

Anna Bakken Grindvold

## Inkludering som en paraply

En kvalitativ studie om barn med  
autismespekterforstyrrelser i barnehagen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Ingvild Åmot og Jana van der Zwart-Langner

Trondheim, oktober 2018



Anna Bakken Grindvold

## Inkludering som en paraply

En kvalitativ studie om barn med  
autismespekterforstyrrelser i barnehagen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Ingvild Åmot og Jana van der Zwart-Langner  
Trondheim, oktober 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



## Forord

Tusen takk til intervjupersonene og foresatte som har stilt opp og gjort dette prosjektet mulig.

Tusen takk for all den gode hjelpen og veiledningen jeg har fått, Ingvild Åmot og Jana van der Zwart-Langner.

Tusen takk, Lars Erik, for at du har lest korrektur.

Sist men ikke minst vil jeg takke Kari og Åse fordi dere har gitt meg et snev av hverdag å strukturere dette arbeidet rundt og gode pauser fra masterleksa.

Trondheim, oktober 2018

Anna Bakken Grindvold



## Sammendrag

Denne oppgaven handler om inkludering for barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen. Det er en kvalitativ studie hvor det er benyttet både dokumentvurdering og forskningsintervju for å generere data. Forskningsintervjuene som ble gjennomført var delvis strukturerte, med utgangspunkt i en intervjuguide. Utvalget besto av tre spesialpedagoger ansatt i barnehage. Alle disse hadde ansvar for hvert sitt barn med autismspekterforstyrrelser. Dokumentvurderingen var rettet mot disse barnas individuelle opplæringsplaner.

Det å danne et helhetlig tilbud med utgangspunkt i barnehagens fellesskap og på samme tid ivareta barnets individualitet, trekker Martinsen & Tellevik (2012) frem som en utfordring i det spesialpedagogiske arbeidet med barn med diagnoser innen autismspekteret. Solli (2010) betegner dette som spesialpedagogikkens spenningsfelt. Dette er noe jeg har undersøkt med problemstillingen: *Hvilke muligheter og utfordringer erfarer tre spesialpedagoger i arbeidet med inkludering for barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen?*

Oppgaven inneholder en utgreiing av studiens teoretiske og forskningsmessige utgangspunkt. Her er autismspekterforstyrrelser, inkludering og spesialpedagogikk hovedtemaene. Det gis en beskrivelse av den metodiske tilnærmingen og prosessen. Valgene som er gjort underveis i forskningsprosjektet begrunnes.

Studiens analyse og fremstilling av funn legger grunnlag for en diskusjon omkring bruk av målsettinger og organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet. Ved å vurdere barnas individuelle opplæringsplan og intervju tre spesialpedagoger, viser jeg hvordan de ulike innfallsvinklene belyser ulikt fokus i dette arbeidet. Dokumentvurderingen bærer preg av et fokus på at barna skal kvalifiseres og viser at mål innen sosiale ferdigheter er hyppige. Spesialpedagogene beskriver en hverdag hvor arbeidet i praksis bygger på barnas subjektivering og mulighet til deltakelse. Deres funksjon som brobygger belyses. Diskusjonen knyttes stadig opp til ulike domener ved pedagogikk (Biesta, 2015). Som en tilnærming til problemstillingen diskuteres funn med vekt på demokratibegrepet og en utvidet forståelse av fellesskapet.





# Innholdsfortegnelse

Forord.....	
Sammendrag .....	
1. Innledning.....	1
1.1 Tidligere forskning.....	2
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	4
1.3 Oppgavens struktur .....	4
2. Teoretisk og forskningsmessig utgangspunkt .....	5
2.1 Autismespekterforstyrrelser .....	5
2.1.1 Historisk tilbakeblikk .....	5
2.1.2 Forekomst.....	6
2.1.3 Kjennetegn og karakteristiske trekk.....	6
2.2 Inkludering.....	7
2.2.1 Inkluderingsbegrepet i barnehagen .....	10
2.2.2 Det store og det lille demokratiet .....	11
2.3 Spesialpedagogikk .....	13
2.3.1 Biestas tre pedagogiske domener .....	14
2.3.2 Bruk av individuelle opplæringsplaner .....	15
2.3.3 Utøvelse og organisering av spesialpedagogisk hjelp .....	16
2.3.4 Spesialpedagogikk og autismespekterforstyrrelser .....	18
2.4 Oppsummering.....	19
3. Metodisk tilnærming .....	21
3.1 Kvalitativ metode .....	21
3.2 Vitenskapeteoretisk forankring.....	21
3.2.1 Hermeneutisk tilnærming .....	22
3.3 Forberedelser og tilgang til feltet.....	22
3.3.1 Utvalg og utvalgsprosedyre.....	23
3.3.2 Presentasjon av deltakere .....	25
3.4 Dokumentvurdering av IOP .....	25
3.4.1 Analysestrategi .....	26
3.4.2 Gjennomføring av dokumentvurdering.....	27
3.5 Kvalitativt forskningsintervju.....	28
3.5.1 Intervjuguide .....	28
3.5.2 Gjennomføring av intervju .....	29
3.5.3 Bearbeiding og analyse av intervju.....	30
3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning .....	32

3.6.1 Pålitelighet.....	32
3.6.2 Gyldighet .....	33
3.6.3 Overførbarhet.....	33
4. Analyse og fremstilling av funn .....	35
4.1 Dokumentvurdering av IOP .....	36
4.1.1 Resultater: Beskrivelse av barna .....	36
4.1.2 Resultater: Læringsmål og organisering.....	38
4.1.3 Sammendrag: Dokumentvurdering av IOP.....	39
4.1.4 Drøfting: Dokumentvurdering av IOP.....	40
4.2 Intervju .....	44
4.2.1 Resultater: Læringsmål.....	44
4.2.2 Sammendrag: Læringsmål.....	47
4.2.3 Drøfting: Læringsmål.....	47
4.2.4 Resultater: Organisering.....	49
4.2.5 Sammendrag: Organisering.....	53
4.2.6 Drøfting: Organisering.....	53
5. Avslutning.....	59
5.1 Sammenfatning av studiens hovedfunn.....	59
5.2 Konklusjon og veien videre.....	61
Referanser .....	63
Vedlegg.....	67
Vedlegg 1: Meldeskjema NSD .....	67
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til spesialpedagogene .....	76
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte.....	78
Vedlegg 4: Intervjuguide .....	81
Vedlegg 5: Forkortet versjon av intervjuguide.....	84

## 1. Innledning

Denne studien omhandler utfordringer og muligheter som oppstår i arbeidet med inkludering for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen. Årsaken til at jeg har valgt å rette dette prosjektet mot inkludering er flere hendelser som har fått meg til å lure på *hvem* enkelte inkluderende tiltak gjøres til fordel for. Dette har jeg lurt på både i jobb som vikar på avlastningsbolig for barn og gjennom praksisperioden på videreutdanningen i spesialpedagogikk. I denne praksisperioden fulgte jeg et barn som tidlig ble diagnostisert med barneautisme. Jeg fikk se at spesialpedagogens arbeid med å hindre stigmatisering og ekskludering av barnet ble utfordret ved at fagleder ønsket at barnet skulle være utenfor barnehagens område i utetiden- for de andre barnas sikkerhet. At de ansatte hadde så forskjellige tanker om hvordan barnets behov skulle ivaretas gjorde at jeg fikk interessen autismespekterforstyrrelser og inkludering, som har vært utgangspunkt for denne studien.

Barnehagen har som formål å være et passe utfordrende og trygt sted for fellesskap. Den skal fremme demokrati og likestilling og alle former for diskriminering skal motarbeides (Barnehageloven, 2005, §1). Barns rett til spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder er hjemlet i Lov om barnehagens § 19. Dette innebærer at barnehagen skal gi et individuelt tilrettelagt tilbud til de barna som har behov for ekstra støtte (Barnehageloven, 2005, §19). Organiseringen av slike tilbud har ofte en innvirkning på den tiden barnet med rett til spesialpedagogisk hjelp tilbringer med andre barn i barnehagen (Wendelborg mfl., 2015, s. 138-139).

Antall barn som diagnostiseres med autismespekterforstyrrelser har økt både nasjonalt og internasjonalt de to siste tiårene (Øzerk, 2012, s. 2). Om lag 90% av barna med autismespekterforstyrrelser mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Wendelborg, mfl., 2015, s. 123). Denne hjelpen skal imøtekomme kravene om å være individuelt tilpasset og at barnet skal inkluderes i barnegruppen (Barnehageloven, 2005, §19; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Øzerk (2012, s. 2-3) mener barn med autismespekterforstyrrelser og deres familier fortjener større oppmerksomhet. Han hevder at tidlige diagnosemuligheter og økt kunnskap og bevissthet blant fagfolk bidrar til å øke antallet diagnoser som stilles. I dagens barnehage- og skolesystem stilles det ingen kompetansekrav innen autismespekterforstyrrelser til de som jobber med barna. Økt faglig oppmerksomhet til denne barnegruppen skal kunne komme barna til gode.

Gotvassli mfl. (2012, s.45) sin kartlegging av kompetansebehov i barnehagen viser at mellom 50 og 60 prosent av alle ansatte mener det er stort eller svært stort behov for økt kompetanse i arbeidet med barn med spesielle behov. Av styrere i barnehagen vurderes behovet for kompetanseheving på området til å være stort for både barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter, ikke bare spesialpedagoger. Behovet for økt kompetanse omkring barn med spesielle behov er med på å aktualisere denne oppgaven. Det er også det økende antallet av diagnoser innen autismspekteret, i spørsmålet om hvilke muligheter og utfordringer som kan knyttes til organiseringen av spesialpedagogiske tilbud for barn med autismspekterforstyrrelser. I tillegg er mye av forskningen som er gjort knyttet til inkludering rettet mot skole og derfor er det viktig å rette søkelyset mot andre arenaer, slik som barnehage (Qvortrup, 2012, s. 13).

### 1.1 Tidligere forskning

Solli (2017, s. 37) beskriver et par utfordringer som oppstår når man skal danne seg en oversikt over forskningsfeltet «inkludering i barnehagen med tanke på barn med nedsatt funksjonsevne». For det første er inkludering et flertydig begrep og for det andre brukes det forskjellige betegnelser på barn som har behov for særskilt hjelp og støtte. Når jeg nå skal presentere forskningsområdet denne oppgaven befinner seg i, er søket spisset til å gjelde autismspekterforstyrrelser. Søkene er hovedsakelig gjort i databasen Google Scholar og Oria. Nøkkelord som *inclusion*, *autism* og *kindergarten* gir mange treff for seg selv, men i sammenheng begrenses antallet.

I 2015 publiserte Wendelborg mfl. en rapport basert på undersøkelser av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder i Norge. Rapporten viser et fokus på mangfold og inkludering. Det er gjennomført casestudier i flere kommuner og det er sendt ut spørreskjemaer til styrere, eiere, PPT- ledere og foresatte. Innholdet i det spesialpedagogiske tilbudet er kartlagt, samt hvordan tilbudet organiseres. Rapporten indikerer blant annet at jo større vansker barnet har, jo mer er barnet adskilt fra resten av gruppen. Det vises også at foreldre opplever at barnehagen har fokus på både sosiale forhold og barnets læring og utvikling. Solli (2010) stiller spørsmål ved om spesialpedagogiske tiltak fungerer som en støtte eller som en barriere for inkludering. Han tar utgangspunkt i forskningsprosjektet «Barnehagens arbeid for inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv». Forskningen belyser spenningsfeltet som oppstår når barnehagen skal fremstå som et inkluderende fellesskap og tilpasse støtte til enkeltbarnets behov. Solli viser til

kritikk av spesialpedagogikken som fag. Han mener at hvordan spesialpedagogikken skiller seg ut fra det allmennpedagogiske tilbudet kan virke uheldig. Det er et individperspektiv som fører til at barnehagen som institusjon ikke er nødt til å tilpasse seg alle, i og med at den spesialpedagogiske støtten kan rettes mot enkeltbarnet.

Når det kommer til bruk av individuelle opplæringsplaner i arbeidet, har Pettersen (2014) publisert artikkelen «Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen med fokus på individuelle opplæringsplaner (IOP)». Her retter hun et søkelys mot barnehagens arbeid med implementering av individuelle opplæringsplaner for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp. Artikkelen bygger på en kvalitativ studie, hvor det antydes at en individuell opplæringsplan er et nyttig verktøy i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. De pedagogiske lederne som har blitt intervjuet fremhever at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i størst mulig grad skal delta på aktiviteter sammen med gruppen og at enetrening bør organiseres slik at barnet ikke mister muligheten til deltakelse i felles aktiviteter.

Olsen, Croydon, Olson, Jacobsen og Pellicano (2018) har via videobservasjon kartlagt og identifisert barrierer for inkludering, ved å følge en fem år gammel gutt med autismspekterforstyrrelser i en vanlig barnehage i Norge. Rapporten beskriver at barnets omgang med jevnaldrende var begrenset. Resultatene viser at struktur og støtte fra voksne øker barnets deltakelse og det diskuteres hvordan barn med autismspekterforstyrrelser kan styrkes i dette arbeidet. Forskningen til Olsen mfl. (2018) indikerer at det er et behov for å utvide de tiltakene og støtten som gis til barn med autismspekterforstyrrelser, for at barnehagen skal utvikle seg som en inkluderende arena. Anderson, Moore, Godfrey og Fletcher-Flinn (2004) har også tatt i bruk videobservasjon i sitt forskningsprosjekt, men her for å studere sosial kompetanse hos barn med autismspekterforstyrrelser i fri lek. Studien omfatter ti barn, både i barnehage og barneskole. Anderson mfl. (2004) påpeker at det kan være krevende å gi et tilstrekkelig utdanningstilbud og tilby pedagogiske tjenester for barn med autismspekterforstyrrelser siden sosiale vansker og begrensede lekferdigheter er karakteristisk for diagnosen. Resultatene viser forskjeller i lek og interaksjon hos barn med diagnoser innen autismspekteret og barn uten. I barnehagen viste observasjonene at barna med autismspekterforstyrrelser interagerer betydelig mye mer med voksne enn med jevnaldrende; i tillegg viser forskningen at over 80 prosent av disse samspillene ble initiert av voksne.

Gena og Kymissis (2001) viser med sin forskning at barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen tar kontakt med jevnaldrende i mindre grad enn andre. Deres studie peker på en positiv effekt av å jobbe med mål med sikte på kommunikative ferdigheter til barn med autismspekterforstyrrelser, når det gjelder inkludering i barnehagen. I Andersom mfl. (2004) sin rapport diskuteres det i lys av annen forskning (Odom, 2001 og El-Choroury & Romanczyk, 1999) hvorvidt den hyppige kontakten mellom barn med autismspekterforstyrrelser og voksne kan redusere sannsynligheten for at barnet skal gå inn i samspill med andre barn. Det fremheves også at kontakten mellom voksen og barn i barnehagen i stor grad dreier seg om å støtte barnet. Når det gjelder støtte fra voksne beskriver Andersom mfl. (2004, s. 345) to forskjellige måter å gjøre dette på; enkelte voksne i undersøkelsen forsøkte å kompensere for barnets sosiale utfordringer, mens andre forenklet samspillet og bygget på barnets ferdigheter. Videre undres det på om sistnevnte tilnærming er en bedre mulighet til utvikling og selvstendighet hos barnet.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Dette er min problemstilling:

*Hvilke muligheter og utfordringer erfarer tre spesialpedagoger i arbeidet med inkludering for barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen?*

Underveis har jeg også jobbet med følgende forskningsspørsmål:

*Hvem gjøres inkluderende tiltak for?*

*Hvordan kommer inkluderingsperspektivet til syne i barnas individuelle opplæringsplan?*

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av fem kapitler. Dette kapitlet har jeg brukt til å innlede oppgaven ved å begrunne valg av tema, gi en gjennomgang av tidligere forskning og presentere problemstilling og forskningsspørsmål. I neste kapittel presenterer jeg oppgavens teoretiske og forskningsmessige utgangspunkt. Tredje kapittel gjør rede for den metodiske tilnærmingen jeg har brukt og de valgene jeg har tatt i datainnsamlingsprosessen begrunnes. Funn og drøfting av funn presenteres i oppgavens fjerde kapittel. I kapittel fem trekkes studiens hovedfunn opp mot problemstillingen, før oppgaven avsluttes.

## 2. Teoretisk og forskningsmessig utgangspunkt

Dette kapittelet presenterer studiens teoretiske og forskningsmessige utgangspunkt. De mest sentrale begrepene i oppgaven defineres; autismspekterforstyrrelser og inkludering. Jeg vil utdype hva autismspekterforstyrrelser kan innebære og diagnosens forekomst, samt gi et historisk tilbakeblikk. Inkluderingsbegrepet vil jeg knytte opp mot barnehagen som et demokrati og jeg vil trekke frem spesialpedagogiske oppgaver og føringer. Individuelle opplæringsplaner utarbeides for 80% av de barna som har rett til spesialpedagogisk støtte (Wendelborg, 2015, s. 130). Det er ikke lovpålagt at det skal lages for barn i barnehagealder, men det gjøres ofte da barnehageloven krever at det skal gjøres en vurdering av det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg vil greie ut om individuelle opplæringsplaner fordi det også er en kilde for denne studiens datainnsamling og en del av spesialpedagogisk arbeid. Kapittelet vil danne grunnlag for analyse og tolkning av datamaterialet.

### 2.1 Autismspekterforstyrrelser

Fra et medisinsk og psykologisk perspektiv definerer jeg autismspekterforstyrrelse som diagnose og syndrom. Autismspekterforstyrrelse er en overordnet fellesbetegnelse for ulike typer autisme, som alle skyldes en nevrobiologisk funksjonssvikt i hjernen (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24). Det er gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som kjennetegnes ved 1) avvikende utvikling innen sosial interaksjon og 2) kommunikasjon, i tillegg til 3) begrenset og repetitiv atferd (Sosial- og helsedirektoratet, 1999, s. 156). Det er disse tre problemområdene som utgjør kjernen i diagnosen og det har det vært siden den først ble omtalt, enda de diagnostiske kriteriene har vært igjennom flere endringer (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 486).

Tilstanden defineres i dag som et syndrom, som innebærer at diagnosen stilles ut fra en rekke inklusjonskriterier. Ved diagnostiseringen gjennomføres en sjekklister, hvor et visst antall kriterier må være til stede innenfor de tre dimensjonene ved utviklingsforstyrrelsen (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 486). Avvikene på de forskjellige områdene vil kunne synes før treårsalderen (Sosial- og helsedirektoratet, 1999, s. 156).

#### 2.1.1 Historisk tilbakeblikk

Sigmund Freud var en av de første psykiaterne som tok i bruk autismebegrepet (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24-28). Han så på tilstanden som en svikt i menneskets sosiale funksjon, at personen var egosentrisk og hadde en spesiell sperre for tanker og følelser. Første gang autisme ble identifisert hos barn var i 1943, av psykiateren Leo Kanner. Kanner undersøkte

barn som delte mange karakteristiske trekk, men også viste variasjon. Han beskrev barna han undersøkte; de hadde vansker med sosialt samspill og svakt eller manglende språk. Kanner så tendenser til at de ble tiltrukket av enkelte gjenstander, hadde god hukommelse, viste ensformighet og respektiv atferd.

På samme tid og uavhengig av hverandre, brukte psykiateren Hans Asperger det samme begrepet om lignende utviklingsforstyrrelser hos barn og unge (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24-28). Han hevdet at det var flere grader av forstyrrelsene og at det derfor bør beskrives som et vidt spekter. Mens Kanner, påvirket av Freud, så på autisme med en psykoanalytisk tilnærming, mente Asperger at vanskene skyldtes en biologisk- genetisk betinget forstyrrelse. Et paradigme-skifte kom med forskningen til psykolog Bernard Rimland, som i 1964 publiserte forskning fokusert på det nevrologiske aspektet ved autisme. En gikk fra å se på tilstanden som et psykoanalytisk og relasjonelt fenomen, til et medisinsk- psykiatrisk tilfelle hvor genetikk spiller en stor rolle.

#### 2.1.2 Forekomst

Etter et økt fokus på autismespekterforstyrrelser på 1980- tallet og ettersom at det ble gjennomført mer forskning på området har antall barn med disse diagnosene steget. Øzerk og Øzerk (2013, s. 49) presenterer tall på forekomsten av mennesker diagnostisert med en autismespekterforstyrrelse i Norge; man kan gå ut i fra at seks av 1000 barn har en diagnose innen autismespekteret i dag. Isaksen, Diseth, Schjølberg og Skjeldal (2012) viser til et liknende tall; 51 av 10 000, basert på forskning gjennomført i to kommuner i landet. Deres studie bekrefter at økningen av diagnoser innenfor spekteret er stor. I Norge stilles det diagnoser innen autismespekteret hos omkring 50 barn i året, ifølge Norsk Helseinformatikk. Den totale gruppen barn og voksne med denne diagnosen i landet er mellom 3- og 5000 (Norsk Helseinformatikk, 2017). Siden det ofte er kommunikasjon og sosialt samspill som er hovedutfordringene til barn med slike diagnoser, øker behovet for å sikre deres muligheter til å delta i fellesskap. Barn med autismeforstyrrelser vil ha behov for gode, offentlige tilbud livet ut (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 485).

#### 2.1.3 Kjennetegn og karakteristiske trekk

Forskning viser store forskjeller i symptomene av diagnoser innen autismespekteret. Betegnelsen autismespekterforstyrrelser ble tatt i bruk for å vise til de store variasjonene i symptombildet, som Asperger tidlig påpekte. Autismespekterforstyrrelser av forskjellig alvorlighetsgrad vil påvirke hvordan barn fungerer i hverdagen og vanskene vil virke inn på barnas sosiale liv (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24).



Det er den sosiale initiativtakingen og det gjensidige, sosiale samspillet med andre mennesker som i dag betegnes som en av kjerneutfordringen hos mennesker med autismespekterforstyrrelser. I beskrivelsen av de sosiale ferdighetene hos barn med autismespekterforstyrrelse forklares det hvordan de ofte foretrekker å være alene. At de uventet kan løpe vekk fra andre og viser manglende eller ingen interesse for sosial lek (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74- 76). Bant de diagnostiske retningslinjene for diagnosen nevnes også tendenser som tvangsmessige rutiner ved hverdagslivet, utførelse av spesielle ritualer og sterk tilknytning av uvanlige gjenstander. Dette beskrives i ICD- 10, en internasjonal, statistisk klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer. Det kan også forekomme andre ikke-spesifikke problemer, som fobier, frykt, sinne og søvn- og spiseforstyrrelser (Sosial- og helsedirektoratet, 1999, s. 157).

Det daglige, sosiale livet avhenger av å forstå andres oppførsel, ut i fra deres mål, følelser og opplevelser. Denne kognitive egenskapen betegnes som *theory of mind* og antas å være utviklet ved fireårsalderen (Tager- Flusberg, 2007, s. 311). Baron-Cohen, presenterte i 1985, sammen med Leslie og Frith, en undersøkelse som viser at barn med autismespekterforstyrrelser mangler denne evnen i høy grad. Studien ble gjennomført ved hjelp av historien om Anne og Sally, hvor Sally legger en ball i en kurv og forlater rommet. Mens Sally er ute, flytter Anne ballen fra kurven til en boks. Barna får i oppgave å svare på hvor Sally vil lete etter ballen når hun kommer tilbake til rommet. Her svarte barna med autismespekterforstyrrelser at Sally ville lete i boksen, uten å regne med at Sally ikke ville vite dette da hun ikke var i rommet da ballen ble flyttet. Med dette forklarer de barnas vansker med lek og fantasi og sosiale ferdigheter (Baron- Cohen, 1985, s. 41- 44). Studien har blitt utprøvd og undersøkt flere ganger og det er liten tvil at theory of mind er utfordrende for mennesker med diagnoser innen autismespekteret. Tager- Flusberg (2007, s. 311-314) skriver om rollen språkutvikling har når det gjelder å utvikle theory of mind, som jeg også vil omtale som mentalisering. Språket utvikles ofte før evnen til å mentalisere hos barn uten autismespekterforstyrrelser. Språkutvikling er en av hovedutfordringene som inngår i diagnosen og kan virke inn på vanskene med å forstå andres følelser og atferd. Hun hevder at ingen årsaksforklaring alene enda kan forklare alle de symptomene som definerer autismespekteret.

## 2. 2 Inkludering

I Salamanca, 1994, stilte 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge,

opp på verdenskonferansen angående spesialundervisning. Et resultat av dette ble Salamancaerklæringen, som legger føringer for hvordan det skal jobbes mot utdanningsmuligheter for alle<sup>1</sup>. Det ble vedtatt at alle barn skal ha rett til skole og muligheten til å lære ut ifra egne forutsetninger og unike evner. Det var her inkluderingsbegrepet først ble introdusert i sammenheng med utdanning. Det ble slått fast at barn med behov for ekstra støtte skal kunne imøtekommes av en institusjon som tilpasser seg barnets behov; «regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all (...)» (UNESCO, 1994, s. viii-ix). Dette innebærer at skoler og barnehager skal være en arena for inkludering i samfunnet. Som utsagnet over viser er det tenkt at institusjoner med evnen til å møte enkeltbarnets behov vil ha fordeler for samfunnet og bidra til utdanning for alle.

Ofte knyttes inkludering opp mot begreper som segregering, ekskludering, normalisering og integrering. Solli (2010, s. 30) skriver om hvordan begreper som dette har varierende betydning for ulike aktører og at forståelsen av begrepene endrer seg med tid og sted. Før inkludering ble brakt på banen med Salamancaerklæringen, var integrering målsettingen i Norge og andre land. Siden har det vært vanlig å skape et skille mellom begrepene integrering og inkludering. Begrepene har imidlertid samme utspring; omsorg for funksjonshemmede og senere også barn med minoritetspråklig bakgrunn. Arbeidet med omsorgen for funksjonshemmede har gått fra å redusere antall barn i spesialinstitusjoner til å tilpasse innholdet i barnehager og skoler til å passe mangfoldet av barn. I dag benyttes integreringsbegrepet oftere i forbindelse med tiltak for innvandrere (Arnesen, 2017, s. 20). Solli (2010, s. 32) forklarer skifte i bruken av begrepet integrering til inkludering med et fokusskifte fra at integrering ble oppfattet som en reform av spesialundervisningen, til inkludering som en vid reform hvor utvikling av demokrati og en skole for alle er i fokus.

Inkludering er et komplekst fenomen som forstås på forskjellige måter, ut i fra forskjellige dimensjoner og gjerne i en sammenheng med lignende begreper (Arnesen, 2017, s. 19- 20). Jeg vil nå beskrive flere forståelser og beskrivelser av inkludering siden en bred og nyansert definisjon vil gjøre det mulig å vurdere fenomenet mer detaljert (Qvortrup, 2012, s. 5). En mulig tilnærming til inkluderingsbegrepet kan være at det er en åpning for deltakelse; at alle

---

<sup>1</sup> UNESCO, Salamancaerklæringen: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

anerkjennes som fullverdige medlemmer av samfunnet. At alle skal få delta ut fra ønsker og forutsetninger i det en kan kalle et fellesskap. Det innebærer ikke at man skal leve på samme måte, men at man ha samme tilgang til det som er felles. Inkluderingsbegrepet poengterer at alle har en naturlig plass i fellesskapet; at det ikke er noen som står utenfor og trenger å integreres. Det dreier seg altså om fellesskap og mangfold som det normale og er dermed et generelt prinsipp som gjelder alle og ikke en bestemt gruppe (Morken, 2012, s.127-128). Hvorvidt denne tanken virker i praksis kan diskuteres. Jeg vil derfor trekke frem Gert Biestas forståelse av inkludering som han ser i lys av demokratibegrepet.

Biesta (2007, s. 19-20) trekker frem inkludering som demokratiets kjerneverdi. Han trekker det ikke bare frem som demokratiets hovedpoeng og mål, men også som dets store utfordring. Hvem skal inkluderes i demokratiet? Hvem er alle? Biesta sikter til demokratiets historie med ekskludering, som inkludering må sees i sammenheng med. Han retter fokus på de som ikke «passer» inn, enten de mangler visse kvaliteter eller ikke deltar i demokratiet på egenhånd. Biesta stiller seg her kritisk til hvordan praktiseringen av demokratiske verdier og videreutviklingen av kunnskap om demokrati krever at menneskene må tilpasse seg dette. Denne prosessen innebærer at det er noen som står utenfor den demokratiske sfæren, som bringes inn av de som allerede er der. Dette betyr at det er noen som lager betingelser for de som skal inkluderes. Det kan forstås som at denne demokratiseringen forstyrrer det som allerede finnes og at inkluderingsprosessen er noe som kommer innenifra (Åmot, 2018, s. 127). Fra Biestas perspektiv vil ikke inkludering dreie seg om å tilpasse seg de gjeldende rammene av betingelser, men det å bryte ned de forventningene som stilles (Biesta i Åmot, 2018, s. 138-139). Det dreier seg altså om å utvide det fellesskapet som finnes. Åmot (2018, s. 139) viser til at inkludering på denne måten blir en stadig pågående prosess og at i en spesialpedagogisk sammenheng vil en slik forståelse av begrepet være en advarsel mot fastlagte planer og måloppnåelser.

Arnesen (2017, s. 26) beskriver hvordan inkludering kan forstås som en dynamisk relasjon mellom fire dimensjoner; *politisk, institusjonell, relasjonell og etisk*. Den samfunnsmessige og politiske dimensjonen innebærer hvordan inkludering defineres av storsamfunnet når det gjelder politisk styring og styring av samfunnsinstitusjoner. Institusjonelt handler det om hvordan barnehagen organiseres, grensene som der settes mellom normalitet og avvik og hvem som har behov for spesialpedagogisk støtte og ikke. Den relasjonelle dimensjonen omfatter samhandlingen og relasjonene mellom barn og voksne og barn-barn i barnehagens

hverdagsliv. Etisk og subjektivt sett handler inkluderingen om ens subjektive opplevelse av å mestre, delta og tilhøre, i tillegg til å ha muligheten til å ta valg.

Qvortrup (2012, s. 10) presenterer en definisjon av inkludering med hensikten å kunne planlegge og vurdere arbeid med inkludering skoler og andre dagtilbud. Han foreslår at en definisjon skal ta høyde for både typen, eller graden, av inkludering og omfatte de forskjellige fellesskapene individet er inkludert eller ekskludert fra. Når det gjelder graden av inkludering bygger Qvortrup på en antakelse om at det finnes tre typer inkludering: 1) fysisk inkludering (tilstedeværelse i fellesskapet), 2) sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet) og 3) psykisk inkludering (opplevd inkludering). Betydningen av de tre gradene av inkludering vil jeg illustrere ved å trekke frem Qvortrups eksempel fra en fotballbane. Barna plukker ut hverandre til et fotballag. De som blir valgt er fysisk inkludert. Det betyr ikke at de tas med når det spilles, altså inkluderes sosialt. Selv om de tas med i spillet, innebærer ikke dette at barna opplever at de er inkludert; det kan for eksempel oppleves som noe læreren har bedt de andre barna om å gjøre. Psykisk, eller opplevd inkludering, er når barnet selv opplever å være inkludert i et fellesskap.

Den andre siden ved forståelsen av inkluderingsbegrepet beskrevet av Qvortrup (2012) handler om de forskjellige fellesskapene en er inkludert i. I skole- og barnehagesammenheng skiller Qvortrup mellom fem sosiale systemer. 1) Formelle fellesskaper: profesjonelt ledede fellesskaper for utvikling og læring. 2) Voksen-barn fellesskaper: mellommenneskelig relasjon mellom voksen og barn. 3) Andre voksenorganiserte fellesskaper: andre fellesskaper organisert av voksne uten spesielle læringsmål. 4) Selvorganiserte fellesskaper: organiseres av barn, i og utenfor institusjonen. 5) Barn-barn fellesskap: relasjonen mellom to barn. Det poengteres at de forskjellige fellesskapene er flettet inn i hverandre og ofte fremtrer flere av disse til samme tid, slik som i klasserommet. I artikkelen sin peker Qvortrup (2012, s. 13) på at diskusjonen omkring inkludering ofte spinner seg rundt skolen, men at det er viktig at man stiller spørsmål ved inkluderingsprinsippet i forhold til andre lærings- og utviklingsarenaer for barn. Inkluderingsbegrepet knyttet til den norske barnehagen står det mer om i neste avsnitt.

#### 2.2.1 Inkluderingsbegrepet i barnehagen

I Lov om barnehager §1 beskrives barnehagens formål, hvor det blant annet står hvordan «den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering» (Barnehageloven, 2005, § 1). Alle barn har rett til barnehageplass

og barnehagen er et sted barn møtes fra forskjellige sosiale lag. Det skal bidra til likestilling med tanke på kjønn, kultur, etnisitet, religion, fysiske og psykiske forutsetninger (Barnehageloven, 2005, § 2; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Etter å ha gjennomført et søk etter ordet *inkludering* i både den gamle og den nye versjonen av Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, ser man at inkluderingsbegrepet brukes oftere i den som trådte i kraft i 2017. I den forrige versjonen brukes begrepet fem ganger, hvor det er fire av disse som er knyttet til barnehagens sosiale miljø. Den nye versjonen benytter begrepet elleve ganger, hvor ni av disse omtaler barnehagens sosiale miljø. Jeg vil også peke på at forekomsten av demokratibegrepet har økt i den nye Rammeplanen. Det er viet et eget kapittel til dette, i tillegg til at det er et større fokus på hvordan barnehagen som pedagogisk virksomhet skal tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 & 40).

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) finnes det også retningslinjer som at «barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud». Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbud etter barnegruppens behov. Det legges vekt på at inkludering i barnehagen handler om å legge til rette for sosial deltakelse og at leken er barnehagens viktigste sosialiseringarena (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Til nå har jeg trukket frem retningslinjer og bestemmelser som viser at barnehagen skal være en inkluderende møteplass i samfunnet. Inkludering i barnehagen handler også om ivaretagelse av ethvert barns mulighet til å virke inn på fellesskapet (Moen & Granrusten, 2012, s. 266-267).

### 2.2.2 Det store og det lille demokratiet

I 2005 ble ordet demokrati brukt i barnehageloven for første gang. Hensikten var å danne et grunnlag for at barna skal kunne bidra aktivt i et demokratisk samfunn. Som vist tidligere, står det i dag at barnehagen skal fremme demokrati. Dette skal sees i sammenheng med å fremme likestilling og å motarbeide diskriminering (Moen & Granrusten, 2012, s. 263). Tidligere har jeg nevnt at demokratibegrepet er mer fremtredende i den nye versjonen av Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017, s. 8-9). Her begrunnes behovet for demokratiforståelse med et økende mangfold og individualisering. Den indikerer at alle skal få anledning til å ytre seg og bli hørt: «Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og

språklige ferdigheter». Biesta (2007) diskuterer demokratibegrepet opp mot skole, slik som Moen og Granrusten (2012) og Åmot (2018) diskuterer demokratibegrepet opp mot deltakelse og barnehage. Demokratibegrepet er mangesidig. Det betegner en styreform, men også verdier som likhet og frihet. Det kan innebære like rettigheter til å delta i beslutninger.

Dette kan gjelde i det Englund kaller det *store demokratiet*; samfunnet rundt barnehagen, eller det *lille demokratiet*; som omfatter barnehagen og de som finnes der (Moen & Granrusten, 2012, s. 266- 267). Det store demokratiet kjennetegnes av at det tas beslutninger gjennom et representativt utvalg. Dette viser en funksjonell forståelse av begrepet; hvordan demokratiet er et middel for å ta beslutninger i samfunnet og en styringsform. Ser man på det lille demokratiet med en normativ forståelse, dreier det seg om å skape likeverdige muligheter for alle. Det handler om å gi barna i barnehagen erfaringer i demokratiske prosesser, hvor de i samspill med foreldre og ansatte bestemmer over egne vilkår. Tanken er at deltakelsen i det lille demokratiet vil kunne gi barnehagebarn en forståelse og erfaring, som senere utvikles til funksjonalistisk kunnskap om det store demokratiet (Moen & Granrusten, 2012, s. 268). Det kan beskrives som en prosess som gjør barna klare for å ta del i demokratiske beslutninger (Åmot, 2018, s. 127).

Moen og Granrusten (2012) viser til en tredelt klassifisering av demokratimodeller, inspirert av Englund (2003) sitt arbeid innen skoleforskning. Dette er *representativt demokrati*, *deltakende demokrati* og *deliberativt demokrati*. Det legges særlig vekt på de to siste modellene i barnehagesammenheng i og med at demokrati i form av valg av representanter til å ta beslutninger vil ha en begrenset relevans for barn (Moen & Granrusten, 2012, s. 269). Den deltakende og den deliberative demokratimodellen vil jeg imidlertid sette i sammenheng med hvordan Biesta (2007, s. 20) beskriver *aggerative* og *deliberative* modeller for politiske beslutninger. Demokratimodellen Englund (2003) beskriver som deltakende vil kunne tilsvare Biestas (2007) aggerative demokratimodell. Videre vil jeg benytte betegnelsen deltakende demokrati. Denne formen for demokrati kjennetegnes av bred deltakelse for borgerne. Den deliberative demokratimodellen kan beskrives som samtaledemokrati eller diskusjonsdemokrati. Her legges det også vekt på deltakelse, men ligger det en grunnidé om at alle har rett til å delta i dialogen rundt de spørsmålene som skal vurderes. Dette stiller krav til et felles kommunikativt språk og byr dermed på utfordringer hos de barna som har et begrenset verbalspråk (Moen & Granrusten, 2012, s. 269). Moen & Granrusten (2012) hevder at disse demokratimodellene vil være mer anvendbare i barnehagen enn den representative

demokratimodellen:

Den deltakende demokratimodellen innebærer direkte involvering av barn og voksne i samspill i mindre grupper, hvor verdier, holdninger og lik rett til deltakelse vil være de bærende elementene. Den deliberative modellen bygger på en grunnidé om at alle har rett til å kommunisere omkring de spørsmål som er til vurdering, altså rett til deltakelse i dialog.

(Moen & Granrusten, 2012, s. 269)

Biesta diskuterer hvordan demokratiet og inkludering vil dreie seg om hvem som klarer å delta og påvirke i slike samtaler (Biesta, 2007, s. 21-23).

### 2.3 Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikkens hovedmål er å tilrettelegge for gode vilkår for læring, utvikling og livsglede, for de menneskene som møter funksjonshemmende barrierer og vansker. I dette ligger det to faglige oppgaver. Den første går ut på å *forebygge* at barrierer oppstår og utvikler seg, den andre er å *reduere* vansker og barrierer som finnes (Tangen, 2012, s. 17). Det spesialpedagogiske feltet har gått vekk fra en individuell forståelsesmåte, til å de siste årene ha en relasjonell forståelsesmåte. Synet på funksjons- og lærevansker har altså gått fra å være rettet mot mangler, sykdommer og skader hos enkeltindividet, til å bli vurdert ut ifra situasjonsavhengig krav, betingelser og normer personen er i møte med. Det relasjonelle perspektivet legger vekt på gapet mellom kravene i samfunnet og den enkeltes forutsetninger. Et mål vil da være å tilrettelegge og minske samfunnets krav og betingelser, i tillegg til å styrke enkeltindividet (Tangen, 2012, s. 19-20).

Barn under opplæringspliktig alder med behov for ekstra støtte har rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette er vedtatt og utdypes i Lov om barnehagens § 19a: «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter». Pedagogisk- psykologisk tjeneste skal utarbeide en sakkyndig vurdering og bidra til kompetanseheving i barnehagen for å få et godt tilrettelagt barnehagetilbud til de barna som trenger den ekstra støtten. Dette er hjemlet i Lov om barnehagens paragraf 19 c: «Kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger». I lovens §19d beskrives det blant annet at den sakkyndige vurderingen skal omfatte en kartlegging av barnets utvikling eller læreferdigheter, realistiske mål og hvorvidt barnets behov kan imøtekommes innen det

ordinære barnehagetilbudet. Vurderingen tar for seg hvor mye spesialpedagogisk hjelp som trengs og hvilken kompetanse de som yter dette burde ha, samt organiseringen av tilbudet. Ut i fra dette fattes det et vedtak om spesialpedagogisk hjelp og det utarbeides et individuelt tilrettelagt barnehagetilbud (Barnehageloven, 2005, §19e).

Rammeplanen for barnehager krever at «Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Dette viser til et mål om at utøvelsen av det spesialpedagogiske arbeidet skal gjennomføres med fokus på et inkluderende fellesskap og relasjoner til andre (Åmot, 2018, s. 126). Det viser at de barna som tar imot spesialpedagogisk hjelp ikke skal tas ut av barnehagens allmenpedagogiske tilbud. For å få en forståelse av pedagogikkens mål presenterer jeg Biestas (2015) beskrivelse og inndeling av feltet.

### 2.3.1 Biestas tre pedagogiske domener

Biesta har utviklet tre domener innen pedagogikk, for å svare på hva dens hensikt er. Han beskriver dette som et spørsmål som virker inn på flere områder, som han foreslår kan deles inn i kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2015, s. 77). Med dette viser han til pedagogikkens mål om at barn skal kvalifisere seg ved å mestre gitte ferdigheter. De skal utvikle seg og de skal få et grunnlag for å kunne delta i samfunnet. Det handler om at barna skal sosialisere seg og møte de kulturelle forventningene og rammene i samfunnet. Dette foregår ved å delta i barnehagehverdagen og det livet som skapes omkring dem. Subjektivering, det siste domenet, går ut på at barn skal ha muligheten til å bli selvstendige individer. De skal få bli ansvarlige, delta og få ta plass (Åmot, 2018, s. 128).

De tre sidene ved pedagogikkens formål og læringsfunksjoner virker alle inn på hverandre (Biesta, 2015, s. 77). Dersom ett av domenenene vektlegges mer, vil det kunne ha en negativ innvirkning på ett av, eller begge domenenene som gjenstår (Åmot, 2018, s. 128). I vektleggingen av de tre domenenene viser Biesta til hvor viktig pedagogenes vurderinger og dømmekraft er. Dette gjelder for det første pedagogens vurdering av hva de ønsker å oppnå innen de tre domenenene. For det andre trekker han frem pedagogens skjønnsmessige vurdering av hvilke av de tre domenenene som vektlegges i hvilken grad. Med dette hevder Biesta (2015, s. 78-79) at en viktig del av pedagogenes vurderinger går ut på hva det enkelte barnet skal fokusere på i en gitt periode. Det å ha fokus på ett av domenenene kan være nødvendig og hensiktsmessig. I og med at det kan gå på bekostning av de andre domenenene er en nødt til å reflektere hvilket fokus som vil være mest givende, samtidig som man er bevisst på fordelene



ved å opprettholde en likevekt mellom områdene.

Åmot (2018) diskuterer hvordan det oftere oppstår en skjev vektlegging mellom Biestas (2015) tre domener når det kommer til utøvelse av spesialpedagogikk. På det spesialpedagogiske feltet er arbeidet med spesifikke, faglige mål og kvalifiseringer tydeligere enn i allmennpedagogikken. Wendelborg mfl. (2015, s. 129-130) viser i sin studie til hva foreldre til barn med rett til spesialpedagogisk støtte mener karakteriserer oppfølgingen barnet får i barnehagen. De ble spurt om barnehagens fokus på trening og opplæring og barnehagens fokus på sosiale forhold og barnets plassering i gruppen. Resultatet viser at majoriteten av foreldrene opplever at barnehagen er vel så opptatt av sosiale forhold som av trening og barnets kvalifisering. Til tross for at dette kjennetegner opplevelsen til foreldrene, kan arbeidsmåten ofte føre til et sterkt fokus på måloppnåelse og kvalifisering. Ferdighetene som utvikles kan sees på som et grunnlag for både sosialisering og subjektivering, men også stjele fokus fra barnas egenverdi. Åmot (2018) stiller spørsmål ved at barnas ferdigheter blir en forutsetning for at de anerkjennes som fullverdige subjekter; slik sett er ikke barnehagen et inkluderende fellesskap med rom for mangfold og ulikheter. For å kunne danne et bilde av utøvelsen av spesialpedagogikk i barnehagen vil jeg gi en beskrivelse av arbeidet med individuelle opplæringsplaner, som ofte er en del av dette arbeidet (Wendelborg mfl., 2015, s. 130).

### 2.3.2 Bruk av individuelle opplæringsplaner

Nordahl og Overland (1997, s. 73) definerer individuell opplæringsplan på denne måten:

En individuell opplæringsplan skal formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes behov og læreforutsetninger og skal med utgangspunkt i nasjonale mål og bestemmelser inneha en konkret anvisning til opplæring som skal omfatte den totale opplærings situasjonen slik at opplæringsplanen er åpen for kritisk granskning av andre og mulig å gjennomføre i praksis.

Kravene som stilles til individuelle opplæringsplaner i denne definisjonen, er krav som burde tilfredsstilles for at tilbudet er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Nordahl og Overland, 1997, s. 73). Barnehager bruker forskjellige navn på planer som omfatter barnets behov, forutsetninger og anvisninger til opplæring. I denne oppgaven brukes betegnelsen individuell opplæringsplan, heretter forkortet til IOP.

Det finnes ikke noe formelt krav om at det skal utarbeides en IOP for barna i barnehagen.

Ettersom barnehageloven slår fast at de som jobber med barna skal gjøre en vurdering av det spesialpedagogiske tilbudet, blir det i de fleste tilfeller utarbeidet en eller annen form for opplæringsplan. I 2015 ble det utarbeidet IOP for omkring 80 % av barna med rett til spesialpedagogisk støtte (Wendelborg mfl., 2015, s. 130).

Som tidligere nevnt kan målsetting i IOP bidra til at det legges større vekt på faglige mål for barns utvikling i spesialpedagogiske tilbud i forhold til det allmennpedagogiske tilbudet (Barnehageloven, 2005, §19b; Åmot, 2018, s. 126). Forskning (Wendelborg mfl., 2015, s. 130-131) viser imidlertid at foreldre til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp opplever at planene følges opp i varierende grad; cirka 60% mente den ble fulgt i stor grad og 30% i noen grad. Enkelte barnehageansatte hevder den sakkyndige vurderingen blir for tynn for å utarbeide treffsikkerhet i tiltak og mål, samt at beskrivelsene blir for generelle. Nordahl og Overland (2015, s. 100) mener gode mål i IOP er mål som kan evalueres. De hevder det skal være mulig å si om målet er nådd eller ikke for at det skal ha plass i en IOP. Hvilke mål og tiltak som er fremtredende i det spesialpedagogiske barnehagetilbudet hører til neste avsnitt. Jeg vil også trekke frem organiseringen av tilbudet med vekt på deltakelse.

### 2.3.3 Utøvelse og organisering av spesialpedagogisk hjelp

Når det er snakk om hjelpetilbud som forekommer i kommunen viser Wendelborg mfl. (2015, s. 134-135) sin rapport at barnehageeiere og ledere i PPT rangerer veiledning ovenfor personalet og styrket bemanning til å være hjelpetilbudene som forekommer hyppigst i barnehagen. Blant de mindre vanlige tiltakene finner man redusert størrelse på barnegruppen og utbedring av lokaler og uteområder. Det oppgis også at 65% av barna med særlige behov følger det samme opplegget som resten av barnegruppen i stor grad. Wendelborg mfl. (2015) presenterer følgende rangering av de mer konkrete, spesialpedagogiske tiltakene. Følgende rangering viser hvilke tiltak som gjøres hyppigst for barn med rett til spesialpedagogisk støtte: 1) språk- og begrepsstimulering, 2) sosial trening, 3) atferdstrening, 4) selvstendighetstrening, 5) tegn til tale, 6) sansestimulering, 7) trening (fysioterapi, ergoterapi og lignende), 8) Motorisk stimulering (eks. bading, ridning) og 9) musikkterapi.

Språk og kommunikasjonsvansker kjennetegner barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og inngår i størst grad i det spesialpedagogiske tilbudet. Barnehagestyrere og PPT-ledere oppgir at språk- og begrepsstimulering er tiltak som gis i omkring 80 % av tilfellene, tett etterfulgt av sosial trening. Studien til Wendelborg mfl. (2015) viser at organiseringen og tilrettelegningen av det spesialpedagogiske tilbudet påvirker den tiden barna er sammen med andre barn.

Omkring 90% av foreldrene oppgir at barnet deres er sammen med andre barn mer enn halvparten av barnehagetiden. Dette avhenger imidlertid av grad av funksjonsnedsettelse:

(...) det at barnet har generelle lærevansker (utviklingshemming) i 2015 reduserer sannsynligheten for at en deltar mer enn halvparten av tiden sammen med de andre barna på avdeling/basen. Det at barnet har sammensatte vansker eller en alvorlig grad av funksjonsnedsettelse reduserer signifikant sannsynligheten for at en deltar mer enn halvparten av tiden sammen med de andre barna (...)

(Wendelborg mfl., 2015, s. 138-139).

Dette innebærer at jo større utfordringer barnet har, jo større er muligheten for at den spesialpedagogiske støtten gis alene med spesialpedagog eller assistent.

Slik som vist over kan spesialpedagogiske tiltak innebære at barnet tas bort fra resten av barnegruppen. Solli (2010, s. 28- 31) drøfter dette spenningsfeltet som oppstår mellom inkludering og spesialpedagogiske tiltak i de fleste skoler og barnehager. «Spesialpedagogiske tiltak er ofte en viktig og nødvendig innsats for å sikre deltakelse og gi et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud. Samtidig er det også uttrykk for sosial kontroll, differensiering og sortering,» hevder han. Solli beskriver dette igjen som et mønster i det spesialpedagogiske arbeidet: de spesialpedagogiske tiltakene er stabile når det kommer til omfang, organisering og innhold, med medfører ordninger som tar barn bort fra andre barn (Solli, 2010, s. 28- 31). At den spesialpedagogiske støtten gis uten andre barn er vist med Wendelborg mfl. (2015) sin rapport som viser at muligheten for at støtten gis alene øker i takt med graden av barnets vansker. Han betegner spenningsfeltet som et dilemma; valget mellom to eller flere handlinger som fremstår som riktige, men hvor valget kan gi negative konsekvenser. Det kan med andre ord aldri løses (Solli, 2012, s. 38).

I diskusjonen sin skiller Solli (2010, s. 35-36) det relasjonelle- og det individuelle perspektivet, og mener dette grunnsynet avgjør om spenningen mellom inkludering og spesialpedagogikk oppstår eller ei. Det er potensielt et behov for å rette fokuset mot organisasjonen; barnas vansker kan i like stor grad skyldes barnehagens vansker med å konstruere en inkluderende pedagogikk som ivaretar alles behov. Dette kan vi se i sammenheng med spesialpedagogikkens dreining fra et individperspektiv til et relasjonelt perspektiv (Tangen, 2012, s. 19-20).

Hvordan gi et godt spesialpedagogisk tilbud og på samme tid ivareta barnas individualitet er som vist en kjent problemstilling og også det Martinsen og Tellevik (2012) betegner som den største utfordringen i arbeid for barn med autismespekterforstyrrelser. Til nå har jeg presentert spesialpedagogisk arbeid generelt, men videre vil jeg vise til spesialpedagogisk arbeid rettet mot barn med autismespekterforstyrrelser.

#### 2.3.4 Spesialpedagogikk og autismespekterforstyrrelser

Martinsen og Tellevik (2012, s. 497) har formulert tre utfordringer som kan oppstå i det spesialpedagogiske arbeidet med mennesker som har autismespekterforstyrrelser. For det første må tilbudet tilfredsstillende krav og generelle føringer for arbeid med mennesker med behov for særskilte tiltak. For det andre må tilbudet tilpasses de fellestrekk som karakteriserer mennesker med diagnoser innen dette spekteret. Til slutt må tilbudet ta vare på de individuelle variasjonene fra menneske til menneske.

De trekker frem at den pedagogiske tilretteleggingen for barn med autismespekterforstyrrelser må ta sikte på å treffe en *annen* utvikling og ikke en *tregere* utvikling. Normaldidaktikk i seg selv vil ikke kunne dekke utviklingen og progresjonen som ikke korresponderer med det som er forventet. Det har vært vanlig å legge til grunn at barn med autismespekterforstyrrelser har behov for høy grad av struktur i hverdagen. Dette krever ofte at spesialpedagoger har kunnskap om strukturerte opplegg og metoder. Martinsen og Tellevik (2012) peker på at spesialpedagogene trenger en grunnleggende kunnskap om kjennetegn ved diagnosene, men også må ha en bred kompetanse for å fange opp den variasjonen som finnes. Hos barna som har høyere talespråklige ferdigheter kreves det for eksempel kunnskap om vansker med å bruke tale i forhold til kontekst. Andre ganger gjelder det å lære å produsere ord. På bakgrunn av dette presenterer Martinsen og Tellevik noen generelle krav til spesialpedagogisk arbeid for barn med autismespekterforstyrrelser:

Arbeid helhetlig ut fra en grundig kjennskap til det enkelte individ og med bevissthet om at personen skal være del av sitt nærmiljø. Kjenn gruppen du arbeider med godt, og kjenn dine verktøy. Velg så verktøy hensiktsmessig ut i fra individuelt begrunnede målsettinger, arbeidsoppgaver og krav som det enkelte individ setter til opplæring.

(Martinsen & Tellevik, 2012, s. 497-499)

De beskriver deretter den største utfordringen i spesialpedagogisk arbeid med barn med autismespekteret som å kunne danne et helhetlig tilbud med utgangspunkt i fellesskapet i

barnehagen, og på samme tid ta vare på barnas individualitet. Dette er noe vi kjenner igjen fra både Biestas (2007) og Moen og Granrustens (2012) tanker om demokrati og inkludering. Det er også utfordringen som kan oppstå i det Åmot (2018) diskuterer omkring vektleggingen av Biestas (2015) tre pedagogiske domener, og Sollis (2010) spenningsfelt, som jeg vil vise i det neste, oppsummerende avsnittet.

#### 2.4 Oppsummering

Min studie handler om barn med diagnoser innen autismspekteret, som jeg gjør rede for i begynnelsen av dette kapittelet. Her presenterer jeg de tre kjerneutfordringene som kjennetegner diagnosen: 1) avvikende utvikling innen sosial interaksjon, 2) forsinkelser eller avvikende utvikling innen språk og kommunikasjon og 3) begrenset og repetitiv atferd (Sosial- og helsedirektoratet, 1999, s. 156). Utover dette gjøres det i tillegg rede for kjennetegn og karakteristiske trekk ved diagnosen, samt barnas utfordringer med mentalisering (theory of mind). Theory of mind er en forutsetning for å kunne forstå andres oppførsel, reaksjoner og følelser. Det er dermed en faktor som bidrar til de utfordringene med lek og sosial omgang med andre som barn med autismspekterforstyrrelser ofte har (Baron-Cohen, 1985, s. 41-44).

I det teoretiske og forskningsmessige utgangspunktet for oppgaven har jeg presentert inkluderingsbegrepet. Her har jeg trukket frem Biesta (2007, s. 19- 20), som betegner dette som demokratiets kjerneverdi, men også dets største utfordring. Han viser at inkluderingen som «gjøres» for at alle skal kunne ta del i et demokratisk samfunn fører med seg ekskluderende krav og betingelser rundt deltakelsen. Arnesen (2017, s. 26) beskriver med utgangspunkt i Foucault og Rose den politiske-, institusjonelle-, relasjonelle- og etiske dimensjonen som i et dynamisk samspill kan forstås som inkludering. Qvortrup (2012, s. 10) operasjonaliserer inkluderingsbegrepet ved beskrive at inkludering kan foregå i ulike fellesskaper og i form av fysisk inkludering (tilstedeværelse i fellesskapet), sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet) og psykisk inkludering (opplevd inkludering). Jeg har trukket frem inkluderingsbegrepet i barnehagen og hvordan Moen og Granrusten (2012, s. 263) betegner institusjonen som et lite demokrati hvor barn i fellesskap med voksne rår over egne vilkår. Dette kan betegnes som en deliberativ demokratimodell, hvor samtale og diskusjon står i fokus (Moen og Granrusten, 2010; Biesta 2007).

Spesialpedagogikkens hovedmål er å forebygge at funksjonshemmede barrierer oppstår og redusere de barrierene som finnes (Tangen, 2012, s. 17). For å beskrive det pedagogiske feltet

barnehagens spesialpedagogiske tilbud skal være en del av, har jeg tatt i bruk Biestas (2015, s. 77- 79) tre domener: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Jeg har vist til Åmots (2018) diskusjon rundt kvalifiseringens rolle i det spesialpedagogiske arbeidet, før jeg har beskrevet arbeidet med IOP, innholdet og organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet. Jeg har trukket frem det Martinsen og Tellevik (2012, s. 497- 499) peker på som hovedutfordringen i arbeidet for barn med autismespekteret; ivareta deres individualitet i et spesialpedagogisk tilbud med utgangspunkt i fellesskapet i barnehagen, som Solli (2010, s. 28- 31) beskriver som spesialpedagogikkens spenningsfelt.

### 3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet presenterer jeg oppgavens metodiske tilnærming. For å utforske problemstillingen har jeg gjennomført tre kvalitative forskningsintervjuer og undersøkt tre individuelle opplæringsplaner. Jeg vil beskrive forskningsprosessen og begrunne de valgene jeg har tatt underveis, med hensyn til oppgavens kvalitet og forskningsetiske retningslinjer. Jeg beskriver min vitenskapsteoretiske forankring og tilnærming. Oppgavens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet vil kommenteres, noe jeg utdyper mot slutten av kapittelet.

#### 3.1 Kvalitativ metode

I dette forskningsprosjektet tok jeg i bruk kvalitativ metode fordi jeg var ute etter spesialpedagogenes tanker og erfaringer. Kvalitative tilnærminger omfatter et stort mangfold i forskjellige typer data og analysemetoder (Thagaard, 2016, s. 11). Karakteristisk for kvalitative studier er at det utforskes faktiske forhold med nærhet til det aktuelle feltet, enten ved intervju, observasjon, eller ved analyse av tekster. Her baserer gjerne forskningsprosessen seg på en nær relasjon mellom forskeren og de personene som studeres. Både forsker og deltakerne har en innvirkning på prosessen. Derfor er det viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan datamaterialet innhentes og behandles (Thagaard, 2016, s. 17- 19).

Som nevnt har jeg innhentet data ved hjelp av intervju og ved å se på individuelle opplæringsplaner. Jeg har kombinert to metoder; forskningsintervju og dokumentvurdering. Ved å se på de individuelle opplæringsplanene har jeg fått en innsikt i et dokument som er utarbeidet uten min påvirkning. I motsetning til intervjudataen som kom frem da jeg stilte spørsmål til intervjupersonene, er de individuelle opplæringsplanene et arbeidsverktøy som kan vise til det arbeidet som faktisk gjøres i barnehagen. At aktuelle tekster, slik som de individuelle opplæringsplaner, er utarbeidet uten forskerens påvirkning betegnes som den spesielle verdien i å studere dokumenter (Silverman i Thagaard, 2016, s. 58). Det kan være med på å vise retningslinjer og verdier intervjupersonene forholder seg til, som igjen kan trekkes til deres uttalelser i intervjuene. Nærheten til feltet, samt fleksibiliteten kvalitative undersøkelser gjerne kjennetegnes av, kan bidra til å danne dypere kunnskap som ellers kunne vært vanskelig å få tak i (Kleiven, 2016, s. 19).

#### 3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Fortolkningen av datamaterialet i kvalitative studier må sees i sammenheng med forskerens teoretiske forankring. Tolkningen gjøres i tillegg ut i fra det datamaterialet som utvikles i løpet av forskningsprosjektet. Forståelsen av fenomenet påvirkes på denne måten både av

forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser som trer frem i materialet. Ens vitenskapsteoretiske forankring vil også ha betydning for hvilken informasjon en søker, hvordan den forstås og behandles. Noe av forforståelsen jeg har hatt med meg inn i dette prosjektet har dannet utgangspunktet for studien og denne ble beskrevet innledningsvis (Thagaard, 2016, s. 37). Forståelsen min vil beskrives i lys av hermeneutikken.

### 3.2.1 Hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomener kan forstås på flere forskjellige måter (Thagaard, 2016, s. 41). Det finnes ikke bare en egentlig sannhet. Fra et hermeneutisk ståsted bygger man på tanken om at mening skal tolkes ut i fra den sammenhengen den finnes i. Det handler om å fortolke de enkelte delene i lys av helheten og se hvordan de ulike forståelsesrammene virker på hverandre. Målet vil være å oppnå en gyldig forståelse, gjennom det som kan betegnes som en dialog mellom datamaterialet og forskeren. Forskeren studerer det datamaterialet formidler, som også kan fremme nye spørsmål. Slik vil fortolkningsprosessen føres fremover. Hele prosessen er preget av det Hans-Georg Gadamer betegner som en forståelseshorisont; grunnlaget for hvilke spørsmål som stilles og de forutsetningene og betingelsene som påvirker hvordan de besvares. Her er det viktig å være bevisst på egen forforståelse og fordommer. Dette dreier seg om både bevisste og ubevisste oppfatninger man har av temaet, som vil trenge igjennom den forståelsen man gjør seg; dette er Gadamer's hermeneutiske poeng (Gadamer i Åmot, 2014, s. 54). For å ha en hermeneutisk bevissthet, er man nødt til å skille ut egen forforståelse og åpne opp for datamaterialets egenart og innhold. Slik kan man utvikle en ny forståelse i løpet av den hermeneutiske fortolkningen (Thagaard, 2016, s. 41; Gadamer, 2014).

En slik prosess kan også uttrykkes innenfor konstruktivismen, som har en fremtredende plass innen kvalitative forskning. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever hvordan forskningskunnskapen oppstår i relasjonen som er mellom forskeren og det som blir studert. Deltakerne og jeg har i fellesskap bidratt til å utvikle forskningskunnskap i løpet av forskningsprosessen, samtidig som at det er et resultat av tolkninger basert på forforståelse og datamaterialets informasjon (Thagaard, 2016, s. 41-45).

### 3.3 Forberedelser og tilgang til feltet

Forskningsprosjektet mitt baserer seg på en nær kontakt med intervjupersonene og barn som indirekte deltakere. Jeg har behandlet personopplysninger som kan knyttes til deltakerne, noe som forutsetter at prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (se



vedlegg 1). Dette ble gjort i prosjektets oppstart og er en vurdering som gjøres for å sikre at forskningsetiske regler overholdes (Thagaard, 2016, s.25). Innen forskningsfeltet handler dette i stor grad om å ivareta personvernet til deltakerne og sikre at disse ikke blir belastet unødvendig på noen måte (Dalland, 2017, s. 236). Dette la føringer for hvordan jeg nærmet meg feltet. Det formet utvalgsprosedyren og den kontakten jeg har hatt med forskningsfeltet. Derfor vil jeg trekke frem prinsippene om informert samtykke og konfidensialitet i neste underkapittel, som beskriver de forberedelsene jeg har gjort og rekruttering av intervjupersoner og deltakere.

### 3.3.1 Utvalg og utvalgsprosedyre

Tilgangen til deltakere til kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg, der en velger ut personer som har erfaringer, kunnskap og kvalifikasjoner som er nødvendige for å undersøke problemstillingen (Thagaard, 2016, s. 60). I mitt forskningsprosjekt avgrenset utvalget seg til å gjelde personer som er utdannet spesialpedagog og som jobber i barnehage med barn som har autismespekterforstyrrelser. I kvalitative studier vil intervjupersonens egnethet til å utforske problemstillingen være viktigere enn et høyt antall personer. Det å gjennomføre dyptgående analyser er både tid- og ressurskrevende og med utgangspunkt i dette prosjektets rammer settes det begrensninger for hvor mange personer det er hensiktsmessig å intervju (Thagaard, 2016, s. 65). Jeg valgte derfor å intervju tre spesialpedagoger.

For å finne aktuelle forskningsdeltakere kontaktet jeg Pedagogisk-psykologisk tjeneste i en større kommune via e-post. Herfra fikk jeg tips om fire barnehager jeg kunne kontakte, hvor det går barn med diagnoser innen autismespekteret. Jeg sendte ut e-poster til barnehagene med informasjonsbrev til spesialpedagogene, samt kort informasjon om prosjektet. I e-postene spurte jeg om informasjonen kunne videresendes til spesialpedagogen i barnehagen. Det var spesialpedagogene som leverte informasjonsskriv til de foresatte og hentet inn deres samtykke til deltakelse. På denne måten kunne deltakerne gi et informert og fritt samtykke, hvor foresatte og barn ble holdt anonyme for meg inntil det var klart at de ville være med på prosjektet. Det var slik jeg fikk tak i de to første intervjupersonene.

Opprinnelig var problemstillingen formulert til å gjelde barn med diagnosen barneautisme. Da jeg ikke fikk tak i en tredje intervjuperson, videreutviklet jeg problemstillingen min til å gjelde barn med autismespekterforstyrrelser. Jeg henvendte meg deretter til den første spesialpedagogen jeg intervjuet, som ga meg kontaktinformasjonen til sin kollega som jobber

med barn med denne diagnosen. Det å be personer innen det aktuelle miljøet om forslag til andre potensielle deltakere kalles snøballmetoden, og egner seg for å finne flere personer med tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2016, s. 62). Det er store forskjell innen symptombildet for mennesker med den samme autismediagnosen, så vel som for mennesker med ulike autismespekterforstyrrelser (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24). At oppgaven tar for seg barn med ulike diagnoser innen autismespekteret kan bidra til å nyansere oppgaven. På samme tid vil det fremdeles finnes likhetstrekk mellom utfordringene og erfaringene til spesialpedagogene.

#### *Informert samtykke*

Ved å sørge for at samtykket til å delta i prosjektet mitt var informert og frivillig, fulgte jeg et viktig prinsipp som er utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt. Intervjupersonene og barnas foresatte fikk informasjon om hva det ville innebære å delta i forskningsprosjektet. Samtykket fra foresatte innebar at jeg fikk intervju spesialpedagogen, samt at jeg fikk tilgang til barnas IOP (Se vedlegg 2 og 3). En forplikter seg til å beskytte deltakerne i studien gjennom hele prosessen på den måten at de ikke skal ta noe skade av å være med i prosjektet (Thagaard, 2016, s. 31). Samtykket var frivillig, uten ytre press, og med retten til å trekke seg (Thagaard, 2016, s. 26). Jeg informerte også spesialpedagogene jeg intervjuet om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen. Informasjonsskrivene besto av et skriftlig samtykke; en sikkerhet for alle parter dersom det skulle oppstå uenighet (Dalland, 2017, s. 241).

#### *Konfidensialitet og ivaretagelse av deltakere*

Barn og foresatte forble anonyme for meg frem til deres samtykke var gitt. Her var det barnas foresatte som måtte vurdere hvorvidt de var villige til å gi meg innsyn i deres barns IOP og hvorvidt spesialpedagog fikk dele erfaringer og tanker om å jobbe med deres barn. Dette er ikke en vurdering barn har fullt utviklet evne og vilje til å stå selvstendig ovenfor (Dalland, 2017, s. 241) Derfor har foresatte mulighet til å gi samtykke på vegne av barn. Deltakelsen påvirket heller ikke barna direkte. At informasjonen gikk gjennom spesialpedagogen og ikke via meg, kan ha vært med på å minske presset til å svare ja på deltakelsen. De foresatte ble også informert om at alt materialet vil bli behandlet konfidensielt; nok et grunnleggende prinsipp for å opprettholde en etisk forsvarlig forskningspraksis. Dette innebærer at materialet anonymiseres og at informasjon som kan belaste deltakerne ikke brukes eller deles. Det stilles krav til lagring og oppbevaring av materialet (Thagaard, 2016, s. 28-29). I mitt prosjekt kommer også dette til syne ved at jeg ba spesialpedagogene om å anonymisere eksemplaret av barnets IOP slik at jeg kunne ta det med ut fra barnehagen. Intervjuet ble anonymisert i

transkriberingsprosessen og det ble informert om at alt av materialet vil bli slettet når prosjektet fullføres. Dette ble for øvrig lagret på en datamaskin, beskyttet med passord.

### 3.3.2 Presentasjon av deltakere

Dette er en oversikt over deltakerne i prosjektet; både intervjupersonene og barna de jobber med. Det er tatt i bruk fiktive navn og avrundet alder for å ivare deres anonymitet.

Fiktivt navn	Alder	Utdanning	Erfaring	Stilling
Carla	30 år	Barnehagelærer. Master i spesialpedagogikk.	Pedagogisk leder. Spesialpedagog.	100% spesialpedagog. Ansvar for Ivar og ett annet barn med barneautisme.
Inga	30 år	Barnehagelærer. Videreutdanning i spesialpedagogikk.	Pedagogisk leder. Spesialpedagog.	100% spesialpedagog. Ansvar for Sunniva.
Sondre	30 år	Bachelor i pedagogikk. Master i spesialpedagogikk	Spesialpedagog.	100% spesialpedagog. Ansvar for Ulla og ett annet barn med autismspekterforstyrrelse.

Fiktivt navn	Alder	Diagnose
Ivar	5	Barneautisme
Sunniva	6	Barneautisme
Ulla	5	Autismspekterforstyrrelse

### 3.4 Dokumentvurdering av IOP

Skriftlige tekster kan benyttes i kvalitative studier på ulike måter. Ofte handler det om å finne bakgrunnsstoff og sammenligne ulik forskning, som kommer til nytte i analyse og rapportering av en problemstilling. Det er også mulig å bruke skrevne tekster som en kilde til data for selve undersøkelsen (Repstad, 2009, s. 103). Skrevne tekster er stor kilde til informasjon for historikere og har lang tradisjon innen kvalitative metoder (Thagaard, 2016, s. 59). Dokumenter kan anvendes på en rekke ulike måter og det finnes forskjellige analysestrategier. En kan benytte alt fra de mest kvantitative strategiene hvor forekomsten av et tema telles, til mer kvalitative strategier hvor det er betydningen og sammensetningen av

ord som er i fokus (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.79).

Dokumenter kan altså brukes på forskjellige måter i en studie. I min oppgave vil resultatene fra dokumentvurderingen drøftes for seg selv (4.1), i tillegg til at det vil være et viktig supplement til intervjudata (4.2) (Groven, 2007, s. 115). Årsaken til at jeg valgte å vurdere elementer fra barnas individuelle opplæringsplaner var at jeg søkte skriftlig informasjon som kunne bidra til å belyse hvordan inkluderingsperspektivet kommer til syne i spesialpedagogenes målsetninger og arbeidsmåter. Det å hente data fra skrevne kilder skiller seg ut fra annen data fra feltet fordi dokumentene er skrevet med en annen hensikt enn det forskeren har. Derfor må planene vurderes ut ifra den sammenhengen de er utformet i (Thagaard, 2016, s. 59). Dokumenter som dette gir uttrykk for hva spesialpedagogene gjør, hvilke verdier de har og hvilke retningslinjer de forholder seg til, uten at dette påvirkes av forskeren. Dette kan være med på å gi en dypere forståelse av de utfordringene og mulighetene spesialpedagogene står ovenfor når det gjelder inkludering i barnehagen, i tillegg til å forklare utsagn fra forskningsintervjuene. Et slikt konfidensielt dokument kan sies å være mer frittalende enn et offentlig dokument. Når man tar i bruk slike konfidensielle dokumenter er man derfor nødt til å velge ut hva som er relevant både faglig sett og forskningsetisk sett (Repstad, 2009, s. 106).

#### 3.4.1 Analysestrategi

Analysestrategi omfatter den strategiske måten forskeren velger ut og forholder seg til den informasjonen som dokumentet inneholder. Det dreier seg om hvordan man tar i bruk dokumentet som en datakilde for å belyse en problemstilling (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.79). Som nevnt kan en form for analyse foregå gjennom opptelling av hvor hyppig et tema eller en kategori dukker opp i et dokument. Dette er en enkel måte å gjennomføre en dokumentvurdering på og det er slik jeg har valgt å undersøke deler av barnas individuelle opplæringsplaner i denne studien. Dette kan beskrives som en mer kvantitativ teknikk, hvor man søker en oversikt over tilstedeværelsen av kategorier i et dokument og eventuelt sammenligne dette med tilsvarende dokumenter (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 80). Ofte kan det være begreper som telles; noe som ikke kan gjøres uten at en forstår begrepets betydning ut i fra dets kontekst. I min vurdering har jeg utviklet kategorier basert på planenes innhold, som alle består av beskrivelse av «læringsmål» og «organisering» av barnas barnehagetilbud.

Kategoriene er satt for å gi et bilde av vektleggingen av inkludering og fellesskap i IOP. Grunnen til at jeg har utviklet kategorier er at de kan omfatte lignende målsettinger og arbeidsmåter som er beskrevet med forskjellige ord i planene. Ulempen ved en slik analysestrategi er at fokuset på enkelte ord og kategorier kan føre til at resten av tekstens innhold faller i skyggen av disse. Jeg har valgt å presentere en oppsummerende beskrivelse av barna basert på informasjon fra IOP (4.1.1) sammen med opptellingen av kategorier (4.1.2), i et forsøk på å møte dette problemet (Krippendorf 2004 i Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 82). At dataen fra dokumentvurderingen senere kombineres med intervjudata (4.2) vil også nyansere informasjonen som hentes fra dokumentene.

#### 3.4.2 Gjennomføring av dokumentvurdering

De tre IOP'ene gir innsikt i målsettinger og arbeidsmåter som er tenkt for barna. For å gjennomføre en vurdering av disse planene har jeg som nevnt utviklet egne kategorier. Kategoriene er som følger: 1) sosiale ferdigheter, 2) språk, 3) selvstendighet og ADL (aktiviteter i dagliglivet), 4) kognisjon og ferdigheter, 5) tiltak i gruppe og 6) skjerming og enetrening. De fire første kategoriene dreier seg om målsettinger, mens de to siste kategoriene omfatter organisering og arbeidsmåter.

Den første kategorien, sosiale ferdigheter, tar for seg målsettinger som skal forbedre barnets sosiale ferdigheter, slik som å holde blikkontakt over tid og se på den voksne når navnet blir sagt. Kategorien språk inneholder forekomsten av mål som skal videreutvikle barnets språk og evne til å kommunisere, for eksempel å peke ut objekter eller å gi adekvat respons på åpne spørsmål. Kategori tre, selvstendighet og ADL, viser en opptelling av mål som skal styrke barnets selvstendighet, slik som at Ulla skal kunne velge en aktivitet og konsentrere seg om denne i minst fem minutter uten avsporing eller at Ivar skal smøre brødskeen sin selv. Kategorien kognisjon og ferdigheter er en samling av mål for å videreutvikle barnas kognitive ferdigheter. Her er det samlet som å kunne lese enkle beskjeder, telle til ti og legge puslespill med tretti brikker. Ferdigheter som dreier seg om sosial kognisjon er plassert i den første kategorien. Kategori fem, tiltak i gruppe, inneholder antall beskrivelser av at en aktivitet skal foregå med ett eller flere barn. Den siste kategorien, skjerming og enetrening, er en opptelling av de gangene det er beskrevet at noe skal foregå en-til-en, altså med barnet og spesialpedagog eller assistent. Denne oppdelingen av kategorier vil senere gjengis i en tabell knyttet til resultatet av opptellingen (se s. 38).

Jeg gjorde en opptelling av forekomsten av disse kategoriene i de tre planene. Dette gjorde jeg ved bruk av fargekoder på de tre eksemplarene jeg fikk med meg fra barnehagene.

Opptellingen var utfordrende. Barna har forskjellige interesser og ferdigheter og dette kommer til syne i de målene og tiltakene som er beskrevet. Det å telle opp og sortere de forskjellige utsagnene i de seks kategoriene var derfor vanskelig i og med at tallet i tabellen (se s. 38) alene ikke kan si noe om spesialpedagogens holdninger og arbeidsmåte. En annens opptelling vil kunne ende opp med andre tall, men jeg jobbet for å tilnærme meg de tre planene på samme måte. Etter dette førte jeg dataen inn i en tabell, for å kunne lese forekomsten av de forskjellige tiltakene på en oversiktlig måte. Denne tabellen presenteres i kapittelet med fremstilling av funn og analyse (4.1.2). Tabellen må forstås ut i fra dens sammenheng og det at hvert av barna har forskjellige behov. Derfor har jeg som nevnt valgt å presentere viktige elementer fra planene til hvert barn som en del av dokumentvurderingen, med hensikt å gi et bilde av deres ferdigheter, interesser og det som oppfattes som realistiske mål (4.1.1).

### 3.5 Kvalitativt forskningsintervju

I problemstillingen min var jeg hovedsakelig ute etter informasjon om hvordan tre spesialpedagoger opplever det å arbeide med inkludering for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen. Jeg valgte derfor å gjennomføre tre individuelle forskningsintervju. Dette er en måte å få fylldig informasjon om tanker, erfaringer og perspektiver. Kvalitative intervjuer kan gjøres på ulike måter. Alt fra en sterk struktur med ferdigstilte spørsmål i en bestemt rekkefølge, til en mindre strukturert samtale om temaet (Thagaard, 2016, s. 97-98).

I mitt prosjekt har jeg valgt å gjennomføre forskningsintervjuer som kan betegnes som delvis strukturerte (Thagaard, 2016, s. 97-98). Intervjupersonene fikk muligheten til å komme med egne tanker og erfaringer samtidig som vi hadde en intervjuguide å forholde oss til for å sikre informasjon om ønskede temaer. Dette innebærer at svarene fra de tre intervjuene vil berøre de samme temaene men også kunne ta høyde for den enkeltes forutsetninger og nye innspill.

#### 3.5.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmål jeg ønsket svar på. Guiden inneholder åpningsspørsmål om intervjupersonenes utdanning, yrkeserfaring og arbeidssituasjon. Dette er spørsmål intervjupersonene enkelt kunne svare på, som bidro til at jeg naturlig kunne gå videre til spørsmål hvor spesialpedagogene snakket om egne tanker og erfaringer (Thagaard, 2016, s. 110). Ved å rette samtalen inn mot inkludering

ønsket jeg å finne ut hva spesialpedagogene legger i begrepet og på samme tid introdusere temaet for intervjuet. Hoveddelene i intervjuguiden består av spørsmål om barnets hverdag og spesialpedagogenes opplevelse av barrierer og muligheter for inkludering. Jeg valgte å avslutte intervjuguiden med mer nøytrale spørsmål og hvorvidt det var noe mer intervjupersonene ønsket å tilføye. Slik forsikret jeg meg om at spesialpedagogene fikk muligheten å få frem det de synes var viktig å få sagt (Thagaard, 2016, s. 111).

I arbeidet med å formulere gode spørsmål er det viktig å holde de såpass åpne at intervjupersonene oppmuntres til å fortelle egne tanker men også spisset nok til at besvarelsene kan brukes til å belyse oppgavens problemstilling; uten at svarene blir for generelle. Er spørsmålene som stilles for ledende kan det skape forventinger til hvordan intervjupersonen skal svare (Ryen, 2002, s. 108). Jeg ville unngå at min egen forforståelse kom til syne i spørsmålene som ble utformet, for at intervjupersonene ikke ville forsøke å gi meg det svaret jeg ville ventet. Jeg valgte likevel å levere en forenklet versjon av intervjuguiden til spesialpedagogene på forhånd, selv om det da også er en fare for at svarene en får er innøvd og det som vil være mest «korrekt» i barnehagesammenheng. Dette gjorde jeg for å gi intervjupersonene muligheten til å gjøre seg opp tanker omkring temaet i forkant av intervjuet. Det er et mål at intervjupersonene ikke skal påvirkes til å svare ut i fra deres oppfattelse av det jeg forventer og heller ikke ut i fra verdier og synspunkter som er mest fremtredende i barnehagemiljøet (Thagaard, 2016, s. 115). For å unngå dette kortet jeg ned guiden de fikk innsyn i. I tillegg åpner den delvis strukturerte intervjuformen opp for oppfølgingsspørsmål utover det som er beskrevet i intervjuguiden. I løpet av et intervju vil man ofte måtte hoppe mellom spørsmålene man har notert på forhånd, derfor vil et intervju ofte ha en helt annen struktur enn den som er satt i intervjuguiden (Trost & Jeremiassen, 2010, s.77). At spesialpedagogene fikk informasjon om hvilke temaer som ville berøres i intervjuet er derfor ikke nødt til å innebære at de gir de «korrekte» svarene og kan hjelpe intervjupersonene med å gjøre seg opp noen tanker i forkant.

### 3.5.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført til avtalt tid, på intervjupersonenes arbeidsplass. Her hadde hver av de funnet møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret gjennom intervjuet. Ved hvert av intervjuene snakket intervjupersonen og jeg litt sammen i forkant, før jeg informerte om at jeg startet lydopptakeren. Fordelen med å ta opptak at alt som blir sagt blir lagret og kan spilles av senere, i motsetning til hvordan informasjon kan gå tapt dersom en tar notater (Thagaard, 2016, s. 112). Slik kunne jeg heller fokusere på å forstå og lytte aktivt på intervjupersonen,

enn å måtte sjonglere mellom å stille spørsmål, notere og høre etter. Opptakene som ble tatt var på forskjellige lengder. Både intervjuet med Carla og Sondre hadde en varighet på 59 minutter, mens intervjuet med Inga varte i 46 minutter.

I løpet av samtalen stilte jeg de fleste spørsmålene jeg hadde skrevet i intervjuguiden. Dette førte til litt gjentakelse, men også til flere eksempler. Jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål, både for å få mer utdypende kommentarer slik at intervjupersonene fikk gitt et mer nyansert svar, men også for å få konkrete eksempler (Thagaard, 2016, s. 101). Jeg stilte spørsmål for å vite om jeg hadde oppfattet intervjupersonene rett. Gjennom intervjuene bidro jeg også med prober; små kommentarer og nikk, for å skape en flyt og oppmuntre spesialpedagogene til å snakke videre om temaet og komme med egne erfaringer. Det skapte også en flyt og fremgang i samtalen og intervjupersonene ga utfyllende svar (Thagaard, 2016, s. 102).

Jeg opplevde at det i etterkant av noen av intervjuene, etter at opptakeren var skrudd av, kom mer relevant informasjon. Jeg fortalte noen av mine egne tanker om temaet og grunnene til at jeg interesserer meg for temaet. Dette tror jeg bidro til at en av intervjupersonene åpnet seg enda mer, i og med at vi var inne på noen av de samme tankene. Her skulle jeg enda helst hatt lydopptakeren på. At det ble sagt etter at opptakeren ble skrudd av må respekteres, men bare ved å ha det i minnet tror jeg at jeg forsto intervjuet bedre i ettertid (Repstad, 2009, s. 85). Lydopptakeren har dermed hatt en viss påvirkning på intervjupersonene. Dette er en mulig feilkilde som tas opp igjen i beskrivelsen av oppgavens pålitelighet.

### 3.5.3 Bearbeiding og analyse av intervju

I dette underkapittelet beskriver jeg hvordan jeg har bearbeidet forskningsintervjuene- ved hjelp av transkribering, koding og kategorisering av materialet. Thagaard (2016, s. 157) presenterer to analytiske tilnærminger en kan ha til datamaterialet; personsentrert eller temasentrert. Det som skiller de to tilnærmingene er at førstnevnte retter oppmerksomheten mot personer eller situasjoner, mens sistnevnte tar utgangspunkt i en rekke temaer som en henter informasjon om. Jeg har bearbeidet materialet ved å lese gjennom hvert intervju, deretter samlet jeg informasjon fra hvert intervju under forskjellige temaer. Analysestrategien min har derfor vært temasentrert. At fortolkningsprosessen består av å studere både delene og helheten av datamaterialet viser den hermeneutiske forankringen (Thagaard, 2016, s. 41).



### *Transkribering*

Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. På samme tid som man gjør lyd om til tekst, settes det i gang en analyseprosess. Dette ga en god kjennskap til materialet. Transkriberingen kan også gi større forståelse av utsagn ved at det gjennomføres en hermeneutisk pendling mellom delene og helheten i intervjuene (Lillejord, 2010, s. 20). Underveis i prosessen fikk jeg også muligheten til å reflektere over de spørsmålene jeg stilte og hvordan jeg gjorde det. Dette gjorde at det var et par spørsmål jeg hoppet over under det siste intervjuet, for at det skulle bli mindre gjentakelse (Ryen, 2002, s. 111).

Jeg transkriberte intervjuene til bokmål for tekstenes lesbarhet. Groven (2007, s. 103) beskriver også dette som et ledd i ivaretagelsen av intervjupersonenes personvern ved at dialekt ikke vises. Intervjuene ble bearbeidet ved å unnlate egne prober og små kommentarer, men alt som ellers ble sagt ble transkribert. Slik ble opptaket omgjort til en mer skriftlig form. I en slik prosess er det alltid noe informasjon som forsvinner; stemmeleiet, mimikk og kroppsspråk. Det er ting som utelates både når intervjusituasjonen gjøres om til lyd og når lydopptaket gjøres om til tekst. Ved å fjerne de ordene jeg mener har vært overflødige, som prober og gjentakelser, ble materialet mer oversiktlig å jobbe med videre. Denne prosessen beskriver også Dalland (2017, s. 89) for å gjøre materialet enklere å håndtere. Språklig sett, med tanke på all kommunikasjon og andre bestanddeler av konteksten som fjernes når intervjuer transkriberes, burde man stille seg kritisk til at det er transkripsjonene som ofte sees på som den grunnleggende empirien i slike prosjekter som dette (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204). Jeg valgte derfor å beholde lydfilene til prosjektets slutt for å kunne kontrollere dersom noe i tekstmaterialet var uklart, noe Dalland (2017, s. 89) trekker frem som et viktig poeng.

### *Koding*

En temasentrert tilnærming til koding av materialet har sine fordeler ved at en får en stor forståelse av temaene i materialet og kan sammenholde informasjon fra de forskjellige deltakerne. (Thagaard, 2016, s. 188-189). Jeg har gått ut i fra temaer ved kodingen av intervjuene, men jeg har også lest tekstene i sammenhengen de står i. Etter transkriberingen leste jeg igjennom utskrifter av hvert intervju. Dette ga et grunnlag for å kunne kode datamaterialet, som jeg gjorde ved å notere stikkord som kort kunne forklare meningsinnholdet i utsnitt av teksten. Dette ble i første omgang gjort på papir, før jeg sorterte dette i temaer på data. Kodene var av varierende abstraksjonsnivå. Det var både notater som beskrev konkrete hendelser og synspunkter, og notater hvor jeg selv tolket og dro slutninger

ut i fra utsagnene. Jeg streket også under sitater og beskrivelser jeg så for meg at kunne være viktige i presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2016, s. 159). Kodene ga et bilde av datamaterialet, men det krevdes en kategorisering for å få dette oversiktlig.

#### *Kategorisering*

Videre i arbeidet med å analysere intervjumaterialet, samlet jeg kodene som handlet om det samme temaet fra de tre intervjuene (Thagaard, 2016, s. 159). Det var et omfattende arbeid å skille mellom temaene og utvikle kategoriene. I dette arbeidet holdt jeg noe fokus på hva som er relevant i forhold til problemstillingen, men det var også kategorier som oppsto ved å være fremtredende i materialet (Thagaard, 2016, s. 160). Noen temaer ble nevnt mye, mens andre ble snakket mindre om. I denne fasen er det viktig at alle svar som angår temaet og går inn under en kategori, tas med (Dalland, 2017, s. 92). Temaene som er fremtredende i studiens analyse er imidlertid tilpasset til å kunne sammenlignes materialet fra dokumentvurderingen av IOP. Her er læringsmål og organisering hovedtemaene, som utdypes i drøftingen.

### 3.6 Kvalitet i kvalitativ forskning

For å indikere en studies kvalitet drøfter man gjerne reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene er imidlertid utviklet innenfor den kvantitative forskningstradisjonen (Tjora, 2013, s. 202). Dette vil ikke kunne drøftes og vurderes på samme måte i mitt kvalitative prosjekt som er bygget på tre forskjellige forskningsintervjuer og dokumentanalyser (Dalen, 2011, s. 93). Det er enda viktigere å drøfte hvor tillitvekkende de valgene jeg har tatt og de metodene jeg har brukt er. Derfor vil jeg ta for meg oppgavens *pålitelighet*. Jeg vil drøfte studiens *gyldighet*, som tilsvarer validitetsbegrepet. Som et verktøy for å styrke både pålitelighet og gyldighet, vil jeg også trekke frem oppgavens *gjennomsiktighet* (Tjora, 2013, s.202). Målet om generalisering er omdiskutert innen kvalitative metoder; hvorvidt det skal være et mål og hvordan dette i så fall skal kunne gjøres (Tjora, 2013, s. 207). Jeg har valgt å benytte begrepet *overførbarhet*, som et alternativ til generaliseringsbegrepet hvor det vurderes om de tolkningene jeg har gjort også vil gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2016, s. 194).

#### 3.6.1 Pålitelighet

Hvor pålitelig en kvalitativ studie er, avhenger av hvorvidt forskningen er utført på en tillitvekkende måte. For å heve oppgavens pålitelighet og kvalitet er det derfor nødvendig å gjøre rede for de valgene man har tatt underveis. Dette kommer blant annet til syne i metodekapittelet. Her har jeg beskrevet og begrunnet de metodiske og etiske valgene i prosessen, for å vise hvordan dataen er utviklet. Jeg har gjort rede for min egen forforståelse

og min egen tilknytning til det som undersøkes. Jeg har jobbet med å skille den informasjonen jeg har fått fra intervjuene og dokumentene og de egne tolkningene jeg har gjort av dette. Her vil også bruken av direkte sitater bidra til at spesialpedagogenes uttalelser vises direkte til leser (Tjora, 2013, s. 205). Jeg begrunner refleksjonene mine og søker å gjengi intervjupersonenes informasjon uten at den forvrenges. På denne måten kan det bli mulig for lesere å vurdere om dette er pålitelig eller ei (Thagaard, 2016, s. 194). Noe som kan ha svekket studiens pålitelighet og gyldighet er opptakerens påvirkning på intervjuene. Som nevnt fikk jeg mer informasjon etter at opptakeren var avskrudd. En del av grunnen til dette var at jeg delte mine tanker med intervjupersonen og en annen årsak kan være at opptakeren kan bidra til å gjøre situasjonen kunstig og hemme intervjupersonen (Repstad, 2009, s.85).

### 3.6.2 Gyldighet

Jeg har jobbet med denne oppgavens gyldighet ved å være kritisk til grunnlaget for egne tolkninger og slutninger, og sett etter mulige feilkilder, som står i tråd med Thagaards (2016, s. 194) beskrivelse av prosessen. Det dreier seg om den tolkningen jeg har gjort av datamaterialet og hvorvidt dette representerer spesialpedagogenes perspektiver på en god måte (Thagaard, 2016, s. 205). Ikke minst knyttes oppgavens gyldighet opp mot om svarene man finner i forskningen faktisk er svar på de spørsmålene man forsøker å stille (Tjora, 2013, s. 206). Her kan det være en fordel at jeg har intervjuet tre spesialpedagoger om det samme temaet. Dette er også med på å vise at det er et spenn i hvordan det oppleves å jobbe med barn med autismespekterforstyrrelsen i barnehage. Blant de viktigste kriteriene for høy gyldighet er at studien foregår innenfor fagfeltet og at det er forankret i annen forskning (Tjora, 2013, s. 207). Dette har jeg sikret ved å skaffe intervjupersoner med kunnskap og erfaring om temaet, og ser dette i lys av kunnskap på feltet.

For å styrke forskningens pålitelighet og gyldighet, har jeg arbeidet med oppgavens gjennomsiktighet. En oppgave fremstår gjennomsiktig ved at forskeren tydeliggjør grunnlaget for tolkningene som gjøres. Ved å gjøre rede for hvordan og hvorfor analysen man har gjennomført fører til de konklusjonene man trekker, bidrar man til at oppgaven gjøres mer gjennomsiktig (Thagaard, 2016, s. 205). Det er derfor viktig å gjøre nøye rede for hele arbeidsprosessen.

### 3.6.3 Overførbarhet

Et kvalitativt intervju lar seg ikke repetere. Jeg har intervjuet tre spesialpedagoger og analysert tre individuelle opplæringsplaner og fått data med variert innhold. Uttalelsene fra

intervjuene vil derfor ikke kunne sammenlignes direkte (Dalland, 2017, s. 79). Den kvalitative tilnærmingen har derimot sin styrke når jeg vil få en helhetlig forståelse av arbeidssituasjonen (Kleven, 2016, s. 19). Derfor vil jeg ikke komme frem til noe resultat som kan generaliseres og være gyldig i flere sammenhenger, slik som ved en kvantitativ studie. I kvalitative studier gir analysen grunnlag for overførbarhet. Dette går ut på hvorvidt de slutningene som trekkes også kan gjenkjennes av andre i lignende sammenhenger (Thagaard, 2016, s. 210). Min studie er knyttet til de deltakerne jeg har, men de tolkningene som er gjort vil ha en overføringsverdi til andre som vil kunne trekke de samme slutningene (Thagaard, 2016, s. 213).

#### 4. Analyse og fremstilling av funn

Her vil jeg trekke frem sentrale funn fra datamaterialet og drøfte disse. Jeg har benyttet to forskjellige metoder for å samle inn data, som har ført til at jeg har hatt mye materiale å arbeide med. Det har vært utfordrende å strukturere dette på en oversiktlig måte og gjøre grensen mellom empiri og drøfting tydelig. Dokumentvurderingen av IOP og forskningsintervjuene gir informasjon om det samme temaet og de forskjellige perspektivene kan bidra til å nyansere en diskusjon. På samme tid ønsker jeg å la resultatene fra dokumentvurderingen diskuteres i sin helhet og ivareta den uavhengigheten som kjennetegner informasjon som hentes på denne måten (Silverman i Thagaard, 2016, s. 59). Derfor vil jeg analysere og fremstille datamateriale ut i fra hvilken metode som er benyttet.

Tabellen på neste side viser en oversikt over temaer og funn som har trådt frem i materialet og som vil drøftes i dette kapittelet. Struktureringen av empiri og drøfting vil være ulikt avhengig av datamaterialet som omtales. Datamaterialet fra dokumentvurderingen vil presenteres i to temaer, etterfulgt av et sammendrag og drøfting av funn. Dette er fordi jeg vil vurdere elementer fra planene ut i fra konteksten det står i. En annen grunn er at deler av dokumentvurderingen presenteres i tabellform og tar for seg flere temaer på en kompakt måte. Når det gjelder intervjumaterialet, vil jeg først presentere et tema, oppsummere og drøfte funn som løftes frem fra dette, før jeg tar for meg neste tema på den samme måten. Drøftingen av intervjumaterialet vil også inneholde tilføyelser fra dokumentvurderingen. På denne måten vil dokumentvurderingen både presenteres i sin helhet og være et supplement til intervjudata.

Det femte kapittelet vil inneholde en sammenfatning av studiens hovedfunn som rettes mot problemstillingen, som også vinkler drøftingen som gjøres i dette kapittelet:

*Hvilke muligheter og utfordringer erfarer tre spesialpedagoger i arbeidet med inkludering for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen?*

Problemstillingen er en videreføring av følgende spørsmål: *Hvem gjøres inkluderende tiltak for?*

Forskningsspørsmålet som tar for seg hvordan inkluderingsperspektivet kommer til syne i barnas individuelle opplæringsplan vil også tas med underveis i drøftingen.

Datamateriell	Tema	Funn
Dokumentvurdering av IOP	Beskrivelse av barna	Detaljerte ferdighetsmål som er mulig å evaluere
	Læringsmål og organisering	Kvalifisering med vekt på sosiale ferdigheter Vektlegging av arbeidet og aktive voksne
Intervju	Læringsmål	Mål om å gi gode opplevelser Langsiktig tenkning
	Organisering	Delta i fellesskapet ved å bli godtatt for den du er Utfordringer: omgivelser og andre behov Muligheter: spesialpedagogen som brobygger

#### 4.1 Dokumentvurdering av IOP

Dette underkapittelet tar for seg dokumentvurderingen som er gjort av barnas IOP. Det innebærer en presentasjon av data. Denne presentasjonen består av en beskrivelse av barna basert på deres IOP, i tillegg til en oversikt over forekomsten av utvalgte kategorier innen læringsmål og organisering beskrevet i planene. Beskrivelsen av barna har jeg valgt å ta med for å gi kjennskap til barnas hverdag, interesser og funksjonsnivå. Dette gir et helhetlig bilde av innholdet i IOP og er nødvendig for diskusjonene som følger. For å tillegge opptellingen av kategorier mer vekt, vil jeg også presentere min beskrivelse av hva de ulike kategoriene omfatter. Etter et sammendrag av disse resultatene, vil jeg drøfte dette opp mot blant annet Biestas (2015) tre pedagogiske domener og Qvortrups (2012) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet.

##### 4.1.1 Resultater: Beskrivelse av barna

Ivar, Sunniva og Ulla er som tidligere nevnt barnas (b) fiktive navn. Carla, Inga og Sondre er spesialpedagogenes (sp) fiktive navn<sup>2</sup>. Alle barna har et omfattende, spesialpedagogisk tilbud og følges av enten spesialpedagog eller assistent den tiden de er i barnehagen.

##### *Ivar (b)*

Ivar (b) beskrives som en god og omsorgsfull gutt. Han er glad i fysisk kontakt og kos. Han forstår en del av det som blir sagt og trenger en del håndledning for å utføre beskjeder. Ivar (b) jobber godt med oppgavene sine, er glad i aktiviteter som maling, leire og tegning, sammen med en voksen. Liker sang og musikk. Han tar ikke så mye kontakt med andre barn og har lett for å søke samme type repeterende atferd og gå litt inn i egen verden. Det hender han beveger

<sup>2</sup> Barnas navn vil følges av (b) og spesialpedagogenes av (sp).

seg bort fra voksne og må derfor alltid passes på. Han uttrykker egne behov med bilder og har enkelte lyder han bruker mye i hverdagen. Ivar (b) sin individuelle opplæringsplan tar for seg læringsmål innen punktene sosiale ferdigheter, språk og kommunikasjon, kognitive ferdigheter, lekekompetanse og selvstendighetstrening. Under hvert av disse punktene er det konkretiserte mål, slik som å ha et felles fokus, øke blick-kontakt, trille ball med et annet barn og kle på seg selv. I beskrivelsen av arbeidsmåter og organisering vises det flere ganger til at Ivar (b) skal kunne delta på lik linje med de andre barna i de daglige aktivitetene og at det jobbes gradvis mot at han skal kunne delta i lek med andre barn. Det står at det skal brukes sanger sammen med Ivar (b) som også brukes med resten av barnegruppen. Det er fokus på en-til-en trening når det jobbes med språkforståelse og ordproduksjon, samt kognitive ferdigheter som telling og bildematching. Lek og samspill med andre utgjør en stor del av hva Ivar (b) skal jobbe mot. Deler av dette skal øves på med en voksen, før det gjøres med andre barn.

#### *Sunniva (b)*

Sunniva (b) liker seg ute og er glad i musikk, bevegelseslek og regler. Hun trenger en del håndledning gjennom aktiviteter. Hun øver på å bruke flere ord og tar ofte imot korte beskjeder som visualiseres med bilder eller konkreter. Planen til Sunniva (b) er bygget opp av punktene samspillsferdigheter, emosjonell utvikling, språk og kommunikasjon, kognisjon, ADL og motorikk. Det er utviklet mål for at hun skal videreutvikle sosiale ferdigheter i samspill med andre, forstå og formidle følelser, bruke ord på eget initiativ, øke selvstendighet, mestre finmotoriske aktiviteter og lignende. Mye av arbeidet skal skje sammen med et par andre barn, men det legges også føringer for øvelse og aktivitet med en voksen for å nå målene. Det fremmes at Sunniva (b) skal skjermes for unødig støy, både omfattende lyder og omfattende visuelle inntrykk. Det er flere rom hun kan trekke seg tilbake til de gangene hun har behov for dette. Det nevnes ved flere tilfeller at det trengs to voksne for Sunniva (b) på samme tid. Dette er for å kunne hindre utvikling av negativ atferd og kunne arbeide med Sunnivas (b) språkutvikling, motorikk og motivasjon. Det står at ukeplanen med aktiviteter kun skal være et utgangspunkt og at det må tas hensyn til Sunnivas (b) dagsform.

#### *Ulla (b)*

Ulla (b) er beskrevet som en blid og glad jente som liker musikk og dans. Hun er sosial og trekkes mot aktiviteter med flere barn. Hun har flere ord og fraser som hun bruker aktivt i hverdagen. Overganger kan være utfordrende for Ulla (b). Det hender hun vil ordne opp i konflikter, men dette innebærer ofte dytting eller slåing. Ulla (b) sine læringsmål er sortert

etter språk og kommunikasjon, sosiale ferdigheter, kognitiv utvikling og selvstendighetstrening. Her beskrives detaljerte mål som at Ulla (b) skal øve på å ta imot beskjeder, spørre om å bli med i lek, vente på tur og holde på med en aktivitet i mer enn ti minutter. Ulla (b) har behov for støtte gjennom dagen og at en voksen er tilgjengelig og kan tilby henne en «pause». Det står at hun skal være med å administrere egen dagsplan og finne frem passende klær ved hjelp av iPad. I organiseringen av arbeidet vektlegges det at Ulla (b) tjener på å være med i mindre grupper, men beskjeder i overganger gis en-til-en. Øvinger foregår både en-til-en og i grupper med andre barn. Behovet for å være avskilt fra barnegruppen kommer til syne når det gjelder kognitiv utvikling og selvstendighetstrening.

#### 4.1.2 Resultater: Læringsmål og organisering

Tabellen viser hyppigheten av forekomsten til de seks kategoriene i barnas IOP.

	Læringsmål				Organisering	
	Sosiale ferdigheter	Språk	Selvstendighet ADL	Kognisjon	Tiltak i gruppe	Skjerming og enetrening
Ivar	8	4	4	8	6	3
Sunniva	8	5	5	4	3	3
Ulla	4	3	3	4	2	2
Sum	20	12	12	16	12	8

Nedenfor er min oppsummering av hva de forskjellige kategoriene innebærer.

Kategori:	Beskrivelse:
Sosiale ferdigheter	Mål som skal videreutvikler barnets sosiale ferdigheter og mulighet til å delta i samspill.
Språk	Mål hvor barnet skal videreutvikle språk som skal kunne bidra til deltakelse og samspill; også ved hjelp av bilder.
Selvstendighet og ADL	Mål om å videreutvikle barnets selvstendighet i hverdagen.
Kognisjon og ferdigheter	Mål som handler om å ta til seg kunnskap, bedre hukommelse og løse oppgaver. Her utover det som går ut på å klare seg selv (selvstendighet og ADL) og ferdigheter som dreier seg om samspill (sosiale ferdigheter).
Tiltak i gruppe	Det spesifiseres at noe skal gjennomføres med ett eller flere andre barn.
Skjerming og enetrening	Aktivitet skal foregå en-til-en; barnet sammen med en voksen.



Som resultater fra dokumentvurderingen har jeg til nå presentert en beskrivelse av barna basert på IOP, samt forekomsten av ulike kategorier innen læringsmål og organisering som er brukt i planene. Neste avsnitt gir et sammendrag av disse resultatene. Her trekkes elementer fra beskrivelsen av barna (4.1.1) og tallene fra tabellen (4.1.2) sammen. Det vil også trekkes frem eksempler fra IOP, før relevante funn vil fremstilles.

#### 4.1.3 Sammendrag: Dokumentvurdering av IOP

Beskrivelsen av barna gir et bilde av deres interesser og ferdigheter. Trekk som betegnes som typiske for barn med autismespekterforstyrrelser kommer til syne. Beskrivelsene viser at barnas funksjonsnivå er varierende, for eksempel når det kommer til bruk av ord. Dette innebærer at det er forskjeller innenfor symptombildet av autismespekterforstyrrelser (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24). De tre kjennetegnene ved utviklingsforstyrrelsen 1) avvikende utvikling innen sosial interaksjon, 2) avvikende utvikling innen kommunikasjon og 3) begrenset og repetitiv atferd, er alle til stede i beskrivelsene (Sosial- og helsedirektoratet, 1999, s. 156). Mange av målene det jobbes mot skal styrke barna i den sosiale initiativtakingen og samspill, som er det som beskrives som kjerneutfordringen hos mennesker med autismespekterforstyrrelser (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74). At theory of mind ofte er utfordrende for mennesker med diagnoser innen autismespekteret kan forklare barnas sosiale utfordringer (Baron- Cohen, 1985, s. 41-44). Igjen er det store forskjeller; Ulla (b) ser for eksempel ut til å være mer opptatt av de andre barna i barnehagen enn både Ivar (b) og Sunniva (b), ut i fra beskrivelsene i IOP'ene.

Barna tilbringer hverdagen sammen med de andre barna i barnehagen i forskjellig grad. For eksempel viser tabellen at Ullas (b) IOP i mindre grad beskriver aktiviteter som skal gjennomføres i gruppe, i og med at hun oftere er på avdelingen sammen med de andre. Ivar (b) ser ut til å ha et høyere antall tiltak som gjennomføres i grupper, da han er mer på enerom enn Ulla (b). Dette er et eksempel på hvordan et dokument må vurderes ut ifra sammenhengen det er utformet i (Thagaard, 2016, s. 59). Det er også årsaken til at beskrivelsen av barna (4.1.1) presenteres som en del av dokumentvurderingen av IOP, sammen med opptellingen av kategorier (4.1.2).

Læringsmålene i IOP'ene er konkrete og målbare. Det kan dreie seg om at Ivar (b) skal kunne se på en voksen som sier navnet hans, eller at Ulla (b) skal kunne spørre andre barn om å få bli med på leken. Tabellen viser at det er et stort fokus på at barna skal utvikle sosiale ferdigheter. Her er mål i kategorien språk et viktig hjelpemiddel. Målene i denne kategorien

går imidlertid mye på språkforståelse hos Ivar (b) og bruk av ord og uttale hos Sunniva (b). Ulla (b) har mål som går på å formulere setninger og ta imot beskjeder. Selvstendighet og ADL dreier seg om påkledning, toalettbesøk og måltid hos alle tre. Det er også flere mål som går på ferdigheter som barna skal lære seg; telle til ti, matche bilder og legge sammen hele tall ved hjelp av konkreter, som er samlet i kategorien kognisjon.

Som tidligere nevnt må arbeidsmåte og organisering forstås ut ifra hvor mye av dagen barnet er sammen med andre barn i barnehagen. Ivar (b) sin plan har fokus på at tiltakene skal gjennomføres med andre barn, mens Ulla (b) sin plan ikke spesifiserer dette i like stor grad fordi hun tilbringer mer tid på avdelingen sammen med de andre. Sunniva (b) ser ut til å ligge et sted mellom de to andre. Det er også viktig å påpeke at Ivar (b) sin IOP inneholder flere mål enn hva Ullas (b) IOP gjør. Dette kommer til syne ved at opptellingen av kategorier i Ullas (b) IOP består av færre tall i tabellen. Det er beskrevet at aktiviteter skal øves på med en voksen og deretter gjennomføres med ett eller flere barn. Det er ikke mange tiltak som skal gjennomføres skjermet fra de andre barna i barnehagen. Hyppigere nevnes tiltak som skal gjennomføres sammen med andre barn.

#### 4.1.4 Drøfting: Dokumentvurdering av IOP

Drøftingen og funnene som følger omhandler data fra dokumentvurderingen, både beskrivelsene av barna, læringsmål og organisering. Forskningsspørsmålet om hvordan inkluderingsperspektivet kommer til syne i barnas IOP er sentralt. Læringsmålene og organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet som er beskrevet i IOP drøftes opp mot Biestas (2015) pedagogiske domener; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Jeg trekker også inn Qvortrups (2012) ulike grader av inkludering; psykisk, fysisk og sosialt.

#### *Detaljerte ferdighetsmål som er mulig å evaluere*

Målene som er formulert i planene kjennetegnes av at de er konkrete og målbare, som det gis eksempler på i sammendraget av dokumentvurderingen (4.1.3). De dreier seg om ferdigheter barna skal lære. Dette er viktig når det gjelder målsetting i og med at IOP skal fungere som et arbeidsdokument i praksis (Nordahl & Overland, 2015). Det kan forklare hvorfor mål som går direkte på barnets fellesskapsfølelse og det Qvortrup (2012) betegner som psykisk inkludering er utelatt fra IOP.

Gode mål kjennetegnes av at de er mulige å evaluere; barnas fellesskapsfølelse vil ikke kunne vurderes i samme grad som hvorvidt et barn klarer å holde blikkontakt i ti sekunder. Når det

gjelder målsettinger kan man imidlertid se at målene det jobbes mot er en forutsetning for at barna på sikt skal styrkes i relasjoner med andre og i deltakelse i fellesskapet. For eksempel er det satt mål om at Ulla (b) skal klare å vente på tur og å spørre om å få ta del i leken. Dette kan vitne om et overordnet mål om inkludering på den måten at Ulla (b) skal oppleve det å mestre deltakelse og tilhøre fellesskapet i barnehagen. Dette beskriver Arnesen (2017) som den relasjonelle og den etiske dimensjonen av inkluderingsbegrepet. Det berører den relasjonelle dimensjonen ved at det omfatter samhandling og samspill mellom barn og voksne og barn imellom. Den etiske dimensjonen berøres også fordi det handler om barnet som aktør og bidragsyter, med muligheten til å ta egne valg og påvirke. Det kan også forstås som krav som settes til *hvordan* barna skal delta. Dette vil senere diskuteres opp mot Biestas (2015) pedagogiske domener, samt Biestas (2007) og Åmot (2018) sine argumenter om at det å sette betingelser til deltakelse forstyrrer inkluderingsprosesser.

Til nå har det blitt gitt et eksempel på hvordan inkluderingsperspektivet kommer til syne i målsettingene i barnas IOP. Det fremtrer indirekte på den måten at spesialpedagogene fokuserer på mål innen barnas sosiale ferdigheter, språk og selvstendighet. Dette skal på sikt støtte barna som selvstendige aktører i fellesskapet. Det er ingen mål som går direkte på barnas fellesskapsfølelse, men dette er heller ikke målbart. Neste avsnitt tar for seg hvordan arbeidet med inkludering er til stede i planenes beskrivelse av arbeidsmåter og organisering.

IOP skal inneholde en «konkret anvisning til opplæring» (Nordahl og Overland, 1997, s. 73). Det formuleres totalt 12 ganger tiltak for barna skal gjennomføres med ett eller flere andre barn. Dette indikerer at det er fokus på det Qvortrup (2012) beskriver som fysisk og sosial inkludering. Rammeplanens krav om at det skal sørges for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet finnes ikke som direkte mål i IOP, men heller under arbeidsmåter og organisering av det spesialpedagogiske arbeidet. At barna deltar i mindre grupper er hyppig beskrevet; både at hele barnegruppen deles opp og at ett eller to andre barn tas med i aktiviteten som igangsettes.

Hittil har jeg forsøkt å belyse hvordan inkluderingsperspektivet kommer til syne i barnas IOP. Tar man for seg det Qvortrup (2012) beskriver som fysisk og sosial inkludering og muligheten til at barnet deltar i et barn-barn fellesskap er dette mest fremtredende i organisering av det spesialpedagogiske arbeidet. Når det gjelder målene som er beskrevet i IOP sier disse noe om hva spesialpedagogene ønsker at barna skal mestre i fremtiden.

Beskrivelsene av barna indikerer også et ønske om at barna skal være sammen med andre barn, slik som at Ulla (b) tjener på å være i mindre grupper. Det er imidlertid beskrevet at Sunniva (b) skal skjermes fra de andre når dette er nødvendig og at Ulla (b) skal tilbys «pauser» gjennom dagen. Hva målsettingen inneholder vil jeg videre se i sammenheng med de pedagogiske domene beskrevet av Biesta (2015).

#### *Kvalifisering med vekt på sosiale ferdigheter*

Dokumentvurderingen av IOP har gitt innsikt i en del av barnehagetilbudet jeg tolker i stor grad går inn under Biestas (2015) pedagogiske domene kvalifisering: gitte ferdigheter barna skal mestre. Et eksempel på dette kan være hvordan Ivar (b) har fått tildelt et mål om å kunne telle til ti, eller Ulla (b) skal kunne legge sammen tall. Eksemplene er hentet fra dokumentvurderingens kategori kognisjon. Her vil jeg også plassere Sunnivas (b) mål om å ta i bruk flere ord; som er satt i kategorien språk (se 4.1.2). Grunnen til dette er at det er snakk om kvalifisering med vekt på sosiale ferdigheter. At det er på dette området barna skal kvalifiseres samsvarer med at kjerneutfordringen hos mennesker med autismespekterforstyrrelser er sosialt samspill (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74).

Åmot (2018) peker på hvordan overføringen av kunnskap og ferdigheter berører Biestas andre pedagogiske domene, sosialisering. Hun forklarer at dette domenet handler om hvordan barn erfarer tradisjoner og tankesett og tar del i sosiale strukturer ved å delta i den verdenen voksne skaper omkring barnet. Domenet sosialisering kan dermed sees på som hvordan Ivar (b), Sunniva (b) og Ulla (b) tilbringer hverdagen i barnehagen, strukturert av de voksne i det samspillet som skal til for at de lærer nye ting. Selv om målsettingene i IOP i stor grad dreier seg om barnas sosiale ferdigheter og språk, kan de derfor tenkes gå inn under pedagogikkens kvalifiserende domene. Det handler om sosiale ferdigheter barna skal lære seg for å forberedes på det samfunnet de skal delta i. Dette kjenner man igjen i Wendelborg mfl. (2015) sin rangering over hvilke tiltak som er hyppigst for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp. Det er blant kjerneutfordringene som følger med autismespekterforstyrrelsene barna har, noe som også vises i vektleggingen av mål i tabellen. Da det er språk og gjensidig, sosial omgang som er utfordrende for barna er det også her arbeidet med kvalifisering er fremtredende. Biesta (2015) utdyper at det kun kan lages at analytisk skille mellom de tre domene og at de ikke kan skilles i praksis.

Basert på dokumentvurderingen er det tydelig at barna skal kvalifiseres på forskjellige områder. Til nå har barnas IOP blitt knyttet opp mot to av Biestas (2015) pedagogiske

domener. Kategoriene fra dokumentvurderingen som beskriver målsettinger (1-4), har blitt beskrevet som en del av det pedagogiske domenet kvalifisering. Her vektlegges sosiale ferdigheter i stor grad. Domenet sosialisering er beskrevet og kan sies å gå inn under IOP'enes beskrivelser av arbeidsmåter og organisering (5-6). Domenet subjektivering vil diskuteres senere, hvor det vil utdypes med intervjudata. Videre vil arbeid med målsetting i IOP drøftes opp mot hvordan Biesta (2007) og Åmot (2018) stiller spørsmål ved vektlegging av kvalifisering i spesialpedagogisk arbeid.

#### *Vektlegging av arbeidet og aktive voksne*

Det utarbeides en IOP for de fleste barna som mottar spesialpedagogisk støtte i barnehagen (Wendelborg, mfl., 2015, s. 130). Dette bidrar til at arbeid med målsettinger og kvalifisering av barna er mer fremtredende i spesialpedagogikken enn i allmennpedagogikken. Det er noe Åmot (2018) hevder kan overskygge de pedagogiske domeneene sosialisering og subjektivering. Forskning (Wendelborg, 2015) viser at foresatte til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp opplever at barnehagen vektlegger utviklingen av ferdigheter og sosiale forhold som like viktig. At de tre barna har spesialpedagogisk hjelp hele barnehagedagen og læringsmålene i IOP'ene vitner om at barna har en strukturert hverdag, noe barn med diagnoser innen autismespekteret gjerne har behov for (Martinsen & Tellevik, 2012). IOP'ene viser også at mye av barnas barnehagetilbud dreier seg om at barna skal kvalifiseres på ulike områder. Selv om målene for de tre barna i stor grad dreier seg om at de skal styrke sine sosiale ferdigheter, legges det her forventninger til hvordan deres deltakelse i fellesskapet skal foregå. Åmot (2018) mener ferdigheter kan oppfattes som et grunnlag for sosialisering og subjektivering. Hun antyder at kvalifisering av ferdigheter gir livsmestring. Det å mestre ferdigheter på tilsvarende måte som barn flest gjør det enklere å ta del i fellesskapet. Hun antyder også at et overdrevent fokus på barnas ferdigheter kan hemme barnehagen som et inkluderende fellesskap.

Et stort fokus på kvalifisering kan være en fare for at barnas egenverdi kan gå tapt, uavhengig av deres ferdigheter og prestasjoner (Åmot, 2018). Et eksempel på dette kan være hvordan det i IOP'ene total nevnes 12 ganger at aktiviteter skal gjennomføres med ett eller flere andre barn. Her tilbringer barna tid med den hensikten at barna skal oppnå mål og lære noe nytt; en bestemt måte de skal handle på. For eksempel er formulert mål som å «trille ball med et annet barn», «lære å utføre enkle samspillsleker», «skal kunne vente på at det er sin tur i lek eller spill» og mål om å «øke interessen til samspill med andre barn». Dette indikerer at det er forventninger til hvordan barna skal fremtre. At det ønskes en spesiell type oppførsel kan bidra

til at barna formes mer av de voksnes handlinger og krav. I Biestas beskrivelse av subjektivering er han opptatt av en balanse for at kravene ikke skal være for høye (Åmot, 2018, s. 128).

Biesta (2015) understreker hvordan de tre domene virker inn på hverandre; også negativt dersom et domene vektlegges i større grad enn de andre over lengre tid. Her har målsettingene i IOP blitt belyst som en mulig årsak til en større vektlegging av domenet kvalifisering når det kommer til spesialpedagogisk arbeid. Biesta (2015) fremhever viktigheten av pedagogenes skjønnsmessige vurdering og dømmekraft for å unngå dette. Det er avgjørende når det gjelder hva pedagogene ønsker å oppnå og i gjennomførelsen av arbeidet. Det er også avgjørende når det er snakk om hvordan de forskjellige domene vektlegges. Biesta hevder at det å ha fokus på ett domene kan være nødvendig og hensiktsmessig i enkelte perioder. Det skal da vurderes hva som er mest givende. For å diskutere effekten av å ha et fokus på kvalifisering i arbeid med barn med autismespekterforstyrrelse er en altså nødt til å ta høyde for spesialpedagogenes vurderinger. Da er ikke data fra dokumentvurderingen tilstrekkelig. Det bringer oss videre til neste del av studiens analyse og fremstilling av funn, som omhandler intervjudata. Her vil spesialpedagogenes tanker om mål og arbeidet mot disse presenteres og diskusjonen omkring vektleggingen av pedagogikkens domener fortsette.

## 4.2 Intervju

Hittil har jeg fremstilt og diskutert funn fra dokumentvurderingen av barnas IOP. Jeg har pekt på at det brukes målbare og detaljerte mål og at sosiale ferdigheter vektlegges i stor grad. Empirien er blant annet drøftet opp mot Biestas (2015) pedagogiske domener og jeg stiller i likhet med Åmot (2018) spørsmål ved hvorvidt fokuset på kvalifisering kan være en barriere for arbeidet med inkludering. Her er spesialpedagogenes skjønnsmessige vurdering en viktig faktor. Derfor vil jeg nå gå videre med å presentere spesialpedagogenes tanker om mål i IOP og uttalelser om hva de selv vektlegger i spesialpedagogisk praksis. Det innebærer at jeg vil ta for meg intervjudata, men at informasjon fra dokumentanalysen også inngår i drøftingen for å nyansere diskusjonen. Intervjudataen er delt inn i temaene *læringsmål* og *organisering*. For å gjøre sammenhengen mellom datamaterialet og poengene som drøftes tydelig, vil første tema drøftes før neste tema introduseres etterfulgt av tilhørende drøfting.

### 4.2.1 Resultater: Læringsmål

Intervjupersonene forklarer at IOP skrives på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PPT. Carla (sp) sier det er spesialpedagogenes oppgave å utarbeide mer konkrete og spesifiserte

mål, ut i fra den vurderingen PPT har gjort av hvilke utfordringer barnet har og hva barnet burde jobbe med. Til spørsmålet om det finnes mål angående barnets fellesskapsfølelse i IOP'en svarer hun at det heller dreier seg om sosiale mål som skal hjelpe Ivar (b) med å være en del av samfunnet på sikt:

Vi har jo sosiale mål og det handler jo kanskje ikke om selve det å være inkludert, men mer det at han skal kunne klare det å være del av et samfunn en dag, at han skal klare å fungere best mulig.

Inga (sp) og Sondre (sp) beskriver heller ikke noen mål som går på barnas fellesskapsfølelse, men påpeker at det kommer til syne i organiseringen av barnas hverdag.

Inga (sp) beskriver at språkutvikling er fremtredende i Sunnivas (b) IOP:

De fleste ordene gjentar hun enda, sånn at vi sier det først så kan hun gjenta, men så har hun begynt å si noen ord på eget initiativ også, sånn at det har skjedd en stor utvikling da, på ett og et halvt år. Når det gjelder verbalspråket, men det er fortsatt veldig lite, sånn at der blir jo hun ofte frustrert fordi hun ikke klarer å formidle ønsker og tanker. Så det er derfor språkutviklingen er en stor del av IOP'en hennes, for vi tenker at får vi lært henne en del ord, så vil en del av frustrasjonen hennes også forhåpentligvis avta, for hun får uttrykt seg.

Sondre (sp) peker også på at mye av Ullas (b) IOP handler på språk; dette skal blant annet hjelpe henne å komme inn i lek med de andre barna i barnehagen og uttrykke hva hun ønsker.

Ulla (b) har lært flere regelleker, som Sondre (sp) ser er et fint sted for at Ulla (b) får delta i en aktivitet sammen med de andre barna i barnehagen. Ulla (b) har også sterke kognitive ferdigheter; hun har lest bokstaver siden hun var to år og kan nå lese flere ord sammen. Dette gjør henne attraktiv for de andre barna. Sondre (sp) bruker dette som et verktøy for å støtte Ulla (b) i sosiale situasjoner:

I måltidsituasjoner kan hun få inn noen lapper og trenger bare litt hjelp til å finne frem hvilke setninger hun skal bruke.

Lappene viser ferdige setninger som Ulla (b) kan si til de andre barna under måltid.

#### *Langsiktig tenkning*

Carla (sp) forteller videre at det er et stort fokus på selvstendighetstrening for at Ivar (b) på sikt skal kunne fungere bedre sammen med andre. Dette er en likhet hos alle de tre spesialpedagogene; de tenker langt frem i tid når det gjelder målsettingene for barna. Flere mål går på at barna skal klare seg i hverdagen. Sondre (sp) forteller:

Jeg tenker mye langt frem i tid. Mye lengre enn barnehage og skole, tenker man ofte, og kanskje voksen alder og, hva er det som kan henge sammen med resten da, som barnet kanskje allikevel må være avhengig av. Så den biten veier jo mye, og det med livsmestring, da. Det å bare kunne mestre, for å være mest mulig selvstendig.

Carla (sp) sier at det ofte er et mål å lage et system rundt barn med autismspekterforstyrrelser for å sikre at barnet får en god hverdag; gjerne med hjelpemidler som iPad og visuelle dagsplaner. På denne måten kan Ivar (b) lære seg et system som kan gjøre han mer selvstendig enn om han er avhengig av at en person skal hjelpe han. Sondre (sp) synes det viktigste er at Ulla (b) skal kunne klare seg selv i større grad og at andre ferdigheter, for eksempel sosiale og kognitive, må utvikles på barnets premisser.

#### *Mål om å gi gode opplevelser*

Carla (sp) peker på at målene til barn med autismspekterforstyrrelser er veldig forskjellig med tanke på barnas funksjonsnivå.

(...) jeg tenker at det er det som er målet til de ungene her da, at de har en glede i hverdagen, ikke nødvendigvis å ha den følelsen av å være en del av, men det å ha en fin dag da.

Mye av arbeidet går ut på å tilrettelegge for at Ivar (b) får gode opplevelser i barnehagen. Når det blir utfordrende å jobbe med målsettinger og samspill med de andre barna forteller Carla (sp):

(...) vi er bare nødt til å fokusere på barnet og ikke det at nå skal han klare å gjøre sånn og sånn og sånn, men at vi heller får sette det til sides og så får vi ta opp målet igjen senere.

Hun forteller videre at hun har fått støtte fra en veileder fra et kompetansesenter, som er enig i dette. Sondre (sp) forklarer at han legger vekt på å skape positive opplevelser for Ulla (b), blant annet ved å legge til rette for læring og deltakelse i barnegruppen når hun viser interesse for dette. Det å tvinge gjennom lekegrupper og øvinger til bestemte tider dersom Ulla (b) ikke selv viser at hun vil, er ikke givende på samme måte. Sondre (sp) peker på at det derimot kan virke ødeleggende for Ullas (b) muligheter til deltakelse senere, dersom hun oppleves negativt av de andre barna. Sondre (sp) forteller at Ulla (b) starter hver morgen med å gå igjennom dagsplanen sin:

(...) eventuelt forhandle på de punktene hun kan forhandle da, for eksempel tidspunkt for øving.

Når spesialpedagogene jobber for at barna skal ha en god hverdag gjelder det å finne en balansegang i hvor mye barnet tåler fra omgivelsene. For eksempel påpeker Inga (sp) at det er skriftliggjort i Sunnivas (b) IOP at det er viktig at Sunniva (b) inkluderes i små grupper de gangene hun er i form til det. Inga (sp) forteller også at de målene som er beskrevet i Sunnivas (b) IOP er preget av at hun en lengre tid har hatt behov for mye skjerming fra de andre barna. Hun forteller at Sunniva (b) tidvis viser at hun opplever det som noe positivt å være sammen med de andre barna:



(...) jeg ser jo at den gleden hun viser i samspill med andre når hun er tilgjengelig, er jo noe vi bare må fortsette å etterstrebe og jeg tenker jo at det er det beste for henne, det å være sammen med andre, sånn i voksenlivet og. Sånn at det, den inkluderingen, den er på en måte, den ligger som en sånn paraply på en måte, over alle mål og tiltak som jo jobber rundt det her barnet, uansett hvor mye det er nevnt i IOP'en eller ikke, så er det nesten det viktigste for at, det viktigste for oss er å lære henne å fungere sammen med andre.

Carla (sp) sier at tilhørighet er avgjørende for å ha et godt liv, men hun tror ikke at Ivar (b) har den samme følelsen av å være inkludert som andre barn. Hun sier at for barn med større vansker blir målene helt annerledes. For Carla (sp) er det viktig å se at Ivar (b) vil komme i barnehagen, viser glede over dette og ha en fin dag, noe som kan være et mål i seg selv. Hun får spørsmål om hun tror at Ivar (b) føler noe tilhørighet til gruppen:

Ja, det er jo det jeg tenker, at for de ungene her er jo den største utfordringen det sosiale. Jeg tenker jo det at fellesskapet og inkludering generelt handler mye om det sosiale og det er jo signaler de ungene her ikke klarer å ta til seg og tolke. Så jeg, nei jeg har tenkt mye på det egentlig så tror jeg ikke det at det er et sånt veldig behov fra deres side.

Carla (sp) synes Ivar (b) ofte viser lite glede av å være sammen med de andre barna:

Det jeg tenker er at det er viktig at han har gleden av å se oss som er sammen med han, og da tenker jeg at da har man gjort noe som har gitt han den følelsen av at han er godtatt, eller at han har et sånt fellesskap med ihvertfall noen. I forhold til andre barn også, for helst kunne han nok tenkt seg å sitte helt alene på alenerom, med en voksen.

Hun er derimot opptatt av den gleden Ivar (b) viser av å være sammen med de voksne.

#### 4.2.2 Sammendrag: Læringsmål

Nå har jeg presentert informasjon fra forskningsintervjuene som forteller mer om bruken av IOP i barnehagen og spesialpedagogenes tanker om mål. Det viser seg at spesialpedagogene tenker langsiktig. De har selv et mål om å skape gode opplevelser for barna i barnehagen. Dette kan være i grupper sammen med andre barn eller sammen med en voksen. Det er i likhet med materialet fra dokumentvurderingen et stort fokus på språk og sosiale ferdigheter. Alle spesialpedagogene er opptatt av at barna skal kunne bli mer selvstendige og at arbeidet som gjøres nå skal styrke barna i fremtiden.

#### 4.2.3 Drøfting: Læringsmål

Til nå har det blitt presentert funn fra studiens intervjuer som i drøftingen vil belyse flere sider ved bruk av IOP. Biestas (2015) pedagogiske domener vil fremdeles være i fokus. Det vil diskuteres hva spesialpedagogene vektlegger, basert på uttalelsene deres angående mål fra IOP og hva de selv ønsker for barna.

#### *Læringsmål for fremtiden og her-og-nå*

Når det utarbeides mål i IOP virker spesialpedagogene å være opptatt av at ferdighetene skal bidra til at barna klarer seg bedre i hverdagen på sikt. Tidligere er IOP'enes mål beskrevet

som kvalifisering av barna. Når funnene sees i sammenheng med hva spesialpedagogene tenker om læringsmålene er det tydeligere at arbeidet også berører domeneene sosialisering og subjektivering, i likhet med hvordan Biesta (2015) beskriver at alle domene virker inn på hverandre. Det er et stort fokus på språk, som Inga (sp) hevder vil kunne hjelpe Sunniva (b) med å uttrykke seg slik at hun ikke blir frustrert når andre ikke forstår hva hun mener. Sondre (sp) fremhever også viktigheten av dette i arbeidet sitt, spesielt ved hvordan han gir lapper med setninger som Ulla (b) kan si ved matbordet. Dette er en form for kvalifisering og kan bidra til at barna utvikler theory of mind i den graden det er mulig (Thager-Flusberg, 2007). Evnen til mentalisering er ofte lav hos barn med autismespekterforstyrrelser. Det å jobbe med barnas språkutvikling kan styrke denne egenskapen, som forklarer barnas vansker med lek, fantasi og sosiale ferdigheter (Baron- Cohen, 1985).

Det å øve på å bruke de riktige ordene støtter Ulla (b) i hverdagen slik den er nå, innen domenet sosialisering. Her vises et eksempel på hvordan målene som går på at Ulla (b) skal utvikle mer språk virker positivt på hverdagen hennes og vil virke positivt på sikt. Gjennom språk kan barna også bli mer synlig og fremstå som subjekter ovenfor de andre barna. Her kan kvalifiseringen gi Ulla (b) livsmestring ved at hun tar del i måltidet på tilsvarende måte som barn flest, slik som Åmot (2018, s. 135) antyder. Nok en gang kan dette arbeidet sees som spesielle krav til hvordan barna skal delta, ved at det forventes at Ulla (b) skal si det som står på lappen. På en annen side erfarer Ulla (b) de sosiale strukturene, tradisjoner og tankesett som er en del av sosialiseringen (Åmot, 2018).

Åmot (2018) beskriver hvordan barna burde ha muligheten til å reagere og være aktive på sin egne, unike måte, og at barna kan tre inn i det sosiale og relasjonelle fellesskapet og ikke fremstå som objekter for andres handlinger. I IOP finnes det mål som skal bidra til at barna skal mestre aktiviteter i egen hverdag bedre på egenhånd, under kategorien selvstendighet og ADL. Her, som under kategoriene sosiale ferdigheter og språk, beskrives det hvordan barna skal kvalifiseres; slik som å mestre toalettbesøk og påkledning. Carla (sp) forteller i intervjuet at det ofte tenkes at det er et system som skal virke rundt barnet, slik at det ikke er avhengig av å ha en voksen ved seg hele tiden. Hun beskriver at bruk av iPad og dagsplaner skal kunne virke som hjelpemidler. Det er et fokus på at Ivar (b) skal kunne kvalifiseres til å klare seg mer på egenhånd i fremtiden. Hvordan Ulla (b) skal bruke ordene hun får tildelt og Ivar (b) skal følge systemet som lages rundt han kan tolkes slik at barna blir objekter som skal følge en plan laget av andre. Det kan sammenlignes med hvordan Åmot (2018), med utgangspunkt i

Biesta (2015), viser at inkludering blir en prosess hvor de som står på utsiden skal hentes inn. Det oppstår da betingelser og krav til de som skal inkluderes. Når det er snakk om barn med autismespekterforstyrrelser er det imidlertid viktig å ta høyde for at behovene deres er annerledes og at behovet for struktur ofte er høyt (Martinsen & Tellevik, 2012). Det spesialpedagogiske tilbudet må tilpasses en annen utvikling, ikke en tregere utvikling. Det er snakk om barn som er del av en gruppe som ofte trenger offentlige tilbud hele livet. Subjektivering handler om hvordan barn gjennom utdanningsprosesser skal ha muligheten til å utvikle seg som selvstendige individer. Det vektlegges at barna skal kunne fremtre som unike subjekter, noe som kan svekkes dersom pedagogikken først og fremst praktiseres ved å overføre kunnskap.

Til nå er det belyst at arbeidet med at barn skal kvalifiseres kan komme dem til gode i hverdagen i form av sosialisering. Spesialpedagogene tenker også langt frem i tid når det gjelder arbeidet med læringsmålene. Det er pekt på hvordan opplæringen kan virke negativt på barnas subjektivering, altså svekke barnas muligheter til å reagere og være aktive på sin måte. Spesialpedagogenes uttalelser om målsettinger viser at de pedagogiske domeneene i praksis ikke kan skilles (Åmot 2018; Biesta 2015). De er opptatt av å legge til rette for gode opplevelser i barnehagen. For å få kjennskap til hva som vektlegges med tanke på inkludering i hverdagen er det relevant å se nærmere på hva spesialpedagogene sier om organiseringen av arbeidet, som er det neste temaet i oppgaven.

#### 4.2.4 Resultater: Organisering

Spesialpedagogene snakker om balansen mellom hva barnet tåler av omgivelsene og når det er best at barnet skjermes. Det er avgjørende for at de tre barna skal ha gode opplevelser i barnehagen. Det er gjennomgående i de tre intervjuene at hverdagen til barna er nødt til å legges opp med hensyn til barnas dagsform og at det må være rom for endringer. Både Carla (sp), Inga (sp) og Sondre (sp) ser et behov for å skjerme barna fra omgivelser og situasjoner de reagerer negativt på; både med hensyn til barnets mestringsfølelse, men også med hensyn til barnets status i barnehagen. Dette er noe de kontinuerlig vurderer. Det virker til å være viktigere at barna har en god dag, enn at de planene som er lagt i forkant gjennomføres.

Carla (sp) sier:

Det er jo ofte det som er den største utfordringen deres, det å være sammen med andre, være der det er mye lyd, så det er ofte utfordrende, det at de skal være en del av barnegruppa. Det er generelt utfordrende, når de er såpass lavt fungerende. Det er jo viktig at vi voksne som er

rundt leser barnet og kjenner til godt og er gode til å tolke signalene det sender da, vi ser jo når de mistrives, vi ser når det har det bra.

Inga (sp) forteller at Sunniva (b) er veldig tydelig i kroppsspråk og i blikket. Det er ikke alle signaler som er like tydelige og derfor hjelper det å kjenne barnet godt. Inga (sp) kjenner igjen blick og oppførsel når Sunniva (b) ser ut til å sette pris på å være med på det andre barn gjør. Det er viktig å kunne observere hvilke situasjoner barnet trives i og når atferden viser at det har behov for å være mer alene sammen med en voksen. Hun forsetter:

Det er egentlig ikke noe hun ikke kan delta på, men som jeg har sagt tidligere må det vurderes hele tiden ut i fra dagsform.

Alle spesialpedagogene beskriver en hverdag hvor de vurderer hva som er til det beste for barnet. Dette virker inn på organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet med fokus på inkludering.

*Delta i fellesskapet ved å bli godtatt for den du er*

Alle spesialpedagogene opplever inkluderingsbegrepet som et vidt begrep. De peker alle tre på barnets følelse av å «være en del av» og på samme tid bli «godtatt for den du er».

Sånn at du har en følelse av å være en bidragsyter til hele barnegruppa, forklarer Carla (sp). Inga (sp) knytter også inkluderingsbegrepet i barnehagesammenheng til at alle barn skal få muligheten til å kjenne på fellesskapet. Alle skal få delta på egne premisser og ut i fra egne behov.

Sondre (sp) sier at inkludering kan være det å være med på alt, men at barnehagen også kan være inkluderende selv om man ikke er det. Dette kommer de to andre spesialpedagogene med eksempler på. Felles rutiner som måltider og tur kan bidra til at barnet er en del av barnehagehverdagen. Det kan for eksempel være at barna lærer de samme sangene.

Inkludering handler nødvendigvis ikke om å være sammen i aktiviteter som foregår i barnehagen, men om å godta andre for den de er. Dette er noe alle de tre spesialpedagogene antyder. Carla (sp) sier at det å være godtatt av de andre rundt kan være vel så viktig som Ivars (b) fellesskapsfølelse:

(...) altså det også hjelper på litt at han skal være en del av gruppa, ikke nødvendigvis det at han føler noe mer tilhørighet, men det at de andre har inkludert han, at han er godtatt som en del av gruppa.

Når det gjelder Sunnivas (b) barnehagehverdag i forhold til de andre barnas hverdag forteller Inga (sp):

Ja, og ellers så følger vi stort sett dagsrytmen sånn den er satt for de andre ungene da, med unntak av dager der hun har stort behov for skjerming, da må vi ta det litt mer etter hennes

dagsform og behov og har jo også sett at det å gå på tur er en sånn fin skjermingsaktivitet, da de dagene vi er to voksne sammen med henne, for det er det også behov for enkelte ganger, så går vi ofte på en tur. (...) så er det noen initiativ vi følger, så hun tar initiativ til aktiviteter som vi bare henger oss på. Sånn at det er en balanse, litt sånn som med de andre ungene i barnehagen, at noe bestemmer vi og er satt av oss og noe velger de selv.

Sunniva (b) er veldig glad i sang og musikk og da er det å delta i sang og musikkksamlingene med de andre barna noe hun opplever stor glede av. Sondre (sp) forteller om at det er gjort allmennpedagogiske tiltak på avdelingen med hensyn til Ulla (b), slik som at barna ofte deles opp i mindre grupper. De bruker også visuelle dagsplaner på avdelingen, i likhet med hvordan Ulla (b) holder oversikt over sin hverdag på iPad. Han forklarer at dette er en støtte for Ulla (b), men tiltak som også virker til å komme de andre barna til gode. Han sier:

Ja, jeg tenker ihvertfall at de i forhold til de allmennpedagogiske tiltakene, at de fjerner hvert fall en del barrierer for hennes del og det kan jo sånn sett være ganske enestående i forhold til at hun er såpass interessert i å være en del av barnegruppen, det har vært viktig å fjerne og legge til rette for da, og komme frem, og det redder nok mye av hennes posisjon (...).

Han beskriver at tiltak rettet mot hele barnegruppen har bidratt til at Ulla (b) fungerer bedre på avdelingen. Hun får positive opplevelser ved å være med på det de andre gjør, spesielt siden barnegruppen deles ofte og fordi dagsplanen er tydelig for hele avdelingen.

#### *Utfordringer: omgivelser og andre behov*

Til spørsmålet om det finnes noen barrierer med tanke på Sunnivas (b) mulighet til deltakelse i barnegruppen svarer Inga (sp) at det i utgangspunktet ikke gjør det. Inga (sp) forklarer at det er aktiviteter som ikke passer så godt med hensyn til Sunnivas (b) interesser og hvor hun er modningsmessig:

(...) men igjen så tenker jeg at når det er snakk om det inkluderingsbegrepet så handler ikke det nødvendigvis om at alle barna må gjøre det samme, men at de kan gjøre ting i fellesskap, selv om de gjør forskjellige ting, sånn at, jeg ser egentlig ingen hindring der.

Hindringer kan imidlertid være at støynivået er for høyt eller at de visuelle inntrykkene blir for store til at Sunniva (b) kan delta, føyer hun til. Sondre (sp) beskriver utfordringer i form av gruppestørrelse. Inga (sp) fortsetter:

Sånn at de utfordringene med inkluderingen er jo når hun egentlig ikke ønsker, eller har andre behov da, enn det å være sammen med andre.

Inga (sp) er derfor opptatt av at alle skal kunne delta i fellesskapet på sine egne prinsipper, når det er snakk om å være i gruppe med andre barn:

(...) de prinsippene kan jo være veldig forskjellige, fra hvert enkelt barn. Så man må tilpasse etter ungene sine behov også, så må man jo tenke, eller, min erfaring da, er at jeg ofte har stilt meg spørsmålet om inkludering *for hvem?* For av og til opplever jeg at kanskje vi voksne kan være mer opptatt av det her med inkludering og så kanskje går det på bekostning av ungene fordi at det er kanskje ikke det som er det beste for dem akkurat da, for det å være bevisst på,

ja, om de har en glede av å delta i fellesskapet som jeg nevnte tidligere da, er jo også et viktig spørsmål å stille seg.

Carla (sp) beskriver at arbeidet med å skape en inkluderende barnehage for barn med autismespekterforstyrrelser kan være krevende fordi barnas behov er så annerledes:

(...) det står jo såpass svart på hvitt at det er noe vi skal jobbe med hele tiden, men samtidig så er det det som er mest utfordrende å jobbe med og vi føler på en måte at vi ikke klarer det nok i forhold til det vi burde fordi at vi nettopp prøver å ta hensyn til gutten da (...)

Carla (sp) har også lurt på hvor inkluderingsbehovet ligger. Barna kan ha så ulike behov at det med inkludering i barnegruppen må settes litt til side. Hun fokuserer på Ivars (b) beste og sier at dersom man etterstreber at han skal ta del i det alle andre gjør, vil det gå på bekostning av han selv.

*Muligheter: spesialpedagogen som brobygger*

I intervjuene snakkes det mye om hvordan Ivar (b), Sunniva (b) og Ulla (b) oppfattes av de andre barna i barnehagen. Hvordan spesialpedagogene kan regulere dette ved å skjerme barna for å unngå at de reagerer negativt er allerede beskrevet tidligere. De tre spesialpedagogene forteller at dette gjøres for at barna ikke skal få en lav status i barnegruppen. Carla (sp) forteller:

(...) de vet jo at han er den han er og aksepterer jo det, men jeg tror ikke det er noe godt at de ser mange av hans utfordringer, det negative som slag eller når han viser veldig negativ atferd da, for å si det sånn

Hun er opptatt av at de andre barna i gruppen ikke skal få et negativt bilde av Ivar (b), i likhet med hvordan de to andre spesialpedagogene er opptatt av bildet de andre barna har av Sunniva (b) og Ulla (b). Alle intervjupersonene beskriver at de er opptatt av å svare godt på spørsmålene de andre barna stiller. Carla (sp) forteller videre:

De spør jo mye da og da tenker jeg at det er viktig at vi voksne er flinke til å liksom inkludere dem da og, fordi at de er nysgjerrige og da må vi gi dem svar.

Hun beskriver at det er vondt å se at de andre barna i gruppen kvier seg når han kommer; det er verken god for han eller for de andre ungene. Inga (sp) har også jobbet mye med å informere de andre barna når det gjelder Sunnivas (b) posisjon i gruppen:

Så der har jo vi voksne en viktig rolle i forhold til det å være i forkant og trygge, for at målet skal jo hele tiden være at de andre ungene ikke blir redd og det har vi fått til altså, for jeg opplever ikke at noen av de andre ungene på avdelingen er redde. Men da er det jo viktig også at man svarer på spørsmål som ungene kommer med når de lurte på noe, sånn at det, men det er jeg en stor fordel med at de har gått sammen i så mange år da.

(sp) forteller også at det er viktig at Ulla (b) ikke oppleves som bråkete av de andre barna for ofte. Derfor gis hun «pauser» og Sondre (sp) bruker tid på å forklare de andre barna hvorfor hun reagerer slik hun gjør.

#### 4.2.5 Sammendrag: Organisering

Under temaet organisering, har jeg løftet frem intervjudata som beskriver at dette avhenger av barnas dagsform. Her er også spesialpedagogenes tanker om hva inkludering innebærer relevant og hvordan barnets hverdag er i forhold til barnehagens allmennpedagogiske tilbud. Inkludering er ikke nødt til å innebære at barna gjør det samme, men heller at de er godtatt for den de er. Spesialpedagogene beskriver en arbeidshverdag hvor de vurderer hvorvidt barna trives i omgivelsene og aktivitetene de befinner seg i. Det kan tolkes til at arbeidet med mål fra IOP nedprioriteres dersom det går på bekostning av barnets trivsel i barnehagen. Gode opplevelser for barnet har allerede blitt drøftet som et viktig mål for spesialpedagogene. De viser alle et ønske om at barna skal skjermes fra de andre dersom de reagerer negativt på en situasjon; både med tanke på barnets mestringsfølelse og med tanke på barnets status i barnehagen. Tiltak på avdelingen kan gjøre det lettere for flere barn å ta del i barnehagehverdagen sammen med andre. Jeg har trukket frem utfordringer spesialpedagogene erfarer i arbeidet sitt med vekt på inkludering. De peker på barrierer som oppstår i omgivelsene. De peker også på karakteristiske trekk ved diagnosen, slik som at Ivar (b) uttrykker et ønske om å være for seg selv. Det siste funnet dreier seg om spesialpedagogen som brobygger. Dette snakkes det mye om i de tre intervjuene. Dette er viktig i organiseringen av arbeidet og spesielt når det er snakk om inkludering i barnegruppen.

#### 4.2.6 Drøfting: Organisering

Når det utarbeides et individuelt tilrettelagt tilbud til barn mer rett til spesialpedagogisk hjelp skal barnehagen sørge for at dette inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne oppgaven har det allerede blitt beskrevet at mye av hverdagen til Ivar (b), Sunniva (b) og Ulla (b) dreier seg om å tilegne seg ferdigheter. Det beskrives også at barna rår over egen hverdagen i samarbeid med spesialpedagogen eller en assistent. Det er pekt på krav og forventinger som kan lage betingelser for barnas direkte deltakelse i gruppen og at spesialpedagogene ser at barna til tider har behov for skjerming. Videre drøfter jeg hvordan organiseringen av det spesialpedagogiske arbeidet kan bidra til inkludering i barnehagen som et lite demokrati. Dette kan foregå på forskjellige måter. Barnas mulighet til å virke inn på egen hverdag vil sees i sammenheng med demokratibegrepet, hvor inkludering står sentralt. Biestas (2015) pedagogiske domene subjektivering er fremtredende i

dette arbeidet og vil diskuteres opp mot den deliberative demokratimodellen. Etter at jeg har trukket frem elementer fra barnas IOP, spesialpedagogenes tanker om læringsmål og nå vil ta for meg spesialpedagogenes tanker om organisering, er muligheten til å drøfte vektleggingen av de pedagogiske domeneene større.

#### *Samarbeid og deltakelse*

Tabellen fra dokumentvurderingen (4.1.2) gir et bilde av hvordan deler av den spesialpedagogiske hjelpen organiseres; 5) tiltak i gruppe og 6) skjerming og enetrening. Basert på dokumentvurderingen kan man antyde at barna har et varierende behov for å skjermes i løpet av barnehagehverdagen. Dette kan man kjenne igjen fra beskrivelser om at mennesker med autismespekterforstyrrelser ofte foretrekker å være alene (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74). Wendelborg mfl. (2015) viser at grad av vanske og muligheten for at den spesialpedagogiske støtten gis en-til-en øker i takt. Sammenligningen av Ivar (b) og Ulla (b) sin IOP kan være et eksempel på dette. Dette samsvarer også med beskrivelser om stor variasjon i hvordan autismespekterforstyrrelser oppleves og kommer til uttrykk hos barn (Øzerk & Øzerk, 2013). I intervjuene beskriver spesialpedagogene at hverdagen legges opp ut i fra barnas dagsform, med tanke på behovet for skjerming.

Alle spesialpedagogene viser at de er opptatt av å gi barna gode opplevelser i barnehagen. Dette var fremtredende i diskusjonen omkring læringsmål, men det kommer også til syne i arbeidsmåtene og organiseringen som beskrives. Carla (sp) påpeker at mye av dette handler om hva barnet tåler av omgivelsene og når det er best at barnet skjermes. Dette kjennes også igjen fra barnas IOP, hvor det for eksempel spesifiseres at Sunniva (b) skal skjermes når hun har behov for det. Ulla (b) har også muligheten til å forhandle og bestemme over sin egen hverdag, blant annet ved å sette rekkefølgen på dagsplanen sin. Dette indikerer at ønsket om gode opplevelser veier tyngre enn arbeidet med målsettinger. Slik sett veies personlige hensyn og subjektivering stadig opp mot faglige målsettinger og kvalifisering.

At IOP'ene inneholder formuleringer som at Ulla (b) skal få ta del i disse avgjørelsene, samt at det skal tas hensyn når Ivar (b) og Sunniva (b) har behov for ro, kan illustrere en deliberativ demokratimodell i barnehagen (Moen & Granrusten, 2012; Biesta, 2007). Denne formen for demokrati beskrives som samtale- eller diskusjonsdemokrati. I den tidligere diskusjonen om barnas subjektivering antydes det at barna fremstår som objekter for de voksnes målsettinger. Den deliberative demokratimodellen kan knyttes opp mot subjektivering, ved at det beskriver barnas mulighet til deltakelse. Åmot (2018) viser i sin studie at subjektivering ofte kobles til



begrepet «barns medvirkning». Subjektivering i form av at barnet skal delta, ta plass og ansvar slik som hos barn flest blir vanskelig; spesielt dersom deres ønske forstås som at de vil være alene. Subjektivering for disse barna kan dermed tenkes å være hvordan barna støttes til å klare seg selv i hverdagen, og ikke minst muligheten de har til å delta i barnehagen som et lite demokrati i kraft av rom for ulikheter og varierende behov. Dette kan foregå i fellesskapet til en voksen, så vel som i fellesskap med flere barn.

Når det gjelder en deliberativ demokratimodell vil det ofte forventes et felles språk. Moen & Granrusten (2012) beskriver dette som en utfordring når det dreier seg om barn hvor verbalspråket er begrenset. Ulla (b) har bedre verbalspråk enn de to andre. Dette er en fordel i denne normative forståelsen av demokrati hvor barn og voksne i samspill bestemmer over egne vilkår. Her stilles det igjen krav til kvalifisering av barna. Biesta (2007) diskuterer hvordan den inkluderende verdien av demokratiet vil dreie seg om hvorvidt alle klarer å delta og virke inn på slike samtaler og bestemmelser. Selv om beskrivelsen av Ivar (b) og Sunniva (b) tilsier at de ikke kan delta i like stor grad i slike samtaler, kan Carlas (sp) og Ingas (sp) vurdering av barnas kroppsspråk bidra til at barna får innvirke på egen hverdag. Det kan derimot forstås slik at innvirkningen Ivar (b) og Sunniva (b) har på slike situasjoner er mindre. Derfor er man nødt til å kjenne barnet godt, slik som spesialpedagogene sier, for å kunne tolke de signalene som gis. Det viser viktigheten av at det spesialpedagogiske tilbudet skal ta vare på de individuelle variasjonene hos barn med autismspekterforstyrrelser (Martinsen & Tellevik, 2012).

Den deliberative demokratimodellen er fremhevet for å vise at barna har en innvirkning på egen hverdag. Denne innvirkningen kan forstås som en grad av deltakelse i barnehagen som et lite demokrati; hvor inkludering er en grunnverdi (Moen & Granrusten, 2012). Jeg har valgt å trekke frem denne delen av arbeidet til spesialpedagogene fordi det indikerer at organiseringen av arbeidet er preget av subjektivering og trivsel, heller enn kvalifisering og måloppnåelse. Det forteller dermed noe om vektleggingen av Biestas (2015) pedagogiske domener. Fokuset på kvalifisering er stort, men ved hjelp av spesialpedagogenes skjønnsmessige vurderinger i hverdagen virker det ikke til å ha noen negativ effekt på de andre pedagogiske domenene når det gjelder barn med autismspekterforstyrrelser.

Forskning (Wendelborg, mfl., 2015) viser at foreldre til barn med rett til spesialpedagogisk hjelp deler opplevelsen av at barnehagen har fokus på både sosiale forhold og barnets læring

og utvikling. Dette forsterkes i intervju med spesialpedagogene; for eksempel i hvordan Sondre (sp) forteller at han ikke gjennomfører øvinger på enerom dersom Ulla (b) ikke ser ut til å ønske dette. Det er også relevant med tanke på arbeidet med inkludering. Den deliberative demokratimodellen kan sees i sammenheng med den relasjonelle dimensjonen ved inkluderingsbegrepet, som beskrives av Arnesen (2017). Relasjonen mellom spesialpedagogene og barna er altså avgjørende i arbeidet med inkludering. Det er en åpning for deltakelse. Deltakelsen det har blitt drøftet til nå dreier seg for det meste om mestring og muligheten til å ta valg (Arnesen, 2017). Inkludering dreier seg også om det å anerkjennes som et fullverdig medlem av samfunnet, som vil være fokuset for neste avsnitt. Her vil barnas plassering i barnegruppen og spesialpedagogenes rolle som brobygger diskuteres.

#### *Brobygging og utvidelse av fellesskapet*

Spesialpedagogene er opptatt av hvordan barna oppfattes av resten av barnegruppen. De gir informasjon til de andre barna når de stiller spørsmål. Inkludering handler om at de skal få delta ut fra egne ønsker og forutsetninger (Arnesen, 2017). At de andre barna har kjennskap til hvorfor barna med autismespekterforstyrrelser kan reagere på ulike måter, er viktig for at Ivar (b), Sunniva (b) og Ulla (b) godtas som en del av barnegruppen. De er ikke nødt til å ha den samme hverdagen, men den samme tilgangen til det som er felles. Dette kan innebære den innvirkningen de har på egen hverdag, slik som når Inga (sp) beskriver at de følger Sunniva (b) initiativ. Slik får Sunniva (b) like valgmuligheter som de andre barna. Det gis også eksempel på at de lærer de samme sangene. Sunniva (b) får tilgang til å oppleve de samme sangene på musikkamlingene, mens Ivar (b) får tilgang til de samme sangene i fellesskap med spesialpedagog eller assistent. Spesialpedagogene kan slik virke som et bindeledd, hvor fellesskapet utvides til å gjelde barna i barnehagen, også de som til tider skjermes.

Når det er snakk om utfordringer i arbeidet med inkludering vises det både til et relasjonelt og et individuelt syn på dette (Solli, 2010). Det pekes på barrierer i barnehagen, slik som støy, og det pekes på utfordringer som følger med diagnosen til barna, slik som behovet for ro. Solli (2010) hevder det er et behov for å rette fokuset mot barnehagen som organisasjon på den måten at utfordringene kan skyldes barnehagens vansker med å skape en inkluderende pedagogikk hvor alles behov ivaretas, så vel som barnas vansker med å tilpasse seg dette.

Sondre (sp) gir eksempler på hvordan avdelingen i barnehagen har tilpasset barnegruppens hverdag med hensyn til Ulla (b). Sondre (sp) hevder at denne tilretteleggingen kommer alle barna til gode. Avdelingen deles ofte i mindre grupper og dette imøtekommer kravet om at

barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnegruppens behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). I intervjuene vektlegges det at barna skal kunne delta på egne premisser og de allmennpedagogiske tiltakene med gruppedeling og dagsplan på avdelingen gjør dette lettere for Ulla (b). Martinsen og Tellevik (2012) presiserer at i arbeidet med barn med autismespekterforstyrrelser skal det jobbes helhetlig basert på kjennskap til barnet og bevissthet om at det skal være en del av sitt nærmiljø. Sondre (sp) forteller at tiltakene som er gjort i barnehagens allmenpedagogiske tilbud virker godt for Ulla (b) fordi hun er veldig interessert i de andre barna. For Sunniva (b) og Ivar (b) er det ikke sikkert dette vil fungere like godt, etter som at de virker til å skjermes i større grad enn Ulla (b).

Tilfellene hvor barna skjermes kan på den ene siden forstås som at barna ekskluderes fra Qvortrups (2012) barn-barn fellesskaper og at barnehagens allmennpedagogiske tilbud ikke klarer å ivareta alles behov. På den andre siden, men tanke på barnets mulighet til deltakelse gjennom deliberativt demokrati og inkludering i voksen-barn fellesskapet, kan skjermingen forstås som nettopp ivaretagelse av barnets behov de gangene behovene forutsetter ro. Denne tanken kan sees i sammenheng med Biestas perspektiv, hvor inkludering dreier seg om å bryte ned de forventningene som stilles, og ikke om å tilpasse seg de gjeldende rammene og betingelsene (Biesta i Åmot, 2018, s. 138-139). Det dreier seg altså om å utvide det fellesskapet som finnes på den måten at varierende behov ivaretas, også behovet for å være sammen med kun en voksen.



## 5. Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å få en innsikt i hvilke muligheter og utfordringer man kan erfare som spesialpedagog i arbeid med inkludering for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen. I forrige kapittel ble det fremstilt flere funn som trådte frem i datamaterialet og diskusjonen omkring dette. Her følger en sammenfatning av disse funnene, som vil knyttes opp mot oppgavens problemstilling. Helt til slutt vurderer jeg prosjektet og peker på hvordan studien har bragt frem nye spørsmål som kan undersøkes.

### 5.1 Sammenfatning av studiens hovedfunn

Tabellen på side 36 fremstiller prosjektets funn. Nå vil jeg kort utdype disse, før jeg vil trekke en mer helhetlig essens av analysen opp mot oppgavens problemstilling. Barnas IOP inneholder detaljerte ferdighetsmål som er mulig å evaluere. Planene gir imidlertid også en beskrivelse av barna med vekt på barnas interesser og hva barna mestrer. Arbeidet med spesifikke mål og kvalifiseringer er tydeligere på det spesialpedagogiske feltet enn i allmennpedagogikken (Åmot, 2012; 2018, s.125). Kvalifiseringen av barna i denne studien har ut i fra barnas IOP stor vekt på barnas sosiale ferdigheter. Målsettingene krever aktive voksne, som også er nødt til å vurdere hva som skal vektlegges i arbeidet med barna. Dette antas ut i fra målene og arbeidsmåtene som er beskrevet. Fokuset på mål kan tenkes å overskygge barnas egenverdi og dette avhenger mye av pedagogene og deres definisjonsmakt. Når det gjelder organisering av hverdagen er deres erfaringer og tanker sentrale. Spesialpedagogene gir uttrykk for at de har et mål om å gi barna gode opplevelser i barnehagen. Målene er fremtidsrettet, men bidrar også til å støtte barna her og nå. Når det er snakk om organisering av barnehagehverdagen, peker både barnas IOP og spesialpedagogene på nødvendigheten av å vurdere hva barnet tåler fra omgivelsene. De er alle opptatt av at barnet skal bli godtatt. Omgivelsene og barnets behov kan gjøre fysisk inkludering utfordrende. Spesialpedagogen som brobygger trekkes frem som en mulighet for å bygge opp sosial og psykisk inkludering.

*Hvilke muligheter og utfordringer møter spesialpedagoger i arbeidet med inkludering for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen?*

Når det gjelder muligheter i arbeidet har jeg trukket frem spesialpedagogen som brobygger. Spesialpedagogen fremtrer som et viktig verktøy i arbeidet med inkludering for barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen på flere måter. Det kan dreie seg om hvordan man

besvarer spørsmål fra de øvrige barna angående barnet med autismespekterforstyrrelser, eller slik som Sondre (sp) beskriver at han hjelper Ulla (b) i måltidsituasjoner ved å gi henne lapper med setninger hun kan bruke til de andre barna. Som allerede nevnt er det også trukket frem utfordringer i barnas omgivelser, slik som støy og omfattende visuelle inntrykk. Biestas (2015) pedagogiske domener og vektingen av disse har blitt diskutert som en mulig barriere for inkludering, ved at det stilles krav til barnas deltakelse. Disse poengene har allerede blitt tildelt mye oppmerksomhet.

En kan også nærme seg problemstillingen ved å se tilbake på forståelsen av inkluderingsbegrepet og Qvortrups (2012) operasjonalisering av inkludering. Her vil jeg hente frem demokratibegrepet, som også har fått en mer fremtredende plass i den nye utgaven av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Behovet for demokratiforståelse i barnehagen begrunnes med et økende mangfold og individualisering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Biesta (2007) beskriver inkludering som demokratiets kjerneverdi. Han er opptatt av å utvide det fellesskapet som finnes, slik at inkludering ikke vil være avhengig av at en tilpasser seg de kravene og betingelsene som finnes. De forventningene som stilles til deltakelsen i fellesskapet bør heller brytes ned.

Åmot (2018, s. 139) peker på at de fastlagte planene og ferdighetsmålene som ofte preger spesialpedagogisk arbeid kan føre til at forventinger og krav til deltakelse oppstår. Her vil jeg igjen trekke frem eksempelet om Ulla (b) ved matbordet. På den ene siden får hun støtte til å si det som forventes i en måltidsituasjon og på den andre siden stilles det krav til hvordan samtalen skal foregå. Funnene i denne studien viser blant annet at spesialpedagogenes arbeid styres av behovene barna har og barnas dagsform. I beskrivelsene som gis av hverdagen synes barnets trivsel i barnehagen å være viktigere enn måloppnåelser og kvalifisering. For eksempel sier en av spesialpedagogene at det er fokus på barnets beste og dersom man etterstreber at barnet skal ta del i alt det de andre gjør, vil det gå på bekostning av barnet selv. Selv om dette kan innebære at barnet til tider skjermes fra andre barn, er ikke dette en barriere for alle formene av inkludering beskrevet av Qvortrup (2012).

Dersom barnet tas vekk fra de andre barna, svekkes muligheten til å ta del i et barn-barn fellesskap. Til tross for dette er barnet enda inkludert i det Qvortrup (2012) beskriver som et voksen-barn fellesskap. En av spesialpedagogene belyser nettopp verdien av barnets glede av å se de voksne. Carla (sp) forteller at barnet da «har et sånt fellesskap med ihvertfall noen».

Dette trenger ikke å gå utover barnets psykiske inkludering. Barnet kan enda oppleve fellesskap med de nærmeste voksenpersonene i barnehagen, dersom en hel barnegruppe blir for mye. Med rot i tanken om et fellesskap som rommer alle, trenger ikke det at spesialpedagogiske tilbud til tider fører barn bort fra andre barn innebære ekskludering. Barnet som mottar den spesialpedagogiske hjelpen deltar i barnehagen som et lite demokrati, også i tilfeller hvor barnet skjermes. Jeg har pekt på den deliberative demokratimodellen, som kjennetegnes av samtale og diskusjon (Moen & Granrusten, 2012, s. 269). Jeg har trukket frem hvordan de tre spesialpedagogene beskriver at de leser barnas kroppsspråk og reaksjoner gjennom barnehagehverdagen, dersom verbalspråket er begrenset. Hvis spesialpedagogen velger å skjerme barnet fra andre barn, kan dette være et bilde av et fellesskap som rommer alles behov. Med dette sikter jeg til at barnet som mottar støtte blir godtatt i seg selv og eventuelt behovet for ro.

En mulighet i arbeidet med inkludering for barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen kan være å senke eventuelle krav som settes til deltakelse ved forstå barnehagen som et lite demokrati som rommer alle; også eventuelle behov for å være alene med en voksen. Jeg vil trekke frem dette som et sentralt poeng til problemstillingen. Dette kan bidra til at man ser muligheter og utfordringer på en annen måte, i og med at deltakelse kan foregå på flere måter og ikke bare i samspill med de andre barna i barnehagen. Når det gjelder hvordan inkluderingsperspektivet kommer til syne i barnas IOP, har jeg knyttet dette til beskrivelsen av organiseringen av arbeidet. Det kommer også til syne i målene, som skal styrke barna i sosialt samspill på sikt. Forskningsspørsmålet jeg stiller angående hvem enkelte inkluderende tiltak gjøres til fordel for, er vanskelig å besvare. Derfor peker jeg på hvordan min forståelse av inkluderingsprinsippet har endret seg i neste avsnitt.

## 5.2 Konklusjon og veien videre

Prosjektet har i videreutviklet min forståelse av inkluderingsbegrepet og hva dette innebærer. At det innen hermeneutikken beskrives at en må være åpen for datamaterialets innhold og egenhet har bidratt til at min forståelse har endret seg i løpet av prosessen (Thagaard, 2016, s. 41; Gadamer, 2014). Forforståelsen min bar preg av tanken om at skjerming fra den øvrige barnegruppen kan være nødvendig i barnehagehverdagen, men også ekskluderende. Dette har endret seg på den måten at jeg ikke forbinder skjerming med ekskludering i like stor grad. Jeg lurte på hvem enkelte inkluderende tiltak gjøres til fordel for, fordi jeg noen ganger har hatt et inntrykk av at det gjøres for «menneskene rundt» og deres forventning om at barnet skal være

som barn flest. Dette har endret seg ved at jeg har fått et større innblikk i hverdagen til tre spesialpedagoger, som alle er opptatt av barnets glede og trivsel i hverdagen. «Inkluderende tiltak» var tidligere noe jeg forsto som å plassere barn sammen med andre barn.

De aspektene ved demokratibegrepet som belyses av Bieasta (2007) og Åmot (2018) kan forklare den skjermingen som foregår ved at barnehagen er en institusjon som rommer alle barnas behov, også behovet for å være alene. Intervjupersonenes uttalelser angående barnas glede i fellesskap med andre barn, eller med de andre voksne kan i lys av Qvortrups (2012) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet forklarer at barna inkluderes i forskjellige fellesskap og inkluderes på forskjellige nivåer. Både fellesskap til voksne og fellesskap til andre barn kan bidra til psykisk inkludering. Fellesskapet til voksne kan være ekstra viktig de gangene fysisk inkludering i større barnegrupper virker utfordrende og dempende på barnets trivsel i barnehagehverdagen. Vektlegging og pedagogenes skjønnsmessige vurdering av pedagogikkens tre domener (Biesta, 2015) har vært gjennomgående i mye av drøftingen som er gjort ut i fra de to forskjellige vinklingene som representeres i datamaterialet. Domenet kvalifisering er fremtredende i barnas IOP'er, men basert på intervjudata organiseres barnas hverdag med stor vekt på subjektivering, hvor pedagogisk skjønn er vesentlig.

I oppgaven har jeg lagt vekt på spesialpedagogenes rolle som «brobygger» mellom barna i barnehagen. Intervjupersonene er opptatt av å fremme de gode sidene til barna med autismespekterforstyrrelser for andre i barnehagen. De sier blant annet at resten av barnegruppen er nysgjerrige på barnet med autismespekterforstyrrelser og at det er viktig å besvare spørsmålene de kommer med. Ut i fra dette kan det stilles spørsmål ved hvordan de øvrige barna opplever fellesskapet i barnehagen og deltakelsen til barn som har autismespekterforstyrrelser. Dette er en mulighet for videre forskning. Spesialpedagogene beskriver hyppige vurderinger av barnas trivsel. Den voksne har altså stor definisjonsmakt. Spesialpedagogisk hjelp gis med omtrent likt omfang av assistenter og spesialpedagoger (Åmot, 2018, s. 124). Over 50 prosent av ansatte i barnehagen hevder behovet er stort, eller svært stort for økt kompetanse i arbeidet med barn med spesielle behov (Gotvassli mfl., 2012, s. 45). Dette vil jeg også trekke frem som en mulig innfallsvinkel til videre forskning; å undersøke spesialpedagogers og assistenters arbeid med barn med autismespekterforstyrrelser og den kompetansen på autismespekterforstyrrelser som finnes blant barnehagens ansatte.



## Referanser

Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Sosial skills assessment of some children with autism in free-play situations. Hentet fra:

<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361304045216> Lesedato: 12.10.18

Arnesen, A-L. (2017). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser. I Arnesen, A-L. (red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 19-32)

*Barnehageloven*. (LOV- 2005-06-17-66). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> Lesedato: 14.05.18

Baron-Cohen, S., Leslie, M., A., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind. *Cognition*, 21, 37-46.

Biesta, G. (2007). «Don't count me in»- Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27 (01), 18-31.

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50 (01), 75-87. Hentet fra: [https://www.squeaktime.com/uploads/1/0/0/4/10044815/european\\_journal\\_what\\_is\\_ed\\_for\\_10.1111\\_ejed.12109.pdf](https://www.squeaktime.com/uploads/1/0/0/4/10044815/european_journal_what_is_ed_for_10.1111_ejed.12109.pdf) Lesedato: 19.05.18

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalland, O. (2017). *Metode og Oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Direktoratet for e- helse/ Verdens helseorganisasjon (1999). *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Hentet fra: [https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/Komplettt-B1%C3%A5-bok\\_230905.pdf](https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/Komplettt-B1%C3%A5-bok_230905.pdf) Lesedato: 14.05.18

Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserie for social- og sundhedsvidenskabene, bind 2*. Odense: Syddanske Universitetsforlag.

Gadamer, H.-G. (2014). *Fra Sannhet og metode: Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp*. I S. Læg Reid & T. Skogen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-136). Oslo: Spartacus Forlag

Gena, A. & Kymissis, E. (2001). Assessing and Setting Goals for the Attending and Communicative Behavior of Three Preschoolers with Autism in Inclusive Kindergarten Settings. I *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 1, 11-26.

Groven, B. (2007). *Det doble blikk- spesialpedagogen i endringstider* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Gotvassli, K-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., Sivertsen, H. (2012). *Kompetanseheving i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurdering i forhold til kompetanseheving*. Rapport 2012:1. Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling AS.

Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S., Skjeldal, O. H. (2012). Observed prevalence of autism spectrum disorders in two Norwegian counties. I *European journal of paediatric neurology* 16, 592-598.

Kleven, Thor Arnfinn. (2016). *Forskning og forskningsresultater*. I Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-24). Oslo: Unipub [2. utg.].

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lillejord, S. (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning – en analyse av aktørperspektiver*. Universitetet i Bergen: Avhandling fremlagt for doktor philos-graden ved Det psykologiske fakultet.

Martinsen, H & Tellevik, J. M. (2012). *Autisme – en spesialpedagogisk utfordring I Befring, E. & Tangen, R. (red.). Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Moen, K.H. & Granrusten, P.T., *Demokrati – et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring*. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.). (2011). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Morken, I. (2012) *Normalitet og avvik Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuell opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven.* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Norsk Helseinformatikk (2017). *Autisme- en oversikt.* Hentet fra: <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/autisme-oversikt/> Lesedato: 01.06.18

Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., Pellicano, E. (2018). *Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarden: how can we move towards more inclusive practices?* Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1441914?journalCode=tied20> Lesedato: 11.10.18

Qvortrup, L. (2012). Inklusjon- en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby *Er du med? (Seriehæfte, nr. 5)- om inklusjon i dagtilbud og skole*, s. 5-16. Aalborg: UCN Forskning og utvikling. (10 s.)

Pettersen, M. (2014). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen med fokus på individuelle opplæringsplaner (IOP). I: Reinertsen, A. B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, Trondheim: Akademika forlag. (s. 210-218).

*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> lesedato: 14.05.18

Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ryen, Anne. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? Hentet fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2010/2010-01-3.pdf> Lesedato: 24.05.18

Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A-L. (red.) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the Theory- of- Mind Hypothesis of Autism. *Association for Psychological Science*. 16 (6), 311- 315.

Tangen, R. (2012). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Trost, J. & Jeremiassen, L. (2010). *Interviewe i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)  
Lesedato: 14.05.18

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Trøndelag Forskning og Utvikling og NIFU.

Øzerk, K. (2012). *Barn med autismespekterforstyrrelser (AsF)- en barnegruppe som fortjener større oppmerksomhet*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/barn-med-autismespekterforstyrrelser-asf--en-barnegruppe-som-fortjener-storre-oppmerksomhet/>  
Lesedato: 7.06.18

Øzerk, M og Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogiske-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Åmot, I. (2018). Barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. Om bruk av grupper i en inkluderende praksis. I S. Østrem (red.), *Barnehagen som institusjon*. Oslo: Cappelen Damm.

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

## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva <a href="#">personopplysninger</a> er.
Annet, spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.  Les mer om hva <a href="#">behandling av personopplysninger</a> innebærer.
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til <a href="#">koblingsnøkkel</a> , slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en <a href="#">databehandler</a> .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være <a href="#">indirekte identifiserbar</a> dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Jeg ønsker å se på barns individuelle opplæringsplan i barnehagen hvor det er informasjon om barna. Dette vil anonymiseres i oppgaven.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av	Ja ○ Nei ●	Les mer om <a href="#">nettbaserte spørreskjema</a> .

nettbaserte spørreskjema?		
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).  <a href="#">Les mer.</a>  Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.

## 2. Prosjekttittel

Prosjekttittel	Inkludering for barn med barneautisme i barnehagen	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
----------------	--	---

## 3. Behandlingsansvarlig institusjon

Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.  Les mer om <a href="#">behandlingsansvarlig institusjon.</a>
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)	
Institutt	Institutt for pedagogikk og livslang læring	

## 4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)

Fornavn	Ingvild	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig
Etternavn	Åmot	
Stilling	Førsteamanuensis i pedagogikk	

Telefon	73 80 52 28	<p>ved studentprosjekt. Les mer om <a href="#">daglig ansvarlig</a>.</p> <p>Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Mobil	915 13 839	
E-post	Ingvild.Amot@dmmh.no	
Alternativ e-post	iam@dmmh.no	
Arbeidssted	Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning	
Adresse (arb.)	Thrond Nergaards veg 7	
Postnr./sted (arb.sted)	7044 Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	<p>Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.</p>
Fornavn	Anna	
Etternavn	Grindvold	
Telefon	45678256	
Mobil	45678256	
E-post	anna_grindvold@hotmail.com	
Alternativ e-post	anna_grindvold@hotmail.com	
Privatadresse	Magnus den godes gate 8	
Postnr./sted (privatadr.)	7030 Trondheim	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Masteroppgave</li> <li>○ Bacheloroppgave</li> <li>○ Semesteroppgave</li> <li>○ Annet</li> </ul>	
6. Formålet med prosjektet		

Formål	Formålet med denne studien vil være å få en forståelse av hvilke muligheter og utfordringer spesialpedagoger har i forbindelse med inkluderende arbeid for barn med diagnosen barneautisme i barnehagen. Jeg ønsker kunnskap om begrunnelser for praksis og innsikt i utfordringer og muligheter i det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg vil vite mer om planene som legges og hvordan dette virker i praksis, samt hva spesialpedagogene ser på som viktig for å ivareta enkeltbarnets behov. Jeg vil jobbe ut i fra følgende problemstilling: hvilke muligheter og utfordringer møter tre spesialpedagoger i arbeidet med inkludering for barn med barneautisme?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
--------	---	--

#### 7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?

Kryss av for utvalg	<input checked="" type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige <a href="#">forskningstematikker og utvalg</a> .
Beskriv utvalg/deltakere	Jeg ønsker å intervju tre spesialpedagoger som jobber med barn med barneautisme. Med tillatelse fra barnas foresatte ønsker jeg også å se på barnas individuelle opplæringsplaner.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Jeg vil gjøre et strategisk utvalg av spesialpedagoger som jobber i barnehage, med barn som har diagnosen barneautisme. Jeg vil komme i kontakt med disse ved å kontakte PPT og deretter barnehagene.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Jeg vil selv ringe PPT og spørre hvilke barnehager som kan være aktuelle og deretter kontakte styrer. Via spesialpedagogene vil jeg høre om foresatte er interessert i å delta.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre <a href="#">temasider</a> .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer <a href="#">barn</a> på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	3	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">sensitive opplysninger</a> .



Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse</a> .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. <a href="#">Les mer.</a>
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentarboksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgsgruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om <a href="#">registerstudier</a>. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15  Les mer om <a href="#">forskningsmetoder</a>.</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger	Det vil hentes informasjon fra barns individuelle opplæringsplan.	
<b>9. Informasjon og samtykke</b>		

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig</li> <li><input type="checkbox"/> Muntlig</li> <li><input type="checkbox"/> Informeres ikke</li> </ul>	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p><a href="#">Les mer.</a> Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal <a href="#">her</a>.</p> <p>Les om <a href="#">krav til informasjon og samtykke</a>.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="radio"/> Ja</li> <li><input type="radio"/> Nei</li> <li><input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle</li> </ul>	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og <a href="#">informert</a>.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. <a href="#">Les mer</a>.</p>

10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	Det vil være lydopptak fra intervjuet som slettes etter transkriberingen. Dersom jeg får tilgang til barnas IOP er dette med tillatelse av foresatte og dersom det brukes navn i disse vil dette bli anonymisert i oppgaven.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler <a href="#">koblingsnøkkel</a> .
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk</li> <li><input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne)</li> <li><input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin</li> <li><input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak</li> <li><input type="checkbox"/> Notater/papir</li> <li><input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon)</li> <li><input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode</li> </ul>	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p>

<p>Annen registreringsmetode beskriv</p>		<p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
<p>Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?</p>	<p>Datamaskinen er beskyttet med passord.</p>	<p>Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?</p>
<p>Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?</p>	<p>Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/></p>	<p>Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en <a href="#">databehandler</a>. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.</p>
<p>Hvis ja, hvilken</p>		
<p>Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?</p>	<p>Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/></p>	<p>F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.</p> <p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. <a href="#">Les mer.</a></p>
<p>Hvis ja, beskriv?</p>		
<p>Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?</p>	<p>Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/></p>	

Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nei</li> <li>○ Andre institusjoner</li> <li>○ Institusjoner i andre land</li> </ul>	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om <a href="#">dispensasjon fra taushetsplikten</a> .
Hvis ja, hvilke		Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om <a href="#">andre godkjenninger</a> .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	14.01.2018	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	15.06.2018	
		Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt	Les mer om <a href="#">direkte</a> og <a href="#">indirekte</a> personidentifiserende opplysninger.  NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om <a href="#">anonymisering av data</a>.</p>
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjekttittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	<p>Antall vedlegg: 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● informasjonsskriv.spesialpedagog.docx</li> <li>● intervjuguide.docx</li> <li>● informasjonsskriv.foresatte.docx</li> </ul>	

Anna Grindvold  
Magnus den godes gate 8  
7030 TRONDHEIM  
E-post: [anna\\_grindvold@hotmail.com](mailto:anna_grindvold@hotmail.com)  
Mobil: 456 78 256

Trondheim, 10/01- 2018

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### *Inkludering og barneautisme*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er i ferd med å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, som er en master i samarbeid mellom Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU. Formålet med denne studien vil være å få en forståelse av hvilke muligheter og utfordringer spesialpedagoger har i forbindelse med inkluderende arbeid for barn med diagnosen barneautisme i barnehagen. Jeg ønsker kunnskap om begrunnelser for praksis og innsikt i utfordringer og muligheter i det spesialpedagogiske arbeidet. I den forbindelse ønsker jeg å intervju spesialpedagoger, samt få tilgang til individuelle opplæringsplaner når det gjelder enkeltbarna med de særskilte utfordringene. Problemstillingen jeg vil gå ut i fra er denne: *hvilke muligheter og utfordringer møter tre spesialpedagoger i arbeidet med inkludering for barn med barneautisme?*

Jeg ønsker å få informasjon fra personer med kunnskaper om og erfaringer med inkluderingsarbeid i barnehage og diagnosen barneautisme. Derfor vil jeg intervju personer som er utdannet spesialpedagog jobber i en slik kontekst. Utvelgelsen er gjort ved strategiske valg.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

I sin helhet vil studien omfatte to elementer: 1) Intervju av tre spesialpedagoger hvor det tas lydopptak. Intervjuguiden vil inneholde spørsmål om barnets hverdag og mål for det spesialpedagogiske arbeidet, opplevde barrierer og muligheter for inkludering. Lydopptaket vil bli transkribert og datamaterialet vil bli analysert i lys av annen forskning og aktuell teori. 2) Med tillatelse fra barns foreldre ønsker jeg innsyn i barnas individuelle opplæringsplan for å se hvordan mål og tiltak for praksis kommer til uttrykk i disse.

Jeg har behov for at du som spesialpedagog kan hjelpe meg å komme i kontakt med foreldre til barn med barneautisme ved at du leverer dem kontaktbrev fra meg. Jeg ber deg være mellomledd slik at du kan levere brevet og ta imot svarslippen og levere meg. Da vil de være anonyme for meg inntil de har bekreftet positivt at de vil la meg få innsyn i deres barns planer

og å snakke med deres barns spesialpedagog. Om foreldre tillater dette, ønsker jeg at du setter av ca. en time til et intervju med meg.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon vil anonymiseres i transkripsjonen og lydopptaket vil slettes etter at transkripsjonen er gjennomført. Det anonymiserte transkriberte materialet vil bli vist til veiledere underveis i prosessen. Barn og intervjupersoner vil ikke gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018, og etter at oppgaven er bestått vil alt av datamateriale slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med min hovedveileder førsteamanuensis ved DMMH, Ingvild Åmot (mob: 915 13 839, mail: iam@dmmh.no) eller biveileder stipendiat Jana van der Zwart-Langner (mob: 735 68 375, mail: jvdz@dmmh.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Anna Grindvold  
Mob: 456 78 256  
Mail: [anna\\_grindvold@hotmail.com](mailto:anna_grindvold@hotmail.com)

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

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Anna Grindvold  
Magnus den godes gate 8  
7030 TRONDHEIM  
E-post: [anna\\_grindvold@hotmail.com](mailto:anna_grindvold@hotmail.com)  
Mobil: 456 78 256

Trondheim, 10/01- 2018

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***Inkludering og barneautisme***

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er i ferd med å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, som er en master i samarbeid mellom Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU. Formålet med denne studien vil være å få en forståelse av hvilke muligheter og utfordringer spesialpedagoger har i forbindelse med inkluderende arbeid for barn med diagnosen barneautisme i barnehagen. Jeg ønsker en innsikt i målene og planene som legges for dette og hvordan disse virker i barnehagehverdagen. Problemstillingen jeg vil gå ut i fra er denne: *hvilke muligheter og utfordringer møter tre spesialpedagoger i arbeidet med inkludering for barn med barneautisme?*

Jeg ønsker å få informasjon fra personer med kunnskaper om og erfaringer med inkluderingsarbeid i barnehage og diagnosen barneautisme. Derfor vil jeg intervju personer som er utdannet spesialpedagog og som jobber i en slik kontekst. For å kunne svare til problemstillingen ønsker jeg også å se på IOP/ITP til barn med denne diagnosen. Jeg vil se hvordan denne er utformet med tanke på inkludering i barnehagehverdagen. Utvelgelsen er gjort ved strategiske valg.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien vil for ditt/deres vedkommende bety at ditt/deres barns spesialpedagog gis tillatelse til å la seg intervju av meg om muligheter og utfordringer omkring inkluderende praksiser i barnehagen og i det spesialpedagogiske arbeidet rundt ditt/deres barn. Jeg ber også om muligheter for å få innsyn i barnets individuelle opplæringsplan.

Om dere synes dette er greit, ber jeg deg/dere om å returnere samtykket til meg i den vedlagte konvolutt og levere den til spesialpedagogen som deretter returnerer den til meg. Inntil jeg får en slik bekreftelse er du/dere anonyme for meg. Først da vil jeg gjøre avtaler med



barnehagen. Om du/dere ikke er interessert, behøver du/dere ikke gjøre noe. Jeg vil da ikke motta noen informasjon om barnet.

I sin helhet vil studien omfatte to elementer: 1) Intervju av tre spesialpedagoger hvor det tas lydopptak. Intervjuguiden vil inneholde spørsmål om barnets hverdag og mål for det spesialpedagogiske arbeidet, opplevde barrierer og muligheter for inkludering. Lydopptaket vil bli transkribert og datamaterialet vil bli analysert i lys av annen forskning og aktuell teori. 2) Innsyn i barnas individuelle opplæringsplan for å se hvordan mål og tiltak for praksis kommer til uttrykk i denne.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon vil anonymiseres i transkripsjonen og lydopptaket vil slettes etter at transkripsjonen er gjennomført. Det anonymiserte transkriberte materialet vil bli vist til veiledere underveis i prosessen. Barn og intervjupersoner vil ikke gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018, og etter at oppgaven er godkjent vil alt av datamaterialet slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du/dere trekker barnet fra studien, vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med min hovedveileder førsteamanuensis ved DMMH, Ingvild Åmot (mob: 915 13 839, mail: iam@dmmh.no) eller biveileder stipendiat Jana van der Zwart-Langner (mob: 735 68 375, mail: jvdz@dmmh.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Anna Grindvold  
Mob: 456 78 256  
Mail: [anna\\_grindvold@hotmail.com](mailto:anna_grindvold@hotmail.com)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Barneautisme og inkludering

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at informasjon om mitt barn viderefremmes til masterstudent Anna Grindvold

---

Barnets navn

---

(Signert av barnets foresatte, dato)

## **Intervjuguide**

**Åpningsspørsmål** (informer om opptak og anonymitet)

Alder?

Utdannelse?

Arbeidserfaring?

Hvor stor stilling som spesialpedagog har du i barnehagen og hvor mange barn har du ansvar for?

Erfaring med barn som har diagnosen barneautisme fra tidligere?

### **Inkluderingsbegrepet**

Hva legger du i begrepet inkludering?

Hva innebærer inkludering i barnehagehverdagen?

Hvilke utfordringer opplever du når du skal tilrettelegge for en inkluderende hverdag?

Hvilke fordeler ser du i det samme arbeidet i barnehagen?

### **Tilrettelegging og IOP/ITP**

Hvor mange timer med spesialpedagogisk støtte har barnet?

Har barnet andre utfordringer i tillegg til autismespekterforstyrrelsen?

Hvilke føringer følger spesialpedagogen når det skrives IOP?

Hvilke målsettinger finnes for barnets fellesskapsfølelse i IOP?

Hvordan vurderer dere om barnet opplever et fellesskap med andre?

Hvordan kan barnets erfaringer og opplevelser komme til uttrykk i vurderingen?

Hvordan tar dere hensyn til barnets uttrykk for ønske om fellesskap versus å være mer alene eller segregert?

Hva legger du vekt på i utforming av det spesialpedagogiske tilbudet?

Hvordan samarbeider dere i barnehagen rundt utarbeidelse og gjennomføring av tiltak i IOP?

Kan du fortelle om hvem det er som gir spesialpedagogisk hjelp, også når du ikke er der?

### **Barnets hverdag**

Kan du fortelle om hvordan en vanlig barnehagedag er for barnet med barneautisme?

Hvordan deltar barnet ved måltid, utetid, samlingsstund, turer og utflukter? Er det noe barnet ikke har kunnet delta på?

Hvor i barnehagen gjennomføres den spesialpedagogiske støtten?

Gis støtten en til en eller i gruppen?

Er barnet til tider skjermet fra barnegruppen? I så fall i hvilke situasjoner?

Kan du fortelle om barnets posisjon og rolle i barnegruppen og de andre voksne?

Hvordan synes du det ser ut til at barnet har det i stor gruppe, liten gruppe og eventuelt alene med en voksen?

Hvor og når er det du synes at barnet ser ut til å trives best og kan du beskrive slike situasjoner for meg?

### **Barrierer**

Møter du noen hindringer med tanke på barnets mulighet til deltakelse i resten av barnegruppens planer og aktiviteter? Vil du beskrive en slik situasjon for meg?

Hvem møter disse barrierene? Hvem er det som må tilpasse seg?

Hvilke situasjoner er utfordrende?

### **Muligheter**

Hvordan møter du som spesialpedagog barrierene for inkludering?

Kan du fortelle litt om hva du tenker er til dette barnets beste?

Hvordan møter det øvrige personalet disse utfordringene?

Vil du fortelle om hva du tenker er til hele barnegruppens beste når det gjelder tilrettelegging for et inkluderende fellesskap og et mangfold av barn?

**Avrunding** (informer om rett til å trekke seg)

Kan du beskrive hvordan barnehagen arbeider med å gjøre barnehagen til et inkluderende fellesskap? Kan du fortelle hva dere vektlegger og hvilke barn dere er opptatt av i dette arbeidet?

Hvordan samarbeider dere med andre aktører i første, andre eller tredjelinjetjenesten?

Er det noe du ønsker å føye til?

## **Forkortet intervjuguide**

### **Åpningsspørsmål**

Alder, utdanning og arbeidserfaring?

Erfaring med barn med denne diagnosen fra tidligere?

### **Inkluderingsbegrepet**

Hva legger du i begrepet?

Hva innebærer inkludering i barnehagehverdagen?

### **Tilrettelegging og IOP/ITP**

Antall timer spesialpedagogisk støtte?

Hvilke føringer følges når det skrives IOP og hvilke mål settes?

Hvordan vurdere om barnet opplever fellesskap?

Hvordan kan barnets opplevelse og erfaringer komme til uttrykk?

Hvordan ta hensyn til barnets uttrykk for ønske om fellesskap versus ønske om å være mer alene?

Hva vektlegges i det spesialpedagogiske tilbudet, hvem samarbeides det med og hvem utfører støtten?

### **Barnets hverdag**

Fortell om hverdagen til barnet, hva barnet deltar på og eventuelt ikke deltar på.

Hvor og hvordan gis støtten?

Barnets forhold til andre i gruppen og ansatte.

## **Barrierer**

Møter du noen hindringer med tanke på barnets mulighet til deltakelse i planer og aktiviteter- har du en situasjon du kan beskrive?

Hvem møter barrierene- hvem må tilpasse seg?

## **Muligheter**

Hvordan møter dere barrierene for inkludering?

Hva tenker du er til dette barnets beste? Barnegruppens beste?

Hvordan jobber resten av personalet?

## **Oppsummering**

Hvordan arbeider barnehagen med inkludering? Hva er viktig for deg?

Noe du vil føye til?

