunkt for refleksjon.

1.4.4 Oppgavens videre oppbygging

Videre i oppgaven skal jeg trekke frem teoretiske perspektiver og forskning på feltet som belyser mitt tema. I metoddelen skal jeg beskrive hvordan forskerprosessen ble gjennomført, og den vitenskapelige forståelsesrammen jeg har forholdt meg til. I analysen viser jeg hvordan jeg kom fram til mine resultater. Avslutningsvis legger jeg frem studiets funn som til slutt reflekteres over i lys av aktuell forskning og teori.

2.0 Aktuell forskning og teoretiske perspektiver

På bakgrunn av aktuell forskning og teoretiske perspektiver nevnt nedenfor, er jeg av den oppfatning at prosjektet kan være et bidrag når det gjelder undersøkelser på området.

2.1 Barnehagens rolle i samfunnet

I motsetning til skole, er det ingen plikt å gå i barnehage. Barnehager lå lenge administrativt under barnevern, og ble først og fremst sett på som et barnevernstiltak fram til innføring av barnehageloven i 1976. Fra 1964 til 2005 har andelen barn i barnehage økt fra 2 til 76 prosent. Fra og med 1. januar 2009 innførte regjeringen en rett til barnehageplass. Alle som ønsket plass til sine barn fra ett år og oppover skulle få det. Rett til barnehageplass i sammenheng med innførelse av en makspris, viste til en sterk satsning på barnehager for alle barn (Kvelling, 2012, s. 100).

I 1975 fikk barn med funksjonsnedsettelse fortrinnsrett på opptak. Det ga ingen rett til barnehageplass, men en rett til å komme foran andre i køen. I 1980 ble retten forsterket, da barnehage ble sett på som en spesielt egnet plass for inkludering. På slutten av 90 -tallet kunne man registrere at 95% av barn med nedsatt funksjonsevne gikk i barnehage. At så mange barn gikk i barnehage, sa derimot ingenting om en inkluderende praksis. Å være fysisk til stede i en barnehage, utgjør bare en liten del av å delta i et fellesskap (Tøssebro & Lundebj, 2008, s. 380).

Barnehagens formål er ikke bare å gi barn et pedagogisk tilbud, men også avlastning for foreldre og gi tilsyn for barn med foreldre i arbeid. Leken skal stå sentralt i barnehagen, men det er også en klarhet rundt barnehagens store oppgave med å fremme grunnleggende ferdigheter og kunnskaper i et livslangt perspektiv (Collin-Hansen, 2012, s. 135).

Innhold i barnehager har de siste årene ikke bare vært et omsorgstilbud, men et opplæringstilbud som føringer i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2007) og Lov om barnehager (2005) er tydelige på. Barnehagen som arena har fått en større rolle med å forberede skolegang og fange opp utfordringer tidlig. Det politiske og administrative ansvaret for barnehagen har også blitt flyttet til utdanningsfeltet, fra tidligere barne- og familiefeltet (Arnesen, 2017b, s. 21). Endringer i barnehagesektoren har ført til et

økt behov for kompetanse i barnehagene, som myndighetene har prøvd å imøtekomme med ulike tiltak og satsninger. Tidlig innsats, tilrettelegging for et likeverdig og inkluderende tilbud og tverrfaglig samarbeid er temaer som står sentralt (Johansen Lyngseth & Mørland, 2022, s. 21).

At så mange barn tilbringer sine første leveår i barnehage, gjør barnehagen til en viktig sosialiseringarena. Barnehagen har et formelt samfunnsmandat nedfelt i et lov- og rammeverk, og kan dermed betegnes som en formell sosialiseringsagent. Opplevelser barn har med andre barn og voksne i barnehagen, gir et grunnlag for læring og utvikling av forskjellig kunnskaper. Blant annet varige oppfatning av seg selv, og det forholdet de får til fellesskapet utenfor familien. Barnas opplevelser i barnehagen kan skape både gode og komplekse erfaringer (Hoås Moen & Granrusten, 2012, s. 175).

2.1.2 Kort om tilpasset opplæring, allmennpedagogikk og spesialpedagogikk

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for opplæringen, og handler om all opplæring som utføres av barnehage og skole. I opplæringsloven § 1-3 står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Prinsippet betyr ikke at alle barn har rett til et individuelt tilpasset opplæringstilbud, men en rett til at opplæringen skal samsvare med den enkeltes evner og forutsetninger. Innhold og arbeidsmåter i den tilpasset opplæringen skal bidra til mestring og utvikling for alle barn (Briseid, 2006, s. 33). Det allmennpedagogiske tilbudet tilpasses alle barns forutsetninger og behov, også de barna som har ekstra behov for støtte i perioder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spesialpedagogiske tiltak er individrettet, og skal støtte det enkelte barn med funksjonsnedsettelse. Barnehageloven § 34 pålegger Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) å vurdere om det er et behov for spesialpedagogisk hjelp for barn i barnehagen. En skal foretas en sakkyndig vurdering om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, § 34). Ved avdekket behov vil § 31 gi barnet rett på spesialpedagogisk hjelp som skal sikre støtte i læring og utvikling. Da retten til spesialpedagogisk hjelp gis uavhengig om barnet går i barnehagen, vil § 37 ivareta barn med

nedsatt funksjonsevne som har behov for individuell tilrettelegging for å nyttiggjøre seg av barnehagetilbudet (Barnehageloven, 2005, § 31-37).

Figur 1 nedenfor viser forholdet mellom tilpasset opplæring, det ordinære tilbudet og spesialpedagogisk hjelp.

Tilpasset opplæring for alle	
Opplæring innenfor ordinære rammer	Opplæring gjennom spesialpedagogisk hjelp

Figur 1. Forholdet mellom tilpasset tilbud, ordinært pedagogisk tilbud og spesialpedagogisk hjelp (Briseid, 2006, s. 33)

Det kan være vanskelig å skille mellom spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tiltak i barnehagen, da grensene ofte er flytende i hverdagen. Mangelfull dialog og samarbeid gjør at allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid oppleves som to separate områder (Hillesøy, 2016, s. 4). Det er et behov for å styrke samarbeidet for å kunne gi et bedre helhetlig tilbud, med en tydeligere sammenheng mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet.

Spesialpedagogisk hjelp skal være en støtte for barnets trivsel, helhetlige utvikling og/eller en støtte til personalet. Spesialpedagogiske tiltak skal ivareta barnet på et individ og systemnivå (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 48) Tilpasninger gjennomføres i lys av to perspektiver, det kategoriske og det relasjonelle. Et relasjonelt perspektiv tar for seg barnets utfordringer i sammenheng med mellommenneskelige relasjoner, barnehagens organisering, eller innholdet i det ordinære barnehagetilbudet der tilpasninger vil rette seg mot miljøet. Et kategorisk perspektiv er individforankret og tiltak vil rette seg mot barnet. (Groven, 2022, s. 92)

Kommuner kan organisere sine tjenester forskjellig, både på barnehagenivå og hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal organiseres. Groven (2022) beskriver at det mest vanlige er å gi hjelpen i liten gruppe, men det kan også være nødvendig å gi hjelp en-til-en. Å gjennomføre egentrening blir ofte gjennomført for å styrke barnets forutsetninger til å delta i et fellesskap. Slik trening kan foregå på tidspunkter som tar barnet unødige vekk fra

barnegruppa, og skaper et dilemma for barnehageansatte. Den enkelte spesialpedagog og barnehage sin egenart med erfaring og holdninger, vil også påvirke spesialpedagogiske organiseringsformer. Om vanskene legges på barnet i stor grad, kan det føre til økt bruk individuelt spesialpedagogikk. En barnehage som definerer seg som inkluderende, vil mest sannsynlig gjennomføre spesialpedagogisk hjelp innenfor fellesskapets rammer. Tross økt oppmerksomhet på gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak i barnehagens ordinære aktiviteter, ser noen ansatte barn med enkeltvedtak som spesialpedagogens ansvar (Groven, 2022, s. 96-99).

2.2 Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen

Undersøkelse gjort av Wendelborg et al., (2015) viser at barn med autisme er den tredje største gruppen av norske barnehagebarn som får spesialpedagogisk hjelp etter vedtak, og er plassert i kategorien utviklingshemming (Wendelborg et al., 2015, s. 121).

Autismevanskene vil være til stede gjennom hele barnehagehverdagen, men graden vil variere fra barn til barn. Tilleggsvisker kan være sansemessige utfordringer med lys, lyd, spising, søvn og/ eller en grad av utviklingshemming. En sensitivitet for visuelt og auditiv støy gir utfordringer med å være i rom med mange andre (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 113). Tross likhetstrekk, vil variasjoner bety at vanskene vil være forskjellige fra barn til barn, men at en hverdag for barn med autisme vil være mer belastende enn for barn uten (Martinsen et al., 2018, s. 14). Personalet må dermed bli kjent med den enkelte, for å kunne tilrettelegge på best mulig måte.

Garrels (2017) påpeker at barn med autismspekterforstyrrelse har behov for å bruke innlærte ferdigheter i naturlige situasjoner. Å samhandle med andre mennesker på god måte, må læres gjennom samhandling med andre. Det krever øving og gjentagende mestringsopplevelser for å opprettholde motivasjon til å fortsette å øve på samspillet. Tilgang til fellesskapet og normalutviklende jevnaldrende en viktig del av inkludering i barnehagen for barn med autisme (Garrels, 2017, s. 230). Tross det viser forskning at barn med funksjonsnedsettelse nærmest systematisk blir tatt ut av fellesskapet gjennom utdanningsforløpet (Wendelborg, 2014). Da autismediagnoser nesten alltid utløser spesialpedagogisk hjelp, kan den intensive opplæringen flere barn med autisme mottar være

en årsak til at barna blir mindre inkludert i barnegruppa. For å unngå parallelle løp må det legges til rette for en «autismevennlig pedagogikk» i barnehagene. Det betyr økt grad av forutsigbarhet, struktur og tydelighet (Garrels, 2017, s. 231). Mange barn med autisme kan respondere kraftig på endringer i miljøet, og har behov for struktur og forutsigbarhet gjennom hele dagen. En av de viktigste elementene i behandling av autisme er felles forståelse i barnets omgivelser for autisnevanskene, hvordan tilrettelegge i miljøet og gi direkte opplæring (Romhus & Skaret, 2011, s. 182). Barn med autisme må bli møtt på en positiv måte, fremme strategier som fungerer og ta utgangspunkt i det barnet mestrer.

Olsen (2019) påpeker at barn med autisme har et sosialt potensial som ofte blir oversett av personale i barnehagen. Barnehagens praksis med å støtte barn med autisme til deltakelse kan bestå av en kompleksitet, og vil spille en sentral rolle for barnets muligheter for deltakelse. For å fremme inkludering må personalet i barnehagen se nærmere på barnets rolle i barnegruppen og den fysiske tilretteleggingen. I tillegg må personalet ha nok kunnskap på feltet og være bevisst egne holdninger.

Barn med autisme kan ha mindre motivasjon til å interagere med andre. Sosial interaksjon kan være stressende og til dels en utmattende opplevelse, spesielt om erfaringene består av gjentagende dårlige opplevelser (Prizant et al., 2003, s. 308). Dermed står de i fare for å bli stilt urettferdige krav til deltakelse i barnehagen. Et annet perspektiv som må tas stilling til, er alle menneskers rett til å ikke bli inkludert til enhver tid, da ingen kan bli tvunget til å like sosial interaksjon (Biesta, 2017). Ved å aktivt jobbe for å stryke forutsigbare rammer, innhold og oppgaver i tillegg til å gi barnet sosial støtte, vil det redusere barrierer for samhandling og fremme en inkluderende praksis for barn med autisme i barnehagen (Olsen et al., 2019).

Å arbeide med autisme er et felt som krever spisskompetanse, og er en viktig forutsetning for å kunne gi yrkesutøvere den kompetansen som er nødvendig for å gi barn med ASF likeverdige lærings- og utviklingsmuligheter i forskjellige situasjoner (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 142). Da det er store kvalitetsmessige variasjoner på kompetansen på tilbudet barna med ASF får i utdanningsinstitusjoner, er det et behov for kompetanseheving og kvalifisere aktører som er en del av opplæringstilbudet (Cameron et al., 2011; NOU 2020: 1).

2.3 Barns rett til deltakelse

Inkluderingspolitikken har vokst fram fra en erkjennelse at enkelte grupper havner utenfor elementære området i samfunnet, og får ikke de samme rettighetene eller muligheter til å delta som andre medborgere på grunn av mindre tilgang til ressurser, makt og samfunns-goder (Arnesen, 2017b, s. 27). Det har blant annet ført til en rekke føringer som skal sikre alle barns rett til å delta i barnehagen.

Formålsbestemmelsen i barnehageloven § 1 slår fast barnehagens samfunnsmandat. Innholdet beskriver blant annet at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier, som blant annet respekt for menneskeverd, likeverd og verdier om er forankret i menneskerettighetene. Barnehagen skal motarbeide alle former for diskriminering, og fremme likestilling og demokrati (Barnehageloven, 2005, § 1). Alle barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal være inkludert i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

FNs barnekonvensjon omtaler utdanning som en menneskerettighet som ikke bare skal gi barn tilgang til en utdanning, men utvikle sine evner og personlighet så langt det er mulig. Helheten skal bidra til at barnet blir i stand til et selvstendig liv i et fritt samfunn. Uavhengig av utfordringer, behov for tilrettelegging eller spesialpedagogisk hjelp, skal alle barn bli inkludert. Utdanningstilbudene skal sikre et inkluderende læringsmiljø for alle barn (Nilsen, 2017, s. 16).

En viktig pådriver for et inkluderende opplæringstilbud er Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994) der inkluderingsbegrepet ble introdusert i en utdanningssammenheng. Spesialundervisning ble dermed et ledd av utdanningsinstitusjonenes helhetlige opplæring. Utdanningsinstitusjonene må tilegne seg nødvendig kompetanse og ressurser for å imøtekomme de behov som blir gjeldende. Det kan ikke lenger forventes en homogen gruppe barn, men et mangfold som vil kreve fleksibilitet for innhold og målsetting (Nilsen, 2017, s. 17). Målet er ikke likhet, men anerkjenne variasjon og respekt for ulikhet.

FNs konvensjon har egne bestemmelser angående rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne, som forplikter land internasjonalt til å utvikle et inkluderende utdanningssystem. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) ble vedtatt av FNs generalforsamling i 2006, og tredde i kraft i 2008. Konvensjonen skal motvirke

diskriminering, og sikre at rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne blir etterfulgt på lik linje som mennesker uten funksjonsnedsettelse (Kultur og likestillingsdepartementet, 2008).

Regjeringens strategi «Et samfunn for alle» for perioden 2020-2030 skal bedre en helhetlig og samordnet innsats som fremmer likestilling for mennesker med funksjonsnedsettelse. Tilrettelegging i barnehagen skal bidra til at barn med funksjonsnedsettelse skal gå i barnehagen og nyttiggjøre seg av barnehage tilbudet. De skal få lik mulighet til å ta del i aktivitet og utviklingsmuligheter som finnes i en barnehagehverdag (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018).

Rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge- Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*» (2018) påpeker at barn med spesielle behov som får spesialpedagogisk hjelp i utdanningsinstitusjoner har hatt for dårlig kvalitet over flere år som har gitt en ekskluderende effekt. Det er et klart behov for at barn med behov for særskilt tilrettelegging må få et mye bedre pedagogisk tilbud, ved å skape en mer inkluderende skole og barnehage. Det krever at de ansatte må se annerledes på sin virksomhet, sine oppgaver og handle på bakgrunn av det. Et demokratisk og inkluderende samfunn kan kun bli en virkelighet, om barnehager og skoler fungerer som inkluderende og demokratiske institusjoner (Nordahl, 2018, s. 264).

I stortingsmelding 6 «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» vektlegges alle barns rett til å oppleve å ha en naturlig plass, være seg selv og å få like muligheter som alle andre i et inkluderende fellesskap i barnehagen. Regjeringen har satt et mål der alle barn skal få like muligheter til allsidig utvikling og læring, der barnets bakgrunn og forutsetninger ikke skal være et hinder. Ved behov for å ha deler av opplæringen utenfor barnegruppen for å utvikle seg best, skal fleksible løsninger sørge for å oppnå inkludering (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Rapporten «*Sårbare barn i barnehagen-betydning av kvalitet*» (2015) har sett på sammenhenger mellom faktorer ved barnehagen og barns utvikling. Det vektlegges at alle barn i barnehagen ikke har de samme forutsetningene, og retter seg mot barn med nevrobiologisk risiko og barn med vanskelig temperament. God kvalitet i barnehagen ser ut

til å forebygge utvikling av språk og atferdsvansker over tid, særlig hos sårbare barn. Dermed blir det viktig å sikre god kvalitet i barnehagetilbudet til særskilt denne gruppen. Faktorer som synes å virke inn på barnets utvikling er plass til læringsaktiviteter, utdanning av personalet, relasjon til personalet, tilbud av aktiviteter, tid i barnehagen og gruppestørrelse (Brandlistuen et al., 2015).

Stortingsmelding 19 (2015-2016) «*Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen*», viser til at barn med utfordringer har en tendens til å falle utenfor barnehagen læring- og leke fellesskap. De fremhever viktigheten av at barnehager skal gi alle barn et godt tilbud tilpasset den enkeltes behov, og legge til rette for gode fellesskap (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Et autisme- og tourette utvalg har vurdert og kartlagt nåtidens situasjon for mennesker med autisme og beslektede diagnoser. Undersøkelser viste et behov for kompetanseheving om nevroutviklingsforstyrrelser i kommunene. Kontakt og dialog med mennesker med autisme må bygge på forståelse, kunnskap og nødvendig kompetanse (NOU 2020: 1, s. 164).

2.3 Inkluderende prinsipper i barnehagen

I den nordiske utdanningsmodellen står fellesskapsverdier høyt, der individuell utvikling foregår innenfor et fellesskap. En helhetlig utvikling skal gjøres tilgjengelig for alle, uavhengig av forutsetninger og behov (Arnesen, 2017a, s. 80). Barnehagen skal sikre barns læring og deltakelse i et inkluderende fellesskap, der spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet. Det er personalets ansvar å legge til rette for det (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ansattes holdninger, kompetanse og samspill mellom alle deltakere i barnehagen spiller en stor rolle i arbeidet med å skape en inkluderende barnehage (Solli, 2017). Ifølge Haug (2014) formidler inkluderende prinsipper en filosofi, verdier, perspektiver og synspunkter på hvordan den pedagogiske virksomheten bør arbeide (Haug, 2014, s. 11). Da inkludering kan forstås som en ideologi, er det tilstrekkelig å tro på inkluderende prinsipper og legge de til grunn for arbeidet vårt. Det vil dermed være en utfordring at de realiseres på ulike måter (Haug, 2014, s. 19). En inkluderende praksis er mer enn å henvise til politiske intensjoner og nedskrevne tiltak, da det sier lite om virkelighetsbilde. Haug (2010) påstår at inkluderende prinsipper forstås snevert i praksis, og oppfyller ikke i sin hensikt helhetlig uten å konkretisere og nyansere

fenomenets betydning i møte med andre. Inkluderende prinsipper må forstås i den prosessen og konteksten den vises (Haug, 2010, s. 207). Dermed vil det være enklere å tro på en inkluderende praksis, enn å faktisk gjennomføre en.

God barnehagepedagogikk skal ivareta alle barns utfordringer og behov, noe som krever bevissthet i sine faglige valg i det pedagogiske arbeidet (Johansen Lyngseth & Mørland, 2022, s. 28). Å skape inkluderende fellesskap er et av grunnprinsippene i vårt utdanningssystem, der god tilrettelegging er en forutsetning for å lykkes. Deltakelse er å ta aktivt del i den opplæringen som foregår innenfor et fellesskap. Det er en forutsetning for læringen, men ingen garanti. For å være inkludert i et lærende fellesskap, må man dermed være mer en fysisk til stede. For å sikre at alle deltar på en aktiv måte, må det tilrettelegges for varierte muligheter til deltakelse (Haug, 2014, s. 32). I det spesialpedagogiske feltet kan det oppstå dilemmaer i arbeid med å inkludere barna. Det kan gå på tvers av barnets ønske om å være alene (Åmot, 2020, s. 96) Det reiser spørsmålet hva barnet har «lov» til i et barns beste perspektiv. Alle barn er født forskjellige som gjør at inkludering består av differensiering. Å oppnå en inkluderende praksis er ikke statisk, men består av dynamiske forbedringsprosesser. Barn med sammensatte vansker kan utfordre personalets evner til å assistere barnet med verdighet. Spesialpedagogisk kompetanse vil kunne bistå og veilede personalet til å praktisere en inkluderende praksis for alle barn (Johansen Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24) Å skape en inkluderende barnehage for alle innebærer endringer i holdninger og praksis, både politisk og profesjonelt (Haug, 2014, s. 9).

2.3.1 Omgivelsenes betydning for en inkluderende praksis

Å forstå funksjonsnedsettelse som den enkeltes begrensninger knyttet til psykiske eller biologiske avvik har ført til diskusjoner i faglig og politiske sammenhenger, da forståelsen overså miljøet ved å rette seg mot individet. Utfordringer i hverdagslivet kan oppstå fordi omgivelsene ikke tilpasser seg den menneskelige variasjonen godt nok. (Tøssebro & Lundebj, 2009, s. 375). Hvordan omgivelsenes tilrettelegger, vil dermed spille en stor rolle i for den enkeltes muligheter til å kunne delta.

Barnehagens evne og muligheter til å være inkluderende blir avgjørende for barn med funksjonsnedsettelse. Hvordan personalet i barnehagen utøver sine roller og oppgaver har en betydning for om det dannes et inkluderende eller ekskluderende miljø i barnehagen

(Andresen, 2010). Dette kan handle om barnehagens forståelse av oppgaver, metodevalg, måter å handle og behandle andre på, ledelsesstruktur, organisering og arbeidsfordeling, og samspillet mellom menneskene. En inkluderende barnehage er avhengig av hvordan de ansatte forstår disse forholdene og valg som tas i møte med dem i (Solli & Andresen, 2017, s. 156).

Erfaringer fra SUKIP prosjektet – «*Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis*» (2023) viser at en inkluderende praksis i et allmenpedagogisk perspektiv, ikke omfavner spesialpedagogiske perspektiver i stor nok grad. Det vitner om et begrenset mangfoldsperspektiv til grunn i det allmenpedagogiske arbeidet, og en mangelfull anerkjennelse av spesialpedagogisk kunnskap som noe mer enn et individuelt tilbud for enkelt barn. Det satt begrensninger for forståelsen av en spesialpedagogisk praksis som nyttig for hele fellesskapet (Ohna & Mjøs, 2023, s. 91).

Til tross for et tydelig lovverk som skal sikre barn med spesialpedagogisk hjelp rett til deltakelse i det allmenpedagogiske tilbudet, kunne spesialpedagoger som jobbet i barnehagen oppleve en ansvarsforskyving i arbeidet. At en spesialist jobbet med barnet, førte til at personalet ikke lenger oppfattet barnets trivsel og utvikling som deres ansvar lenger. Det kom til syne i arbeidsfordelingen, en tankegang om «mine og dine» barn og et tydeligere skille mellom det spesialpedagogiske og allmenpedagogiske arbeidet (Arnesen et al., 2017, s. 108). Å bli kategorisert som avvikende innebærer en risiko som ikke må undervurderes i arbeid med å skape en inkluderende praksis.

Støttepedagoger i barnehagen tar regelmessig del i aktiviteter og utfører handlinger som skal fremme barnas samhandling med jevnaldrende. Hillesøy (2016) delte støttepedagogenes tilnærming i to kategorier, individrettet og gruppebasert. En individrettet tilnærming begrenset samspillet mellom jevnaldrende i større grad enn en gruppebasert tilnærming med mindre fokus på enkelt barnet. Støttepedagoger kan dermed forbedre øke deltakelsen til barnet ved å være bevisst hvordan deres tilnærminger og handlinger kan hemme istedenfor å fremme (Hillesøy, 2016). Hennes funn bekreftet tidligere funn om voksenrollens betydning for barnas samhandling med jevngamle (Hillesøy et al., 2014). Derimot kunne analysen avdekke at tidligere kunnskap fortsatt ikke var omgjort til praksis. Det fremmer et behov for å løfte et kritisk blikk på støttepedagogens rolle som støtte for barn med spesialpedagogisk hjelp (Hillesøy, 2016, s. 107).

André et al., (2022) påpeker viktigheten av å se på voksenstøttens vekselforhold mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet. Barn med autisme opplevde å ha mest positiv kontakt med jevngamle når støttepersonalet hadde en delvis uavhengig tilnærming til barnet. Ved å sørge for at barnet ble møtt med den samme tilnærmingen i både det tilrettelagte og ordinære tilbudet ble det skapt en kontinuitet, og forenklet overgangsfasen som styrket barnets deltakelsesnivå i gruppa. For å sikre en lik tilnærming, krevde det et tett samarbeid mellom involverte aktører. Undersøkelsen viste at barnas sosiale samspill ble fraværende når de voksenstøtten trakk seg helt ut av samspillet, tross tidlige studier som peker på at tett oppfølging hemmet barns deltakelse med andre barn (Tsao et al., 2008; Sam et al., 2016). Derfor ble det viktig å opprettholde en jevn balanse i støtten barnet mottok gjennom hele dagen. Videre ble det anbefalt at personalet kartlegger og blir bevisst sin betydning for en inkluderende praksis (André et al., 2022. s. 9).

En tilnærming som i stor grad vektlegger barnets vansker i et kategorisk perspektiv vil gå på tvers av føringer med en inkluderende praksis, samtidig som et relasjonelt perspektiv ikke nødvendigvis vil være tilstrekkelig for alle barn. Noen barn har stor nytte av små grupper eller en-til-en støtte i barnehagehverdagen (Groven, 2022, s. 102). I hvilken grad barnets særskilte behov skal synliggjøres i gruppa eller tilrettelegges for andre måter, er et dilemma som ofte oppstår når det kommer til deltagelse i fellesskapet. Åmot (2020) viser til gode erfaringer der ansatte mestret å gi mer slipp på ansvaret, og la barna løse situasjoner som oppsto. Det fordrer ansattes evne, mulighet og vilje til å la barna ta mer styring, og hvorvidt barnegruppen er satt i stand til å mestre et sånt ansvar. De ansatte måtte ha mulighet til å være i forkant av situasjoner, som krevde nærvær og en pedagogisk aktsomhet til å håndtere og veilede i krevende situasjoner som oppsto. En hverdag kan bestå av mange utfordrende situasjoner som til sammen utgjør en hverdag med erfaring om deltagelse for barna. Ansatte som systematisk så alle barn som en del av barnegruppa og gjennomførte jevnlig diskusjoner om egen rolle, mestret i større grad å skape en anerkjennende og inkluderende praksis (Åmot, 2022, s. 99- 102).

En utfordring for støttepersonell kan være organiseringen med at «de kommer og går», og på andre måter ikke blir forstått som en del av barnehagens personalgruppe. Det kan føre til at de ikke blir innlemmet i avdelingens virke. Det utfordrer muligheten til å bidra i barnehagens kultur som en inkluderende og lærende organisasjon. Det gjør at det er sider

ved den spesialpedagogiske organiseringen som vil påvirke arbeidet etisk, faglig og praktisk (Groven, 2022, s. 102).

2.4 Sosiokulturelt perspektiv for læring

Barnehagefaglige praksiser bygger på et sosiokulturelt perspektiv. Begrepet omfavner teorier som mener det er en sammenheng mellom personer og omverden, der læring og kunnskapsproduksjon skjer i relasjonelle og sosiale prosesser (Arnesen, 2017b, s. 30). Det er i samspill med andre at læring kan skje. I rammeplan for barnehagen står det at barnehagen skal bidra med et miljø som støtter barns læring i et læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Omgivelsene vil dermed medvirke i barnets muligheter til læring med sitt pedagogiske syn, innhold og ressurser.

Et sosiokulturelt perspektiv tar utgangspunktet i arbeidet til Vygotskij (1978) som mente at barn alltid kan klare mer med hjelp. Han betegnet det utviklingsnivået som ligger rett utenfor det barnet mestrer selv som den proksimale utviklingssonen. I denne sonen mestrer barnet bare med støtte fra en person som er mer kompetent (Vygotskij, 1978). Mer erfarne mennesker kan være både barn og voksne i en barnehage. I Vygotskijs arbeid har mentale funksjoner som tekning, problemløsning og refleksjon sin begynnelse i individets samhandling med andre innenfor sitt sosiale nettverk. Det er interaksjonen som skaper kunnskap ved at andre personer formidler verdier og tradisjoner fra samfunnet vi lever i. Det er en dynamisk, dialogisk og kulturell prosess som kontinuerlig former barnet til et individ og medlem av samfunnet (Vettenranta, 2008, s. 311).

Hensikten med spesialpedagogisk hjelp bygger på prinsippet å sette inn tiltak som gjør at barnet når det neste nærliggende utviklingsområdet. Om tiltakene er for lette eller for vanskelige, vil det ikke fremme utvikling og lærling. Barnets utviklingssone vil stadig være i bevegelse, fordi de er i utvikling. Derfor må det tilpasses hvert enkelt barn og bygge på kunnskap om generell utvikling for barn, og det enkeltes fungering innenfor de ulike utviklingsområdene. Til sammen gir det en retning i arbeidet og en pekepinn på hvor den nære utviklingssonen til barnet befinner seg i et her og nå perspektiv. Å jobbe med tiltakene slik at det flettes inn i barnets hverdag på en naturlig måte, krever at den som gir støtten er tilstedeværende, hensynsfull og kan følge opp over tid (Stadskleiv, 2019, s. 484).

2.4.1 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap som begrep hører til i den sosiokulturelle forståelse av læring, og sikter til at vi lærer gjennom interaksjon med andre. Begrepet kommer fra Vygotskij-tradisjonen, og ble introdusert av Lave og Wenger i 1991. Et praksisfellesskap deler et felles interesseområde, noe som skiller dem fra andre. Barnehage som arbeidssted kan være et slik fellesskap, og sikter til samhandling mellom voksne (Simonsen & Kristoffersen, 2017, s. 233).

Praksisfellesskap er en gruppe mennesker som uformelt er knyttet sammen av en felles ekspertise eller lidenskap for noe de gjør (Wenger & Snyder, 2000, s. 139). Praksisfellesskap kan være like forskjellige som situasjonene som ga opphav til dem. De kan dannes innenfor en arbeidsplass, men også på tvers. Et praksisfellesskap verdsetter sin kompetanse og lærer av hverandre gjennom å jevnlig samhandle, engasjere seg i felles refleksjoner, dele informasjon og hjelpe hverandre. Slik lærer de hverandre hvordan praksis kan bli bedre, og er en styrke for arbeidsplasser (Wenger & Snyder, 2000).

Det blir omtalt som en arbeidsmetode der forståelse og respekt for andres erfaringer og meninger skaper grunnlaget for videre utvikling og læring. Ved å skape en ramme for felles refleksjon, blir det enklere å ta gode beslutninger. For å lykkes må deltakerne møtes jevnlig og snakke sammen, slik at alle kan ta del av hverandres kunnskaper. Alle deltakere må få opplevelsen av å bli lyttet til og føle at deres meninger, erfaringer og tanker gis en verdi (Tveitnes & Simonsen, 2019, s.269). Å reflektere sammen bringer inn nye perspektiver og måter å forstå noe på, noe som gjør at en kan tenke over fenomenet på en ny måte. Gjennom å reflektere over en handling i en bestemt situasjon kan en fremme ferdigheten til å vurdere, evaluere, beskrive og drøfte ulike måter å handle på i en situasjon og forme fremtidige handlinger (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 262).

Ifølge Wenger & Snyder (2000) er praksisfellesskap uformelle lag som organiserer seg selv. Å ha et praksisfellesskap på arbeidsplassen, sees på som en stor ressurs. De løser problemer raskt, ivaretar og rekrutterer kompetanse, leverer beste praksis, og finner gode strategier sammen. Ved å sørge for at slike fellesskap kan utvikle seg og blomstre, må lederen kunne identifisere slike grupper, og hjelpe dem til å møtes som et praksisfellesskap (Wenger & Snyder, 2000).

2.4.2 Utvikle kollektiv kunnskap sammen

I tråd med rammeplan for barnehagen (2017) skal barnehagen være en lærende organisasjon som forutsetter både individuell og kollektiv læring. I samspill med andre kan vi lære mer, og peker på barnehagens lederrolle som har ansvar for pedagogiske oppgaver og personalledelse for å legge til rette for at slik læring kan skje. Mercer (2013) hevder at det å utvikle kunnskap og forståelse gjennom samhandling er en omfattende prosess som bærer preg av vekselspill og kompleksitet. Å utvikle kunnskap sammen fordrer at hver enkelt deltaker skjønner hva den andre forstår, og gjennom det tar vurderinger og utvikler egen forståelse. Hjernen er bygd for at hver og en kan håndtere en kompleksitet i samfunnet og forfølge våre egne agendaer. Den samme funksjonen gjør oss også i stand til å løse problemer og å skape og utvikle kunnskap kollektiv. Mennesker er utstyrt med en særegen evne til å engasjere seg i målrettet kollektiv tenkning, slik at vi er i stand til å oppnå mer sammen enn vi kan klare alene (Mercer, 2013, s. 163).

Å fremme kollektiv tekning handler om å utforske, dele, kommentere og spørre hverandre om temaer som kan styrke en felles problemløsning. Gjennom å støtte hverandre kan deltakerne utvide hverandres tankegang, læring og forståelse. En grunnleggende tanke i kollektiv tekning og i praksisfellesskap er at ulike utfordringer og perspektiver som deltakerne møter på i fellesskap, vil bidra til å utvide forståelsen vår. Et fellesskap som ikke utfordrer en enighet, vil ikke kunne utvide forståelsen i en særlig grad (Gjems, 2019, s. 22). Derimot vil det ta tid å utvikle et praksisfellesskap med kollektiv tekning. Vårt kulturelle og faglige ståsted gjør at det kan ta tid til å utveksle erfaringer og synspunkter som skal utforskes sammen. Å ha lite erfaring kan gjøre det vanskelig å bli spurt og spørre om andres forståelse. (Gjems, 2019, s. 31). Derfor må den som leder slike prosesser ha nok kunnskap om elementer som fremmer kollektiv tekning og støtte slike prosesser. På den måten kan deltakere dele sin kunnskap med hverandre og utvikle ny forståelse sammen.

2.5 Profesjonelt skjønn og verdivurderinger

Barnehagen skal planlegge og vurdere sitt pedagogisk arbeid for å sikre systematikk i arbeidet, realisere lovverket, og gjennom refleksjon bidra til å lære av egen praksis som et utgangspunkt for videre gjennomføring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etikk er nedfelt i barnehageloven for å ivareta barns verdighet og integritet, og som rammeplan for barnehagen viser til skal barnehagens verdigrunnlag oppleves, formidles og praktiseres i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Å ha et ureflektert forhold til egne handlinger og verdivurderinger, vil dermed gjøre et pedagogisk arbeid etter barnehageloven vanskelig.

Det er viktig å forstå at de vurderinger vi gjør er preget av vår etiske forforståelse. Å kunne identifisere etiske problemer er en kompetanse alle som arbeider med mennesker bør ha, særlig når vi tar valg som handler om andres opplevde livskvalitet. Våre verdiholdninger kan i stor grad variere (Nordby, 2013, s. 26). Derfor er kollektive holdninger i en barnehage er viktige, da de viser seg i handlinger i møte med barn og kollegaer. Uten en felles holdning som er tydelig uttalt, blir det opp til hver enkelt ansatt hvordan handlingen blir (Helgeland & Lund, 2022, s. 13).

Å være bevisst hva slags etikk man har jobber ut ifra, kan utvikle bedre begrunnelser for sine handlinger (Nordby, 2013). Det ligger mye skjønn i handlingsvalg som blir tatt. Ifølge (Molander et al., 2012) har mange ansatte i velferdsordninger en skjønnsmessig fullmakt i førstelinjen. Til dels blir besværlig på bakgrunn av at det skaper en interessekonflikt mellom skjønn og lovverkets formelle krav, der utstakt skjønn i lovanvendelse kan utfordre prinsippene om lovlighet, forutsigbarhet og likebehandling. Dessuten oppstår det en spenning mellom skjønn og demokratisk kontroll. Å betro ansatte i førstelinjen med en skjønnsmessig fullmakt kan gi store sjanser for feilvurderinger, da valg som tas også skal ivareta loven. Profesjonelt skjønn kan ikke fjernes, men forbedres. Derfor blir det avgjørende å diskutere hvordan en skal håndtere utfordringer ved bruken for å ivareta regelverket. Profesjonelt skjønn er knyttet til krav om begrunnelse og en forventning til evne og vilje til å rettfærdiggjøre sine vurderinger, beslutninger og handlinger (Molander et al., 2021, s. 221). Til tross for hvordan skjønn kan utfordre lovverkets formelle krav, vil det alltid være et behov for profesjonelle skjønnsvurderinger så lenge velferdsordninger krever det gjennom sine tjenester. Selv med spesifiserte rettigheter vil ansatte alltid måtte ta hensyn til mange

situasjoner og personlige forhold som krever fleksibilitet, dømmekraft og avgjørelser. Det fremmer en kompleksitet når det kommer til ansvarliggjøring, men først og fremst sørge for en tilstrekkelig forståelse for utøvelse av profesjonell skjønn som en måte å resonnerer på i avgjørelser (Molander et al., 2012, s. 227). Det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal utøves i tråd med faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017), og legger opp til vurderinger som en del av jobben. Derfor må det legges til rette for godt profesjonelt skjønn og kontrollere skjønn i faglig verdivurderinger for å ivareta intensjonen etter loven.

For å være i forkant av en vanskelig situasjon krever det kunnskap og skjønnsmessige vurderinger av den ansatte. Ved å være oppmerksom og har et særlig blikk for det enkelte barns behov, legger det til rette for muligheter for inkludering og fremmer følelsen av å bli tatt på alvor (Åmot, 2020, s. 98). Alle mennesker kan mene at deres handlinger er basert på sunn fornuft som ikke vil være godt nok i en faglig begrunnelse. Gode faglige vurderinger bygger på forklaringer som må kunne begrunnes med hvorfor, der metodeverktøy i stor grad om å systematisere egne intuisjoner, og utvikle gode begrunnelser når en situasjon hemmer muligheten for å gjøre en dypere refleksjon (Nordby, 2013, s. 38). I følge Aadland (2018) tar vi verdivurderinger hele tiden. På arbeidsplassen strekker vi oss etter et ideal for å kunne bli gode fagpersoner. Praksisfeltet består av både åpne og skjulte verdier, som både er ideelle og faktisk praktiserte verdier. Idealverdiene er verdier vi strekker oss etter, og praktiserte verdier er handlingsmønsteret som avslører vår prioritering. Åpne verdier for praksis er nedskrevet i føringer, og er alltid med i bevisstheten vår som en rettesnor for vår profesjonelle oppførsel (Aadland, 2018). Verdier i praksis kan også være skjulte, og kommer til syne i ureflekterte handlinger. Skjulte verdier kan også komme av å være sosialisert i barnehagens kultur, og tatt del i kollektive holdninger og tankemønstre uten å være kritisk (Helgeland & Lund, 2022, s. 14). Det er først i etterkant av en handling, at vi er i stand til å bli bevisstgjort våre skjulte verdier. I en profesjonell hverdag vil en møte både skjulte og åpne verdier, ved å reflektere over de tanker som faktisk styrte handlingen kan en fremme bevisstheten rundt egne verdier (Aadland, 2018, s. 37). Det kan føre til at barnehagens faktisk praktiserte verdier i større grad praktiserer samsvarer med barnehagens verdigrunnlag og vises i handlinger.

2.6 Litteratursøk

Mine litteratursøk er gjennomført både med norske og engelske søkeord, primært i søkemonitoren Oria, som er VID sin database, Idunn og Google Scholar. Jeg har avgrenset søket til fagfellevurderte artikler, fagartikler og bøker. I tillegg har jeg aktivt undersøkt tidligere avhandlinger og litteraturlistene i søket på annen relevant litteratur.

Eksempler på søkeord som er bruk på norsk er: Barnehage, autisme, støttepedagog, spesialpedagogikk, inkludering, inkluderende fellesskap, funksjonsnedsettelse, deltakelse, kollektiv tenkning, profesjonelt skjønn, og praksisfellesskap

Eksempler på søkeord som er bruk på engelsk: early childhood, support teacher, special education, inclusion, autism, disabilities, supporting inclusion, participation, collective thinking, professional discretion and communities of practice

Her er et eksempel på hvordan jeg har satt sammen søkeordene som er benyttet: autisme*, kombinert med søkeordene barnehage* deltakelse* (engelsk søk: autism*, kombinert med søkeordene participation* support* inclusion*)

3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for studiets design, metodevalg og oppgavens kvalitet. Jeg har gjennomført et kvalitativt forskningsintervju og tatt i bruk tematisk analyse for å samle og analysere datamateriale.

Nedenfor vil jeg gi en kort beskrivelse av den vitenskapelig teoretiske retning min tilnærming ligger innenfor.

3.1 Vitenskapelig forståelsesramme

Jeg har valgt en fenomenologisk-hermeneutisk forståelsesramme for mitt prosjekt. Da deltakernes erfaringer står sentralt i prosjektet, vektet fenomenologien høyere enn hermeneutikken. Nedenfor skal jeg begrunne mitt valg, og i korte trekk beskrive fenomenologi og hermeneutikk som ligger til grunn for den fenomenologisk-hermeneutiske forståelsesrammen i prosjektet mitt.

3.1.1 Fenomenologi

Edmund Husserl betraktes som grunnleggeren av fenomenologien. Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty er også sentrale navn som er knyttet til utvikling av den fenomenologiske bevegelsen (Thoresen et al., 2020). Ordet fenomen har gresk opprinnelse og kan oversettes til «det som viser seg». Med andre ord handler fenomenologien om å lære fra det som kommer til syne. Husserl var opptatt av å gå tilbake til det som viser seg, opptrer og erfares for en person. Hvordan personen velger å beskrive situasjonen, kommer helt an på erfaringer og perspektiver en person har med fenomenet (Thoresen et al., 2020, s. 22- 23).

Selve hensikten med å gjøre en fenomenologisk studie er å utvikle gode, detaljrike beskrivelser av erfarte opplevelser for å skape en ny forståelse av en situasjon. I medisinsk og helsefaglig forskning blir metoden brukt for å få bedre forståelse for andres behov og situasjon, noe jeg selv ønsket å finne ut av. Ved bruk av først og fremst intervju og observasjoner, får jeg en økt forståelse for hvordan et fenomen oppleves av deltakerne. Da

fenomenologien er en filosofisk retning, tas det et dypdykk og reflekteres rundt hvordan fenomenet blir erfart (Thoresen et al., 2020, s. 45).

I prosjektet mitt har jeg tatt utgangspunkt i det fenomenet som viser seg gjennom deltakernes erfaringer. Det er deres beskrivelser som blir sentrale og som løftes frem, da fenomenologien setter søkelys på den mening menneskene selv legger i sine handlinger og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36).

Problemstillingen i møte med min arbeidserfaring og faglige bakgrunn gjør det vanskelig å være fri fra min tolkning og forståelse. Min forforståelse er det som i utgangspunktet har skapt nysgjerrighet rundt fenomenet og samtidig bidratt til mine fordommer. I en fenomenologisk retning må mine antagelser settes til side, for å kunne være åpen for den virkelighet fenomenet oppstår i (Thomassen, 2006, s. 83).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er et ord av gresk opprinnelse, der verbet *hermeneuein* kan forstås med tre hoved betydninger: å uttrykke, å utlegge og å oversette. Til sammen utgjør det en videre betydning av det å tolke, og kunne forstå noe mer grunnleggende. Gjennom tale oversettes det indre til det ytre, og blir forståelig for andre gjennom et språklige uttrykk (Krogh, 2014, s. 12).

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er et sentralt navn for fornyelsen av hermeneutikken. Han er opptatt av den historiske sammenhengen vi som mennesker står i, som en avgjørende betydning og vilkår for forforståelse. All mening og forståelse er strukturert av en ikke bevisst forforståelse som blir til våre fordommer. De gjør oss i stand til å forstå noe og bør møtes med et åpent sinn (Thomassen, 2006, s. 86). En forståelse bygger alltid på en annen forståelse. Hermeneutikken rommer begrepet fordom på en positiv måte, og forstås ikke som en uholdbar oppfatning (Krogh, 2014, s. 47).

Gadamer beskriver fordommene som vår forståelseshorisont. En del av vår forståelse er knyttet til vår personlige historie, men også det som er felles for oss mennesker innenfor en bestemt kultur og historisk epoke. Horisonten er en betegnelse for hva som er synlig for oss fra der vi står. Det vi ser og erfarer endrer seg i tråd med hvordan vi beveger oss. Dermed

kan horisonten alltid utvides og gi oss nye erfaringer. Den forblir kun på stedet hvil om man blir stående helt stille (Thomassen, 2006, s. 87).

Min forforståelse bygger på flerårig yrkeserfaring som pedagogisk leder, støttepedagog og spesialpedagog i barnehage som arena. Jeg har erfart at en barnehagehverdag kan være kompleks som vet å lugge, men også hvordan et samarbeidende lag kan løse opp floker. Som pedagogisk leder har jeg kjent på en utilstrekkelighet i møte med alle behov som skal møtes innenfor de rammene som er gitt. Som støttepedagog har jeg kjent på å kunne ta et skritt til siden av fellesskapet som uten en bevissthet tar med barnet. I rollen som ambulerende spesialpedagog kan jeg være en støtte til personalet og barnet, og bli presentert for bruddstykker av en større helhet som kan være utfordrende å favne på avstand. Praksisfeltet har gitt meg variert erfaring og utalligere gode opplevelser med barn og voksne, og en stadig lyst til å lære mer for å lykkes bedre. Det har fremmet en genuin interesse for samhandling og relasjonsarbeid som muliggjør og fremmer suksessfaktorer i arbeidet.

Min erfaring har også gitt meg en opplevelse av at barn med store hjelpebehov tar mindre del i fellesskapet enn andre barn, og at årsakene kan være komplekse. Derfor ønsker jeg å utvide min forståelse for fenomenet gjennom andres erfaringer. Hermeneutikken fremhever det å fortolke folks handlinger, da et fenomen kan tolkes gjennom flere lag. I samfunnsvitenskapelige tilnærminger står fortolkning sentralt (Thagaard, 2018, s. 37). Gjennom å fortolke får jeg tak i et dypere meningsinnhold, enn det som ble uttalt direkte.

3.1.3 Fenomenologisk-hermeneutikk

Å gjennomføre samfunnsvitenskapelige undersøkelser handler om å samle, analysere og tolke datamateriale (Johannessen et al., 2021, s. 51). I min problemstilling ønsker jeg å undersøke et fenomen gjennom å snakke med støttepersonell, og få tak i deres opplevelser knyttet til problemstillingen. Jeg ønsker ikke en årsaksforklaring, men få større innsikt og økt forståelse for fenomenet slik det oppleves. For å kunne forstå må en være villig til å la seg bli påvirket, i motsetning når en som forsker skal ta avstand og peke på sammenhenger. Jeg som forsker vil påvirke deltakerne til en viss grad, og ha en innvirkning på undersøkelsenes konklusjoner (Johannessen et al., 2021).

I lys av å ikke være fri fra min forforståelse, vil det sette et visst preg på forskerprosessen. Deltakerne med sin ulike erfaring fra forskjellige barnehager, variasjon av barn med ASF og faglig bakgrunn vil også prege forståelsen og svarene jeg får. Jeg tar utgangspunkt i deltakernes egen forståelse, og fortolker videre gjennom å søke meningenes egentlige betydning. Deres beskrivelser, forståelse og forklaringer er sentrale for kunnskapen som kommer fram. Fenomenet avdekkes ikke bare på bakgrunn av det de forteller isolert sett, men gjennom en helhetlig fortolkning (Johannessen et al., 2021, s. 52).

Når fenomenets mening i seg selv baserer seg på språklig og historiske forhold, kan det bli nødvendig å fortolke en fenomenologisk analyse. Den franske filosofen Jean Grodin beskrev dette som en hermeneutisk vending i fenomenologien. Ved å inkludere forståelsen av menneske som et historisk-språklig vesen, videreføres et grunnleggende fenomenologisk syn og legger til rette for en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon (Thomassen, 2006, s. 161).

3.2 Forskningsdesign

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valg av metode, min forskerrolle og prosessen med etiske hensyn, informert samtykke og konfidensialitet.

3.2.1 Valg av metode

Da jeg undersøkte andre personers erfaringer, egner problemstillingen i studie seg til en kvalitativ studie. Jeg er ikke ute etter en sannhet med «riktig» eller «feil» svar, men utfyllende beskrivelser som gir kunnskap om fenomenet jeg vil undersøke (Johannessen, et al., 2021, s. 23). For å besvare mine forskningsspørsmål har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju, der jeg spør om andres opplevelser, tanker og erfaringer om tematikken. Ved å bruke samtale som forskning kan vi få frem andres erfaringer ved et fenomen, gjennom å tre inn i intervjupersonens verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Ved å starte uten et forhåndsbestemt teoretiske utgangspunkt, går man fra empiri til teori. Det gjør at min metode har en induktiv tilnærming. Kort fortalt handler det om en tar utgangspunkt i noe som er spesielt, og gjør det til noe kjent. Jeg som forsker bruker andre til å samle inn data, og meg selv til å prøve og forstå materiale som ble gitt. Dermed finner en

frem til generelle mønstre som kan gjøres om til teori eller generelle begreper, etter dataen er samlet inn (Johannessen, et al., 2016, s. 30-31).

3.2.2 Forskerollen

Min faglig bakgrunn gjør at jeg har tilegnet meg arbeidserfaring og kunnskap på temaet jeg har valgt. Det er ikke uvanlig at forskerens utgangspunkt i prosjektet henger sammen med forskerens faglige bakgrunn og utdanning (Johannessen, 2021, s. 33). Det medfører at min bakgrunn vil påvirke valg i prosjektet fordi jeg selv har en pedagogisk utdanning og lang arbeidserfaring i barnehage. Jeg har derfor reflektert over min rolle og vært bevisst på hvordan jeg kan skape tillit i møte med deltakerne. I studier av kjent kultur kan forforståelsen fremme tilgangen til noe, men på en annen side skape vansker med å opprettholde en distanse til egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 79). Som forsker blir det viktig å være bevisst min posisjon i forhold til deltakerne, og balanseforholdet mellom nærhet og distanse.

For å vurdere kvalitet i intervjuet kan vi først og fremst se på kontakten mellom intervjuer og deltaker. Engasjement i deltakerens formidling og flyt i samtalen er gode tegn. Både god og dårlig kontakt kan sette et preg på hvordan vi tolker dataen senere (Thagaard, 2018, s. 109). Jeg som forsker må være bevisst hvordan jeg påvirker stemning og flyt i samtalen, da dette kan gi dataen dårligere kvalitet. Jeg må ta hensyn til at deltakeren selv bestemmer hvor mye de ønsker å formidle, og ta gode vurderinger om materialet er av god kvalitet. Ved at jeg er oppmerksom på deltakerens kroppslige og verbale uttrykk og responser, kan det gi meg en pekepinn på om samtalen engasjerer eller oppleves som påtvungen.

3.2.3 Etske hensyn

I kvalitative metoder kan forholdet mellom deltaker og forsker bli nær, som gjør at det må stilles krav til forskerens etiske ansvar. Etske retningslinjer for forskningsprosessen, gjør at vi må utvise redelighet i hvordan vi legger frem forskningsresultatene (Thagaard, 2018, s.20).

Etske retningslinjer for vitenskapelig redelighet er definert av De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) som jeg støttet meg til i forskerprosessen. Personer som er med i forskningen skal behandles med respekt der min forskeraktivitet skal etterstrebe gode

konsekvenser for deltakerne. Prosjektet skal være rettferdig utført og utformet, og som forsker skal jeg anerkjenne regler for å opptre ansvarlig og åpent (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2019). Det gjør at jeg som forsker må være bevisst mine valg, og ta hensyn til hvordan deltakelsen kan påvirke de som har bidratt og delt av sine erfaringer.

Jeg har valgt å snakke med personer som har et samfunnsoppdrag med et særskilt ansvar å ivareta et barns trivsel og utvikling. Det kan gjøre at temaet blir sensitivt å snakke om (Aadland, 2018, s. 18). Jeg ønsket ikke at deltakerne skulle sitte igjen med en følelse av å ikke ha gjort tilstrekkelig arbeid, eller føle seg misforstått av meg som intervjuer. Det har vært viktig for meg å unngå etiske krenkelser. Det fører til at jeg som forsker må ta hensyn til deltakers ve og vel, ved å reflektere over de mulige konsekvenser av å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 107). Intensjonen min har vært å fange stemmer som kan belyse elementer som fremmer en inkluderende praksis for barn med ASF i barnehagen. Ved å løfte fram støttepersonell som gruppe, vil det innebære parter i en barnehagepraksis som ikke har fått mulighet til å dele sitt perspektiv i prosjektet.

Da intervjustudier kan føre til at jeg får informasjon om andre mennesker som ikke er sentrale i studien, har jeg tatt hensyn underveis. (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2019, s. 26). Deltakerne i prosjektet kunne få opplevelsen av å utlevere kollegaer som de står i en arbeidsrelasjon til, eller beskrive et barn slik at det gjenkjennes. Jeg har valgt bort sitater og innhold som kan identifisere indirekte berørte i transkriberingen, og vært oppmerksom på fremstillinger som kan få andre til å føle seg urimelig fremstilt.

Deltakere vil bli sikret full anonymitet, slik at arbeidsforhold eller personbeskrivelser ikke skal gjenkjennes. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å ikke si hvilke kommuner deltakerne jobber i, eller knytte utdanning og arbeidserfaring til et fiktivt navn. Jeg ønsker å belyse uttalelser og sitater som gir fylldig beskrivelser av fenomenet, og ikke vektlegge hvem som sa hva. Jeg henvender meg til en gruppe som jobber med barn med ASF, som utgjør en mindre prosent av alle barn som går i barnehage i Norge. Det kan være utfordrende å anonymisere når forskningen foregår på mindre og gjennomsluktige miljøer (Thagaard, 2018, s. 25). Det medfører at jeg har vært forsiktig med opplysningene som legges fram.

3.2.4 Informert samtykke

Personer som kan identifiseres må samtykke til å delta i en undersøkelse. Samtykket må være informert, som betyr at deltakere må ha fått alt av nødvendige opplysninger om undersøkelsen i forkant (Johannessen et al., 2021, s. 49).

I prosjektets startfase ble det utarbeidet et samtykkeskjema, som deltakerne mottok i forkant og signerte før de kunne delta. Der ble det informert om oppgavens tematikk, hvordan innsamlet datamateriale skulle bli brukt, konfidensialitet, oppbevaring av data, og hvem som står ansvarlig for undersøkelsen. Det ble opplyst om et fritt samtykke, som gir mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen.

En utfordring med informert samtykke i kvalitativ forskning er at det vil være noen begrensninger for hvor mye informasjon jeg kan gi på forhånd om prosjektet (Thagaard, 2018, s. 23). Forskerprosessen består av en fleksibilitet, som gjør at prosjektet kan endre seg noe underveis. Det er derfor viktig at jeg som forsker reflekterer over hva det informerte samtykke vil si for deltakerne i prosjektet, og i hvilken grad prosjektet kan endres.

3.2.5 Konfidensialitet

Et grunnleggende prinsipp for å sikre en forsvarlig forskerpraksis er å etterfølge kravet om konfidensialitet, som innebærer at personopplysninger blir lagret på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24).

All informasjon og opplysninger som kan vise tilbake til enkelt personer, skal ifølge forvaltningsloven være taushetsbelagt (Johannessen et al., 2021, s. 50). Derfor har endring av opplysninger som gjenkjenner personer vært aktuelt i mitt prosjekt. Datamateriale som kan spores tilbake til deltaker har vært lagret i en sikret sky via VID vitenskapelig høyskole, og vil bli slettet ved prosjekts slutt.

Prosjektet krevde godkjenning av Norsk Senter for forskningsdata (NSD) for ivaretagelse av personvern, og ble godkjent juli 2022 med saksnummer 368967.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

For å besvare forskningsspørsmålet og innsamling av data har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju. Gjennom støttepersonells erfaringer ønsket jeg å få en økt forståelse for fenomenet. Å intervju og spørre om andre sine opplevelser kan virke enkelt, men det kan være utfordrende å gjøre det skikkelig. Et intervju er en samtale som går dypere enn en hverdagslig samtale. Forskningsintervju har en hensikt og struktur, som gjør det til en profesjonell samtale om et tema som opptar både forsker og den som blir intervjuet. Det er i samspillet og samtalen ny kunnskap blir konstruert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Et kvalitativt forskningsintervju skal få frem personens erfaringer og opplevelser av sin verden, og gjennom intervjuet fremme en forståelse og skape mening til et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s.21). En slik tilnærming egnet seg for å fange deltakernes erfaringer og tanker med arbeid med et inkluderende fellesskap for barn med ASF i barnehagehverdagen. Intervju kan forstås som en kunnskapsproduksjonsprosess, der en sammen med deltakeren produserer kunnskap om feltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Intervju som metode er fleksibel og bidrar til å gi detaljerte svar om andres meninger, holdninger og erfaringer. Temaet jeg har valgt representerer en kompleksitet som intervju som metode kan avdekke på en god måte (Johannessen et al., 2021, s. 105-106).

Det å tolke intervjutekster kan forstås som en dialog mellom tekst og forsker, der jeg som forsker setter søkelys på den mening teksten formidler (Thagaard, 2018, s. 37). Tematikken er noe deltakeren har god kjennskap til, og vil i utgangspunktet være lett å reflektere rundt. På en annen side bringes det fram en kompleksitet som deltaker ikke nødvendigvis har gjort seg opp en mening om, eller et språk som tas i bruk sjeldent. Det kan bidra til å føle seg ubekvem. Støttepersonell kan ha ulik faglige bakgrunn og praksiserfaringer fra forskjellige barnehager på godt og vondt. Jeg var oppmerksom på at deltakeren kunne trenge en oppmuntring for å kunne reflektere over temaet, som å oppfordre til å snakke om sine erfaringer. Spørsmål om holdninger og vurderinger bør knyttes opp til erfaringer, for å unngå vage svar og vanskeligheter med å kunne svare (Thagaard, 2018, s. 97).

3.3.1 Prosjektets utvalg

For å få tak i den kunnskapen som kunne besvare min problemstilling, måtte jeg bestemme meg for hvem som skulle intervjues. Jeg ønsket å snakke med personer som følger barn med ASF tett i barnehagehverdagen slik den «er». Støttepersonell som jobber med barn med ASF i barnehagen som fylte de egenskapene jeg så etter for prosjektet. Videre opplevde jeg at rollen støttepersonell består av en variasjon. Det finnes støttepersonell med ulik sosialfaglig og pedagogisk høyskoleutdanning, og de som har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. På bakgrunn av det valgte jeg å rekruttere en så homogen gruppe som mulig.

Thagaard (2018) skriver at et strategisk utvalg baserer seg på at vi systematisk velger personer som har kvalifikasjoner som er knyttet til prosjekts problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Dermed laget jeg meg kriterier for mitt utvalg. Jeg ønsket et mindre utvalg på 3-5 deltakere for å kunne gå i dybden.

Kriteriet for deltakelse i prosjektet var som følger:

- Deltakerne må ha en sosialfaglig eller pedagogisk høyskoleutdanning
- Erfaring som støttepersonell for barn med ASF i barnehagen
- Arbeidsoppgave som inkluderer å støtte barn med ASF i barnehagehverdagen
- Arbeidserfaring fra flere barn med ASF i barnehage

Deltakerne er valgt med en sammenheng mellom kvalifikasjoner og prosjektets tematikk, og sine forutsetninger for å besvare problemstillingen. Da fagfeltet er begrenset påvirker det i hvilken grad jeg velge ut deltakerne innenfor kriteriene. Det medfører at forskningen ikke er representativ for en populasjon, og kan medføre skjevhet når det kommer til sannsynlighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 55).

3.3.2 Rekruttering

Jeg var i gang med å rekruttere deltagere august 2022, og satte meg et mål å intervju 3-5 deltakere. Jeg fikk hjelp av mitt kollegiale nettverk til å videresende informasjon om prosjektet til barnehagenettverk i andre kommuner. Gjennom det kunne barnehagesjefer i andre kommuner videresende informasjon til sine styrere, som igjen kunne sette meg i kontakt med aktuelle personer i barnehagene.

Slik kom jeg i kontakt med personer som kunne være mulige deltakere for prosjektet. Jeg fikk rask respons fra en deltaker, og jeg ble optimistisk på resten av rekrutteringsprosessen. Det skulle vise seg å ikke være like lett å få tak i resten. Prosessen stoppet opp med liten respons og avlysninger. Jeg fikk tilbakemelding om at det var vanskelig å stille opp på intervju på høsten, da barnehageoppstart er en hektisk periode der alle skal bli kjent. Noen jobbet med barn som hadde likhetstrekk med ASF, men ikke blitt diagnostisert og fylte dermed ikke kriteriet for deltakelse. En deltaker trakk seg rett før intervjuet på grunn av sykdom, og en annen trakk seg på grunn av en hverdagskabal som ikke gikk opp. Jeg måtte dermed jobbe mer aktivt for å finne deltakere som hadde mulighet til å være med i prosjektet.

Jeg vurderte å søke etter deltakere på sosiale medier, men stadig var det en som kjente en som kunne sette meg i kontakt med en annen. Slik gikk jakten videre, og det tok tre måneder å rekruttere og intervju fire deltakere.

3.3.3 Deltakerne

Jeg intervjuet fire personer med arbeidserfaring som støttepersonell for barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. Alle deltakere er kvinner, og har et aldersspenn mellom 34 – 55 år. Deltakere arbeider i ulike kommuner i landet, og har en erfaring fra barnehage som strekker seg fra 8- 26 år. Alle deltakere hadde erfaring fra ASF i andre yrkesroller som tidligere pedagogisk ledere, miljøarbeidere i bolig og skole. Alle deltakere har lang erfaring med å jobbe med flere barn med ASF, som til sammen har gitt erfaring med ulike organiseringsformer. Det har vært basert på behovet for støtte og hvilken kommune de har vært ansatt i. Erfaringene består av arbeid med flere barn på samme avdeling, full stilling på ett barn på en avdeling, flere barn på ulike avdelinger i samme barnehage, eller ambulerende med oppfølging av flere barn i forskjellige barnehager. Alle deltakere har opplevd variasjon i x-antall timer på støtten knyttet til organisering og barnets behov. Det gjør at de har hatt erfaring med å følge et barn gjennom hele dager, men også erfaring med å støtte et barn x-antall timer for å så dra til neste barn. To av deltakerne har pedagogisk høyskolebakgrunn og to deltakere har sosialfaglig høyskolebakgrunn. Tre av deltakerne har i tillegg videreutdanning i spesialpedagogikk.

3.3.4 Intervjuguide

Intervjuguide brukes som en oversikt over temaer og generelle spørsmål som skal belyses under et kvalitativt intervju. Temaene og spørsmålene er knyttet opp til problemstillingen, og skal bidra med å få tak i utdypende informasjon (Johannessen et al, 2021, s. 111).

Jeg har valgt å bruke en delvis-strukturert intervjuguide. Det gjør at jeg kan forholde meg til en bestemt kjerne, men samtidig være fleksibel og bestemme rekkefølgen. Det gjør at jeg kan følge det deltakerne vil fortelle på en god måte, og belyse sentrale temaer underveis i samtalen (Thagaard, 2018, s.91). Forskningsspørsmålene ble laget for å undersøke problemstillingen, og lå til grunn for hvordan jeg utformet intervjuguiden. For å samle fyldig data med utfyllende beskrivelser, brukte jeg åpne spørsmål. Slik kunne jeg også fange temaer som dukket opp underveis, og tilpasse spørsmålene ut ifra hva deltakeren beskrev.

Jeg ønsket at deltakerne skulle føle seg komfortable og eie sine fortellinger. For å stå friere til å fortelle om sine erfaringer kan «hva» og «hvordan» formuleringer hjelpe til å utdype et abstrakt meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 98). Å støtte meg til det ble viktig, for å ikke gi følelsen av et avhør med feil eller riktig svar. Jeg ville fremme det de ble opptatt av fra sin praksis.

Jeg er genuint interessert i hvordan arbeidet oppleves for dem, samtidig som jeg ønsket å ivareta en rød tråd i tematikken. Jeg tok derfor utgangspunkt i de samme spørsmål til alle deltakere. For å ivare dette brukte jeg hovedspørsmål som retter seg mot erfaringer og synspunkter, og oppfølgingsspørsmål for utdyping (Johannessen et al., 2021, s. 108). Oppfølgingsspørsmål bidrar med å kompensere på de ulikheter hvor åpent deltakere uttrykker seg under intervjuet, og inviterer til å utdype reaksjoner og følelser (Thagaard, 2018, s. 96). Underveis var strategien å bruke fortolkende spørsmål der jeg omformulerte det som ble sagt. Det ga en mulighet til å kunne bekrefte eller avkrefte om jeg hadde forstått dem rett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Det ga deltakerne en mulighet til å endre, tilføye eller utdype svaret sitt. Avslutningsvis ble deltakerne stilt spørsmål om det var noe jeg ikke hadde spurt om som burde bli sagt angående tematikken. Det ga en siste mulighet til å snakke fritt om erfaringene sine og fange perspektiver jeg eventuelt hadde oversett. For at intervjuet skal være av en god kvalitet, er det sentralt at det stilles spørsmål som oppmuntrer deltakeren til å gi utfyllende og spesifikke beskrivelser om tematikken (Thagaard, 2018, s. 95).

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Tre av fire deltakere stilte opp på intervju i egen fritid. Årsaker var en tidspresset arbeidsdag, foretrukket ro til å gjennomføre samtalen, eller praktiske årsaker som reisevei. Ett av intervjuene ble gjennomført på Microsoft Teams. Deltakerne kunne selv velge hvor og når intervjuet skulle finne sted. Intervjuene bar preg av flyt, positiv stemning, og engasjement, slik jeg opplevde det. Deltakere ga tydelig uttrykk for at de ønsket å bidra i prosjektet fordi tematikken oppleves som både interessant og viktig for dem.

Etter fire intervjuer hadde jeg samlet fyldig data å jobbe videre med. Jeg fikk en opplevelse av at flere intervjuer ikke ville gi ny informasjon, men mer datamateriale av samme art. For mange informanter kan utfordre muligheten for grundig analyser av datamateriale (Johannessen et al., 2021, s. 74.) Dessuten var det en vanskelig gruppe å rekruttere. Det ville ha ført til en lengre periode med innsamling av data, og mindre tid til analyse. En eventuell vurdering for å samle mer data hadde vært å endre kriterier for krav om høyskoleutdanning, noe jeg ikke ønsket for å bevare en homogen gruppe som mulig.

Jeg planla et intervju med hver deltaker med en tidsramme på ca. 30- 45 minutter. Det ble overholdt, og alle intervjuer ble tatt opp på diktafon. Da jeg ikke har erfaring med forskningsintervju fra før, var det nyttig å lytte til intervjuene og transkribere underveis. Det hjalp meg med forbedringer, og bli mer bevisst på min rolle som intervjuer. Jeg ble oppmerksom steder jeg kunne ha utdypet mer, var for rask til å avbryte og tilnærminger som bidro til fyldigere svar.

Jeg ønsket å bygge opp samtalen etter en bestemt rekkefølge. I starten handlet samtalen om nøytrale emner som deltakeren lett kunne snakke om, som utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Gradvis bygget det seg opp til de sentrale temaene i intervjuet, med en avslutning der deltakeren kunne snakke fritt om tematikken i «en perfekt verden». Jeg opplevde at det kom mye interessante svar på slutten av intervjuet, da de sto mer fritt til å snakke om arbeid sitt. Dermed opplevde jeg at intervjuet fikk en ny giv som fanget deres hverdag, ga mer fylde og inkluderte perspektiver jeg hadde oversett.

Jeg ønsket ikke at deltakeren skulle sitte med en følelse av å få en rekke spørsmål som aldri tar slutt. Spesielt tematikk som deltakeren kunne oppleve som vanskelig å snakke utfyllende om. Det ble ikke en utfordring underveis i intervjuene, da jeg erfarte at deltakerne snakket

utfyllende om temaene. Ved korte svar gikk jeg raskt videre for å beholde flyten, og gjenspeilet først og fremst at emne i samtalen ble repeterende. Hensikten var å fange deltakerens forståelse og hvordan de ga det mening, og i mest mulig grad ha en lyttende holdning. En lyttende holdning ser og hører på personen, og gjennom det erfarer når en skal bli i fortellingen, og når en skal stilles et nytt spørsmål uten å avbryte (Thagaard, 2018, s. 100–102). Min forforståelse kunne enkelte ganger utfordre denne, ved at jeg fikk umiddelbare assosiasjoner til praksisfeltet og ga meg følelsen av å være kollega. Å støtte meg til intervjuguiden med utdypende spørsmål som «fortell hva du», «hvordan opplever du», hjalp meg til å bli værende i en lyttende og undrende forskerrolle. Dermed unngikk jeg også direkte spørsmål som kunne avkrefte eller bekrefte mine opplevelser, og tok meg tilbake til deres perspektiv og opplevelser.

3.4 Kvalitet i studie

I dette kapitlet skal jeg vurdere prosjektets troverdighet basert på begrepene reliabilitet og validitet. Når kvaliteten i et prosjekt skal vurderes i kvalitativforskning, baseres det på begrepene reliabilitet og validitet. Det handler om forskningens pålitelighet og gyldighet, og overførbarhet (Thagaard, 2018, s.19).

3.4.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet er knyttet til kritisk vurdering av prosjektet, og peker på spørsmålet om en annen forsker ville fått det samme resultatet ved å bruke de samme metodene (Thagaard, 2018, s. 187). Det vil si om prosjektet er utført på en pålitelig måte. Jeg har valgt å ta i bruk et kvalitativt semi-strukturt intervju for å samle datamateriale, der både jeg som forsker og deltaker påvirket intervjuet. Det vil derfor være vanskelig sikre høy reliabilitet, og garantere at en annen forsker vil få samme resultat.

Med kjennskap til tematikken gjennom eget yrke kan jeg stå i fare for å identifisere meg med deltakerne, slik at den profesjonelle avstanden blir mindre. Det kan bidra til ledende spørsmål, kroppslig og verbale responser som kan påvirke svaret i den retning jeg ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201) I møte med deltakerne har jeg forsøkt å være åpen og unngå ledende spørsmål, og prøvd å skape en trygghet som gjorde at de følte at de kunne

svare ærlig og ikke det jeg ville høre. Å styrke transparentheten i forskningen kan gjøres ved å presentere primærdata (Thagaard, 2018, s. 188). Da tyngden av datamateriale er samlet inn ved bruk av opptak og transkribering, vil dette være i større grad være atskilt fra mine fortolkninger, enn om jeg hadde tatt notater av intervjuet selv. Jeg har også forholdt meg tekstnært gjennom hele analyseprosessen.

Ved å sette søkelys på noe jeg har en forforståelse for, kan det dannes en forventning av hva jeg skal finne og overse noe annet (Thomassen, 2006, s. 79). Dermed vil min forforståelse naturligvis sette et preg på oppgaven. I forsøk på å øke oppgavens troverdighet har jeg redegjort for min forforståelse, og hatt en økt bevissthet rundt dette i min forskerprosess. Da oppgaven rommer inkluderingsbegrepet kan det skape utfordringer med å gjøre temaet smalt nok, å gå utover dybdenivået. På en annen side har problemstillingen og temaene i intervjuguiden lagt til rette for at deltakerne selv belyser faktorer de blir opptatt av fra sin arbeidserfaring, noe jeg ser på som en styrke i prosjektet.

3.4.2 Validitet

Validitet er knyttet til hvordan jeg som forsker har tolket data, og kommet fram til resultatene jeg har gjort (Thagaard, 2018, s. 189). Med andre ord hvor gyldig funnene oppleves å være i forhold til hva jeg har valgt å studere.

Min erfaring fra praksisfeltet har påvirket mitt syn på hva som kan hemme og fremme et inkluderende fellesskap for barn med ASF i barnehagen. Tross mitt forsøk på å legge mine antagelser til side, vil prosjektet allikevel bære preg av dette i en viss grad. Det bringer spørsmål rundt min uavhengighet til prosjektet, og hvordan jeg har vektlagt resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Da jeg har valgt en induktiv tematisk analyse, vil analysen være drevet av datamaterialet. En styrke er at den holder seg trofast til data, da teorien kommer frem ved å utforske fenomenet. En svakhet ved det kan være at mine tidligere erfaringer og forforståelse vil sette et preg på tolkningen av resultatene. For å styrke validiteten står det sentralt å være kritisk gjennom hele forskningsprosessen og begrunne tolkninger og valg (Thagaard, 2018, s. 189).

Prosjektet jakter deltakerens opplevelser og dermed finnes det ikke en universell mening. Slik opplever jeg at min forforståelse blir en styrke ved at jeg kan sette søkelys på fenomen jeg har kjennskap til gjennom egen praksis. Jeg er ikke ute etter å få rett eller galt i mine antagelser, men utvide forståelsen gjennom å ta del andres opplevelsesverden slik de erfarer og beskriver den. Ved å vekke fenomenologien høyere enn hermeneutikken, vil skillet mellom deres ytringer og mine tolkninger kommer tydelig fram. Samtidig har jeg støttet meg til vitenskapeligforståelsesramme som anerkjenner min forforståelse i prosjektet, noe jeg ser på som en styrke for prosjektet.

Da reproduserbarhet ikke er et mål i seg selv, ble intervjuguiden formet med en hensikt om å løfte deltakerens perspektiv. Det gjorde at jeg unngikk å bli værende i forhåndsbestemte vinklinger ved at deltakeren ga spørsmålene innhold ut ifra sin opplevelsesverden. Temaene i analysen har utviklet seg på grunnlag av det deltakerne selv ble mest opptatt av. Ved å interagere med datamateriale, fikk jeg tilgangen til mer definerte temaer. Slik ble ikke analysen bundet til en rigid oppskrift for koding, men en kreativ prosess der jeg jaktet etter et mønster som gikk igjen som en helhet. En utfordring med tematisk analyse har vært at ord for ord ikke trekkes ut, men hele setninger som løfter meningsinnholdet. Det er refleksiviteten som vekselvis kaster dataen frem og tilbake i analysen, som gir det mening (Braun & Clarke, 2019). Funnene i tematisk analyse gir dermed innsikt i et større bilde. For å etterprøve funn vil det være mulig å ta i bruk andre tilnærminger, for eksempel hypoteser for å få et mikroperspektiv på funnene.

3.5 Analyse

Jeg har tatt i bruk tematisk analyse av innsamlet datamateriale, og lar meg inspirere av modellen til Braun og Clark for å analysere, identifisere, organisere og beskrive datamateriale på en komprimert måte (Braun & Clarke, 2022). Metoden oppleves å være oversiktlig i møte med det som faktisk blir sagt, når en skal analysere og identifisere mønstre i datamateriale. Sitatene ligger til grunn for resultatene jeg finner (Thagaard, 2018, s. 171-172). Det er relevant for prosjektet mitt da det forholder seg tekstnært og får tak i deltakerens opplevelse. Videre vil resultatene danne et grunnlag for min tolkning og kobling til forskningsspørsmålene.

3.5.1 Transkribering

Å transkribere kan oversettes til å transformere, og endre en form til en annen. Når vi transkriberer tar vi den muntlige samtalen mellom to parter, og omgjør den til en skriftlig form. Det er en fortolkningsprosess, som kan by på utfordringer. For at transkripsjonen skal bære preg av kvalitet, må forsker ta vurderinger og avgjørelser underveis. Et muntlig språk kan ha en form som er vanskelig å dekonstruere og gjengi gjennom tekst. Kroppsspråk og gester blir borte fra opptaket, og det sosiale samspillet mellom forsker og deltaker er ikke synlig for tredjepart som leser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205).

Da intervjuet bar preg av å være en samtale med flere lengre og utfyllende beskrivelser kunne språket enkelte steder framstå som svært muntlig i transkriberingen. I intervjuet opplevde jeg et kroppsspråk som viste engasjement, og at det ble brukt tid på å reflektere for å konkretisere essensen. I transkriberingen opplevde jeg at det kunne framstå som at enkelte hadde vanskelig for å snakke sammenhengende. Jeg renset derfor noe av språket for noe av muntlig uttrykk som «eh ...» og «uhm», og hyppige tenkepauser midt i setninger. Å transkribere innebærer etiske spørsmål. Både anonymisering av personen, og som en konsekvens av å lese egne sitater. Et ordrett transkribert muntlig språk kan fremstå på en uheldig måte, som kan krenke intervjupersoner da det er naturlige forskjeller på det muntlige og skriftlige språkstiler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Hensikten med mitt forskningsprosjekt er å løfte deltakernes erfaringer og perspektiver fra praksisfeltet. Det har bidratt med det datamaterialet jeg har, og blir grunnlaget for min videre forståelse. Derfor har jeg transkribert så direkte som mulig, for å unngå å farge utsagn med min tolkning.

3.5.2 Tematisk analyse

Braun og Clark (2006) beskrev tematisk analyse som lite anerkjent og avgrenset, tross sin hyppige bruk i kvalitative forskningsprosjekter. De ønsket å løfte metoden, og presenterte en fleksibel modell der innsamlet datamateriale skal analyseres gjennom seks faser. Den ble raskt populær som en av de mest siterte metodene i kvalitativ forskning. Mye på grunn av sin brukervennlighet som kommer ferske forskere som meg selv til gode, men også fordi den ikke er bunden til en bestemte vitenskapelig forståelsesramme.

Braun & Clarke (2019) har gjennom en artikkel reflektert over hvordan tematisk analyse slik de presenterte den i 2006 har skapt uidentifiserte antagelser for hvordan metoden skal brukes. Metoden har blitt kritisert for å ikke gå nok i dybden som kan gi en overflatisk analyse. De beskriver en opplevelse av å ha blitt misforstått, og vil bringe klarhet i saken. Hensikten var å gjøre tematisk analyse mer forståelig og brukervennlig da de selv underviste i den, men fant ingen enkel forklaring. De undervurderte hvor stort brukerfelt metoden skulle omfavne, og skrev i utgangspunktet til et mindre publikum. Responsen på metoden hadde sprengt alle forventninger. Det var aldri et ønske om at tematisk analyse skulle føles som en slavisk oppskrift. Målet var å gi forskeren spillerom til å være reflekterende og kreative i prosessen, slik analysering av datamateriale skal være. De vektlegger at en selv må gjøre seg en mening om metoden kan være egnet til sitt bruk. Metoden skal sees på som et verktøy som hjelper deg på reisen, ikke som en fasit. Videre foretrakk de å bruke begrepet refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019).

Braun & Clarke (2022) skriver om hvordan en refleksiv forsker anerkjenner og bruker seg selv inn i forskningsprosessen. Det fordrer at en reflekterer over hvem man er som forsker, og hva som bringes inn i forskningsprosessen. Refleksivitet involverer jevnlig refleksjon av hva en selv bringer inn i forskerprosessen som forventninger, antagelser, avveininger og handlinger (Braun & Clarke, 2022, s. 14). Jeg opplever at det er beskrivende for hvordan jeg har vært med å forme min forskningsprosess med forforståelse, interesse for temaet og personlig egenskaper og kvaliteter.

Braun og Clarke sitt brennende engasjement, entusiasme og vektlegging av analysering som en kreativ prosess appellerte til meg og vekket min nysgjerrighet. Etter å ha satt meg inn i metoden i boken *Thematic analysis* (Braun & Clarke, 2022) opplevde jeg at den egnet seg til analysering av mitt datamateriale. Dette på bakgrunn av at metoden forholder seg tekstnært, er oversiktlig og tar meg igjennom datamateriale trinn for trinn med grundig og veiledning. Temaer som utvikles i analyseprosessen kan fortolkes videre for en dypere forståelse, noe som egner seg til min vitenskapelige forståelsesramme.

3.5.3 Gjennomføring av tematisk analyse

Fase 1: Bli kjent

Fra å ha gjennomført intervjuer og transkribert materialet, skulle jeg lese intervjuene og bli kjent med innholdet på en ny måte. Transkribering av fire intervjuer hadde blitt til side på side med informasjon.

Den analytiske prosessen skal bidra med å skape en mening av det materiale som blir presentert gjennom innsamlet data. Første fase er en tidskrevende prosess som skal gi dypere kjennskap og forståelse for materiale som er innsamlet. Det er en prosess som skal gå fra å se på materialet som informasjon, til å se informasjonen som data til prosjektet. Det involverer å bli nær materialet, for å få en dypere forståelse for innholdet. Materiale må leses over flere ganger som en aktiv lytter. Det krever tid, engasjement og et våkent blikk for å identifisere det dype mangfoldet og mønster som finnes i materialet. Tanker som gjøres underveis noteres i margin (Braun & Clarke, 2022, s. 42–43).

Jeg opplevde denne fasen som overveldende i starten, da alt var interessant og nyttig. Jeg noterte i margin det som fanget min interesse, og tillot meg selv å være i «kaoset» uten å forte meg videre til neste trinn. Jeg fikk en større forståelse for den lange prosessen jeg hadde foran meg med å avgrense. Det innebærer å få en god oversikt på hva som er relevant, og hva som må bort. I denne fasen begynte jeg å få kjennskap til dataen i grove trekk.

Fase 2: Koding

I denne fasen starter koding av det som skal senere skal utvikles og brytes ned til mindre temaer. Jeg leste over materialet mitt med bruk av markeringstusjer for å kategorisere utsagn som kunne knyttes til mine forskningsspørsmål.

Denne prosessen handler om å arbeide seg gjennom alt av data, og merke seg det som identifiserer forskningsspørsmålene sine. Det kan gjøres ved å kode dem med stikkord, eller som fulle sitater. Underveis kan det være behov for å lage nye koder om relevant data ikke blir fanget av eksisterende koder (Braun & Clarke, 2022, s. 60–61). Jeg kodet deltakelse i fellesskapet knyttet til to overordnede kategorier som forståelse og egen rolle. Jeg merket

meg at et utsagn kunne favne flere koder, og at den første kodingen handler mest om å få en oversikt.

Koding er et verktøy vi bruker for å utvikle vår analytiske innsikt. Gjennom koding og utvikling av temaer, kan det presenteres en sammenheng i analysen. For å det skal bære preg av kvalitet, er det viktig å forstå hensikten og prosessen med koding, og gjenkjenne hvordan en blir involvert i materiale sitt (Braun & Clarke, 2022, s. 65). Jeg merket meg utsagn som måtte utforskes nærmere, og at jeg hadde flere sider med stikkord og sitater som var grovt markert og sortert. Jeg måtte bli i denne fasen en stund for å jobbe med å løsrive meg fra en fastlåst sortering. Det banet vei for en mer tekstnær analyse av materiale. Det gjorde at jeg fikk tak i stikkord og sitater som deltakerne var opptatt av, mer enn en overordnet sortering.

Fase 3: Skape de første temaene

I denne fasen skal materialet undersøkes ytterligere og redefineres til temaer. Hvor mange temaene man får avhenger av hvor bredt eller smalt utgangspunktet var. Det blir viktig å gå i dybden på materiale, ved å identifisere og redefinere til mindre grupper. Å bli værende i det brede og store kan gjøre analysen overfladisk, slik jeg erfarte tidligere i analyseprosessen. Fase tre, fire og fem handler om å finne en retning, miste den, for å så finne retningen igjen. Prosessen påvirkes av tidligere erfaring med analyse, kunnskap og kjennskap til tematikken det forskes på. Det er viktig å ha med seg en bevissthet på hvordan dette kan påvirke og forme resultatet av analysen (Braun & Clarke, 2022, s.78- 79).

Datainnsamlingen skal utforskes på tvers, for å se et mønster og finne temaer som kan settes sammen i grupper. Utsagn kan representere en kompleksitet der retningen blir uklar, fordi et tydelig endepunkt ikke finnes og valg må tas. Identifisering og redefinering av temaer kan oppleves å bli mer synlig underveis i arbeidet med den analytiske prosessen som en pågående kreativ prosess. På dette tidspunktet bør en være åpen for de mulighetene materialet kan gi, fremfor å bli fastlåst i et endepunkt. Fase 3 er et tidlig stadiet, og analysen begynner å ta form (Braun & Clarke, 2022, s. 80–81).

Enkelte beskrivelser var gjenkjennelig og skapte assosiasjoner til egen praksiserfaring. Jeg måtte være bevisst min forforståelse gjennom å gjenkjenne og anerkjenne den, for å så

legge den til side igjen. Slik kunne jeg være åpen for å løfte beskrivelsene deltakerne ga. Det var deres utsagn som lå til grunn for min tolkning og kategorisering av tema, og en økt bevissthet bidro til å ikke spore av i beskrivelser som bekreftet min forforståelse. Å forholde seg tekstnært og gå tilbake til forskningsspørsmålene hjalp meg i denne prosessen. Figur 2 nedenfor viser hvordan jeg forholdt meg tekstnært i prosessen.

Jeg opplevde fortsatt at jeg satt igjen med mye data, men samtidig fått en sterkere kjennskap til overordnet teamtikker, forståelse og retning for materialet mitt. Det innebar å begynne å gi slipp på data som jeg opplevde som interessante og viktig for deltakeren i sitt arbeid med barn med autisme, men ikke relevant for problemstillingen.

Deltaker	Dataekstrakt	Kode	Tema	Overordnet tema
D4	«Det er mye som er tilgjengelig, men av og til blir det tatt bort. For da skal vi ikke bruke det lenger, plutselig. Uten at vi har snakket om det.»	Mye som er tilgjengelig, men.. Av og til blir det borte, uten at vi har snakket om det.	Stort sett tilgjengelig Plutselig blir det tatt bort – uten felles enighet Vi skal ikke bruke det lenger	Tilgjengelighet med forbehold Uforutsigbarhet Vi og dem

Figur 2. Eksempel på hvordan jeg arbeidet med koding og redefinering av temaer

Fase 4: Gjennomgå og utvikle temaene

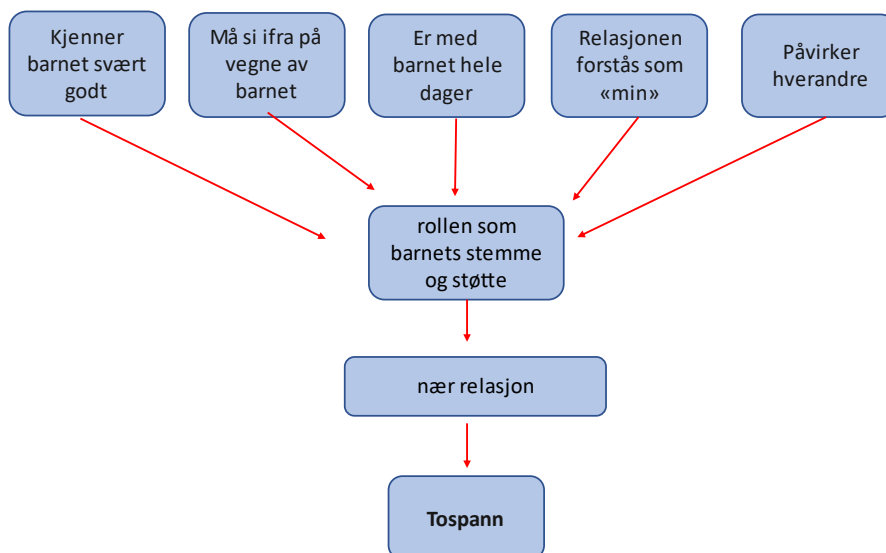
I fase tre jobbet jeg med å utforske og prøve meg fram med å sette sammen grupper knyttet til tematikker som ble utgangspunktet for trinn fire. Datamaterialet opplevdes fortsatt stort, og skulle beholde alt ville ikke være et alternativ. I denne fasen måtte jeg jobbe videre med å identifisere et bedre mønster, enn det som opprinnelig ble til med de første kodene. Ved å sortere teamene bedre, kunne jeg begynne å sette sammen nye grupper og skimte et mønster.

Fase fire handler hovedsakelig om å ta en validitetssjekk på kvalitet og omfang av temaene som er valgt, for å så videreutvikle dem. Det må kunne vise til mangfoldig og fyldig data.

Dette skal være til hjelp for å ikke ende opp med data som ikke besvarer problemstillingen, eller ha for stor avstand til dataen. Ved å holde fast til sin egen måte å forstå beskrivelsene på risikerer en å distansere seg fra dataen og spore av (Braun & Clarke, 2022, s. 97).

Noen utsagn er beskrevet med få bekreftende ord, andre bærer preg av fylldigere beskrivelser. Dette kom tydelig til syne i analysen når jeg dykket ned i materiale og utforsket mønster som ble framtrepende. Det ble en slags tilbakemelding til meg som forsker, at jeg i enkelte utsagn kunne blitt værende i en samtale lenger for å utforske dypere. På en annen side var det ikke like åpenbart for meg der og da, men ble synlig underveis i prosessen nå da mønsteret ble tydeligere, slik figur 3 nedenfor viser.

Tross det har deltakerne delt rike og fylldig beskrivelser fra deres opplevelsesverden i praksisfeltet, slik at jeg havnet i en posisjon der mange interessante sitater må velges bort. Det ble viktig å gi slipp på egen forståelse av sitater, da det lett kan spore av. Det var mye interessant jeg gjerne skulle tatt med, men samtidig følte jeg på en eventuell avsporing som kunne bidra med avstand til problemstilling.



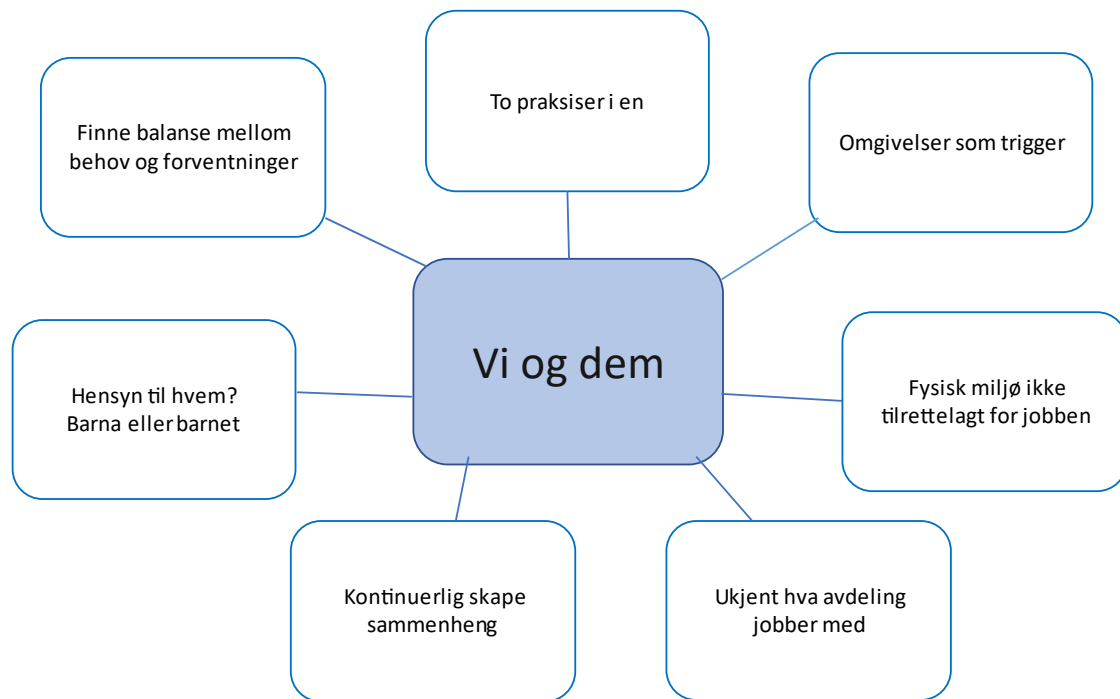
Figur 3. Eksempel på hvordan jeg jobbet med utvikling av temaer

Fase 5: Definere og gi navn

Denne fasen handler om å utvikle temaene ytterligere ved å definere det mønstret som har vist seg fram til nå. Det kan forstås som en foredling av analysen, som et sammendrag der omfanget blir skissert, avgrenser og kommer til kjernen av selve teamet (Braun & Clark, 2022, s. 108).

Jeg jobbet med det materiale som pekte seg ut og tok i bruk ordskyer for å se likheter, og sammenhenger i materiale. Gjennom det knyttet jeg temaer sammen og gradvis jobbet meg nærmere kjernen som beskrev deres opplevelsesverden. Det var ikke noe som kom umiddelbart, men viste seg gjennom prosessen. En prosess som tydeliggjorde hva som ble avsporing og min tolking for å ivareta deltakernes stemme. Metaforisk opplevde jeg prosessen som å sette sammen et puslespill med tusen små brikker uten et helhetlig bilde å støtte seg til. I starten så brikker like ut, noe som gjorde det vanskelig å gå løs på oppgaven. Løsningen ble sortering for å få oversikt. Litt etter litt viste mønsteret seg ved å snu, plassere, flytte og undre seg. Brikkene banet vei for det som skulle bli. Gjennom å jobbe aktivt og bli kjent med hver enkelt brikke, kunne jeg gjenkjenne brikker fra hverandre. Både hva som passet til akkurat dette puslespillet, og hvor i landskapet de skulle plasseres. Men jeg ble også oppmerksom på brikker som var fine, men tilhørte et annet puslespill.

Jeg støttet meg til spørsmål for å lettere finne fram til kjernen. Hva handler dette sitatet om, hvor går grensen for temaet, hva er spesifikt eller unikt med teamet, og hva tilfører teamet analysen i sin helhet (Braun & Clark, 2022, s. 111). Jeg opplevde det svært nyttig å reflektere for å finne fram til kjernen i det som ble sagt, slik figur 4 viser. Slik kunne jeg kaste det frem og tilbake for å sjekke om tema har en sterk sammenheng med direkte sitater. Har de sagt det, eller har jeg tolket det, og på den måten forholdt jeg meg tekstnært og fant veien tilbake ved eventuelle avsporinger.



Figur 4. Eksempel på hvordan jeg tok i bruk ordsky som fanget kjernen i det som ble sagt

Fase 6: Skrivning har betydning for analysen

I denne fasen skal jeg derfor skrive om hovedtemaene mine, og vil gjøre det i kapitlene nedenfor. Ifølge Braun og Clarke (2022) er det å skrive om temaene en viktig del av selve analyse prosessen. Med bruk av tematisk analyse fortsetter en å produsere mens man skriver, og resultatene får en siste finjustering (Braun & Clarke, 2022, s. 118).

Jeg opplevde at gjennom skrivearbeidet kom essensen i temaene tydeligere fram. Å la skrivingen fortsette som en prosess gjorde analysen mer spisset og bidro til at resultatene kunne stå for seg selv.

4.0 Resultater

Selv om alle deltakere beskrev stor trivsel med å jobbe tett på barn med autisme i barnehagen, ble det trukket fram elementer som skapte utfordringer med å tilrettelegge for at barn med autisme skulle ta del i barnehagehverdagen. Deltakerne beskrev fellesnevnerne som både fremmet og hemmet opplevelsen av å lykkes med arbeidet.

I dette kapitlet skal jeg presentere dette gjennom tre hovedfunn:

Vi og dem handler om erfaringer som gjør at inkludering av barn med autisme kan bli et arbeid som foregår på sidelinjen av det som foregår på avdelingen.

Tospann forteller om hvordan deltakerne opplever hvordan det å ha en nær relasjon til barn med autisme i barnehagen både kan være en styrke, og være en barriere i inkluderingsarbeidet for barn med autisme.

Behov for et lærende fellesskap handler om å kunne samhandle og dele fra sitt arbeid på en måte som styrker en felles praksis.

For å tydeliggjøre situatene har jeg valgt å presentere dem med innrykk.

4.1 Vi og dem

Dette temaet handler om hvordan deltakerne kunne kjenne på en avstand mellom eget arbeid og arbeidet i fellesskapet som to forskjellige praksiser.

En sentral del av deltakernes arbeid handlet om å skape sammenhenger mellom det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet for barn med autisme. Det individuelle arbeidet med barnet skulle ha en direkte overføringsverdi til det som foregikk på avdeling, slik at barnet kunne nyttiggjøre seg av barnehagetilbudet.

Så skal det henge litt sammen, tenke at det jeg gjør med mine oppgaver med barnet skal jo ...
Gullstandard er jo at det handler om det som faktisk foregår på avdelingen.

En arbeidshverdag bar preg av et høyt tempo og kontinuerlig arbeid med barnet, som gjorde at det ekstra givende å se positiv utvikling i andre enden. Samtidig kunne de erfare et skille

mellom å støtte barnet individuelt og støtte barnet i barnegruppen. Det ble beskrevet som to parallelle løp som de stadig prøvde å flette sammen til en helhet. Alle deltakere fortalte om en organisering og innhold i «en vanlig barnehagehverdag» for de andre barna, skapte utfordringer med deltakelsen for barn med autisme. De måtte stadig jakte etter løsninger som gjorde at barnet kunne ta del i barnehagehverdag som tilhørte «de andre». Det å jobbe med å skape sammenhenger ble beskrevet som å pendle fra det ene og til det andre, slag i slag gjennom hele dagen. En deltaker beskrev sin arbeidsdag på denne måten:

Man må jo være multikunstner da, og veldig kreativ og ... Og være god på å bare endre rutinene holdt jeg på å si da. At det som er planlagt ikke fungerer den dagen, så må man jo finne på andre alternativer som funker. Jeg føler jo at jeg blir dratt veldig mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske, den oppfølgingsbiten. Der barnet gjerne skal gjøre begge deler like bra. Ja, barnet skal være en del av fellesskapet i den gruppa som er, men samtidig må barnet i en mindre gruppe for at det skal gagne barnet best.

Alle deltakerne beskrev arbeidet som utfordrende og vanskelig å balansere. Det skulle lite til før sammenhengen opphørte. Deltakerne beskrev at inkluderingsarbeid for barn med autisme handlet om å imøtekomme og ivareta flere hensyn på en og samme gang, i et tempo som kunne være vanskelig å favne. Balansegangen ble blant annet beskrevet slik,

Jeg synes det er en veldig utfordrende balansegang. En ting er at man skal jobbe etter rammeplanen, og en annen ting er jo at man må ta hensyn til det enkelt barn, hensyn til gruppa, hensyn til opplegg i gruppa og hensyn til det opplegget jeg har med opplæringsplanen som følger barnet. Å sy det sammen er liksom sånn kontinuerlig jobbing. Minutt for minutt.

Alle deltakere hadde erfart både direkte og indirekte at «barnegruppen» ikke gjaldt barnet med autisme. De beskrev hvordan en barnehagehverdag besto av mange overganger, store barnegrupper og hyppig endringer som skjøv barn med autisme til siden, og gjorde inkluderingsarbeidet vanskelig. Alle deltakerne beskrev hvordan barn med ASF må møtes med en nøyaktighet. For at de skulle mestre deltakelse på avdelingen krevde gjentatte ganger med øving, tett støtte, forutsigbarhet, tid og tålmodighet. Deltakerne opplevde at

den allmennpedagogiske tilnærmingen en barnegruppe ble møtt med, gjorde det vanskelig for barn med autisme å være med i utgangspunktet.

Det oppleves jo litt at barnet er på siden av fellesskapet da. Når det planlegges til samlinger, så blir ikke barnet tatt hensyn til. Jeg føler det er min oppgave hver dag for at barnet skal bli inkludert, og jeg må pushe på for å få barnet inn i gruppa.

For å lykkes bedre med å ta del i avdelingens opplegg måtte personalet være lojale mot planer, og gi beskjed i god tid når planene ble endret slik at deltakerne kunne forberede barna. Noen endringer kunne oppstå uforutsett på grunn av sykdom i personalet, andre endringer indikerte at barnet ikke var forstått som en del av barnegruppa i utgangspunktet. Deltakerne beskrev at «plutselige» endringer overvældet barnet og trigget utfordrende atferd. Det skapte dårlig erfaringer med fellesskapet, og brøt ned det individuelle arbeidet som skulle bidra med å styrke barnets deltakelse på avdeling. Alle deltakere snakket om å ta barnet vekk fra fellesskapet som det beste handlingsalternativet der og da. Det gjorde at barnet ikke forstyrret de andre, barnet kunne roe seg og unngå negative erfaringer med hverandre.

Ofta må man forberede disse barna i god tid, og hvis jeg ikke har fått noen informasjon om at det er tur, så kan ikke jeg ta med det barnet, fordi det blir for kort tid til det skal omstille seg, og såne ting. Hvis det skal være samlingsstund som egentlig skal være liten, og så er det personalmangel og så blir den stor ... da er det ikke aktuelt at barnet kan være med allikevel.

Og så tenker jeg litt på det at vi skal følge en hverdag og ha faste aktiviteter hver dag, og så blir det plutselig gjort om på. Er været kjempefint, så går gruppa plutselig ut hele dagen. Det blir veldig vanskelig, for det bryter med rutiner som da begynner å bli innarbeidet. Det blir vanskelig for barnet, for meg og hele avdelingen.

Alle deltakerne beskrev hvordan inkluderingsarbeidet tok utgangspunkt i et allerede eksisterende pedagogisk arbeid og grunnsyn på avdelingen. Der avdelingen opplevdes å ha en inkluderende holdning, ble det enklere å skape rom for barnets interesser og behov som en del av fellesskapet. Det kunne være hensyn til bordplassering, garderobeplass,

gruppestørrelser og lekemateriell som utgjorde en forskjell for barnets motivasjon og mestring i gruppa. Å tilrettelegge for de gode sammenhengene som styrket barnets posisjon og deltakelse på avdeling, krevde et samarbeid og et inkluderende grunnsyn. Der deltakerne opplevde det pedagogiske grunnsynet og holdninger som utydelige, ble avstanden til det som foregikk på avdelingen større.

Det handler litt om hvilket opplegg, eller hvordan den store barnegruppen fungerer. Er det et opplegg for dem, deler de grupper eller gjør de ikke det, er det lekemateriell der? Hvis det bare er kaotisk, så er det nesten sånn at jeg må skjerme barnet fra fellesskapet. Så det er liksom sånn at jeg må ha noe å inkludere inn i. Så hvis det ikke er en grunnmur der, så får jeg jo ikke inkludert det barnet. Da tar jeg det heller ut, og det er veldig ubehagelig når det blir sånn at jeg tenker at barnet orker ikke, og jeg kan ikke utsett barnet for fellesskapet. Det er de verste årene når det blir sånn.

En deltaker trakk fram hvordan hun til og med hadde fått kjeft av en pedagogisk leder da barnets behov for tilrettelegging i gruppa opplevdes å gå utover pedagogens arbeid med de andre barna.

Det var kollisjon mellom det jeg ville og skulle, og det pedagogisk leder ville. Pedagogisk leder kjeftet ordentlig på meg en gang. Det var mange barn i gruppa og ikke bare DET barnet, vi kan ikke gjøre alt for DET barnet, og alt det der.

På forskjellige måter beskrev alle deltakere hvordan barnehagens holdninger ble styrende for inkluderingsarbeidet. Det ble beskrevet som først og fremst ha en lyst til å inkludere, og ikke se på det som et merarbeid som ikke gjaldt dem. Uten å se verdien av å inkludere barnet i gruppa, ble det heller ikke et felles ønske om å inkludere. Der personalet var engasjerte og anerkjente barn med autisme som en del av gruppa, ble det lettere å få tilgang til løsninger og tilrettelegge for mestring tross en hektisk barnehagehverdag.

Og ikke se de barna som et problem. Men bare ha lyst å ha de der, og være med dem. Og ha de med. Jeg opplevde det sånn at «best at barnet ikke er med», rett og slett. Jeg tenker det er mer sånn «mer jobb!». Hvis barnet skal være inkludert, blir det mer jobb for «meg» eller for pedagogisk leder da.

Det oppleves at barnet var ønsket i gruppa. De ville at barnet skulle være med. Pedagogisk leder og alle på avdelingen prøvde å gjøre alt mulig for at barnet skulle få mulighet til å være med.

Deltakerne stilte seg også kritisk til forståelsen av at barn med autisme skal være i fellesskapet hele tiden, og reflekterte rundt om barn med autisme har et utpreget behov for et fellesskap i den grad det kunne forventes i arbeidet. Mye av deltakelsen i en barnegruppe ble forstått som generelt krevende for barn med ASF. Det forsterket synlig atferd ved autisme, og gjorde det verre for barnet og omgivelsene. Alle opplevde at deltakelse i et fellesskap var noe barnet hadde krav på og beskrev det som positivt, men påpekte et behov for å nyansere i hvilken grad og for hvem det skulle være nyttig for. Erfaringene handlet om at mye deltakelse ikke var noe barn med autisme nødvendigvis hadde behov for, snarere tvert imot.

Det er veldig sånn forståelse for at dem skal være i fellesskapet hele tiden. Men jeg er litt kritisk til det altså, når det gjelder barn med autisme. De skal selvfølgelig være i fellesskapet, men når det blir for mye så synes jeg at autismen blir verre, på en måte. Eller det kommer synligere til uttrykk da.

4.2 Tospann

Dette temaet handler om hvordan deltakere opplevde en nær relasjon til barn med autisme både kunne fremme og hemme et inkluderingsarbeid. Ved å bli godt kjent med barnet fikk de tilgang hva som kunne styrke en inkluderende praksis for akkurat det barnet. Det ble enklere å være barnets støtte og stemme, legge til rette for mestring og synliggjøre barnets kvaliteter i fellesskapet. Det var gjennom samhandling med barnet at den kunnskapen ble kjent for dem, og ble brobyggere som styrket barnets posisjon og deltakelsesnivå i gruppa. Selv om de ikke lykkes hver gang, var det å bli kjent forstått som en forutsetning for å kunne lykkes i det hele tatt.

Jeg gir forslag til hva som kan gjøres og finner på spennende ting med dem, sånn at de andre vil være med. Ja.. gjøre de populære, på en måte. Og fortelle om de tingene barnet kan. At

de er flinke til det og det, og kanskje vise hvor flinke de kan være til å tegne, se at barnet klarte å skrive eller ... det er liksom å vise at vi liker å være sammen med dem. Og da ... ja ... det smitter. Det starter med at barna vil være med en voksen, men så etter hvert så smitter det, og de vil være med barnet også på en måte.

Det er ikke alltid det går. Men når man kjenner barnet godt så vet man hva som kan funke. Hva som kan hjelpe og sånt. Det er det å bli kjent, veldig godt kjent og vite ... kjenne til behov.

Videre kunne deltakerne fortelle hvordan en nær relasjon til barnet kunne bli forstått som «den som er på barnet». Det var en generelt etablert forståelse som eksisterte i ulik grad. Der forståelsen var godt etablert, var det vanskelig for deltakerne å løsrive seg fra den. Både barn og personalet på avdeling kunne gi uttrykk for at deltakeren og barnet hørte sammen.

Det gjelder alle de årene jeg har jobbet i barnehage. At man blir en sånn som «er på barnet», så da går det fint!

En deltaker påpekte at tidspunktet hun begynte å jobbe med barnet kunne påvirke graden hun og barnet ble koblet til hverandre. Hun beskrev at det kunne være en fordel å ikke starte likt med barnet i barnehagen. Når hun og barnet startet samtidig, holdt personalet en større avstand fordi deltakeren ble da assosiert med barnet som «sitt».

Det synes jeg varierer ut ifra om det barnet startet samtidig med meg eller om barnet allerede har vært i barnehagen når jeg kom inn. Hvis jeg starter sammen med barnet så ofte assosieres jeg med barnet, og det liksom blir, ja, barnet er mitt liksom.

Å inkludere flere i den nære relasjonen oppleves som positivt for inkluderingsarbeidet. Samtidig belyste de hvordan sine og andres arbeidsoppgaver kunne opprettholde forståelsen av deltaker og barn som et tospann. Det at deltakerne var satt til å jobbe spesifikt med barnet kunne føre til andre holdt seg unna. Deltakernes jobb var å særskilt ivareta barnet og skulle følge barnet tett. Personalets arbeidsoppgaver rettet seg mer mot de andre barna, og av den grunn manglet kapasitet til å bli like godt kjent med barnet som

støttest personalet. Det ble ikke bare beskrevet som et ønske, men en realitet de måtte forholde seg til.

Det er en fordel at personalet kjenner barnet. Hvis barnet begynner samtidig som meg så har jo resten av personalet nok med de andre barna, for å si det sånn. Da bruker ikke de masse energi på nødvendigvis på å bli kjent med det barnet som jeg jobber med. Fordi da tenker de at nå blir det ivaretatt liksom. Ikke nødvendigvis fordi de ønsker det, men det er noe med realiteten. Det er sånn det må bli nesten.

Et annet perspektiv handlet om at deltakerne opplevde en generell forståelse av å tilhøre barnet, som en forventning til rollen de hadde. De opplevde ikke lenger at deres nære relasjon var en styrke og brobygger, men at deres nære relasjon var det som skapte avstand til de andre på avdeling. At barnet og deltakeren var sammen uforstyrret store deler av dagen, påvirket begges muligheter ta del i avdelingens fellesskap. Å være den som var tettest på barnet ble sett på som både ensomt og sårbart, da andre i personalgruppa ikke opparbeidet seg nyttig erfaring som kunne styrke barnets behov i gruppa. Det la mye av arbeidet og ansvaret på deltakeren, og fremmet en usikkerhet på barnets trivsel i gruppa ved eget fravær. Å kunne dele på arbeidet ble beskrevet som å avlaste et krevende arbeid, men også styrke et inkluderingsarbeid. At det gikk fint med barnet fordi deltakeren og barnet var sammen, kunne også bety at det ikke gikk fint med barnet om de ikke var sammen.

(...) man blir jo veldig ensom. At det er forventet at det er jeg som skal ha ansvaret, ikke for all av opplæring, men i hverdagen da. At jeg er jo sammen med barnet, så da trenger ikke de andre å tenke på det rett og slett. Det skulle ha blitt rullert mer. Sånn at alle kjenner alle like godt, og får tatt del i hverdagen og. Hva som funker, hva som er utfordrende, ulike ventesituasjoner, eller måltidsituasjoner.. og jeg tenker jo litt på når jeg ikke er der, så blir det noen ny hver gang. For det er jo stort sett jeg som er sammen med barnet hele tiden

En deltaker beskrev hvordan tiden barnet var med andre i personalet bar preg av «ventetid». Når hun var borte eller byttet rolle med de andre opplevde hun at personalet passet på barnet for henne uten å involvere seg dypere.

Jeg føler jo at når den byttingen skjer, så ... den som da er sammen med barnet blir litt sånn «ventetid» på at jeg kommer tilbake. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det på en måte. At da jeg skal gå og spise mat, har barnet en halvtime med venting.

Det var ikke før de andre i personalet etablerte en nær relasjon til barnet, at deltakeren opplevde å bli løsrevet fra en låst forståelse av å være et tospann. Da ble ikke barnet sett på som «sitt barn» i like stor grad. De erfarte at flere involverte seg i inkluderingsarbeidet, og viste en stor forståelse og aksept for arbeidet deltakeren sto i med barnet. Når det ble vanskelig for barnet å mestre i gruppa, var det flere som forsto hva som måtte til for å finne gode løsninger som passet barnet. Uten en nær relasjon til barnet fikk en ikke kjennskap til barnets styrker og kvaliteter på samme måte. Alle deltakere beskrev hvordan barnets atferd kunne fremme usikkerhet, frykt eller redsel hos de i personalet som ikke kjente barnet godt. Hvordan personalet samhandlet med barnet med autisme opplevdes også å ha en effekt på hvordan barn i gruppa forsto barnet med autisme. Barnets atferd kunne oppleves som avvikende og fremme redsel hos andre barn i gruppa. Det var viktig å skape trygghet i barnegruppa ved å bli kjent med flere sider av barnet. Ellers kunne det hemme for barnets tilgang til nye relasjoner.

Hvis barnet begynte å løpe, kunne det i en barnehage bare løpe uten å bli stoppet. Det var mange voksne ute, men ingen stoppet barnet fordi barnet var mitt. Så det var liksom ... Og i en annen barnehage var det alltid noen som ropte på meg, hoppet etter, løp etter, eller pratet med barnet. Men igjen, de kjente barnet og visste hva de skulle si. De andre kjente ikke barnet. De var redde for barnet. Eller redde for å være med barnet. Kjenner man ikke barnet, så kan det virke skummelt. Og det er ikke rart.

Man vet jo at barn innenfor autismspekteret kan være litt utagerende, og kanskje andre barn er redd for det barnet ikke sant? At det er viktig å trygge de andre barna på at det går fint.

Relasjonen mellom personalet og deltakerne kunne også påvirke inkluderingsarbeidet og gi det en ny giv. En deltaker fortalte om et vanskelig samarbeid, som først ble bedre etter å de

utviklet en god personlig relasjon. Det reduserte konfliktene, og gjorde det lettere å ta opp barnets behov i gruppa.

Det eneste som var fint, var at pedagogisk leder var grei privat. Vi kunne tulle og le, fordi vi hadde så god ... eller fikk etter hvert, en god kontakt med hverandre. Da var det lettere å ta opp de sakene om barnet. Da ble det ikke veldig mye krangling når vi var uenige.

Det ble støttet av en annen deltaker som beskrev hvordan en god relasjon til personalet bidro med trivsel som gjorde det lettere å dele på arbeidsoppgaver og ga arbeidet bedre resultater.

Men når vi var flere, så ble det litt annerledes. Da fikk vi til mye mer, kunne bytte og prate litt sammen om litt andre ting. Noen ganger ha det litt sosialt, og ikke bare være alene.

Tross variasjoner fra barnehage til barnehage, kunne de oppleve en uttalt bevissthet rundt barnet som «alles». Det var ulike erfaringer med hvordan dette viste seg i praksis, men en enighet rundt barnets behov for flere relasjoner. At barn med autisme var mye alene med én person opplevdes å gjøre inkluderingsarbeidet ensidig. Alle deltakere satt ord på viktigheten av å gi barnet tilgang til det mangfoldet et fellesskap består av, slik andre barn får. Et mangfold deltakerne ikke opplevde å kunne representere i et tospann.

Altså vi jobber nå mot at det ikke er mitt barn, det er alles, at alle kan bidra og det er positivt. Det er noe med at jeg er meg, og et barn kan ha behov for eller ha glede av helt andre typer mennesker, og andre måter å synge, le på og leke på og at barnet også må få litt mangfold i hva det møter.

4.3 Behov for et lærende fellesskap

I dette kapitlet forteller deltakerne om hvilke muligheter og metoder de tar i bruk for å dele informasjon med personalet, som skal stryke et felles arbeid. Å videreformidle informasjon opplevdes viktig for å kunne samarbeide og tilrettelegge for gode erfaringer i barnegruppa. Alle deltakere beskrev hvordan informasjonsdeling manglet både prioritering og systematikk i arbeidshverdagen, noe som gjorde det vanskelig å skape en felles forståelse og praksis for inkluderingsarbeid. Deltakerne beskrev hvordan de satt med kunnskap om barnet og arbeidet, som ikke nådde ut til de andre i personalet. Barnehagens rammer og «godt nok» prinsipp i møte med praksisfeltet opplevdes generelt å hemme for å ta informasjonsdeling til det nivået som krevdes.

Barnehagen skal ikke jobbe ut ifra den aller beste kvaliteten alltid. For det skal være godt nok. Men jeg har litt problemer med å godta det noen ganger da, når jeg vet at de trenger enda mer.

Og så tenker jeg det er mye jeg kunne gjort for å inkludere de andre i arbeidet, men da må jeg ha tiden til det.

Da store deler av deltakernes arbeidstid gikk til å være med barnet, varierte mulighetene til å avsette tid til å planlegge og dele fra sitt arbeid. De ble styrt av barnets oppholdstid i barnehagen, om deltakeren hadde krav på planleggingstid eller ikke, sykdom i personalgruppa, eller om de hadde mulighet til å ha møtetid sammen med resten av avdelingspersonalet. Det var sagt at det var ønskelig at de skulle bli med, samtidig erfarte deltakerne at barnehagehverdagen var hektisk for alle som jobbet i barnehagen. Det påvirket mulighetene til å reflektere sammen, da det å samle alle som hadde behov for informasjonen var avhengig av en vanskelig hverdagslogistikk. I tillegg ble både planleggingstid og møtetid nedprioritert ved blant annet fravær av ansatte. Informasjonsdeling besto mest av å få tildelt kort tid på avdelingsmøte, skrive ned hva de hadde gjort, og gripe de mulighetene som åpnet seg «her og nå» for å snakke sammen i hverdagen. Samtaletiden mellom de ansatte og deltakerne måtte ofte foregå med barn til

stede. Det ga liten følelse av profesjonalitet, og begrenset innholdet i informasjonen som skulle gis betraktelig. Deltakerne kunne dermed oppleve at de ikke fikk gitt den informasjonen de burde.

Jeg føler mye at barnehagehverdagen den går jo i 140. Det er lite tid til å kunne snakke sammen og reflektere rundt det da. Jeg tenker det ikke er alt man kan snakke om som voksen i samme rom som barna heller. Det blir det å finne de smutthullene hvor man går litt i gangen, eller ja ... for å få mulighet til å snakke sammen.

(...) i og med at jeg går så tett på barnet jeg følger opp at det blir liten tid til å snakke om de andre voksne på avdeling om det som gjelder erfaringer eller tanker, eller ting vi faktisk må diskutere for å få det til å fungere.

Å synliggjøre elementer som styrker arbeidet opplevdes å være viktig, da arbeidet utad kunne gi et inntrykk av å bare «følge etter barnet». Det lå mye arbeid bak det som gjorde at barnet mestret, og uten å kjenne til verktøyet som sikret gode erfaringer kunne en stå i fare for å herme handlinger og ikke forstå dem. For å synliggjøre det usynlige, beskrev deltakerne gjentatte ganger et behov for å kunne snakke sammen om praksis. Både om de målene som var satt, og hvilke redskaper som var hensiktsmessige å ta i bruk for å lykkes.

Jobben vår kan jo bli mindre synlig når vi er en del av det store og. Om man kan tenke at «ja, men skal vi bare sitte ved siden av» så det klarer alle liksom. Så det er noe med dele, og bli enda tydeligere på hva vi faktisk gjør.

Opplevelsen av få muligheter til å reflektere sammen med andre i personalet, gjorde at deltakerne ofte sto alene i avgjørelser. Det ble beskrevet som vanskelig og fremmet en usikkerhet. Å kunne ta det riktige valget for barnet var viktig, da det hadde en direkte påvirkning på barnets livskvalitet. Flere ganger i løpet av en dag måtte deltakerne bestemme om barnet skulle bli værende, eller tas bort fra fellesskapet. Det handlet ofte om å ivareta barnets beste på best mulig måte, men også en handling som kom av følelsen av å være et forstyrrende element for fellesskapet. Det kunne være høye lyder, bevegelser eller annen atferd som barn med autisme ofte har, og som ble forsterket i rom med flere andre. Slike

valg var det et behov for å drøfte med flere, for å skape en felles forståelse for arbeidet og lik praksis. Deltakerne fortalte at de sjelden reflekterte over handlinger sammen, noe som begrenset mulighetene til å finne bedre løsninger på det som ble vanskelig i arbeidet. Ingen av deltakerne opplevde at det ble tatt i bruk en bestemt metode for å øke trygghet i valg og avgjørelser. Flere fortalte at tryggheten kom med arbeidserfaring, og at de stort sett stolte på egne avgjørelser der og da. Samtidig kunne de aldri være helt sikre, og kunne kjenne på et behov for å reflektere sammen med andre i personalet.

Hvis det er mye skriking, og skal da for eksempel det barnet være i samlingsstund? Og så er det 20 barn der, og så skal det barnet sitte og skrike? Altså ikke negativt skrik, men bare sånne lyder, lyd, lyd, lyd.

Det er jo viktig å få et godt grunnlag i barnehagen, men samtidig så er det jo ikke det aller beste hele tiden heller. Så det å skulle ta den avgjørelsen ganske for meg selv, det er jo vanskelig det og. Man blir jo litt sånn «gjør jeg det rette nå?» Eller skulle vi ha prøvd litt mer, eller hva hvis vi gjør sånn.. eller ja.

Deltakerne beskrev viktigheten av at alle som skulle samarbeidet, hadde den nødvendige kunnskapen om arbeidet. Uten nødvendig kunnskap og et godt samarbeid opplevdes det å kunne begrense barnets muligheter til utvikling. Flere deltakere hadde også erfaring med en uttalt enighet på møter ikke nødvendigvis førte til like handlinger i praksis. Tross opplevelsen av å ha gitt grundig informasjon, utgjorde det ikke alltid en forskjell i arbeidet. Det kunne skape misforståelser, tilfeldigheter og variasjon i arbeidet.

Det er jo veldig viktig at vi som jobber rundt kan nok om det. Og at vi samarbeider sånn at vi kan løfte barnet i fellesskapet. Hvis vi ikke kan nok om det, eller ikke er villig så begrenser vi barnets utvikling, tenker jeg.

Det er en ting å sitte på et møte å bestemme det, og en helt annen ting å gjennomføre det i praksis. Det har jeg opplevd før og, at vi har vært enig på møter at sånn skal det gjøres, og hvis alternativet er sånn, så gjør vi det. Men når vi kommer til hverdagen, så er det på en måte glemt.

Alle deltakere inkluderte seg selv i beskrivelsen av å øke egen kompetanse på inkluderingsarbeid, og hva det innebærer. De opplevde at inkludering som begrep og beslektete ord egentlig betyr i praksis, fikk liten oppmerksomhet. Ulik forståelse for arbeidet ble forstått som ekstra sårbart for barn med autisme, da de hadde behov for forutsigbarhet og lik praksis for å få utbytte av lærings situasjonene. Det nyttet ikke at de gjorde en ting, om de andre gjorde noe annet.

Jeg tenker på opplæring for oss i rollen. Sånn at hvis vi kunne kanskje ha snakket mer om inkludering, og liksom drøftet ting rundt det. Og litt sånn hvordan det ideelt sett kunne vært, at vi ble enda mer bevisst da, hva vi legger i inkludering da for eksempel. For nå er det et ord som egentlig bare blir brukt, og så er det ikke spissa så mye kanskje, i hva betyr det egentlig, ikke sant.

For å utvikle egen kompetanse var det å tilhøre et fagmiljø viktig. Det var et uttalt behov for å kunne tilegne seg ny kunnskap gjennom å diskutere, dele erfaringer, og se muligheter for arbeidet i nytt lys med andre i lignende jobb. Deltakerne beskrev at det var tilfeldig om de tilhørte et fagmiljø i barnehagene de jobbet i, eller ikke. En deltaker tilhørte et nettverk i kommunen som traff andre i lik rolle sporadisk, ingen av de andre deltakere hadde tilsvarende nettverk i sine kommuner. Det ble beskrevet som et savn i arbeidet, da det ble gitt uttrykk for en følelse av å være alene med fagkunnskapen i arbeidet med barn med autisme. Deltakerne kunne beskrive at det lå kunnskapsforventinger til deres rolle, men at de selv savnet flere å støtte seg til for å utvikle egen faglighet.

Jeg savner å ha kontakt med andre som jobber sånn som meg. At vi kunne ha noe felles møtepunkter, en gang i måneden eller.. bare for å diskutere ting, og kanskje andre ser ting annerledes. Ofte når man jobber med et barn, så låser man seg fast i den hverdagen. Og så ser man ikke mulighetene, som kanskje andre gjør som har mer erfaring, større erfaring eller ja ... I og med min faglige bakgrunn er det mange som spør meg. Sånn sett føler jeg meg veldig alene, og må forklare hvorfor jeg gjør ting. At ting som er en selvfølge for meg er helt uforståelig for andre, fordi de ikke har den teorien og praksisen jeg har ...

5.0 Diskusjon av funn

Jeg skal nå diskutere funn som er gjort i undersøkelsen med utgangspunkt i aktuell forskning og teoretiske perspektiver som jeg presenterte i kapitel 2. Ved å se teori i sammenheng med funn ønsker jeg å belyse hvilken betydning det kan ha i arbeid med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen.

5.1 Spenningsfeltet mellom ideal og praksis

Uavhengig av et behov for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging har alle barn en rett til å delta i fellesskapet i barnehagen som en utdanningsinstitusjon (Barnehageloven, 2005; FN, 1991; Kunnskapsdepartementet, 2017; UNESCO, 1994) Et tydelig lovverk og en pedagogikk der felleskapsverdier står høyt, skal sikre at alle barn får like muligheter til allsidig utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Arnesen, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020)). Det beskriver idealet for en inkluderende praksis som skal være gjeldene for alle barn i barnehagen. Barn med funksjonsnedsettelse er en utsatt gruppe for ekskludering i barnehagens lære- og barnefellesskap som kan utfordre muligheten til å utvikle seg ut ifra egne forutsetninger, hvorav manglende kvalitet på tilbudet har medvirket i (Nordahl, 2018; Wendelborg, 2014; de Ruiten et al., 2016). Støttepersonalets har som særskilt arbeidsoppgave å støtte barn med nedsatt funksjonsevne til å nyttiggjøre seg av barnehagetilbudet. Alle deltakerne løftet fram at deres arbeid skulle ha en tydelig sammenheng med det som foregikk på avdeling for å kunne gi barn med autisme et helhetlig tilbud. Det er i tråd med barnehagens kjerneverdier som handler om å anerkjenne individet, synliggjøre mangfold som en styrke, og sikre at barn tar del i fellesskapet uavhengig av funksjonsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Å mestre dette fullt ut ble omtalt som en «gullstandard» av en deltaker, noe jeg tolker som den ultimate måloppnåelsen.

Studien viser at en gullstandard i arbeidet ble til dels uoppnåelig. Barnehagens organisering, relasjonsmønstre, samarbeidsferdigheter, samt kunnskap og holdninger påvirket arbeidet med å tilrettelegge for barn med autisme. Det favner et relasjonelt perspektiv, der utfordringene har en sammenheng med omgivelsene, mellommenneskelige relasjoner, organisering og innhold i det ordinære barnehagetilbudet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020, s. 48). Hvordan kommunen og den enkelte barnehage organiserer den spesialpedagogiske

hjelpen kan påvirke støttepersonalets utøvelse i arbeidet. Det samme kan ulike holdninger, erfaringer og tilsetningsforhold (Groven, 2022, s. 97).

At barn med autisme skulle ta del i barnehagehverdagen etter lovens intensjon, fremsto mer som idealet enn realitetsbildet. Mine funn viser at det å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del fellesskapet var et kontinuerlig og komplekst arbeid. Å arbeide med tiltak som rettet seg direkte mot barnet, i et såkalt kategorisk perspektiv, og samtidig tilrettelegge for deltakelse i fellesskapet var en krevende oppgave for deltakerne (Groven, 2022). Det innebar å finne en balanse som ivaretok flere hensyn på en og samme gang. En overvekt på det ene perspektivet, kunne hemme for det andre. Tiltak som rettet seg mot barnet i en-til-en støtte kunne deltakerne mestre på egenhånd, hvorav deltakelse i fellesskapet krevde samhandling med omgivelsene. På ulike måter beskrev deltakerne hvordan denne vekslingen ikke fungerte, og hvordan de kunne bli værende i en individorientert tilnærming som viste seg i en «vi og dem»-praksis.

Deltakernes beskrev et fellesskap som ofte ble for vanskelig for barn med autisme å mestre i. Barnehagens innhold og organisering kunne gjenspeile at barn med autisme ikke var forstått som en av barnegruppa, og førte til et ekskluderende miljø som går på tvers av inkluderende prinsipper barnehagen står for (Kunnskapsdepartementet 2017; Haug, 2014). Deltakerne beskrev hvordan en vanlig barnehagehverdag besto av store barnegrupper, hyppig overganger, endring i planer og et høyt tempo. Disse rammene var utfordrende for alle som jobbet i barnehagen, men ekstra belastende i arbeidet med å tilrettelegge for barn med autisme. Det viste seg i beskrivelser der de plutselig ikke kunne være med allikevel, da vilkårene for deltakelse utfordret barn med autisme sine forutsetninger til å mestre.

Karlsen og Gjevikhaug (2020) påpeker viktigheten av at personalet i barnehagen legger til rette for et fysisk miljø som ikke ekskluderer barnet med autisme. Det støttes av Tøssebro og Lundeby (2009) som belyser omgivelsenes rolle i et inkluderingsarbeid. Ekskludering kan oppstå på bakgrunn av omgivelser som ikke har tilpasset seg menneskelig variasjon godt nok. Da barn med autisme vil oppleve en barnehagehverdag mer krevende enn barn uten autisme, krever det en bevissthet rundt personalets rolle når det kommer til å fremme en inkluderende praksis (Martinsen et al., 2018). Deltakerne selv kunne oppleve å være på sidelinjen ved å ikke alltid bli informert om endringer i planer. Det gjorde at de ikke fikk forberedt seg selv og barna på det som skulle skje i god tid. Mange slike hendelser i løpet av

kunne resultere i mindre tilstedeværelse og dårlige opplevelser med fellesskapet. En hverdag med mange utfordrende situasjoner utgjør til sammen erfaringer om deltakelse for barna (Åmot, 2022). Å øve i naturlige omgivelser er svært viktig for barn med autisme, men det fordrer gjentagende mestringsopplevelser (Garrels, 2017).

På en annen side utløser autismediagnoser ofte spesialpedagogisk hjelp med intensiv opplæring, noe som gjør at barnet ofte øver på ferdigheter en-til-en. Tilleggsvansker som sansemessige utfordringer kan gjøre det vanskelig å være i samme rom som mange andre barn. Det kan være en årsak til at barn med autisme blir mindre inkludert i fellesskapet (Garrels, 2017; Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Mange barn reagerer kraftig på endringer i miljøet, og har behov for forutsigbarhet og struktur (Romhus & Skaret, 2011, s. 182). Støttepersonell fikk god kjennskap til barnets individuelle behov i en gruppe, og hva som fungerte godt i barnehagehverdagen for barn med autisme. Det kan blant annet føre til at avdelingen ikke visste hvordan de skal forholde seg til et felles arbeid med å tilrettelegge, da barnet sporadisk deltar med tett oppfølging av støttepersonell.

Slik jeg forstår blir det viktig å være bevisst at spesialpedagogiske tilpasninger gjennomføres i lys av to perspektiver, både kategorisk og relasjonelt, for å mestre vekselvirkningen som skal praktiseres i fellesskap. Det krever samarbeid og dialog for å gi et bedre helhetlig tilbud, og unngå skille i det spesialpedagogiske og allmennpedagogiske arbeidet (Hillesøy, 2016; Ohna & Mjøs, 2023).

Viktige elementer i behandling av autisme er omgivelsenes felles forståelse for autismevansker, og hvordan tilrettelegge for opplæring i miljøet. Barn med autisme må få tilgang til et fellesskap for å bli god på det som blir utfordrende i et samspill (Garrels, 2017; Romhus & Skaret, 2011). Da barn med autisme er en stor gruppe i norske barnehager, vil det være nyttig å praktisere en pedagogisk tilnærming som er autismevennlig i det ordinære tilbudet for å fremme læringsmuligheter og trivsel. Et autismevennlig miljø kjennetegnes av forutsigbarhet, små grupper og tilgjengelighet (Garrels, 2017, s. 231; Wendelborg et al, 2015). Deltakerne beskrev hvordan slike tilpasninger førte til at barn med autisme tok større del i barnehagehverdagen, men også hvordan ulike prioriteringer i arbeidet kunne hemme for kontinuiteten.

5.1.2 Skjulte og åpne verdier i barnehagens praksis

Deltakerne fortalte hvordan barnehagens kultur hadde en betydning for deres arbeid. Personalets grunnleggende holdninger og verdier gjenspeilet prioriteringer og handlinger i «hverdagen». Deltakerne beskrev hvordan disse rettet seg mot de andre barna i gruppa, og kunne kollidere med deres prioriteringer. Ulike tankemønstre for hva som skulle vektlegges i det pedagogiske arbeidet bidro til avstand. Felles verdivurderinger skapte større forståelse for jobben de var satt til å gjøre, og gjorde det lettere å tilrettelegge for tilpasninger. Slik jeg forstår det gjenspeilet «vi og dem» ivaretagelse av ulike interesseområder som på forskjellige måter utgjorde en risiko for den andre. Da våre verdiholdninger blir styrende for våre vurderinger og varierer i stor grad, kan det føre til ulike praksiser (Nordby, 2013, s. 26). Slik jeg tolker det, kunne forskjellige verdsett skape konkurrerende verdier i et felles oppdrag, og opprettholde to praksiser atskilt fra hverandre. Helgeland og Lund (2022) fremhever viktigheten av kollektive holdninger i barnehagen for å unngå at handlingsalternativer blir opp til den enkelte (Helgeland & Lund, 2022, s. 13).

Aadland (2018) påpeker hvordan det hele tiden gjøres verdivurderinger på arbeidsplassen. Han beskriver hvordan praksisfeltet består av både åpne og skjulte verdier, som både er ideelle og faktisk praktiserte verdier (Aadland, 2018). Idealverdiene som står nedskrevet i rammeplan for barnehager, gjenspeiler ikke nødvendigvis de praktiserte verdiene. Skjulte verdier kan vise seg i ureflekterte handlinger som en del av barnehagens kultur (Helgeland & Lund, 2022, s. 14). Et «vi og dem» kan dermed være en til dels ureflektert praksis, og samsvarer med betydningen av personalets kompetanse og holdninger i arbeidet med å fremme en inkluderende praksis for alle i barnehagen (Solli, 2012). Samhandling blir viktig for å oppnå en samlet praksis, og unngå ivaretagelse av et område som kan ekskludere en annen part uten viten og intensjon.

På en annen side var tilrettelegging for barn med autisme et arbeid som på flere måter krevde fra fellesskapet. Det indikerte at ivaretagelse av det ene, utfordret kvaliteten til den andre. Slik å forstå opplevde ikke alle parter en gevinst ved å innlemme den andre i sin praksis. Inkluderingsarbeid som et felles prosjekt fikk dermed en smertegrense. Når en part av ulike årsaker ikke forsto arbeidet som verdifullt lenger, opphørte samarbeidet for å kunne ivareta sine oppgaver bedre. Det reiser spørsmålet om handlinger også kan bli styrt av vilje. En deltaker beskrev at det først og fremst handler om å ha lyst til å inkludere. Ved å

reflektere over tanker som faktisk styrer handlingene våre, kan en fremme bevisstheten rundt egne verdier (Aadland, 2018, s. 37). Uten bevisstgjøring kan barnets interesser bli styrt av konkurrerende verdsett og miste retning i arbeidet med å oppfylle lovens intensjon.

Studiets funn viser at deltakernes opplevelser med å ha et likt verdsett som anerkjente inkluderende og spesialpedagogiske prinsipper, styrket en felles praksis med å legge til rette for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen. Rammeplan for barnehagen (2017) nevner refleksjon som metode for å bli bevisst egne holdninger i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å reflektere kan en bli bevisst meninger som er til stede, da et ureflektert forhold til egne handlinger og verdivurderinger vil gjøre et pedagogisk arbeid vanskelig. Det kan trolig avdekke handlingsmønstre som har blitt rutiner vi ikke tenker over lenger, og fremme kollektive holdninger som ivaretar inkluderende prinsipper.

5.2 Relasjonsmønstre som hemmer og fremmer

Mine funn tilsier at relasjonen mellom støttepersonalet og barnet bærer preg av en balansegang, der den hemmer for muligheter på den ene siden og fremmer på den andre. Deltakerne beskrev hvordan en nær relasjon til barnet ble en forutsetning for å kunne legge til rette for gode utviklingssoner i fellesskapet. For å være barnets stemme og støtte i barnehagehverdagen måtte deltakerne først og fremst få kjennskap til barnets individuelle kvaliteter og behov. Karlsen og Gjevikhaug (2020) påpeker at autisnevansker ikke blir borte i barnehagehverdagen, dermed blir det viktig å bli kjent med den enkelte for å kunne tilrettelegge helhetlig. Tross diagnostiske likhetstrekk er det store individuelle variasjoner på vanskelighetsgrad og tilleggsvansker for barn med autisme, som gjør at det blir viktig å ha kjennskap til den enkeltes særegne behov for å tilrettelegge helhetlig.

Gjennom samhandling med barnet fikk deltakeren kjennskap til hvordan de kunne være en brobygger mellom barnet og omgivelsene. Deltakerne tok utgangspunkt i det barnet mestret selv i sin utvikling, og ga støtte i den neste nærliggende utviklingszone i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring (Vygotkij 1978; Arnesen 2017b; Stadskleiv, 2019). Det var gjennom samhandling deltakeren fikk kjennskap til verktøy barnet hadde bruk for i fellesskapet. En deltaker beskrev hvordan det startet med at de to var sammen, og gjorde

spennende aktiviteter som tiltrakk seg andre barn. Gjennom det kunne deltakeren synliggjøre nye sider og ressurser ved barnet. For at barn med autisme skal mestre samhandling med andre, krever det mye gjentagende og repeterende øving (Garrels, 2017, s. 229). Å gi barn med autisme sosial støtte reduserer barrierer for samhandling og fremmer et inkluderende miljø (Olsen et al., 2019). Der flere enn støttepersonalet hadde etablert en nær relasjon til barnet, opplevdes det at flere tok del i arbeidet og støttet barnet gjennom barnehagehverdagen. Mestring er avgjørende for å holde motivasjonen til barnet oppe, derfor blir viktig å legge til rette for gode læresituasjoner i barnets naturlige omgivelser som en sentral del av inkluderingsarbeid for barn med autisme (Garrels, 2017, s. 230). Mine funn bekrefter at det var lettere å tilrettelegge og være en del av barnehagehverdagen når flere ansatte hadde en god relasjon til barnet, men også når relasjonen mellom ansatte og deltakeren var god. Å skape gode utviklingssoner og flette det inn som en naturlig del av hverdagen er selve hensikten med spesialpedagogisk hjelp, og krever tilstedeværende og kompetente ansatte (Stadskleiv, 2019, s. 484).

På en annen side kunne deltakerne beskrive at deres nære relasjon til barnet kunne være en barriere for arbeidet. Deltakerne ble ofte assosiert med barnet som førte til mindre involvering fra andre. Relasjon i seg selv kunne indikere at alt gikk bra fordi de var sammen, og dermed noe andre i personalet ikke trengte å investere like mye i. Å inngå en dypere relasjon kunne oppleves å være utenfor de andres ansvarsområde. En deltaker beskrev hvordan dette viste seg i «ventetid», og erfarte lite involvering fra øvrig ansatte i påvente av at deltakeren skulle komme tilbake og overta. Støttepersonalet kunne forstås som en ekspert på barnet, og samsvarer med at enkelte ansatte forstår barn med enkeltvedtak som spesialpedagogens ansvar til tross for økt oppmerksomhet på gjennomføring av spesialpedagogiske tiltak i barnehagens ordinære tilbud (Groven, 2022, s. 99). At en spesialist ivaretar barnet kan føre til at personalet i barnehagen utvikler en tankegang av «mine og dine» barn, og tar mindre ansvar for barnets trivsel og utvikling. Det gjør det risikofyllt for barnet å bli kategorisert som avvikende (Arnesen et al., 2017, s. 108). I den nordiske utdanningsmodellen står fellesskapsverdier høyt, der individuell utvikling skal foregå innenfor et fellesskap (Arnesen, 2017, s. 80). Deltakernes beskrivelser med «å være den som er på barnet» ble ensomt og ensidig i lengden. Deltakerne anerkjente at barn med autisme hadde behov for å møte et mangfold de selv ikke kunne representere. Hvordan

barnehagens praksis bidrar med å støtte barn med autisme til deltakelse har en sammenheng med barnets muligheter for deltakelse. Det er et behov å bli bevisst barnets rolle i barnegruppen, og hvordan personalet i barnehagen støtter barnet til sosial deltakelse (Olsen, 2019).

På en annen side var støttepersonalets jobb å følge barnet tett som kunne skape både forventninger og føringer i arbeidet. Hillesøy (2016) beskriver betydningen av støttepedagogers tilnærming for samhandling mellom barn med behov for spesialpedagogisk hjelp og jevngamle i barnehagen. En individrettet tilnærming begrenset samspillet med jevngamle, hvorav en gruppebasert tilnærming fremmet det. Tross tidligere funn (Hillesøy et al, 2014) som bekreftet voksenrollens betydning for barns samhandling, kunne Hillesøy (2016) oppleve at denne kunnskapen enda ikke var omgjort til praksis og fremmet et kritisk blikk på støttepedagogens rolle. Det indikerer at rollen i seg selv kan være et hinder for barnas tilgang til barnefelleskapet uten en bevissthet. Voksenstøttens betydning for barnets deltakelse samsvarer med André et al., (2022) sin undersøkelse. De viser til hvordan barn med autisme økte sitt deltakelsesnivå i gruppa, da voksenstøtten i både det tilrettelagte og ordinære tilbudet bar preg av en delvis uavhengig tilnærming. Både tett støtte og fravær av støtte hemmet barnets deltakelse. Å sikre en jevn balanse i støtten gjennom hele dagen viste seg å fungere best, og krevde tett samarbeid og dialog mellom ansatte for å lykkes (André et al, 2022).

Deltakerne ga uttrykk for at de ønsket og dele mer på arbeidet, men at «hverdagen» ikke tillot det. En deltaker sa at «det er noe med realiteten» som gjør det vanskelig for andre i personalet å involvere seg, og følge opp barnet slik det har behov for. På samme måte som støttepersonalet var låst til barnet, var personalet låst til de andre barna. Til tross for begge parters ønske om å jobbe mer sømløst, kunne organiseringen føre til magnetiske relasjoner der enkelte trekker mot hverandre, og andre støtes ifra. Arbeid med barn med autisme krever mye planlegging og tett oppfølging for å kunne legge til rette for mestring og gode erfaringer, noe barnehagens frie rammer vil utfordre. Groven (2022) viser til dilemmaer med organiseringen av spesialpedagogisk hjelp, noe mitt funn gjenspeiler (Groven, 2022). Slik jeg forstår kan konstallasjonen i seg selv være en barriere uten en bevissthet for hvilke styrker og svakheter den medfører.

5.3 Viktigheten av å utøve profesjonelt skjønn

Et tydelig lovverk som sikrer barns rett til å ta del i fellesskapet kunne skape forventninger til at barn med autisme skulle delta i barnehagens aktiviteter på premisser som opplevdes urimelig. Det førte til at deltakerne sto ovenfor flere avveininger i arbeidet sitt. Uten god nok tilrettelegging eller manglende interesse fra barnets side, kunne deltakelse i barnehagehverdagen gå på tvers av hva barnet signaliserte et behov for. Det førte til negative opplevelser og uheldige erfaringer med fellesskapet. Det ble beskrevet som det motsatte av å skape en inkluderende praksis, og gjorde symptomene på autismen verre. Slik jeg forsto deltakerne, siktet de til en overdreven forståelse av inkludering. Uten en nyansering av begrepets betydning i møte med ulike situasjoner, jobbet forståelsen mot sin hensikt. Det samsvarer med Haug (2010) som fremmer behovet for å konkretisere og nyansere betydningen i konteksten den vises i for å oppfylle hensikten helhetlig (Haug, 2010, s. 207). Til tross for et tydelig likeverdighetsprinsipp når det kommer til å ta del i fellesskapet i barnehagen, sto deltakerne ovenfor et perspektiv som taler for barns rett til å ikke være inkludert til enhver tid (Kunnskapsdepartementet, 2017; Biesta, 2007).

I handlingsvalg ligger det mye skjønn, og for å være i forkant av en vanskelig situasjon krever det kunnskap og skjønnsmessige vurderinger (Åmot, 2020, s. 98). Deltakerne kunne kjenne på usikkerhet og et stort ansvar i valgsituasjoner. Å ha erfaring og være flere som kunne bestemme ga trygghet i valget. At valg tas av profesjonelle, kan føre til færre feilvurderinger (Molander et al., 2021) Samtidig kan alle mennesker mene at deres handlinger er basert på sunn fornuft og dermed er gode (Nordby, 2013). Ansatte i velferdsordninger vil alltid havne i situasjoner som krever dømmekraft og avgjørelser. Å stole på sin arbeidserfaring vil ikke være nok. Profesjonelt skjønn er knyttet til krav om begrunnelse, hvor det forventes en evne og vilje til å kunne rettfærdiggjøre sine handlinger og vurderinger (Molander et al., 2012). Tross barnas rettigheter til å ta del i barnehagehverdagen, oppsto det situasjoner som krevde profesjonelt skjønn for å ivareta barnets beste. Barn med autisme kan oppleve økt stress og ha mindre motivasjon til sosial samhandling (Prizant et al., 2003). Skulle støttepersonalet ta barnet ut av samlingsstunden for å ivareta andre barn, selv om lyden barnet laget ikke var en negativ lyd? Deltakerne måtte flere ganger avgjøre om barnet skulle tas ut av gruppa og imøtekomme flere hensyn på en og samme gang. Det reiser spørsmålet for hvem deltakelsen skal være nyttig for, og hvilke hensyn skal prioriteres. Det vil dermed

være viktig å være bevisst hva som ligger til grunn for sine handlingsvalg (Molander, et al., 2012).

Romhus og Skaret (2012) påpeker viktigheten av å ta i bruk drøfting når det kommer til å løse hverdagslige utfordringer og ta gode valg på vegne av barn med autisme (Romhus & Skaret, 2012, s. 177). Det samsvarer med deltakernes opplevelser av at alle valg som ble tatt på vegne av barna, ikke nødvendigvis var de beste de hadde til rådighet, noe felles refleksjon trolig hadde avdekket. Et profesjonelt skjønn kan utfordre prinsipper om likebehandling og lovlighet, samt gi store feilvurderinger om den ikke kontrolleres (Molander et al., 2012, s. 221). Det fremmer et behov for å styrke profesjonelt skjønn da det er noe som utøves i arbeidet, og anerkjenne det som et verktøy som tas i bruk i valgsituasjoner. Det handler ikke bare om evnen til å ta et valg i seg selv, men være bevisst våre prioriteringer og sikre at de er i tråd med lovens intensjon.

5.4 Behov for samhandling og felles kompetanse

Deltakerne beskrev på ulike måter hvordan samarbeid, felles forståelse og kunnskap om autisme var faktorer som påvirket deres arbeid. Olsen et al., (2019) påpeker at positive holdninger og kunnskap i barnehagepersonalet er sentralt i et inkluderingsarbeid. Med en felles forståelse for innholdet i arbeidet, kunne støttepersonalet erfare at de ble hørt, fikk bedre informasjon, og at flere engasjerte seg i arbeidet med å legge til rette for et inkluderende miljø. At flere hadde den samme erfaringen, ga større aksept for tilpasninger i omgivelsene. I slike barnehager beskrev de seg selv som en del av et kollegialt fellesskap som hadde samme visjon for arbeidet, og et samarbeid som «gikk av seg selv». Deres beskrivelser kjennetegner et praksisfellesskap, der personer blir knyttet sammen av en felles lidenskap for noe de gjør. Medlemmer av slike fellesskap deler erfaringer, samhandler og hjelper hverandre. Å tillegg legge til rette for praksisfellesskap krever en ledelse som aktivt fremmer slike fellesskap (Wenger & Snyder, 2000). Å være en del av et praksisfellesskap i barnehagen var slik jeg forsto det, knyttet til å oppleves av å være heldig eller uheldig.

Hvordan ledelsen og øvrig personalet utøvde sine roller og oppgaver, hadde en betydning for hvordan deltakerne opplevde sine muligheter til å tilrettelegge for en inkluderende barnehagehverdag for barn med autisme. Solli & Andresen (2017) beskriver hvordan det kan

handle om både samspillet mellom mennesker på arbeidsplassen, men også arbeidsfordeling, forståelse av oppgaver og måter å handle på (Solli & Andresen, 2017, s. 156). Uten felles forståelse og visjon, kunne arbeidet dra i ulike retninger. Ressurser som tid kunne være et hinder for samarbeidet. Deltakernes faglige bakgrunn og erfaringer fra praksis ga dem nyttig kompetanse på autismefeltet i barnehagen, men mangelfull tid til å snakke sammen førte til sporadisk kunnskapsdeling. Det foregikk først og fremst ved skriftliggjøring av arbeid med barnet, eller muntlig beskjeder i hverdagen. Enkelte kunne dele kort fra sitt arbeid på avdelingsmøter, andre hadde erfaringer med å sjelden være med.

For å tydeliggjøre hva deltakerne faktisk gjorde og identifisere suksessfaktor, erfarte de at det måtte mer til enn å bare bli observert av de andre i personalgruppa. Å arbeide i fellesskapet kunne synliggjøre elementer som førte til mestring, men bare deler av en større helhet. En deltaker sa at det kunne se ut som det «*bare var å være sammen*», noe alle kunne klare. Det medførte at andre kunne tro de gjorde det samme, men overså mekanismer som førte til mestring. De beskrev viktigheten av at alle hadde kunnskap om autisme for å være i stand til å forstå hvordan de skulle handle i ulike situasjoner. Uten en mulighet til å formidle dette, kunne barna stå i fare for å møte ulik praksis som hemmet for barnets muligheter. Det er i tråd med Øzerk og Øzerk (2020) som beskriver arbeid med autisme som et felt som krever spisskompetanse (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 142). Det er en forutsetning at yrkesutøvere har nødvendig kompetanse for å kunne legge til rette for likeverdige utviklingsmuligheter. Det er en kjent problemstilling at kvaliteten på kompetansen barn med autisme møter i utdanningsinstitusjoner varierer (Cameron et al., 2011; NOU, 2020:1). Det peker på viktigheten av å jobbe systematisk med kompetanseheving og kunnskapsdeling i barnehagene.

Å ikke ha faste møtepunkter førte det til at mye av informasjonen måtte foregå med barna til stede. Det begrenset kunnskapsdelingen og ga få muligheter til å reflektere over situasjoner som de kunne lære av til neste gang. For å lære av hverandres perspektiver å skape felles kunnskap, måtte de snakke sammen. En dialog vil avdekke flere perspektiver og erfaringer som ligger til grunn for forståelsen hos de ulike aktørene (Gjems, 2019, s. 19). Dette ble utfordrende i barnehagehverdagen, der både tid og prioriteringer hemmet for det. Å ikke forstå hverandres perspektiver godt nok, kunne skape frustrasjoner, gnisninger og dårlig stemning. Da ble det vanskelig å få gehør for tilpasninger generelt.

På en annen side kunne deltakerne erfare enighet i fellesskap ikke nødvendigvis førte til like handlinger i praksis. I de tilfellene manglet dialogen refleksjon som kunne bidratt til å styrke forståelsen for hvorfor og hvordan de skulle samhandle. Det var ikke bare tid som gjorde det vanskelig å samhandle, men også hvilke metoder som ble brukt for å skape felles kompetanse. Det samsvarer med Mercer (2013) som hevder at det å utvikle felles forståelse og kunnskap gjennom å samhandle en omfattende prosess. Det krever noenlunde lik grunnforståelse for å kunne utvikle ny forståelse sammen. Samtidig er det gjennom dialog og samhandling at vi kan lære mer av hverandre (Mercer, 2013; Vygotskij, 1978).

I en barnehage vil kunnskap, erfaring og utdanningsnivå variere, slik at en ikke kan forvente en lik forståelse for autisnevansker som et felles utgangspunkt. Å dele hverandres tanker på en måte som skaper felles kunnskap, krever kollektiv tekning der det utforskes, etterspør og kommenterer hverandres perspektiver for å styrke en felles problemløsning. Gjennom å anerkjenne hverandres måter å tenke på, kan det fremme læring og forståelse (Gjems, 2019, s. 22). Slike prosesser vil kreve at det settes av tid til å gå i dybden på det som skal deles, og en ledelse som støtter lærende fellesskap. Å reflektere sammen over bestemt situasjoner inkluderer nye perspektiver på måten vi forstår noe på, og kan styrke ferdigheten til å evaluere og vurdere og forme handlinger som ligger i fremtiden til det bedre (Tveitnes & Simonsen, 2019, s. 262). Å systematisk legge til rette for å skape felles kunnskap kan en forebygge mange av de situasjonene som ble utfordrende i arbeidet. I tillegg løfte det som fungerte, for å ivareta elementer som bidro til suksess.

I møte med ulik kompetanse i barnehagene kunne deltakerne kjenne på et behov for faglig påfyll for å mestre sitt arbeid bedre. Om de skulle legge til rette for en inkluderende hverdag, måtte de som fagpersoner vite hva det faktisk innbar i praksis. Inkludering var et ord som ble mye brukt, men lite reflektert over sin faktiske betydning i fellesskapet det skulle utøves i. Med sporadisk deltakelse i barnehagens kollegiale fellesskap kunne deltakerne i liten grad bidra i barnehagens målsetting om å lære av egen praksis. Det blir også utfordrende å nå målet med å planlegge og vurdere sitt arbeid for å sikre systematikk og realisere lovverket (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Jeg vil tale for viktigheten av å bli bevisst og synliggjøre egen og andres kompetanse gjennom dialog og refleksjon. Slik kan vi lære av hverandre, egen praksis, og etablere en

felles forståelse for arbeidet som blir viktig for å klare å skape en inkluderende praksis for barn med autisme. Hvis ikke står en i fare for å gi og gi informasjon, som motpart ikke er i stand til å omgjøre til handlinger. Det kan føre til frustrasjoner og tilfeldigheter barn med autisme ikke utvikler seg godt i. Å prioritere systematisk kunnskapsformidling blir krevende i en barnehagehverdag, slik jeg forsto deltakerne. Likevel vil jeg tro at det vil gi et bedre resultat i andre enden. Å sette av tid og sørge for at alle i personalet er i delaktig i et lærende fellesskap blir en forutsetning for å at arbeidet skal dra i samme retning.

5.5 Studies overførbarhet

Overførbarhet kan beskrives som den forståelsen og kunnskap studien gir leseren, og om den har relevans i andre sammenhenger. Det kan knyttes til om leseren får en opplevelse av kjennskap til temaer og fenomener i studien (Thagaard, 2018, s. 19).

Da utvalget var en liten, homogen gruppe med relativt lik bakgrunn kan det medføre noen begrensninger for studien. Jeg har heller ikke innhentet andre aktuelle stemmer som kunne gitt et bredere syn på problemstillingen. Da jeg ønsket å løfte støttepersonell sitt perspektiv, anser jeg det likevel å være en styrke at de har lang arbeidserfaring fra flere barnehager i ulike kommuner. Slik kan utvalget øke overførbarheten, ved at jeg kunne gå i dybden og se på sammenhenger. Studien kan forstås som overføring av kunnskap, mer enn generalisering. Hensikten med studien var ikke bredde, men dybde og fylldige beskrivelser som inngår i fenomenet (Johannessen et al., 2021, s. 285).

Jeg ønsker at masteroppgaven skal være til inspirasjon som bidrar med refleksjon og bevisstgjøring over egen praksis. I lys av mine funn kan en selv danne seg en oppfatning av hvilken betydning omgivelsene har i eget arbeidet med å legge til rette for at barn med autisme skal kunne ta del i barnehagehverdagen sin.

6.0 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt erfaringer med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen etter lovens intensjon.

Problemstillingen min er: «*Hvilke erfaringer har støttepersonell med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen?*»

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med fire personer med lang erfaring fra arbeid som støttepersonell for barn med autisme i barnehagen. Jeg har analysert materialet med bruk av tematisk analyse (Braun & Clark, 2022), og drøftet mine funn opp mot teori.

6.1 Avsluttende betraktninger og anbefalinger til videre forskning

Mine funn viser at støttepersonell opplevde flere barrierer med å lykkes helhetlig med oppgaven, og belyser elementer som kan styrke arbeidet. Mellommenneskelige relasjoner, barnehagens organisering og innhold i barnehagetilbudet, utgjorde en betydning for opplevelsen av å mestre. I møte med arbeidets kompleksitet ble det avgjørende å være en del av et praksisfellesskap som samarbeidet, delte med hverandre og løste utfordringer sammen med en felles visjon og praksis.

Å tilrettelegge for at alle barn i gruppa kan ta del i daglig rutiner og aktiviteter er barnehagens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utfordringene kom i møte med hverdagslivet i barnehagen der flere hensyn skulle ivaretas innenfor rammer som fremmet konkurrerende verdsett. Et lovverk som skal ivareta barnets rett til å ta del i et fellesskap oppleves å stå i en kollisjonskurs med praksis flere ganger i løpet av en dag.

Det var et stort behov for å dele og reflektere over praksis, men også et ønske om faglig påfyll og kollegialt fellesskap. Komplekse valgsituasjoner krevde kollektiv kunnskap om inkluderingsarbeid, og hva det innebærer av den enkelte i ulike situasjoner. Mine funn sier noe om hvordan konstellasjonen i seg selv kan skape uklarheter rundt ansvarsfordeling og prege samhandlingen. Deltakerne ble satt i en posisjon der ytre rammer ble styrende, og gjorde det vanskelig å lykkes helhetlig i utgangspunktet. Det kunne hemme for det

overordnede målet, nemlig barns rett til å utvikle seg og lære i samspill med andre i omgivelser som anerkjenner mangfoldet.

Slik jeg ser det blir det viktig at arbeidet med å tilrettelegge for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen ikke blir forstått som et spesialpedagogisk arbeid for de få. Oppgaven har vist meg at spesialpedagogiske prinsipper må bli mer tilgjengelig i det pedagogiske arbeidet. Da spesielt barn med autisme har behov for forutsigbarhet, vil jeg tale for en allmennpedagogisk tilnærming som er autismevennlig i barnehagen. Med innhold som små grupper, forutsigbarhet og tilgjengelighet vil det trolig være en styrke hele barnefelleskapet (Garrels, 2017).

Da tilbudet barn med autisme mottar i barnehagen påvirker barnet og familiens livskvalitet vil økt bevissthet på hva som fremmer et inkluderende miljø ha stor verdi og betydning for den enkelte, men også i et samfunnsperspektiv (Romhus & Skaret, 2011). Uten bedre samhandlingsmuligheter i barnehagene viser mine funn at politiske styringer risikere å bli et ideal uten rot i praksis. For videre forskning hadde det vært interessant å se nærmere på hvordan barnehagene legger til rette for praksisfelleskap i sitt virke, da det opplevdes å styrke arbeidet og måloppnåelsen. Gjennom deltakernes beskrivelser kom det tydelig fram at vi kan få til mer sammen, enn vi kan alene. Det nyttet ikke å være en skinnende stjerne på himmelen alene.

Litteraturliste

- André, A., Despois, J., Amiot, L. & Deneuve, P. (2022). Dynamics of the interaction between adults and a preschool child with autism: Transition from segregated to inclusive settings. *Frontiers in education (Lausanne)*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1003750>
- Andresen, R. (2010). Å lytte i stedet for å planlegge. I *Første steg*, 4, 30-33. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%204%202010.pdf>
- Arnesen, A.-L. (2017a). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 69-92). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017b). Perspektiver på inkludering i barnefaglige praksiser. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 19-32). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L., Kolle, T. & Solli, K.-A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 93-111). Universitetsforlaget.
- Autismeforeningen i Norge. (2022, 1. mai). *Om autismespekterdiagnose (ASD)*. Hentet fra: <https://autismeforeningen.no/hva-er-autisme/om-autismespekterdiagnose-asd/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle: Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for perioden 2020-2030*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc8396c163f148dc8d4dc8707482e2be/et-samfunn-for-alle---regjeringens-strategi-for-likestilling-av-mennesker-med-funksjonsnedsettelse-for-perioden-2020203.pdf>
- Biesta, G. (2007). *Don't count me in – Democracy, education and the question of inclusion*. *Nordic studies in education*, 27(1), 18–31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-02>

Brandlistuen, R. E., Saugestad, S. H., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen- betydningen av kvalitet*. (Rapport 2015:2).

Folkehelseinstituttet.

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589–597.

<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*.

Høyskoleforlaget.

Briseid, L. G. (2006) Forholdet mellom tilpasset tilbud, ordinært pedagogisk tilbud og spesialpedagogisk hjelp. *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*, s. 33.

Høyskoleforlaget

Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid i barnehagen* (Skriftserien nr. 155). Universitet i Agder.

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf

Collin-H., R. (2012). Rettslig regulering av barns oppvekst. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering*. (s. 113- 171). Gyldendal akademisk.

de Ruiten, F., Micaelsen, T., Knutsen, T.-K., Grung, R., Kjerkol, I. & Andersen, K. (2016). *Representantforslag 90 S*. Stortinget.

<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2016-2017/dok8-201617-090s.pdf>

FN-konvensjonen. (2008). *FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsatt funksjonsevne (CRPD)*. Kultur og likestillingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>

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

Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen. (red). *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv.* (s. 220-238). Universitetsforlaget.

Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H, Bjørnsrud. & L. Gjems (red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling.* (s. 16-35). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-02>

Groven, B. (2022). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E. Johansen Lyngseth. & B.I. Mørland. (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg. s. 89-107). Gyldendal.

Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research : SJDR*, 12(3), 199–209.
<https://doi.org/10.1080/15017410903385052>

Haug, P. (2014). *Inkludering.* Gyldendal akademisk.

Helgeland, A. & Lund, I. (2022). *Barnehagekultur- utfordringer og muligheter.* Fagbokforlaget.

Hillesøy, S., Johansson, E. & Ohna, S. E. (2014). Samhandlinger mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 7.
<https://doi.org/10.7577/nbf.575>

Hillesøy, S. (2016). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 95–109.
<https://doi.org/10.1007/s13158-016-0157-1>

Hoås, M. K. & Granrusten, P.T. (2012). Barnehagen som sosialiseringsarena. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering*. (s. 175-216). Gyldendal.

Johansen Lyngseth, E. & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. Johansen Lyngseth. & B.I. Mørland. (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg. s. 19-30). Gyldendal.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.

Karlsen, E. J. & Gjevikhaug, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser: Hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Gyldendal.

Kjørholt, A.T. (2010). Barn som samfunnsborgere- til barnets beste? I A.T, Kjørholt, (Red.), *Barn som samfunnsborgere- til barnets beste?* (s. 11-26). Universitetsforlaget.

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

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2018). *Mennesker med autismspektrumforstyrrelser (ASD) Utfordringer og behandling*. Gyldendal.

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational psychologist*, 48(3), 148–168.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>

Molander, A., Grimen, H. & Eriksen, E. O. (2012). Professional Discretion and Accountability in the Welfare State. *J Appl Philos*, 29(3), 214–230. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.2012.00564.x>

NESH. (2019). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold*. (s. 15-35). Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. & Johnsen, T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra:

<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Nordby, H. (2013). *Etikk i barnevern*. Gyldendal Akademisk. NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>

NOU 2020: 1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=1>

Ohna, S. E. & Mjøs, M. (2023). Inkluderende praksis i barnehage og skole—erfaringer fra SUKIP-prosjektet. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen. & S. E. Ohna. (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis-et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-*

tjenesten. (s. 71-96). Cappelen Damm Akademisk.

<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/186#chapters>

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

Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: How can we move towards more inclusive practices? *International journal of inclusive education*, 23(6), 624–638.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E. & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder. *Infants and young children*, 16(4), 296–316. <https://doi.org/10.1097/00001163-200310000-00004>

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusjon: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzel Forlag.

Reiling, R. B. & Wendelborg, C. (2015). *Barn med særlige behov i barnehage: Delrapport for prosjektet «Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder»*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2364754>

Romhus, S. & Skaret, M. (2011). Habiliteringsforløp for barn med autismspekterforstyrrelser. I E.V. Lunde, B. Lerdal. & L.H. Stubrud (red.), *Habilitering av barn og unge- tiltak for helsefremming og mestring* (s. 176-189). Universitetsforlaget.

Sam, A. M., Reszka, S. S., Boyd, B. A., Pan, Y., Hume, K. & Odom, S. L. (2016). The Association between Adult Participation and the Engagement of Preschoolers with ASD. *Autism Research and Treatment*, 2016, 6029837–10. <https://doi.org/10.1155/2016/6029837>

- Simonsen, E. & Kristoffersen, A-E. (2017). Felleskapets fordeler og forutsetninger-utfordringer for den spesialpedagogiske profesjon. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 229-248). Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen. (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg. s. 36-61). Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. & Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A. L. Arnesen. (red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg. s. 138-159). Universitetsforlaget.
- Stadskleiv, K. (2019). Motoriske vansker og konsekvenser for utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. Næss, K.-A. B. & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg. s. 478-496). Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. *Barnehager. 1. mars 2023*. Hentet fra:
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thoresen, L., Rugseth, G. & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.
- Tsao, L.-L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T. & Vitztum-Komannecki, J. (2008). Social Participation of Children with Disabilities in Inclusive Preschool Programs: Program Typology and Ecological Features. *Exceptionality : the Official Journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 16(3), 125–140.
<https://doi.org/10.1080/09362830802198203>
- Tveitnes, M. A. & Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K.-A. Næss, K.-A. B. & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg. s. 251-273). Cappelen Damm akademisk.

Tøssebro, J. & Lundeby, H. (2009). Barn og unge med nedsatt funksjonsevne. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 373- 393). Gyldendal Akademisk

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Wendelborg, C., Caspersen J., Kittelsaa A, M., Svendsen S., Haugset A., Kongsvik T. & Reiling, R. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2373848/Barnehagetilbudet+til+barn+med+s%C3%A6rlige+behov+-WEB.pdf?sequence=3>

Vettenranta, S. (2018). Sosialisering i en digital og global medieverden. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. (s. 303- 315). Gyldendal Akademisk.

Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge. Harvard University Press.

Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole-veien ut av jevnaldersmiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139–146.

<http://www.psychosphere.com/Communities%20of%20Practice%20-%20the%20organizational%20frontier%20by%20Wenger.pdf>

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Aadland, E. (2018). *Etikk i profesjonell praksis*. Samlaget.

Åmot, I. (2020). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager1. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 33(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3454>

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Støttepersonells erfaringer i arbeidet med å legge til rette for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få tak i erfaringer fra praksisfeltet om hvordan det oppleves å jobbe for å fremme deltagelse i sitt naturlige fellesskap for barn innenfor autismespekteret. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å intervju støttepersonell for barn innenfor autismespekteret i barnehagen om sitt arbeid med å ivareta retten til å høre til i sitt naturlige fellesskap. I barnehagen skal alle barn oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for. Begreper som inkludering, likeverdige muligheter og være betydningsfull i sitt naturlige fellesskap står sentralt.

Jeg ønsker å få tak i de erfaringer og tanker som gjøres i en kompleks barnehagehverdag som både representerer muligheter og utfordringer rundt ivaretagelse av dette. Jeg vil undersøke hvilke faktorer i miljøet som bidrar med å lykkes.

Problemstillingen for prosjektet er:

«Hvilke erfaringer har støttepersonell i arbeidet med å legge til rette for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen?»

Studien er en masteroppgave i masterprogrammet «Master i helsefremmende relasjonsarbeid» ved VID vitenskapelige høgskole. Studien vil rapporteres i en masteravhandling, og eventuelt i en vitenskapelig artikkel som utarbeides på bakgrunn av masteravhandlingen.

Undersøkelsen har som hensikt å belyse tematikk som kan bidra til refleksjon i egen praksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelige høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne henvendelsen fordi du arbeider i barnehage med barn i autismespekteret. I masteroppgaven ønsker jeg å snakke med 3-5 personer i denne funksjonen for å utforske hvordan støttepersonell erfarer det å hjelpe barn i autismespekteret med å høre til i sitt naturlige fellesskap i barnehagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du inviteres til å delta i et intervju med meg om dine erfaringer med inkludering av barn innenfor autismespekteret i sitt naturlige fellesskap. Intervjuet vil vare i 45-60 minutter. Det gjøres lydopptak, som oppbevares på en kryptert tjeneste. Alle navn og andre faktorer som kan identifisere deg, arbeidsgiver eller barn i barnehagen anonymiseres. Du blir ikke bedt om å dele taushetsbelagt informasjon.

Intervjuet vil finne sted på din arbeidsplass eller et annet egnet sted du ønsker, for å begrense tidsbruken for deg.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er jeg som masterstudent og min veileder som har tilgang til lydopptakene som gjøres. Navnet ditt, kontaktdetaljer og en kopi av dette samtykkeskrivet oppbevares digitalt på en kryptert tjeneste. Lydopptaket blir transkribert (skrevet ned ord for ord), deretter blir lydopptaket slettet. Samtykkeskriv og kontaktdetaljer oppbevares frem til masteravhandlingen er godkjent.

Du, din arbeidsplass eller barn du jobber med vil ikke være gjenkjennelig i masteroppgaven, eller i vitenskapelig artikkel som eventuelt publiseres på bakgrunn av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamateriale med dine personopplysninger anonymiseres. Det vil si at lydfiler vil slettes, og at alle navn og andre identifiserende faktorer vil fjernes fra de transkriberte intervjuene. Samtykkeskriv og kontaktdetaljer slettes etter at oppgaven er godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID vitenskapelige høgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent i prosjektet: Camilla Skogsrud, camilla_sk@hotmail.com, tlf: 95726948
- VID vitenskapelig høgskole ved Anne Raustøl, anne.raustol@vid.no, tlf: 46865884 (veileder)
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liu, nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no, tlf: 93 85 62 77

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder) Camilla Skogsrud / Anne Raustøl

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Retten til å høre til i sitt naturlige felleskap i barnehagen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:3 Intervjuguide

Prosjektets tittel: Støttepersonells erfaringer i arbeidet med å legge til rette for at barn med autisme skal ta del i barnehagehverdagen

Student: Camilla Skogsrud

Semi-strukturert intervjuguide

Innledning: Kort presentasjon av oppgaven og meg.

BAKGRUNN

- Kjønn og alder
- Kan du fortelle litt om din yrkesbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet som støttepersonell i barnehage? (nåværende arbeidsplass og ved tilsvarende andre arbeidsplasser)
- Hvor mange barn og ansatte er det i nåværende barnehage?
- Hvordan er sammensetningen av barn og voksne på avdelingen?
- Er dere flere som har rolle som støttepersonell i barnehagen du jobber i nå?
- Hvilken erfaring har du med å jobbe med barn innenfor autismespekteret?
- Hvordan vil du beskrive arbeidsoppgavene dine?
-

Barnehagen skal støtte og ta hensyn til individuelle behov, samtidig som alle barn har rett til å høre til i et fellesskap.

- Hvordan erfarer du å balansere dette i din rolle?
- Hva gjør du helt konkret en vanlig arbeidsdag for å støtte barn i autismespekteret med å ta del i fellesskapet? Gi gjerne eksempler.
- Hva har du opplevd som viktig for å kunne legge til rette for å gi et likeverdig tilbud?
- Opplever du å være en del av et fellesskap, og får støtte i hverdagen i å tilrettelegge for deltagelse? Gi gjerne eksempler.
- Hvordan opplever du at forståelsen for barnas behov påvirker barnets mulighet for deltakelse i fellesskapet? Gi gjerne eksempler.

- Har du hatt en opplevelse av at ulike tilnærminger eller syn på arbeidet kan kollidere i praksis? I så fall hva skjedde? Hva gjorde du?

Barnehagehverdagen består av en kompleksitet ...

- Hvordan påvirker det din arbeidsdag?
- Hvordan opplever du å skulle ivareta individuelle behov i det?
Har du eksempler? Hva gjorde du? Følte du?
- Opplever du å stå i dilemmaer? Hvordan fant du løsningen?
- I hvilken grad stoler du på dine egne avgjørelser?
- Hva vil trekke frem som givende i arbeidet ditt?
- Har du noen tanker om noe som burde vært gjort annerledes for å ivareta retten til å ta del i fellesskapet?

AVSLUTNING

- Er det noe du føler jeg ikke har spurt om, som burde bli sagt angående tematikken?
- Er det noe du kommer på i ettertid som du tenker er viktig, så ta gjerne kontakt.

Vedlegg 3:3 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Referansenummer

368967

Vurderingstype

Standard

Dato

03.08.2022

Prosjekttittel

Støttepersonells erfaringer med inkludering i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for helsefag / Fakultet for helsefag Oslo

Prosjekt ansvarlig Anne Raustøl

Student Camilla Skogsrud

Prosjektperiode 08.08.2022 - 30.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.07.2023.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT Vi minner om at deltakerne har taushetsplikt, og dermed ikke kan uttale seg på en måte som gjør enkeltbarn identifiserbare, hverken direkte ved bruk av navn eller indirekte gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger. Dette gjelder uavhengig av om opplysningene registreres i datamaterialet eller ikke. Vi anbefaler at problemstillingen

drøftes med deltakerne og eventuelt barnehagens ledelse i forkant av intervjuer, slik at det sikres at prosjektet holder seg innenfor rammene av taushetsplikten.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.7.2023.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson hos oss:

Lykke til med prosjektet!