

Ramona Hofsføy

"Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden"

Erfaringer med tilrettelegging for barnehagebarn med autismespekterforstyrrelser

Masteroppgave i spesialpedagogikk; erfaringsbasert masterprogram

Veileder: Ellen Saur

Mars 2019

Ramona Hofsøy

"Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden"

Erfaringer med tilrettelegging for barnehagebarn med autismspekterforstyrrelser

Masteroppgave i spesialpedagogikk; erfaringsbasert masterprogram
Veileder: Ellen Saur
Mars 2019

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

Sammendrag

Tema for denne masterstudien er «Barnehagebarn med autismespekterforstyrrelser» (ASF). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i arbeidet som er gjort i ei nettverksgruppe i et kommunalt prosjekt, der pedagoger fra barnehager som har barn med disse vanskene deltar. Målet er kompetansedeling på tvers av barnehager i kommunen. Jeg har gjennomført fokusgruppeintervju med fire pedagoger som har deltatt i nettverksgruppa i mange år. Studiens problemstilling er å belyse hvilke erfaringer deltagerne i nettverket har gjort seg gjennom å tilrettelegge for barnehagebarn med ASF. Forskningsspørsmålene vil kartlegge hvordan vanskene til et barn med ASF kan se ut i praksis, og hva tidlige tegn på ASF kan være. Videre ser jeg på hvordan hverdagen kan tilrettelegges for denne gruppa barn, og hva som er viktige forutsetninger i arbeidet. Til slutt vil jeg se på hvilke erfaringer pedagogene har med nettverksgruppe som arena for kompetansedeling, og hvordan de har gått frem i praksis for å etablere og drive nettverksgruppa.

Resultatene viser at pedagogene opplever barna som svært ulike, men samtidig er det en del tegn man kan kjenne igjen. Det kan være noe med blikket, annerledes respons, liten interesse for andre barn og sensitivitet. Når det gjelder tilretteleggingen nevnes struktur, forutsigbarhet, et skjerma rom og visuell dagsplan som gode tiltak for barn med ASF. Under fokusgruppeintervjuet settes søkelyset på det interne samarbeidet mellom de ansatte på avdelingen, og det å møte forståelse fra pedagogisk leder og styrer/enhetsleder nevnes som svært viktige faktorer for å få til et godt spesialpedagogisk arbeid. Det fysiske miljøet og bruken av rom løftes også frem som avgjørende for god tilrettelegging. I etableringen av denne nettverksgruppa har deltagelse fra Barne- og familietjenesten hatt stor betydning. Videre har arbeid med ulike tema og case vært sentrale elementer i arbeidet deres.

I drøftingen går jeg i dybden på det jeg ser som studiens hovedfunn; betydningen av godt samarbeid og den fysiske tilretteleggingen. Ut ifra informantenes erfaringer kan disse elementene i gode tilfeller løfte den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Andre ganger kan de samme elementene gjøre det spesialpedagogiske arbeidet vanskelig. Studien konkluderer med at de store individuelle forskjellene hos barn med ASF nødvendiggjør grundig kartlegging av barnets vansker, forutsetninger og behov i hvert enkelt tilfelle, slik at tilbudet kan skreddersys. Et godt samarbeid internt i barnehagen kan løfte praksisen til fordel for alle barn, og sørge for bedre inkludering av barn med ASF. Arbeid i nettverksgruppe ser ut til å være et godt tiltak for å få til kompetansedeling på tvers av barnehager, og det kan være et forum for faglig refleksjon og deling av praktiske erfaringer.

Forord

Så var jeg ved veis ende med denne masteroppgaven ved erfaringsbasert masterprogram i spesialpedagogikk. Det har vært en utrolig lærerik og spennende prosess. Krevende har det også vært, med full jobb og familie ved siden av. Strukturert er et stikkord for å få til den kombinasjonen. Når jeg nå er klar til å sende oppgaven min til trykking, er følelsen mest stolthet og glede, men jeg kjenner også litt vemod over at det er over. Det har nemlig vært en god reise, og fremfor alt svært nyttig å gjøre et faglig dypdykk. I mitt daglige virke som spesialpedagog, har mye av det jeg har lært meg underveis om temaet kommet til nytte umiddelbart. Her har jeg fått muligheten til å prøve ut i praksis deler av det jeg har lest, og jeg har fått mange interessante faglige diskusjoner med de jeg samarbeider tettest med på jobb. Det å heve kvaliteten på egen praksis har derfor vært en god sideeffekt av å være masterstudent på deltid. Samtidig har jeg trivdes godt i forskerrollen.

Så er det på tide å takke alle som fortjener en takk. Først og fremst går takken til veilederen min, Ellen Saur, som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger hele veien. Du er alltid lynrask med å gi tilbakemeldinger og svar på smått og stort – noe jeg har satt enorm pris på. Tusen takk. Neste store takk går til dere som stilte opp til fokusgruppeintervju, midt i desember i den aller travleste tida. Uten dere hadde ikke dette kommet i havn. Det var utrolig spennende å høre hva slags erfaringer dere har gjort dere. Jeg lærte mye av dere, og håper jeg fremstiller det slik at andre kan lære noe av dette. Hvordan nettverksgruppa deres har arbeidet for å dele og utvikle kompetanse er et eksempel til etterfølgelse.

Min medstudent, Kari, må få en egen takk. Vi har nok vært til stor gjensidig støtte og glede for hverandre underveis. Vi har delt både motgang og medgang; dager der alt går trått og plutselige kvantesprang. Takk for alle meldinger, kaffekopper og gode samtaler. Min gode søster, Anita, har stilt opp som korrekturleser, og det har vært til stor hjelp. Tusen hjertelig takk for hjelpen. Familien min får en stor takk for tålmodighet og forståelse for at det å skrive en masteroppgave krever sitt, og at det i denne perioden har vært en del ting jeg ikke har kunne deltatt på. Det har vært godt for meg å kunne stikke av gårde på hytta iblant for å gjøre en ekstra stor innsats uten forstyrrelser, selv om jeg også har jobbet godt på kontoret som ble etablert i hjemmet underveis. Nå blir det mer tid til å være sammen.

Trondheim – mars 2019

Ramona Hofsføy

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	4
1.2	Tema, problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.3	Oppgavens oppbygning	5
2	Teori	7
2.1	Et kort tilbakeblikk	7
2.2	ICD-10 og DSM-5 – Autismediagnosen og synet på det å ha en diagnose.....	8
2.3	Barnets vansker	10
2.3.1	Sosialt	10
2.3.2	Kommunikasjon	11
2.3.3	Rigiditet – begrenset og repeterende atferd.....	12
2.3.4	Sensitivitet.....	13
2.3.5	Motivasjon og dagsform.....	14
2.4	Tiltak	14
2.4.1	Struktur og forutsigbarhet.....	14
2.4.2	Rom	15
2.4.3	Samarbeid og inkludering.....	16
2.4.4	Kartlegging	17
2.5	Nettverksarbeid	18
2.5.1	Kompetansedeling og veiledning – å utvikle kvalitet gjennom nettverksarbeid.....	19
2.5.2	Foreldreperspektivet.....	20
3	Metode	21
3.1	Fokusgruppeintervju.....	21
3.1.1	Forskeren som forskningsinstrument og moderatorrollen	21
3.1.2	Utvalget	24
3.1.3	Intervjuguide og bruken av den	25
3.1.4	Gjennomføring	26
3.2	Transkribering	27
3.3	Analyse – tema og kategorier	28
3.4	Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet)	29
3.5	Generalisering – overføring av kunnskap.....	30
3.6	Etiske betraktninger – refleksjon rundt egen rolle.....	31

3.7	Metodekritikk	31
4	Presentasjon av funn	33
4.1	Fokusgruppa	33
4.2	Barnets vansker	33
4.2.1	Sosialt	34
4.2.2	Kommunikasjon	35
4.2.3	Rigiditet	35
4.2.4	Sensitivitet	36
4.2.5	Motivasjon	37
4.3	Tiltak	37
4.3.1	Struktur og forutsigbarhet	38
4.3.2	Kartlegging	39
4.3.3	Rom og bruken av rom	40
4.3.4	Samarbeid / avdelingen	40
4.4	Nettverket	41
4.4.1	Barne- og familietjenesten	42
4.4.2	Tid	42
4.4.3	Tema	42
4.4.4	Ressurser utenfra	43
4.4.5	Innsikt i foreldreperspektivet	43
4.5	Interaksjonen i fokusgruppa	44
5	Drøfting av funn	45
6	Konklusjon	57
	Referanser	61
	Vedlegg 1 - Intervjuguide til bruk i fokusgruppeintervju	67
	Vedlegg 2 – Røde flagg	68
	Vedlegg 3 – Info til utvalget	71
	Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD	74
	Vedlegg 5 – Tematisering	76
	Vedlegg 6 – Kategorisering	79

1 Innledning

Et barnehagetilbud med god kvalitet kan på mange måter ses på som tidlig innsats i seg selv, ifølge Meld. St.19 «Tid for lek og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Det pekes imidlertid på at det er store variasjoner i kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet. Noen av hovedutfordringene handler om at ikke alle barn får et tilbud som gir dem et trygt og inkluderende omsorgsmiljø, og at mange av barna med behov for ekstra tilrettelegging ikke får et godt nok tilbud. Den gruppa barn som har behov for ekstra tilrettelegging ser ut til å være utsatt i barnehager med lav kvalitet, ifølge ekspertgruppa bak «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl, 2018). Viser til kapittel 2.5.1, som beskriver begrepet «kvalitet i barnehagen».

Rammeplan for barnehagen trekker frem at barnehagen skal «*tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). «Tidlig innsats» kan ifølge Meld. St.19 også dreie seg om å komme tidlig i gang med tiltak når enkeltbarn har behov for det (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Rapporten fra Nordahl-utvalget setter søkelys på å få til et helhetlig system, der barn og unge som trenger det, tidlig skal få tilpasset hjelp og støtte. Betydningen av at denne hjelpen foregår i et inkluderende fellesskap trekkes også frem (Nordahl, 2018). Selv om tidlig innsats er svært aktuelt, og et prioritert område, er det viktig å være klar over at det også rettes kritikk mot nettopp tidlig innsats. Denne kritikken problematiserer en stadig økende bruk av standardiserte programmer, og at kartlegginger kan redusere bruken av pedagogisk refleksjon (Vik, 2014). Videre at resultatet kan bli en svekkelse av den pedagogiske tradisjonen i Norge, der barnehagen har vært en inkluderingsarena med vekt på lek og omsorg, til at barnehagens innhold i stadig større grad dreier seg om læring og skoleforberedelse. I denne oppgaven vil «tidlig innsats» i hovedsak dreie seg om å oppdage barn som viser tegn på å være i autismespekteret, og hvordan barnehagene kan sette i verk tiltak på et tidlig tidspunkt når man ser grunn til bekymring.

I Representantforslag 90 S om en helhetlig plan for autisme (de Ruiten et al., 2016-2017) fremmes det forslag om at regjeringen skal gjennomføre en helhetlig offentlig utredning (NOU) av autismefeltet. I representantforslaget pekes det på den store utfordringen som ligger i at det er så enorme individuelle forskjeller og varianter innenfor autismespekteret, og at det er avgjørende for tiltakene at man får gjort en grundig kartlegging av den enkeltes vansker.

Det vises til at mange barn og unge med autisme ikke får god nok hjelp, og at det er store og tilfeldige variasjoner i tjenestetilbudet. I Innstilling 451 S til Stortinget fra Helse - og omsorgskomiteen (2016-2017) ble det på bakgrunn av det overnevnte representantforslaget etablert et autismeutvalg. Dette utvalget skal utrede autismefeltet og beslektede diagnoser, og komme med egnede og konkrete forslag til hvordan tilbudet til denne gruppa kan forbedres. Det trekkes frem at tidlig diagnostisering bør prioriteres. Målet er en ferdig NOU i løpet av 2019.

I en artikkel om autisme trekkes betydningen av barnehagen frem som arena for å oppdage ulike utviklingsavvik og utviklingsforstyrrelser, som blant annet autisme, tidlig (Larsen, 2012). I 2019 hadde 91,8 % av alle barn i Norge i alderen 1-5 år plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette betyr at de som jobber i barnehagene møter de aller fleste barn som vokser opp her til lands, og dermed er det viktig at kompetansen på hva som er tidlige tegn på autisme finnes i barnehagene. På denne måten kan barn i faresonen fanges opp tidlig og utredes videre. Barnehagepersonalet bør også vite noe om hva som er god tilrettelegging for denne gruppa barn (Larsen, 2012).

Lov om barnehager §19a (Barnehageloven, 2005) beskriver barnets rett til spesialpedagogisk hjelp, og at formålet er å gi tidlig hjelp og støtte. Videre har barn med nedsatt funksjonsevne etter §19g krav på et «egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud» (Barnehageloven, 2005). Ifølge Meld. St.19 skal ikke retten til spesialpedagogisk hjelp avhenge av at barnet har en diagnose (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Det å få de nødvendige ressursene ser likevel ofte ut til å være knyttet til at det foreligger en sakkyndig vurdering, ifølge en undersøkelse av barnehagetilbudet til barn med særlige behov (Wendelborg et al., 2015). Videre beskrives det i rapporten fra denne undersøkelsen at utredningsprosessen ser ut til å gå raskere når barnet har en definert funksjonsvanske, og at mange barnehager forholder seg passive frem til sakkyndig vurdering og enkeltvedtak foreligger.

Rambøll Management Consulting (Rambøll) har gjennomført en kartlegging av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen etter barnehageloven §5-7. Denne kartleggingen ble gjort på oppdrag for Kunnskapsdepartementet (Rambøll, 2011). I rapporten vises det til at samtlige respondenter og informanter trakk frem tilstrekkelig personalressurs og kompetanse blant barnehagepersonalet, tverrfaglig samarbeid og et foreldresamarbeid preget av god kommunikasjon som de viktigste faktorene i arbeidet med å lage et godt spesialpedagogisk tilbud i barnehagen (Rambøll, 2011, s. 53).

I Trondheim kommune har det gjennom mange år vært jobbet med å spre kompetanse om «barn med sosialspektervansker». Begrepet har blitt brukt for å beskrive sosiale og kommunikative vansker hos små barn, og på en fagdag om sosialspektervansker tok foredragsholder Alexander Mogstad (2017) opp at det ofte settes en annen diagnose etter utredning, blant annet diagnoser innenfor autismespekteret.

Selv har jeg vært kjent med begrepet «sosialspektervansker» i flere år, gjennom deltagelse i nettverket barnehagen min tilhører. Jeg ble overrasket da jeg fant lite litteratur om denne vansken, det lille som finnes er gjerne relatert til kommunens kompetansebygging. Det gikk da opp for meg at dette først og fremst er et lokalt begrep. Slik jeg oppfatter det, bruker Barne- og familietjenesten (BFT) dette begrepet om barn med ulike former for sosiale vansker som er i faresonen for mer omfattende og komplekse vansker, blant annet autismespekterforstyrrelser (ASF).

Arbeidet med sosialspekternettverkene i Trondheim kommune strekker seg helt tilbake til 2008, da bystyret vedtok å etablere knutepunktbarnehager for lavfrekvente vansker (Ottervik & Aarnes, 2008). Etter hvert ble knutepunkt for sosialspektervansker lagt til BFT i en av bydelene, fordi det etter en utredning viste seg at barna i denne gruppa får best tilbud i nærmiljøbarnehagen, der også søsken kan ha plass (Trondheim kommune, 2015, s. 15). Senere har også de andre bydelene etablert egne nettverksgrupper. Ifølge ansatte i BFT får mange av barna i nettverkene autismediagnose etter hvert. Dette finnes det dessverre ingen statistikk over, men er en erfaring gjennom flere år. Mange av barnehagene som er representert i disse nettverkene har derfor kompetanse på barn med ASF, mens andre har jobbet mest med barn som har sosialspektervansker.

Som spesialpedagog har jeg arbeidet både med barn med sosialspektervansker og barn med diagnoser innenfor autismespekteret i mange år. Gjennom denne praksisen har jeg fått erfare hvor stor betydning tidlig og målrettet innsats har. Jeg har erfart at barna har begynt å kommunisere med ord, bruke gester som peking og at blick-kontakten har blitt sikrere, etter at det har vært jobbet etter strukturerte metoder. Dette gjelder både de med autismediagnose og de som har endt opp med å ikke få diagnose, men som fremdeles har omfattende behov. Det har vist seg at riktig tilrettelegging har vært avgjørende for trivsel og videre utvikling.

Jeg har deltatt på flere nettverksmøter i min bydel, og besøkt nettverkene i to av de andre bydelene i forkant av denne forskningsprosessen, og har sett at kompetansen varierer stort fra barnehage til barnehage, og også mellom nettverkene.

Denne forskjellen er nok den samme som tendensen man ser ellers - en varierende kvalitet på tilbudet barna får, slik det ble beskrevet i Representantforslag 90 S (de Ruiten et al., 2016-2017) og Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Tanken med nettverkene er at *«barnehager kan danne nettverk, dele erfaringer og få veiledning både på individ og systemnivå fra hverandre og fra støttetjenestene»* (Trondheim kommune, 2015, s. 14). Dette synes jeg det er svært interessant å se nærmere på.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg for mange år siden for første gang møtte et barn med autisme, kjente jeg virkelig at jeg kom til kort. Dette hadde jeg ikke lært noe som helst om i grunnutdanningen min. Bortsett fra en liten selvvalgt oppgave jeg skrev om autisme på den første halvårsenheten med videreutdanning i spesialpedagogikk, var dette totalt fremmed for meg. Hvordan skulle vi legge til rette for å gi dette barnet en god hverdag i barnehagen vår? Hva var viktige mål for arbeidet, og ikke minst – hvor skulle vi begynne? Selv om vi fikk veiledning fra habiliteringstjenesten, og kom greit i gang med arbeidet, fikk jeg et brennende ønske om å vite mer, slik at jeg kunne gjøre en bedre jobb i praksis. Derfor tok jeg et videreutdanningskurs som heter «Bedre læring og livskvalitet for barn, unge og voksne med ASF». Første del handlet om diagnose, variasjon og individualitet, mens andre del handlet om livslang læring, utvikling og helhetlige tjenestetilbud. Når jeg lærte og forsto mer, fikk jeg også jobbet bedre i praksis, noe som selvsagt var svært motiverende. Da jeg opplevde barnet falle mer til ro og bli i stand til å lære da strukturen og forutsigbarheten kom på plass, fikk jeg bekreftet kraften av god og strukturert tilrettelegging.

Samtidig fører den store variasjonen til at tiltakene ofte kan bli veldig forskjellige. Erfaringen min er at det likevel er en del grunnleggende prinsipper som gjerne går igjen. Selv om jeg har bygd en del kompetanse på autismefeltet, kjenner jeg likevel behovet for stadig å vite og kunne mer. Når jeg nå er i gang med denne erfaringsbaserte mastergraden, var jeg derfor aldri i tvil om hva jeg skulle skrive om. Det måtte handle om autisme.

Det ble naturlig å rette blikket ut mot det som gjøres i andre barnehager i kommunen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i nettverksgruppa i bydelen som har hatt knutepunktfunksjon, fordi det er her arbeidet har pågått over lengst tid. For å få innsikt i dette arbeidet har jeg brukt fokusgruppeintervju som forskningsmetode.

1.2 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for oppgaven min er «Barnehagebarn med autismspekterforstyrrelser» (ASF). Ut ifra det jeg presenterte innledningsvis, er det interessant å se nærmere på hvordan andre barnehager tilrettelegger for barn med ASF, og hvilke erfaringer de har fått gjennom dette.

Ved å ta utgangspunkt i arbeidet i ei av nettverksgruppene vil jeg få innsikt i den kompetansen deltagerne har skapt gjennom noen års samarbeid. Blant annet er jeg ute etter å finne ut mer om hvordan man kan kjenne igjen ASF på et tidlig tidspunkt, og bli kjent med hva som kan være viktige forutsetninger i det praktiske arbeidet i barnehagen.

Kompetansebyggingen i seg selv synes jeg også er et interessant aspekt å se nærmere på. Er nettverk på tvers av barnehager en god løsning for dem, og kan dette eventuelt være en vei å gå for flere?

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer har deltagerne i nettverket gjort seg gjennom å tilrettelegge for barnehagebarn med autismspekterforstyrrelser?»

Forskningsspørsmål:

- Hvordan kan vanskene til et barn med ASF se ut i praksis, og hva kan være tidlige tegn på ASF?
- Hvordan kan hverdagen tilrettelegges for barn med ASF?
- Hvilke erfaringer har deltagerne med å bruke nettverksgruppa som arena for kompetansedeling?

1.3 Oppgavens oppbygning

I oppgavens første del har jeg presentert tema, problemstilling og forskningsspørsmålene. Videre vil jeg i oppgavens andre del gjøre et kort historisk tilbakeblikk, før jeg går i dybden på diagnosen og barnets vansker for å få en grunnleggende forståelse av temaet. Deretter presenterer jeg teori bak sentrale prinsipper for arbeidet, med utgangspunkt i tiltakene informantene snakket om i fokusgruppeintervjuet. Jeg vil også trekke frem teori knyttet til arbeidet med kompetansedeling.

Oppgavens tredje del handler om hvordan jeg brukte fokusgruppeintervju som metode for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i forskningsprosessen, og deretter vurdere arbeidet jeg har gjort. I del fire gjør jeg en kort presentasjon av informantene, før jeg gjør rede for studiens funn. Oppbyggingen av denne delen tar utgangspunkt i kategoriene fra analysen.

Videre blir det drøfting med fokus på det jeg ser som studiens hovedfunn, og deretter konklusjon som oppsummerer det jeg har funnet ut. Her vil jeg også si litt om hva jeg tenker det bør forskes videre på innenfor temaet, og hva slags praktiske konsekvenser jeg ser for arbeidet med å tilrettelegge for barn med ASF i barnehagen.

Tabeller jeg har utarbeidet i forbindelse med analysen, intervjuguide, godkjenning fra NSD og lignende ligger som vedlegg. I tillegg er det noen tabeller i løpende tekst i presentasjon av funn, med utdrag fra kategoriseringen.

2 Teori

Jeg vil først gjøre et kort historisk- teoretisk tilbakeblikk på autismefeltet og det tidlige synet på autisme. Deretter vil jeg presentere oppgavens teorigrunnlag. Hovedtyngden av teorien er knyttet til oppgavens tema og det første forskningsspørsmålet, og dreier seg om diagnosen og diagnosekriteriene slik de ser ut i dag. Videre vil jeg i denne delen av teorien redegjøre for arbeidet med å sette diagnosen, for å ha forståelse for hva som ligger til grunn når et barn får en diagnose innenfor autismspekteret. I fokusgruppeintervjuet tok jeg utgangspunkt i Wings triade (se vedlegg 1), og hadde tenkt at hjørnene i triaden var naturlige underpunkter i teorien om barnets vansker. I etterkant av fokusgruppeintervjuet og analysen endte jeg opp med andre kategorier enn dette, så her endret det planlagte teorigrunlaget seg. Videre hadde jeg innenfor det andre forskningsspørsmålet tenkt å beskrive ulike kjente metodiske tilnærminger og retninger i forbindelse med teori rundt tilrettelegging for denne gruppa barn. Her endte jeg opp med helt andre kategorier enn hva jeg forventet, og teorien vil derfor i hovedsak omhandle praktiske forutsetninger, og om betydningen av samarbeid knyttet til det å legge til rette for spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Når det gjelder det tredje forskningsspørsmålet vil teorien omhandle kompetansedeling og veiledning.

2.1 Et kort tilbakeblikk

I «Autistic disturbances of effective contact», beskrives åtte gutter og tre jenter, barn som ifølge artikkelen hadde vist uvanlig atferd ved at den skilte seg betydelig fra det man hadde sett før (Kanner, 1943). Hvert barn og dets særtrekk får en inngående beskrivelse. Deretter beskrives fellestrekk for disse barna, blant annet at barna har en forstyrrelse i evnen til å forholde seg til andre mennesker, og at de viser «*ekstrem autistisk ensomhet*» (Kanner, 1943, s. 242). I avslutningen kommenterer han at ingen av barna så ut til å ha virkelig varmhjerta foreldre, og at man må stille seg spørsmål ved hvorvidt dette har bidratt til barnets vansker. På 1960-tallet var det en rådende oppfatning om at autisme var forårsaket av kalde foreldre (Mesibov, Shea & Schopler, 2004). Etter hvert utviklet det seg gradvis en forståelse for at autisme er en medfødt tilstand, og at det ikke har noe med foreldrenes omsorg å gjøre (Wing, 2002).

«Theory of Mind» dreier seg om evnen til å kunne reflektere over tanker både hos seg selv og hos andre mennesker, og denne evnen er svekket hos de som har autisme (Baron-Cohen, 2001).

Denne evnen til å forstå hva andre mennesker tenker kan også omtales som «mentalisering» (Frith, 2005) - og trekkes frem som et viktig aspekt i forståelsen av kjernetrekkene i autismediagnosen. Wing (2002) beskriver fellestrekkene som mennesker med autisme har i form av en triade. Denne modellen utviklet hun sammen med Judith Gould på slutten av 1970-tallet, der de sammenlignet barn med og uten sosialt avvikende atferd (Kaland, 1996). Her fant de også ut at barn med autisme har symptomer som grupperer seg på en slik måte at de danner et syndrom der kjernetrekkene utgjør en triade av problemer (Kaland, 1996, s. 18).

2.2 ICD-10 og DSM-5 – Autismediagnosen og synet på det å ha en diagnose

ICD-10 er et internasjonalt statistisk klassifikasjonssystem utarbeidet av Verdens helseorganisasjon (WHO), og skal være et redskap for å gjøre en systematisk klassifisering av ulike sykdommer og andre helseproblemer. ICD-10 er den tiende revisjonen av dette systemet; den norske utgaven av ICD-10 ble påbegynt i 1992. Det kom en ny utgave i 2018; ICD-11, men denne har foreløpig ikke kommet på norsk – og er dermed ikke innført i Norge enda (Direktoratet for e-helse, 2019). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) er et annet internasjonalt klassifikasjonssystem, utarbeidet av American Psychiatric Association. DSM-V kom i 2013 (Nøvik & Lea, 2016).

Grappa med ulike diagnoser innenfor autismespekteret omtales som «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser» i ICD-10 (Direktoratet for e-helse, 2019). At forstyrrelsen er gjennomgripende innebærer at særtrekkene griper inn i alle livsområder og utviklingsområder (Martinsen et al., 2016). DSM-V betegner også disse vanskene som gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Det er videre enighet i begge systemene om at svekkelse av sosial interaksjon, kommunikasjon og fantasi/ forestillingsevne, og et rigid, repeterende mønster av aktiviteter er avgjørende egenskaper ved diagnosen (Wing, 2002, s. 27).

De tre sidene i triaden utgjør hovedkomponentene i ICD-10s diagnosekriterier for barneautisme (Direktoratet for e-helse 2019, s.189), som definerer diagnosen ved:

«a) avvikende eller forstyrret utvikling som er manifest før tre års alder, og b) karakteristisk unormal fungering som ytrer seg ved forstyrrelser i sosialt samspill og kommunikasjon samt begrenset, stereotyp, repetitiv atferd. I tillegg til disse spesifikke diagnostiske trekkene er det vanlig med en rekke andre ikke-spesifikke problemer, som fobier, søvn- og spiseforstyrrelser, raserianfall og selvdestruktiv atferd».

ICD-10 beskriver også andre varianter av ASF, blant annet atypisk autisme og Aspergers syndrom. Førstnevnte skiller seg fra barneautismen ved at vanskene oppstår senere, eller at ikke alle de tre kriteriene er tilstede. Mennesker med Aspergers syndrom har kvalitative forstyrrelser på det sosiale området, og begrensede, stereotype interesser, men ikke generell forsinket utvikling av språk eller kognisjon (Direktoratet for e-helse, 2019).

I DSM-V er Aspergers syndrom tatt bort som egen diagnose, og omtales nå under «Autism Spectrum Disorders» (Nøvik & Lea, 2016). I Norge er det den kliniske beskrivelsen og forskningskriterier i ICD-10 som skal anvendes i prosessen med å sette diagnose (Oslo universitetssykehus, 2013), men jeg har valgt å også nevne DSM, da dette systemet gjerne refereres til i internasjonal litteratur.

I «Regional retningslinje for utredning og diagnostisering av autismespekterforstyrrelser» (Oslo universitetssykehus, 2013, s. 9) tas det opp at diagnosen må bygge på en grundig tverrfaglig utredning. Videre trekkes det frem at diagnosen vil være retningsgivende for valg av behandling, miljømessig tilrettelegging og pedagogiske tiltak. Her påpekes det at tiltakene må igangsettes, selv om den formelle diagnosen ikke er satt. Wing (2002) beskriver betydningen av at all tilgjengelig informasjon må tas i bruk for å få et tydelig og sammensatt bilde av barnets utvikling. Særlig den første tida vil foreldrene kunne fortelle mye om, mens barnehagen både kan bidra med kunnskap om barnets utvikling og om hvordan barnet opptrer i samspill med andre barn.

Ifølge Lai et al. (2012) er det langt flere gutter enn jenter som får autismediagnose, noe som også har ført til at det ikke er forsket like mye på ASF hos jenter som hos gutter. Dette kan påvirke hvordan vi forstår og diagnostiserer ASF, hevder de. De peker på muligheten for at diagnosekriteriene er mer tilpasset trekk som er tydeligere hos gutter med ASF, og at jenter med ASF dermed kan være underdiagnostiserte. Gould (2017) stiller spørsmålsteget ved hvorvidt disse forskjellene kan forklares ved at autisme fremstår annerledes hos jenter, om det kan skyldes at jenter er bedre på å skjule symptomene enn gutter, eller at det er mindre sannsynlig at fagpersoner setter denne diagnosen hos jenter.

I arbeidet med å utrede barnets vansker vil selvsagt noen barn havne utenfor autismespekteret, selv om de har en del av de samme vanskene, mens andre får diagnose. Hva slags begreper som anvendes rundt det å ha en vanske kan være verdt å tenke over. De fleste barn kan plasseres i en kategori som innenfor barnehagekonteksten er en «normalitet», mens de som ikke passer inn kategoriseres som «avvik» (Aarmo, Bremnes & Stokke, 2015).

I denne sammenhengen er det interessant å trekke inn noen perspektiver på hvordan det å ha en funksjonshemming kan forstås. Selve begrepet «funksjonshemming» kan både beskrive at en person har en nedsatt funksjonsevne, og knyttes til at det finnes barrierer i samfunnet som hindrer dem i å delta aktivt (Lid, 2018). Mens det i et medisinsk perspektiv er mest fokus på personens diagnose og begrensninger, medfører det sosiale perspektivet at fokus rettes mot hvordan samfunnet er organisert (Barnes & Mercer, 2010).

Tendensen til at støtte ser ut til å være avhengig av at barnet har fått diagnose, kan kanskje føre til at lærere og foreldre «søker» en diagnose for å få den nødvendige støtten, ifølge en dansk forskningsrapport (Egelund, Nordahl, Hansen, Andersen & Qvortrup, 2017, s. 37). Det påpekes i rapporten at det kan være forståelig dersom det er slik, men at denne stempelingen kan ha u hensiktsmessige langtidsvirkninger. Aarmo et al. (2015) setter søkelyset på om testing og kartlegging er med på å skape disse avvikene, slik at den normale veien stadig blir smalere. I «Concepts of Normality» foreslås et utvidet normalitetsbegrep. Forfatteren ser på ASF som en spesiell måte å være på, men at man har andre evner og erfarer verden på en annen måte. Betydningen av at ulikhetene bør tolkes på en imøtekommende måte trekkes frem: «*I propose one can be different but normal at the same time*» (Lawson, 2008, s. 55).

2.3 Barnets vansker

Etter fokusgruppeintervjuet, transkripsjonen og analysen endte jeg opp med fem kategorier innenfor temaet «barnets vansker» - se vedlegg 6. Kategoriene danner grunnlaget for valgt teori innenfor dette temaet. I beskrivelsene i de kommende underpunktene må jeg poengtere at jeg tegner et bilde av hele spekteret. Som vi vet, er autismespekteret bredt, og derfor er det store variasjoner på alle områdene. Det jeg har valgt å trekke frem harmonerer med det informantene fortalte i intervjuet, slik at det blir sammenheng mellom oppgavens teori og empiri.

2.3.1 Sosialt

Wing (2002, s. 35-37) beskriver den store variasjonen innenfor det sosiale området ved å gruppere i fire hovedtyper; den reserverte, den passive, den aktive, men merkelige og den overformelle typen. I praksis er det ikke et skarpt skille mellom dem. Den reserverte typen beskrives som tilbaketrukket, og er gjerne den vanligste å se blant unge barn.

Typiske kjennetegn er at barnet ikke responderer når du sier navnet hans eller hennes, at ansiktet kanskje er mimikkfattig, og at blikkontakten er svak. Ofte kan man få følelsen av at barnet ser rett gjennom deg. Videre er det vanlig at barnet tar tak i deg når det er noe det vil ha eller trenger hjelp til, gjerne uten å se på deg. Mange barn av den reserverte typen ser ofte ut til å være i sin egen verden, fokusert på sin egen aktivitet, og det er lite interaksjon med jevnaldrende barn. Samtidig er det mange som har stor glede av herjelek, for eksempel at den voksne kaster barnet opp i lufta eller svinger det rundt, og mange kan i en slik situasjon bruke blikk eller kroppsspråk for å be om mer (Wing, 2002).

Den passive gruppa er minst vanlig, og typiske kjennetegn er at de er mer sosiale i form av at de ikke trekker seg unna dersom noen tar kontakt, men de initierer heller ikke kontakt selv. De kan lære seg mange sosiale ferdigheter, fordi de gjerne er villige til å gjøre som de blir fortalt, men når leken endres blir de vanligvis stående igjen, fordi rollen de hadde ikke passer inn lengre. Den aktive, men merkelige typen, tar ofte kontakt med andre, gjerne eldre barn fremfor jevnaldrende. Mange i denne gruppa har svak blikkontakt, men hovedproblemet er timing, og at det er vanskelig for dem å forstå den sosiale interaksjonen med andre. Den overformelle måten å være på ser man som regel ikke før voksen alder, og denne typen utvikles gjerne hos de som er høytfungerende med et godt språknivå. Forståelsesvanskene gjør likevel ofte sosial interaksjon komplisert (Wing, 2002).

Frith (2005) beskriver at mangelen på delt oppmerksomhet er et fremtredende trekk hos barn med ASF i førskolealderen. Dette kan igjen føre til at barnet ikke så lett oppfatter signaler det får fra omgivelsene. Vanskene med å forstå den sosiale kommunikasjonen gjør det problematisk for barn med ASF å danne og opprettholde relasjoner, noe som igjen vanskeliggjør deltagelse i lek sammen med jevnaldrende (Hart Barnett, 2018).

2.3.2 Kommunikasjon

Språkutviklingen hos barn med ASF har store variasjoner, men felles er utfordringer i kommunikasjon. Her er det også store forskjeller (Wing, 2002). Ekkolali er vanlig blant barn med autisme, det vil si at de gjentar ord, deler av en setning eller hele setninger som andre har sagt. Ofte kan også tonefall og intonasjon etterlignes, slik at det høres veldig likt ut, nesten som en kopi, av det den andre personen sa. Forsinket ekkolali innebærer at en slik kopi av noe andre har sagt tidligere, brukes senere, ofte i den samme eller en lignende situasjon, kanskje hver eneste gang i akkurat den situasjonen.

For eksempel at barnet spør «vil du ha melk»? hver gang det kommer til et måltid. Noen barn med ASF kommer seg ikke forbi dette stadiet, mens andre kan utvikle noe mer spontan tale. Dette gjelder spesielt de som får diagnosen Aspergers syndrom (Wing, 2002). Talen kan være monoton og preget av mangel på variasjon. Videre kan problemer med å justere blant annet stemmevolum og tale tempo ha sammenheng med at det er vanskelig å tilpasse seg lytteren, og at det ofte kan være liten bevissthet om hvorvidt den som lytter mottar budskapet som ble sendt (Frith, 2005). Det er viktig å prioritere bruken av språket når det er fare for at barnet utvikler språkvansker. Dette fordi forståelse av et ord eller et tegn ikke nødvendigvis fører til at disse blir brukt, mens et ord eller et tegn som brukes vanligvis også fører til at barnet forstår disse (Martinsen et al., 2016, s. 68).

2.3.3 Rigiditet – begrenset og repeterende atferd

Barn med ASF utvikler ikke late-som-om-lek på samme måte som andre barn. Ofte leker barn med ASF innlærte sekvenser på nytt og på nytt, og på denne måten får leken et repeterende preg. Noen har lyst til å delta i andre barns fantasilek, men de vet ikke helt hvordan. Andre kan leke ut karakterer de har sett på film eller i en bok, men handlingene er likevel ofte både begrensede og repeterende (Wing, 2002). Å smake eller lukte på enkelte overflater, se på blinkende lys eller stirre på ting som snurrer er eksempler på repeterende handlinger i sin enkleste form, og er mest vanlig blant unge barn med ASF. Samtidig ser vi det samme blant de som har mer omfattende vansker. Mange utvikler trang til å gjennomføre ulike rutiner på eksakt samme måte hver gang, og dersom det blir endringer i slike rutiner kan dette ofte utløse raserianfall. Stereotype bevegelser som å vifte med armene, hoppe opp og ned eller rulle på hodet er vanlige, og mange barn med ASF går på tærne. De fleste har også forsinket motorikk, og gjerne et særegent bevegelsesmønster (Wing, 2002).

Begrenset og repeterende atferd, i det følgende forkortet til BRA, har fått lite oppmerksomhet i litteraturen, selv om dette også er en del av diagnosekriteriene for autisme (Murray & Healy, 2015). I en studie beskrives det hvordan BRA kan kategoriseres i lavere eller høyere ordener, der for eksempel stereotypisk og selvskadende atferd er rangert som lav orden, mens begrensninger i interesser er rangert høyere. I denne studien testet de hvordan barn med autisme og barn uten autisme oppfører seg /responderer i et spill som heter «The Penny-Hiding-game». Videre ble det for gruppa med autismediagnoser også målt om det var korrelasjon mellom variasjon i responser og graden av BRA (Murray & Healy, 2015).

Konklusjonen var at de fant tydelig sammenheng mellom lav variasjon i responser og BRA av lav orden. De med høyere orden var i stand til å variere responsene sine noe, dersom de var motivert til det. Avslutningsvis tar artikkelforfatterne opp at det bør forskes videre på å finne metoder for å lykkes i å redusere den begrensede og repeterende atferden ved å øke variasjonen i måten denne gruppa barn responderer på. Ved å legge dette inn i den tidlige opplæringen, kan man oppnå et mer variert repertoar i lek og sosiale interaksjoner (Murray & Healy, 2015).

2.3.4 Sensitivitet

Mange barn med ASF er sensitive for lyd, og kan reagere kraftig på enkelte lyder. Samtidig kan de i andre tilfeller se ut til å være døve, fordi de ikke reagerer på lyd eller tilsnakk i det hele tatt, og de kan ha stor fascinasjon av enkelte lyder. På samme måte kan visuelle stimuli være både stressende og tiltrekkende (Wing, 2002).

Sensitivitet for mat og/ eller drikke er vanlig blant barn med ASF, og de har ofte begrensede preferanser for hva de foretrekker å spise eller drikke. Noen kan oppleve berøring og enkelte typer klær mot huden som ubehagelig. Responsen på smerte er ofte avvikende, ved at barnet ikke reagerer i særlig grad. Det er vanlig at mange barn med ASF er engstelige, og kan utvikle frykt for helt vanlige ting – noe som innebærer belastninger for hele familien (Wing, 2002).

Martinsen et al. (2016) beskriver hvordan en del barn med ASF kan utvikle hypersensitivitet for bestemte former for sansestimulering. Dersom de utsettes for stimuli de finner ubehagelig, kan det ofte oppstå negative reaksjoner.

Det er høy forekomst av tilpasningsvansker, som igjen har nær sammenheng med stress. Martinsen et al. (2016) trekker frem at stressbelastninger ofte kommer til uttrykk i form av somatiske plager, som hodepine, søvnvansker eller problemer med fordøyelse, atferdsmessige plager, som å være passiv eller rigid, kognitive plager, som blant annet konsentrasjonsvansker og kontrollbehov, eller følelsesmessige plager, som å få raserianfall eller bli frustrert. Det er viktig å kartlegge om barnet ser ut til å ha store stressbelastninger. Gode tiltak her kan blant være struktur, forventninger og klare kriterier (Martinsen et al., 2016). Det er viktig at fagfolk som utreder barn med autisme ikke overser slike somatiske eller psykiatriske tilleggsvansker, og at man derfor også foretar en screening av tilleggslidelser (Oslo universitetssykehus, 2013).

2.3.5 Motivasjon og dagsform

Motivasjon til å delta i sosial kommunikasjon et kjerneproblem blant barn med ASF (Koegel & Koegel, 2012). Dette kan ha sammenheng med at barn med autisme ikke så lett fanger opp sosiale signaler fra omgivelsene sine. For eksempel kan barnet gå glipp av at mamma smiler når han eller hun tar kontakt med mamma, fordi fokuset kanskje var rettet mot mammas øredobb. Den sosiale tilbakemeldingen, som et smil i dette eksempelet, er svært sentral i læringen av kommunikasjon og samhandling med andre. Når barnet ikke oppfatter tilbakemeldingen det fikk på sitt initiativ, kan dette i sin tur bremse motivasjonen for å ta sosial kontakt, noe som igjen kan resultere i at barnet tar enda færre initiativer. Samtidig kan også frustrasjon og asosial atferd øke (Egeberg, 2008).

Martinsen et al. (2016, s. 183) trekker frem at dager med dårlig dagsform ser ut til å forekomme oftere og ha en mer dramatisk form blant de som har ASF. Videre påpeker de at dårlige dager kan utløses av forhold som er uforståelig for omgivelsene. I kombinasjon med at barn med ASF har vanskelig for å si fra, kan dette ha alvorlige konsekvenser.

2.4 Tiltak

Underpunktene i denne delen er basert på analysen jeg gjorde etter fokusgruppeintervjuet og transkriberingen, og er de samme som de fem kategoriene innenfor temaet «tiltak».

2.4.1 Struktur og forutsigbarhet

Ifølge Martinsen et al. (2016) handler struktur om å skape oversikt over hverdagens rutiner og aktiviteter, og er sentralt for at barn med ASF skal ha oversikt over dagen sin. God struktur er med på å skape trygghet og forutsigbarhet, ved at barnet vet hva som skal foregå og i hvilken rekkefølge. I praksis skapes struktur ofte ved hjelp av en visuell dagsplan, og er for de fleste et grunnleggende element for å skape god struktur på læringen (Mesibov et al., 2004). Den visuelle planen kan ha mange ulike former, avhengig av barnets ferdigheter, og den bør også inneholde valg, slik at barnet kan påvirke sin egen dag. Planen bør endres innimellom, slik at man unngår å skape rutine-avhengighet. McClannahan og Krantz (2008) beskriver hvordan en dagsplan hjelper barnet med ASF til å bli mer selvstendig, ved at det kan gjennomføre aktiviteter uten støtte fra voksne.

Dagsplanen til barn med ASF bør inneholde sosiale samhandlingsaktiviteter, som for eksempel å gå bort til noen for å si «hei» eller fortelle at oppgaven er fullført. Dette er viktig for at barnet skal lære seg å ta egne sosiale initiativ fremfor å bare respondere på henvendelser fra andre (McClannahan & Krantz, 2008).

2.4.2 Rom

Å organisere det fysiske miljøet er et annet viktig element i strukturert læring. Det bør legges opp til å øve inn ulike ferdigheter i en-til-en-situasjon. Mange barn med ASF har som regel behov for at dette foregår i rolige omgivelser, vanligvis i form av et skjerma rom. Rommet kan for eksempel innredes med ulike soner, der læringssonen er der barnet jobber sammen med en voksen en-til-en, mens andre soner kan være for aktiviteter der barnet jobber mer selvstendig (Mesibov et al., 2004).

Et skjerma rom gir mulighet til å legge opp til lek eller ulike aktiviteter i en mindre setting, og slik kan andre barn trekkes inn på en god måte. Gjennom dette kan en samtidig oppnå å fremme inkludering på barnets premisser (Garrels, 2017). Barnehagens fysiske miljø er betydningsfullt for å gi barn som trenger ekstra støtte et inkluderende og likeverdig tilbud, ifølge Nordahlutvalgets rapport (Nordahl, 2018, s. 35). Videre settes det søkelys på at det fysiske miljøet skal være utformet på en slik måte at det gir muligheten for at alle barn kan delta aktivt både i lek og andre aktiviteter. Det poengteres at det fysiske miljøet også bør være både stimulerende og gi rom for variasjon, slik at barna får mange ulike bevegelseserfaringer.

Her vil jeg trekke frem «universell utforming», nemlig at de fysiske omgivelsene skal være tilrettelagt på en slik måte at alle får mulighet til delta på en likeverdig måte, og samtidig være en del av fellesskapet (Noer, 2018). I en rapport om universell utforming settes det søkelys på å legge til rette for barn som har nedsatt toleranse for lyd, lys eller synsinntrykk, slik blant annet barn med ASF har, jf. kapittel 2.3.4. Rapporten beskriver hvordan man tidligere i hovedsak har fokusert på pedagogiske rammer og tiltak for denne gruppa barn, uten å se på de fysiske omgivelsene som en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø (Noer, 2018, s. 13). Videre beskrives det hvordan lys og lyder som andre kanskje ikke legger merke til, kan være forstyrrende og frustrerende for disse barna. Det å ikke ha muligheten til å skjerme seg kan gjøre hverdagen utfordrende for dem.

I rapporten «Better spaces for learning» settes det søkelys på at skolebygget skal sikre elevene et godt læringsmiljø. For eksempel påpekes det at fargen i læringsrom bør skape interesse, men ikke være en distraksjon, og at det bør være fleksible rom, der man kan legge til rette for ulike aktiviteter. Videre beskrives det hvordan god akustikk har betydning for elevenes læring og velvære (Plotka, 2016).

2.4.3 Samarbeid og inkludering

I St.meld. nr. 41 «Kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 90) er ett av hovedmålene at «*alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap*». Det understrekes at alle barn skal inkluderes i barnehagen uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå. Garrels (2017) setter søkelyset på at den intensive opplæringen mange barn med ASF får, kan føre til at barnet i liten grad blir inkludert i barnegruppa. Dermed kan tilbudet barnet med ASF får bli et parallelt løp til det ordinære barnehagetilbudet. Det at autismediagnoser nesten alltid utløser spesialpedagogisk hjelp, kan føre til at det blir spesialpedagogens ansvar å legge til rette for «autismevennlig pedagogikk», mener hun. «Autismevennlig pedagogikk» refererer til en pedagogikk med «*større grad av forutsigbarhet, tydelighet og struktur*» (Garrels, 2017, s. 231). Dette kan være nyttig også for de andre barna i gruppa. For å unngå parallelle løp og jobbe for inkludering, er det sentralt at samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogisk leder er tett, slik at avdelingen og barnehagen fungerer som et helhetlig system.

Viktige sider ved inkludering vil her handle om at barnet med ASF får delta i samme aktiviteter som andre barn, og at det får være fysisk tilstede der andre barn og aktiviteter foregår. Det har stor betydning at barnet med ASF får øve seg på sosiale ferdigheter i samspill med jevnaldrende barn, for eksempel i form av lek i mindre, tilrettelagte grupper (Garrels, 2017). I «På lik linje» (NOU 2016:17, s. 53) berøres også denne problemstillingen i det spesialpedagogiske arbeidet:

«For at barnehagene skal gi et likeverdig tilbud til alle barn kan det være nødvendig å tilrettelegge det generelle barnehagetilbudet. Dette kan dreie seg om tilrettelegging av fysiske forhold, organisatoriske forhold eller rutiner og pedagogisk innhold».

Det er eier, styrer og pedagogisk leder som har ansvaret for å legge til rette for at barnehagen er i utvikling i takt med samfunnet rundt, og det er viktig at alle i personalgruppa involveres (Garrels, 2017).

I artikkelen «Barnehagen bør samarbeide mer med spesialpedagogen» trekkes betydningen av barnehagelærerens rolle frem i arbeidet med å skape et godt samarbeid mellom de ansatte i barnehagen og de som har spesialpedagogisk ansvar (Åmot & Bjerklund, 2018).

Inkludering må skapes ved at det er balanse mellom fellesskap og mangfold, og at man både bør anerkjenne ulikheter og se disse som en mulighet: «*Utviklende og inkluderende fellesskap kan bare fungere som fellesskap om vi anerkjenner at vi alle har noe å lære av hverandre*». (Arnesen, 2012, s. 19).

Solli (2012) viser til at de voksnes kompetanse og holdninger, samspillet mellom de voksne, samspillet mellom voksne og barn, og samspillet mellom barn – barn, har stor betydning i arbeidet med å skape et inkluderende hverdagsliv i barnehagen. Peeters (1999) bruker begrepet «omvendt integrasjon» om prosessen der omgivelser og aktiviteter tilpasses barnets evner, og beskriver dette som «skreddersydd omsorg».

Martinsen et al. (2016, s. 98) tar opp at man kan sikre barn med ASF deltagelse i lek sammen med ett eller flere andre barn gjennom å være bevisst på hvordan man tilrettelegger. For eksempel kan mange barn med ASF like aktiviteter som parallell-lek, herjelek, musikk eller dans. Forfatterne trekker frem at i et godt barnehagemiljø vil andre barn akseptere at det finnes ulike måter å delta i fellesskapet på. Etter hvert kan de også lære seg hvilke aktiviteter som egner seg til å inkludere barn med ASF i.

2.4.4 Kartlegging

«The Assessment of Basic Language and Learning Skills» (ABLLS) er utviklet ved Partington Behavior Analysts, og ble første gang publisert i 1998 (Partington & Larsen, 2010). Den reviderte utgaven (ABLLS- R) fra 2010 er basert på innspill fra andre fagpersoner. Kartleggingsverktøyet består av to hefter; en guide og en protokoll. Guiden gir instruksjoner for hvordan man skal bruke protokollen for å måle progresjonen for et barn. Videre angir protokollen hvordan denne informasjonen kan brukes til å utvikle opplæringsmål. Disse to heftene er oversatt til norsk av Kenneth Larsen (Partington & Larsen, 2010).

«Red flags for autism» er et skjema som er utarbeidet ved Autism Ontario. Nettverkene har brukt en norsk utgave, som er oversatt og tilpasset til dette formålet av Anne-Margrethe Rostad (se vedlegg 2). Skjemaet er et hjelpemiddel til å identifisere barn i faresonen, og kan fylles ut av de nærmeste omsorgspersonene, gjerne både foreldre og de som kjenner barnet best i barnehagen.

For eksempel er det et faresignal dersom barnet ikke babler ved 11 måneders alder eller dersom det foretrekker å leke alene (Rostad, 2017). Barn som viser mange tegn innenfor et eller flere områder er i faresonen. Barnehagen bør da sette i gang med tiltak, og vurdere henvisning for videre utredning.

Motivasjon er en grunnleggende faktor for atferdstrening, og det er den voksnes ansvar å sørge for å få kartlagt hva som er motiverende for barnet, slik at det skapes gode læringssituasjoner (Horne & Øyen, 2007). I trening som foregår i kunstige omgivelser er det vanligvis nødvendig med kunstig motivasjon, det som i atferdstreningen kalles forsterker. Forsterker er et gode som barnet er villig til å jobbe for, som skal øke sannsynligheten for at barnet utfører ønsket handling. Med små barn er det ofte nødvendig med en forsterker som kan gis direkte, for eksempel noe spiselig, men det kan også være sensoriske stimuli som lyd eller lys. Det viktige her er å kartlegge barnets preferanser, og dermed vite hva som vil være forsterkende for akkurat han eller henne. I denne sammenhengen trekkes betydningen av å finne flere ulike forsterkere frem, slik at en får muligheten til å variere, og dermed unngå metning (Horne & Øyen, 2007).

For noen barn kan det å jobbe i det naturlige miljøet fungere godt, ved at man tar utgangspunkt i barnets interesse og fokus, og bygger opplæringen rundt dette. Da er det viktig å få kartlagt hva slags leker og aktiviteter barnet foretrekker (Egeberg, 2008).

2.5 Nettverksarbeid

Målet med kommunens prosjekt med sosialspekternettverkene er at det skal foregå kompetansedeling, erfaringsdeling og veiledning mellom barnehagene (Trondheim kommune, 2015). Kompetansebygging i «en lærende barnehage» handler om å utvikle kvalitet (Ødegård, Nordahl & Røys, 2017). Økt kvalitet i barnehager er fokus iblant annet rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016), og det er derfor sentralt å trekke frem hva som ligger i begrepet «kvalitet i barnehagen». Jeg vil omtale foreldreperspektivet, da dette er noe deltagerne i nettverksgruppa har jobbet mye med.

2.5.1 Kompetansedeling og veiledning – å utvikle kvalitet gjennom nettverksarbeid

I rapporten «Kvalitet i barnehager» beskrives kvalitet langs flere dimensjoner; strukturell kvalitet, prosesskvalitet, resultatkvalitet og innholdskvalitet (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Den strukturelle kvaliteten handler om praktiske rammer som lokaler, tilrettelegging av det fysiske miljøet, arbeidsrutiner, planlegging, økonomi og personalets kompetanse. Når det gjelder prosesskvalitet beskrives kvaliteten på den daglige samhandlingen og relasjonene mellom barn, mellom voksne, og mellom voksne og barn som særlig betydningsfullt for å gi hvert enkelt barn god og trygg omsorg. Resultatkvalitet forteller noe om hvorvidt barnehagen når målene sine, for eksempel i hvilken grad barnehagen lykkes i arbeidet med tidlig innsats og inkludering. Den fjerde kvalitetsdimensjonen, innholdskvalitet, dreier seg om hvordan rammeplanen og barnehageloven synliggjøres i barnehagens arbeid.

Barnehagens innhold skal ifølge rammeplanen være «*allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Videre setter rammeplanen fokus på omsorg, lek, danning og læring, og beskriver 7 fagområder som skal gjennomføre arbeidet i barnehagen.

Ifølge revidert kompetansestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2017b) er innføringen av den nye rammeplanen et av flere skritt på veien mot å utvikle en god barnehage for alle barn. Videre settes det fokus både på individuell og kollektiv kompetansebygging, og det nevnes ulike tiltak for å øke kompetansen hos både styrere, pedagogiske ledere og assistenter. Det er blitt fastsatt en nasjonal bemanningsnorm (Ikrafts. av lov 2018:29, endringer i barnehageloven mv., 2018) og i tillegg en skjerping i pedagognormen (Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehage, 2018). I høringsnotatet som var bakgrunnen for disse endringene, ses personalets samlede kompetanse i sammenheng med kvaliteten på barnehagetilbudet. Samtidig understrekes det at det er viktig med nok voksne i barnehagen, slik at barnas behov for omsorg, lek og læring ivaretas (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Personalets kompetanse trekkes frem som en avgjørende faktor i utviklingen av god kvalitet i barnehagen (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 36). Her pekes det på at det er de voksnes konkrete handlinger som gir barnehagedagen kvalitet. Det trekkes frem at pedagogisk leder har en sentral rolle for å sette av tid til å reflektere over praksis, og at dette kan diskuteres opp mot hva man legger i ha god kvalitet.

I boka «Alle skal med» (Ødegård et al., 2017) beskrives læring i et sosiokulturelt perspektiv, som innebærer at læringen forstås som en prosess som foregår i og mellom mennesker i den konteksten de befinner seg i. Kompetansebygging har mange likhetstrekk med læring, men kompetansebygging handler også om å omsette kunnskapen man har tilegnet seg til praktiske handlinger. Videre dras veiledning frem som et godt redskap for å utvikle personalets kompetanse, og gjennom dette bygge kollektiv kompetanse. I denne boka vises det til veiledning internt i barnehagen. Jeg vil likevel trekke en parallell til arbeidet i nettverket, selv om pedagogene i nettverket representerer ulike barnehager. Det å veilede hverandre har vært en del av kompetansebyggingen i nettverksgruppa. «*Vi bruker begrepet profesjonsfaglig veiledning for å rette blikket mot det direkte arbeidet i barnehagen, der både problemløsning, felles meningsskapning og kritisk tenking står sentralt*» (Ødegård et al., 2017, s. 79). Veiledningen tar utgangspunkt i faglige diskusjoner, og gjennom felles refleksjon kan man komme frem til andre måter å handle på i praksis og en økt forståelse av temaet som diskuteres. Slik kan man løfte både den enkelte og gruppas kompetanse.

2.5.2 Foreldreperspektivet

Informantene har jobbet på flere ulike måter for å få innsikt i hvordan det kan oppleves å være foreldre til et barn med ASF. Sett i lys av det tidligere rådende synet på foreldrene som en del av årsaken til autisme, jf. kapittel 2.1, er det interessant å trekke frem foreldrenes perspektiv:

«Diagnosesamfunnet, må alt liksom heite noko? Kva skjedde med god, gammaldags maur i beina og makk i ræva, kvifor får ein ikkje berre vere det ein er, utan at det på død og liv må heite noko?» (Nilssen, 2017, s. 2).

Sitatet er hentet fra romanen «Tung tids tale», der forfatter Olaug Nilssen (2017) setter ord på det å være mamma til et barn med store vansker, fra det å se at det er noe annerledes med ditt barn til kampen for å få den hjelpen familien trenger. Hun beskriver den sårbarheten foreldre kan ha i møte med ekspertenes syn på barnet ditt.

Som foreldre kan det være vanskelig å se. En av verdens fremste eksperter på Aspergers syndrom, Tony Attwood, sa følgende i et intervju i «The Guardian»: «I realised that I couldn't make the diagnosis myself because I'm his dad, which would make it hard to be objective. And love is blind» (Davey, 2017).

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg først gi en kort beskrivelse av fokusgruppeintervju som metode. Deretter gir jeg god plass til forskerens rolle og meg selv som forsker, før jeg beskriver og begrunner hvordan jeg gikk frem i forskningsprosessen. Så gjør jeg en vurdering av forskningens validitet, reliabilitet og overføringsverdi før jeg trekker frem etiske aspekter. Til sist ser jeg på hvordan fokusgruppeintervju egner seg som metode for studien min.

3.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en forskningsmetode der en liten gruppe mennesker samles for å diskutere et emne som er bestemt av forskeren. Det er samhandlingen mellom deltagerne i fokusgruppa som danner grunnlaget for dataene forskeren får ut av intervjuet. Disse dataene er basert på det informantene sier i diskusjonen (Morgan, 1998).

Ordet «fokus» gir en indikasjon på at det er et bestemt emne som skal være gjenstand for diskusjonen i gruppa. Diskusjonen rundt emnet kan settes i gang ved hjelp av et stimulusmateriale, eller ved at moderatoren, som leder gruppediskusjonen, foretar en innledning (Wibeck, 2010). Interaksjonen mellom gruppedeltagerne trekkes ofte frem som et spesielt interessant aspekt ved fokusgruppeintervjuer. Tjora (2017) peker blant annet på at deltagerne kan stimulere hverandre. Gjennom dette kommer det ofte frem flere og andre aspekter når de skal reflektere sammen med de andre i gruppa over erfaringene de har gjennom egen praksis. Han mener at det er spennende å trekke inn interaksjonen i gruppa når fokusgruppeintervjuet skal analyseres, for eksempel om det er enigheter eller uenigheter i gruppa. Halkier (2010) trekker frem at fokusgruppa kan være velegnet til å sette ord på kunnskap og erfaringer man ikke er så bevisst på, dette som kalles taus kunnskap. Det er nettopp hva pedagogene har erfart og hva de gjør i praksis jeg vil løfte frem. Dette er unik mulighet til å lære av deres erfaringer og refleksjonen rundt disse erfaringene.

3.1.1 Forskeren som forskningsinstrument og moderatorrollen

Fokusgruppeintervju er en metode som hører til under kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet preges av forskerens nærhet til feltet, ved at han eller hun er i direkte kontakt med et begrenset antall intervjupersoner. Det er en tilnærming som egner seg godt når man skal forske på menneskers opplevelse av noe (Gudmundsdóttir, 2011).

Utfordringer knyttet til bruk av kvalitative forskningsintervjuer handler særlig om den sentrale betydningen forskeren selv har i forskningsprosessen, blant annet med bakgrunn i egen utdanning og egne holdninger. For min egen del har en lang arbeidserfaring med barn som har ASF påvirket valg av tema for oppgaven. Kompetansen jeg har tilegnet meg gjennom mange år i barnehage, har selvsagt påvirket hva jeg har med meg inn i forskningsprosessen og det jeg har gjort underveis i denne prosessen. En ulempe med dette kan være at det er nærliggende å lete etter bekreftelser på det man selv ser på som god praksis, og at det blir vanskelig å møte feltet med åpent blikk. Samtidig er egen erfaring fra praksis en god ballast når man skal inn i teorien, slik at man har noe å henge teorien på. Valg av forskningsspørsmål ble påvirket av det jeg valgte å lese av teori i forkant av intervjuet. Her var jeg avventende med å gå for dypt inn i teorien, slik at jeg kunne møte informantenes erfaringer med mer åpent sinn. Det er viktig å ha dette langt fremme i bevisstheten, for å unngå at det blir ens eget teoretiske utgangspunkt og egne erfaringer som farger resultatene.

Jeg gjorde noen overraskende funn, som jeg etter refleksjon forsto handlet om hvilke rammer jeg selv er vant med å jobbe under. Disse funnene ga meg andre innfallsvinkler til temaet – og dermed ny teori. Samtidig ble noe av det første teorigrunnet jeg hadde vurdert som relevant tatt bort. Videre har jeg, særlig etter de to siste arbeidsårene, blitt svært bevisst på møtet med foreldrene i hverdagen, og hvordan jeg ordlegger meg i samtaler med dem i det daglige. Dette har jeg med meg når jeg beskriver vanskene til barn med ASF i denne masteroppgaven, og påvirker hvordan jeg forstår disse vanskene. Her har jeg også med meg en del av faglitteraturen fra videreutdanningskursene, som påvirker både i det daglige arbeidet som spesialpedagog og nå med forskerhatten på. I tillegg har man som menneske med seg verdier, kunnskaper og holdninger man er mindre bevisst på, taus kunnskap, eller det som også omtales som «skjult bagasje» (Gudmundsdóttir, 2011) eller som «forforståelse» (V. L. Nilssen, 2012). Denne tause kunnskapen, bagasjen eller forforståelsen kan dermed komme til å ubevisst påvirke analyse og tolkning. Her er det viktig at jeg som forsker viser refleksivitet gjennom forskningsprosessen ved å være bevisst på min egen rolle og påvirkning på prosessen, og ikke minst at det blir satt ord på (V. L. Nilssen, 2012).

Som moderator skal forskeren forholde seg til ei gruppe med informanter, noe som gjør moderatorrollen annerledes enn rollen som intervjuer i et individuelt intervju (Halkier, 2010). Prosessen i gruppa vil kunne påvirke dataene man får ut av intervjuet.

Som moderator handler det i første rekke om å engasjere deltagerne, få i gang en god samtale rundt det valgte temaet, og håndtere samspillet mellom deltagerne (Halkier, 2010). Måten moderatoren stiller spørsmålene på kan ha betydning, og i den forbindelse trekker Puchta og Potter (2004) frem det de kaller «virkelige spørsmål», til forskjell fra «eksamensspørsmål». Førstnevnte refererer til spørsmål moderatoren ikke allerede vet svaret på, et mer åpent spørsmål uten noe fasitsvar. Som moderator er det viktig å unngå at spørsmålene stilles slik at samtalen får preg av å være en slags eksamen eller en test. Ved å bruke «virkelige spørsmål» kan man lettere skape en uformell samtale, preget av engasjement. Det å ufarliggjøre opplevde jeg selv som et viktig steg i forskningsprosessen. Noen uttrykte «vet ikke om jeg har noe å bidra med» før de takket ja til å bli med. Det virket som om min understreking av at alle erfaringer er interessante for meg, førte til at flere valgte å delta.

Som i andre typer intervjuer er det selvfølgelig svært viktig å lytte aktivt, slik at det faktisk er forskningsdeltagernes stemmer som kommer frem. «*Deltagerne skal alltid snakke mer enn den som intervjuer*» (Halkier, 2010, s. 56). Samtidig må man ifølge Tjora (2017) være forberedt på meget aktiv styring for å holde samtalen i fokus, mens man i andre faser i intervjuet må være mer tilbakelemt.

Intervjumetoden kan ses på som et håndverk, der forskeren selv omtales som det viktigste forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette handler både om personlig innsikt og praktisk erfaring med å gjennomføre intervju. Siden min erfaring med å gjennomføre intervju er begrenset, var det viktig å sette meg godt inn i teori om kvalitative forskningsintervju, og spesielt fokusgruppeintervju. Dette for å være trygg på hva jeg skulle gjøre, hvordan og hvorfor.

Når det gjelder å gjennomføre fokusgruppeintervju, og særlig det å være trygg på om intervjuguiden min var god nok, kunne jeg ha gjennomført et pilotintervju først, men i mitt tilfelle var utvalget såpass begrenset at dette ikke lot seg gjøre. Jeg er sertifisert ICDP (International Child Development Programme)-veileder, og har gjennom dette en del erfaring i å lede gruppeprosesser, spesielt det å aktivere foreldrene i gruppa til å snakke, og skape samtale og diskusjon rundt et gitt tema. Denne erfaringen var en god ballast i mangel på erfaring med fokusgruppeintervju.

3.1.2 Utvalget

Utvalget har jeg rekruttert fra ei av de fire nettverksgruppene i kommunen. Ved første henvendelse til alle i denne nettverksgruppa fikk jeg bare to deltagere. I neste runde gjorde jeg derfor en mer personlig henvendelse ved å sende mail til en og en. Her tydeliggjorde jeg at dette intervjuet skulle dreie seg om deres erfaringer, og at det på ingen måte var noen kunnskapstest. Da fikk jeg svar fra nesten alle; noen hadde flyttet eller begynt i nye jobber, mens tre stykker til ville bli med på fokusgruppeintervjuet, og med fem informanter sa jeg meg fornøyd. Mer konkret informasjon om utvalget i kapittel 4.1.

Ved bruk av fokusgruppeintervju er det vanlig å gjennomføre intervju med flere grupper, slik at man får nok data som utgangspunkt for analysearbeidet. Ifølge Morgan (1998) er et egnet antall grupper ofte tre til fem. Han påpeker at du har riktig antall grupper når det ikke kommer frem noe nytt. Jeg har likevel valgt å gjennomføre bare ett fokusgruppeintervju. Dette fordi jeg ønsker å fordype meg i akkurat denne nettverksgruppa, som har jobbet kontinuerlig i mange år. På den måten kan jeg både få innsikt i erfaringene deres og kompetansen de har skapt sammen, og samtidig ta del i erfaringen med nettverksgruppe som arena for kompetansedeling. Det å møte flere av deltagerne sammen i fokusgruppeintervju, gir mulighet for å observere interaksjonen mellom dem, noe som er et interessant aspekt. Hvis mange hadde takket ja, kunne jeg satt opp flere fokusgrupper, og da fått ut mer data, men dette fikk jeg altså ikke stort nok utvalg til.

Utvalget mitt er et såkalt strategisk utvalg, da nettopp disse ble spurt om å delta fordi de kan noe om emnet for forskningen min (Tjora, 2017). Det å bruke en allerede etablert gruppe medfører selvsagt både fordeler og ulemper. Blant annet kan det at de kjenner hverandre ofte føre til at det er mye implisitt kunnskap som ikke kommer frem, fordi det er så åpenbart for alle i gruppa. Fastlåste rollemønstre kan være en annen ulempe. Samtidig kan det at de kjenner hverandre skape trygghet, noe som igjen gjør det enklere for alle å delta aktivt (Halkier, 2010). I studien min var tanken at en etablert gruppe ville gi en god gruppeprosess, som igjen kunne gi meg nødvendige data for å besvare problemstillingen.

Når det gjelder antall deltagere i fokusgruppa støttet jeg meg til Wibeck (2010) som skriver at det bør være mellom fire og seks deltagere. Dette fordi jeg så en liten gruppe som tryggest for meg som fersk forsker og for de som skulle delta, samtidig som jeg tenkte det ville være stort nok til å få frem bredden jeg var ute etter. Jeg hadde et kriterium ved henvendelse til alle som sitter i nettverksgruppa, og det var at jeg ønsket å ha med de som jobber direkte med barna.

Det er en del styrere som sitter i nettverket, som deltar sammen med spesialpedagog eller assistent fra barnehagen sin. Selv om styrerne sitter på verdifull kompetanse, er det i første rekke de praktiske erfaringene til pedagogene jeg er ute etter. Dermed ble fokusgruppa homogen, noe som i denne forskningsprosessen er tenkt som et fordelaktig utgangspunkt, slik blant annet Tjora (2017) trekker frem.

3.1.3 Intervjuguide og bruken av den

I utarbeidelsen av intervjuguide landet jeg ganske raskt på å legge opp til et intervju med løs struktur og få spørsmål (se vedlegg 1). Jeg synes bakgrunnsinformasjon om forskningsdeltagerne er viktig, og startet derfor med spørsmål om alder, utdanning og arbeidserfaring. Dette så jeg som interessante opplysninger for analysearbeidet, og nyttig rent praktisk for å kunne skille stemmene fra hverandre i etterkant. Slike spørsmål kan også ses som oppvarmingsspørsmål (Tjora, 2017).

Deretter presenterte jeg studien min slik den så ut akkurat da, med vektlegging av at det var deres erfaringer jeg først og fremst var interessert i. For å sette temaet skikkelig valgte jeg å presentere systemtriaden (se modell i vedlegg 1) for å skape et felles utgangspunkt som grunnlag for den videre diskusjonen – og for å styre samtalen inn mot temaet som skulle være fokus. Jeg var litt redd for å virke for teoretisk i tilnærmingen, men samtidig antok jeg at de som jobber med barna er kjent med disse tre hovedområdene fra før. Bruken av denne modellen var tenkt som et stimulusmateriale (Tjora, 2017). Videre var det bare tre refleksjonsspørsmål i intervjuguiden, knyttet til de tre forskningsspørsmålene mine.

Tanken med å ha en intervjuguide med få spørsmål var at det ville gjøre det enklere å få en samtale med flyt, fremfor et intervju med mange spørsmål, der faren for å bli for aktiv selv og farge samtalen for mye, ville vært ganske stor. Derfor var jeg bevisst på å holde meg til moderatorrollen, og ikke ta aktiv del i diskusjonen selv, men komme med passende oppfølgingsspørsmål underveis. Wibeck (2010) peker på at den største fordelen med et ustrukturert intervju med liten innblanding fra forskeren, er at det er forskningsdeltagernes synspunkter som løftes frem og analyseres. Morgan (1998) trekker frem at fokusgruppeintervju gir forskeren muligheten til å både styre samtalen inn mot sine forskningsspørsmål/tema, og samtidig kunne oppdage helt nye ting gjennom det som vokser frem i gruppediskusjonen.

3.1.4 Gjennomføring

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i barnehagen nettverksgruppa holder møtene sine dette barnehageåret. Det var med andre ord et kjent lokale for dem, men nytt for meg. Derfor var det med stor spenning jeg møtte opp i god tid, med traktering, papirer og lydopptaker. Denne hadde jeg testet på forhånd, slik at jeg visste hvordan den måtte ligge for å fange opp stemmene til alle rundt bordet. At jeg skulle ta opp intervjuet informerte jeg om allerede ved første henvendelse til nettverksgruppa, og senere i infoskrivet informantene fikk i forkant av fokusgruppeintervjuet (se vedlegg 3). Det kan hende noen lot være å bli med av den grunn, men utenom det ser jeg store fordeler med lydopptak. Dersom jeg hadde valgt å filme fokusgruppeintervjuet, kunne jeg fått med meg mer av kroppsspråk og ansiktsmimikk. Dette trekker blant annet Tjora (2017) frem som fordelaktig. Jeg valgte likevel å ikke filme da jeg så for meg at flere ville vegret seg for å delta, samt at jeg anså lyd med supplerende kommentarer som godt nok for studien min.

På selve intervjudagen meldte en av de fem informantene avbud, fordi de manglet personale. Dette var jeg for så vidt forberedt på, og hadde tenkt at jeg til nød kunne klare meg med fire informanter. Under fokusgruppeintervjuet ble det en lett og fin tone, og det ble en samtale med god flyt. Jeg skriver mer om interaksjonen i fokusgruppa i kapittel 4.5.

Jeg var glad for at jeg hadde innstilt meg på å ikke stresse når det oppsto korte pauser etter et spørsmål eller en uttalelse. Erfaringsmessig er det veldig fort gjort å ta ordet tidlig selv, komme med nytt spørsmål eller andre kommentarer, fremfor å tåle noen sekunder med stillhet. Resultatet av å heller holde igjen, var at ordet ble ført videre av informantene de fleste gangene. Noen steder ble det naturlig å komme med oppfølgende spørsmål direkte relatert til uttalelser fra informantene for å få han eller henne til å utdype. Informantene stilte slike spørsmål om å utdype til hverandre innimellom. Det ble videre nødvendig at jeg stilte noen flere spørsmål underveis, for å komme enda mer inn i temaet.

I etterkant hører jeg at jeg kunne ha vært mer direkte i spørsmålsstillingen på noen av spørsmålene, at det kanskje ble litt utydelig eller nølende, blant annet i form av unødvendig bruk av småord. Totalt sett opplevde jeg likevel at det ble en god faglig diskusjon både for informantene og meg selv, og at jeg fikk belyst både problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien. Selv gikk jeg derfra med noen bekreftelser på det jeg hadde forventet, men heldigvis også mange nye refleksjoner og andre tanker rundt temaet.

3.2 Transkribering

Underveis i fokusgruppeintervjuet tok jeg supplerende notater, slik V. L. Nilssen (2012) trekker frem som nyttig. Dette kan være beskrivelser av kroppsspråk som er med på å understøtte det som blir sagt, noe som var til stor hjelp i transkriberingen, da beskrivelsene var med på å gjøre teksten mer levende. For eksempel at jeg hadde notert ned hvordan en av informantene brukte både kroppsspråk og lyder for å synliggjøre hvordan småbarn med ASF kan brøyte seg gjennom fremfor å vente på tur. I tillegg noterte jeg ned de første ordene i hver enkelt ytring sammen med forbokstaven til den som snakket, for å få oversikt over hvem som sa hva (Wibeck, 2010). Siden det kun var fire deltagere, kjente jeg ganske raskt igjen stemmene deres, så etter hvert ble det ikke bruk for akkurat dette – men det ville vært helt nødvendig å ha disse notatene dersom de hadde vært mange.

Like etter gjennomføringen startet refleksjonen over fokusgruppeintervjuet og det som nettopp hadde foregått, og jeg prøvde å trekke ut nøkkelord innenfor hvert tema fra intervjuguiden. Dette noterte jeg ned sammen med andre umiddelbare refleksjoner rundt det som hadde kommet frem. Deretter tok jeg meg tid til å lytte gjennom hele opptaket, uten å transkribere, for å få et godt helhetsbilde. Dahlin-Ivanhof og Holmgren (2017) trekker frem betydningen av å bli kjent med helheten før transkribering. Dette viste seg svært nyttig i etterkant.

Når det gjelder selve transkripsjonen er det viktig at dette arbeidet gjøres grundig, slik at man ikke taper data og risikerer en selektiv og overfladisk analyse (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001, s. 59). Derfor bør alt som blir sagt i intervjuet transkribes, også svært korte utsagn som «mm» og «ja». Når flere snakker samtidig er det viktig å transkribere så mye tale som mulig, og eventuelt forsøke å tolke hva som ble sagt, eller notere at det mangler data dersom en tolkning ikke er mulig. Muntlig tale er gjerne litt uryddig ved at den som snakker drar på ord, sier «ehm», gjentar seg selv og lignende. Dette bør ikke ryddes vekk, men være med i transkripsjonen. I tillegg bør latter og annen type kroppsspråk noteres ned (Bloor et al., 2001). I prosessen med å gjøre lydopptaket om til tekst valgte jeg å basere meg på denne måten å transkribere på, og forsøkte dermed å gjengi mest mulig ordrett hva den enkelte hadde sagt, men skrev teksten på bokmål, ikke på dialekt. Sitatene fra intervjuet i kapittel 4 har derfor muntlig preg, og ser kanskje litt rotete ut. For leservennlighetens skyld er alle «ehm» erstattet med tre punktum i sitatene. I utgangspunktet tenkte jeg å transkribere absolutt all tale, for å skaffe meg god oversikt over dataene. Det var likevel et par minutters diskusjon om tid og sted for oppstart av nettverksgruppa og mimring rundt det, jeg ikke tok med.

Her valgte jeg å angi «her diskuterte de en stund før de konkluderte med at de hadde holdt på i rundt seks år». Repstad (2007) foreslår at der man konkluderer slik rundt diskusjonen, bør dette stå i transkripsjonen, slik at man eventuelt kan gå tilbake til lydopptaket dersom det viser seg at det var nyttig likevel.

3.3 Analyse – tema og kategorier

I analysearbeidet er det viktig å ha i minne at målet med å ha brukt fokusgruppeintervju som metode er å skape en dypere forståelse av forskningstemaet, og at det er diskusjonen mellom forskningsdeltagerne som skal analyseres, alltid med problemstillingen i fokus.

Da jeg var ferdig med transkriberingen var en drøy times intervju gjort om til 37 sider tettskrevet tekst, i tillegg til mange sider med supplerende notater. Jeg prioriterte å bruke god tid på prosessen med å transkribere, der jeg lyttet gjennom opptaket flere ganger mens jeg sammenlignet med den ferdige teksten. Dette for å dobbeltsjekke at transkripsjonen gjenga det de sa. Gjennom dette opplevde jeg å ha god oversikt da jeg gikk i gang med å bearbeide dataene mine – og det var vel investert tid.

I den videre prosessen valgte jeg tilslutt å grovsortere teksten ut ifra de tre forskningsspørsmålene mine, slik at jeg hadde tre store «hovedtema» som utgangspunkt for det videre arbeidet. Her lagde jeg først en tabell, med temaene «barnets vansker», «tiltak» og «nettverket» (se vedlegg 5). Dette betyr at jeg har lagt en nokså klar føring for analysen gjennom å grovsortere ut ifra egne forskningsspørsmål. I utgangspunktet først og fremst for å systematisere dataene mine, men også for å sikre svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Repstad (2007, s. 131) trekker frem at en tematisk analyse ofte kan knyttes mer direkte til problemstillinger. Jeg har kombinert tematisk fremstilling med å gi en presentasjon av informantene, og sitere en del av det de sa. Siden jeg har kun ei fokusgruppe som jeg gikk skikkelig i dybden på, fant jeg det fordelaktig å angripe dataene mine slik. Jeg fikk virkelig gått inn i informantenes erfaringer innenfor hvert tema, og ble dermed godt kjent med hvordan de arbeider. Dersom jeg hadde hatt flere fokusgrupper ville det vært naturlig å kjøre en mer åpen prosess i den første sorteringen av data. I arbeidet med å sortere teksten inn i tema, kopierte jeg inn alle meningsbærende utsagn fra transkripsjonen, og plasserte et og et utsagn i skjemaet. Noen utsagn fikk plass flere steder, og da jeg hadde sortert absolutt all tekst inn i disse tre temaene, pekte det seg ganske raskt ut flere underkategorier.

I kategoriseringen lot jeg dataene mer styre sorteringen. Blant annet ved å se på de første nøkkelordene jeg skrev ned like etter intervjuet, og ved å reflektere over hva informantene snakket mest om, hva som ble gjentatt og brukt tid på. Jeg lot meg overraske over at det pekte seg ut en god del andre kategorier enn jeg hva jeg hadde forventet på forhånd. I kategoriseringen jobbet jeg mye frem og tilbake med antall kategorier underveis i prosessen enn det jeg endte opp med tilslutt. Hovedtanken min var å kunne plassere alt fra den første sorteringen inn i den nye tabellen min. Noen utsagn ble slått sammen med andre utsagn, mens andre ble delt opp. Tilslutt brukte jeg denne tabellen (se vedlegg 6) som grunnlag for presentasjon av funn og drøfting.

3.4 Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet)

I forbindelse med fokusgruppeintervju handler validitet om sammenheng mellom prosjektets problemstilling og det som er gjort i forskningsprosessen (Halkier, 2010). Er valgt teori og metode egnet til å svare på problemstillingen, harmonerer analysen med funnene som ble gjort i forskningsprosessen?

Diskusjonen mellom informantene, analysen av funnene fra denne diskusjonen, har sammen med valgt teori belyst ulike sider ved problemstillingen og forskningsspørsmålene. Noen av funnene var som forventet, mens andre funn var mer overraskende. Selv om jeg i første del av analysen (tematisering, se vedlegg 5) sorterte ut ifra mine egne forskningsspørsmål, kom jeg ut med helt andre kategorier enn jeg forventet (se vedlegg 6). Dette førte til at bare noe av den planlagte teorien ble tatt med, mens jeg utvidet og supplerte med mye annen teori i etterkant av fokusgruppeintervjuet. Slik ble det en annen vinkling både på drøfting og konklusjon. Jeg opplever derfor at forskningsdeltagernes stemmer har kommet godt frem, og at jeg har svart på problemstillingen om hva som er deres erfaringer med å tilrettelegge for barnehagebarn med ASF. Dermed skal det være en helhet fra start til slutt, slik god validitet krever.

Reliabilitet dreier seg i denne studien om å synliggjøre hva som er gjort i forskningsprosessen, samt gjøre det eksplisitt for leseren hvordan data er samlet inn og hvordan disse dataene har blitt bearbeidet (Halkier, 2010). Underveis i oppgaven har jeg redegjort for og reflektert over de valgene jeg gjorde i forbindelse med rekruttering av utvalget.

Størrelsen på fokusgruppa, hva slags struktur jeg valgte å ha på intervjuguiden og hvordan transkriberingen er utført, er både beskrevet og begrunnet. Videre har jeg hatt fokus på å synliggjøre hvordan jeg sorterte og bearbeidet dataene mine i analyseprosessen, og vise hvordan dette la grunnlaget for presentasjon av funn. Tabellene jeg har utarbeidet er med som vedlegg for å enklere synliggjøre denne delen av arbeidet (se vedlegg 5 og 6). I tillegg har jeg laget et utdrag av dem i løpende tekst i kapitlene 4.2, 4.3 og 4.4. Jeg har beskrevet meg selv og min egen bakgrunn, for å bli bevisst på hvordan dette påvirket forskningsprosessen. Gjennom dette skal den som leser oppgaven min bli i stand til å vurdere kvaliteten på arbeidet jeg har gjort.

3.5 Generalisering – overføring av kunnskap

Når det gjelder generalisering av dataene jeg samlet inn i denne studien, er det viktig å ta i betraktning at dette er et svært lite utvalg, og at dataene som er samlet inn har kommet frem gjennom ett fokusgruppeintervju i en homogen gruppe. Videre kjenner informantene hverandre godt fra før, i og med at de sitter i ei etablert nettverksgruppe som har jobbet sammen gjennom mange år. På bakgrunn av dette kan jeg ikke gjøre en generell generalisering, men jeg antar likevel at mange vil kunne kjenne seg igjen i deler av resultatene, og kanskje få en utvidet innsikt, slik jeg fikk. Her vil jeg vise til Kvale og Brinkmann (2015, s. 290), som trekker frem betydningen av å se på hvorvidt den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til en annen relevant situasjon. De bruker begrepet «naturalistisk generalisering» om det å gjøre konkret kunnskap eksplisitt, slik jeg har gjort i studien min.

Hele prosessen med å analysere, drøfte og til slutt konkludere satte mange nye tanker i sving hos meg. Dette har jeg tatt med meg tilbake til min egen jobb, og gjennom dette videreutviklet praksisen i barnehagen vår. Blant annet har jeg blitt mer bevisst på å skape mer rom for inkludering. Forhåpentligvis kan det være til ettertanke for flere at samarbeid og forståelse i personalgruppa og det fysiske miljøet ser ut til å spille en så stor rolle for den spesialpedagogiske tilretteleggingen.

3.6 Ethiske betraktninger – refleksjon rundt egen rolle

I bruken av kvalitative forskningsintervju er det en rekke etiske hensyn en må ta som forsker, blant annet valg av informanter, intervjusituasjonen og presentasjon av resultater fra forskningen (Dalen, 2004). Det er svært viktig at forskeren er bevisst på den etiske siden ved forskningen. Et viktig etisk prinsipp er at forskningsdeltageren ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet (Tjora, 2017), noe som blant annet stiller krav til hvordan forskeren ivaretar intervjupersonene gjennom forskningsprosessen.

Forskeren må ha i minne at intervjupersonen formidler sin egen forståelse av sin egen situasjon, og at det vil være etisk uforsvarlig dersom forskeren provoserer denne forståelsen (Thagaard, 2018). Det ville for eksempel vært uetisk av meg å vurdere det intervjupersonene formidler fra sitt arbeid, ved å komme med egne meninger eller påpeke hva jeg selv ville ha gjort.

Som forsker er det viktig å sette seg inn i forskningsetiske retningslinjer. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) gir retningslinjer som skal være en hjelp til å utvikle forskningsetisk skjønn, og samtidig forebygge uredelighet. Det påpekes blant annet at forskeren må vise respekt for menneskeverdet, og at forskeren har et særlig etisk ansvar når det gjelder å ivareta forskningsdeltagernes personvern. Derfor understreket jeg i infoskrivet (se vedlegg 3) at de er sikret full anonymitet ved at jeg benytter meg av pseudonymer i all skrevet tekst fra intervjuet. Videre at lydfilen ligger lagret på en minnepenn i et låst skap som bare jeg har tilgang til.

I denne studien har jeg benyttet meg av bekjenskaper jeg har gjennom jobb for å få kontakt med lederen for den ønskede nettverksgruppa. Han ga meg god hjelp ved at jeg fikk kontaktinformasjon til de andre i nettverksgruppa, og en god start ved at han ønsket å delta selv. Siden jeg måtte henvende meg flere ganger til de andre, var jeg redd for å fremstå som pågående, men jeg opplevde at det ble en god dialog (over mail) med de som ville være med – og at det virket som om de gledet seg til å bidra. Da jeg utarbeidet infoskriv til utvalget, tok jeg utgangspunkt i malen til NSD (se vedlegg 3).

3.7 Metodekritikk

Jeg har begrunnet de fleste valg underveis i oppgaven, blant annet utvalget, størrelsen på det og hvorfor jeg valgte å gjennomføre bare ett fokusgruppeintervju.

Det jeg vil trekke frem her handler om hvorvidt fokusgruppeintervju er egnet som metode i forskningsprosessen min. Etter at jeg hadde landet på at problemstillingen skulle dreie seg om pedagogenes erfaringer, var det naturlig å velge intervju som metode. Jeg kunne gjennomført flere individuelle dybdeintervju med deltagerne i nettverksgruppa, og ville ganske sikkert kunne svart på problemstilling og forskningsspørsmålene da også. Ved individuelle dybdeintervju kunne jeg fått vite mer om den enkelte informants erfaringer, og dermed fått ut mer data om hver enkelt av dem. Det kan hende de holdt tilbake noe i gruppediskusjonen som ville kommet frem dersom jeg hadde møtt dem individuelt. Gjennom dette kunne jeg kommet mer i dybden på temaet, og fått et større datagrunnlag enn hva jeg fikk. Individuelle dybdeintervju kunne dermed også vært en velegnet metode ved at jeg kunne fått fyldige svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Likevel tenker jeg at det i denne sammenhengen ble bedre å møte flere av informantene sammen. Det var særlig der informantene hadde ulike erfaringer at diskusjonen dem imellom skapte engasjement. Her kom det frem aspekter som ga tema, problemstillingen og forskningsspørsmålene en annen vinkling enn det jeg hadde forventet. Jeg tror ikke dette hadde blitt så tydelig dersom jeg hadde møtt dem individuelt.

Det jeg synes var det mest spennende aspektet ved fokusgruppa var at jeg kunne observere samspillet deltagerne imellom og kjenne litt på atmosfæren. Dette ga mer bredde til forskningsspørsmålet om nettverksgruppa. Dette aspektet ville jeg bare kunne ha fått beskrevet fra deltagerne dersom jeg hadde møtt dem en og en. Derfor opplever jeg totalt sett at fokusgruppeintervju ble en godt egnet metode i denne studien.

Den største svakheten i denne forskningsprosessen dreier seg om størrelsen på utvalget. Det hadde nok vært en styrke om fokusgruppa hadde hatt et par informanter til. I ettertid ser jeg at det kunne vært interessant om jeg hadde gjennomført flere fokusgruppeintervju. Kanskje det hadde vært fordelaktig om jeg hadde henvendt meg til nettverksgruppene også i de andre bydelene, selv om ikke alle nettverkene er like godt i gang med arbeidet. Da hadde jeg i alle fall fått et større empirisk materiale som grunnlag for analyse og drøfting.

Samlet sett er jeg fornøyd med det jeg fikk ut av intervjuet, analysen og drøftingen. Det at informantene hadde en del ulike erfaringer og rammer de jobbet under, var betydningsfullt for studiens funn. Det er likevel sentralt å ta utvalgets størrelse i betraktning når studiens funn drøftes og i konklusjonen og tankene om veien videre.

4 Presentasjon av funn

Jeg vil først gi en kort beskrivelse av fokusgruppa og den enkelte informants bakgrunn. Videre vil jeg presentere resultatene med utgangspunkt i tematiseringen og kategoriseringen (se vedlegg 5 og 6). Hvert tema vil bli presentert for seg selv, med alle kategoriene som underpunkt, selv om dette i praksis selvsagt er mye mer sammensatt. Som introduksjon til hvert tema presenterer jeg et utkast fra kategoriseringen fremstilt i tabell. Videre vil jeg trekke inn mange sitater fra det informantene sa under fokusgruppeintervjuet for å beskrive erfaringene deres. Gjennom dette skal funnene belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.1 Fokusgruppa

Fokusgruppa besto av fire pedagoger som til daglig jobber i barnehage med å legge til rette for barn med ASF og/ eller sosialspektervansker – noe alle fire har gjort i flere år. Mette (36) har master i spesialpedagogikk, og har rundt tretten års erfaring fra barnehage. Hun har jobbet som spesialpedagog de siste seks årene, og jobber nå med å følge opp enn gutt med autismediagnose. Nora (50) har videreutdanning i spesialpedagogikk, og har lang og bred erfaring med å følge opp barn med ulike vansker, deriblant flere barn med ASF. Hun har jobbet 25 år i barnehage, de fleste av disse årene som spesialpedagog. Ivar (50) er utdannet førskolelærer, og har rundt 20 års fartstid fra barnehage. Han har mest erfaring med å følge opp barn med sosialspektervansker. Hege (39) er også utdannet førskolelærer, og har jobbet rundt 12 år i barnehage. Hun har hele tiden jobbet på småbarnsavdeling, og har vært med på å tilrettelegge arbeidet i den tidlige fasen. De fire har deltatt i nettverksgruppa helt fra starten av, og to av dem har bidratt med å lede gruppa. Ivar er den som leder gruppa nå, og han har ved flere anledninger vært med på å holde innlegg på den årlige fagdagen som arrangeres for alle barnehager i kommunen. Mette har ledet nettverket tidligere, men bidrar fremdeles aktivt blant annet med å foreslå tema for møter i gruppa.

4.2 Barnets vansker

Kategoriene i den påfølgende tabellen er basert på analysen av det som kom frem da informantene diskuterte barnets vansker. Her har jeg laget et utdrag som viser noen av stikkordene, mens tabellen i sin helhet ligger som vedlegg 6.

Sosialt	Kommunikasjon	Rigiditet	Sensitivitet	Motivasjon
Blikket, noe med blikket, løfter ikke blikket, ser ikke	Ut ifra egne referanser og behov	Rutinemenneske	Må skjermes	Hva motiverer deg? (viktig å finne ut)
Tunnelsyn	Annerledes respons	Det som er enkelt for oss er veldig komplekst for dem	Må ha muligheten til å trekke seg tilbake	Lite samspill, liten interesse, aldri inni leken med de andre
Merker ikke at de andre går inn, blir i sitt eget - lenge	Ekkotale Forteller det samme igjen og igjen. Man kommer ikke videre i samtalen	Vanskelig å etablere nye rutiner (for eksempel håndvask eller sitte ved bordet)	Mat –snever, ikke blande på fatet, spiser en og en ting	Ingen indre motivasjon til å bli med, ingen initiativ
Fraværende – «hvor er du?»	Ikke så mye tørrprat	Liker ting som snurrer	Velger seg ut/vekk	I sin egen boble
Uinteressert i hva andre holder på med og hva de kan tilby. Kan observere litt. Opptatt av hva de andre har	Bruker ikke språket i kommunikasjonen	Opptatt av detaljer (for eksempel mønster på klær, hvordan lyset treffer gjennom et blondestoff eller lignende)	Reaksjon på lyd og andre stimuli, smak, lukt, andres gråt	Mangler den iboende driven som andre barn har

TABELL 1

Det var variasjon i hvilke begreper som ble brukt når de snakket om barna. «Den som har vansken», «han kompisen min», «sånne barn», «den det gjelder» og lignende ble ofte brukt om barn med ASF, mens «de andre» eller «den uten vanske» ble brukt mest når de snakket om barn uten ASF. Ikke en eneste gang ble begrepene «normal» eller «unormal» brukt. Dette med begrepsbruken vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.5 og i drøftingen. Forøvrig er alle barna informantene fortalte om gutter.

4.2.1 Sosialt

Nora startet etter innledningen min til det første forskningsspørsmålet om hvordan barnets vansker kan se ut i praksis (se vedlegg 1) med å påpeke den store variasjonen:

Jeg tenker jo... Etter hvert som jeg har sett – og hilst på flere – at de er like forskjellige som andre barn, at de er veldig forskjellige faktisk, selv om de har samme diagnose. Det har vært en litt sånn åpenbaring for meg, etter... for det var en litt sånn forestilling jeg hadde at, at de var... likedan på et vis (Nora).

Her var det mange samtykkende «mm» og «ja» rundt bordet før samtalen gikk mer over på det de har erfart som mest typiske vansker innenfor det sosiale området. Informantene beskrev at det er «noe» med blikket, at de opplever at barn med ASF ofte lar være å løfte blikket, at mange har et slags «tunnelsyn». Enten ved at de bare brøyter seg gjennom uten å se de andre, eller at de mange ganger forblir i sitt eget – lenge. De opplever at mange barn tidvis er i sin egen boble.

«Det er noe med blikket som ofte er (...) det er en sånn tanke på at du... liksom prøver å komme i kontakt med... og samspille og leke de første gangen, også utover i relasjonen så er det en sånn tanke...«oj sann hvor er du hen nå?» (Ivar).

Nora beskrev hvordan ett av barna hun har jobbet med *«overhodet ikke var interessert i andre barn, han var interessert i hva andre hadde, men ikke hva andre gjorde» (Nora).*

Dette kjente Mette seg veldig igjen i:

«Det er sånn som han jeg jobber med nå, han er veldig sånn som han siste du beskriver. Altså... han kan godt fatte interesse for noen leker noen holder på med. Eller plagg som de har på seg hvis det er noen mønster han synes er spennende, eller (...) Men han er ikke interessert i samspill med de andre. Men han kan fint akseptere at andre kommer bort til han (...) Ja... jeg vil si det er liten interesse egentlig, liten interesse for hva de andre kan tilby han (Mette).

Hege beskrev hvordan det kan se ut på småbarnsavdelingen:

«En av de jeg jobbet med...han kunne etter hvert observere litte granne hva de andre holdt på med. Men han tok aldri noe initiativ til å være med i leken sjøl. Han kunne leke ved siden av... eller kanskje gjøre det samme som, imitere litte granne, men aldri inni leken sammen med de andre».

4.2.2 Kommunikasjon

Mette kom først med en lattermild, kort, men beskrivende kommentar:

«Det er ikke så mye tørrprat liksom». Hun sa senere i intervjuet:

«Han som jeg jobber med han har ikke et språk som han bruker i kommunikasjonen. Han kan herme ord og uttrykk, gjerne på engelsk... Men han bruker ikke språket i kommunikasjonen. Han bruker mye kroppsspråk kan du si». (Mette).

Ivar beskrev hvordan han opplever at barna kommuniserer ut ifra egne referanserammer og litt på siden av de andre:

«(...) utfra sitt eget behov og sine egne tanker om hva det er som skal skje, og hva de ønsker og sånn... og i ganske stor grad uten på en måte å tenke på om...om det passer i akkurat denne situasjonen (...) og det henger ikke helt sammen med det de sjøl heller, slik jeg opplever det...det som kommer ut» (Ivar).

Hege har erfart at de yngste barna kan opparbeide seg lyder for objekter eller bruke lyder hvis de skal signalisere behov:

«Så det var ofte lyder, også spesielle bevegelser med hender eller med kroppen, for... nå er det virkelig noe liksom som... som jeg vil fortelle ja. Da ville dem ofte vise da, tok deg med... før de klarte å si det selv, så da var det noe med at da må du vise det. Også greide de etter hvert å vise da, hva det var de egentlig ville si, hva de skulle ha. Eller ønske ja» (Hege).

4.2.3 Rigiditet

En beskrivelse alle kjente igjen er den Nora kom med, som man kanskje også ser blant andre barn, men som hun sa; når dette gjentar seg kan det være grunn til å være på vakt:

«Men når jeg kommer i barnehagen og ser et barn, gjerne en gutt, som ligger på gulvet, med armen frem sånn (Her viser hun ved å legge hodet sitt på den ene armen, legger kroppen litt på skrå). Hodet oppå armen, kjøre bil – frem og tilbake, da...og det gjentar seg. Da, tenker jeg vel det, at her skal vi være litt ekstra oppmerksom» (Nora).

Flere beskrev barn som har behov for at det som skjer skal foregå på samme vis hver gang, og at endringer kan gjøre det vanskelig. Nora fortalte blant annet en historie om hvordan et nytt barn på avdelingen med ASF alltid satte seg under bordet ved måltidene og nektet å spise, noe de voksne ikke skjønnte noe av, siden barnet hadde spist godt på småbarnsavdelingen. Etter litt undersøkelse viste det seg at de på den gamle avdelingen hadde servert maten ferdig påsmurt, mens de på ny avdeling hadde brød og pålegg på bordet. Da de tilbød gutten ferdig påsmurt mat kom han til bordet og spiste. Mette beskrev behovet for forutsigbarhet og struktur:

«men jeg ser jo sånn som du sier...det med forutsigbarhet, han er jo veldig sånn rutinemenneske. Når at vi spiser, da spiser vi på det innerste rommet, og da skal det se sånn ut foran han og (...）」 (Mette).

Et annet aspekt innenfor rigiditet kan være at det er vanskelig å etablere nye rutiner:

«Og det og skulle tilpasse rutiner som vi har i barnehagen, for eksempel, sånn enkle ting som håndvask eller sitte ved bordet. De fleste barna skjønner jo etter hvert at det er slik det er, også går det greit, men... det kan ofte ta ganske lang tid å få til» (Hege).

Ivar beskrev at han opplever at ferdighetene som er innlært for noen barn er stedbundne:

«Og det kan liksom se ut som om de ferdighetene de opparbeider seg etter hvert, at det er sånn, men så drar du på tur til et annet sted, til en annen lekeplass. Også er det disser der og sandkasser og rutsjebane...Og vi er her sammen, med de samme barna, men det nye stedet det skipler evnen til å fungere. Og det bare... det detter veldig ned da» (Ivar).

4.2.4 Sensitivitet

«Også den der varheten som enkelte har på lyd, for eksempel, eller annen stimuli, som andre ikke lar seg forstyrre av, som for eksempel smak eller lukt eller en fremmed som kommer inn, som de reagerer veldig sterkt på (...) jeg hadde et barn som utviklet en sånn veldig hypersensitivitet for lyd, som...og det var jo sånn ringvirkning... vi kunne ikke lage smoothie på kjøkkenet for eksempel, vaskerne kunne ikke støvsuge, naboene kunne ikke klippe plenen. Så det var masse sånne trigger rundt omkring» (Nora).

Mette fortsatte:

«Også har du jo andre, i hvert fall han jeg jobber med, som reagerer veldig hvis andre begynner å gråte, fordi (...) og da at når de begynner å gråte så blir det en veldig sånn trigger for han, at han også begynner å hyle, og da blir det jo sånne ringvirkninger... en vond sirkel» (Mette)

Ivar sa han opplever at det er noe med inntrykkene som blir forsterket. Så fortalte han:

«En gutt som jeg har jobbet med, han sa til foreldrene sine at, han sa: det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden» (Ivar).

Alle informantene har opplevd at sensitivitet også handler om mat på et eller annet vis. Nora beskrev hvordan tre av barna hun har jobbet med kun har spist en type pålegg over flere år.

Mette fortalte at gutten hun følger opp nå gjerne vil gjøre seg ferdig med en og en ting på fatet, mens ordet «gryterett» var noe som brakte opp latter hos informantene. Erfaringsmessig er sammenblandet mat ofte svært vanskelig, og noe som kan utløse raserianfall. Hege beskrev hvordan det kan være en tålmodighetsprøve å få barnet til å spise:

«Det der er en kjempeutfordring når de begynner som ett og toåringer (...) Der må du lete... lete deg fram. Så han ene, han satt vi og spiste mais, spiste mais med fingrene i lang lang tid. Og da begynte vi først ute i gangen atmed ytterdøra. Så satt vi der i sikkert 2-3 uke. En og en mais. Og litt melk. Så flytta vi oss innover dørstokken og inn i dukkekroken...Så satt jeg og han der og spiste en og en mais, og drakk et halvt glass melk...(Her snakker hun sakte, for å illustrere at dette tok tid). Og så måtte vi enda et skritt lenger inn på avdeling, og så kom vi inn på avdeling, og så kunne vi sitte ved bordet til slutt» (Hege).

4.2.5 Motivasjon

Det å skape eller finne ut hva som motiverer barnet kan også tenkes som en kategori innenfor tiltak. Jeg har likevel valgt å ta med motivasjon her, fordi informantene først og fremst beskrev motivasjonen som en del av barnets vansker.

«Det var veldig vanskelig å forstå liksom, hvordan dette fungerer tror jeg. Men han hadde ingen interesse av det heller. Så det var ingen indre motivasjon til å bli med» (Hege).

Her snakket Hege om motivasjon til å bli med i lek. I praksis har alle informantene erfart at barn med ASF retter få eller ingen initiativ mot andre barn, og at det i mange tilfeller mangler motivasjon til å lære seg det sosiale spillet. *«(...) og barn som har den iboende driven som barn har i lek, for å gå ut i det sosiale. Den mangler i forskjellig grad, virker det som» (Ivar).*

For de som jobber mer med enetrening, handler det om å finne ut hva som motiverer, og hvilke forsterkere som fungerer. Dette vil jeg skrive mer om i kapittel 4.3.2. Dagsformen er ut ifra informantenes erfaringer noe som påvirker barnets motivasjon. Noen dager er dårligere enn andre, og dette opplever de påvirker interessen blant annet i enetrening og i bruken av dagsplanen.

4.3 Tiltak

Innenfor tiltak varierer det naturlig nok hvordan de har tilrettelagt arbeidet, men det var likevel en del som gikk igjen som viktige praktiske forutsetninger. Tabell 2 er et utdrag fra kategoriseringen av temaet tiltak (se vedlegg 6).

Struktur og forutsigbarhet	Kartlegging	Et rom	Samarbeid / avdelingen
Visuell dagsplan Plan på nøkkelsnurr	Kartlegge hva barnet er sensitivt for	Viktig praktisk forutsetning – å ha et rom.	Styrer/enhetsleder som skjønner hva det går ut på
Konkret og innrammet øvingssituasjon	«Hva er en god øvingssituasjon for dette barnet»? Tilpasset øvingsopplegg	Spille spill i en avgrenset situasjon sammen med et annet barn. Relasjon/ øve samspill i en rolig situasjon	Avdeling som samarbeider Samarbeid med andre avdelinger / «huset»
Bygge gruppa / alle aktiviteter rundt barnet med behov	«Hva motiverer deg?»	Skjerming, unngå forstyrrelser	Tålmodighet; innse at det tar tid å etablere rutiner og ulike ferdigheter
Følge dagsrytmen – unngå mange plutselige innfall	Vurdere «hvor langt kan vi komme her»? «Hvordan er forutsetningene for samspill»?	Må ha muligheten til å trekke seg tilbake (sensitiv)	Forståelse fra pedagogisk leder – det trenger ikke å bli dårligere selv om man tar utgangspunkt i barnet med vansken
Mange situasjoner kan være øvingssituasjon; mat, påkledning el.	Forsterker	Enetrening	Få aksept for behovet for enetrening

TABELL 2

4.3.1 Struktur og forutsigbarhet

Det ble snakket mye om at barn med ASF har behov for trygghet i form av at hverdagen preges av struktur og forutsigbarhet. Visuell dagsplan ble beskrevet som et svært godt hjelpemiddel, slik at barnet kan forberedes på det som skal skje. Det ble nevnt at man kan ha en slik plan på en nøkkelsnurr; en liten plan som den voksne kan ha med seg i lomma. Like viktig er den generelle strukturen på dagen og hvordan avdelingen er organisert, ut ifra det informantene har erfart. I arbeidet med å strukturere hverdagen, er det sentralt å utnytte de ulike situasjonene i hverdagen, for *«det er jo ikke bare den der når vi sitter på et rom og gjør aktiviteter. Det er jo påkledning, spising (...)» Mette.*

De snakket også om å strukturere i form av å lage konkrete og innrammede øvingssituasjoner, både på eget rom og i avdelingen for de barna som tåler det.

«(...) også sitte sammen med barnet det gjelder og et annet barn, både for å jobbe med det konkrete som jeg akkurat nevnte, men også jobbe med relasjonen de to imellom, i en sånn... helt avgrenset, konstruert situasjon... der det gjør noe med opplevelsen til begge barna – av hverandre. Og man får øvd samspill i en veldig rolig situasjon. På avdeling sitter du liksom ofte i et... større landskap» (Ivar).

Siden har de flyttet samme aktivitet ut i avdelingen, men fremdeles i en liten og godt tilrettelagt øvingssituasjon: *«(...) så når jeg møter det da på avdeling, for han gutten da – så kan han gå inn i det med å oppleve at dette kjenner jeg til, dette er noe kjent» (Ivar).*

Informantene diskuterte hvordan det spesialpedagogiske arbeidet kan gi et løft til avdelingen, blant annet i form av hvordan hverdagen struktureres:

«Ja, sånn at flere av de tiltakene som du sier... det at en legger til rette sånn som du sier for hele barnegruppen. At du tar ut en sånn dagsplan også, som jo er et spesialpedagogisk tiltak. Men som har veldig stor nytte for flere» (Ivar).

4.3.2 Kartlegging

Det ble sagt at det er viktig å kartlegge hva barnet er sensitivt for, slik at man iallfall kan gjøre hverdagen i barnehagen trygg. Hva som motiverer akkurat dette barnet er sentralt å vite noe om, og som Nora sa, akkurat det synes hun er kjempespennende i møtet med et nytt barn. Hva liker barnet å holde på med, hvilke forsterkere fungerer? *Er det den her rosinen, eller er det den her bilen eller er det den her filmen eller (...)? Kjempespennende! (Nora).*

Videre snakket informantene om betydningen av å vurdere hvor langt man kan komme med akkurat dette barnet, og se på hva slags forutsetninger barnet har for samspill med andre. Ut ifra dette kan man skape godt tilrettelagte øvings situasjoner både i og utenfor avdeling.

«Ja, en balansegang da mellom.. men hvor barnet er, som du sier finne ut hva som motiverer akkurat dette barnet, men også finne ut hva som funker som en øvings situasjon for dette barnet... Skal vi legge mer vekt på en innrammet, rolig øvings situasjon, eller er det mer vekt på uti det sosiale og øve – øve der gang på gang?» (Ivar).

Nora har jobbet mest med barn som har hatt behov for enetrening, og da har hun også fått en del veiledning fra habiliteringstjenesten.

Hun fortalte:

«Og siste årene så har jeg brukt sånn ABLLS, sånn kartleggingsverktøy, og det synes jeg er kjempenyttig i forhold til å finne hva...altså det er så konkret... i forhold til hva skal vi begynne med neste gang, forslag til aktiviteter (...))» Nora.

Hun påpekte at det selvsagt vil variere stort ut ifra barnets kognitive nivå, men at hun har erfart at det å etablere samarbeidsferdigheter er viktig uansett nivå. For eksempel det å lære seg å ta imot noe, gi noe fra seg, sitte stille eller tåle å bli stilt litt krav til: *«Det at du skal utføre en oppgave før du får en forsterker» (Nora)*

4.3.3 Rom og bruken av rom

«Også tenker jeg- vi finner flere og flere av disse barna her – hvert år. Og hvor er det... hvor legges det til rette praktisk hen? For da er det liksom...de skal ikke... Det virker som om det med enetrening...de vil ikke egentlig høre på at de skal ha det...fordi det strider imot en del ting. Du skal ikke ha et barn på et rom alene, eller du skal ikke...ja. Alle skal inn i fellesskapet, alle skal være med. Men det er ikke alle som har forutsetninger – eller godt av – eller lærer, i samme rommet som andre (...) – ja – det her med praktiske forutsetninger for jobbing med barn med spesielle behov i barnehager i Trondheim – det kan du sitere meg på: DET ER KJEMPEDÅRLIG!» (Nora). Dette uttrykte hun med høy stemme, samtidig som hun knyttet neven.

Et fysisk rom ble gjentatte ganger trukket frem som et svært viktig element når man skal tilrettelegge for et barn med ASF. Dette rommet kan benyttes både til enetrening og for å ha muligheten til å trekke seg tilbake ved behov. Mange av barna har behov for å bli skjermet, noen mye mer enn andre: *«Men han har jo funnet ut at det å sette seg oppe på pauserommet – det er jo digg. For der er det stille (...) og vi kan liksom bare kule helt ned» (Mette).*

Rommet kan brukes til å legge til rette for øvings situasjoner sammen med få andre barn, der man kan trene på sosiale ferdigheter i en godt tilrettelagt situasjon, før man forsøker å flytte samme aktivitet ut i avdelingen, slik det fremgikk av sitatene fra Ivar i kapittel 4.3.1, som også kan trekkes frem her i forbindelse med bruken av barnehagens rom.

Han fortalte: *«Og det er nyttig å trene sånn i en -til- en situasjon, og bruke dette rommet her som et møterom. Så da må vi alltid ha møtekjeks – og det er veldig stas» (Ivar).*

4.3.4 Samarbeid / avdelingen

Hege fortalte en historie om hvordan avdelingen la til rette for et nytt barn med vansker:

«Når han ene gutten som begynte på barnehagen da han var ett år, så organiserte vi hele gruppa og hele strukturen rundt han. Alt vi gjorde, alt vi tenkte, alt vi hadde framme, alt av aktiviteter... alt var på en måte lagt til rette slik at det skulle fungere for han» (Hege).

Videre understreket hun at dette ikke betød at de andre barna fikk et dårligere tilbud, men at det handlet om å legge til rette for begge deler:

«men vi tok alltid noen hensyn, og vi gjorde det alltid slik at det skulle fungere best mulig for den gutten, da (...) Og det var faktisk ikke sånn kjempestor utfordring heller, det var bare det at man måtte tenke annerledes...før du gjorde noen ting, og før du liksom.. du tenkte jo annerledes» (Hege).

Dette brakte diskusjonen inn på å ha gode rammer for arbeidet, der forståelse fra pedagogisk leder, styrer / enhetsleder og det interne samarbeidet ble trukket frem:

«Det har aldri vært noe problem å få kjøpe ting, men det er liksom den der forståelsen for at det må faktisk stå her og det må faktisk være tilgjengelig for oss den her tida. Det er liksom... Nå har jeg lært meg at jeg går og sjekker før jeg tar med meg det barnet dit da. For at det har jo vært et par ganger vi måtte ha snudd etter at jeg har forberedt at «nå skal vi dit og nå skal vi jobbe»... Også bare...«nei, det kan vi ikke – for nå er det et møte der – igjen». (Mette). Her sukket hun litt oppgitt.

Så ble det en engasjert diskusjon rundt det Mette og Nora har opplevd – nemlig at det er vanskelig å få forståelse for at arbeidet med barn som har ASF krever helt spesiell tilrettelegging. Mette fortalte at det ikke er noe problem å få med sin egen avdeling, men at utfordringen gjerne handler om å få med seg «hele huset».

Nora har erfart at det internt på avdelingen kan bli utfordrende å gjøre den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Når andre på avdelingen til stadighet bestemmer seg for å droppe samlingsstunden, spise ute eller lignende avvik fra den vanlige dagsrytmen, har hun erfart det ofte blir vanskelig for barnet med ASF.

«Altså når du har mange sånne... så det funker ikke for de barna som trenger forutsigbarhet og struktur (...) Og det er kjempevanskelig å skulle jobbe i en slik setting» (Nora).

4.4 Nettverket

Her vil jeg trekke frem de faktorene de fortalte om i arbeidet med å etablere nettverksgruppa, hvordan de har jobbet og litt om hva de har jobbet med. Også her starter jeg med en tabell med utdrag fra vedlegg 6, som inneholder noen av stikkordene innenfor temaet nettverket.

BFT	Tid	Tema	Ressurser utenfra	Innsikt i foreldreperspektivet
Aktivt med over mange år	Møteplan blir satt for en god periode fremover	Settes ofte i fellesskap for neste møte	BFT bidrar ofte med hjelp til hvor man kan finne nødvendige ressurser	Sorg
Viktig støttespiller for deltagerne i nettverket	Det settes av tid på de aktuelle barnehagene til å være med	Man kan melde inn behov / ønsker for tema	Trondsletten	Utilstrekkelighet Brukt tid på å være bekymret, tid som burde vært brukt mer fornuftig?
Kommer med faglige råd/ innspill	Tida som brukes på nettverksmøter oppleves som en god investering – man får noe igjen	Settes ofte i samråd med BFT	Deltagere i nettverket bidrar ofte med et innlegg	Vanskelig og vondt å se tilbake

TABELL 3

4.4.1 Barne- og familietjenesten

En svært sentral og viktig faktor i arbeidet, har vært to ansatte som jobber i BFT i den bydelen barnehagene som er representert i dette nettverket tilhører. Informantene nevnte disse to ansatte gjentatte ganger i løpet av intervjuet. Informantene påpekte at de nok har vært heldige med at akkurat disse to tilhører deres bydel. De to fra BFT har deltatt på møtene nesten helt frem til det siste året, og har i løpet av disse årene vært med på å etablere ei gruppe som i dag er selvgående. Grappa bruker dem fremdeles aktivt blant annet i valg av tema for møtene, og for å få hjelp til å finne kompetanse innenfor valgt tema. I tillegg bidrar de med veiledning til pedagogene som jobber direkte med barna, blant annet da avdelingen til Hege organiserte strukturen og grappa rundt den ene gutten med vansker.

4.4.2 Tid

En viktig faktor har rett og slett vært å bruke tid. Informantene mimret litt tilbake i løpet av intervjuet om mange gode møter de har hatt sammen, og om tema som har vært nyttig for dem i deres arbeid i barnehagen. De fortalte at det prioriteres å sette av tid til nettverksmøtene i de aktuelle barnehagene, slik at de kan møtes jevnlig, og at de ofte har satt en agenda for møtene fremover. At BFT har prioritert å sette av tid til å delta underveis, har vært svært sentralt. Den årlige fagdagen er noe de ansatte i barnehagene gjerne velger å delta på. Enkelte pedagoger holder innlegg på denne fagdagen, ofte i samarbeid med barnets foreldre, som på den måten får bidra som en ressurs.

4.4.3 Tema

«Så er det tema og sånn, og den som har det, som på en måte sitter med administreringen av står... veldig sånn...har stor frihet til å velge og kaste utpå så (...) du (henvender seg til Mette) har i alle fall gjort det tidligere, og jeg har gjort det og litt sånn... også legge en plan på en måte til våren, og begynne å fiske; hvor kan vi få tak i (...)» (Ivar).

Nettverkets leder er den som har ansvaret for å sette tema for møtene, men ofte diskuterer de dagsordenen for neste møte mens de er samlet. Lederen skriver oppsummering fra møtene, som sendes ut til alle deltagerne i etterkant. Informantene beskrev at nettverket er en god støttespiller for mange av pedagogene, ved at de kan hente ut kompetanse fra andre som har mer erfaring – og gjennom dette få muligheten til å komme tidligere i gang med eget arbeid.

«Vi brukte jo nettverket nå i høst, før vi fikk veiledning fra Trondsletten for å høre om det var noen som.. har erfaring med denne måten å jobbe på (...) Også fikk vi komme å se på en barnehage, hvordan det var innredet, hvordan hun jobbet og (...)» (Mette).

4.4.4 Ressurser utenfra

Ansatte i habiliteringstjenesten er en svært viktig ressurs utenfra. De har blant annet bidratt med en innføring i hvordan deltagerne i nettverket kan bruke ABLLS. Ellers har ansatte fra habiliteringstjenesten bidratt med innlegg på fagdagen, og er svært viktig i form av direkte og jevnlig veiledning av pedagogene som arbeider med barna. Ansatte i andre barnehager utenfor nettverket har vært innom på møter, blant annet for å vise frem ulike typer dagsplaner. Informantene fortalte at de har tatt i bruk materiell som har vært utviklet i andre barnehager. Alt av konkret materiell og konkrete ting man kan gjøre i praksis opplever de som svært nyttig, selv om ikke alt fungerer til alle barn.

4.4.5 Innsikt i foreldreperspektivet

Innenfor temaet foreldresamarbeid, har nettverket blant annet jobbet med case – med perspektivet «den vanskelige samtalen», hvor de lot som om de var foreldre og ansatte.

«Da øvde vi på tre forskjellige vanskelighetsgrader, og da ble det sånn... i alle fall for meg etter hvert, da dukker det... da begynner du jo å spille etter hvert, også sitter man og kjenner på ting som var utfordrende» (Ivar).

Mette beskrev hvordan Ivar løftet nettverket til nye høyder i høst, da han inviterte to mødre til en kombinasjon av samtale og intervju, der deltagerne i nettverket fikk innblikk i foreldreperspektivet. Ivar fortalte videre selv:

«Jeg fikk en sånn oppvåkning...åh «du sitter jo her foran meg med den opplevelsen i deg». Og det må jeg skjerpe meg på...og huske å ta med meg. Og da ble det veldig fint syntes jeg å ta det med inn i et sånt møte som vi hadde der. Men også hele tiden inn i jobben egentlig... en påminnelse» (Ivar).

Mette hadde mye å si om dette møtet med de to mødrene, hun fortalte blant annet;

«Jeg tenkte også på det der hun sa når du spurte når hun kikket tilbake på den tida... og hvor hun setter ord på hvor vondt tid det er å se tilbake på. Ikke bare fordi man får vite at det er noe annet med ditt barn, men at man har brukt så mye tid på bekymring og sorg som man egentlig skulle ønske man hadde brukt på en mer fornuftig måte» (Mette).

4.5 Interaksjonen i fokusgruppa

Dette var en homogen fokusgruppe, der alle fire informantene hadde lignende bakgrunn og arbeidserfaring. Interaksjonen dem imellom var preget av at de var trygge på hverandre, og at de hadde diskutert og delt faglige erfaringer med hverandre tidligere. Marková, Grossen og Linell (2007) beskriver tre ulike nivå i analysen av interaksjonen. Det første nivået dreier seg om samspillet mellom de ulike deltagerne. Her viser de til at samtalen imellom informantene utvikles ved at bidragene fra den enkelte bygger videre på det som er sagt tidligere. Alle fire informantene var aktive gjennom fokusgruppeintervjuet, og det var lite avbrytelser av hverandre. De kom med mange bekræftende nikk, korte «mm», «ja» og lignende underveis, og med direkte innspill eller kommentarer til det som ble sagt, slik at temaet stadig fløt videre. Informantene stilte oppfølgende spørsmål til hverandre i diskusjonen.

Det andre nivået i analysen av interaksjonen handler om tanker, ideer og argumenter, og hvordan disse genereres i samtalen mellom deltagerne (Marková et al., 2007). Informantene delte mange erfaringer med hverandre ved å fortelle konkrete historier fra egen praksis, som var relatert til emnet de diskuterte. De hadde faglige argumenter og klare tanker bak det som ble gjort for å tilrettelegge. I diskusjonen supplerte de hverandre ved å bygge videre på det forrige person sa. Det ble uttrykt flere ganger at de kjente seg igjen i det andre fortalte, men det var en del ulike erfaringer og ulike rammer de jobbet under, som ga liv til diskusjonen og argumentasjonen – og flere perspektiv til temaet. For eksempel samarbeidet internt på avdeling, mellom avdelinger, og betydningen av forståelse fra pedagogisk leder og styrer / enhetsleder. Her var det stor kontrast mellom Hege som hadde vært med på å bygge en hel avdeling rundt et enkeltbarns behov, til det Nora fortalte om medarbeidere som jobbet etter innfallsmetoden, og om Mettes utfordringer med å få tilgang til det skjerma rommet ved behov.

Det tredje nivået dreier seg om den sosiokulturelle sammenhengen (Marková et al., 2007). For eksempel kan måten informantene ordla seg på da omtalte barnas vansker trekkes inn her; det at begrepene «normal» og «unormal» ikke ble brukt. Jeg setter dette i sammenheng med at pedagoger ofte er bevisste på hvordan de beskriver barns vansker. Kanskje de var ekstra bevisste på det i intervjusituasjonen, men jeg tror at dette er en generell tendens.

På slutten av intervjuet ble det blant annet uttalt at «vi kunne vel ha diskutert videre i timevis», og det var en livlig og god stemning. Den faglige diskusjonen fortsatte etter at opptakeren var slått av, og det var ingen som hadde det veldig travelt med å gå. Det ga i alle fall meg en pekepinn på at intervjuet hadde vært nyttig bruk av tid også for dem.

5 Drøfting av funn

Problemstillingen for denne studien er å kartlegge erfaringene pedagogene i nettverksgruppa har gjort seg gjennom å tilrettelegge for barnehagebarn med ASF. Det jeg ønsker å finne ut, er hva som etter informantenes erfaringer er vanlige vansker i barnehagen for barn med ASF, hvordan kan man kjenne igjen ASF i barnehagen? Videre vil jeg vite hva som kan være viktig i tilretteleggingen for denne gruppa barn. Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan nettverket har arbeidet for å dele erfaringer og kompetanse med hverandre. Dette er et aspekt jeg ser som svært aktuelt i en tid der det er stort fokus på å redusere forskjellene mellom barnehagene, blant annet i Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) og Nordahlutvalgets rapport (Nordahl, 2018). Det er pekt på store variasjoner i tilbudet til barn med autisme, noe som er bakgrunnen for at det nå arbeides med en helhetlig offentlig utredning av autismefeltet (Helse - og omsorgskomiteen, 2016-2017). Derfor er det interessant å se på om nettverksarbeid som arena for kompetansedeling kan bidra til at flere barn med ASF får et bedre tilbud enn hva de får i dag.

Jeg vil nå trekke frem det jeg ser som hovedfunn for studien, og drøfte disse for å besvare problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Det første funnet dreier seg om betydningen av hvordan det fysiske miljøet i barnehagen er, eller kan tilrettelegges. Det andre handler om at forståelse fra medarbeidere og et godt samarbeid i personalgruppa har stor betydning for det spesialpedagogiske arbeidet. Funnene berører dermed i hovedsak forutsetningene for å tilrettelegge for barnehagebarn med ASF, og disse aspektene får god plass i drøftingen. I tillegg drøfter jeg nettverksarbeid som arena for kompetansedeling.

Det var overraskende for meg at det interne samarbeidet i barnehagen ble trukket frem som en av de store utfordringene i tilretteleggingen. Det så ut til at dette hadde utgangspunkt i mangel på forståelse for at det å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med ASF ofte krever en litt annen tilnærming. For eksempel beskrev Nora hvordan medarbeidere på avdelingen til stadighet bestemte seg for å droppe samlingen, spise ute eller lignende spontane innfall. Slike endringer gjorde det vanskelig for henne å gi barna hun jobbet med strukturen og forutsigbarheten de er så avhengige av. God planlegging og organisering er viktig for å lage et godt barnehagetilbud, men som vi har sett er struktur helt avgjørende i arbeidet med barn med ASF (Martinsen et al., 2016). Personalet bør derfor ha en grunnleggende forståelse for hvorfor dagene må ha god struktur og hvorfor det bør være forutsigbare dager. Når avdelingen har barn med ASF må man kanskje begrense bruken av innfallsmetoden til et minimum? Det er gjerne slik at det ofte er lettere å ha forståelse for noe hvis man vet hvorfor.

Hvis man vet noe om behovene til barn med ASF er det trolig lettere å ta hensyn, og bidra til å skape gode rammer for at barnet med ASF skal ha en god hverdag i barnehagen. Derfor er det viktig med innsikt og kunnskap, noe som er intensjonen med kompetansedeling på tvers av barnehagene (Trondheim kommune, 2015). Ut ifra erfaringene til Nora og Mette om at det kan være vanskelig å få forståelsen fra de andre voksne, innebærer dette at de andre på avdelingen burde vite mer om behovene til barn med ASF. Er det slik at det kun er spesialpedagogen som har denne kunnskapen, eller blir det brukt tid på intern kompetansedeling? Dette er selvsagt ressurskrevende, men et område som likevel burde prioriteres.

Hva slags rolle har spesialpedagogen i barnehagen? Er han eller hun en naturlig del av avdelingen? Deltar spesialpedagogen på interne møter der viktig informasjon om barn overføres? Er spesialpedagogen med på å diskutere og utforme løsninger i felleskap med de andre, eller kommer han eller hun til avdelingen bare for å jobbe med barnet? Dette kan ha stor betydning for hvorvidt det spesialpedagogiske arbeidet flettes inn i det allmennpedagogiske tilbudet på en god måte. Amåt og Bjerklund (2018) setter søkelys på betydningen av et godt samarbeid mellom spesialpedagog og pedagogisk leder. Kan spesialpedagogen og pedagogisk leder sammen etablere en god plattform for et helhetlig tilbud? Kanskje dette kan være en av nøklene for å etablere en avdeling der de ansatte kan skape et tilbud basert på kunnskap, forståelse og godt samarbeid. Forståelse fra styrer og enhetsleder vil også ha stor betydning i dette arbeidet, noe som ble trukket frem i fokusgruppeintervjuet.

En annen faktor som ofte påvirker hvordan barnehagen jobber handler om personalressursen. Er det nok voksne til å legge til rette for et godt tilbud til alle barn i gruppa? Voksenteiteten og en god grunnbemanning er viktig for kvaliteten i barnehagen (Wendelborg et al., 2015). Selv om endringene i barnehageloven om en minimumsnorm for grunnbemanning og skjerpa pedagognorm (jf. kap. 2.5.1) er gode tiltak for personalressursen, er økt bemanning likevel sjelden tilstrekkelig i seg selv, slik også Rambølls (2011) kartlegging viste til. De ansattes kompetanse og motivasjon er avgjørende faktorer i arbeidet med kvaliteten på tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). I revidert kompetansestrategi er det angitt en rekke tiltak for å øke personalets kompetanse, og sørge for at de jobber i tråd med kravene i rammeplanen. Blant annet styrke de ansattes kompetanse i å legge til rette for et godt miljø for omsorg, lek, læring og danning, som er sentrale tema i rammeplanens beskrivelser av barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet 2017b).

Det er selvsagt svært viktig å prioritere økt kvalitet på det allmennpedagogiske tilbudet, og et avgjørende grunnlag, vil jeg si, for annet arbeid i barnehagen. I praksis danner det allmennpedagogiske tilbudet rammen for det spesialpedagogiske arbeidet. En viktig del av denne rammen dreier seg ut ifra informantenes erfaringer om å jobbe sammen med et personale som viser forståelse. Her må jeg igjen trekke frem betydningen av at alle de voksne på avdelingen bør vite noe om behovene til barn med ASF. Det å ha en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse påvirker alle sidene ved barnets utvikling (Martinsen et al., 2016). Derfor er det viktig at omgivelsene har kompetanse på dette. Videre er det av sentral betydning at de voksne som møter barnet i hverdagen gjør seg grundig kjent med akkurat dette barnet, at de vet det er store variasjoner og hvordan dette krever et tilpasset opplegg i hvert enkelt tilfelle. Som informanten Nora sa, hun hadde tidligere trodd at barn med ASF var likedan på et vis, mens hun nå gjennom erfaring og økt kompetanse, vet at de er veldig forskjellige. Alle de voksne på avdelingen bør ha denne kunnskapen, noe som sannsynligvis vil øke forståelsen og forbedre praksisen. Dette kan igjen gi bedre rammer for den spesialpedagogiske jobbingen.

I løpet av fokusgruppeintervjuet fortalte Hege en historie som synliggjør kraften av et godt samarbeid – og hvor vellykket det kan bli når alle de voksne arbeider i samme retning. I denne barnehagen organiserte de en gang hele avdelingen med utgangspunkt i et enkeltbarns behov. Da valgte de ut materiell og aktiviteter basert på denne guttens interesser. På den måten fikk han muligheten til å delta i det naturlige miljøet sammen med jevnaldrende barn. Når de tingene barnet liker å holde på med er tilgjengelige, og det settes i gang aktiviteter barnet mestrer eller mestrer litt, ligger mye til rette for å skape motivasjon til å delta sosialt (Koegel & Koegel, 2012).

Informantene trakk frem at det å skape denne interessen for de andre barna er en utfordring i arbeidet. Når barnet mangler både interesse og motivasjon, er det vanskelig å få til samspill og lek med andre barn. Det de gjorde i Heges barnehage synliggjør hvordan man noen ganger kan snu det, og tenke på en annen måte, for å skape et miljø som i seg selv er motiverende for barnet. Dette kan settes i sammenheng med Peeters (1999) «skreddersydde omsorg», og det sosiale perspektivet i synet på funksjonshemming (Barnes & Mercer, 2010). Hege understreket at dette ikke ga de andre barna et dårligere tilbud, men at det handlet om å legge til rette for begge deler. Slik jeg ser det, er dette et svært godt eksempel på hvordan allmennpedagogikken og spesialpedagogikken kan være hånd i hanske, at det jobbes slik at tilbudene passer sammen som en helhet – og at det ikke blir to parallelle tilbud.

Det virker som om de planla og gjennomførte denne prosessen sammen, og at alle på avdelingen bidro til å dra lasset i samme retning. Her var det virkelig snakk om «autismevennlig pedagogikk» (Garrels, 2017), og det er mye lærdom å trekke ut av dette. De har omsatt kunnskapen sin til praktisk handling, til det beste for alle barna i gruppa. Når tilbudenes sys sammen på denne måten, og man får til en slik helhetlig jobbing, vil jeg tro at barnet med ASF får større muligheter til å bli godt inkludert i barnegruppa. Meld. St.19 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 56) gjør det tydelig at dette er noe barnehagen skal jobbe mot: «*Barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal også inkluderes i det ordinære tilbudet i barnehagen. De skal delta i barnegruppen på lik linje med andre barn*». Videre peker meldingen i denne sammenhengen på at barnets rett til spesialpedagogisk hjelp nå er flyttet fra opplæringsloven til barnehageloven. Dette gjør rammeplanen mer sentral ved at det kan legges sterkere føringer på tilretteleggingen av arbeidet for barn med spesielle behov. Denne endringen i lovverket skjedde for øvrig i 2016 (Endringslov til barnehageloven og opplæringslova, 2016). Rammeplanen beskriver blant annet at det allmennpedagogiske arbeidet skal tilrettelegges slik at barn med spesielle behov får et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er med andre ord et krav om at barnehagen må se på rammene rundt, og dette er et svært viktig steg i det totale tilbudet til barn med ASF.

Det Hege fortalte i historien over om hvordan avdelingen hennes hadde jobbet, sier også noe om spesialpedagogens rolle i avdelingen. Når den som jobber i spesialpedagogiske tiltak er en naturlig del av avdelingen, slik det implisitt fortelles, slik jeg tolker det, innebærer dette at spesialpedagogen deltar aktivt i hele barnegruppa. Dermed kan spesialpedagogen være en ressurs for avdelingen, noe som i mange tilfeller vil være med på flette i hop deler til helhet. Dette handler om å «gi og ta» med utgangspunkt i en helhetstenkning om et godt barnehagetilbud for alle barna i gruppa.

Samarbeid og forståelse innenfor både avdeling og barnehage spiller ut ifra dette en viktig rolle for å legge til rette de praktiske rammene. Dette gjelder både generelt i barnehagehverdagen, hvordan dagene er organisert, at det er en viss struktur, og hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt. Hvordan brukes rommene? Har man et sted der det kan legges opp til enetrening eller ha ei mindre gruppe barn? Under fokusgruppeintervjuet fortalte Ivar at han brukte barnehagens møterom til dette formålet, og «da må man jo ha møtekjeks». Barna definerte dette som at de hadde vært på «møte», noe som for dem var stas, og aktiviteten utenfor avdelingen ble dermed lystbetont. På den måten ble det å gå ut å gjøre noe annet en positiv opplevelse både for barnet med vansker, og for de andre som fikk være med.

Ivar fortalte videre at de gjerne flytter samme aktivitet ut i avdeling senere, for å øve på å få til det samme et annet sted. Dette fordi han har opplevd at mange ferdigheter kan være stedbundne, og at det må jobbes med å overføre etablerte ferdigheter fra en setting til en annen. Det at han kan bruke barnehagens møterom på denne måten sier noe om fleksibiliteten til de andre han jobber sammen med. Her har man ikke et eget rom som brukes i enetrening, men man tar det man har. En annen måte Ivar brukte barnehagens rom på dreide seg om å legge til rette for lek i mindre grupper, slik at barnet får «øvd uti det sosiale», som han kalte dette tiltaket. Dette handler om å gjøre barnet bevisst på de små signalene som andre barn sender seg mellom i, og lære barnet med vansker strategier det kan bruke for å komme seg med i lek. Ivar beskrev hvordan han ser at det hele tiden er brudd i hva barna oppfatter, at de ikke sjekker ut med de andre, ikke leser de andre, og gjennom dette mister noe hele tiden. Ved å ha tilgang på et rom der man får ro til å jobbe så systematisk, bidrar dette til å få gjennomført det spesialpedagogiske arbeidet på en god måte.

Mette fortalte at det i hennes barnehage aldri er noe problem å få kjøpe noe, men at mangelen på forståelse fra ansatte på andre avdelinger, gjør en del ting vanskelig for henne i praksis. Her kan man tenke seg at barnehagen har god økonomi, mens kanskje holdninger hos noen av medarbeiderne hennes blir et hinder akkurat i denne sammenhengen, hvor det handler om det fysiske miljøet og bruken av det. Dette er et område som stadig får mer fokus. En ting er utformingen av miljøet for å legge til rette for deltagelse i lek og andre aktiviteter (Nordahl, 2018). Et annet aspekt er tilrettelegging for å skape et godt læringsmiljø (Noer, 2018). I praksis krever det i alle fall en gjennomtenkt bruk av rommene, og at de voksne i barnehagen må være fleksible. Kanskje et lite rom kan egne seg godt for å legge til rette for lek i mindre grupper, og kanskje går det bra å låne møterommet for å holde på med spill sammen med andre, eller gjennomføre enetrening.

Det å ha tilgang til et rom med mulighet til å trekke seg tilbake ble nevnt flere ganger. Informantene beskrev ei gruppe barn som er sensitive for ulike sanseinntrykk, der særlig lyd etter deres erfaring kan skape frustrasjon for mange av disse barna. Nora fortalte om et barn som utviklet hypersensitivitet for lyd, noe som ga store ringvirkninger for barnet og omgivelsene både hjemme og i barnehagen. Som Nora sa, det er svært viktig å kartlegge hva som trigger i barnehagen, slik at barnehagehverdagen kan gjøres så trygg som mulig. Martinsen et al. (2016) trekker frem betydningen av å kartlegge hva som kan føre til stressbelastninger, og at man gjør seg kjent med hvordan dette kan komme til uttrykk.

Det er ikke så mange som vil kunne beskrive «det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden», slik Ivar fortalte en gutt hadde sagt. De fleste barna i denne gruppa vil ikke være i stand til å uttrykke frustrasjon eller ubehag med ord. Noen barn vil trekke seg enda mer inn i seg selv, andre vil kanskje utagere eller selvskade. Det er vanskelig å vite hvordan barnet har det hvis det ikke kan beskrive det med ord. Dersom omgivelsene ikke forstår at utagering eller selvskading kan være uttrykk for frustrasjon som henger sammen med at barnet utsettes for belastninger det ikke tåler, er det vanskelig å hjelpe barnet ut av en slik dårlig sirkel.

Martinsen et al. (2016, s. 142) peker på at stressreaksjoner ofte mistolkes som et uttrykk for den autistiske lidelsen. Dette fordi mange slike stressreaksjoner ligner typiske trekk innenfor autisme, som for eksempel stereotyp aktivitet og rigiditet.

Den viktigste tilretteleggingen her handler om generelle tiltak som å gi barnet struktur og oversikt. Martinsen et al. (2016) viser til at hypersensitiviteten ikke blir borte ved hjelp av eksponering. Tvert imot kan dette ofte forsterke vanskene, som igjen kan gi stressbelastninger og andre problemer. Dette synliggjør behovet for å ha muligheten til å trekke seg tilbake på et rom, slik jeg beskrev i kapittel 2.4.2. Både den engelske rapporten «Better spaces for learning» (Plotka, 2016) og den norske «Universell utforming av skoler for elever med kognitive og sensoriske vansker» (Noer, 2018) retter seg mot nye skolebygg. Likevel er det mye i disse rapportene som kan overføres til barnehagen og i bygg som allerede er etablert. For det kan være mye å hente på å gjøre en bevisst innredning av de rommene man har. Begge rapportene trekker for eksempel frem at man bør passe på å unngå for mange visuelle stimuli. I praksis kan dette innebære bevissthet rundt hvordan rommene er møblert, og at det er gode rutiner for å holde orden og unngå for mye rot. Videre kan en praktisk konsekvens være at det ikke bør være alt for mye leker og materiell fremme samtidig, men at man kanskje heller kan variere og skifte ut med jevne mellomrom. Kanskje må man ta vekk gardiner med mye mønstre, eller unngå klokker som tikker høyt? Hvilke tiltak som må iverksettes her vil selvsagt avhenge av hva barnet er sensitivt for. I utgangspunktet kan små grep gjøre stor forskjell. Tenk bare på gutten Nora fortalte om, der påleggsbuffet istedenfor ferdig påsmurt mat var detaljen som veltet hans verden.

Begge rapportene (Noer, 2018; Plotka, 2016) trekker frem betydningen av å ha tilgangen til et rom der barnet kan trekke seg tilbake, eller der man kan legge til rette for læring og andre aktiviteter. Ved planlegging av nye barnehagebygg vil dette i praksis innebære at bygget bør ha flere slike små rom, mens det i et etablert bygg betyr at de ansatte må ha en fleksibel bruk av de rommene som finnes.

Når barnehagen har et barn med ASF (eller andre barn som er sensitive) må de ansatte finne fleksible løsninger, slik de blant annet gjorde i barnehagen til Ivar. Han tok i bruk ulike rom på forskjellige måter, både for å gi barnet ro, og for å legge opp til lek og andre aktiviteter i mindre grupper.

Selv om det å trekke barn ut fra avdelingen i stor eller liten grad kan fremstå som ekskluderende, er det viktig å erkjenne at noen barn, og kanskje mange i denne gruppa, har behov for akkurat det. Da er det viktig å ta hensyn til dette behovet, og forsøke å finne ut hvor mye barnet tåler. Hvilke av de daglige gjøremålene kan barnet delta i, og når kan det ikke være med? Kanskje det går helt fint å delta i måltidet, selv om det kan bli en del lyd og andre inntrykk, fordi denne situasjonen er strukturert og ganske lik fra dag til dag. Samtidig kan kanskje samlingsstunden med like mange barn tilstede som i måltidet ikke fungere like godt, da situasjonen ofte er litt mer variabel, med mindre grad av struktur.

Hvor kan barnet med ASF være med i det sosiale som skjer, og i hva slags aktiviteter fungerer det å være sammen med andre barn? Dette handler om å legge opp til en inkluderende praksis, slik blant annet Nordahlutvalgets rapport (Nordahl, 2018) og St.meld. nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) understreker betydningen av. Ved å kombinere kunnskapen om barnets sensitivitet med kunnskap om barnets forutsetninger for sosialt samspill, vet man også noe om hvordan og hvor man kan skape gode øvingssituasjoner på det sosiale området, både i og utenfor avdeling. Slik kan barnet møtes der det er utviklingsmessig, med de behovene det har, og få ta del i det sosiale i passe store doser for akkurat han eller henne. Det å tilrettelegge på denne måten snakket informantene om i fokusgruppeintervjuet.

Det å sette fokus på hvordan systemet rundt er med på å påvirke barnets muligheter for utvikling og sosial deltagelse, fordrer nok for mange barnehager at det må tenkes litt nytt. Kanskje man til og med må tenke veldig nytt, slik det ble gjort i barnehagen til Hege da de tilrettela hele tilbudet rundt den ene gutten. Hege påpekte at det egentlig ikke var så vanskelig å få det til, men at det i første rekke handlet om å tenke på en annerledes måte. Dette synliggjør kraften av de voksnes holdninger. Hun fortalte at de også fikk tett veiledning fra BFT, noe som var et viktig bidrag i prosessen. Hege brukte konsekvent «vi» da hun fortalte om hva som ble gjort i barnehagen i praksis, noe som etter min tolkning er beskrivende for at avdelingen planla og gjennomførte dette opplegget sammen.

Nora sa hun opplever at det ikke legges til rette praktisk fra kommunens side, fordi det etter hennes syn, er en tanke om at alle skal inn fellesskapet, og at alle skal være med.

Som Nora selv kommenterte; det er ikke alle som lærer i det samme rommet som de andre. Dette kan settes i sammenheng med det Lawson (2008) skriver om at barn i det autistiske spekteret har en annerledes læringsstil og en annen måte å oppfatte verdenen på. Hun trekker videre frem betydningen av å være imøtekommende overfor disse ulikhetene. Ved å ta hensyn til barnets sensitivitet, og finne en god balanse mellom å delta sosialt og skjerme ved behov, kan dette bidra til at barnet får et godt tilrettelagt tilbud i barnehagen.

Variasjonen i kvaliteten på tilbudet til barn med ASF var bakgrunnen for representantforslaget om å gjøre en offentlig utredning av autismefeltet (de Ruiten et al., 2016-2017). Kommunens prosjekt med sosialspekternettverkene er et lokalt tiltak som skal bidra til at barnehagene kan dele erfaringer med hverandre, og gjennom dette spre kompetanse (Trondheim kommune, 2015). I nettverksgruppa jeg har forsket på har det vært aktiv deltagelse fra BFT i mange år, noe som betyr at deltagerne har hatt god tilgang på eksterne fagpersoner som bidrar med veiledning. For så vidt kan det tenkes disse fagpersonene ville vært engasjerte og tilgjengelige uansett, men for arbeidet i nettverket, er nok engasjementet deres noe av suksessfaktorene bak ei nettverksgruppe som i dag er selvgående. Den har blitt en arena for faglig refleksjon og deling av kompetanse, slik intensjonen bak prosjektet var fra kommunens side (Trondheim kommune, 2015).

Et solid faglig nettverk oppstår ikke av seg selv, det må massiv innsats til, både fra BFT og barnehagene. Det betyr at arbeidet må prioriteres over lengre tid, slik de har gjort i dette nettverket. Ved å diskutere ulike faglige problemstillinger med hverandre, får de muligheten til å lære av hverandre og veilede hverandre. Gjennom dette kan de forbedre egen praksis. Slik blir nettverket en arena for å bygge kompetanse (Ødegård et al., 2017).

Det så ut til at deltagerne brukte nettverket på flere måter for å øke kvaliteten på arbeidet med barn som har ASF. Et svært viktig aspekt for deltagerne, slik nettverket ser ut til å fungere i dag, handler om å ha noen å spørre til råds, særlig når det gjelder den pedagogiske tilretteleggingen for barnet. Noen ganger har barnet allerede fått autismediagnose når det starter i barnehagen, andre ganger er barnet under utredning eller i gruppa «sosialspektervansker». I tillegg er det kanskje andre barn som fanges opp tidlig, fordi de voksne i disse barnehagene har blitt bedre til å se vanskene. Dette er viktig, for en del av utfordringene på feltet handler om at mange barn oppdages for seint. Larsen (2012) tar opp at mange barn som senere får autismediagnose hadde tydelige og diagnostiserbare symptomer allerede da de var mellom 12 og 24 måneder.

Samtidig vises det i Representantforslag 90 S til at gjennomsnittlig diagnosealder i Norge ser ut til å være 4 år, og det påpekes videre at «det er ingen tvil om at altfor mange får sin autismediagnose for sent» (de Ruiters et al., 2016-2017, s. 2). I praksis kan dette innebære at man kommer senere i gang med riktig tilrettelegging, og at viktig tid går tapt.

I Innstilling 451 S understrekes det at tidlig innsats og riktig diagnostisering har avgjørende betydning for barnets utvikling og forebygging av større vansker (Helse - og omsorgskomiteen, 2016-2017). Å oppdage utviklingsavvik tidlig trekkes frem som betydningsfullt for å gjøre en tidlig innsats. Derfor er det viktig at observasjoner som gir bekymringer fører til at man diskuterer dette med både foreldre og andre fagpersoner fremfor å bare vente og se (Larsen, 2012, s. 18). Hva er tegn på disse utviklingsavvikene? Hva skal de som jobber i barnehagene se etter? Hva fører til en tanke om å være litt ekstra oppmerksom, som Nora beskrev i intervjuet? Hvordan kan slike tanker settes i system slik at kompetansen på hva som er tidlige tegn økes blant barnehagepersonalet?

Når det gjelder å oppdage ASF på et tidlig tidspunkt er det viktig å vite at det er snakk om et mønster av vansker (Oslo universitetssykehus, 2013). Det viser også systemtriaden (se modell i vedlegg 1) og diagnosekriteriene i ICD -10 (Direktoratet for e-helse, 2019). At det handler om vansker på flere områder, ble også synliggjort gjennom analysen av det som etter informantenes erfaringer er de vanligste vanskene blant barnehagebarn med ASF (se kapittel 4.2 og vedlegg 6). I tillegg til vansker på de tre hovedområdene trakk informantene frem at de har opplevd sensitivitet som en utfordring for mange barn, og at særlig lyder kan føre til redsel eller frustrasjon, slik det kom frem da jeg drøftet bruken av barnehagens rom. Videre har vansker med mat vært utfordrende for de fleste barna informantene har jobbet med. Motivasjon og dagsform preger ofte barnets hverdag, og Mette beskrev hvordan dette blant annet påvirker interessen i enetreningen. Martinsen et al. (2016) trekker frem at forskjellen mellom en god og en dårlig dag er såpass stor at det bør vurderes å ha et alternativt opplegg på dager med dårlig dagsform.

Nettverket har brukt skjemaet «Røde flagg» (se vedlegg 2), som er et lavterskel-hjelpemiddel. Dette angir helt konkrete tegn man skal se etter, og er enkelt å bruke. Kan det at barnehagene har slike konkrete og enkle hjelpemidler være med på å bidra til at de ser flere barn? Vet de litt mer om hva de bør se etter, bare i kraft av å være kjent med skjemaet? Kan de ut ifra dette vurdere om et barn kan være i faresonen?

Det behøver ikke å bety at man skal kartlegge alle barn i barnehagen, men her er det ulike synspunkt. Vik (2014) problematiserer den utstrakte bruken av kartlegginger, og mener dette går på bekostning av pedagogisk refleksjon og skjønn. På den andre siden må de som jobber i barnehagene ha både kunnskap og erfaring for å ha dette skjønnnet. Pedagogene i nettverket har videreutviklet kompetansen sin på hva som er tidlige tegn på ASF gjennom arbeidet i nettverket, herunder kjennskap til «Røde flagg».

I praksis vil dette kunne innebære at barna som går i barnehagene tilknyttet nettverket ses tidlig, og dermed får tidlig hjelp, og at verdifull tid ikke går tapt. Istedenfor å vente å se, vet de hva de skal se etter, og kan dermed fange opp barn som er i faresonen på et tidlig tidspunkt. Her kan de bruke nettverket ved å diskutere og reflektere sammen ut ifra hva de har observert. Gjennom dette vil mange av dem vite noe om når det er nødvendig med ytterligere kartlegging. Når man opplever at «det er noe med blikket» eller at barnet i liten grad er interessert i andre barn, bør man gå videre med mer systematisk observasjon. I et slik tilfelle kan det gjøres en ytterligere kartlegging i barnehagen ved å benytte skjemaet «Røde flagg». Barn som er i faresonen må utredes videre, ved at det foretas en bred og systematisk kartlegging av barnets vansker. En slik utredning skal foregå hos spesialisthelsetjenesten, og er en svært omfattende prosess. Henvisningen dit skal foretas av lege. Videre bør pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og andre kommunale tjenester involveres tidlig i forbindelse med utredningen (Oslo universitetssykehus, 2013).

I den tidlige fasen med å tilrettelegge for barn med ASF ser det ut til at nettverket er av stor betydning, særlig for de som ikke har så mye erfaring med problematikken fra før. Det virket som om det i denne oppstartsfasen er viktig at det er noen man kan spørre om hjelp. Mette fortalte om hvordan hun fikk komme på besøk i en annen barnehage for å se hvordan de hadde gjort det der, for å få noen ideer til hvordan hun selv kunne legge til rette for barnet hun jobbet med. Videre fikk hun råd om å skaffe seg et rom, ha et sted der hun og barnet kunne trekke seg tilbake – og der hun kunne jobbe med enetrening. Her fikk hun direkte nytte av nettverket i tida der hun ventet på veiledning fra habiliteringstjenesten.

Bredden og variasjonen i autismespekteret er en utfordring også for de som har mer erfaring, ut ifra det informantene fortalte. Det fysiske miljøet og den praktiske tilretteleggingen ble trukket frem som utfordrende elementer. Videre beskrev de det som svært nyttig å få innspill på hva man kan bruke av praktisk og konkret materiell i lek, ulike aktiviteter eller enetrening. Her fortalte informantene at de både deler ideer og reflekterer sammen med hverandre.

Videre har de fått innspill fra andre barnehager ved at det har kommet fagpersoner utenfra i anledning tema de har jobbet med i nettverksgruppa. For eksempel fikk de tips om utforming og bruk av ulike typer dagsplaner fra en barnehage som har god kompetanse på det. Å få veiledning utenfra er sentralt, og bidrar til at barna får riktig hjelp på et tidlig tidspunkt, men også underveis i det videre arbeidet. Informantene trakk frem veiledere fra habiliteringstjenesten som svært viktige støttespillere, og at det var god hyppighet på veiledningen når den først kom i gang.

Det er viktig at de som deltar i nettverket kjenner at de får noe igjen for å komme på møtene, og ved at det settes opp tema fremover ut ifra hva deltagerne ønsker å lære mer om, bidrar dette til at det oppleves nyttig å være med. Foreldrearbeid og det å få innsikt i foreldrenes perspektiv har for eksempel vært et svært nyttig og lærerikt tema for dem, og til stor ettertanke for deltagerne i nettverket. Som Ivar sa; i hverdagens fokus på tiltak og tilrettelegging for barnet er det raskt å glemme den sårbarheten foreldrene ofte kan ha. Samtidig kan foreldrene være en stor ressurs. Ikke bare for sitt eget barn, men også overfor andre foreldre eller barnehageansatte, slik tilfellet var da nettverksgruppa jobbet med foreldresamarbeid som tema.

Å høre fra foreldrenes ståsted ble for deltagerne i nettverket en viktig påminnelse om at foreldrene ofte er gjennom en sorgprosess. I alle fall i starten, når de skjønner at noe er annerledes, at det er mye som kan være vanskelig da – men at dette er noe de har med seg senere, når arbeidet rundt barnet går bedre. Kanskje foreldrene preges av dårlig samvittighet, at de ønsker de selv hadde gjort noe annerledes eller noe mer tidligere? Og hva med den hjelpen de får? Må de kjempe hardt for den, slik O. Nilssen (2017) skriver om i «Tung tids tale? For andre foreldre kan det være vanskelig å se at barnet har vansker, slik Attwood beskrev i et intervju (Davey, 2017). Det er viktig å være bevisst på at foreldrene kanskje er et annet sted i prosessen med å se barnets vansker enn hva barnehagen er. Da er det av stor betydning hvordan «den vanskelige samtalen» foregår. Dette fortalte Ivar at de øvd på gjennom å arbeide med case, noe han opplevde som svært nyttig å ha med seg videre.

Målet med kompetansedeling er å utvikle god kvalitet (Ødegård et al., 2017), og her vil jeg trekke inn betydningen av den strukturelle kvaliteten, som er en av de fire kvalitetsdimensjonene jeg presenterte i kapittel 2.5.1. Grunnen til at jeg kun trekker inn den strukturelle kvaliteten i drøftingen, er fordi det er denne som ble relevant ut ifra studiens funn. Den strukturelle kvaliteten spenner vidt; fra økonomi og lokaler, til rutiner og planlegging.

Antall voksne og deres kvalifikasjoner, ferdigheter og holdninger trekkes frem som en viktig side ved den strukturelle kvaliteten, samt hvordan det fysiske miljøet er tilrettelagt for funksjonshemmede barn (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 16). Jeg har trukket frem eksempler på hvordan holdninger hos personalet kan påvirke arbeidet både i positiv og negativ forstand. Det er i alle fall sikkert at holdningsskapende arbeid har stor betydning for å kunne skape den gode rammen rundt, som har vist seg som en avgjørende forutsetning.

Informantenes egne holdninger til barn med ASF kom blant annet til uttrykk da de omtalte barnas vansker. Ikke en eneste gang i intervjuet ble begrepene «normal» eller «unormal» brukt, og det tenker jeg kan tyde på at informantene ser disse vanskene mer som en annerledes måte å være på, fremfor å se det som et avvik fra det normale. Kanskje vi beveger oss i retningen av det utvidede normalitetsbegrepet Lawson (2008) skriver om? Eller kanskje er det spesialpedagogene som er vant med å se det på denne måten? Kan denne måten å tenke på overføres til de andre voksne i barnehagen, slik at de kan møte den spesialpedagogiske tilretteleggingen med mer forståelse?

Det har stor betydning hvordan de som arbeider med barna oppfatter og omtaler dem– og ikke minst hvordan de møter dem i hverdagen. Hvis barnet ses på som unormalt, er det kanskje også en tanke om at det er barnet som må endres, slik det medisinske perspektivet ser det (Barnes & Mercer, 2010). Videre at idealet er å komme så nært som mulig en normal måte å være på. Hvor smal eller bred er den såkalte normale veien? (Aarmo et al., 2015). Hvis synet isteden dreier seg om at barnet har en annerledes måte å være på, er det kanskje enklere å møte barnet på dets premisser, slik barnehagen som bygde avdelingen rundt ett enkeltbarn gjorde. Det vil fremdeles være mange individrettede mål for arbeidet. For eksempel øke barnets språkforståelse, at det får felles fokus med andre, at det lærer seg å ta kontakt med andre, og får oppleve gleden av å få være en del av et fellesskap.

Noen vil kanskje hevde at dette også handler om å normalisere, men slik jeg ser det, handler dette likevel om å velge en litt annen vei mot målene. Hvilket perspektiv legges til grunn her, hvilket syn har de voksne på det å ha en vanske, og hvordan jobbes det for å nå målene? Settes det fokus på å endre barnet, eller settes fokus på å skape optimale rammer for barnet, slik at det får så gode forutsetninger som mulig ut ifra behovene det har, jf. kapittel 2.2. Å lage et skreddersydd opplegg vil avhenge av både holdninger, verdier, erfaringer og kompetanse på feltet – og ikke minst et godt samarbeid mellom alle de voksne i barnehagen.

6 Konklusjon

Jeg har i denne studien brukt fokusgruppeintervju som metode for å besvare problemstillingen «Hvilke erfaringer har deltagerne i nettverket gjort seg gjennom å tilrettelegge for barnehagebarn med autismspekterforstyrrelser?»

Utvalget på fire pedagoger er hentet fra ei nettverksgruppe som har arbeidet sammen i flere år i anledning kommunens prosjekt med å spre kompetanse om barn med sosialspektervansker. Mange barn i denne gruppa får autismediagnose etter hvert. Jeg vil nå oppsummere svarene på de tre forskningsspørsmålene, som tar for seg tre ulike sider ved informantenes erfaringer. Samlet gir dette svar på problemstillingen. Deretter beskriver jeg det jeg selv ser som konsekvenser av studiens funn, og hva som vil være viktig i videre arbeid og forskning.

Hvordan kan vanskene til et barn med ASF se ut i praksis, og hva kan være tidlige tegn på ASF?

Ut ifra forskningsdeltagernes erfaringer kan tidlige tegn på ASF være svak blikkontakt og liten interesse for jevnaldrende barn. Noen barn med ASF kan imitere litt, men ofte foregår leken ved siden av de andre, eller man ser at barn med ASF er mer i sitt eget. Mange kan bare «brøyte seg gjennom», uten å løfte blikket eller se de andre. Blant de yngste er det ofte utfordrende å etablere rutiner, og det å få barnet til å spise når det starter i barnehagen er ofte krevende.

Informantene beskrev ei gruppe barn som er svært ulike, men en del vansker går likevel igjen. Sosialt er det typisk at barn med ASF kan være mer opptatt av hva andre barn har eller gjør, enn av hva andre barn kan tilby dem. For de som mestrer å delta i lek er det gjerne en utfordring at det hele tiden er brudd i hva som oppfattes av sosiale signaler. Hvordan språket utvikles er svært variabelt, men informantene beskrev bruken av språket som utfordrende for barn med ASF. Barnas rigiditet kan blant annet komme til uttrykk ved at de kan bli svært frustrerte også ved små endringer. Mange av barna er sensitive for lyd og andre stimuli, som igjen kan medføre ulike former for stressbelastninger. Motivasjon og dagsform kan være svært varierende, og ha stor innvirkning i hverdagens gjøremål.

Hvordan kan hverdagen tilrettelegges for barn med ASF?

Barn med ASF har behov for å møte en hverdag preget av struktur og forutsigbarhet, der visuell dagsplan er et godt hjelpemiddel for mange barn med ASF. Samtidig fører den store variasjonen til at man må gjøre seg godt kjent med hvert enkelt barn. For eksempel vite noe om hva barnet liker å gjøre, hva som motiverer, og hva barnet kan være sensitivt for, slik at arbeidet tilrettelegges med utgangspunkt i barnets forutsetninger og behov.

Derfor blir ingen opplegg helt like, men grunntanken om struktur og forutsigbarhet, i kombinasjon med tidlig innsats, er avgjørende faktorer i arbeidet med barn som har ASF. Det at mange er sensitive for sanseintrykk medfører i praksis et behov for å kunne skjerme seg fra lyd og andre stimuli. Å ha et rom til dette formålet har alle informantene erfart som viktig. I tillegg kan rommet egne seg godt for enetrening eller tilrettelegging av lek og andre aktiviteter i mindre grupper.

For å skape et spesialpedagogisk tilbud med god kvalitet, har informantene erfart betydningen av godt samarbeid mellom de voksne i barnehagen, både i avdelingen og i barnehagen som helhet. Å møte forståelse fra pedagogisk leder og styrer/enhetsleder nevnes som viktig. Mangelen på denne forståelsen gjør det spesialpedagogiske arbeidet mer utfordrende. Dette kan dreie seg om enkle ting som at det skjermede rommet må være tilgjengelig i gitte tidsrom, og at man må beholde strukturen på dagene, og unngå stor grad av plutselige innfall og endringer av de daglige rutinene. Det som i utgangspunktet kan virke som detaljer kan få store konsekvenser for barnet.

Forskningen min viser også at barnehager preget av godt samarbeid fører til at det spesialpedagogiske arbeidet kan tilrettelegges på en god måte. Blant annet i form av å kunne bruke rommene på en fleksibel måte, eller bygge opp hele strukturen og aktivitetene rundt barnet med vansker. Det vi kan lære av det sistnevnte, er at å legge til rette arbeidet med utgangspunkt i barnet med ASF, kan bli til et helhetlig og godt tilbud til alle barna i gruppa.

Hvilke erfaringer har deltagerne med å bruke nettverksgruppa som arena for kompetansedeling?

Å arbeide i nettverksgruppe har vært givende og lærerikt for informantene, og det var tydelig at nettverket har stor faglig betydning for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene. En viktig suksessfaktor i dette arbeidet er at BFT har hatt en aktiv rolle i mange år. De har bidratt med direkte veiledning underveis, deltagelse på møtene og med å finne ressurser til ulike tema deltagerne i nettverket ønsker seg mer kompetanse på. Både BFT og barnehagene har satt av tid jevnlig over flere år for å skape det som i dag ser ut til å være ei velfungerende nettverksgruppe. Deltagerne har mulighet til å få veiledning fra andre som har mer erfaring enn dem selv. I tillegg har nettverksgruppa hatt en kombinasjon av faglige innlegg utenfra, interne diskusjoner rundt ulike tema, arbeid med case og fremlegg fra gruppedeltagerne på nettverksmøtene. Deltagerne setter gjerne opp tema i fellesskap for de neste møtene fremover, og her har de fremdeles muligheten til å ønske seg ulike tema.

Det oppleves nok som svært nyttig å delta når det er mulighet for faglig påfyll og utvikling av egen kompetanse på akkurat det man har behov for. Nettverksgruppa har jobbet mye med foreldreperspektivet, og dette beskrev de som et viktig bidrag for samarbeidet med foreldrene. Ei velfungerende nettverksgruppe på tvers av barnehagene er en god arena for å bygge kompetanse og spre kompetanse mellom barnehagene. Den økte kompetansen kommer barna direkte til nytte ved at pedagogene vet hva som er viktig i tilretteleggingen for barn med ASF, og at de kommer tidlig i gang med arbeidet. Trolig fanger de opp flere barn på et tidlig tidspunkt ved at de er kjent med hva som kan være tidlige tegn på ASF.

Konsekvenser av studiens funn

Tidlig og god innsats er viktig. Barnehagene må fortsette å videreutvikle kompetansen sin på barn med ASF for å bli enda bedre til å se tegn og komme i gang med gode tiltak på et tidlig tidspunkt. Det er likevel to andre faktorer jeg har beskrevet som hovedfunn i forskningen min, og som viser seg som sentrale praktiske forutsetninger for det spesialpedagogiske arbeidet; betydningen av det fysiske miljøet og samarbeidet mellom de voksne i barnehagen.

Det fysiske miljøet må være tilrettelagt på en slik måte at det tar hensyn til barnets sensitivitet og behov for skjerming. Det er et stadig økende fokus på at det fysiske miljøet må vies oppmerksomhet, ikke bare de pedagogiske tiltakene. Betydningen av det fysiske miljøet er noe det må forskes videre på, og noe en virkelig bør ta hensyn til i planleggingen av nye barnehagebygg. Hvordan kan det fysiske miljøet bli en ressurs – en ressurs som fremmer arbeidet istedenfor å hemme arbeidet?

Siden de fleste er i et allerede etablert bygg, vil dette i praksis innebære at barnehager som har eller får barn med ASF kanskje må ommøblere eller finne andre måter å bruke rommene på. Her handler det i første rekke om at de ansatte i barnehagene vet at sensitivitet er vanlig blant barn med ASF, og at det brukes tid på å bli kjent med hva hvert enkelt barn er sensitivt for, slik at rom og bruken av rom tilrettelegges ut ifra det. Dersom det viser seg at barnet blir forstyrret av for mange visuelle stimuli kan dette medføre at de voksne må sørge for å ha gode rutiner for rydding, unngå å ha for mye materiell og leker fremme samtidig, eller kanskje unngå å ha for mye på veggene. Barn som er sensitive har ofte behov for å kunne trekke seg tilbake på et rolig rom deler av dagen. Derfor bør det være en fleksibel bruk av barnehagens rom, slik at dette behovet ivaretas. Dette ser jeg som en svært viktig faktor i tilbudet til barn med ASF, og burde stå høyt på lista over mulige tiltak i arbeidet.

De ansatte må derfor være innstilt på en annerledes bruk av rommene når det er barn med ASF i barnegruppa. Bruken av det fysiske miljøet er også et viktig område for videre forskning. En side er tilretteleggingen av miljøet i seg selv, en annen side er konsekvensene av å ikke ta hensyn til barnets sensitivitet. Dette er det viktig å rette fokus mot og bruke tid på å kartlegge, slik at barn ikke utsettes for belastninger de egentlig ikke tåler. En økt bevissthet rundt det fysiske rom vil kunne bedre hverdagen for barn med ASF.

Manglende samarbeid og forståelse var trukket frem som en sentral utfordring i arbeidet for to av informantene. Dette handlet særlig om manglende forståelse både fra ansatte på egen avdeling, herunder pedagogisk leder, fra voksne på andre avdelinger og fra styrer/enhetsleder. Dette betyr at de har opplevd manglende forståelse på alle nivå innenfor barnehagen. Etter mitt syn bør dette virkelig være til stor ettertanke, for det kan ikke være spesialpedagogens ansvar alene å legge til rette for barnet med ASF. Det bør være et felles ansvar å skape de gode rammene som det spesialpedagogiske arbeidet skal foregå i.

En vei å gå her vil etter mitt syn handle om å spre kunnskap internt om behovene til barnet med ASF, slik at de andre voksne bedre forstår hva som er viktige forutsetninger i arbeidet med dette barnet. Jeg har stor tro på at økt kunnskap gir økt forståelse for at arbeidet må tilrettelegges på en annen måte. Dermed kan det bli enklere å oppnå en større fleksibilitet de ansatte imellom i hverdagen. Her bør spesialpedagogen ta eller få en aktiv rolle for å overføre kunnskap til de andre voksne. Selv om dette er noe som krever tid, tror jeg likevel at det er verdt investeringen. Å sette av tid til å foreta denne overføringen av kunnskap kan bidra til at spesialpedagogen får med seg de andre voksne til et fruktbart samarbeid i riktig retning. Det vil være pedagogisk leders ansvar å sørge for å gi spesialpedagogen rom for dette, for eksempel ved at det settes av tid på avdelingsmøter. Når alle de voksne dras inn som viktige brikker i den spesialpedagogiske tilretteleggingen, tror jeg dette gjør noe med forutsetningene for et godt samarbeid de voksne imellom. Dette kan igjen bidra til at det skapes et helhetlig tilbud, der barnet med ASF har muligheten til å bli inkludert på sine premisser.

Resultatet av økt forståelse og bedre samarbeid, kan i kombinasjon med økt kunnskap løfte arbeidet med å tilrettelegge for barn med ASF. Gjennom disse praktiske handlingene økes den kollektive kompetansen. Autisme er en annerledes måte å være på, og ved å bli møtt av voksne som har kompetanse til å tenke og gjøre på en litt annerledes måte, kan barn med ASF få en bedre hverdag barnehagen. Slik kan det skapes et barnehagetilbud der det er rom for alle.

Referanser

- Aarmo, Å., Bremnes, I. & Stokke, M. (2015). Normalitet og avvik. I E. Kanestrøm & E. Taraldsen (Red.), *Spesialpedagogiske perspektiver* (s.31-45). Inderøy: Norsk pedagogisk forlag i samarbeid med Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.13- 33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Autism Ontario. (u.å). Red Flags for Autism. Hentet fra [http://www.autismontario.com/client/aso/ao.nsf/0/E9654DA791B51AF8852575BE0009D156/\\$FILE/Red_Flags_for_Autism.pdf?openelement](http://www.autismontario.com/client/aso/ao.nsf/0/E9654DA791B51AF8852575BE0009D156/$FILE/Red_Flags_for_Autism.pdf?openelement)
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnes, C. & Mercer, G. (2010). *Exploring disability: a sociological introduction* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of Mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-183. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/238603356_Theory_of_Mind_in_normal_development_and_autism
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dahlin-Ivanhof, S. & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davey, M. (2017, 25. september). Why the world expert on Asperger's took 30 years to notice condition in his own son. *The Guardian*. Hentet fra <https://www.theguardian.com/society/2017/sep/25/why-the-world-expert-on-aspergers-took-30-years-to-notice-condition-in-his-own-son>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 09.03.2019 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- de Ruiter, F., Michaelsen, T., Knutsen, T. K., Grung, R., Kjerkol, I. & Andersen, K. (2016-2017). *Representantforslag 90 S* (Dokument 8:90 S). Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2016-2017/dok8-201617-090s.pdf>

- Direktoratet for e-helse. (2019, januar). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2019*. Hentet fra <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/Tekstdokument%20ICD-10%20Den%20internasjonale%20statistiske%20klassifikasjonen%20av%20sykdommer%20og%20beslektede%20helseproblemer%202019.pdf>
- Egeberg, E. (2008). PRT-Pivotal Response Treatments: en metode i arbeid med autisme. *Skolepsykologi*, 5, 45-57. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/autisme/2012-05-10-egeberg-08-prt-pivotal-response-treatments.pdf>
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P. G. & Qvortrup, L. (2017). *Fagligt lavt præsterende elever. Hvem får støtte?* Hentet fra https://unipress.dk/media/14779/978877184428-3_fagligt-lavt-repraesenterede.pdf
- Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehage. (2018). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager* (FOR-2017-12-19-2418). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Endringslov til barnehageloven og opplæringslova. (2016). *Lov om endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.)* (LOV-2016-06-17-65). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/lov/2016-06-17-65>
- Frith, U. (2005). *Autisme: en gådes afklaring* (2. utg.). København: H. Reitzel.
- Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gould, J. (2017). Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism*, 21(6), 703-705. <https://doi.org/10.1177/1362361317706174>
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning. I R. Karlsdóttir (Red.), *Den kvalitative forskningsprosessen* (s. 15-32). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart Barnett, J. (2018). Three Evidence-Based Strategies that Support Social Skills and Play Among Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 665-672. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0911-0>
- Helse - og omsorgskomiteen. (2016-2017). *Innst. 451 S* (Dokument 8:90 S). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-451s/>

- Horne, H. & Øyen, B. (2007). *Målrettet miljøarbeid : anvendt atferdsanalyse D. 2: Opplæringsteknikker* (2. utg.). Oslo: G.R.D. forlag.
- Ikrafts. av lov 2018:29, endringer i barnehageloven mv. (2018). *Ikraftsetting av lov 8. juni 2018 nr. 29 om endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.)* (FOR-2018-06-08-827). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2018-06-08-827>
- Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers syndrom: "Theory of mind": kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. Hentet fra http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Koegel, R. L. & Koegel, L. K. (2012). *The PRT pocket guide: Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Høringsnotat. Forslag til endringer i barnehageloven, opplæringsloven, friskoleloven og forskrift om pedagogisk bemanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f553bc3643c440bc92cb264224a63041/horingsnotat-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-opplæringsloven-friskoleloven-og-forskrift-om-pedagogisk-bemanning.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. N. V., Chakrabarti, B., Wheelwright, S. J., Auyeung, B., ... Baron-Cohen, S. (2012). Cognition in Males and Females with Autism: Similarities and Differences. *PLoS ONE* 7(10): e47198, 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0047198>
- Larsen, K. (2012). Autisme hos barn i barnehagen. *Barnehagen*, 7.12, 18-22. Hentet fra http://www.kenneth-larsen.no/wp-content/uploads/2012/10/Larsen_2012_autismeibarnehagen.pdf
- Lawson, W. (2008). *Concepts of Normality: the Autistic and Typical Spectrum*. London: Philadelphia: Jessica Kingsley.

- Lid, I. M. (2018). Funksjonshemming. I *Store norske leksikon*. Hentet 21.03.2019 fra <https://snl.no/funksjonshemming>
- Marková, I., Grossen, M. & Linell, P. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. United Kingdom: Equinox Publishing. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzU0NzgZNF9fQU41?sid=206e7a84-78ec-4bb9-bb1b-5177df8b2160@sdv-sessmgr05&vid=0&format=EB&rid=1>
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD): utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme: trening av selvstendig atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- Mogstad, A. (2017, november). *Barn med sosialspektervansker (innlegg på fagdag)*. Innlegg presentert ved Ikke vente å se, men se og gjøre. Trondheim
- Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: United States, California, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Murray, C. & Healy, O. (2015). An examination of response variability in children with autism and the relationship to restricted repetitive behavior subtypes. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 11, 13-19. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.11.012>
- Nilssen, O. (2017). *Tung tids tale: roman*. Oslo: Samlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noer, K.-A. (2018). *Universell utforming av skoler for elever med kognitive og sensoriske vansker*. Hentet fra http://universellutforming.org/wp-content/uploads/Universell_utforming_skoler_kognitive_sensoriske_vansker_01.06.2018_rev.pdf
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/nou/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

- Nøvik, T. S. & Lea, R. A. (2016). Diagnosesystemene ICD og DSM. I *Den norske legeforening*. Hentet fra <https://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-1-Diagnostikk-og-utredning/Diagnostikk-i-barne--og-ungdomspsykiatri/Diagnosesystemene-ICD-og-DSM/>
- Oslo universitetssykehus. (2013). *Regional retningslinje for utredning og diagnostisering av autismespekterforstyrrelser. Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD, Tourettes og narkolepsi. Helse Sør- Øst*. Hentet fra https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost/Documents/Regional_retningslinje_utredning_ASF.pdf
- Ottervik, R. & Aarnes, K. (2008). *Saksprotokoll for Bystyret, 31.01.2008*. Trondheim.
- Partington, J. W. & Larsen, K. (2010). *ABLLS- R Kartlegging av grunnleggende språk og læreferdigheter - revidert. Instruksjoner for skåring og utvikling av opplæringsplan*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Peeters, T. (1999). *Autisme: fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis* (2. utg.). Virum, DK: Videnscenter for autisme.
- Plotka, E. (2016). *Better spaces for learning*. London: Royal Institute of British Architects (RIBA). Hentet fra <https://www.architecture.com/-/media/gathercontent/better-spaces-for-learning/additional-documents/ribabetterspacesforlearningpdf.pdf>
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. London: United Kingdom: Sage Publications Ltd. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781849209168>
- Rambøll Management Consulting. (2011). *Kartlegging av den spesialpedagogiske hjelpen etter barnehageloven § 5-7*. Hentet fra https://issuu.com/geirhelgenilsen/docs/kartlegging_av_spesialpedagogisk_hj/12
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rostad, A.-M. (2017). *Røde flagg (vedlegg 2)*. Trondheim.
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 34-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Barnehager*. Hentet 13.03.19 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Trondheim kommune. (2015). *Plan for habiliteringstjenester Barn og unge 2015-2018*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/planer/temaplaner/plan-for-habiliteringstjenester-barn-og-unge-2015---2018-1.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet 09.03.2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats; et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning[elektronisk ressurs]*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.7577/nbf.647>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A.M, Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Borgan Reiling, R. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov : undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder* Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Mangfold og inkludering. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2015/Barnehagetilbudet%20til%20barn%20med%20særlige%20behov%20-WEB.pdf>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode* (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Wing, L. (2002). *The Autistic Spectrum: a Guide for Parents and Professionals*. London: Robinson.
- Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med!: veiledning i den lærende barnehage*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åmot, I. & Bjerklund, M. (2018). Barnehagen bør samarbeide mer med spesialpedagoger. *Første steg*, 4, 54-56. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/forste-steg/debatt/2018/desember/barnehagen-bor-samarbeide-mer-med-spesialpedagoger/>

1) Introduksjon

Presentasjonsrunde der alle forteller kort om seg selv, alder, arbeidserfaring, utdanning. Navnene skal erstattes med pseudonymer i bearbeidingen av dataene.

2) Presentasjon av studien

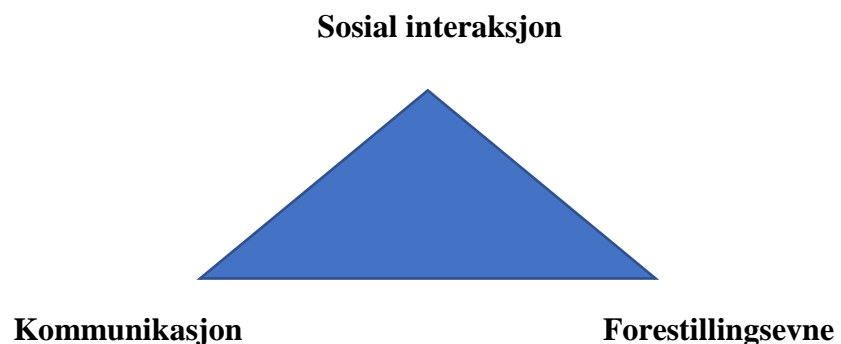
Fortelle kort om studien slik den ser ut så langt, og hva som er planen videre: Innledning til tema: «Som andre barn er også barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) ulike, og vanskene kan komme til uttrykk på svært forskjellig måte. Likevel er det en del fellestrekk, og man snakker ofte om en triade av vansker som alltid er til stede på ulik måte og i varierende grad».

Levere ut modellen over Wings triade

3) Refleksjonsspørsmål

- Hvordan har dere erfart at vanskene til et barn med ASF kan se ut i praksis, hvordan kan man kjenne ASF?
- Hvordan har dere tilrettelagt hverdagen i barnehagen for barn med ASF?
- Hva slags erfaringer har dere med å jobbe i nettverksgruppe?

Modell 1 –Wings triade, fra Kaland (1996).



Vedlegg 2 – Røde flagg

RØDE FLAGG

Risiko for sosialspektervansker 12 – 36 måneder

Barn (NR) _____ f.dato _____ alder _____ mndr _____
Kjønn _____



RØDE FLAGG FOR KOMMUNIKASJON

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • Ingen babling ved 11 måneders alder | 0 | 1 | 2 |
| • Ingen enkle gester ved 12 måneder (eks vinker ha-det/adjø) | 0 | 1 | 2 |
| • Ingen 2-ords fraser ved 24 måneder (eks: baby sover) | 0 | 1 | 2 |
| • Ingen respons når noen roper navnet hans/hennes (bekymret for hørsel) | 0 | 1 | 2 |
| • Tap av språk eller annen sosial ferdighet (på hvilken som helst alder) | 0 | 1 | 2 |



RØDE FLAGG FOR ATFERD

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • Underlige eller repeterende måter å bevege fingre eller hender på | 0 | 1 | 2 |
| • Oversensitiv til visse overflater, lyder eller lys | 0 | 1 | 2 |
| • Manglende interesse for leker eller de brukes på uvanlige måter (eks : setter på rekke, åpner-lukker, snurrer ol. Bruker deler av leiken ikke hele leiken) | 0 | 1 | 2 |
| • Tvang eller ritualer (må gjøre sine faste ting på spesielle måter, eller i fast rekkefølge, ellers blir det ofte et raseriutbrudd) | 0 | 1 | 2 |
| • Opptatt av uvanlige interesser som slå av og på lys, åpne-lukke dører, snurre hjul på en vogn, etc. | 0 | 1 | 2 |
| • Uvanlig frykt i noen situasjoner | 0 | 1 | 2 |



RØDE FLAGG FOR SOSIAL FUNGERING

- | | | | |
|---|---|---|---|
| • Har sjelden øyekontakt når han/hun er i samhandling med personer | 0 | 1 | 2 |
| • Leker ikke borte - titt-tei (borte-bø) | 0 | 1 | 2 |
| • Peker ikke for å vise noe som han/hun er interessert i | 0 | 1 | 2 |
| • Gir sjelden et sosialt smil | 0 | 1 | 2 |
| • Er mer interessert i å se på objekter enn på ansiktene til personer | 0 | 1 | 2 |
| • Foretrekker å leike aleine | 0 | 1 | 2 |
| • Gjør ikke forsøk på å få oppmerksomhet fra voksne; ser ikke eller følger ikke dersom andre peker på noe | 0 | 1 | 2 |
| • Synes å være «i sin egen verden» | 0 | 1 | 2 |
| • Gir ikke respons på voksnes forsøk på å leike, selv når han/hun er avslappet | 0 | 1 | 2 |
| • Unngår eller ignorerer andre barn når de nærmer seg | 0 | 1 | 2 |

0 = STEMMER IKKE, 1 = STEMMER OFTE, 2= STEMMER AV OG TIL

SETT RING RUNDT DET SOM STEMMER MEST.

KILDE: Autism Ontario - Durham Region

Oversatt til Norsk og tilpasset til prosjekt "Sosijspektervansker i barnehagen",

Jeg har fått muntlig tillatelse fra Anne- Margrethe Rostad til å bruke skjemaet her.

Røde flagg- før/ved 12 måneder

(tegn som kan føre til bekymring/obs)

- Snur seg ikke etter lyder.
- Smiler ikke tilbake når du smiler.
- Ikke noe varmt smil, eller annet varmt uttrykk som formidler glede, fryd ved 6 måneder og eldre.
- Ingen utveksling av lyder, smil eller andre ansiktsuttrykk (frem-og-tilbake) ved 9 måneder og eldre.
- Ingen babling ved 12 måneder.
- Ingen gestikulering, peking, vise frem til, vinking osv ved 12 måneder.
- Motorisk er barnet enten betydelig mer slapp eller betydelig mer stiv i
- Kroppen, enn det som er vanlig for barn på samme alder.
- Tap av tale, babling eller andre sosiale ferdigheter.
- Ingen peking eller annen meningsfull gestikulering v 12 måneder.
- Responderer ikke på navnet sitt v 12 måneder.
- Unngår eller motsetter seg fysisk kontakt med andre.
- Blir ikke roet ned av stress ved hjelp av andre.
- Har flatt eller uttrykksløst ansiktsuttrykk.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«BARNEHAGEBARN MED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSER»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *«bli kjent med hvilke erfaringer dere som sitter i nettverket har fått gjennom å tilrettelegge for barnehagebarn med autismespekterforstyrrelser»?* (her omtalt som *«Barn med ASF»*).

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å bli kjent med arbeidet dere i nettverksgruppa har gjort, og få høre litt om hvilke erfaringer dere har fått gjennom arbeidet med å tilrettelegge for barn med ASF. Jeg ønsker å vite mer om hvordan dere har erfart vanskene til disse barna kan se ut i praksis, hva skal man se etter, hvordan kan man identifisere vanskene tidlig? Videre ønsker jeg å høre om hvordan dere tilrettelegger arbeidet i praksis, hva gjør dere og hvorfor? Også er det spennende å få høre om hvordan dere opplever det å sitte i nettverksgruppa. Dette er forskningsspørsmålene jeg ønsker å svare på gjennom arbeidet med masteroppgaven min.

I utgangpunktet skal opplysningene kun brukes til masteroppgaven, men dersom det kommer frem interessante aspekter vil jeg gjerne «gi tilbake» til dere i form av et bidrag/ innlegg på et nettverksmøte hos dere. Hvis dere ønsker det da.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deres nettverk, fordi det var her arbeidet startet først. Jeg vet at det er veldig varierende hvor langt de andre nettverkene har kommet i prosessen, noen nettverk er fremdeles ikke kommet i gang med arbeidet. Jeg var på besøk hos dere i vår, med info om prosjektet mitt, og ble imponert over hvor mye kompetanse som finnes hos dere. Jeg lærte masse på det ene besøket, og tenker at derfor er det veldig fint å høre mer om erfaringene dere har. Samtidig er ikke dette et kunnskapsintervju – det er først og fremst erfaringene deres jeg er ute etter. Her er alle erfaringer – og refleksjon rundt dem – viktige.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har endret på metoden siden den gangen i vår da jeg besøkte dere, og har landet på å gjennomføre fokusgruppeintervju (istedenfor spørreundersøkelse som jeg sa den gangen). Dette for å kunne høre mer på hva dere har å fortelle, og at det blir mindre styrt av mine spørsmål. Et fokusgruppeintervju er et intervju der man har en samtale rundt et tema (her barn med ASF). Det er ideelt med 4-6 deltagere. Det som er spesielt spennende med fokusgruppeintervju er også samspillet mellom de som blir intervjuet, og den kunnskapen som oppstår i denne samhandlingen. Derfor er det ofte veldig lærerikt for de som deltar også – få satt litt lys på den kompetansen man har, og løfte det opp og frem.

Jeg vet at dere kan så mye – og vil så gjerne få ta del i dette, og bruke kompetansen i masteroppgaven min. Jeg jobber aktivt på feltet selv, så det er svært spennende å få lære enda mer.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i gruppeintervju sammen med 4 andre fra deres nettverksgruppe. Jeg antar det vil ta rundt halvannen time. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet, slik at jeg kan transkribere det etterpå. Deretter skal jeg gjøre en analyse av teksten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert, og det du har sagt i intervjuet kan tas vekk hvis ønskelig. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som skal lytte til opptaket. Den transkriberte teksten vil også veileder få se. Lydopptaket vil bli lagret forsvarlig ved at det er innelåst. Den transkriberte teksten vil bli lagret på en egen minnepenn, mens resultater fra analysen vil bli brukt som grunnlag for drøfting i oppgaven. Alle vil bli anonymisert i teksten ved hjelp av fiktive navn. Barn som beskrives skal ikke kunne kjennes igjen. Etter at prosjektet er ferdig vil lydopptak og transkripsjon slettes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.19. Lydfiler og transkribert tekst vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Navnet ditt vil ikke bli brukt i noen sammenhenger. Alle vi bli beskrevet med pseudonymer, for eksempel «kvinnelig spesialpedagog, 35 år»

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved *Ellen Saur*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: nsd@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barn med autismespekterforstyrrelser*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, cirka 01.06.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barnehagebarn med autismspekterforstyrrelser

Referansenummer

955570

Registrert

26.09.2018 av Ramona Kristine Hofsføy - ramonah@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for psykologi

Prosjektansvarlig

Ellen Saur, ellen.saur@ntnu.no, tlf: 73590553

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Ramona Hofsføy, ramonakristine@hotmail.com, tlf: 95281996

Prosjektperiode

01.10.2018 - 01.06.2019

Status

19.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 19.11.2018. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2019. LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og deres foreldre til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om - lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status på behandlingen av personopplysninger. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

[Første linje øverst på denne siden viser til barnas foreldre, noe som ikke stemte helt med det jeg hadde meldt inn. Etter en telefonsamtale til saksbehandler kom følgende svar:](#)

Hei Viser til telefonsamtale tidligere i dag. Bekrefter med dette at det kan ses bort fra formuleringen «og deres foreldre», som har sneket seg inn i vurderingsteksten under overskriften «Lovlig grunnlag». Første setning i avsnittet skal dermed være som følger: «Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.» Vi beklager uleiligheten. Med vennlig hilsen Lasse Raa Rådgiver.

Vedlegg 5 – Tematisering

Barnets vansker	Tiltak	Nettverket
Veldig forskjellige, til tross for samme diagnose	Gi konkrete oppgaver (for å få barnet uti det sosiale)	Aktiv deltagelse fra BFT gjennom mange år
Liggende på armen, kjøre fram og tilbake med bilen	Visuell dagsplan Plan på nøkkelsnurr	Leder som kaller inn og som oppsummerer og sender ut denne til de andre
Rigide	Struktur	Tema, velger ofte sammen, henter inn ressurser som kan ta dette (hvor finner vi denne info/ kompetanse?)
Leker ved siden av, imiterer	Kartlegge hva barnet er sensitivt for	Case – den vanskelige samtalen
Liker ting som snurrer	Forutsigbarhet	Gruppearbeid
At de ligger på gulvet	Rom – praktiske forutsetninger	Fagdage
Tunnelsyn	Avdeling som samarbeider Samarbeid med andre avdelinger / «huset»	BFT en svært viktig støttespiller
I sin egen boble	Bygge gruppa / alle aktiviteter rundt barnet med behov	Ulike ressurser man kan hente inn er viktig (for eksempel Trondsletten, BFT, andre barnehager)
Uinteressert i hva andre holder på med. Kan observere litt	Forståelse fra pedagogisk leder- det trenger ikke bli dårligere selv om man tar utgangspunkt i barnet med vansken	Å bruke nettverket mens man venter på annen veiledning har vært nyttig
Blir lite fanget av det andre lar seg fange av	Veiledning fra BFT og fra Trondsletten	Interne ressurser i nettverket brukes også
Merker ikke at de andre går inn, bare holder på med sitt eget, lenge	Mange spesialpedagogiske tiltak nyttig for hele gruppa (dagsplan, hvordan du kommuniserer med dem, måten man gir fellesbeskjeder på, større tydelighet, utsjekk på flere)	Agenda settes ofte i fellesskap – hva er det behov for, hva trengs? For eksempel ble det snakket om behovet for mer konkret på materiell, hva kan man bruke i enetrening eller andre tilrettelagte øvingssituasjoner?
Noe med blikket	Styrer/enhetsleder som skjønner hva det går ut på	Foreldreopplevelsen
Inn i sitt eget – «hvor er du»?	Et rom – muligheten til å trekke seg tilbake	Foreldreperspektivet
Annerledes respons	Skjerming, unngå forstyrrelser	Sorg, vanskelig, vondt (opplevelsen er med/ i foreldrene)
Fraværende	Enetrening	Bekymring, følelse av å være utilstrekkelig
Vanskelig å etablere rutiner (håndvask/ sitte ved bordet)	Møterom og kjeks	Vanskelig å se tilbake på at det er noe annet med barnet mitt
Hypersensitiv for lyd	«Hva motiverer deg»?	Jevnlige møter
Reaksjon på lyd og andre stimuli, smak, lukt, andres gråt	Få aksept for behovet for enetrening / skjerming	Nettverket har vært i drift i over seks år

Barnets vansker	Tiltak	
Vansker med å filtrere	Forsterker	
Stedbundne ferdigheter – situasjonsavhengig (det lagres sakte)	Posesystem med ulike aktiviteter	
Desember - det andre synes er stas er kjempevanskelig	Overføringsverdi? For eksempel skjære pølse	
Plan i sitt eget hode	Spille spill i avgrenset setting, med ett barn. Relasjonen / øve samspill i en rolig situasjon (å lære selve spillet, turtaking) - gjøre noe artig sammen, heve status. Flytte til avd etterpå	
Interessert i hva andre har (ikke hva de gjør)	Hale å dra de uti det sosiale	
Opptatt av detaljer, for eksempel mønster på klær, hvordan lyset treffer gjennom et blondestoff eller lignende	Kartleggingsverktøy – ABLLS - konkret, forslag til neste aktivitet. Fint for å sette mål for arbeidet	
Lite samspill, liten interesse, aldri inni leken med de andre. Kan akseptere at andre kommer bort til han, ser på hva han gjør, men ikke noe samspill ut over det.	Konkret og innrammet øvings situasjon	
Liten interesse for hva andre kan tilby	Hva er en god øvings situasjon for dette barnet? Lage tilpasset øvingsopplegg.	
Ingen indre motivasjon til å bli med og ingen initiativ til å bli med. Mangler den iboende driven	Mange situasjoner er øving – mat, påkledning (ikke bare en til en – situasjonen)	
Brudd hele tiden, i hva som oppfattes. Sjekker ikke ut, leser ikke de andre, mister noe hele tiden	Tålmodighet – innse at det tar lang tid å etablere rutiner og ulike ferdigheter	
Bruker språket når det er nyttig	Aktiviteter som innpassningsbrett, putteboks	
Ikke så mye tørrprat, liksom	Han var glad i den; han sprang før meg (enetrening)	
Ingen har snakket greit før de er 5 år	Å bruke seg selv som tiltak	
Nøkkelordkommunikasjon	Foreldreperspektivet	
Bruk av lyder, kroppsbevegelser, tar deg med for å vise	Etablere samarbeidsferdigheter (ta imot, gi fra seg, sitte stille, bli stilt krav til, utføre en oppgave)	
Kommunikasjon ut ifra egne referanser og behov	Hvis bare en til en – hvor blir det av det sosiale?	
Bruker ikke språket i kommunikasjonen	Vektlegge det sosiale, øve der, gjentatte ganger. Gi konkrete oppgaver for å få barnet uti det sosiale	

Barnets vansker	Tiltak	
Mye kroppsspråk	Vurdere «hvor langt kan vi komme her», «hvordan er forutsetningene for samspill»?	
Viser hva han vil når han har et behov		
Forteller det samme om og om igjen – ekkotale. Man kommer ikke videre i samtalen		
Bryter seg gjennom, ser ikke de andre (for eksempel kø) – «brøytebil» - løfter ikke blikket		
Rutinemenneske		
Problemer med mat (snever, ikke blande)		
Det som er enkelt for oss er veldig komplekst for dem – komplekst og sammensatt		
Det kan være de utroligste tingene som trigger, som medbringer et ubehag eller en bøyg å komme over		
En liten bagatell kan velte hele verden (eksempel buffet med pålegg kontra påsmurt mat)		
Dagsform påvirker veldig		
Velger seg ut/ vekk – skjønner ikke «hvorfor skal jeg være sammen med de andre»		
«Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden»		

Vedlegg 6 – Kategorisering

BARNETS VANSKER

Sosialt	Kommunikasjon	Rigiditet	Sensitivitet	Motivasjon
Blikket, noe med blikket, løfter ikke blikket, ser ikke	Ut ifra egne referanser og behov	Rutinemenneske	Må skjermes	Hva motiverer deg? (viktig å finne ut)
Tunnelsyn	Annerledes respons	Det som er enkelt for oss er veldig komplekst for dem	Må ha muligheten til å trekke seg tilbake	Lite samspill, liten interesse, aldri inni leken med de andre
Merker ikke at de andre går inn, blir i sitt eget - lenge	Ekkotale Forteller det samme igjen og igjen. Man kommer ikke videre i samtalen	Vanskelig å etablere nye rutiner (håndvask/ sitte ved bordet)	Mat – snever og ikke blande	Ingen indre motivasjon til å bli med, ingen initiativ
Fraværende – «hvor er du?»	Ikke så mye tørrprat	Liker ting som snurrer	Velger seg ut/vekk	I sin egen boble
Uinteressert i hva andre holder på med og hva de kan tilby. Kan observere litt. Opptatt av hva de andre har	Bruker ikke språket i kommunikasjonen	Tunnelsyn	Reaksjon på lyd og andre stimuli, smak, lukt, andres gråt	Uinteressert i hva andre holder på med og hva de kan tilby. Kan observere litt. Opptatt av hva de andre har
Lite samspill, liten interesse, aldri inni leken, imiterer eller ved siden av	Viser hva han vil når han har et behov	Stedbundne ferdigheter, situasjonsavhengig, det lagres sakte	Lyder – redd for høye lyder	Mangler den iboende driven som andre barn har
Bryter seg gjennom, ser ikke de andre (kø)	Bruk av lyder, kroppsbevegelser, tar deg med for å vise	Fraværende – «hvor er du?»	Vansker med å filtrere	Dagsformen påvirker veldig
Velger seg ut/vekk	Mye kroppsspråk	I sin egen boble.	Synsinntrykk	Forsterker
Brudd hele tiden i hva som oppfattes. Sjekker ikke ut, leser ikke de andre, mister noe hele tiden	Brudd hele tiden, i hva som oppfattes. Sjekker ikke ut, leser ikke de andre, mister noe hele tiden	Liggende på armen, kjøre fram og tilbake med bilen	Hørselsinntrykk	Hva er en god øvingssituasjon for dette barnet?
I sin egen boble	Bruker språket når det er nyttig	Desember måned, en kjempetrigger	Hypersensitiv for lyd	Fraværende, «hvor er du?»
Tenker ikke over hva som passer inn i denne situasjonen	Tenker ikke over hva som passer i denne situasjonen	«Det detter veldig ned da» (innlærte ferdigheter, på et annet sted)	«Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden»	Lot seg motivere av spill (fikk spille i pausene)
Annerledes respons	Nøkkelord-kommunikasjon	Blir lite fanget av det andre lar seg fange av	Et stort kaos	Velger seg ut/vekk
Ingen indre motivasjon til å bli med, ingen initiativ. Skjønner ikke «hvorfor skal jeg være sammen med de andre»	Behov for at de voksne snakker mellom dem for at kommunikasjonen skal bære seg	Opptatt av detaljer (for eksempel mønster på klær, hvordan lyset treffer gjennom et blondestoff el.)	En liten bagatell kan velte hele verden (f.eks. buffet med pålegg kontra fat med påsmurt mat)	

TILTAK

Struktur og forutsigbarhet	Kartlegging	Et rom	Samarbeid / avdelingen
Visuell dagsplan Plan på nøkkelsnurr	Kartlegge hva barnet er sensitivt for	Viktig praktisk forutsetning – å ha et rom	Visuell dagsplan
Konkret og innrammet øvingssituasjon	«Hva er en god øvingssituasjon for dette barnet»? Tilpasset øvingsopplegg	Konkret og innrammet øvingssituasjon	Avdeling som samarbeider Samarbeid med andre avdelinger / «huset»
Bygge gruppa / alle aktiviteter rundt barnet med behov	«Hva motiverer deg?»	Aktiviteter som innpasningsbrett, putteboks	Bygge gruppa / alle aktiviteter rundt barnet med behov
Rom – praktiske forutsetninger	Forsterker	Må ha muligheten til å trekke seg tilbake (sensitiv)	Forståelse fra pedagogisk leder – det trenger ikke å bli dårligere selv om man tar utgangspunkt i barnet med vansken
Mange situasjoner er øving – mat, påkledning	Mange situasjoner er øving – mat, påkledning	Han var glad i den; han sprang før meg (enetrening)	Mange situasjoner er øving – mat, påkledning (ikke bare en til en – situasjonen)
Avdeling som samarbeider	ABLIS - kartleggings-verktøy	Hva er en god øvingssituasjon for dette barnet?	Styrer/ enhetsleder som skjønner hva det går ut på
Forståelse fra pedagogisk leder	Overføringsverdi?	Enetrening -posesystem	Rom – praktiske forutsetninger
Forståelse fra enhetsleder	Visuell dagsplan Plan på nøkkelsnurr	Overføringsverdi?	Få aksept for behovet for enetrening / skjerming
Mange spesial-pedagogiske tiltak nyttig for hele gruppa (dagsplan, hvordan du kommuniserer med dem, måten man gir fellesbeskjeder på) – større tydelighet, utsjekk på flere	Etablere samarbeidsferdigheter (ta imot, gi fra seg, sitte stille, bli stilt krav til, utføre en oppgave).	Spille spill i avgrenset setting, med ett barn. Relasjonen / øve samspill i en rolig situasjon (å lære selve spillet, turtaking) - gjøre noe artig sammen, heve status	Spille spill i avgrenset setting, med ett barn. Relasjonen / øve samspill i en rolig situasjon (å lære selve spillet, turtaking) - gjøre noe artig sammen, heve status
Følge rutinene Begrense bruken av plutselige innfall / endringer	Vurdere «hvor langt kan vi komme her», «hvordan er forutsetningene for samspill»?	Møterom og kjeks	Vektlegge det sosiale, øve der, gjentatte ganger. Gi konkrete oppgaver for å få barnet uti det sosiale. Bruke seg selv som tiltak – hale og dra de uti det sosiale
	Veiledning fra BFT og Trondsletten.	Skjerming, unngå forstyrrelser	Tålmodighet; innse at det tar tid å etablere rutiner og ulike ferdigheter

NETTVERKET

BFT	Tid	Tema	Ressurser utenfra	Innsikt i foreldreperspektivet
Aktivt med over mange år	Møteplan blir satt for en god periode fremover	Settes ofte i fellesskap for neste møte	BFT bidrar ofte med hjelp til hvor man kan finne nødvendige ressurser	Sorg
Viktig støttespiller for deltagerne i nettverket	Det settes av tid i de aktuelle barnehagene til å være med	Man kan melde inn behov / ønsker for tema	Trondsletten	Utilstrekkelighet Brukt tid på å være bekymret, tid som burde vært brukt mer fornuftig?
Kommer med faglige råd/ innspill	Tida som brukes på nettverksmøter oppleves som en god investering – man får noe igjen	Settes ofte i samråd med BFT	Deltagere i nettverket bidrar ofte med et innlegg	Vanskelig og vondt å se tilbake
Hjelper til med å finne nye tema	Arbeidet har pågått i seks år +	Konkrete tema oppleves som nyttig, for eksempel ulike typer dagsplaner, materiell og lignende	BFT bidrar med innlegg eller deltagelse på visse tema	«De går med denne opplevelsen inni seg – det må jeg huske å ta med meg»
Bidrar med å finne ressurser	Fagdagene (årlig)	Fagdagene (årlig)	Foreldre til barn som går i barnehagene	«Noe å ha med seg når vi møter foreldrene»
Fagdagene (årlig)			Ansatte i andre barnehager	Den vanskelige samtalen

