

## **Forord**

Barns rett til medvirkning er nedfelt i egen paragraf i barnehageloven (§3), og i et eget kapittel i den nye rammeplanen fra 2017. Alle som jobber i barnehage må forholde seg til dette. Jeg har gjennom barnehagelærer- og spesialpedagogikkutdanningen vært spesielt interessert i begrepet medvirkning. Jeg syntes det har vært spennende å se og høre hvordan pedagoger i barnehager har forstått og praktisert det. Disse erfaringene har vist meg at medvirkning er et begrepet som stadig må drøftes og reflekteres over i barnehager.

Barn med autismspekterforstyrrelser har ofte spesialpedagogisk hjelp. Jeg synes derfor det kunne være interessant å se på hvordan disse barna får medvirke gjennom sin hverdag i barnehagen. Barn med autisme kan ha vansker som i ulik grad vil påvirke hvordan spesialpedagogen tilrettelegger for og ivaretar medvirkning.

Å skrive en masteroppgave er både utfordrende og spennende. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg ny kunnskap om medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser. Jeg har fått bedre innsikt i hvordan spesialpedagogen arbeider for å kunne ivareta medvirkning hos disse barna. Jeg har også fått en bedre forståelse for hvor viktig det er med samarbeid mellom spesialpedagogen og resten av personalgruppen.

Jeg ønsker å takke mine to informanter som stilte opp til intervju. Deres tanker og erfaringer har gitt meg ny kunnskap om barn med autismspekterforstyrrelser og hvordan de kan få medvirke i barnehagen.

Jeg vil også takke mine to veiledere Monica Bjerklund og Arve Gunnestad, for all hjelp og veiledning jeg har fått under denne prosessen. De har vært tilgjengelig og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger underveis.

August 2018

Tonje Rathe

## **Sammendrag**

I denne studien vil jeg besvare følgende problemstilling: «**Hvordan kan spesialpedagogen ivareta medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser i alderen 4-6 år i barnehagen?**». Jeg ønsker gjennom denne studien å belyse hvordan spesialpedagogen ivaretar medvirkning hos barn med autisme i barnehagen. Studien er vinklet fra et spesialpedagogisk ståsted, men vil være relevant for alle som arbeider i barnehage. Målet med studien er å bidra til at spesialpedagoger og andre ansatte i barnehagen kan få kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for medvirkning hos barn med autisme i barnehagen.

Studien viser at spesialpedagogen står ovenfor noen utfordringer når han eller hun skal ivareta medvirkning hos barn med autisme. Ettersom disse barna i ulik grad har språklige og sosiale vansker, vil det påvirke deres muligheter til å medvirke. Studien kommer frem til at barn med autismespekterforstyrrelser er svært avhengig av spesialpedagogen for å kunne få medvirke i hverdagen. Dette er fordi spesialpedagogen kjenner barnet og dets uttrykk. Å kunne tolke tegn og signaler er viktig for at barn skal få medvirke og muligens enda viktigere når det gjelder barn med autisme. Denne studien viser også at spesialpedagogen til enhver tid må vurdere hva som er barnets beste. Dermed kan det virke som at medvirkning noen ganger må nedprioriteres til fordel for innlæring av språk og kommunikasjonsmetoder.

Studien viser også at spesialpedagogen må samarbeide med resten av de ansatte på avdelingen for at barnet med autisme skal få medvirke. Barn som får spesialpedagogisk hjelp har ofte ikke en spesialpedagog tilstede til enhver tid. Dermed vil barna med autisme tilbringe mye tid med andre voksne på avdelingen. Kunnskap om både medvirkning og autismediagnosen er viktig for at alle de ansatte i barnehagen skal gi barn med autisme medvirkningsmuligheter.

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	1
1.2 Oppgavens avgrensning og struktur .....	2
1.3 Begrepsavklaring .....	3
1.3.1 Autismespekterforstyrrelser .....	3
1.3.2 Medvirkning.....	3
2.0 Tidligere forskning og teori om medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser .....	4
2.1 Barns medvirkning.....	4
2.1.1 Hva er barns medvirkning? .....	4
2.1.2 Synet på barn.....	5
2.1.3 Omsorg og medvirkning.....	6
2.1.4 Medbestemmelse .....	6
2.1.5 utfordringer knyttet til medvirkning.....	6
2.2 Medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser .....	7
2.2.1 Hva er autismespekterforstyrrelser?.....	8
2.2.2 Hvordan uttrykker barn med autismespekterforstyrrelser seg? .....	8
2.2.3 utfordringer knyttet til medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser .....	9
2.3 spesialpedagogens rolle i arbeid med barnet.....	11
2.4 spesialpedagogens samarbeid med resten av personalgruppen.....	12
2.4.1 utfordringer knyttet til medvirkning og autismespekterforstyrrelser i personalgruppen ...	13
2.4.2 Drøfte begrepet medvirkning.....	16
2.4.3 Kunnskap om autismediagnosen og holdninger til individuelle forskjeller i barnegruppen	17
2.5 Tidligere forskning .....	18
3.0 Metode.....	20
3.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	20
3.2 Valg av informanter .....	21
3.3 Forberedelser og intervjuguide.....	22
3.4 Gjennomføring av intervju.....	23
3.5 Transkribering .....	24
3.6 Analyse .....	24
3.7 Kvalitet i forskningsprosjektet .....	25
3.7.1 Reliabilitet .....	26
3.7.2 Validitet.....	27

3.8 Etske hensyn .....	28
3.8.1 Egen forskerrolle.....	28
3.8.2 Informert samtykke.....	29
3.8.3 Konfidensialitet.....	30
4.0 Resultat og drøfting.....	30
4.1 Spesialpedagogens rolle for ivaretagelsen av medvirkning hos barn med autisme .....	30
4.1.1 Betydningen av en trygg voksen for barnets mulighet til å medvirke .....	31
4.1.2 Inkludering: Å vurdere hva som er barnets beste.....	34
4.2.1 Forståelsen av medvirkning.....	37
4.2.2. Jobbe med de voksnes holdninger til barn med autisme .....	39
5.0 Avslutning.....	42
Litteraturliste.....	43
Vedlegg 1: Informert samtykke .....	47
Vedlegg 2: Intervjuguide – medvirkning hos barn med autisme .....	49
Vedlegg 3: Brev fra NSD.....	51

## 1.0 Innledning

I denne delen vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt temaet medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser og hvorfor jeg valgt den gitte problemstillingen. Deretter sier jeg litt om oppgavens avgrensning og struktur. Videre vil jeg forklare begrepene autismspekterforstyrrelser og medvirkning.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse temaet medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen. Jeg har valgt dette temaet fordi jeg gjennom barnehagelærer- og spesialpedagogikkstudiet har opplevd barns medvirkning som et interessant og viktig tema.

I barnehageloven står det i § 3 om barns rett til medvirkning: «Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Som det står i barnehageloven, skal barn få gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet. De skal delta i planlegging og vurdering og deres synspunkt skal ha betydning for virksomheten. Jeg oppfatter dette som et omfattende begrep som skal gjennomsyre flere områder i barnehagen. Jeg mener derfor at medvirkning er et begrep som må drøftes og diskuteres enda mer i barnehager. Jeg har også erfart at pedagoger sier de arbeider med medvirkning uten å kunne forklare helt hva de legger i det.

Det står i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017): «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov».

På bakgrunn av Rammeplanens utsagn om at medvirkning skal tilpasses barns individuelle forutsetninger og behov, syntes jeg det kan være spennende å se på medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser. Garrels (2017, s. 231) mener det er sannsynlig at de fleste barnehageansatte vil få det pedagogiske ansvaret for et barn med autismspekterforstyrrelser. Dermed syntes jeg temaet for oppgaven er relevant for alle som arbeider i barnehage. Men jeg ønsker å vinkle oppgaven fra et spesialpedagogisk ståsted, da de fleste barn med autismspekterforstyrrelser får spesialpedagogisk hjelp. Som spesialpedagog har man et

ansvar for å ivareta alle barn som kommer til barnehagen med ulike forutsetninger for å kunne medvirke.

Denne studien handler om hvordan spesialpedagogen kan ivareta medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen. Spesialpedagogen har et stort ansvar for barnet som får spesialpedagogisk hjelp. Samtidig vil samarbeid med resten av personalgruppen ha betydning for barnets utvikling og medvirkningsmuligheter i hverdagen. Problemstillingen er som følger: «**Hvordan kan spesialpedagogen ivareta medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser i alderen 4-6 år i barnehagen?**»

## 1.2 Oppgavens avgrensning og struktur

Oppgaven vil vinkles ut ifra et spesialpedagogisk ståsted. Samtidig er det ikke til å unngå at spesialpedagogen må samarbeide med resten av personalgruppen for å kunne ivareta medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser. Det er store variasjoner i hvor mye tid spesialpedagogen har sammen med et barn som får spesialpedagogisk hjelp. Dermed vil mange barn tilbringe store deler av hverdagen sin sammen med andre ansatte i barnehagen. Oppgaven vil derfor ha fokus på to sider av jobben som spesialpedagog. Den ene delen av oppgaven vil omhandle betydningen av spesialpedagogens tilstedeværelse og direkte arbeid med barnet. Den andre delen vil handle om hvordan spesialpedagogen samarbeider med resten av personalet for å kunne ivareta medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser.

Jeg har avgrenset problemstillingen til å omhandle barn med autismspekterforstyrrelser i alderen 4-6 år. Øzerk og Øzerk (2013, s. 55) skriver at autismspekterforstyrrelser viser seg i løpet av de første tre leveårene. Dermed vil barn etter fylte tre år mest sannsynlig få spesialpedagogisk hjelp. Oppgaven vil da ha stor relevans for spesialpedagoger som arbeider med barn med autisme.

Jeg har valgt å ikke fokusere på en undergruppe av autismspekterforstyrrelser. Dette er fordi de ulike gruppene har mange av de samme symptomene. Symptomene innfor autismspekteret kan vise seg i varierende grad og være forskjellig fra barn til barn (Garrels, 2017, s. 223). Øzerk og Øzerk (2013, s. 55) skriver at barn med autismspekterforstyrrelser er ulike, så det finnes ikke en standard type av barn med autisme. Ettersom det er store individuelle forskjeller uansett hvilke underkategorier man ser på, mener jeg at oppgavens tema vil være relevant i arbeidet med alle underkategoriene av autisme.

Jeg vil også formidle at i denne studien har jeg sett på både teori og forskning som handler om barn med funksjonshemminger og barn med samspillsvansker. Jeg ser dette som relevant for oppgaven da autismspekterforstyrrelser er en type funksjonshemming. I tillegg er kommunikasjon og samspillsvansker noen av kjerneutfordringene til barn med autisme.

Videre i oppgaven vil jeg belyse teori og forskning som støtter opp under medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser. Jeg vil beskrive hvilken metode jeg har brukt og hvorfor den egner seg best for min problemstilling. Mine informanter vil bli presentert og en kort begrunnelse for hvorfor jeg valgte dem. Deretter vil jeg presentere mine funn og drøfte dem opp mot teori og forskning. Avslutningsvis vil jeg gi en kort oppsummering av mine hovedfunn, som jeg mener besvarer min problemstilling.

### 1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil utdype begrepene autismspekterforstyrrelser og medvirkning. Dette er sentrale begreper som går igjen gjennom hele oppgaven.

#### 1.3.1 Autismspekterforstyrrelser

Helsenorge (2017) beskriver autisme slik: «Autisme er en utviklingsforstyrrelse som fører til vansker med gjensidig sosialt samspill, kommunikasjon og språk. Autisme kjennetegnes også av karakteristisk, repeterende atferd». Videre skriver de at det er store individuelle forskjeller innenfor autismediagnosen.

I oppgaven bruker jeg begrepene autisme og autismspekterforstyrrelser om hverandre for å få bedre flyt i teksten. Helsenorge (2017) skriver: «Den store variasjonen gjør at det er mer riktig å kalle autisme for autismspekterforstyrrelser eller autismspekterdiagnoser, der spekteret består av 5-6 undergrupper». Dermed beskriver begge ordene autismediagnosen, men autismspekterforstyrrelser vektlegger mer at det er variasjoner innad i gruppen.

#### 1.3.2 Medvirkning

I norsk synonymordbok står det under medvirkning: «Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle; opptre, spille» (Norske synonymer blå ordbok, i temahefte om barns medvirkning, 2011, s. 13). Bae skriver at disse synonymene peker mot deltagelse i en eller annen variant, uten at en har det fulle ansvaret alene (KD, 2011, s. 13).

## 2.0 Tidligere forskning og teori om medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser

I dette kapitlet vil jeg belyse teori og forskning som støtter opp under barns medvirkning og medvirkning hos barn med autisme. Jeg ser også på hvordan spesialpedagogen kan arbeide med resten av personalgruppen for å kunne ivareta medvirkning hos barn med autisme i barnehagen.

### 2.1 Barns medvirkning

I dette delkapitlet vil jeg ser nærmere på betydningen av begrepet medvirkning og hva det innebærer. Jeg vil også se på noen utfordringer ved begrepet, både når det gjelder de ansattes forståelse og praktisering av medvirkning i barnehagen. Det kan være interessant å se hva medvirkning betyr for alle barn i barnehagen, før jeg ser på medvirkning rettet mot barn med autismespekterforstyrrelser. Medvirkning skal ha samme utgangspunkt for alle barn og i Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9) står det: «Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke i barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter».

#### 2.1.1 Hva er barns medvirkning?

I følge Bjerke (2013, s. 189) handler barns medvirkning om å gi barn muligheten til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. Barna skal ha aktiv deltakelse og innflytelse på hvordan den pedagogiske praksisen utformes. Bae (2006, s. 8) skriver at medvirkning kan oppfattes på ulike måter. En vid forståelse av begrepet kan omfatte barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng. Med utgangspunkt i barnekonvensjonen, handler medvirkning blant annet om retten til å si sin mening i alt som vedrører en, rett til å uttrykke seg og få innflytelse på barnehagehverdagen (Glaser, 2011, s. 97). Kristoffersen (2006, s. 68-69) mener at barns medvirkning også handler om å ta utgangspunkt i barnas interesser. I tillegg vil barns rett til medvirkning gi en endring i maktbalansen mellom voksen og barn. Det betyr ikke at barna skal bestemme alt, men at de voksne må være mer bevisste på hvordan de ser det enkelte barn og dets interesser. Barns medvirkning skal gjennomsyre alle områdene i barnehagen. Det skal ha betydning for barnehagens innhold, planlegging, organisering og evaluering.

Barns medvirkning er en rettighet nedfelt i FNs barnekonvensjon og som Norge på lik linje med andre land har forpliktet seg til. Barns rett til deltakelse og medvirkning er viktig



innenfor barnehagepedagogikk både nasjonalt og internasjonalt. I Norge blir barns medvirkning vektlagt ut ifra barnekonvensjonen i en egen paragraf i barnehageloven (§3), og i et eget kapittel i den nye rammeplanen fra 2017. I tillegg har utdanningsdirektoratet utarbeidet et eget temahefte om barns medvirkning (Bae, 2012, s. 13-14)

### 2.1.2 Synet på barn

Bjerke (2013, s. 10) mener at hvordan man praktiserer medvirkning handler om hvordan vi ser og forstår barn. Synet på barn har utviklet seg gjennom tidene. Kjørholt (2010, s. 12-13) påpeker at interessen for å lytte til barn og gi dem innflytelse på saker som berører deres liv, henger sammen med paradigmeskiftet i synet på barn og barndom. Kjørholt (2010) viser til en endring i det utviklingsorienterte synet, der barnet sees i lys av begrepene vekst og utvikling. Tidligere ble den voksne ansett som en norm og et ideal, men nå har vi en forståelse av barnet som en kompetent aktør allerede fra fødselen av. Videre skriver Kjørholt (2010) at vi ser på barn som subjekter med rett til aktiv deltakelse. Vi er opptatt av barns perspektiver og opplevelser når det gjelder oppvekst, hverdagsliv og barndom. Barnas stemmer skal bli hørt i beslutningsprosesser som berører barnas oppvekst og livssituasjon. Å anerkjenne og se barnet som et subjekt, betyr at den voksne må møte barnet som et individ med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser (Bae, 2018).

Hvordan medvirkning blir praktisert i barnehagen handler om hvordan de voksne tenker om barn og hva en barnehage skal være for barn (Kristoffersen, 2006, s. 54). Slik Kristoffersen (2006) ser det, handler medvirkning om noe som inngår i den daglige praksisen. Åberg og Taguchi (2006, s. 61-62) forteller at alle har ubevisste eller bevisste tanker om hva et barn er. Det er måten man møter barn på, i ulike situasjoner i hverdagen som viser tydelig hvilket syn man har på barn. Barnesynet den voksne har vil påvirke måten han eller hun forholder seg til barnet på. Dette er avgjørende for hvordan man jobber i praksis og møter barna hver dag. Barn kan ikke velge hvilke pedagoger de skal dele hverdagen sin med. Dermed stilles det krav til de som arbeider i barnehage om å være bevisste på hva som styrer måten de tenker og handler på, og hvilke verdier de har med seg inn i arbeidet. Barnesyn henger også sammen med menneskesyn, som handler om de grunnleggende verdiene et menneske har. Johansson (2003, s. 49-50) skriver om barneperspektivet som en del av barnesynet. Pedagoger handler ofte ut ifra sitt eget synspunkt og perspektiv når det gjelder hva som er det beste for barnet. Et dilemma som kan oppstå er at barn ikke alltid forstår sitt eget beste og at de voksne må ta avgjørelser for barnet. Noen pedagoger mener at barna må lære seg å tåle motgang, men dette strider imot barnets perspektiv. Samtidig kan forhandling gjennom å lytte og ha en samtale

mellom barn og voksen være en måte å la barnas perspektiv komme til uttrykk, selv om ikke alltid barnets ønske blir oppfylt (Johansson, 2003, s. 48).

### 2.1.3 Omsorg og medvirkning

Omsorg og medvirkning henger sammen, der omsorg kan omhandle fysisk og materielle forhold, men også psykiskmentale og følelsesmessige aspekter. Mange barn tilbringer store deler av hverdagen sin i barnehagen og derfor må de voksne være bevisst på hvordan de utøver omsorg. For eksempel må voksne i barnehagen se når et barn trenger tilknytning og fellesskap, og da gå inn å støtte barnet som faller utfor eller har problemer med å gå inn i samspill med andre barn. Men den voksne må også vise forståelse når barnet uttrykker egne grenser, enten det er verbalt eller nonverbalt. For at barn skal oppleve god selvfølelse, mental helse og relasjoner til andre, må den voksne lytte, vise forståelse og bekrefte barnets uttrykk (Bae, 2018). Glaser (2011, s. 95) skriver at barn har ulike behov, evner og forutsetninger. Derfor må vi verken undervurdere eller overvurdere barnets evner og forutsetninger når vi snakker om medvirkning.

### 2.1.4 Medbestemmelse

Sandvik (2006, s. 28) syntes det kan se ut som at mange blander begrepene medbestemmelse og medvirkning etter rammeplanen kom. Johannesen og Sandvik (2008, s. 26-27) mener at diskusjoner rundt begrepet medvirkning ofte handler om hvem som skal bestemme hva. «Medbestemmelse handler om å delta i beslutningsprosesser, være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres» (Seland, 2004, s. 18). Seland (2009, s. 227) skriver også: «Å la barn få medbestemmelse og valgfrihet på enkelte konkrete områder, som valg av rom for lek, kan derfor forstås som en utvalgt og avgrenset posisjon det er mulig å ta innenfor den komplekse medvirkningsdiskursen». Bae (2006, s. 9) mener det er viktig å drøfte forskjellene i hvordan man forstår begreper som medvirkning, medbestemmelse og selvbestemmelse. Dette kan bidra til bevisstgjøring av barnehagepersonalet ståsted i forhold til praktiseringen av §3 i barnehageloven.

### 2.1.5 utfordringer knyttet til medvirkning

Det finnes flere utfordringer knyttet til forståelsen og praktiseringen av medvirkning. Kjørholt (2010, s. 160) skriver at hvordan medvirkning skal forstås og praktiseres ikke er entydig. Forskningsprosjekter og forskere ytrer seg om barn og medvirkning i barnehagen på andre måter enn medvirkning forstått som økt valgfrihet. Dette åpner opp for refleksjoner og diskusjoner rundt selve begrepet og hva det innebærer. Bae (2006, s. 8) mener at en vid

oppfatning av medvirkning kan lett bli vagt og uforpliktende for de voksne i barnehagen. Personalet kan fortelle at de jobber generelt med holdninger om å se og verdsette barn, og ta det mer eller mindre for gitt at de greier å få fram og følge opp barns uttrykk. Det står i barnehageloven at barn skal ha mulighet til å delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Dermed må barns ytringer og synspunkt komme frem og dette skal få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet. Videre påpeker Bae (2006, s. 9) at implementeringen av §3 i barnehageloven ikke er en metode eller et program som skal utføres på en bestemt måte, men det åpner for drøfting. Dermed må lovbestemmelsen tolkes.

Når det gjelder hvordan barnehager praktiserer medvirkning, kan man se på personalets rutiner og rammer for hverdagen. Det kan handle om hvordan barnehagehverdagen er iscenesatt gjennom for eksempel tid, materiell, fysisk miljø og organisering. Det forventes at barna skal inngå i disse rammene. Dette påvirker barns muligheter til å medvirke og påvirke sin hverdag. Den pedagogiske virksomheten har ofte en plan for dagen, som igjen styres av tiden. Dagsplanen bestemmer hva som skal foregå når, hvem som skal være med, hvor dette skal skje og hvor mye tid man skal bruke på det. Hvordan barnehagen legger opp hverdagen, med kortere eller lengre perioder for hver aktivitet vil påvirke barns muligheter til å medvirke (Sandvik, 2013, s. 134-135). Seland (2009, s. 153) skriver at all aktivitet der både barn og voksne inngår i løpet av en dag i barnehagen, vil sette rammer og forutsetninger for barnas muligheter for lek, læring, omsorg og medvirkning. Eide og Winger (2018, s. 41-42) stiller spørsmål om barnehagelærerens mulighet til å være blant annet en deltaker, inspirator, planlegger, igangsetter, trøster og kunnskapsformidler lar seg realisere i en travel barnehagehverdag. Dette på grunnlag av at arbeidet i barnehagen kan virke som det i større grad handler om å mestre logistiske utfordringer i hverdagen. Eide og Winger (2018) syntes det er tankevekkende at barns rett til deltakelse fremdeles er et diffust og til dels underfokusert tema i mange barnehager. Hvis barns medvirkning skal bli ivaretatt, krever det at personale har evne, vilje og kompetanse til å fremme, være oppmerksom på og ta hensyn til barnas uttrykk. Derfor er det viktig å diskutere hvordan man skal jobbe med medvirkning i den enkelte barnehage. Medvirkningsbegrepet må problematiseres, diskuteres, reflekteres over og konkretiseres gjentatte ganger (Kristoffersen, 2006, s. 78).

## 2.2 Medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser

I dette delkapittelet skal jeg gå nærmere inn på medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser. Jeg ser på noen av de sentrale vanskene barn med autisme har og betydningen det kan ha for medvirkningsmuligheter. For at spesialpedagogen skal kunne

jobbe med medvirkning hos disse barna, kan det være viktig å kjenne til de mest sentrale vanskene og hvilke utfordringer det kan by på når medvirkning skal ivaretas. Jeg vil først si litt om hva autisme er og hvordan disse barna uttrykker seg.

### 2.2.1 Hva er autismspekterforstyrrelser?

Autismspekterforstyrrelser er en gjennomgripende funksjonshemming som påvirker de fleste sentrale utviklingsområder som persepsjon, kommunikasjon, sosialt samspill, sosial utvikling, kognitiv utvikling og utvikling av språk. Denne funksjonshemmingen gjennomsyrrer hverdagen til mennesker med autisme (Martinsen et al., 2016, s. 14). I følge Garrels (2017, s. 22) er forstyrrelsen gjennomgripende når vanskene viser seg i alle situasjoner og på alle livsområder. Diagnosen er en medfødt nevrologisk utviklingsforstyrrelse og nyere forskning viser at forekomsten er høyere enn tidligere antatt. Øzerk og Øzerk (2013, s. 55) skriver at autismspekterforstyrrelser viser seg i løpet av de første tre leveårene. Ingen barn med autisme er like, så det finnes ikke en standard type av barn med autisme. I følge Garrels (2017, s. 223) kan symptomene vise seg i varierende grad innfor autismspekteret og være forskjellig fra barn til barn.

### 2.2.2 Hvordan uttrykker barn med autismspekterforstyrrelser seg?

Alle barn har ulike måter å uttrykke seg på. Det er viktig å være observant på barnas kroppslige uttrykksformer og ikke bare de språklige (Glaser, 2011, s. 95). Videre skriver Glaser (2011, s. 97) at medvirkning skal ikke bare uttrykkes i tanker, hensikter, det å ta ansvar og å ta del i beslutninger. Det skal også uttrykkes i følelser og kroppsspråk, noe som er spesielt viktig når det kommer til barn med funksjonsvansker.

Når det gjelder hvordan barn med autismspekterforstyrrelser uttrykker seg kan det være nyttig å se på sentrale atferdsrelaterte trekk hos disse barna. Barn med autisme uttrykker seg forskjellig, og det kan være utfordrende at det er store variasjoner i måten de uttrykker seg på. Øzerk og Øzerk (2013, s. 85) gir eksempler på observasjon av trekk hos småbarn som er blant de tidlige tegnene på autismspekterforstyrrelser. Eksempler på dette er: Repeterende atferd og kroppsbevegelser, over- eller undersensitivitet overfor sensoriske stimuli (som lyder, smak, smerte og lignende), motstand mot forandringer, upassende affektive reaksjoner og overselektivitet. På flere av disse områdene trenger barnet hjelp og opplæring, der målet bør være å lære barnet effektive kommunikasjonsstrategier. Spesielt når det gjelder å uttrykke sine tanker og ønsker (Øzerk og Øzerk, 2012, s. 83). I tillegg til hovedsymptomene på autismediagnosen, vil barn med autisme ofte ha forskjellige atferdsavvik og symptomer.

Eksempler på dette er: raseriutbrudd, angstreaksjoner, fobier og søvnforstyrrelse (Sjøvik, 2011, s. 186). Helsedirektoratet (2015) nevner også søvn- og spiseforstyrrelser og selvskading som tilleggsvansker. Ser man på kriteriene til ICD-10 for diagnosen barneautisme er det noen kriterier som må fylles: avvikende eller forsinket utvikling som har kommet til syne før tre års alderen og kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon og kommunikasjon. I tillegg et begrenset stereotyp og repeterende atferdsmønster (Helsedirektoratet, 2015). Jeg kommer nærmere innpå hvordan noen av disse uttrykksformene kan by på utfordringer videre i kapitlet.

### 2.2.3 Utfordringer knyttet til medvirkning hos barn med autismspekterforstyrrelser

Som tidligere, finnes det flere utfordringer knyttet til forståelsen og praktiseringen av medvirkning i barnehagen. I denne delen vil jeg se mer spesifikt på hvordan vanskene til barn med autisme kan være en utfordring når medvirkning skal ivaretas. Det kan være nyttig å ha kjennskap til de sentrale vanskene hos et barn med autisme, slik at spesialpedagogen vet hvordan hun eller han kan møte disse for å ivareta medvirkning. Barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med plass til hvert enkelt barn. Alle barn skal føle at de er betydningsfulle for fellesskapet. Dette er ambisjoner som kan by på utfordringer i møtet med barn med spesielle behov (Garrels, 2017, s. 220). Videre vil jeg se nærmere på utfordringer barn med autisme har knyttet til språk- og kommunikasjonsvansker og sosiale vansker og hvilken innvirkning dette vil ha for deres muligheter til å medvirke og påvirke sin egen hverdag.

**Språk og kommunikasjons vansker** er en sentral utfordring hos barn med autisme. Noen barn med autisme begynner å snakke tidlig eller godt nok til å gjøre seg forstått, mens andre barn med autisme aldri får talespråk. Hos mennesker som har kommunikasjonsvansker svikter forutsetningene for å vokse inn i fellesskapet. Videre vil dette påvirke mulighetene til å medvirke, det å kunne påvirke sitt eget liv ved å gjøre valg, ta initiativ og formidle egne ønsker og behov. Språket er derfor et viktig redskap for å kunne oppnå ting, formidle sine ønsker, fortelle om hendelser og forstå hva andre vil og skape et sosialt fellesskap (Martinsen et al., 2016, s. 70). Hvidsten (2014, s. 271) skriver at barn med autisme trenger alternative, supplerende eller støttende uttrykksformer, slik at de får muligheten til å kommunisere selv om de har redusert eller fraværende talespråk. Å kommunisere gjennom andre uttrykksformer er en viktig forutsetning for å kunne medvirke. I alle tilfeller bør barnet få en supplerende kommunikasjonsopplæring. Barnet kan lære alternativ kommunikasjon gjennom håndtegn eller grafiske tegn. Grafiske tegn kan for eksempel være piktogrammer, Bliss og PCS. Det er

planlagt at de grafiske tegnene skal kunne få en språklig funksjon etter hvert og derfor må bildene skille seg klart ut fra bilder og annen visuell stimulering i omgivelsene (Martinsen et al., 2016, s. 70). God språkopplæring vil gi språksvake mennesker muligheter til å påvirke sine omgivelser og forholde seg til andre mennesker på en mer effektiv måte (Martinsen et al., 2016, s. 64).

Barn er grunnleggende sosiale fra fødselen av, men forskere mener at barn med autisme ikke følger de vanlige milepælene for sosial utvikling. **Sosiale vansker** er noe de fleste barn med autisme har, i ulik grad. Sosialt samspill, og da spesielt sosial initiativtaking og gjensidig sosial interaksjon med andre mennesker, observeres som en av kjernevanskene hos mennesker med autisme. Felles oppmerksomhet vil være svekket hos de fleste. Ofte er det svak eller manglende evne til å initiere felles oppmerksomhet. Dette er blant de mest iøynefallende karakteristiske trekkene og dermed en av de tydeligste vanskene hos barn med autisme. Dette vil påvirke barnets utvikling av ferdigheter i språk, imitasjon og lek. utfordringer i sosiale ferdigheter blir ofte synlig for omgivelsene i to års alderen. Barnet viser ofte manglende interesse for andre barn og voksne, og barnet tar sjeldent initiativ til sosialt samspill. Barn med autisme kan også ha svake ferdigheter i å leke med lekeobjekter på en aldersadekvat måte. Lekeobjektet blir behandlet på en uvanlig måte, ofte i form av selvstimulering. De sliter også med å leke late-som-lek og har vansker med å delta i lek med sine jevnaldrende (Øzerk og Øzerk, 2013, s. 74-75).

Mennesker med autisme blir ofte omtalt som usosiale, fordi mange har ikke-språklig kommunikasjon og mangelfulle samtaleferdigheter (Martinsen et al., 2016, s. 89). Men mange sosiale ferdigheter kan læres, og mestring av sosiale situasjoner vil kunne dempe stress og ha betydning for personens helhetlige utvikling, mestringsfølelse, trivsel og videre motivasjon for sosial deltakelse. Likevel er det sosiale samspillet så komplisert at læring av sosiale ferdigheter og regler ikke vil kunne føre til full kompensasjon av det sosiale handikappet mennesker med autisme har. Men gjennom å tilegne seg sosial forståelse, kan vanskene bli mindre og få mindre alvorlige konsekvenser (Martinsen et al., 2016, s. 108). Selv om barn med autisme mangler nødvendige sosiale ferdigheter, er det viktig å være klar over at de også trenger sosial tilhørighet, og at de ønsker å oppleve vennskap med andre barn. For at et barn med autisme skal bli inkludert i et fellesskap må fellesskapet være åpen for å ta imot dette barnet, men barnet som skal inkluderes må også ta imot de andres tilnærmelser ved å følge sosiale regler som gjelder i fellesskapet. Dermed blir mestring av sosiale ferdigheter viktig i dette samspillet. Dette byr på utfordringer for barn med autismspekterforstyrrelser, som ofte

ikke har de nødvendige sosiale ferdighetene for å kunne forholde seg til fellesskapet på en adekvat måte. Å kun bli eksponert for sosial omgang med jevnaldrende vil i seg selv heller ikke være tilstrekkelig for barn med autismespekterforstyrrelser for å kunne tilegne seg disse ferdighetene (Garrels, 2017, s. 230). Vygotsky utviklet en modell han kalte for den proksimale utviklingssone. Denne tar utgangspunkt i hva et barn kan klare på egenhånd og hva barnet kan klare med støtte og hjelp fra den voksne. Den voksne kan være et støttende stillas, ved å være til stedet, forklare og motivere barnet til å utføre en oppgave. Samspill mellom barn som har ulike vansker og dyktige jevnaldrende barn kan også bidra til utvikling av ferdigheter og mestring av oppgaver. Men Vygotsky mente at språket var viktig innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Han mente at barns læring skjer i samspill med andre, der språket er et redskap for å uttrykke seg og forstå hverandre (McLeod, 2004). (Mwakalinga, 2012) fant derimot i sin studie av hvordan lærere kan påvirke utvikling av sosial interaksjon for elever med autisme, at selv om barn med autisme har utfordringer knyttet til sosial samhandling, kan de fortsatt lære og utvikle sosiale ferdigheter hvis de får støtte til det.

### 2.3 Spesialpedagogens rolle i arbeid med barnet

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på kompetansen og betydningen spesialpedagogen har for å ivareta medvirkning hos barn med autisme. Hvordan kan spesialpedagogens kompetanse bidra til å takle utfordringene og samtidig ivareta medvirkning hos barnet?

Åmot (2012, s. 61) skriver at barn med samspillsvansker kan ha et behov for å ha en voksen tettere på seg enn barn flest. Dette kan være en spesialpedagog. Disse barna trenger en voksen som kan være tilstede å støtte dem i situasjoner som krever ferdigheter i samspill og kommunikasjon, da dette kan bli ekstra krevende for dem. Dermed blir den voksnes atferd enda viktigere for disse barna. Barn med rett til spesialpedagogisk hjelp innebærer at de har ansatte som er med dem store deler av hverdagen i barnehagen. Åmot (2014, s. 98) beskriver et dilemma som kan oppstå når retten til særskilt hjelp og støtte skal gå parallelt med retten til medvirkning. Barna har egne treningsopplegg og læringssituasjoner og det kan oppfattes som ekskluderende fra fellesskapet, fordi barna med vansker skilles ut og behandles annerledes. «Samtidig kan slike treningsøkter oppfattes som hensiktsmessige hjelpetiltak mot et mål om inkludering og medvirkning» (Åmot, 2014, s. 99). Barna kan lære seg verktøy som kan hjelpe dem i kommunikasjon og samspill med andre, noe som kan bidra til at barna får bedre muligheter til å uttrykke seg. Dette kan føre til et bedre grunnlag for å kunne medvirke og få en stemme i fellesskapet (Åmot, 2014, s. 99).

Spesialpedagogen er også viktig med tanke på å kunne gi tilrettelagte tilbud til barna med autisme. Disse barna kan ikke behandles likt, fordi det finnes store variasjoner innenfor autismegruppen. Opplysningene som blir samlet inn om barnet med autisme under diagnostiseringsprosessen er ikke tilstrekkelig nok til å vite hvilke tiltak akkurat dette barnet har behov for. Dermed stilles det krav til spesialpedagogens kompetanse, for å kunne gi tilpassede tilbud til barn med autisme (Martinsen & Tellevik, 2016, s. 487). Med riktig forståelse av autisnevansker og et individuelt tilpasset opplæringsprogram kan pedagoger i barnehagen tilrettelegge for at barn med autisme kan få oppleve sosial tilhørighet, positive sosiale relasjoner og vennskapsforhold samt muligheten til å ha de samme opplevelsene og erfaringene som alle andre barn (Martinsen et al., 2016, s. 104). Det bør også forventes at barn med autismespekterforstyrrelser kan oppleve vennskapsrelasjoner, at de kan dele glede over lek med jevnaldrende og ha felles erfaringer med andre barn i barnehagen. Spesialpedagogen må hjelpe barna med utfordringene de har og lære de nødvendige verktøy og ferdigheter som de kan bruke til å nyttiggjøre seg de godene som fellesskapet kan bidra med (Garrels, 2017, s. 236-237). Det å bli **inkludert** i et fellesskap kan ha betydning for opplevelsen av medvirkning. Det kan være hensiktsmessig å bruke omvendt inkludering når man skal finne en fellesaktivitet barnet med autisme kan delta i. Først velger man ut aktiviteter som barnet er interessert i og flink til å utføre. Etterpå finner man jevnaldrende barn som har samme interesse og som kan være motivert til å utføre aktiviteten sammen med barnet. I noen tilfeller har erfaringene med å gjøre interessante ting sammen ført til nære vennskapsrelasjoner (Martinsen et al., 2016, s. 104). Bruk av smågrupper kan være nyttig i arbeidet med å inkludere barn med autisme. Daglig trening i smågrupper er verdifullt og kan bidra til følelsen av å være inkludert i et fellesskap med jevnaldrende barn (Garrels, 2017, s. 234-236)

Videre vil jeg se på hvordan spesialpedagogen samarbeider med resten av personalgruppen når det gjelder medvirkning og barn med autismespekterforstyrrelser. Spesialpedagogen har gjerne hovedansvaret for å tilrettelegge hverdagen for barnet med autisme, men samtidig tilbringer barnet mye tid på avdelingen sammen med andre voksne og barn. Jeg vil se på utfordringene personalet kan møte på og hvordan spesialpedagogen sammen med dem kan møte disse utfordringene og skape en felles forståelse for ivaretagelsen av medvirkning, og da spesielt i forhold til barn med autisme.

#### 2.4 Spesialpedagogens samarbeid med resten av personalgruppen

Nilsen og Vogt (2008, s. 274) skriver at innad i en personalgruppe finner man et stort skille i personalets utdanning, både omfang og type. Uansett må personalgruppen kunne arbeide



sammen. Målsettingen er at alle kan fungere som et fellesskap, som deler ansvaret for organisasjonens og barnas utvikling. I dette delkapittelet vil jeg se på spesialpedagogens samarbeid med resten av personalgruppen. Jeg vil først se på noen av utfordringene personalgruppen kan møte på i arbeidet med barn med autisme. Deretter vil jeg se på hvordan spesialpedagogen kan jobbe med personalgruppen for å kunne ivareta medvirkning hos barn med autisme.

#### 2.4.1 Utfordringer knyttet til medvirkning og autismspekterforstyrrelser i personalgruppen

Som jeg tidligere var inne på, uttrykker ofte barn med autisme seg annerledes enn andre barn i barnehagen. Det kan være utfordrende for resten av personalgruppen **å forstå barnets uttrykk** og ytringer, noe som er viktig for å kunne ivareta medvirkning hos barn. For å kunne ivareta medvirkning hos barn med nedsatte funksjonsevner vil de være avhengig av hvordan voksne forstår, fortolker og ivaretar deres rettigheter. Det kan være lett som voksen å møte denne gruppen av barn med å være overbeskyttende. Dette kan hindre en viss grad av frihetsutøvelse, noe disse barna trenger for å kunne utvikle selvstendighet (Glaser, 2011, s. 94). Kvello (2013) mener det er utfordrende for barnehageansatte å møte barns individuelle behov, når det er mange å ta hensyn til. Det kan handle om mangelfulle ferdigheter i å forstå og tilpasse seg det enkelte barns behov og forutsetninger. Samtidig kan personalantallet ha noe å si for møte med barna. Men en kan heller ikke kun tenke kvalitet ut i fra antall ansatte.

Utfordringer knyttet til den psykiske omsorgen er hvordan man møter barn med ulike former av funksjonshemming. Barna kan ha språkproblemer eller vansker med å kommunisere med andre, slik som barn med autismspekterforstyrrelser har. Disse barna har også rett til å bli møtt som subjekter og få uttrykke seg ut i fra deres forutsetninger. Faren kan være at de blir sett og behandlet som objekt, ved at fokuset kan være på å hjelpe dem med deres spesielle behov og dermed prøve å forandre dem hele tiden. Da får de mindre muligheter til å bli sett og hørt ut fra det de er kompetente i forhold til, selv om de er likeverdige mennesker som andre barn i barnegruppen (Bae, 2018). LaVesser og Berg (2011) fant i sin studie der de intervjuet foreldre, at barn med autisme deltok i betydelig færre aktiviteter enn barn uten diagnoser. Hvordan foreldre opplever barns mulighet til å delta, kan være overførbart til barnehagen, da det handler om måten barna uttrykker seg på og hvordan den voksne tolker dette. Foreldrene ga ofte barna muligheter til delta, men barna ønsket ikke det selv. Barnas oppførsel var ofte angitt som grunner for å ikke delta, som for eksempel manglende interesse for å leke med andre barn. Men barna ble også fratatt muligheter til å medvirke, da foreldre uttrykte at de «visste» på forhånd at barna ikke kom til å oppføre seg. Situasjoner som påkledning, vasking

og pussing av tenner ble også utført av foreldre, da de syntes det var enklere å utføre det selv. Det kan se ut som at foreldrene i denne studien undervurderer barnas evner til å utføre ulike oppgaver selv. Hvordan foreldre gir barna sine muligheter til å delta og medvirke, kan være relevant å se på med tanke på at voksne i barnehagen kan ha noen av de samme holdningene som disse foreldrene.

Bae (2004, s. 133) skriver om romslig og trang planlegging. Dette handler om i hvilken grad de voksne gir rom for barnas innspill, tanker og behov. Under romslige mønstre, kommuniseres det en forståelse for at barnet har sitt eget perspektiv. Men under trange mønstre, møter barna tvilsomhet fra den voksne når barnet formidler hva det vil gjøre og når, hvordan og med hvem. Den voksne forstår ikke barnets signaler og barnet kan bli møtt med skepsis. En utfordring som kan oppstå når den voksne skal ivareta individuelle rettigheter og behov, er hvordan det skal gjøres i forhold til resten av gruppens interesser og behov. Her kan det stilles spørsmål om hvor mye det skal tas hensyn til enkeltbarnet og hvor mye det bør forventes at den enkelte tilpasser seg etter gruppens behov (Glaser, 2011, s. 98).

Bae (2006) mener at dersom voksne legger merke til og samspiller med barnas ulike uttrykksformer, både kroppslig, nonverbalt og verbalt, er det muligheter for å ivareta barns rettigheter som deltagende subjekter. Retten til å uttrykke seg gjelder alle barn, også barn med funksjonshemninger. Derfor bør barnehagepersonalet reflektere over hvordan man forholder seg til barnas ulike uttrykksformer i barnehagehverdagen.

Man må drøfte hvilken **kompetanse** personalet skal ha. Det er en viktig diskusjon om hvor godt utdannet og hvilke variasjoner i kunnskap og erfaring de ansatte i barnehagen bør ha for å kunne skape et utviklende miljø for det mangfoldet av barn som er i barnehagen. Kunnskap om normalutvikling er viktig, men også om skjev- og feilutvikling (Kvelling, 2013, s. 23-25).

Bae (2018) mener også at for å kunne gi adekvat psykisk omsorg for barn med ulik bakgrunn forutsetter det at observasjonsevne er kombinert med faglig-pedagogisk innsikt. Bae (2018) mener at barns medvirkning og det å se barn som subjekt handler om en yrkesetisk holdning:

«En yrkesetikk som er forankret i et nytt syn på barn og i tråd med moderne menneskerettstenking, krever kunnskap og tar tid å utvikle. Grunnlaget for en slik holdning legges i førskolelærerutdanningen. Men den må også videreutvikles i etterutdanning vis a vis alle som står i daglig samspill med barnehagebarn.» (Bae, 2018).

Barnehagehverdagen er også preget av mye lyd, der barn leker høyløst, roper, gråter og ler. Dette kan være utfordrende for barn med autisme, da mange av disse barna er hypersensitive

for lyder. Dermed kreves det god innsikt i autismediagnosen for å forstå hvordan det fysiske miljøet kan skape stress, angst og overbelastning for barnet. Det er derfor viktig at barnehageansatte har kunnskap om hvordan de kan skape autismevennlige omgivelser som tar hensyn til barnets sensoriske varhet (Garrels, 2017, s. 228).

Barn med autisme får spesialpedagogisk hjelp. Dette er positivt, men samtidig kan det sende signaler om at vanlige pedagoger ikke trenger kompetansen som kan muliggjøre inkludering og at en autismevennlig tilrettelegging av barnehagetilbudet er en oppgave som er forbeholdt spesialpedagoger (Ravet, 2001 i Garrels, 2017, s. 231). Det er viktig at diagnosen ikke blir en mulighet til ansvarsfraskrivelse. Det er sannsynlig at de fleste barnehageansatte vil få det pedagogiske ansvaret for et barn med autismspekterforstyrrelser (Garrels, 2017, s. 231).

I følge Bae (2006) skal barn erfare at egne opplevelser og perspektiver er verdt å komme med. Dermed kan ikke barns medvirkning begrenses til en aktivitet som skjer i visse situasjoner eller på visse tidspunkt i uken. Eide, Os og Samuelsson (2012) undersøkte medvirkningsmuligheter barn i 1-3 års alderen har under samlingsstunden. Selv om denne oppgaven fokuserer på de eldste barna i barnehagen med fokus på barn med autismspekterforstyrrelser, kan resultatene fra deres studie være overførbare, da det er snakk om en situasjon som alle barn i barnehagen tar del i. Samlingsstunden kan gi mulighet for medvirkning, gjennom å bli inkludert i en gruppe. Men Eide, Os og Samuelsson (2012) observerte også at det ble gitt lite rom for barns medbestemmelse og muligheter til å innvirke på å ta avgjørelser. Det enkelte barns perspektiv ble ikke tatt hensyn til slik at det fikk innflytelse på det som skulle skje videre i samlingsstunden eller barnehagehverdagen. Det var ingen tydelige tegn på at barn deltok i avgjørelser. Studien til Eide, Os og Samuelsson (2012) kan bidra til en mer bevisst tankegang om hvilke situasjoner i barnehagen medvirkning faktisk blir ivaretatt. Samlingsstunden kan være en god arena for inkludering, dersom den tilrettelegges godt. Barn med autisme har behov for forutsigbarhet og trygghet, og samlingsstunden har ofte en viss struktur (Statped, 2018). Bae (2006, s. 8) nevner at mange ansatte i barnehagen forteller at de jobber generelt med holdninger om å se og verdsette barn, og tar det mer eller mindre for gitt at de greier å få fram og følge opp barns uttrykk. Men om barn skal få mulighet til å delta i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, kreves det at barnas ytringer og synspunkt får komme frem og får konsekvenser for det pedagogiske arbeidet.

#### 2.4.2 Drøfte begrepet medvirkning

Kristoffersen (2006, s. 56) mener at det vil være nyttig for de voksne i barnehagen å drøfte hvordan alle barna i barnehagen får like muligheter til å uttrykke seg og sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Retten til medvirkning må skje ut ifra det enkelte barns ståsted og ikke ut ifra en matematisk rettferdighetstenkning. Selv om det er ulik variasjon når det gjelder kunnskap og erfaring hos de ansatte i barnehagen, sitter spesialpedagogen på mye kompetanse. Denne kompetansen må videreføres til personalgruppen. Man kan diskutere ulike situasjoner der man drøfter og reflekterer over hvordan barns medvirkning blir praktisert. Her kan personalet øve seg på å lytte, formulere, spørre, beskrive og i dialog med andre få mulighet til å omprøve sin tenkning og handling (Kristoffersen, 2006, s. 59-61). Bae (2006, s. 11) skriver at å arbeide med implementering av prinsippene om barns medvirkning innebærer refleksjon og kritisk drøfting i praksis. Det må diskuteres hvordan forholdet mellom voksne og barn oppfattes og reguleres i ulike situasjoner og kontekster.

Noe som gjør medvirkning til et komplisert felt i praksis er det vekselvirkende ansvaret den voksne har. De skal både se barn som aktive, uttrykksfulle deltagere og samtidig beskytte, vise omsorg og ta ansvar for dem. Denne balansen er noe barnehagepersonalet må diskutere. For hva innebærer det for ulike barn og aldersgrupper og i ulike situasjoner i deres barnehage? Dette er noe de enkelte barnehagene selv må finne ut av (Bae, 2006, s. 14). Pedersen (2015, s. 154) skriver at for å skape et inkluderende miljø for alle barn i barnehagen, er det nødvendig at personalet har kunnskap om hvordan det kan gjøres. Et område som Pedersen (2015, s. 155) presenterer som en viktig forutsetning, er felles fokus: «Felles fokus fordrer at personalet bruker tid på å diskutere målsettinger for virksomheten i barnehagen. Det kan gjelde enkeltbarn, barnegruppen eller virksomheten for øvrig» Åmot (2012, s. 82-83) mener at tilhørighet, trygghet og sosialt fellesskap er forutsetninger for opplevelsen av medvirkning. For barn med samspillsvansker blir det ekstra viktig med de voksnes omsorg og ansvar for sosiale erfaringer. Glaser (2011, s. 100) skriver at hvordan medvirkning utøves hos barn med nedsatte funksjonsevner er opp til den voksne å finne ut av og ivareta, gjennom å innta et barneperspektiv og legge dette til grunn for barnehagevirksomheten.

Franklin og Sloper (2008) har sett på hvordan barn og unge med nedsatt funksjonsevner kan delta. De mener at noen ganger kan deltakelse være på et nivå der det handler om å få velge mellom to alternativer. Dette kan for noen være den eneste måten de kan delta på, men for andre kan det være et utgangspunkt for å bygge videre på deltakelsesmulighetene. For noen mennesker kan små påvirkningsmuligheter ha stor betydning i deres liv.

2.4.3 Kunnskap om autismediagnosen og holdninger til individuelle forskjeller i barnegruppen

Glaser (2011, s. 100) skriver at de voksne må være bevisst på variasjonene som finnes i en gruppe av barn. De må også utvikle en forståelse for de individuelle variasjonene innad i gruppen. De må se barnets ressurser, men også begrensninger, slik at det ikke forventes mer av barnet enn det kan tåle. Å anerkjenne handler om å bli verdsatt for særlige egenskaper som preger akkurat denne personen. Dersom ulike grupper skal føle seg anerkjent og verdsatt, blir det viktig å gi rom for mangfold (Åmot og Skoglund, 2012, s. 23). Pedersen (2015, s. 38) skriver at barn er forskjellige og kommer til barnehagen med ulike forutsetninger. Det er derfor nødvendig at personalet klarer å se det enkelte barnet ut i fra barnets forutsetninger og behov. For å kunne ivareta barns medvirkning, er det viktig at pedagogene arbeider med holdninger i hele personalgruppen. Ettersom de fleste pedagoger i barnehagen vil måtte arbeide tett på barn med autisme i løpet av sin arbeidsperiode, er det nødvendig med kunnskap om autismediagnosen og adekvat tilrettelegging. Selv om det er en spesialpedagog som har hovedansvaret for et barn med autisme i barnehagen, er det viktig med et tett samarbeid med pedagogisk leder, slik at det ikke blir utviklet to parallelle opplæringsløp som kan stå i veien for inkludering, men at det i stedet jobbes for å legge til rette for tilpassede felles aktiviteter (Garrels, 2017, s. 231). Som tidligere nevnt handler medvirkning om hvordan de voksne ser på barn og barndom. Dette går mye på de voksnes holdninger. Holdningene den enkelte har er sammensatt av erfaring eller læring. «Holdningene våre er etablert over lang tid og avspeiler til en viss grad hvilket miljø vi har vokst opp i» (Haugen og Skogen, 2013, s. 106). Spesialpedagogen kan arbeide med å skape positive holdninger til barn med funksjonshemninger blant personalet. For å gjøre dette må personalet få informasjon om barnets situasjon og bruke andre bevisstgjøringsmetoder som for eksempel å vise en film om barn med funksjonshemming. Videre kan det brukes tid på diskusjoner rundt ulike aspekter ved barnets livssituasjon. «Ved å kombinere ulike fremgangsmåter er det sannsynlig at lederen klarer å påvirke både kunnskapskomponenten og følelseskomponenten i personalets holdninger» (Haugen og Skogen, 2013, s. 108). De som har ansvar for blant annet barn i pedagogiske institusjoner må våge å gi rom for forskjellighet, for å kunne anerkjenne det særskilte mennesket med forskjellige egenskaper og verdier (Åmot og Skoglund, 2012, s. 39).

Barn med autismespekterforstyrrelser trenger god tilrettelegging i hverdagen. For at barn med autisme skal bli inkludert trengs det felles rutiner og oversikter som alle i barnehagen følger opp. Blir aktiviteter forberedt godt, øker det sannsynligheten for at barn med autisme kan delta med andre barn. God kommunikasjon mellom alle som jobber i barnehagen er også en

viktig forutsetning for at disse barna kan delta i barnefellesskapet. Store variasjoner innfor autismediagnosen krever at det tilrettelegges ut fra individuelle behov. Det er også viktig at alle voksne som omgås med barnet får opplæring i å bruke aktuelle kommunikasjonsformer (Statped, 2018). Kommunikasjon mellom spesialpedagogen og de andre ansatte er viktig. Dette kan skape holdninger og forventninger til hvordan en ønsker å behandle barn i den enkelte barnehage (Haugen og Skogen, 2013, s. 115).

**Oppsummert** får spesialpedagogen en sentral rolle i personalgruppen når medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser skal ivaretas. Kunnskap om selve autismediagnosen og barns ulike uttrykksmåter er viktig, men også om betydningen av medvirkningsbegrepet og hvordan det skal praktiseres. Å bruke tid på diskusjon og drøfting i personalgruppen er sentralt for å kunne praktisere medvirkning i hverdagen. Mange ansatte i barnehagen tar for gitt at de arbeider med medvirkning, men i flere tilfeller gjør de ikke det. Dermed vil bevissthet i personalgruppen rundt hva man skal legge i medvirkningsbegrepet være viktig.

## 2.5 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg se på tidligere forskning knyttet opp til min problemstilling «Hvordan kan spesialpedagogen ivareta medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser i alderen 4-5 år i barnehagen?». På engelsk brukes ordet «participation», som på norsk betyr «deltakelse». Dette er det mest relaterte ordet til medvirkning i internasjonal forskning. Derfor vil noe av forskningen ha utgangspunkt i deltakelse.

Det er lite forskning som går direkte på barn med autismespekterforstyrrelser og muligheten disse barna har til å medvirke i barnehagen. Noe av forskningen handler om medvirkning hos barn med funksjonshemninger. Autismespekterforstyrrelser er en gjennomgripende funksjonshemming som gjennomsyrrer hverdagen til mennesker med autisme (Martinsen et al., 2016, s. 14). Jeg mener derfor at forskningen som er knyttet til barn med funksjonshemninger er relevant i denne sammenhengen, da autisme er en funksjonshemming. Ingvild Åmot har sett på medvirkning hos barn med samspillsvansker, og går ikke inn i de enkelte barnas diagnoser. Åmot var opptatt av å finne barn som slet med samspill. Samspill og kommunikasjon med andre mennesker er en av de sentrale vanskene barn med autisme har. Derfor mener jeg at Ingvild Åmot sin forskning også er relevant å se på.

Soper og Franklin (2008) skriver at foreldre til barn med funksjonshemninger fortalte at deltakelse ikke bare handler om å lytte, men om at barnas meninger kommer til uttrykk i handling. Bratterud, Sandseter og Seland (2012, s. 32) fant at ansatte i barnehagen mener en

viktig del av medvirkning handler om hvordan de voksne møter og ser, hører og forstår barnet. Dette er også en forutsetning for muligheten barna har for innflytelse. Jans (2004) ser på deltakelse som en del av at barn blir sett på som borgere. Det at barns deltakelse skal få større betydning innfor vår tid og at barn skal bli sett på som likeverdige borgere som de voksne, kan også by på noen utfordringer og spørsmål. Kan barn bli sett på som borgere? Det at de har behov for beskyttelse og barns lekenhet gjør at de ikke har de samme rettighetene og det samme ansvaret som voksne. Jans (2004) skriver at barns måte å uttrykke seg på og skape mening skjer gjennom lek. Bratterud, Sandseter og Seland (2012, s. 35) skriver at det er en del variasjon i de ansattes svar i deres studie når det gjelder i hvilken grad barnehagen tilrettelegger for medvirkning for barn med spesielle behov. 25% mener de veldig ofte tilrettelegger for medvirkning for barn med spesielle behov og 20% mener det skjer sjelden eller svært sjelden.

**Utfordringer** som kan være til hinder for barns medvirkning i barnehagen, handler ifølge de ansatte om tid og bemanning. Det er for lite tid, mye å gjøre, mange barn og for få voksne. I tillegg er det behov for mer kompetanse om hvordan medvirkning gjennomføres i praksis (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 38). Hverdagen blir mindre fleksibel når det er få voksne på jobb. Det blir lite rom for spontanitet, det å for eksempel kunne gjøre noe sammen med en gruppe barn, uten at det er planlagt på forhånd Seland (2009)

Bemanningssituasjonen er avgjørende for om de ansatte har mulighet til å kunne gå inn i anerkjennende, støttende, og utfordrende samspill med barna, som igjen vil henge sammen med barns muligheter for medvirkning og læring, gjennom hele dagen (Seland, 2009, s. 268).

Åmot (2014) ser på en annen utfordring knyttet til medvirkning. Barn som er kommunikativt sterke og har en atferd som tilfredsstiller de ansattes forventninger, er barn som har størst mulighet til å medvirke. Dermed vil barn med samspillsvansker ikke være en del av denne gruppen. Åmot (2014) mener at retten til spesialpedagogisk hjelp, sakkyndige tilrådinger og individuelle planer kan være til hinder for at barn med samspillsvansker får tilgang til samme hverdagsstruktur som andre barn. Samtidig kan ulike former for trening, bidra til å beskytte barna ved å styrke ferdigheter, støtte samspill eller legge til rette for det å få en stemme i fellesskapet. Franklin og Soper (2008) fant at både foreldre, ansatte, barnet selv og andre omsorgspersoner for barnet med funksjonshemninger ønsket felles forståelse av målene for deltakelse. De ønsket å dele både utfordringer og suksess-historier når det gjaldt deltakelse, slik at de kunne utvikle en bedre forståelse for barn med nedsatt funksjonsevne sine muligheter til å delta. Sosialarbeidere som deltok i studien fortalte at å involvere barn i

avgjørelse tar tid, fordi det tar tid å bli kjent med barnet og forstå dets uttrykksmåter. Flere opplevde at de ikke hadde ferdigheter, kunnskap, opplæring, erfaring eller tillit i arbeidet med funksjonshemmede barnet.

### 3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for valg av metode og de ulike delene av forskningsprosessen. Jeg har brukt en kvalitativ fremgangsmåte for å besvare problemstillingen min: «Hvordan kan spesialpedagogen ivareta medvirkning hos barn med autisme i alderen 4-6 år i barnehagen?». I følge Dalen (2011, s. 13) kan man gjennom kvalitative tilnæringer få en dypere innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser.

Først vil jeg gå nærmere inn på valg av metode, der jeg skal begrunne hvorfor jeg har valgt den metoden jeg har brukt og hvorfor den egner seg for min problemstilling. Videre vil jeg begrunne valg jeg har gjort gjennom forskningsprosessen. Jeg går inn på valg av informanter, forberedelser og intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering og analyse. Til slutt i kapittelet vil jeg se på kvalitet i prosjektet samt etiske hensyn.

#### 3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har valgt å bruke det kvalitative forskningsintervju. Med utgangspunkt i problemstillingen min som omhandler medvirkning hos barn med autisme, syntes jeg det er relevant å gjennomføre intervju av spesialpedagoger. Ved å gjennomføre intervju kan jeg gå mer i dybden på det temaet jeg ønsker å få mer informasjon om. Samtidig kan det dukke opp annen relevant informasjon under intervjuene, som jeg kun får muligheten til å følge opp ved å gjennomføre intervju. «Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13). Jeg mener også at det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt for min problemstilling, fordi jeg ønsker å belyse et tema der jeg er ute etter spesialpedagogens tanker, opplevelser og erfaringer rundt ivaretagelsen av medvirkning hos barn med autisme. Observasjon kunne vært en mulighet for å besvare problemstillingen, men jeg valgte det bort da jeg ønsket å vite mer om spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser. Dette hadde jeg ikke fått vite noe om dersom jeg kun hadde observert.

Forskningsprosjektet mitt har en hermeneutisk tilnærming. I følge Thagaard (2009, s. 39) handler hermeneutikken om betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende.



«En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Det kan stilles mange spørsmål til teksten, og ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger» (Nilssen, 2012, s. 72).

I mitt forskningsprosjekt må jeg prøve å videreformidle det spesialpedagogene fortalte om sine tanker, erfaringer og opplevelser rundt ivaretagelsen av medvirkning hos barn med autisme. Dalen (2011, s. 17-18) påpeker at hermeneutikken også handler om førforståelse. Førforståelsen innebærer meninger og oppfatninger vi på forhånd har om temaet som studeres. Det er viktig å bruke sin egen førforståelse på en måte som åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Jeg valgte temaet for oppgaven på bakgrunn av interesse og erfaring. Førforståelsen min preget hvordan jeg forberedte blant annet intervjuguiden og hvilke spørsmål jeg kom til å stille under intervjuene. Jeg var bevisst på at jeg kom til å ta med meg en del tanker rundt begrepet medvirkning inn i prosessen, da jeg har skrevet en bacheloroppgave om dette temaet tidligere. Dette syntes jeg var utfordrende under selve intervjuet, da jeg hadde mange tanker og meninger selv. Men fordi jeg var bevisst på det, prøvde jeg heller å stille meg åpen for nye og andre tanker om medvirkning. Jeg hadde ikke noe kunnskap om medvirkning knyttet til barn med autismspekterforstyrrelser. Temaet for oppgaven var også noe jeg ønsket å få mer kunnskap om, så jeg måtte stille meg åpen i prosessen for å få det. Det at jeg hadde noe kunnskap om medvirkning på forhånd, ser jeg som positivt fordi jeg var mer forberedt til intervjuene og kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Samtidig kunne jeg ikke så mye om autisme, slik at det informantene fortalte var ny og spennende informasjon.

### 3.2 Valg av informanter

Thagaard (2009, s. 55) skriver at i kvalitative studier velger man informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Jeg kom i kontakt med mine informanter via kjennskap til ansatte i barnehager. Jeg undersøkte om de kjente til spesialpedagoger som hadde erfaring med å jobbe med barn med autisme. De ansatte i barnehagene tok selv kontakt med spesialpedagogene de mente kunne egne seg for mitt prosjekt. De ba spesialpedagogene om å ta direkte kontakt med meg dersom de var interessert i å delta eller forhøre seg om de kunne være interessert, slik at jeg kunne få kontaktinformasjon. Med dette kunne det unngås at kontaktinformasjon om spesialpedagogene ble gitt til meg, før de hadde gitt noe samtykke til å bli kontaktet.

Utvalget mitt ble gjort på bakgrunn av at jeg ønsket å finne informanter som var mest mulig representative for min problemstilling. Derfor valgte jeg å intervju to spesialpedagoger, som begge har erfaring med å jobbe med barn som har autismespekterforstyrrelser.

Thea jobber som 100% spesialpedagog og jobber med ulike barn hvert år, da noen barn går over i skole og nye kommer til. Lene jobber også som 100% spesialpedagog for et pedagogisk fagsenter, der hun jobber etter vedtak som fattes av sakkyndig vurdering. Hun jobber direkte med barna og med veiledning av ansatte og foreldre. Begge jobber for tiden med barn som har autismespekterforstyrrelser.

### 3.3 Forberedelser og intervjuguide

For å utarbeide en intervjuguide måtte jeg først velge tema og problemstilling. Dalen (2011, s. 25) skriver at temaet og de aktuelle problemstillingene er utgangspunktet for utarbeiding av aktuelle spørsmål som skal belyses gjennom intervjuene. Jeg valgte tema for oppgaven på bakgrunn av interessen for diagnosen autismespekterforstyrrelser og temaet barns medvirkning. Men jeg har ingen erfaring med temaet medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser. Etersom Garrels (2017) skriver at de fleste barnehageansatte vil måtte forholde seg til barn med autisme i løpet av sin arbeidsperiode, synes jeg det kunne være et spennende og viktig tema å undersøke nærmere.

Før gjennomføringen av intervjuene forberedte jeg en intervjuguide. Thagaard (2009, s. 91) skriver at ved et kvalitativt intervju er det viktig å gå i dybden på de temaene man vil ha informasjon om. Derfor bør det stilles spørsmål som inviterer informanten til å reflektere over temaene det blir spurt om, og gi fyldige svar. Dalen (2011, s. 26-27) mener at utformingen av en intervjuguide er arbeidskrevende fordi det handler om å ta utgangspunkt i overordnede problemstillinger og formulere konkrete temaer og underliggende spørsmål. Temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til problemstillingene som ønskes belyst. Hun påpeker også at de innledende spørsmålene bør være åpen og få informanten til å føle seg vel og avslappet. Derfor valgte jeg å starte intervjuguiden med et spørsmål om informantens tanker rundt begrepet medvirkning. Videre fokuserte jeg på mer detaljerte spørsmål om hvordan informantene arbeider med medvirkning hos barn med autisme og deres tanker rundt det. Jeg avsluttet intervjuguiden med et spørsmål om det var noe informanten ønsket å legge til som vi ikke hadde snakket om. For å ikke bli for knyttet til intervjuguiden, prøvde jeg å unngå for mange spørsmål i den. Jeg ønsket heller å høre hva informantene fortalte og forberedte meg på å stille gode oppfølgingsspørsmål.

### 3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på steder som var kjente for informantene. Med Lene gjennomførte vi intervjuet i en barnehage hun jobbet i. Dette var noe jeg ønsket, da jeg på forhånd tenkte at det ville være et trygt sted for informanten å bli intervjuet. Samtidig fikk vi sitte på et rom i ro og fred, da intervjuet ble gjennomført rett før og etter barnehagen stengte. Med Thea gjennomførte vi intervjuet på en kafe i hennes nærområdet. Dette var fordi det ikke var like enkelt for meg å komme meg til barnehagen hun arbeidet i. Ved å gjennomføre intervjuet på en kafe, måtte vi plassere oss et sted der det ikke var mye støy fra de andre gjestene med tanke på kommunikasjonen mellom oss og opptaket. Samtidig var jeg mer bevisst på mine oppfølgingsspørsmål i forhold til anonymitet av praksisfortellinger. Kafeen var stor og vi fant oss en plass der det var lite mennesker rundt.

Da jeg skulle gjennomføre intervjuene var jeg opptatt av å skape en god atmosfære gjennom å være positiv, lyttende og rolig. Jeg var bevisst på mitt kroppsspråk under begge intervjuene og satt meg litt tilbaketrukket i stolen med åpne armer. Thagaard (2009, s. 99) mener at et overordnet mål for intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære, som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om. Samtidig må intervjueren finne en balanse mellom å gi uttrykk for bekreftende og mer vurderende kommentarer i forhold til informantens utsagn. Som intervjuer opplevde jeg at jeg lyktes med dette. Selv om jeg syntes det var utfordrende å ha lange pauser og la informantene få tid til å tenke, var jeg bevisst på dette på forhånd, noe som gjorde at jeg ga dem tid. Jeg var opptatt av at informantene skulle få tid til å fortelle det de ønsket. Dalen (2011, s. 33) forteller at å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng.

For å få til en god dialog, bør intervjueren komme med positive reaksjoner (Thagaard, 2009, s.99). Underveis i intervjuene brukte jeg det som Thagaard omtaler som prober. Intervjuer gir oppmuntrende tilbakemeldinger i form av spørsmål eller en kort respons som ja..., hm.. eller et nikk. Dette kan signalisere at intervjueren er interessert i det informanten forteller og at hun eller han ønsker mer informasjon (Thagaard, 2009, s. 91). Jeg var også bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon om det jeg syntes var interessant. Selv om jeg hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd med en rekkefølge av spørsmål, bevegde jeg meg frem og tilbake i guiden. Det ble mer naturlig flyt i dialogen mellom meg og informantene da jeg valgte å gjøre det slik. Dalen (2011, s. 32) skriver at det viktigste i intervjusituasjonen er å ha evnen til å lytte og kunne vise en genuin interesse for det

informanten forteller. Det handler om å vise anerkjennelse overfor den personen som intervjues, både ved måten det spørres og lyttes på. Jeg valgte å bruke båndopptaker under intervjuene, slik at jeg skulle få med meg all informasjon som ble sagt. Dette var greit for begge mine informanter. Thagaard (2009, s. 102) mener at dersom informantene gir tillatelse til å bruke båndopptak under intervjuet, er det å foretrekke. Fordelen ved båndopptak er at alt som blir sagt, blir bevart. Dermed kan forskeren være tilstede i intervjusituasjonen og konsentrere seg om informanten og dens reaksjoner. Brinkmann og Kvale (2015, s. 206) nevner at ved å bruke lydopptak kan ordbruk, tonefall, pauser og liknende bli registrert, slik at man kan gå tilbake å lytte. Jeg hadde også med meg penn og papir, slik at jeg hadde muligheten til å notere ned dersom det oppstod noe jeg ønsket å følge opp av informantens utsagn, eller andre hendelser som for eksempel informantens kroppsspråk eller vektlegging av utsagn. Dette informerte jeg informantene om rett før intervjuet. Dalen (2011, s. 56) mener at det kan være lurt med tanke på at viktige iakttagelser kan fort blir glemt. Selv om jeg hadde med penn og papir, opplevde jeg at det ble unaturlig å skrive. Jeg følte at det ville bryte de gode dialogene jeg hadde med informantene. Jeg valgte derfor å gjøre noen notater like etter intervjuet.

### 3.5 Transkribering

Å omgjøre intervjuene fra muntlig til skriftlig form kan bidra til at analysearbeidet blir enklere. Det blir lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 206-207). Transkriberingen utførte jeg selv. Dalen (2011, s. 55) anbefaler at forskeren selv transkriberer sine intervju, fordi det gir ham eller henne en unik sjanse til å bli kjent med sine egne data. Jeg hadde gode lydopptak, noe som gjorde at jeg fikk skrevet ned alt informantene fortalte. Tjora (2017, s. 174) skriver at man må vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter i transkripsjonen. Jeg valgte å transkribere dagene rett etter begge intervjuene og skrev ordrett ned hva informantene sa. I tillegg valgte jeg å transkribere intervjuene på bokmål, fordi jeg syntes det gjorde analysearbeidet mer effektivt. Ved å notere ned både tenkepauser, latter og informantens kroppsspråk syntes ikke jeg å transkribere på bokmål var noe problem. Jeg føler heller ikke at det fikk noe innvirkning på analysearbeidet.

### 3.6 Analyse

Larsen (2017, s. 113) skriver at analyse handler om å studere teksten for å se mønstre og sammenhenger. Når man skal analysere kvalitative data, bør man redusere datamengden. Dette for å fjerne informasjon som ikke er relevant for problemstillingen. «I analysefasen er det viktig å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet slik at det blir mulig å tolke

det» (Larsen, 2017, s. 113). Jeg hadde mye tekst som var transkribert og for å finne essensen i intervjuene var jeg nødt til å forkorte teksten ved å først kode og så kategorisere. Før jeg gjorde dette, leste jeg de to transkriberte intervjuene flere ganger, for å få en delvis oversikt over datamaterialet. Jeg gjennomførte det som Larsen (2017, s. 113-114) omtaler som en innholdsanalyse. Kjennetegn ved denne metoden er at tekstene kodes og kodene klassifiseres i temaer eller kategorier. Deretter sorteres datamaterialet etter disse kategoriene. Så prøver man å identifisere meningsfulle mønstre, som vurderes i forhold til tidligere forskning og teorier. Jeg valgte å kode ved å markere ord og tema som gikk igjen i intervjuene, for å se hva informantene fokuserte på. I tillegg noterte jeg små stikkord rundt på arket der informantene hadde interessante, relevante og viktige utsagn. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden når jeg gjennomførte dette.

Å kode og kategorisere intervjuene etter de var transkribert var en krevende prosess som tok tid. Dette var mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg på forhånd. Ved at jeg lot informantene snakke seg litt ut av spørsmålene jeg stilte, fikk jeg mye informasjon, men ikke alltid like relevant informasjon for selve problemstillingen. Utfordringen var å fjerne denne informasjonen under analyseprosessen, ettersom det var vanskelig å se hva som faktisk var relevant for problemstillingen. Larsen (2017, s. 114) skriver at mange kan ha problemer med å se hva som ikke er direkte relevant og får inntrykk av at alt er like viktig. Jeg kodet og kategoriserte i flere omganger, da jeg ikke klarte å sortere ut hva som var mest relevant for min problemstilling. Etter jeg hadde kodet og kategorisert, måtte jeg tolke dataene. «Det er viktig å finne balansegangen mellom egen tolkning av det en har studert, og en beskrivelse av det informanten har formidlet eller det en har observert» (Larsen, 2017, s. 122).

Jeg ser i ettertid at jeg burde satt med bedre inn i hvordan jeg ville utføre analysearbeidet mitt på forhånd. Dette kunne muligens bidratt til at jeg enklere kunne kodet og kategorisert og spart meg noe tid i denne prosessen. Likevel gjorde prosessen ved å analysere intervjuene at jeg til slutt endte opp med noen tydelige kategorier som jeg mener besvarer min problemstilling.

### 3.7 Kvalitet i forskningsprosjektet

Dalen (2011, s. 91) forteller at kvalitet i studien handler om hvor troverdig den er og i hvilken grad den kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn dem som er direkte utforsket. Jeg vil videre se på reliabilitet og validitet i min forskning. I følge Larsen (2017, s. 93) er validitet og reliabilitet viktig under hele forskningsprosessen.

### 3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009, s. 198). Tjora (2017, s. 238) mener at for å teste pålitelighet kan man stille spørsmålet: Ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker studerte det samme? Men Larsen (2017, s. 94) skriver også at i kvalitative undersøkelser er det ikke like enkelt å sikre høy reliabilitet. Det kan nevnes at under intervjuet kan informanten bli påvirket av situasjonen og av intervjueren, noe som kan ha betydning for det som blir sagt der og da. Larsen (2017, s. 95) mener at reliabiliteten kan knyttes til troverdighet. Forskeren kan vurdere om spørsmålene i datainnsamlingen er klare og tydelige og om transkripsjonene og analysen er gjort nøyaktig. Som forsker er jeg ikke sikker på om en annen forsker hadde fått de samme resultatene, da barn med autisme er svært forskjellige og spesialpedagoger jobber på ulike måter med utgangspunkt i barnas vansker. Samtidig ser jeg at mine informanter jobber likt på enkelte områder når det gjelder medvirkning hos barn med autisme. Dermed kan det være sannsynlig at en annen forsker ville fått lignende resultater. Samtidig opplevde jeg at informantene hadde en del ulike tanker og opplevelser, noe jeg mener er en styrke i oppgaven. Det er interessant å høre om ulike erfaringer og tanker rundt min problemstilling: «Hvordan kan spesialpedagogen ivareta medvirkning hos barn i alderen 4-6 år med autismspekterforstyrrelser i barnehagen?». Dette bidrar til at leseren kan få et innblikk i forskjellige måter å jobbe på. Jeg har forsøkt så godt jeg kan å transkribere og tolke det informantene har sagt så nøyaktig som mulig. I tillegg har jeg beskrevet forskningsprosessen i metodekapittelet ved å begrunne valg jeg har gjort underveis.

Tjora (2017, s. 235-236) mener at for å styrke prosjektets pålitelighet er det viktig å reflektere over om man har noe tilfelles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap og engasjement, og se på hvordan dette kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalgt, datagenerering, analyse og resultater. Det kan være en fordel å ha kunnskap om temaet som studeres, ved at man kan stille presise spørsmål, samtidig kan det være en ulempe med at man har med seg mange forutinntattheter. På forhånd hadde jeg lite erfaring med barn med autisme, men medvirkning var noe jeg hadde skrevet om i min bacheloroppgave på barnehagelærerutdanningen. Jeg hadde ikke med meg for mye erfaring og kunnskap inn i prosessen og intervjuene, men nok til at jeg blant annet kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og være trygg i rollen som intervjuer. Før gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av å formidle til informantene at jeg ikke var ute etter å vurdere dem og stille ubehagelige

spørsmål. Mitt mål var å få høre mer om deres opplevelser, tanker og erfaringer. Jeg ønsket å få en innsikt i hvordan de jobber med barn med autisme og medvirkning. Dette mener jeg er med å styrke påliteligheten i mitt prosjekt.

### 3.7.2 Validitet

I følge Larsen (2017, s. 93) handler validitet i kvalitativ forskning om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi. Bekreftbarhet tar utgangspunkt i om dataene som er samlet inn er relevante for problemstillingen. Svarene jeg har fått i mine intervju syntes jeg svarer på min problemstilling. Samtidig kom det frem mye informasjon, som ikke var like relevant for den. Som forsker kunne jeg stilt enda mer konkrete spørsmål i intervjuet og unngått for mye unødvendig informasjon som måtte fjernes i analyseprosessen. Samtidig kan spørsmålene jeg stilte ha bidratt til en bedre dialog mellom meg og informantene, noe som kan ha ført til at de ønsket å fortelle mer og dele sine tanker og erfaringer. Dalen (2011, s. 95-96) stiller spørsmål om i hvilken grad resultatene fra studien kan overføres til andre grupper enn dem som er utforsket. Kleven (2011, s. 124) mener at man må vurdere om det er grunnlag for de konklusjonene som trekkes i forskningsrapporten med hensyn til generalisering eller overføring av resultater til andre personer og situasjoner enn dem som er undersøkt. Vi kan ikke gå ut ifra at forskningen har gyldighet for andre mennesker enn dem som har deltatt i undersøkelsen. Mitt utvalg bestod kun av to spesialpedagoger, der hensikten min var å belyse deres tanker, erfaringer og meninger rundt min problemstilling. Utvalget mitt er lite og jeg kan ikke påstå at mine funn er gyldig for hvordan andre spesialpedagoger jobber og hva de tenker. Jeg har heller ikke sett det informantene forteller med egne øyne og må derfor stole på at det informantene sier er sant. Jeg mener likevel at mine informanter har god erfaring i forhold til problemstillingen, slik at funnene som kommer frem er relevante for spesialpedagoger og andre voksne som arbeider med barn med autisme og medvirkning. Det at informantene er utdannede spesialpedagoger og har erfaring med temaet for min problemstilling, mener jeg er med på å øke troverdigheten i forskningen. Målet mitt har ikke vært å generalisere resultatene, men å belyse et tema som er aktuelt innfor det spesialpedagogiske feltet. Gyldighet handler også om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232).

Det at jeg valgte å bruke båndopptak kan også være med på å styrke validiteten, fordi jeg fikk med meg all informasjon informantene kom med. Dalen (2011, s. 97) påpeker akkurat dette, at det er viktig at det tekniske utstyret har høy kvalitet, slik at transkriberingen blir bra og innholdet i utsagnene blir klare. Samtidig hadde jeg forberedt en god intervjuguide med

relevante spørsmål i henhold til problemstillingen. Dalen (2011, s. 97) skriver at validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller «gode» spørsmål som gir informantene mulighet til å komme med innholdsrike svar. Jeg bevegde meg frem og tilbake i intervjuguiden, slik at dialogen mellom meg og informantene ble god. I tillegg fikk jeg stilt oppfølgingsspørsmål slik at jeg fikk mye informasjon. Fordelen med dette var som jeg tidligere nevnte at informantene åpnet seg og fortalte mye. Samtidig kunne jeg stilt enda mer konkrete spørsmål, for å unngå for mye informasjon. Transkriberingen ble også gjort dagene etter intervjuene, for å styrke nøyaktigheten av det jeg skrev ned. For å styrke validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser, er det viktig at de uttalelsene som kommer frem, bør være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig. Forskerens fortolkninger av disse uttalelsene vil være preget av forholdet mellom forsker og informant (Dalen, 2001, s. 95). Jeg ønsket å skape gode dialoger mellom meg og informantene, slik at de skulle føle seg trygg og fortelle det de ønsket. Selv om jeg har prøvd å gjengi det informantene har sagt så nøyaktig som mulig, kan jeg ikke garantere at jeg har tolket det på rett måte. Uansett var målet mitt å få frem to spesialpedagogers tanker, erfaringer og meninger angående hvordan man kan arbeide med barn med autisme og medvirkning i barnehagen. Dette føler jeg at jeg har fått til.

### 3.8 Etiske hensyn

I følge Thagaard (2009, s. 23) vil de valgene forskeren foretar i løpet av forskningsprosessen, ha konsekvenser for de personer som studeres. Derfor bør man være bevisst over de etiske valgene man gjør gjennom prosessen.

#### 3.8.1 Egen forskerrolle

Dalen (2011, s. 13) skriver: «Forskeren har et overordnet ansvar for å ivareta informanten gjennom hele forskningsprosessen». Jeg vil derfor skrive litt om hvilken betydning jeg som forsker har gjennom prosessen og noen etiske sider ved denne rollen.

Brinkmann og Kvale (2015, s. 108) skriver at forskerens rolle som person og forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet i innhenting av kunnskap. Forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdig er viktig i forhold til etiske valg som blir gjort i prosessen. Før jeg kunne gjennomføre intervjuene, måtte jeg melde prosjektet mitt til NSD. Thagaard (2009, s. 25) skriver at dersom forskningsprosjektet



forutsetter behandling av personopplysninger, faller der inn under personopplysningsloven fra 2001 og er da meldepliktig til NSD. Her blir prosjektet vurdert i forhold til gjeldende forskningsetiske regler. Ved å få tilbakemeldinger fra NSD, kunne det være til hjelp for meg å sikre at etiske retningslinjer blir ivaretatt.

Brinkmann og Kvale (2015, s. 51-52) mener at forskningsintervjuet har et klart asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant. De nevner at intervjuer bestemmer tema for intervju, stiller spørsmål og bestemmer hvilke svar hun eller han vil følge opp og er den som avslutter samtalen. Som intervjuer opplevde jeg at ved å sende intervjuguiden på forhånd kunne bidra til at informantene ble mer trygg i intervjusituasjonen. Informantene hadde fått mulighet til å forberede seg på det som skulle bli spurt om, og kunne da føle seg mer komfortabel i svarene de skulle avgi. Dette mener jeg kunne bidra til å redusere den asymmetriske maktrelasjonen, ved at intervjuet fikk et samtalepreg over seg. Dette så jeg som positivt for min problemstilling og forskning, da jeg var ute etter informantenes erfaringer og ønsket at dem skulle komme med eksempler og praksisfortellinger. Likevel var det utfordrende å ikke komme med mine egne meninger og tanker når intervjuet ble en slags dialog. Jeg måtte gjennom intervjuene fokusere på informantenes fortellinger og ikke på mine egne tanker. For å redusere det asymmetriske maktforholdet prøvde jeg under intervjuet å være ydmyk og vise at jeg var interessert i å høre på hva informantene fortalte. Jeg opplevde ikke denne asymmetrien som et problem for verken meg eller informantene. Videre vil jeg se nærmere på informert samtykke og konfidensialitet, som er viktige etiske hensyn i henhold til informantene.

### 3.8.2 Informert samtykke

Da jeg tok kontakt med informantene jeg skulle intervjuer, informerte jeg dem om prosjektet. Jeg sendte dem utkast av problemstillingen og informasjon om hva jeg ønsket å belyse i mitt prosjekt. Jeg presiserte også at jeg ville ta utgangspunkt i deres tanker, meninger og opplevelser, dersom de ønsket å stille opp som informanter. Brinkmann og Kvale (2015, s. 104) skriver at informert samtykke handler om at forskningsdeltakere blir informert om undersøkelsens overordnede mål og om hovedtrekkene i prosjektet og mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Det handler også om å sikre seg at de involverte deltar frivillig og at dem har rett til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen. Jeg sendte begge mine informanter et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Der informerte jeg om prosjektets formål og hvem som ville få tilgang til intervjuet eller annet materiale. I tillegg informerte jeg om anonymisering av datamaterialet og at informantene kunne trekke seg når

som helst fra prosjektet uten at det skulle få noen konsekvenser for dem. Jeg ga informantene mine mye informasjon om prosjektet og sendte dem intervjuguide på forhånd. Jeg opplevde at informasjonen jeg sendte kunne bidra til at informantene følte seg tryggere på hva de stilte opp til. Men det kan også oppfattes som en ulempe fordi informantene fikk mulighet til å forberede seg godt og svarene de avga fikk et mindre spontant preg over seg.

### 3.8.3 Konfidensialitet

Brinkmann og Kvale (2015, s.106) skriver at konfidensialitet oftest innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres. Informantene skal føle seg trygg på at de opplysningene som kommer frem i intervjuet ikke kan føres tilbake til vedkommende på et senere tidspunkt, derfor må informantene anonymiseres når funn og resultater skal legges frem (Dalen, 2011, s. 102). Utdfordringen ved mitt prosjekt handler om hvordan de få detaljene som oppgis om både informanter og barn, kan være gjenkjennbart for andre. Dalen (2011, s. 102) påpeker at det kan oppstå et dilemma her i henhold til å fremstille resultatene slik at de virker troverdige mot hensynet til informantenes anonymitet. Metodisk sett bør man presentere informantene slik vedkommende fremstår for forskeren, men etisk sett bør man skjule informantens identitet (Thagaard, 2009, s. 27). Thagaard skriver videre at et dilemma som kan oppstå er når forskningen fokuserer på små og gjennomsluktige miljøer. Jeg vet at barn med autismespekterforstyrrelser er en mindre gruppe, derfor måtte jeg være ekstra bevisst på å sikre anonymiteten til alle deltakerne i undersøkelsen og anonymisere eksempler og praksisfortellinger fra informantene så godt som mulig. Dette har jeg valgt å gjøre ved å ikke si noe om hvor informantene kommer fra geografisk sett. Eksemplene informantene kommer med anonymiseres ved at det ikke oppgis hvilken tidsperiode det har foregått i eller nøyaktig alder på barnet. Jeg har derimot valgt å ikke anonymisere kjønnet på barna, da jeg følte det ble en unaturlig måte å gjengi informantenes praksisfortellinger og eksempler.

## 4.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere mine resultater og drøfte dem opp mot relevant teori og forskning. Først vil jeg se på spesialpedagogens rolle for ivaretagelsen av medvirkning, før jeg går videre på spesialpedagogens samarbeid med resten av personalgruppen.

### 4.1 Spesialpedagogens rolle for ivaretagelsen av medvirkning hos barn med autisme

I denne delen vil jeg drøfte hvordan spesialpedagogen bidrar og tilrettelegger for at barn med autismespekterforstyrrelser får medvirke i sin hverdag. En viktig del av ivaretagelsen av medvirkning handler om å kjenne barnet og kunne tolke barnets tegn og signaler. Jeg vil også

se på hvordan spesialpedagogen vurderer hva som er det beste for barnet med vekt på inkludering. Her kan det oppstå noen utfordringer når medvirkning skal ivaretas.

#### 4.1.1 Betydningen av en trygg voksen for barnets mulighet til å medvirke

Barn med autismespekterforstyrrelser uttrykker seg forskjellig og det kan være utfordrende at det er store variasjoner i måten de gjør det på. (Garrels, 2017, s. 2020) skriver at det kan være nyttig å ha kjennskap til de sentrale vanskene hos et barn med autisme, slik at spesialpedagogen vet hvordan hun eller han kan møte disse barna for å ivareta medvirkning. Spesialpedagogen tilbringer også mye tid sammen med barna og blir dermed godt kjent med dem. Dette fører til at spesialpedagogen lærer seg å tolke barnas tegn og signaler. Jeg vil videre se på hvordan mine informanter opplever viktigheten av at barn med autismespekterforstyrrelser har en trygg og kjent voksen tilstede i hverdagen for at de skal få medvirke i barnehagen.

Thea og Lene forteller at barn med autisme er avhengig av den voksne de har tett på seg for å kunne medvirke gjennom en dag i barnehagen.

For å ivareta medvirkning hos barn med autisme, er man veldig avhengig av at den voksne fanger opp signaler hos disse barna. For deres signaler er gjerne ikke like tydelige eller lett å forstå for voksne som ikke kjenner dem så godt. Så dem er ganske prisgitt den voksne de har rundt seg (Lene).

Thea beskriver en barnehagehverdag som er hektisk, med sykdom og store barnegrupper. Hun forteller:

Når noen er borte på en avdeling og det ikke er råd til en vikar, og det bare nedskjæres i barnehager, da tenker jeg at man blir en dårligere voksen. Man blir dårligere til å lytte, dårligere til å være der og se de tegnene, det smilet og de signalene når det er flere unger. Her om dagen var jeg på en annen av deling, og da sa en voksen: Hvem er det som er på han i dag? (Thea).

Lene forteller at barn med autisme er sårbare for nye voksne, da det ikke er like lett for dem å bli hørt eller forstått. Thea sier hun ikke må forholde seg til barnehagens bemanning og rutiner på samme måte som de faste ansatte. Dermed kan hun bruke tiden sammen med barnet slik hun ønsker. «Når jeg er det, da er det muligheter. Da slapper pedagogisk leder av. For ellers er dem jo veldig rutinstyrt» (Thea). Videre forteller hun at barn med autisme trenger forutsigbarhet og trygghet gjennom faste voksne og faste rytmer i hverdagen. Både Lene og Thea forteller hvor viktig det er for barn med autisme å ha trygge og kjente voksne rundt seg for at dem skal få mulighet til å medvirke. De er avhengig av en voksen som kan hjelpe dem

videre i for eksempel leken eller ved et måltid. «Selv om du ikke følger barnet hele dagen, så er du i hvert fall tilgjengelig, slik at de kan søke hjelp hos deg hvis du er i nærheten» (Lene).

Både Thea og Lene tydeliggjør at en det å kunne tolke tegn og signaler til et barn med autismspekterforstyrrelser er viktig for at dem skal få medvirke. De mener det da kreves en voksen som kjenner barnet og barnets uttrykksmåter. Begge påpeker at barn med autismspekterforstyrrelser ofte uttrykker seg gjennom kroppsspråk. De peker og skubber. De uttrykker seg gjennom humør og lyder. Mange barn bruker hjelpemidler til å uttrykke seg i form av bilder.

Mine funn viser at det er viktig for barn med autismspekterforstyrrelser å ha en trygg og kjent voksen med seg gjennom en dag i barnehagen for å få gode muligheter til å medvirke. Dette fordi barn med autismspekterforstyrrelser uttrykker seg forskjellig og gjerne gjennom kroppsspråk. Dermed er det ikke like lett for voksne som ikke kjenner barnet å tolke barnets tegn og signaler. Glaser (2011, s. 95-97) skriver at hos barn med ulike funksjonsvansker er uttrykk gjennom følelser og kroppsspråk spesielt viktig. Og som alle andre barn, uttrykker også barn med autismspekterforstyrrelser seg svært forskjellig. Lene forteller at hun ikke trenger å følge barnet til enhver tid, men at det er viktig å være tilgjengelig. Dette støtter opp under det Åmot (2012, 61) skriver om at barn med samspillsvansker kan ha behov for å ha en voksen tettere på seg enn barn flest, fordi disse barna trenger en voksen som kan være tilstede og støtte dem i situasjoner som krever ferdigheter i samspill og kommunikasjon.

Men hva skjer med muligheten til å medvirke og gå inn i samspill og kommunisere med andre når den voksne de har tett på seg ikke er tilstede? Seland (2009) påpeker at hverdagen i barnehagen blir mindre fleksibel når det er få voksne på jobb og at dette får betydning for alle barn i barnehagen når det gjelder medvirkingsmuligheter. Thea forteller om en hektisk barnehagehverdag med mye sykdom i personalet og store barnegrupper. En konsekvens av dette er at de voksne blir mindre oppmerksom på barnas uttrykk. Eide og Winger (2018, s. 41-42) stiller spørsmål om barnehagelærerens mulighet til å være blant annet en deltaker, planlegger, igangsetter, trøster og kunnskapsformidler i en travel barnehagehverdag, når det kan virke som at arbeidet i barnehagen i større grad handler om å mestre logistiske utfordringer i hverdagen. Hvis ikke en gang barnehagelæreren har tid til å delta i hverdagen sammen med barna i barnehagen, hva skjer da med de barna som trenger voksne som følger dem ekstra godt opp? På bakgrunn av dette kan det virke som at barn med autismspekterforstyrrelser ikke får like gode muligheter til å medvirke som andre barn i

barnehagen. Mine funn viser at barn med autismespekterforstyrrelser trenger den trygge og tilstedeværende voksne som kan hjelpe dem gjennom hverdagen.

Ravet (2001 i Garrels, 2017, s. 231) mener det er positivt at barn som har autismespekterforstyrrelser får spesialpedagogisk hjelp, men samtidig kan det sende signaler om at vanlige pedagoger ikke trenger kompetansen som kan muliggjøre inkludering og at en autismevennlig tilrettelegging av barnehagetilbudet er en oppgave som er forbeholdt spesialpedagoger. (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 38) fant at ansatte i barnehagen mente at tid og bemanning kunne være til hinder for barns medvirkning. De mente det er for lite tid, mye å gjøre, mange barn og få voksne. Eksempelet Thea fortalte om da hun var på en annen avdeling og en voksen spurte hvem som skulle være med barnet med autisme den dagen, kan være et eksempel på ansvarsfraskrivelse. I tillegg kan det tyde på at de ansatte ikke har tid og mulighet til å følge barnet med autisme godt nok opp uten spesialpedagogen til stede på avdelingen. Sandvik (2013, s. 134-135) forteller at personalet i barnehagen har rutiner og rammer for hverdagen i barnehagen. Og det forventes at barna skal inngå i disse rammene. Dette vil påvirke barnas mulighet til å påvirke sin egen hverdag. Seland (2009, s. 153) påpeker også at all aktivitet der både barn og voksne inngår i løpet av en dag i barnehagen, vil sette rammer og forutsetninger for lek, læring, omsorg og medvirkning.

Thea sier at barn med autisme liker rutiner med faste voksne og faste rytmer. Det gir dem forutsigbarhet og gjør dem mer trygge. Samtidig sier Thea at når hun er tilstede så slapper pedagogisk leder av, for ellers er dem så rutinstyrt. Jeg tolker det som at Thea mener det er bedre medvirkningsmuligheter for barn med autisme når hun er tilstede, for ellers følger de ansatte rutiner og det blir mindre rom for spontanitet og muligheter til å medvirke. Men på den andre siden forteller Thea at barn med autisme liker rutiner med faste voksne og rytmer. Dette støtter opp under det Statped (2018) skriver om at barn med autisme har behov for forutsigbarhet og trygghet. Dette kan skapes gjennom felles rutiner og oversikter som alle i barnehagen følger opp. Samtidig vil rutiner og rammer i hverdagen påvirke barns muligheter til å medvirke, fordi dagene styres av planer som igjen styres av tiden (Sandvik, 2013, s. 134-135).

Dermed kan det tolkes som at barn med autismespekterforstyrrelser er såpass avhengig av en voksen de kjenner godt, at når denne voksne ikke er tilstede svekkes muligheten til å medvirke. På den ene siden svekkes mulighetene til å medvirke fordi den voksne som kjenner barnets tegn og signaler godt ikke er der, men på den andre siden kan det virke som at resten av personalet fraskriver seg ansvaret for barnet med autisme og at de er veldig rutinstyrt i

hverdagen. Dette kan handle om de ansattes kunnskap og kompetanse rundt diagnosen autisme. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

#### 4.1.2 Inkludering: Å vurdere hva som er barnets beste

I denne delen vil jeg drøfte hvordan spesialpedagogen til en hver tid må vurdere hva som er det beste for barnet. At spesialpedagogen må vurdere om barnet skal tilbringe tid sammen med barnegruppen eller om hun eller han skal ta barnet ut fra avdelingen for å fokusere på opplæring av språk og kommunikasjonsverktøy, handler om hvordan spesialpedagogen ivaretar medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser. Begge mine informanter syntes inkludering er viktig for at barn med autisme skal føle at de får medvirke, men samtidig må barn med autisme lære seg metoder for å kunne uttrykke seg i fellesskapet. Det kan dermed virke som at spesialpedagogen står ovenfor en utfordring når hun eller han skal vurdere hva som er barnets beste.

Thea syntes at å inkludere barn med autisme i barnegruppen er viktig: «For at barna skal føle at dem medvirker i hverdagen sin, må de føle at de har tilhørighet i gruppen og miljøet. Man prøver jo hele tiden å ha dem mest mulig i gruppe og i frilek. For den sosiale læringen skjer jo i gruppe». Samtidig mener hun at det er en vurderingssak, fordi barn med autisme noen ganger trenger ro rundt en aktivitet. Da tar hun barnet ut på et grupperom og vekk fra de andre barna. I tillegg må hun ta ut barnet et par timer i uken for å ha språktrening. Utfordringen ligger i at de fleste barna med autisme har vansker med å være i samspill med andre, men da er Thea tilstede som en støtte: «Jeg må jo være der og ha et øye til han. Og trå til når det er behov. For å hjelpe».

Lene er også opptatt av at inkludering er viktig for at barn med autisme skal få medvirke i sin egen hverdag. Men de trenger støtte fra en voksen for å komme inn i leken og bli inkludert. «Vi kan gjøre barna til attraktive lekekamerater. For eksempel lage en liten lekegruppe rundt barnet, med litt leker de ikke får bruke så mye til vanlig. Så min rolle kan være å hjelpe de inn i leken og lære de noen strategier for å kunne invitere seg selv inn» (Lene).

Lene bruker TIOBA som et opplæringsverktøy, noe som gjør at barna med autisme blir tatt mye ut av barnegruppen.

For noen barn med autisme vil det være helt nødvendig å begynne med innlæring av grunnleggende ferdigheter alene på grupperom for at de skal få utbytte av å være sammen med andre på en avdeling. For at et barn skal føle seg inkludert på en avdeling er det viktig at de forstår hva som skjer, og at den leken som foregår har en mening for dem. Det er viktig å finne en balanse mellom en til en trening,

smågruppetrening og lek på avdeling. Slik at barnet kan få vist de ferdighetene han/hun mestrer på avdeling, men også får mulighet til å øve på de ferdighetene som er utfordrende i en til en setting alene med en voksen (Lene).

For å kunne hjelpe barn med autisme til å prøve nye aktiviteter eller delta i aktiviteter sammen med andre barn forteller Thea at barn med autisme ofte har lett for å «kjøre seg fast» i ting de mestrer: «Han velger ikke aktiviteter som gir han motstand, så innimellom må man pushe litt i stedet for å bare gi». Videre sier hun at barna ofte er rigid på ulike ting, som for eksempel hva dem skal spise og hva de vil gjøre.

For å få dem til å prøve nye ting, må man bruke en del overtalelse og noen ganger gå litt imot barnas ønsker. I dag er vi nødt til å gjøre dette, for i dag skal vi trene på at du får kjenne litt på motstand. Du kan ikke regne med at alle gjør som du sier fordi du blir sint. De skal jo bli store disse guttene jeg har. Og det er ikke så koselig om de står og brøler når de er 16 år (Thea).

Lene har også et eksempel der formålet var å hjelpe barnet til å prøve noe nytt:

Vi øver på å gå på besøk på naboavdelingen med en gutt, men han vil ikke gå inn. Vi føler jo at vi nesten går over grensen til å presse. Litt nærmere, litt til. Tingene er jo at barnet kan gå glipp av mye. Av og til er det fellessamlinger der inne, som jeg er ganske sikker på at han hadde hatt glede av hvis han kom seg over den dørstokken (Lene).

Mine funn viser at inkludering er viktig for at barn med autisme skal føle at de medvirker i sin egen hverdag. Det er viktig å ha tilhørighet til resten av barnegruppen. Men det kan virke som det er en stor utfordring å ivareta medvirkning hos barn med autisme til enhver tid. Jeg får inntrykk av at både Thea og Lene ønsker å jobbe på grunnlag av barnets beste, men føler at de noen ganger må presse barnet til å gjøre noe de i utgangspunktet ikke ønsker selv. I følge Johansson (2003, s. 48) oppstår det et dilemma når barn ikke alltid forstår sitt eget beste og de voksne må ta avgjørelser for dem. Noen pedagoger mener at barn må lære å tåle motgang, men dette strider imot barnets perspektiv (Johansson, 2003, s. 48). Samtidig handler jo medvirkning om retten til å si sin mening i alt som vedrører en (Glaser, 2011, s. 97). Dermed kan det se ut til at medvirkning i noen tilfeller nedprioriteres til fordel for læring som igjen skal hjelpe barna med autisme inn i et fellesskap. Sosiale ferdigheter kan nemlig læres hos barn med autisme og mestring av sosiale situasjoner kan dempe stress og ha betydning for personens helhetlige utvikling, mestringsfølelse, trivsel og videre motivasjon for sosial deltakelse (Martinsen et al., 2016, s. 108). En kan se på maktbalansen mellom barn og voksen i dette tilfellet. Kristoffersen (2006, s. 68-69) skriver at barns rett til medvirkning gir en endring i maktbalansen mellom voksen og barn. Dette betyr ikke at barna skal bestemme alt,

men at de voksne må være mer bevisst på hvordan de ser det enkelte barn og dets interesser. Mine funn tyder på at maktbalansen mellom spesialpedagogen og barnet med autisme stadig må vurderes når medvirkning skal ivaretas.

Thea mener den sosiale læringen skjer i gruppe, mens Lene har mer fokus på at de grunnleggende ferdighetene læres alene på grupperom for at barna skal få utbytte av å være sammen med andre på avdeling. Samtidig syntes Thea det er en vurderingssak, fordi barn med autisme noen ganger trenger fred og ro rundt en aktivitet. Hos mennesker med kommunikasjonsvansker svikter forutsetningene for å vokse inn i et fellesskap og dette vi påvirke mulighetene til å medvirke og påvirke sitt eget liv. Språket er derfor et viktig redskap for å kunne formidle ønsker, fortelle om hendelser og forstå hva andre vil (Martinsen et al., 2016, s. 70). Åmot (2014) mener at på den ene siden kan spesialpedagogisk hjelp være til hinder for at barn med samspillsvansker får tilgang til samme hverdagsstruktur som andre barn. Men på den andre siden kan ulike former for trening bidra til å beskytte barna ved å styrke ferdigheter, støtte samspill eller legge til rette for det å få en stemme i fellesskapet. Dette samsvarer med det Glaser (2011, s. 95) skriver om at barn har ulike behov, evner og forutsetninger. Derfor må man verken undervurdere eller overvurdere barnets evner og forutsetninger når vi snakker om medvirkning. Mine funn viser at spesialpedagogen står ovenfor en utfordring når hun eller han skal vurdere hva som er det beste for barnet. Skal spesialpedagogen la barnet få bestemme og gjøre som det selv vil? Eller skal spesialpedagogen gripe inn og hjelpe barnet med det hun eller han mener er viktig for videre utvikling? Spesialpedagogen skal kunne tilrettelegge for at barn med autisme kan få oppleve sosial tilhørighet, positive sosiale relasjoner og vennskapsforhold, samt muligheten til å ha samme opplevelser og erfaringer som andre barn (Martinsen et al., 2016, s. 104). Et mulig spørsmål her kan være om dette er mulig å få til samtidig som medvirkning ivaretas?

Både Thea og Lene beskriver viktigheten av å støtte barnet i leken og andre aktiviteter i løpet av en dag i barnehagen. Dette er en tankegang som kan se ut til å ha utgangspunkt i Vygotskys ide om et støttende stillas for å hjelpe barnet til å mestre oppgaver (McLoud, 2004). Som nevnt tidligere forteller Thea og Lene om hvor viktig det er at barn med autisme har voksne som kjenner dem godt rundt seg, for at dem skal få medvirke. Dermed kan betydningen av en voksen som kjenner barnet være en viktig forutsetning for å kunne vite hva barnet mestrer og ikke. Dette kan bidra til at den voksne vet mer om hvilke situasjoner barnet trenger ekstra støtte og hjelp i for å kunne utvikle seg. Lene forteller at det kan være en ide å gjøre barn med autisme til attraktive lekekamerater, noe som støtter opp under Vygotskys



tankegang om at samspill mellom barn som har ulike vansker og dyktige jevnaldrende barn kan bidra til utvikling av ferdigheter og mestring av oppgaver (McLoud, 2004). Daglig trening i smågrupper er verdifullt og kan bidra til følelsen av å være inkludert i et fellesskap med jevnaldrende barn (Garrels, 2017, s. 234-236)

## 4.2 Spesialpedagogens samarbeid med resten av personalet

I denne delen vil jeg gå inn på spesialpedagogens samarbeid med resten av personalet for å kunne ivareta medvirkning hos barn med autisme. Mange barn med autisme har ikke en spesialpedagog tilstede til enhver tid. Det kan derfor være nyttig at hele personalet har en felles forståelse av medvirkning. Videre skal jeg drøfte forståelsen av medvirkning og de voksnes holdninger til barn med autisme. Jeg vil se på hvordan dette kan påvirke medvirkningsmulighetene til barna.

### 4.2.1 Forståelsen av medvirkning

Det kan være nyttig å diskutere ulike situasjoner der man drøfter og reflekterer over hvordan barns medvirkning blir praktisert (Kristoffersen, 2006, s. 59-61). Arbeidet med implementering av prinsippene om barns medvirkning innebærer refleksjon og kritisk drøfting i praksis. Det må diskuteres hvordan forholdet mellom voksne og barn oppfattes og reguleres i ulike situasjoner og kontekster (Bae, 2006, s. 11). Medvirkning må altså drøftes og reflekteres over i personalgruppen. Videre vil jeg se hva mine informanter tenker om medvirkning i forhold til resten av personalgruppen. En viktig del av å kunne ivareta medvirkning hos barn med autisme, er at andre ansatte på avdelingen har en forståelse for hva begrepet inneholder.

Både Thea og Lene fremhever at medvirkning handler om at barna skal ha påvirkningsmuligheter i hverdagen sin og at de får være med å planlegge. «Når vi voksne skal planlegge ting, må vi tenke på hva barnet liker å gjøre» (Thea). Thea syntes også medvirkning hos barn med autisme handler om å få samme muligheter til å påvirke det som skjer i barnehagen på lik linje som resten av barnegruppen. Lene forteller at medvirkning også handler om at den voksne observerer hva barna er interessert i.

Thea forteller at det er lite fokus på selve begrepet medvirkning i personalgruppen. «Vi bruker ikke ordet, men man jobber veldig for at man skal jobbe likt». De bruker planleggingsdager og kveldsmøter til å snakke om hva som skjer i barnehagehverdagen og om enkelte barn. Her kan de diskutere hva de opplever fungerer og hva de må gjøre annerledes. Thea kan overføre

informasjon og historier om hvordan hun jobber med barnet og høre hva de andre tenker. Selve medvirkningsbegrepet er noe hun tenker det kunne vært enda mer fokus på.

Lene opplever at medvirkning diskuteres i ulik grad i forskjellige barnehager. «Noen personalgrupper diskuterer det ofte og er veldig bevisste i forhold til hvordan alle kan få være med å medvirke». I Lene sin barnehage har de hyppige samarbeidsmøter. De prøver å få til å ha møter på ettermiddagstid, slik at hele personalgruppen kan være med. «Slik at det ikke blir mitt og pedagogisk leder sitt prosjekt. Men at alle får være med og høre det samme». For at alle på avdelingen skal kunne forstå barnet, har de blant annet lister på avdelingen over hvilke ord barnet kan og hva det liker å leke med. De har også skjemaer der de kan krysse ut hva barnet har gjort og så kan de diskutere på møter hva som fungerer og ikke. God kommunikasjon og informasjonsflyt mellom de voksne på avdelingen og Lene, er også noe hun mener er viktig. Det kan føre til at det Lene og barnet gjør på et grupperom kan overføres til for eksempel en samling.

Verken Thea eller Lene forteller at det er stort fokus på medvirkning i personalgruppen. Men Lene forteller at det diskuteres i ulik grad i forskjellige barnehager. Likevel mener de at medvirkning er et begrep som er viktig å diskutere og snakke om. Eide og Winger (2018) syntes det er tankevekkende at barns rett til deltakelse fremdeles er et diffust og til dels underfokusert tema i mange barnehager. Hvis barns medvirkning skal bli ivaretatt, krever det at personale har evne, vilje og kompetanse til å fremme, være oppmerksom på og ta hensyn til barnas uttrykk. Mine funn viser at det brukes tid i personalgrupper på å diskutere hvordan man skal jobbe rundt barnet med autisme. Det er fokus på hva som fungerer i hverdagen og hva som må gjøres annerledes. Dette kan sees i sammenheng med omsorg. Omsorg og medvirkning henger sammen, fordi mange barn tilbringer mye tid i barnehagen og de voksne må være bevisst på hvordan de utøver omsorg. En del av denne omsorgen handler om at den voksne må vise forståelse når barnet uttrykker egne grenser, enten det er verbalt eller nonverbalt (Bae, 2018). Det kan tenkes at ulike personalgrupper jobber med medvirkning uten å være bevisst på hva selve begrepet inneholder. Mine informanter forteller at det jobbes med hvordan man kan forstå barnet med autisme. Slik jeg ser det henger dette sammen med barns medvirkning.

Franklin og Soper (2008) fant at både foreldre, ansatte, barnet selv og andre omsorgspersonaler for barn med funksjonshemninger ønsket felles forståelse av målene for deltakelse. Sosialarbeiderne som deltok i studien fortalte at å involvere barn i avgjørelser tar tid, fordi det tar tid å bli kjent med barnet og barnets uttryksmåter. Også Bratterud, Sandseter

og Seland (2012, s. 38) forteller at ansatte i barnehagen mener det er behov for mer kompetanse om hvordan medvirkning gjennomføres i praksis. For at alle barn i barnehagen skal få like muligheter til å uttrykke seg og sitt syn på barnehagens virksomhet, bør de voksne i barnehagen drøfte dette (Kristoffersen, 2006, s. 56). Mine funn tyder på at det medvirkning burde drøftes mer i personalgrupper. Spesialpedagogen og andre pedagoger i barnehager sitter på mye faglig kunnskap, noe jeg tenker kan være grunnlag for gode samtaler og diskusjoner rundt medvirkning. Denne kunnskapen burde videreføres og overføres til resten av personalgruppen. Her kan man se på Pedersen (2015, s. 155) sine tanker om at felles fokus er en viktig forutsetning i personalgruppen: «Felles fokus fordrer at personalet bruker tid på å diskutere målsettinger for virksomheten i barnehagen. Det kan gjelde enkeltbarn, barnegruppen eller virksomheten for øvrig»

Mine informanter uttrykker at medvirkning er et viktig tema, men som burde diskuteres mer i barnehager. Jeg tolker det som at barnehagene trenger å fokusere mer på kravene til medvirkning som Rammeplanen setter for barnehager. I tillegg kan det virke som at personalgruppen trenger mer kunnskap om hvordan barn med autismspekterforstyrrelser kan medvirke. Videre skal jeg se mer på hvordan spesialpedagogen kan arbeide med de voksnes holdninger til barn med autisme.

#### 4.2.2. Jobbe med de voksnes holdninger til barn med autisme

Thea forteller at barn med autisme kan være rigid, ha mye temperament og bli sint. Dersom man som ansatt ikke føler seg kompetent nok til å takle en slik situasjon, vil ikke barnets uttrykk og ønsker bli ivaretatt. «Det blir vanskeligere å gi rom, for det eneste du tenker på et å ikke få barnet til å skrike eller rope. Du gjør alt du kan for at han skal være rolig» (Thea). Dette er noe de jobber med i Thea sin barnehage, at man ikke skal lære inn uvaner som må avlæres senere. Thea gir et eksempel på dette: «Et barn hadde en sykkel med rødt håndtak, for det lignet på lynet McQueen. Her måtte vi jobbe med hele personalet og si at dette ikke er hans sykkel. Han må lære seg å dele». Thea forteller at mange ansatte i barnehagen tenker det er urettferdig at noen barn skal få særbehandling. Å se det enkelte barn og deres behov, er noe Thea fokusere på å formidle til de andre ansatte. «Dette handler også om medvirkning. Det å se behovene til et barn».

Lene sier at holdningene i personalet kan ha betydning for muligheten barn med autisme har til å medvirke. «Det er lettere å bestemme hva han skal gjøre. Nå skal ha der, for det passer best». Mange kan oppleve det som utfordrende å forstå barnets uttrykk når det ikke uttrykker

seg verbalt. Noen synes det er skummelt og trekker seg unna barnet og de vil helst ikke se hva som skjer inne på grupperommet der spesialpedagog og barnet med autisme er.

Noen syntes selvstimulering med lyd er uvant og bråkete. For å ufarliggjøre disse holdningene, prøver Lene å forklare at dette er barnets måte å ta pause på. «Jeg prøver å forklare at det er det samme som at din måte å koble ut på er å trykke på telefonen. Et barn som selvstimulerer klarer ikke styre det helt selv. Barnet trenger bare litt hjelp til å regulere det» (Lene).

Men for at alle skal få et innblikk i hva Lene og barna med autisme gjør på når de er vekke fra avdelingen, har de satt opp en ukeplan. «Av og til bytter vi på at en av de andre fra avdelingen kan gå inn og ha en liten gruppe, slik at de får øvd seg litt. Av og til er vi to, slik at vi kan være sammen og bytte på å lede og veilede hverandre». Dette gjør de for at barnet skal bli trygg på flere voksne enn kun Lene som er spesialpedagog. I tillegg kan den voksne bli tryggere på barnet.

Ut ifra det mine informanter forteller må spesialpedagogen jobbe med de ansatte i barnehagen sine holdninger for å kunne gi barn med autisme bedre muligheter til å medvirke i hverdagen. Mine funn viser at voksne som ikke har kunnskap og kompetanse om barn med autisme kan ha utfordringer med å tolke barnets uttrykk. Dette kan føre til at ansatte velger å trekke seg unna barnet i stedet for å prøve å forstå det, noe som kan gi store konsekvenser for barnas muligheter til å medvirke. Jeg mener at om ikke de voksne prøver å sette seg inn i barnas perspektiv, vil det bli vanskelig å behandle barna med autisme som subjekter og som likeverdige deltakere på lik linje med andre barn i barnehagen. Det kan være utfordrende for personalgruppen å forstå barns uttrykk og ytringer, noe som er viktig for å kunne ivareta medvirkning hos barn (Glaser, 2011, s. 94). Kvello (2013) mener også at det utfordrende for barnehageansatte å møte barns individuelle behov når det er mange å ta hensyn til. LaVesser og Berg (2011) fant i sin studie at foreldre fratok barnas muligheter til å medvirke i hverdagen fordi foreldrene «visste» på forhånd at barna ikke kom til å oppføre seg. Situasjoner som påkledning, vasking og pussing av tenner ble utført av foreldre, da de syntes det var enklere å utføre det selv. Her kan jeg se en sammenheng med mine funn. De voksnes holdninger til barn med autisme frarøver dem muligheter til å medvirke. Men igjen kan det virke som at det handler om kjennskap til diagnosen og ikke minst til barnet. Åmot (2014) fant at barn som er kommunikativt sterke og har en atferd som tilfredsstillende de ansattes forventninger, er barn som har størst mulighet til å medvirke. Dermed vil barn med samspillsvansker ikke være en del av denne gruppen. Mine funn samsvarer med Åmot sine funn. Både Lene og Thea forteller

at ansatte i barnehagen reagerer på barn som uttrykker seg gjennom mye lyd. De syntes det er bråkete. Fokuset rettes da mot å få barnet til å være stille, i stedet for å prøve å tolke hva barnet uttrykker.

En utfordring som kan oppstå når den voksne skal ivareta individuelle rettigheter og behov, er hvordan det skal gjøres i forhold til resten av gruppens interesser og behov. Det kan stilles spørsmål om hvor mye det skal tas hensyn til det enkelte barn og hvor mye det bør forventes at den enkelte tilpasser seg etter gruppens behov (Glaser, 2011, s. 98). Mine funn viser at ansatte i barnehagen kan syntes det er urettferdig at noen barn skal få særbehandling, men at spesialpedagogen da må formidle at det handler ikke om særbehandling, men om å se det enkelte barns behov. Kristoffersen (2006, s. 59-61) påpeker at retten til medvirkning må skje ut ifra det enkelte barns ståsted og ikke ut ifra en matematisk rettferdighetstenkning. Thea er opptatt av å formidle akkurat dette, at medvirkning må sees ut ifra det enkelte barns behov. Dette samsvarer med studien til Franklin og Sloper (2008) der de mener at deltakelse må tilpasses det enkelte barn. For noen kan det handle om å få velge mellom to aktiviteter, men det å få små påvirkningsmuligheter kan ha stor betydning i deres liv.

Pedersen (2015, s. 38) skriver at barn er forskjellige og kommer til barnehagen med forskjellige forutsetninger. Det blir da nødvendig at personalet klarer å se det enkelte barn ut ifra barnets forutsetninger og behov. Dermed må det arbeides med holdninger i hele personalgruppen. «Holdningene våre er etablert over lang tid og avspeiler til en viss grad hvilket miljø vi har vokst opp i» (Haugen og Skogen, 2013, s. 106-108). Spesialpedagogen må jobbe med å skape positive holdninger til barn med ulike forutsetninger og behov. Det blir da viktig å gi personalet informasjon om barnets situasjon. Det trengs felles rutiner og oversikter som alle i barnehagen følger for at barn med autisme skal inkluderes. Hvis aktiviteter blir forberedt godt, øker det sannsynligheten for at barn med autisme kan delta med andre barn. Kommunikasjon mellom alle som jobber i barnehagen er viktig for at barn med autisme kan delta i barnefellesskapet (Statped, 2018). Kommunikasjon mellom spesialpedagogen og de andre ansatte er viktig. Dette kan skape holdninger og forventninger til hvordan en ønsker å behandle barn i den enkelte barnehage (Haugen og Skogen, 2013, s. 115). Lene sitt eksempel på at hun inviterer de andre på avdelingen inn på grupperommet, eller lar de få ha liten gruppe der barnet med autisme er med, tenker jeg et til tiltak som kan bidra til å endre personalets holdninger til barn med autisme.

## 5.0 Avslutning

Problemstillingen min var: «Hvordan kan spesialpedagogen ivareta medvirkning hos barn med autismespekterforstyrrelser i alderen 4-6 år i barnehagen?» Mine funn viser at som spesialpedagog er det en utfordring å ivareta medvirkning hos barn med autisme. Få barn med autisme har spesialpedagog med seg til enhver tid i barnehagen. Dette vil ha konsekvenser for medvirkningsmulighetene barna med autisme har. Mine informanter forteller at barn med autisme er svært avhengig av å ha en voksen tett på seg i barnehagen som forstår barnets uttryksmåter. Spesialpedagogens rolle er derfor viktig for barna, med tanke på tilstedeværelse og direkte arbeid med barnet. Det kommer frem at spesialpedagogen til enhver tid må vurdere hva som er barnets beste. Begge mine informanter mener at inkludering er viktig for at barn med autisme skal få oppleve medvirkning. Utfordringen ligger i hvor mye barnet skal tas ut av barnegruppen for å jobbe med språk og ulike kommunikasjonsmetoder.

Samtidig kan arbeidet med å ivareta medvirkning hos disse barna være todelt.

Spesialpedagogen er viktig i direkte arbeid med barnet, men samtidig tilbringer barnet store deler av tiden sammen med andre ansatte på avdelingen og i barnehagen. Dermed må spesialpedagogen samarbeide med resten av personalet, slik at barn med autisme kan få medvirkningsmuligheter også når spesialpedagogen ikke er tilstede.

Mine funn viser at informantene er opptatt av at det må være god kommunikasjon mellom de ansatte i barnehagen og spesialpedagog. Det er viktig å formidle kunnskap og kompetanse. Medvirkning er derimot et begrep informantene mener det kan fokuseres enda mer på. Å arbeide med de ansattes holdninger til barn med autisme er også noe som kommer frem som en viktig del av det å kunne ivareta medvirkning hos disse barna. Spesialpedagogen har mye kunnskap man gjerne ikke får gjennom barnehagelærerutdanningen. Dermed er det viktig at personalet får en forståelse for autismediagnosen og barnet som har den. Jeg ser det som svært positivt at de i Lene sin barnehage bytter på å være inne på grupperommet med barnet med autisme. Dette kan føre til at flere voksne forstår barnet og dets uttrykk. I tillegg vil barnet bli tryggere på flere voksne. Dette tenker jeg er en viktig forutsetning for at barn med autisme skal få medvirke.

I innledningen skrev jeg at jeg syntes medvirkning er et begrep som burde diskuteres enda mer i barnehagen. Det kunne vært interessant å forske mer på hvilken plass begrepet medvirkning har i ulike barnehager og hvordan det jobbes med det.

## Litteraturliste

- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. Overordnede perspektiver og internasjonal forankring. I B. Bae (red.). *Medvirkning i barnehagen - Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2006). i Bae B., Eide B. J., Winger N. & Kristoffersen A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2018). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie (Doktoravhandling)*. Universitetet i Oslo.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Franklin, A., & Sloper, P. (2009). Supporting the Participation of Disabled Children and Young People in Decision-making. *Children & Society*, 23(1), 3-15. [doi: 10.1111/j.1099-0860.2007.00131.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00131.x)
- Jans, M. (2004). *Children av Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation*. *Childhood*, 11(1): 27-44. doi: 10.1177/0907568204040182
- Johansson, E., (2003). *Att närma sig barns perspektiv*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2003 årg. 8 nr. 1-2. s. 42-57 issn 1401-6788

- Garrels, V. (2017). Barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen. I: S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold* (s. 220-238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015, januar). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015*. Hentet 4.juni 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/743/Icd-10-den-internasjonale-statistiske-klassifikasjonen-av-sykdommer-og-beslektede-helseproblemer-2015-IS-2277.pdf>
- Helsenorge. (2017, 25. januar). *Autisme*. Hentet 27.juni 2018 fra <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/utviklingsforstyrrelser/autisme>
- Kristoffersen, A. E. (2006). i Bae, B., Eide B. J., Winger N. & Kristoffersen A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I: A. T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere. Til barnets beste? (FINN SIDETALL)*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I: A. T. Kjørholt. (red). *Barn som samfunnsborgere. Til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. Utg.). Unipub.
- Korsvold, T. (Red). (2011). *Barndom barnehage inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (Red). (2013). *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LaVesser, P., & Berg, C. (2011). Participation Patterns in Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 31, 33-39. doi:10.3928/15394492-20100823-01
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD) – Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS



- Pedersen, K. (2015). *Ut i fra egne forutsetninger: Inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Regjeringen. (2018), 11. januar). *Flere barnehagelærere i barnehagen*. Hentet 19.april 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-i-barnehagen/id2585153/>
- Sandvik, N (2007). *De yngste barnas medvirkning i barnehagen*. Norsk senter for barneforskning, Barn nr 1 2007: 27-45, issn 0800-1669
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.
- Seland, M. (2004). *Barnesamtalen: Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen* (Hovedoppgave i førskolepedagogikk) Dronnings Mauds Minne/Institutt for pedagogikk NTNU i Trondheim
- Sjøvik, P. (Red). (2007). *En barnehage for alle – spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Statped. (2018, 30. januar). *Autisme og inkludering i barnehagen*. Hentet 6.juni 2018 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sammensatte-larevansker/autisme/inkludering-i-barnehagen/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Øzerk, K., & Øzerk, M. (2013). *Autisme og pedagogikk: Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen damm

Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirking i barnehagen* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim

## Vedlegg 1: Informert samtykke

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

Jeg er student ved NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Jeg arbeider nå med masteroppgaven som er en del av masterutdanningen innenfor spesialpedagogikk. Dette er et samarbeidsstudium med Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Temaet for min oppgave er medvirkning hos barn med autisme. Jeg ønsker å undersøke hvordan spesialpedagogen samarbeider med resten av barnehagepersonalet for å ivareta medvirkning hos barn med autisme i barnehagehverdagen. Hva legger spesialpedagogen i begrepet medvirkning? Hvilke utfordringer møter hun/han på i arbeidet med medvirkning hos barn med autisme? Hvordan kan spesialpedagogen samarbeide med barnehagepersonalet for å ivareta medvirkning hos barn med autisme?

Jeg vil benytte intervju i studien. Intervjuet skal brukes til å samle informasjon om hvordan spesialpedagogen sammen med barnehagepersonalet kan ivareta medvirkning hos barn med autisme i barnehagen. Spørsmålene vil ta utgangspunkt i informantens opplevelser, tanker og erfaringer med temaet. Det vil ikke bli stilt spørsmål ang. enkeltbarn. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptak og notere. Intervjuet vil vare i ca 45-60 minutter.

All deltakelse er frivillig og du kan trekke deg når som helst, uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger samt notater og båndopptak vil bli behandlet konfidensielt. Dette vil lagres på en passordbeskyttet pc. Personopplysninger, notater og båndopptak slettes etter oppgaven er levert. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 15.05.2018. Informanter i oppgaven blir anonymisert. Det er kun jeg som prosjektleder og mine veiledere som vil ha tilgang til personopplysninger.

Skulle du ha noen spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg via mail eller telefon:

Mail: [tonje-r92@hotmail.com](mailto:tonje-r92@hotmail.com)

Telefon: 41640209

Eller min hovedveileder Monica Bjerklund:

Mail: [mbj@dmmh.no](mailto:mbj@dmmh.no)

Telefon: 73568341

Med vennlig hilsen

Tonje Rathe

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet:

Sted og dato:

Signatur

.....

.....

## Vedlegg 2: Intervjuguide – medvirkning hos barn med autisme

1. Hva legger du i ordet medvirkning?
2. Hvordan er det mulig for barn med autisme å medvirke i barnehagen?
3. Hvis du tenker deg en vanlig dag i barnehagen, kan du huske noen eksempler (anonymiserte) på at barn med autisme har søkt medvirkning/fått medvirke? (Eks fra ankomst/avskjed, frokost, frilek, lunsj, påkledning, utelek osv).
4. Tror du at barn med autisme får like gode muligheter for medvirkning som andre barn i barnehagen? Evt hvorfor, hvorfor ikke?
5. Hvordan samarbeider du med resten av barnehagepersonalet for å ivareta medvirkning hos barn med autisme?
6. Hvilke utfordringer opplever du at resten av barnehagepersonalet møter på når de arbeider med medvirkning hos barn med autisme? Er det forskjeller i personalet? Hva tror du eventuelt disse forskjellene skyldes?
7. Hva tenker du er forskjellen mellom medbestemmelse og medvirkning. Hvorfor er det evt viktig å skille mellom disse?
8. Er det noen situasjoner hvor det er utfordrende å ivareta medvirkning hos barn med autisme? Og er det noen situasjoner du opplever at det er lettere å ivareta medvirkning?
9. Er det noen situasjoner du opplever at medvirkning er spesielt viktig å ta hensyn til når det gjelder barn med autisme? Evt hvilke?
10. Har du en eller flere anonymiserte praksisfortellinger der du opplevde at barn med autisme fikk medvirke? Hva tenker du gjorde at dette fungerte/Hvorfor opplevde du at dette fungerte så bra?
11. Og har du anonymiserte praksisfortellinger der du følte at barn med autisme ikke fikk medvirke? Hva tenker du gjorde at dette ikke fungerte/Hvorfor opplevde du at dette ikke fungerte så bra?
12. Leken opptar jo store deler av hverdagen i barnehagen. Får barn med autisme muligheter til å medvirke gjennom leken? Hvilken rolle har du som spesialpedagog i leksituasjoner der barn med autisme er med?
13. Hvis du skal se det fra barnas perspektiv: Er det noen områder du føler de er mer opptatt av å få medvirke enn på andre?

14. Hvordan uttrykker barn med autisme vilje, meninger og ønsker?
15. Er det noen faglige eller organisatoriske barrierer for at barn med autisme får medvirke?
16. Er det noe du ønsker å legge til ang barns medvirkning og barn med autisme, som vi ikke har snakket om?

## Vedlegg 3: Brev fra NSD



Monica Bjerklund  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.02.2018

Vår ref: 58535 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.01.2018 for prosjektet:

<i>58535</i>	<i>Medvirkning hos barn med autisme i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Monica Bjerklund</i>
<i>Student</i>	<i>Tonje Rathe</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Lasse André Raas

Kontaktperson: Lasse André Raas tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tonje Rathe, [tonje-r92@hotmail.com](mailto:tonje-r92@hotmail.com)



**DATAINNSAMLING**

Personvernombudet legger til grunn at det kun skal registreres personopplysninger gjennom intervjuer med spesialpedagoger/ansatte ved barnehager.

Du/dere har opplyst i meldeskjema at barnehagebarn vil inngå i utvalget. Basert på øvrig prosjektdokumentasjon, legger personvernombudet til grunn at dette ikke er tilfellet.

Vi legger videre til grunn at det ikke fremkommer opplysninger om identifiserbare enkeltbarn i intervjuene, ettersom taushetsplikten vil være til hinder for dette. Vi anbefaler at informantene i forkant av intervjuene minnes om sin taushetsplikt samt hvordan relativt få bakgrunnsopplysninger kan være identifiserende i et lite utvalg.

**INFORMASJON OG SAMTYKKE**

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

**DATASIKKERHET**

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat datamaskin er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

**PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Du/dere har i meldeskjema opplyst at direkte og/eller indirekte personidentifiserbare opplysninger publiseres. Personvernombudet kan ikke se av øvrig prosjektdokumentasjon at det er tilfellet, og har lagt til grunn at personopplysninger ikke publiseres. Vi gjør oppmerksom på at dersom du/dere publiserer personopplysninger, er det en forutsetning at den enkelte har samtykket. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne opplysningene for publisering.

**PROSJEKTSLUTT**

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>