

Eli Bøch Myrann

# Inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen

En kvalitativ studie om hvordan barnehagen i samarbeid med PPT kan legge til rette for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i det ordinære barnehagetilbudet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth

Juni 2022



Eli Bøch Myrann

# Inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen

En kvalitativ studie om hvordan barnehagen i samarbeid med PPT kan legge til rette for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i det ordinære barnehagetilbudet

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Lena Haller Buseth  
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne studien er inkludering av barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. Formålet med studien er å få innsikt i intervjupersonenes synspunkter på temaet, for å finne ut av hvordan barn med autismspekterforstyrrelse kan bli en del av fellesskapet i barnehagen. Studien er todelt ved at fokuset ligger på tilretteleggingen som gjøres i barnehagen som organisasjon, i tillegg til hvordan det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og pedagogisk-psykologisk tjeneste, videre kalt PPT, kan ha innvirkning på arbeidet.

Det har blitt gjennomført et kvalitativt intervju med fire deltakere; én barnehagestyrer, én spesialpedagog og to PP-rådgivere. De jobber alle i samme kommune og samarbeider på tvers av etatene. Oppgaven inneholder en teoretisk forankring av forskningstemaet med hovedtemaene inkludering, autismspekterforstyrrelse og tverretatlig samarbeid mellom barnehage og PPT. I tillegg redegjør jeg for viktige faktorer og tiltak inn mot arbeidet, samt en utgreiing av allmennpedagogikk versus spesialpedagogikk. Alle valg som er gjort gjennom studien blir redegjort for i den metodiske tilnærmingen og gjennom en beskrivelse av hele forskningsprosessen. Analysen og fremstilling av funn vil være utgangspunktet for drøftingen. Ved å ha fire intervjupersoner med ulik rolle og ansvar inn i arbeidet, viser jeg forskjellige synspunkter på temaet, og det blir belyst hva intervjupersonene er enige om samt hvor det ligger ulike oppfatninger.

Hovedfunnene fra analysen viser at den voksnes rolle i arbeidet har stor innvirkning i møte med barn med autismspekterforstyrrelse. Hvordan de voksne møter barnet vil også i stor grad påvirke hvordan barnet blir møtt av resten av barnegruppen. Videre var det et gjennomgående funn at struktur, planlegging og forutsigbarhet er avgjørende for å legge til rette for barn med autismspekterforstyrrelse, samt å danne smågruppeøkter som tiltak til sosialt samspill og inkludering. Et viktig funn som blir belyst, er at i hvor stor grad barn med autismspekterforstyrrelse skal delta i fellesskap med resten av barnegruppen, må bli bestemt ut fra alvorlighetsgraden av diagnosen og den enkeltes individuelle behov. I forbindelse med det tverretatlige samarbeidet ble det belyst at faktorer som å være tett på, anerkjenne hverandre og kjennskap til hverandres mandat var viktig for å skape et godt samarbeid med lav terskel for å søke hjelp og støtte. Dette vil videre ha stor påvirkning på hvordan arbeidet med inkludering blir gjort i barnehagen. Et annet viktig funn som blir løftet og drøftet, er hvordan PPTs større fokus på systemarbeid oppleves av de ulike personene fra de ulike etatene, og hvor mye endringen fra et individperspektiv til mer systemperspektiv påvirker samarbeidet.

# Abstract

The theme of this study is the inclusion of children with autism spectrum disorder in kindergarten. The purpose of the study is to gain insight into the interviewee's views on the topic to find out how children with autism spectrum disorder can become part of the community in kindergarten. The study is twofold in that the focus is on the facilitation made in kindergarten as an organization, in addition to how the interagency cooperation between kindergarten and pedagogical-psychological service can affect the work.

A qualitative interview has been conducted with four participants; a kindergarten board member, a special education teacher and two PP-advisers. They all work in the same municipality and collaborate across agencies. The thesis contains a theoretical anchoring of the research topic with the main topics inclusion, autism spectrum disorder and interdeligible cooperation between kindergarten and PPT. In addition, I explain important factors and measures towards the work, as well as an integration of general education versus special needs education. All choices made throughout the study are accounted for in the methodological approach and through a description of the entire research process. The analysis and presentation of findings will be the starting point for the discussion. By having four interviewees with different roles and responsibilities in the work, I show different views on the topic, and it becomes and sheds light on what the interviewees agree on and where there are different opinions.

The main findings from the analysis show that the role of the adult in the work has a big impact in the face of children with autism spectrum disorder. How the adults meet the child will also greatly affect how the child is met by the rest of the children's group. Furthermore, it was a consistent finding that structure, planning and predictability are essential for facilitating children with autism spectrum disorder as well as forming small group sessions as measures to social interaction and inclusion. An important finding that is highlighted is that children with autism spectrum disorder should participate jointly with the rest of the children's group must be determined based on the severity of the diagnosis and the individual needs of the individual. In connection with interdisciplinary collaboration, it was highlighted that factors such as being close to, acknowledging each other and familiarity with each other's mandate were important for creating a good, low-threshold cooperation to seek help and support. This will also have a major impact on how the work on inclusion is done in the kindergarten. Another important finding that is raised and discussed is how PPT's greater focus on system work is experienced by the different people from the various agencies, and how much this change from an individual's perspective to a more systemic perspective affects cooperation.

# Forord

Etter 5 år på høyere utdanning sitter jeg igjen med mange følelser; glad, stolt og lettet, men også trist over at et fantastisk kapittel som student i Trondheim er over. Jeg har avsluttet med å skrive en masteroppgave om et tema jeg brenner for, og det har vært en spennende og lærerik prosess. Jeg har tilegnet meg innblikk i og kunnskap om hvordan barnehagen og PPT arbeider for å inkludere barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen, og det har vært særlig interessant å få et innblikk i hvordan ansatte i barnehage og PPT opplever et tverretatlig samarbeid og hvor mye påvirkning dette har i arbeidet som gjøres i barnehagen for barn som har behov for særskilt tilrettelegging.

Jeg ønsker å takke mine intervjupersoner som stilte opp til intervju og som viste stort engasjement for temaet mitt.

Jeg ønsker også å takke min veileder, Lena Haller Buseth, som har vært til stor hjelp og støtte, og vist høy grad av tilgjengelighet gjennom hele prosessen. Når ting har føltes overveldende for meg har hun vært en god støttespiller og hjulpet meg ut av stressende perioder.

Jeg vil også rette en takk til mine foreldre som har måttet høre på mye mastersnakk og som alltid har hatt troen på meg og vært støttende hele veien.

Masteroppgaven er ferdigskrevet, og jeg ser fram til å ta med meg fem års videreutdanning ut i arbeidslivet i en ny og spennende stilling som pedagogisk leder.

Jeg ønsker å legge ved et sitat av Søren Kierkegaard, som jeg mener oppsummerer det viktigste vi som jobber med barn må ha med oss i ryggsekken når vi møter det store mangfoldet som finnes:

*«At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en anden. For i sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min mere-forstaaen ham slet ikke.»*  
Søren Kierkegaard (1813 – 55) (1)

Trondheim, juni 2022  
Eli Bøch Myrann





# Innholdsfortegnelse

|   |     |
|---|-----|
| Sammendrag.....   | V   |
| Abstract .....  | VI  |
| Forord .....  | VII |
| 1 Innledning .....  | 7   |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....   | 8   |
| 1.2 Problemstilling .....   | 8   |
| 1.3 Oppgavens struktur .....  | 9   |
| 2 Faglig forankring.....  | 10  |
| 2.1 Inkludering.....  | 10  |
| 2.1.1 Segregering – integrering – inkludering.....                                | 10  |
| 2.1.2 Inkludering i barnehagen .....  | 11  |
| 2.2 Autismespekterforstyrrelse.....   | 12  |
| 2.2.1 Betegnelse – hva er autismespekterforstyrrelse? .....                       | 12  |
| 2.2.2 Symptomer på autismespekterforstyrrelse .....                               | 12  |
| 2.2.3 Forekomst .....   | 13  |
| 2.3 Barnehagens kunnskapsgrunnlag og ansvar .....                                 | 13  |
| 2.3.1 Voksenrollen i møte med barn .....  | 14  |
| 2.4 Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i barnehagen.....                      | 15  |
| 2.5 Pedagogisk – psykologisk tjeneste.....  | 16  |
| 2.5.1 Systemendring i det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT... .. | 16  |
| 2.6 Planlegging, forutsigbarhet og rutiner .....                                  | 17  |
| 2.7 Sosialt samspill .....  | 17  |
| 2.8 Tverretatlig samarbeid mellom barnehage og PPT .....                          | 18  |
| 2.8.1 Veiledning.....   | 18  |
| 2.8.2 Faktorer for et godt samarbeid .....  | 19  |
| 3 Metode.....   | 20  |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....  | 20  |
| 3.2 Valg av metode.....   | 21  |
| 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju .....  | 21  |
| 3.3 Kvalitet i forskningsprosessen.....   | 22  |
| 3.3.1 Reliabilitet.....   | 22  |
| 3.3.2 Validitet.....  | 22  |
| 3.3.3 Overførbarhet.....  | 23  |
| 3.3.4 Etske avveielser .....  | 23  |
| 3.3.4.1 Informert samtykke .....  | 23  |

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 3.3.4.2 | Konfidensialitet.....   | 24 |
| 3.3.4.3 | Konsekvenser.....   | 24 |
| 3.3.4.4 | Forskerens rolle.....   | 24 |
| 3.4     | Min forskningsprosess .....   | 25 |
| 3.4.1   | Utvalg av intervjupersoner.....   | 25 |
| 3.4.2   | Rekruttering av intervjupersoner.....                                     | 25 |
| 3.4.3   | Intervjuguide .....   | 26 |
| 3.4.4   | Forberedelser og gjennomføring av intervju .....                          | 26 |
| 3.5     | Analyse .....   | 28 |
| 3.5.1   | Transkribering .....  | 28 |
| 3.5.2   | Tematisering .....  | 28 |
| 4       | Presentasjon og drøfting av empiri .....                                  | 30 |
| 4.1     | Presentasjon av intervjupersonene .....                                   | 30 |
| 4.2     | Tverretatlig samarbeid mellom barnehage og PPT .....                      | 31 |
| 4.2.1   | Opplevelsen av det tverretatlige samarbeidet .....                        | 31 |
| 4.2.2   | Kompetansegrunnet for arbeidet med barn med særskilte behov .....         | 33 |
| 4.2.3   | Lavterskeltilbudene «støttepedagogteam» og «kompetanseteam» .....         | 35 |
| 4.2.4   | Faktorer for et godt samarbeid .....                                      | 37 |
| 4.3     | Sosialt samspill .....  | 40 |
| 4.3.1   | Generell opplevelse av begrepet inkludering.....                          | 40 |
| 4.3.2   | Tiltak rettet mot barn.....   | 42 |
| 4.3.2.1 | Planlegging, struktur og forutsigbarhet .....                             | 42 |
| 4.3.2.2 | Fra en-til-en til generalisering i smågrupper .....                       | 44 |
| 4.3.3   | Voksenrollen i barnehagens arbeid .....                                   | 46 |
| 5       | Avslutning .....  | 49 |
| 5.1     | Oppsummering og konklusjon.....   | 49 |
| 5.1.1   | Hovedfunn fra barnehagens arbeid i møte med barn med ASF .....            | 49 |
| 5.1.2   | Hovedfunn fra det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT ..... | 50 |
| 5.2     | Refleksjon over egen studie og videre forskning.....                      | 51 |
| 6       | Referanseliste .....  | 53 |
| 7       | Vedlegg.....  | 60 |
| 7.1     | Vedlegg 1: .....  | 61 |
| 7.2     | Vedlegg 2: .....  | 63 |
| 7.3     | Vedlegg 3: .....  | 65 |

# 1 Innledning

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, understreker at alle barn fortjener en god start og at barnehager som løfter alle barna uavhengig av deres bakgrunn, er en avgjørende faktor for å utvikle et samfunn med lite forskjeller og med like muligheter for alle. Regjeringen understreker at alle barn, uavhengig av individuelle forutsetninger, skal ha mulighet til å utvikle seg og lære, samt oppleve verdien av å være en del av et fellesskap. Det blir poengtert at kompetanse i barnehagen og nære relasjoner til barna er essensielt for å skape et inkluderende utdanningsløp, og barnehagen skal i samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste være rustet til å møte det store mangfoldet som eksisterer blant barna (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7-8). For å kunne tilrettelegge barnehager som gir like muligheter til alle barn, har regjeringen utarbeidet tre bærende prinsipper for å forbedre utdanningssystemet; tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud, og det blir poengtert at barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til å få det, uavhengig av om de går i barnehage eller ikke (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

I 2020 fikk 3,4 % av barn i barnehagen spesialpedagogisk hjelp. Dette er en økning siden 2016 da tallet lå på 2,9 %. De siste fem årene har økningen vært jevn, og gjennomsnittstallet på antall timer barna har vedtak på, er 591 årstimer (Utdanningsdirektoratet, 2021). I 2017 ble det utarbeidet en ekspertgruppe som fikk i oppdrag å vurdere barnehagetilbudet til barn med behov for særskilt hjelp i barnehage, på bakgrunn av at tilbudet som eksisterte ikke var tilfredsstillende nok for denne gruppen av barn. I den forbindelse ble rapporten «*Inkluderende fellesskap for barn og unge*» utarbeidet - også kalt Nordahl-rapporten. Én av konklusjonene i rapporten var at det spesialpedagogiske systemet virker ekskluderende, som resultat av at innholdet og organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen fører til manglende tilhørighet i fellesskapet (Nordahl, et al., 2018). Det blir trukket frem manglende spesialpedagogisk kompetanse og at det ventes for lenge før tiltakene settes i gang, noe som ikke samsvarer med prinsippet om tidlig innsats. Ekspertgruppen foreslår i rapporten at det bør etableres et helhetlig system for et tilpasset og inkluderende pedagogisk praksis, blant annet gjennom å iverksette hjelp og støtte tidlig og at dette skal foregå i et inkluderende fellesskap – i tillegg til at barna skal møte barnehageansatte med relevant pedagogisk kompetanse. Det blir også trukket frem at veiledning mellom PPT og barnehage skal legges til rette for slik at den ligger nærmest mulig barnehagene (Nordahl, et al., 2018).

I Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*, blir det tverretatlige samarbeidet pekt på som en viktig faktor for å etablere et helhetlig tilbud for barns utvikling. Det blir trukket frem at det fra en undersøkelse om kvalitet i barnehagen kom frem at flere kommuner har utviklet tiltak for å sikre et godt tverretatlig samarbeid, og PPT skilte seg ut ved å være den instansen som de fleste barnehager hadde etablert rutinemessig kontakt med. Regjeringen understreker at et økt bruk av tverrfaglige tjenester kan bidra til at barn som har behov for ekstra hjelp og støtte oppdages tidligere og som resultat får bedre koordinert hjelp, som i et større perspektiv

kan redusere antallet personer som faller utenfor arbeidslivet og samfunnet (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 81).

Autismespekterforstyrrelse har gått fra å være en sjelden tilstand til at det i nyere studier viser en prevalens på rundt 1 % blant befolkningen. Antall barn som blir diagnostisert med autismespekter har økt betraktelig de siste årene, og norsk helseinformatikk (2021) peker på at årsaken mest sannsynlig skyldes en økt oppmerksomhet rundt diagnosen og betydelig bedre diagnostiseringsverktøy. Selv om det nå eksisterer mer kunnskap om diagnosen enn tidligere, er vi allikevel et godt stykke unna en tilstrekkelig forståelse som kan gi effektiv behandling for de det gjelder (Norsk helseinformatikk, 2021). Autismeforeningen i Norge (2022) understreker at det bør iverksettes trening og individuelt tilpasset opplæring så tidlig som mulig, og det vil ofte være nødvendig med spesialpedagogiske tiltak for at treningen best mulig blir lagt til rette for. Foreningen poengterer videre at tilrettelegging, tidlig hjelp og en individuell tilpasset opplæringsplan er avgjørende for en god prognose for barnet slik at det kan oppleve å få et tilfredsstillende og godt liv (Autismeforeningen i Norge, 2022). I følge Garrels (2017), vil diagnosen autismespekterforstyrrelse nærmest automatisk utløse spesialpedagogisk hjelp.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne studien handler om hvordan barnehagen kan tilrettelegge for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse inn i det ordinære barnehagetilbudet. Bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet er fordi jeg har ulike erfaringer med hvordan dette gjøres i praksis, gjennom mine praksisperioder fra barnehagelærerutdanningen og arbeid i barnehage. På førsteåret på barnehagelærerutdanningen var jeg i praksis på en avdeling med et barn med alvorlig grad av autismespekterforstyrrelse. Han lekte ofte alene og var sjelden med på felles aktiviteter og samlinger. Jeg opplevde at det ble snakket åpent om diagnosen i barnehagen og at det var både positive og negative utfall av dette. Det positive var at de andre barna var rause overfor han og forstod at han hadde andre regler enn dem når det kom til eksempelvis samlingsstund, men et problem som oppstod ved denne åpenheten, var at barna ofte snakket høyt om at barnet hadde en «sykdom» og at det var grunnen for at han hadde andre regler. En slik bemerkning som til stadighet blir poengtert, kan gå utover barnets følelse av tilhørighet og gi en oppfatning av seg selv som et barn som skiller seg ut og er annerledes. Gjennom min barnehagelærerutdanning var det lite fokus på det spesialpedagogiske fagfeltet og utdanningen handlet hovedsakelig om det allmennpedagogiske. Jeg ser på det som en utfordring når barnehager får barn med diagnoser der det trengs nødvendig støtte og en adekvat tilrettelegging for at barnet skal få en forsvarlig og lysbetont start på livet, hvis det ikke fins tilstrekkelig kunnskap om dette hos de som jobber med barna. Jeg valgte derfor å skrive masteroppgaven min om inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen for å tilegne meg kunnskap og til å være godt forberedt og rustet til å møte dette ansvaret når jeg skal ut i arbeidslivet.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av studiens tema, har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

*«Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i sosialt samspill i det ordinære barnehagetilbudet?»*

Fordi studien har et overordnet fokus på det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og den pedagogisk-psykologiske tjenesten, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

*«Hvordan kan det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og pedagogisk-psykologisk tjeneste ha innvirkning på tilrettelegging for barn med autismespekterforstyrrelse inn i det ordinære barnehagetilbudet?»*

### 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven inneholder fem kapitler. Det første kapitlet inneholder sammendrag av oppgaven samt en innledning om studiens tema, bakgrunn for valg av tema og problemstillingen oppgaven tar utgangspunkt i. Kapittel 2 er en gjennomgåelse av den teoretiske forankringen til studien, før jeg i kapittel 3 redegjør for den metodiske tilnærmingen og alle valg som er tatt gjennom forskningsprosessen. Neste kapittel presenterer jeg funn og drøfter dette opp mot teorien, før jeg i siste kapittel samler hovedfunnene mine som deretter vil munne ut i en konklusjon.

## 2 Faglig forankring

I dette kapitlet vil jeg presentere den teoretiske forankringen ut fra studiens problemstilling. Jeg vil først starte med å redegjøre for begrepet inkludering og hvordan dette har utviklet seg gjennom tidene, samt redegjøre betydningen av inkludering i barnehagen som organisasjon. Videre vil jeg komme inn på diagnosen autismspekterforstyrrelse med fokus på hva betegnelsen står for, symptomer på diagnosen og forekomsten av den. Siden studien er todelt og handler om hvordan barnehagen arbeider med inkludering av barn med autismspekteret, i tillegg til det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT, har jeg redegjort for tiltak som kan gjøres i barnehagen, samt en redegjørelse av det tverretatlige samarbeidet og hva slags oppgaver barnehagelærere og ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste har ut fra sitt yrke. Jeg har også gitt en beskrivelse av ulikhetene mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk.

### 2.1 Inkludering

#### 2.1.1 Segregering – integrering – inkludering

Gjennom tidene har det foregått store forandringer på hvordan en har forholdt seg til det store mangfoldet som eksisterer. For å skape et inkluderende fellesskap, trekker Nilsen (2017) frem tre hovedperioder han betrakter som gradvise steg i utviklingen av å forlate en ekskluderende praksis til å nærme seg en inkluderende praksis. Periodene er segregering, integrering og inkludering. På 1800-tallet kom en særlovgivning for barn med nedsatt funksjon som ga legitimitet til å bygge spesialskoler der barna gikk på en egen skole som var preget av en differensiering mellom ulike grupper barn med utfordringer (Nilsen, 2017).

På midten av 1900-tallet ble det stilt spørsmål om barn med nedsatt funksjonsevne skulle fortsette med opplæring i spesialskole eller bli en del av den ordinære skolen. På bakgrunn av at spesialskolene fikk rykte på seg til å være et oppbevaringssted, og uttalelser om at barn med nedsatt funksjonsevne har rett til å leve et normalt liv sammen med andre barn, kom det i 1975 en lovendring som tilsa at all spesialundervisning og tilpasset opplæring kunne gis i den ordinære skolen. Skolen måtte derfor arbeide mot å møte alle elever og tilpasse mangfoldet (Nilsen, 2017). Dette var starten på integreringen. Et viktig element som preger forståelsen av hva integreringen omfatter, er at elever med spesialtiltak skulle overføres til ordinær skole når det var mulig for dem å kunne få sin opplæring der på en tilfredsstillende måte (Nilsen, 2017). I regjeringens NOU (2001:22) *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmedes barrierer*, defineres integreringsbegrepet slik: «Integrering brukes om å føre noen inn i noe, f.eks. den vanlige skolen, men uten at en nødvendigvis gjør så mye med selve skolen. Fokuset er på den som føres inn, ikke på det de føres inn i» (NOU 2001: 22, s. 34). Integreringen førte også med seg endring i arbeidet til PPT, hvor tjenesten skulle øke systemrettet arbeid i skole og barnehage og redusere de individuelle tiltakene. Spesialskolene ble dermed i 1992 nedlagt (Johnsen, 2020). Da læreplanverket for den 10-årige grunnskolen kom, L97, ble inkludering trukket frem som et sentralt prinsipp i opplæringen. Inkluderingen handlet ikke om at barn som kom fra spesialskoler

skulle bli overført til den ordinære skolen og tilpasse seg deretter, men at skolen skulle tilpasse seg de individuelle behovene som fantes blant elevene. Dette krever at skolen har en romslighet i innholdet og strukturen, samt tilstrekkelig kompetanse som gjør det mulig å møte de ulike behovene (Nilsen, 2017; Kolle, 2012).

Når det gjelder barnehagene har det også her skjedd en stor endring og utvikling, ved at barnehageloven av 2005 kunngjorde at barn med nedsatt funksjonsevne er prioritert ved opptak til barnehage (barnehageloven, 2005, § 18). En viktig grunn til at begrepet integrering i dag har blitt erstattet med inkludering, er for å tydeliggjøre at barn som trenger ekstra hjelp skal ha en like stor og naturlig tilhørighet i barnehagen som alle andre barn. Da kreves det et godt barnehagetilbud med høy kvalitet som mestrer å gi individuell tilrettelegging og tilpasse innholdet til hvert enkeltindivid (Sjøvik, 2014). I FNs konvensjon om personer med nedsatt funksjonsevne sine rettigheter, har landene forpliktet seg til å jobbe mot et inkluderende utdanningssystem der respekt for mangfoldet skal bli styrket. Under artikkel 24 blir det poengtert at personer med nedsatt funksjonsevne har rett til utdanning uten noe form for diskriminering. De har rett på tilgang til en inkluderende utdanning på lik linje med andre, med den nødvendige tilretteleggingen det er behov for (FN, 2006, artikkel 24).

### 2.1.2 Inkludering i barnehagen

I 1994 skrev Norge under den internasjonale Salamancaerklæringen. Erklæringen er basert på prinsippet om inkludering, der det skal arbeides for å fremme en inkluderende utdanning og opplæring for alle uavhengig av individuelle forskjeller og forutsetninger. Det kommer her tydelig fram at de spesialpedagogiske tiltakene ikke skal arbeides med isolert sett, men inngå i en overordnet utdanningsstrategi (UNESCO, 1994). Fordi barnehagen har blitt lagt inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde, betyr dette at de befinner seg innenfor utdanningssystemet. Formålet om inkludering gjelder derfor også i barnehagen (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 9). I 2017 kunngjorde Kunnskapsdepartementet en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). Under barnehagens verdigrunnlag står det blant annet at barnehagen skal møte barns behov for tilhørighet og trygghet, og sikre at de får ta del i barnehagens fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Inkludering i barnehagen handler blant annet om at barnehagens innhold skal formidles slik at alle barn, uavhengig av individuelle behov, får delta (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Rammeplanen poengterer også at det å tilrettelegge for sosial deltakelse er et viktig prinsipp i arbeidet med inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40).

I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2008). Dette gikk ut på at alle barn fikk rett på plass i barnehage, og i Meld. St. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* blir det tydeliggjort fra regjeringen at det skal sikres et godt barnehagetilbud med høy kvalitet til alle barn. Dette skal videre bidra til å utjevne sosiale forskjeller og legge til rette for tidlig innsats når det er behov for det (Meld. St. 41 (2008-2009), s. 5). Videre har regjeringen valgt tre hovedmål for kvalitetsarbeid i barnehagen der det ene er som følger: «Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap» (Meld. St. 41 (2008-2009), s. 9). Under dette målet blir det uttrykt at barn som trenger ekstra omsorg og tilrettelagt tilbud skal få god og tidlig støtte. Videre blir det tverretatlige samarbeidet med PPT trukket frem som en viktig faktor for å sikre alle barn en god oppvekst (Meld. St. 41 (2008-2009), s. 9).

Åmot & Ytterhus (2020) refererer til Lars Qvortrup (2012) for å beskrive begrepet inkludering. Qvortrup operasjonaliserer begrepet inkludering i tre nivåer; sosial, fysisk og opplevd inkludering. Den fysiske inkluderingen går på at barnehagen som organisasjon er en inkluderende arena der de fysiske omgivelsene muliggjør at mangfoldet av barn kan gå i samme barnehage - også de med funksjonsnedsetting og som trenger fysisk tilrettelegging. Barnehagen skal tilby alle barn et tilbud som bidrar til samhold. Den sosiale inkluderingen handler om en relasjonell forståelse av barnet. Alle barn skal få muligheten til meningsfulle opplevelser ut fra sine egne premisser, og erfare vennskap og samspill med de andre barna. Det siste nivået, opplevd inkludering, handler om hvorvidt barnet selv opplever seg som en del av fellesskapet og som en verdifull lekekamerat for de andre barna (Åmot & Ytterhus, 2020).

## 2.2 Autismespekterforstyrrelse

### 2.2.1 Betegnelse – hva er autismespekterforstyrrelse?

Autismespekterforstyrrelse, videre kalt ASF, er en overordnet betegnelse på en heterogen gruppe som har behov for svært ulik tilrettelegging. Selve begrepet *autismespekter* viser til et bredt spekter med store variasjoner, og spekteret er delt inn i grupper. De vanligste gruppene er barneautisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme (Nordøen & Laberg, 2021). Haugen (2019) legger også til en fjerde gruppe autisme; autistisk savant. Kaale og Nordahl-Hansen (2020) definerer autismespekteret som «...en nevroutviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt repetitive og stereotypiske atferds- og tankemønstre». I diagnoseverktøyet ICD-11 hos verdens helseorganisasjon (International Classification of Diseases), blir diagnosen beskrevet blant annet som manglende evne til å starte og opprettholde sosial interaksjon og kommunikasjon, samt begrenset, repeterende og lite fleksible atferdsmønstre som i høy grad er atypiske for barnets alder. Diagnosen oppstår ofte i tidlig barndom, men det kan ta tid å oppdage symptomene. ASF kan føre til svekkede funksjonsområder innenfor eksempelvis det sosiale, det personlige, det familiære og det utdanningsmessige (World Health Organization, 2022). Noen barn med ASF utvikler verken språk eller annen kommunikasjon, andre har utviklingshemming, noen har behov for omfattende tilrettelegging, mens andre har behov for mindre bistand (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020). Både DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) og ICD-11 trekker frem to områder som må være til stede for at man kan sette diagnosen; vansker med sosial interaksjon og kommunikasjon, og repeterende, avgrensede interesser og atferd. I tillegg trekker de begge frem språklig og intellektuell fungering som relaterte vansker for barn med ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020).

### 2.2.2 Symptomer på autismespekterforstyrrelse

Alvorlighetsgraden og forekomsten av symptomene som viser seg hos barn med ASF varierer i stor grad fra person til person. NHI (Norsk helseinformatikk) grupperer symptomene innenfor tre hovedgrupper; sosiale ferdigheter, språk og atferd (Norsk helseinformatikk, 2021). Symptomer som går på sosiale ferdigheter er blant annet unnvikende øyekontakt, lite interesse for lek og samhandling med andre barn og sjelden reaksjon på å høre navnet sitt (Norsk helseinformatikk, 2021). Leken er ofte preget av gjentakelser og stereotypi med lite kreativitet, så for eksempel rollespill vil være svært utfordrende for barn med ASF (Sjøvik, 2014). Når det kommer til språk, er vanlige



symptomer forsinket utvikling av språket, gjentakelse av setninger og ord og minimal bruk av gester som eksempelvis peking, vinking og nikking (Norske helseinformatikk, 2021). I denne gruppen er det stor grad av variasjon av ferdigheter, der det kan være barn som ikke har noe form for språk, til de som snakker helt normalt (Sjøvik, 2014). Symptomer som går på barnets atferd er blant annet hyperaktivitet, selvskading, gynging med kroppen og utvikling av spesielle ritualer og vaner (Norsk helseinformatikk, 2021; Nordøen & Laberg, 2021). Symptomene som går på barnets atferd vises sjeldent før barnet har blitt 18 måneder, mens det hos andre barn ikke vises før ved treårsalderen (Nordøen & Laberg, 2021). Andre symptomer som er verdt å nevne er angst, søvnproblemer, fobier og raseriutbrudd (Sjøvik, 2014; Nordøen & Laberg, 2021).

Barn som har Aspergers Syndrom viser som regel ingen symptomer før det har gått 4 år, og har verken språkforstyrrelse eller en utviklingshemning som barn med barneautisme ofte har. Symptomene som derimot er lik med barneautisme, er gjentatt stereotyp atferd, svikt i sosiale interaksjoner og få interesser (Haugen, 2019; Sjøvik, 2014). Deres problemområde er med andre ord utfordringer med det sosiale spekteret med andre mennesker (Sjøvik, 2014). Den siste undergruppen som Haugen (2019) trekker frem, autistisk savant, kjennetegnes av eksepsjonelle ferdigheter. Det kan eksempelvis være ferdigheter i hukommelse, ulike kunstneriske evner og god hoderegning. Dette er en svært sjelden form for autismespekteret og finnes hos under 10 % av personer med ASF (Haugen, 2019; Kaale & Nordahl-Hansen, 2020).

### 2.2.3 Forekomst

Autismespekterforstyrrelse har i tidligere tid blitt sett på som en sjelden tilstand, men i løpet av de siste 20 årene har det blitt en økning av barn som får diagnosen. Forskningsfunn fra Autismestudien i regi av Folkehelseinstituttet har anslått at omtrent 1,5 % av norske barn får en autismediagnose før voksen alder (Folkehelseinstituttet, 2020). På tvers av studier fra forskjellige land er det blitt anslått en forekomst på 1% i befolkningen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020). I følge studien til Hansen, Schendel & Parner (2015) som handler om økningen i utbredelsen av ASF, kommer det frem at årsaken til økningen kan skyldes blant annet endringer i diagnosekriterier og bedre diagnostiseringspraksis. Ut fra studiens resultat kommer det fram at hele 60 % av økningen kan skyldes endring i diagnostiske kriterier. Øzerk & Øzerk (2020) legger frem at gutt-jente-forholdet i Norge blant 1-5 åringer i 2016 var på 4,56:1. Øien et al. (2016) trekker fram at symptomene på ASF kommer ulikt fram hos gutter og jenter, og Dean et al. (2017) nevner blant annet at symptomene til jenter ofte er mer kamuflerte enn hos gutter. De har studert kjønnsforskjeller i den sosiale atferden til gutter og jenter med ASF, og i hvilken grad kjønnsrelatert sosial atferd hjelper jenter som har ASF til å kamuflere symptomene sine. Jentene i studien brukte blant annet kompenserende atferd, som eksempelvis å holde seg i nærheten av andre jevnaldrende, for å skjule deres sosiale utfordringer. En konklusjon av denne studien var at kamuflasjen kan gjøre det mer utfordrende for jenter å få tilgang til intervensjon og hjelp, sammenliknet med gutter (Dean et al. 2017).

## 2.3 Barnehagens kunnskapsgrunnlag og ansvar

Barnehagelæreren har et spesielt ansvar i å løse de lovpålagte oppgavene som ligger hos barnehagen som pedagogisk virksomhet. Dette krever at barnehagepersonalet har relevant barnefaglig og pedagogisk kompetanse (Thoresen, 2015). I Dronning Mauds

Minne høgskole for barnehagelærerutdanning (u.å.) sin beskrivelse av barnehagelærerutdanningen, blir det poengtert at studentene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som kvalifiserer for yrket gjennom utdanningen. Videre blir det beskrevet at barnehagens pedagogikk handler om å tilrettelegge for at alle barn skal få mulighet til å oppleve lek og læring ut fra sine egne forutsetninger. Utdanningen er delt opp i seks tverrfaglige kunnskapsområder med pedagogikk som et sentralt og sammenbindende fag (Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning, u.å.). I nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (2018) står det at barnehagelæreryrket krever etisk bevissthet om samfunnsoppdraget, samt utøvelsen av yrket i møte med barn og eksterne samarbeidspartnere. Det blir også trukket frem noen bestemte temaer som skal vektlegges, og det ene temaet heter «Barn med behov for særskilt omsorg og tilrettelegging (Bjørke & Melberg, 2018). I rammeplanen står det at barnehageeier sammen med alle ansatte skal bidra til å oppfylle kravene som står i rammeplanen, og de må hele tiden oppdatere seg og reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger som oppstår. Barnehageeieren har ansvar for barnehagens kvalitet, og en forutsetning for et barnehagetilbud med god kvalitet er et kompetent pedagogisk personal (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

### 2.3.1 Voksenrollen i møte med barn

Flere kunnskapsministre har understreket at barnehagelæreres kompetanse er helt avgjørende for å utvikle et godt barnehagetilbud (Thoresen, 2015). I tillegg til den pedagogiske og barnefaglige kompetansen, skal det i den pedagogiske virksomheten i Norge ligge til grunn en erkjennelse om at alle mennesker er like mye verdt, og barnehageansatte må være bevisst sin egen holdning til verdiene som barnehagen bygger på, blant annet respekt for menneskeverdet, likeverd og solidaritet (Sjøvik, 2014). Under barnehagelovens § 1 *Formål* (2005) står det blant annet at barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, bidra til at barnehagen er et trygt sted for fellesskap, samt motarbeide alle former for diskriminering. Sjøvik (2014) understreker at personalet må ha blick for det enkelte barnet og arbeide ut fra en forståelse om at alle er forskjellige og bruke dette mangfoldet som en ressurs. De ansatte vil på bakgrunn av sitt arbeid med barn være rollemodeller, og de har derfor et særlig ansvar med å etterleve barnehagens verdier (Sjøvik, 2014). I forbindelse med barnehageansattes ansvar som rollemodeller, trekker Tholin (2021) frem Banduras sosialkognitive læringsteori, der modellering er et viktig nøkkelbegrep. Det handler om at man lærer ut fra observasjon av andres atferd, og det er vanlig å snakke om modellering som læring gjennom og av forbilder (Tholin, 2021).

For å fremme barnehagens verdier, trekker Sjøvik (2014) frem at personalet i samarbeid med hverandre må gå inn i refleksjoner og hele tiden vurdere om barnehagens praksis bidrar til et inkluderende fellesskap der alle barna blir sett på som likeverdige. Fordi barn tilbringer store deler av sine barneår i barnehage, vil derfor omsorgen som foreldrene har for barnet være delt med det offentlige. Barnehagen blir dermed én av Norges viktigste offentlige omsorgsinstitusjoner (Thoresen, 2015). Rammeplanen (2017) uttrykker følgende: «I barnehagen skal alle barna oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Det står videre at personalet har et ansvar for å tilrettelegge for at barna kan knytte seg til personalet, samt møte dem med varme, åpenhet og omsorg, og være lydhør for det de uttrykker (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Selv om det er foreldrene som har hovedansvar for sitt barn og på denne måten står i en særstilling, har barnehageansatte en stor rolle

inn mot barns utvikling, og kvaliteten på relasjonene mellom de voksne og barna er i følge Solheim (2013) det som har størst betydning i forbindelse med barnas utvikling. Å utvikle en positiv relasjon som er preget av nærhet virker utviklingsfremmende for barnet, og barnet vil som resultat av en trygg tilknytning til den voksne ha større mulighet til å skape sosiale relasjoner til jevnaldrende. Dette fordi barnet vet at de har en trygg base i den voksne som gir støtte hvis noe oppleves som vanskelig (Solheim, 2013).

## 2.4 Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i barnehagen

Et overordnet politisk mål er å sikre at barn opplever trygge oppvekstvilkår der alle skal få likeverdige muligheter og tilbud (Barne- og familiedepartementet, 2019).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter behovene som finnes i barnegruppen, og at barn som trenger ekstra støtte skal få den tilretteleggingen som er nødvendig for å kunne gi et likeverdig og inkluderende tilbud på lik linje med de andre barna

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). All god pedagogikk skal dekke de individuelle behovene som er hos barna, og valget av innhold og progresjon i det allmennpedagogiske tilbudet skal bygges på barnegruppens ulike forutsetninger (Mørland, 2014; Buli-Holmberg, 2016). Solli (2010) trekker frem at det må legges vekt på den allmennpedagogiske praksisen i barnehagen på en slik måte at det kan gi et godt tilbud til alle barn, slik at fokuset ikke blir på at barnet er bærer av et problem. Skrtic (1991) setter også søkelyset på systemene rundt barnet, og han mener at barnets utfordringer kan like mye skyldes det organisatoriske rundt som at det er patologisk betinget hos barnet.

Det kan være en utfordring å skille allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i barnehagen, men rammeplanen understreker følgende: «Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Den spesialpedagogiske praksisen i barnehagen er regulert av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og barnehageloven, og de er begge forankret i FNs barnekonvensjon og FNs konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter (Åmot & Ytterhus, 2020). I barnehageloven under kapittel 7, §31 om spesialpedagogisk hjelp, står det følgende: «Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det». Målet med den spesialpedagogiske hjelpen er at barn tidlig skal få støtte og hjelp i utviklingen av eksempelvis sosiale ferdigheter (Barnehageloven, 2020, §31). Veilederen for spesialpedagogisk hjelp (2017) understreker også at vilkåret for å kunne få spesialpedagogisk hjelp er at barnet har særlig behov for dette, og dette behovet må skille seg ut fra de behovene som er typisk for barn i samme alder. Det blir i den sammenheng vanlig å se på barnets utvikling, evner, læring og forutsetninger. Det er kommunen som bestemmer om det er behov for vedtak om spesialpedagogisk hjelp ut fra en skønnsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5), og i henhold til barnehagelovens § 33 (2005) er det PPT som er sakkyndig instans ved saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp.

Slik det er i dag fremstår allmennpedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i barnehagen som to separate områder, og Åmot & Bjerklund (2018) trekker frem at barnehagene har

behov for mer samhandling med spesialpedagoger. I Åmot & Mørlands (2017) kronikk om barns rett til spesialpedagogisk hjelp, blir det lagt frem at spesialpedagoger bør bli en del av barnehagens grunnbemanning. Bakgrunnen er fordi den spesialpedagogiske kompetansen må være tilgjengelig i barnehagen slik at det er større mulighet for å tilrettelegge for en inkludering som har plass til alle ulikhetene som fins i barnehagen, og spesialpedagogene kan derfor bidra med kompetanse på ulike funksjonsnedsettelse samt hva slags utfordringer og behov barn kan ha. Når spesialpedagogisk hjelp skal innprentes i barnehagen, deler Hillesøy (2016) hjelpen inn i en individsentrert- og en gruppebasert tilnærming. Den individsentrerte tilnærmingen tar utgangspunkt i at den spesialpedagogiske hjelpen er mellom spesialpedagogen og barnet, mens den gruppebaserte tilnærmingen åpner opp muligheten for å skape samspill og lek i barnegruppa mellom barnet med spesialpedagogisk hjelp og de andre barna (Hillesøy, 2016).

## 2.5 Pedagogisk – psykologisk tjeneste

PPT er en kommunal og fylkeskommunal rådgivende tjeneste (Kinge, 2012). Tjenesten arbeider ut fra et todelt mandat, der den ene delen går på individrettet arbeidet og den andre delen omhandler systemrettet arbeidet (Moen, 2019). PPT skal gjennom individrettet arbeid utrede og vurdere om et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp, og deretter utarbeide sakkyndige vurderinger for de barna det gjelder. Denne delen innebærer en direkte kontakt med barnet gjennom observasjon og kartlegging (Moen, 2019). Den sakkyndige vurderingen er todelt, der første del inneholder en utredning og andre del er en tilråding. Utredningen inneholder informasjon om det ordinære tilbudet barnehagen gir, samt en vurdering fra PPT om hva som vil være et tilfredsstillende tilbud til det barnet den sakkyndige vurderingen gjelder. Det skal også legges vekt på barnets utviklingsmuligheter. Tilrådingen beskriver ulike rammefaktorer og organisering for tilbudet, blant annet omfang, mål for tiltakene og hva slags kompetanse som er nødvendig (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Under barnehagelovens § 33 (2005), blir systemrettet arbeid omtalt som kompetanse- og organisasjonsutvikling som PPT skal bistå barnehagen med, for å legge til rette for et godt barnehagetilbud for barn som har særskilte behov (barnehageloven, 2005, §33). I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap: Tidlig innatts og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* står det at PPT skal være tilgjengelig for barnehage og skole og bidra til en sammenheng i tiltak for barn. Det står videre at de skal være en veileder til barnehagene og skolene, og være tett på for å kunne videreutvikle kompetanse som omhandler sammensatte lærevansker, problematferd og læringsmiljø. Departementet ønsker at PPT i større grad skal arbeide systemrettet (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 91). I Utdanningsdirektoratets artikkel om kvalitetskriterium i PPT (2016), står det at PPT skal ha fagkunnskap i allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, organisasjons- og kompetanseutvikling, og om de utfordringene som kan føre til at barn har behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2016).

### 2.5.1 Systemendring i det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT

Å gå fra et individrettet perspektiv til et systemrettet perspektiv slik som PPT skal ha større fokus på nå, vil si at det skjer en systemendring; en forandring i systemet fra én tilstand til en annen. Systemrettet arbeid handler om å etablere et samarbeid med ulike

etater der det blir tatt felles avgjørelser og der de ulike partene jobber mot et felles mål. For å lykkes i dette, er det viktig at endringen er ønsket fra barnehagen - organisasjonen som faktisk skal utføre tiltakene og gjøre en endring i sin praksis. Det må være en enighet om hva som kan forbedres og utvikles for at samarbeidet skal være mulig. En slik endring kan møte på motstand, og det vil være en utfordring å lykkes hvis ikke partene i systemet forstår hensikten med endringen og ikke er klar for den (Hesselberg & von Tetzchner, 2016).

## 2.6 Planlegging, forutsigbarhet og rutiner

Alle barn har behov for forutsigbarhet og voksne som skaper struktur og rutiner slik at barnehagehverdagen blir mest mulig håndterlig. Schjelderup (2015) legger frem at når dette ikke er tilstede, kan barn fort føle seg stresset og utrygge - nettopp fordi de ikke vet hva som vil skje og hva som forventes av dem. Barn med ASF har som nevnt vansker blant annet knyttet til språk og sosialt samspill. Disse vanskene bidrar til at de har større utfordringer med å forstå situasjoner, og de har behov for en fast struktur slik at de får oversikt (Statped, 2022). For barn med ASF vil det være avgjørende med forutsigbarhet og rutiner gjennom barnehagedagen, samt faste voksenpersoner og et fast mønster å forholde seg til. Barnehagen må derfor planlegge dagene med et fokus på rutiner og tydeliggjøre for barnet med ASF hva som skal skje til enhver tid (Nordøen & Laberg, 2021). For å kunne inkludere barn med ASF i barnehagen, trekker Statped (2021) frem at barnehagen må planlegge dagligdagse aktiviteter og rutinesituasjoner, samt skape oversikter og rutiner som alle ansatte i barnehagen skal følge opp. De understreker at struktur som bidrar til forutsigbarhet i barnehagen er avgjørende for at barn med ASF skal utvikle seg og ha en god barnehagehverdag. Et viktig element som bidrar til god oversikt over dagen, er ytre rammer. Et eksempel er visuell støtte i form av en dagsplan og visuell eller taktil informasjon om hva rekkefølgen i eksempelvis samlingsstunden er (Statped, 2021; Nordøen & Lagberg, 2021). Samlingsstunden i barnehagen kjennetegnes ofte av en viss struktur, og for å tilrettelegge forutsigbarhet kan en ha faste plasser, ha aktiviteter med tydelige regler, samt visualisere innholdet. Siden barn med ASF har store individuelle forskjeller, må derfor tilretteleggingen planlegges ut fra hver enkelt barns behov og alvorlighetsgraden av diagnosen (Statped, 2021).

## 2.7 Sosialt samspill

Det sosiale miljøet i barnehagen har en avgjørende rolle i barns utvikling og læring (Åmot & Ytterhus, 2020), og rammeplanen understreker at alle barn skal oppleve å være betydningsfulle i fellesskapet og å delta i positivt samspill. Barnehagen må legge til rette for at alle barn har mulighet til å utvikle vennskap og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22-23). Videre står det at barnehagens viktigste sosialiseringarena er leken, og det skal ses i sammenheng med danning og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40 og 7). Leken har i spesialpedagogisk sammenheng tradisjonelt blitt brukt som metode for læring og trening av ulike ferdigheter (Åmot & Ytterhus, 2020), og Vedeler (2007) trekker frem at å organisere smågrupper i barnehagen er et godt tiltak rundt barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp.

Å etablere smågrupper kan være et godt inkluderingstiltak og til utvikling av sosialt samspill, i tillegg til at barnet kan få en opplevelse av tilhørighet. Her kan barn med ASF få erfart sosialt samspill med andre barn, som både kan bli en lekekamerat, men også en

rollemodell for barnet med ASF. Gjennom gruppene kan man ha fokus på å trene på ulike ferdigheter, som eksempelvis sosial samhandling, språk og motorikk (Garrels, 2017; Åmot & Ytterhus, 2020). Garrels (2017) understreker at det vil være essensielt at barnet mestrer de aktivitetene som skal gjøres før det skal bli utført i gruppe, slik at det eneste nye elementet vil være de andre barna. Siden en av de største utfordringene ved inkludering av barn med ASF er avviket i sosial interaksjon som kjennetegner diagnosen, kan det være hensiktsmessig å starte treningen en-til-en med spesialpedagogen (Garrels, 2017; Haugen, 2019). Når barnet mestrer treningen på enerom, kan en etterhvert trekke inn flere og flere barn i treningen og aktivitetene. Neste fase vil være å generalisere det barnet har lært i andre settinger for å sikre at barnet behersker disse ferdighetene også andre steder (Haugen, 2019). Garrels (2017) trekker frem fire faser innenfor en smågruppeøkt som også stiller krav til flere sosiale ferdigheter. Fasene er: å respondere til felles instruks, dele felles materiell, turtaking og jobbe mot et felles resultat. Aktivitetene i smågruppeøkten bør være morsomme, kortvarig og interessante for barnet, slik at det utvikler motivasjon til å gjenta aktivitetene ved en senere anledning (Garrels, 2017).

## 2.8 Tverretatlig samarbeid mellom barnehage og PPT

Kinge (2012) definerer begrepet tverretatlig samarbeid som «...et samarbeid der fagpersoner som tilhører ulike etater eller sektorer i en kommune, kommer sammen for å tilføre samarbeidet sin kompetanse ut ifra den sektoren eller etaten de tilhører» (Kinge, 2012, s. 33). Formålet med et tverretatlig samarbeid er å avlaste barn som har behov for særskilt hjelp og deres foreldre ved blant annet å utvikle kvaliteten på det helhetlige tilbudet til barnet, samt skape gode, hensiktsmessige rutiner og samarbeidsordninger for det tverretatlige samarbeidet slik at familier raskt får den hjelpen de har behov for (Kinge, 2012). Barn med funksjonsnedsettelse trenger tilrettelegging i ulik grad på bakgrunn av hva slags nedsettelse de har, og de har behov for støtte fra ulike instanser i hjelpeapparatet. PPT er en viktig samarbeidspartner for barnehagen, og et slikt tverretatlig samarbeid mellom barnehage og PPT vil være nødvendig for å gi barn som trenger ekstra hjelp et helhetlig barnehagetilbud (Moen & Svendsen, 2014). I enkelte barnehager og skoler er det som en ekstra støtte etablert et spesialpedagogisk team, også kalt ressursteam. Dette er ikke et lovpålagt team, men kan være en god ressurs for barnehager og skoler til å drøfte bekymringer som oppstår og kan hjelpe til med en vurdering om det skal henvises til PPT (Nilsen & Herlofsen, 2020).

### 2.8.1 Veiledning

En del av samarbeidet mellom barnehage og PPT, er PPTs tilbud om veiledning til personalet i barnehagen. Hesselberg & von Tetzchner (2016) definerer faglig veiledning som «...en prosess der en mer kyndig og erfaren fagperson søker å støtte og forbedre arbeidet til en eller flere fagpersoner og gjøre dem mer bevisste og trygge i deres yrkesutøvelse» (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 303). Veiledningen inneholder blant annet drøfting av fagkunnskap, drøfting av saker og egen utøvelse av yrkesrollen. Formålet med den faglige veiledningen er at de som får veiledningen skal bli mer bevisste på egne handlinger, sin egen kompetanse, hva deres muligheter og begrensninger er og hva slags holdninger som faktisk ligger til grunn for arbeidsoppgavene den ansatte har (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Veiledningen mellom PPT og barnehage er en viktig faktor for kompetanseoppbygging i barnehagen på generelt grunnlag, men den kan også tas i bruk hvis barnehagen har behov for

veiledning på en sakkyndig utredning hos enkeltbarn eller at de mener de ikke har den tilstrekkelige kompetansen som trengs ut fra den sakkyndige tilrådingen (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). Det er også mulig å ha gruppeveiledning for å bidra til at det arbeidet som skal gjøres får en felles standard ved at hele personalet følger de samme prinsippene. Dette er også et godt tiltak for at PPT-ansatte og barnehageansatte blir bedre kjent med hverandre, noe som videre kan gjøre det lettere å be om hjelp fra hverandre (Hesselberg & von Tetzchner, 2016).

## 2.8.2 Faktorer for et godt samarbeid

Lauvås & Lauvås (1994) understreker at et dårlig samarbeid mellom etater i verste fall kan resultere i et dårlig arbeidsmiljø for de ansatte og at det er klientene, i dette tilfelle barna, som blir skadelidende av dette. Røkenes & Hanssen (2012) peker på relasjonens betydning i et hjelpeforhold og hva slags holdninger som må ligge til grunn når en arbeider med mennesker. De trekker blant annet frem det å se den andre i relasjonen som likeverdige der den andres opplevelser er like mye verdt som det en selv har, og en forståelse av den andre parten vil være viktig for å lykkes i å oppnå en god relasjon. Videre trekker de frem tre forhold som har betydning for å utvikle en god relasjon; væremåte, empati og anerkjennelse. I et hjelpeforhold kan det oppstå uenigheter og det vil være viktig å reflektere over om væremåten vår i møte med den andre enten er til hinder eller fremmer en god relasjonsutvikling. Empati går på at vi evner å leve oss inn i den andres opplevelse og at den andre føler seg forstått mer enn å bli vurdert. En anerkjennende holdning blir av Røkenes og Hanssen (2012) kjennetegnet med at en bekrefter den andres opplevelser, har respekt for den andres egenart og tolererer forskjeller. En må som fagperson møte den andre med ubetinget aksept slik at personen føler seg anerkjent og bekreftet. En annen faktor som er vesentlig for at et tverretattlig samarbeid skal lykkes, er å ha et felles verdigrunnlag. Når man har ulike yrkesbakgrunn kan det gjøre utgangspunktet for samarbeidet ulikt fordi man blant annet har ulike lovverk og retningslinjer å forholde seg til, og det vil derfor være viktig å ha samme holdninger og menneskesyn når en går inn i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Glavin & Erdal (2018) trekker frem et en derfor må bli enige om det sentrale utgangspunktet når en går inn i det tverrfaglige. Skau (2017) understreker at for at møtene mellom ulike parter skal bli betydningsfulle, må en møte hverandre med et utgangspunkt i at møtet er betydningsfullt også for en selv. En må være ydmyk i møte med andre, for møter vi andre med en holdning som tilsier at en sitter på fasiten og vet best, vil det gjøre det vanskelig for den andre parten å frigjøre sine egne ressurser og til å utvikle sin personlige kompetanse (Skau, 2017).

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg og gjennomføring av forskningsmetode og hva slags vitenskapsteoretisk tilnærming som har ligget til grunn. Kleven & Hjordemaal (2018) definerer forskningsmetode gjennom to alternative måter. Den ene tilsier at forskningsmetode er: «...de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt*», og det andre alternativet er «...de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). Valget på hvilken metode en velger å bruke, besluttes på bakgrunn av at den kan belyse problemstillingen som er utformet på en interessant og god måte (Dalland, 2012). Jeg vil starte med en redegjørelse av min vitenskapsteoretiske tilnærming før jeg videre gir en forklaring på den valgte metodens kjennetegn. Jeg vil deretter redegjøre for viktige kvalitetskriterier for studien, og her vil jeg også beskrive de etiske avveielene som har ligget til grunn. Deretter kommer en presentasjon av selve forskningsprosessen med fokus på utvalg for studien, intervjuguidens oppbygning og gjennomføring av intervjuene. Til slutt kommer en redegjørelse for analysen, med fokus på transkribering, koding og kategorisering.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forankringen en forsker har vil ha stor betydning for hva forskeren ønsker informasjon om, og er en viktig faktor for hva slags forståelse som blir utviklet gjennom forskningen (Thagaard, 2018). I denne studien har jeg benyttet både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning handler fenomenologi om de subjektive opplevelsene, der målet er å beskrive verden ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019). Resultatene fra denne forskningen vil derfor ta utgangspunkt i hvordan intervjupersonene opplever inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen, og vil bli beskrevet slik den erfares av dem (Thagaard, 2018).

Selve begrepet hermeneutikk betyr «tolk» eller «fortolker» (Kleven & Hjordemaal, 2018), og tar utgangspunkt i at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere forskjellige måter. Det handler om å fortolke handlingene til folk ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer fram (Thagaard, 2018). I hermeneutisk tankegang menes det at det alltid ligger et perspektiv bak alle synspunkter, noe som tilsier at sannheten alltid er relativ. Forståelsen som kommer frem i forskningen bygger på en forforståelse jeg som forsker tar med meg inn, og i mitt tilfelle er dette erfaringer jeg har tilegnet meg gjennom barnehagelærerutdanningen og arbeid i barnehage. Ved at jeg tydeliggjør min forforståelse, gir jeg leseren mulighet til en kritisk granskning og til å få innblikk i hva utgangspunktet for tolkningen er (Larsson, 2005). Gjennom en hermeneutisk tilnærming vil jeg som forsker tolke datainnsamlingen både gjennom den forståelsen jeg utvikler på bakgrunn av hvordan intervjupersonene opplever sin livssituasjon, men også ut fra min egen forforståelse fra arbeid i barnehage og fra mitt faglige ståsted (Thagaard, 2018).



## 3.2 Valg av metode

På bakgrunn av min problemstilling «Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for inkludering for barn med ASF i sosialt samspill i det ordinære barnehagetilbudet?», har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med fokus på intervju som metode. I kvalitativ forskning søker man en forståelse av sosiale fenomener, ofte ved å ha kontakt med deltakerne gjennom observasjon eller ved intervju. Fordi jeg i min undersøkelse er opptatt av å innhente subjektive opplevelser og erfaringer om hvordan personer med ulike yrkesbakgrunn og roller kan tilrettelegge for et inkluderende barnehagetilbud for barn med autismespekterforstyrrelse, mener jeg derfor at intervju som kvalitativ metode vil være godt egnet for å besvare problemstillingen. En kan gjennom intervjuet utvikle en forståelse av hvordan deltakerne opplever og reflekterer over sin egen livssituasjon på. Dataen en innhenter gjennom intervju vil være forankret i enkeltpersoners opplevelser, og preges derfor av den subjektive forståelsen de har av sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2019; Thagaard, 2018).

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det finnes flere ulike typer intervju. Thagaard (2018) skiller mellom intervju som er lite strukturert, delvis strukturert intervju og strukturert intervju. Intervju som bærer liten preg av struktur kjennetegnes av en mer uformell samtale der spørsmålene blir til underveis, mens det i et strukturert intervju vil være utformet bestemte spørsmål som har en forhåndsbestemt rekkefølge. I min undersøkelse har jeg valgt å gjennomføre intervjuene som delvis strukturerte, som er den vanligste formen innenfor kvalitativ intervju (Thagaard, 2018). Jeg valgte denne formen for intervju fordi jeg ville ha en viss struktur med forhåndsbestemte temaer med noen hovedspørsmål som jeg fastsatte på forhånd, men siden intervjuet bare er delvis strukturert, muliggjør dette også en større fleksibilitet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Oppfølgingsspørsmålene ser jeg på som en viktig del av det delvis strukturerte intervjuet, fordi jeg da får mulighet til å bygge videre på og følge opp de uttalelsene intervjupersonen kommer med (Thagaard, 2018). Oppfølgingsspørsmålene kan også bidra til at deltakeren opplever meg som nysgjerrig og interessert i det hen har å fortelle, som videre kan resultere i at hen utdyper mer (Kvale & Brinkmann, 2019). Å ha et delvis strukturert intervju kan bidra til å komme dypere inn i problematikken, samt mulighet til å få frem nye aspekter ved temaet som jeg ikke har tenkt over på forhånd, men som allikevel kan gi meg nyttig og relevant data til forskningen (Thagaard, 2018; Tjora, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Et delvis strukturert intervju som har fokus på den åpne samtalen krever en del fra meg som intervjuer. Det krever blant annet gode fagkunnskaper på temaet som intervjuet handler om, slik at det blir lettere å følge opp det deltakerne deler og for å kunne være forberedt nok til å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å være best mulig forberedt, skaffe meg nærhet og sikre god kunnskap om felten før gjennomføringen, gjorde jeg et godt forarbeid ved å lese meg opp på forskningstemaet. Jeg har valgt et tema jeg ser på som svært interessant, men som jeg har relativt lite kunnskap om. Jeg så det derfor som vesentlig å sette meg godt inn i problematikken slik at jeg var mest mulig forberedt til intervjuene og til å kunne trekke samtalen videre uten å følge intervjuguiden slavisk.

### 3.3 Kvalitet i forskningsprosessen

I kvalitativ forskning er det visse kvalitetskriterier en må reflektere over for å kunne gi leseren mulighet til å vurdere kvaliteten av forskningen. En må gjennom hele forskningsprosessen vurdere hvordan en kan overbevise leseren om at forskningen er troverdig. Thagaard (2018) trekker frem reliabilitet, validitet og overførbarhet som viktige begreper som i stor grad er med på å vurdere troverdigheten til forskningsprosjektet. Jeg vil videre ta utgangspunkt i disse.

#### 3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet, som også betegnes som forskningens pålitelighet, handler om å beskrive hvordan vi har utviklet dataen (Thagaard, 2018). Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å ha forkunnskap om temaet det skal forskes på, slik som jeg har fått gjennom teoretisk forankring og erfaring fra arbeid. Dette kan påvirke resultatet, og det vil som nevnt tidligere derfor være viktig å være bevisst sin egen forforståelse gjennom hele prosessen, og å være åpen for å endre sin egen forståelse underveis (Tjora, 2018). Reliabilitet dreier seg med andre ord om en kritisk vurdering om forskningen er gjennomført på en troverdig og pålitelig måte (Thagaard, 2018). Silverman (2006) hevder at en i kvalitativ forskning kan styrke forskningens reliabilitet ved å gjøre prosessen så transparent og systematisk som mulig. Dette dreier seg om å beskrive alle valg som er tatt slik at leseren kan vurdere forskningsprosessen. Resultatet vil da ses på som selvstendig og noe som ikke har blitt påvirket av personlige preferanser og omstendigheter (Silverman, 2006). Et element for å gjøre forskningen så transparent som mulig, er å vise til såkalte primærdata. Dette er data som i høy grad er atskilt fra forskeren, som eksempelvis direkte sitater fra intervjupersonen. Jeg valgte å bruke lydopptaker gjennom intervjugjennomføringene for å få mulighet til å bruke direkte sitater fra intervjupersonene. På den måten kan jeg gjengi deres uttalelser så korrekt som mulig slik at jeg får data som er uavhengig av mine egne fortolkninger (Thagaard, 2018; Tjora, 2018).

#### 3.3.2 Validitet

Forskningens validitet går på hvor gyldig resultatet vi kommer fram til er og hvordan dataen har blitt tolket (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2019) trekker frem at en må vurdere gyldigheten til prosjektet gjennom hele forskningsprosessen. Blant annet handler det om at en har valgt en metode som egner seg til forskningens formål slik at det blir mulig å komme fram til et gyldig resultat. Når det kommer til selve intervjugjennomføringen, handler validiteten om hvor troverdig intervjupersonens uttalelser er og intervjuets kvalitet. Kvalitative intervjuer har fått kritikk for at en aldri kan være sikker på om det intervjupersonene forteller faktisk er sant, noe som går utover validiteten (Kvale & Brinkmann, 2019). Det var derfor viktig for meg å skape en trygg atmosfære og passe på å ikke stille for direkte eller ledende spørsmål som kunne føre til at intervjupersonen kunne føle på ubehag og et press på å svare noe som føles forventet eller «riktig» svar (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). For at tolkningen av data skal bli mest mulig gyldig, valgte jeg å transkribere ordrett det som ble sagt i intervjuene slik at jeg var sikker på at jeg fikk mulighet til å gjengi deltakerens perspektiver og tolkninger så korrekt som mulig (Thagaard, 2018). Som nevnt vil dette også gi meg mulighet til å trekke inn sitater, som i tillegg til å styrke reliabiliteten, også kan bidra til å høyne validiteten av prosjektet (Bergsland & Jæger, 2018). Selv om en gjør et godt

arbeid med å tolke dataen slik at resultatet blir så valid som mulig, vil utgangspunktet for tolkningen være den forståelsen vi tilegner oss ut fra hvordan intervjupersonene opplever sin livssituasjon (Thagaard, 2018). Resultatet mitt kommer fra data innhentet fra én kommune der intervjupersonene fra de ulike etatene samarbeider sammen. Forståelsen og tolkingen er derfor med utgangspunkt i denne kommunen, så resultatet kunne derfor blitt annerledes om jeg hadde hatt et utvalg fra en annen del av landet.

### 3.3.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om at det resultatet vi kommer fram til i en spesifikk studie, også kan gjelde i andre situasjoner. Siden man i kvalitativ forskning søker en subjektiv forståelse av det vi forsker på, vil det være tolkningen vi gjør av resultatet som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018). Overførbarhet blir i noen tilfeller brukt synonymt med begrepet generaliserbarhet, men det er også blitt satt spørsmålsteget på hvor mulig det er å generalisere resultatet fra kvalitative studier. Kvale & Brinkmann (2019) trekker frem at en vanlig innvending når det kommer til kvalitativt intervju som forskningsmetode er at det er for få intervjupersoner til å kunne generalisere resultatet. Tjora (2018) understreker på bakgrunn av dette at en i kvalitativ forskning må tenke generalisering på en annen måte enn det man gjør hva gjelder kvantitativ forskning, og han trekker frem tre former for generalisering innenfor den kvalitative forskningen: naturalistisk-, moderat- og konseptuell generalisering. Den naturalistiske generaliseringen går på at forskeren redegjør godt for detaljene i hva som er studert, for å gjøre det mulig for leseren å vurdere om resultatet kan ha gyldighet til sin situasjon. Moderat generalisering går på at forskeren selv beskriver hvilke situasjoner som resultatene vil være gyldige i, mens den konseptuelle går på at en utvikler teorier som vil være relevant for andre type caser (Tjora, 2018). I min studie vil det være snakk om en naturalistisk generalisering, fordi jeg gjennom forskningen har tatt utgangspunkt i den dataen jeg har innhentet fra intervjupersonene som omhandler hva de vektlegger ved inkludering for barn med ASF i barnehagen. Funnene her kan brukes av leseren til å vurdere overføringsverdien til egen situasjon og om det kan gjelde deres eget arbeid (Tjora, 2018).

### 3.3.4 Ethiske avveielser

I kvalitativ forskning er det vesentlig å utvise en etisk praksis gjennom hele forskningsprosessen. NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene) (2021) har utviklet retningslinjer for samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning, og siden utdanningsvitenskap ligger under dette, gjelder disse retningslinjene også for denne studien. Kvale & Brinkmann (2019) trekker frem fire områder innenfor etiske retningslinjer som jeg velger å redegjøre for; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

#### 3.3.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om at intervjupersonene har rett på informasjon om studiens formål, at deres deltakelse er frivillig og muligheten til å trekke seg når som helst gjennom forskningsprosessen (Bergsland & Jæger, 2018). Dette er et av hovedprinsippene innenfor forskningsetikk. NESH (2021) poengterer at det informerte samtykket skal være frivillig og tydelig informert med lite rom for misforståelser; det bør derfor være dokumenterbart. For å overholde denne retningslinjen, valgte jeg derfor å formulere et samtykkeskjema med tilhørende informasjonsskriv. Dette skrevet inneholdt

blant annet en beskrivelse av forskningens formål, deltakerens rettigheter og hvordan anonymiteten til deltakeren skulle overholdes. Jeg sendte dette til intervjupersonene i god tid før intervjuene slik at de fikk tid til å lese gjennom og skrive under på det.

#### **3.3.4.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet går på at personer som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all personlig data som kan avsløre deltakerens identitet skal behandles konfidensielt (NESH, 2019). Én måte å beskytte anonymiteten til deltakerne på, er å bruke fiktive navn. I min studie kom jeg fram til at det mest formålstjenlige var å bruke intervjupersonenes yrkestittel som fiktivt navn. Bakgrunnen for dette valget er at jeg ser på det som mer oversiktlig og lettere for leseren å forstå hvilken profesjon som står for de ulike uttalelsene, framfor å lage vanlige fiktive navn.

#### **3.3.4.3 Konsekvenser**

Det er både negative og positive konsekvenser som en må ta hensyn til gjennom forskningen. Negative konsekvenser går på mulige skader den kan påføre deltakeren og organisasjonen de representerer - i dette tilfelle barnehagen, kollegaer, barn og foreldre. Positive konsekvenser handler om hva fordelene for å delta i studien kan være (Kvale & Brinkmann, 2019). Både for konfidensialitetens del, men også for å eliminere negative konsekvenser for de som er gjenstand for forskningen, spurte jeg intervjupersonene i avrundingsdelen om det er noe de har uttalt som de angrer på og ønsker å eliminere. I selve gjennomføringen av intervjuene er det viktig å passe på at intervjupersonen ikke kommer til skade i form av å bli stilt spørsmål som kan oppleves ubehagelige, og jeg var derfor bevisst på hvordan jeg framtrådte som intervjuer. Jeg brukte prober, som er elementer som bidrar til å skape flyt i samtalen, blant annet smil, nikk og små utsagn. Dette kan bidra til å gjøre situasjonen mer trygg til å dele og få meg som intervjuer til å virke interessert (Tjora, 2018; Thagaard, 2018). I et intervju bør det også være en gjensidighet på hva deltakeren deler og hva hun får tilbake for å stille opp (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) trekker frem at erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at deltakerne synes det er interessant å stille fordi de får mulighet til å få en innsikt i sin egen situasjon og til å reflektere over de ulike temaene det settes fokus på. Samtlige av deltakerne jeg hadde i denne studien uttrykte interesse for å delta på denne studien da de så på temaet og problemstillingen som svært interessant og dagsaktuell. To av deltakerne ønsket å få lese masteroppgaven min når den ble ferdig fordi de var nysgjerrige på hva de andre yrkesgruppene uttrykte om temaet, spesielt det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT.

#### **3.3.4.4 Forskerens rolle**

I tillegg til det etiske ansvaret som foreligger, vil forskerens integritet når det kommer til blant annet erfaring, ærlighet og kunnskap være en essensiell faktor for den vitenskapelige kunnskapen som skapes (Kvale & Brinkmann, 2019). Som tidligere nevnt er det i kvalitativ forskning fokus på intervjupersonens subjektive opplevelser, men allikevel finnes det en tosidighet i intervjuet mellom intervjuperson og forsker. Kunnskapen som blir utviklet gjennom intervjuet blir konstruert i samspill, noe Kvale & Brinkmann (2019) definerer som et *inter view*; «...en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). For at jeg skal kunne bidra til å produsere kunnskap gjennom intervjuet sammen med intervjupersonen, forberedte jeg meg som nevnt godt på forskningstemaet ved å

lese meg opp på relevant teori. Dette bidro til at jeg klarte å føre samtalen videre gjennom oppfølgings spørsmål, og jeg fikk derfor innhentet relevant data til forskningen. Fordi jeg hadde lest meg opp på teori på forhånd, i tillegg til å ha dannet meg et inntrykk av fenomenet ut fra mine egne observasjoner og erfaringer fra jobb, er det en viktig oppgave for meg som forsker å inneha en refleksivitet gjennom hele forskningsprosessen. Å inneha refleksivitet handler om at jeg som forsker evner å forstå min egen rolle i forskningen og hva slags betydning den har, både når det gjelder i samhandling med intervjupersonene, de teoretiske perspektivene, den empiriske dataen som blir samlet inn og brukt, og spesielt den forforståelsen jeg tar med meg inn i forskningen (NESH, 2019). Forforståelsen jeg hadde med meg inn i prosjektet; det teoretiske perspektivet samt erfaring fra barnehagelærerutdanning og arbeid i barnehage, vil være viktig å reflektere over slik at det ikke påvirker resultatet. Forforståelsen vil være retningsgivende for hva lags tema man velger og utarbeidelsen på en problemstilling, og det vil påvirke hva slags spørsmål jeg stiller under intervjuet (NESH, 2019). Jeg merket etter første utkast av intervjuguiden at min forforståelse for tematikken kom ganske tydelig fram, gjennom at mine negative erfaringer om inkludering i barnehagen gjorde så spørsmålene ble ganske kritiske. Jeg brukte derfor god tid på å utvikle en intervjuguide som var så objektiv som mulig, slik at intervjupersonene kunne svare fritt uten å føle seg «angrepet» av spørsmålene. Jeg vurderte derfor både fordelene og ulempene ved min egen bakgrunn inn i forskningen.

## 3.4 Min forskningsprosess

### 3.4.1 Utvalg av intervjupersoner

Et viktig kjennetegn ved kvalitative studier, er at det er få personer som deltar. Spesielt i denne studien som har et tidsperspektiv på ca 5 måneder, vil et lite utvalg bli mer håndterlig og det vil være lettere å komme ordentlig i dybden på temaet, samt få anledning til å gjøre en dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg bestemte meg for å skaffe tre intervjupersoner med ulike roller og oppgaver inn mot barn med autismspekterforstyrrelse, for å få flere perspektiver på fenomenet ut fra deres yrkeskompetanse og erfaring. På bakgrunn av at utvalget mitt er relativt lite, vil det derfor være hensiktsmessig å velge personer som har kunnskap og kvalifikasjoner om temaet det skal forskes på, og som kan uttale seg på en reflektert måte. Både Tjora (2018) og Thagaard (2018) kaller dette for en strategisk utvelgelse. I denne studien ble derfor mine intervjupersoner barnehagestyrer, spesialpedagog med erfaring fra barnehage og PP-rådgiver.

### 3.4.2 Rekruttering av intervjupersoner

Gjennom masterutdanningen i spesialpedagogikk hadde jeg praksis i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dette var et PPT-kontor jeg fikk et veldig godt inntrykk av og som jeg opplevde hadde god kompetanse innenfor flere områder. I samtale med lederen fikk jeg også vite at de hadde hatt en periode med organisasjonsutvikling og gjennom de siste årene hatt en utviklingsprosess der de har gått fra å ha et høyt fokus på individrettet arbeid til å ha mer fokus på systemrettet arbeid. Den ene delen av PPT-kontoret er et støttepedagogteam som inneholder spesialpedagoger. De jobber i hver sin faste barnehage som støttepedagog og skal bidra med blant annet kompetanseheving i barnehagen. Jeg tenkte derfor tidlig i forberedelsesprosessen av masteroppgaven at

dette PPT-kontoret kan være et godt sted å starte for å skaffe meg relevante og interesserte intervjupersoner.

Jeg startet med å kontakte PPT-lederen via mail, der jeg ga en kort og konkret presentasjon av forskningsprosjektet mitt og hva slags intervjupersoner jeg ser på som relevante med tanke på yrke og arbeidsoppgaver. Lederen uttrykte interesse og engasjement for forskningstemaet mitt, og var behjelpelig med forslag til personer jeg kunne kontakte. Denne formen for rekruttering av deltakere definerer Thagaard (2018) som «snøballmetoden», som baserer seg på å kontakte personer med relevante kvalifikasjoner for problemstillingen og som videre kan gi navn på andre personer med tilsvarende kompetanse. Thagaard (2018) understreker ulempen med denne rekrutteringsmåten ved at vi ofte da vil få kontakt med personer innenfor samme miljø, men dette ser jeg heller på som en god mulighet til å få innsikt i hvordan det tverretatlige samarbeidet mellom PPT og barnehagen i én bestemt kommune oppleves, og hvordan de samarbeider med å sikre inkludering av barn med ASF. Det vil som nevnt derfor være viktig å poengtere at resultatet av analysen vil være ut fra det bestemte utvalget og at det kunne blitt et annet resultat med et annet utvalg. Jeg fikk gjennom PPT-lederen noen navn innenfor disse tre rollene som jeg videre tok kontakt med dem. Det var to PP-rådgivere som tilbød seg å stille til intervju sammen. Dette tilbudet tok jeg imot og så på som en gylden mulighet til å innhente mer data ut fra to rådgiveres perspektiv.

### 3.4.3 Intervjuguide

Fordi jeg har valgt å ha delvis strukturerte intervjuer, utformet jeg en intervjuguide som inneholdt tre hovedtemaer med fem hovedspørsmål hver. Hovedtemaene er «inkludering», «sosialt samspill» og «det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT». Det var viktig for meg å utforme én felles intervjuguide til alle intervjupersonene for å gjøre det lettere å sammenlikne svarene fra de ulike deltakerne (Thagaard, 2018). Jeg utformet en intervjuguide med tre faser; én oppvarmingsdel, én refleksjonsdel - som er selve kjernen av intervjuet, og én avrundingsdel. Bakgrunnen for denne inndelingen var å skape en god og trygg atmosfære for deltakerne til å kunne dele sine erfaringer, og for at både dem og jeg som intervjuer skulle sitte igjen med en god opplevelse i ettertid (Tjora, 2018). Jeg brukte mye tid på å lage en intervjuguide som inneholdt gode og åpne spørsmål, for å kunne gi deltakerne mulighet til å gå ordentlig i dybden på temaet slik at jeg fikk samlet inn relevante funn for arbeidet videre. I tillegg kan åpne spørsmål bidra til å gjøre situasjonen mer trygg fordi det er større rom for deltakeren til å svare fritt om sine synspunkter og opplevelser, og deltakeren får dermed mer innflytelse over situasjonen og hva hen ønsker å dele. På spørsmålene som kan virke mer lukket og der det er en viss fare for å få et kort svar, utformet jeg noen oppfølgingsspørsmål i tilfelle jeg fikk for lite data (Thagaard, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Intervjuets siste del, avrundingsdelen, inneholdt mer generelle spørsmål og informasjon om prosessen videre. Denne delen bidrar til å normalisere situasjonen (Tjora, 2018).

### 3.4.4 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Jeg valgte bevisst å gi deltakerne mulighet til å få innsyn i intervjuguiden på forhånd. Det kan være både fordeler og ulemper ved dette valget. Én ulempe ved dette kan være at deltakerne får god tid til å forberede svar som føles gode og teoretisk riktige, men som nødvendigvis ikke stemmer overens med deres praksis. Fordelen ved dette, som

personlig veide mest for meg, var å gi muligheten til å forberede seg på hvor fokuset gjennom intervjuet vil ligge og mulighet til å kunne reflektere litt over hvordan inkludering av barn med ASF faktisk skjer ut fra deres egne erfaringer. Jeg vet av erfaring at jeg ofte kommer på gode og utfyllende svar i ettertid av intervju, og at det der og da i intervjusituasjonen kan føles stressende å skulle gi et godt svar. Jeg synes derfor at det var riktig av meg å gi deltakerne mulighet til innsyn i spørsmålene på forhånd. Dette svarte også alle ja takk til. Før gjennomføringen ga jeg også intervjupersonene mulighet til å medvirke hvor intervjuene skulle finne sted. Dette valgte jeg fordi det å oppleve en trygghet på å uttale seg i stor grad avhenger av settingen og hvor man gjennomfører intervjuet. I tillegg bør man velge et sted der man kan sitte uforstyrret (Tjora, 2018).

I følge Thagaard (2018) er oppvarmingsdelen av et intervju avgjørende for hvordan intervjuet forløper videre. Det er her vi etablerer kontakt med deltakeren og det er her jeg som intervjuer har mulighet til å skape en tillitsfull relasjon. Det vil også kunne bidra til at intervjupersonen klarer å slappe mer av før fokuset blir lagt over på forskningstemaet og de sentrale spørsmålene som er selve kjernen av intervjuet; refleksjonsdelen. For å skape god stemning og en trygg atmosfære, etablerte jeg litt småprat med deltakerne. Deretter ga jeg en beskrivelse av hva formålet mitt med studien var, informasjon om personvern og at jeg ville bruke lydopptaker. Bruk av lydopptak var også uttrykt i informasjonsskrivet de fikk tilsendt på forhånd, men jeg valgte allikevel å gjenta dette. Jeg startet selve intervjuet med oppvarmingsspørsmålene, som inneholdt konkrete og enkle spørsmål om deltakernes yrkesbakgrunn og arbeidsoppgaver og som det ikke kreves så mye refleksjon for å svare (Tjora, 2018).

Neste fase var selve kjernen av intervjuet; hovedspørsmålene inndelt i de tre temaene det var fokus på. Jeg opplevde intervjupersonene som trygge på å dele sine erfaringer, og jeg følte de var ærlige på sine svar. Jeg hadde gode refleksjonsprosesser med alle deltakerne der jeg også følte jeg bidro i samtalen, blant annet med oppfølgingsspørsmålene. Som nevnt gjennomførte jeg intervjuet med de to PP-rådgiverne sammen, og dette kan i utgangspunktet påvirke hva de uttaler fordi de er kollegaer og hører hva den andre har å si. Det kan muligens være vanskelig å dele kritiske ting og en kan være redd at kollegaen er uenig, men jeg opplevde allikevel at svarene var gyldige og at de var sikre i sine svar. Jeg opplevde også at de utfylte hverandre og kom med flere synspunkter enn hva som hadde kommet fram om jeg bare hadde intervjuet én PP-rådgiver, så jeg opplevde intervjuet vellykket. Noen av intervjupersonene kommenterte underveis at de var usikre på om det de fortalte var relevant og at de følte de snakket utenfor visse spørsmål, og det var da viktig for meg å gi bekreftelse på at det bare var positivt at vi kom innpå flere temaer som kan løfte oppgaven. Jeg var også påpasselig med å følge med på kroppsspråket for å fange opp signaler på at intervjupersonen hadde sagt sitt ved hvert spørsmål og når hun følte seg ferdig. Jeg ville ikke avbryte og skapte alltid en liten pause før jeg stilte et nytt spørsmål for å være sikker på at jeg fikk med meg alt de ville si. Dette støtter Thagaard (2018), som understreker at en må finne balansen mellom å spørre og å lytte, og gi rom for at intervjupersonene får ytret sine synspunkter uten å bli avbrutt. I avrundingsfasen var det som tidligere nevnt viktig for meg å gi intervjupersonene mulighet til å trekke uttalelser hvis det var noe de angret på, men alle uttrykte tydelig at de sto for alt de sa. Jeg understreket også at lydopptaket ville bli slettet så fort jeg hadde transkribert intervjuet.

## 3.5 Analyse

Formålet for analyseringen er å gi leser kunnskap om forskningstemaet uten at de selv trenger å gå gjennom datamaterialet. I denne fasen av forskningsprosessen kreves det ekstra systematikk og tankearbeid for å klare å frembringe det potensialet som finnes i datamaterialet. Det er her en finner ut av om en har fått data som svarer på problemstillingen, om det har tilknytning til den teoretiske forankringen, eller om dataen viser andre innfallsvinkler som kan vise seg å være relevante og interessante for temaet (Tjora, 2018). Dalland (2012) trekker frem at det vil være gunstig allerede før gjennomføring av intervjuene å reflektere over hvordan dataen skal analyseres. Dette vil både bidra til gode forberedelser og utforming av en god intervjuguide, i tillegg til å gjøre det lettere i intervjugjennomføringen og når dataanalysen skal starte (Dalland, 2012). Jeg vil videre ta for meg transkripsjonen av datamaterialet, koding og kategorisering, og til slutt redegjøre for hvordan jeg valgte å analysere datamaterialet.

### 3.5.1 Transkribering

Før en kan sette i gang med å analysere datamaterialet fra intervjuene, vil det første steget være å transformere den muntlige intervjusamtalen om til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2019). Det vil her være viktig å ha i bakhodet at intervjupersonens utsagn blir abstrakte gjennom transkripsjonen, og flere viktige elementer fra samtalen vil gå tapt, eksempelvis kroppsspråk, mimikk og stemmeleie. På bakgrunn av dette vil en transkripsjon dermed bli en svekket utgave av intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2019; Krumsvik, 2013). Jeg brukte god tid på transkripsjonen for å få den så nøyaktig som mulig. Ved tilfeller der jeg var usikker på hva som ble sagt, spolte jeg tilbake lydopptaket og hørte det på nytt. Dette var jeg nøye med for å kunne gjengi intervjupersonenes utsagn så presist som mulig, både for å være sikret deres forståelse og unngå å fortolke det selv, men også for å sikre intervjuvaliditeten. For å sikre deltakernes konfidensialitet og personvern, valgte jeg allerede i transkripsjonen å anonymisere deres identitet ved å bruke deres yrkesroller som fiktive navn (Krumsvik, 2013).

### 3.5.2 Tematisering

Etter transkriberingen sto jeg igjen med en mengde data og en følelse av rot og kaos. Det var en utfordring å få oversikt over et så stort omfang av datamateriale, og jeg startet derfor med å strukturere det før analyseringen startet. Jeg valgte å analysere med utgangspunkt i en tematisk bearbeiding som Dalland (2012) beskriver. Dette går ut på å lese gjennom transkripsjonene for å finne ut av hva slags temaer som er blitt tatt opp. Jeg brukte intervjuguiden til hjelp gjennom dette, siden jeg hadde inndelt spørsmålene i tre sentrale temaer jeg ville ha fokus på gjennom intervjuet; inkludering, sosialt samspill og tverretatlig samarbeid mellom barnehage og PPT. Siden jeg før analysen hadde sett for meg å gjøre en tematisering av analysen, så jeg for meg at disse temaene fra intervjuguiden ville være de samme jeg kom til å kategorisere dataen inn i. Terry et al. (2017) understreker derimot at man ikke kan forhåndsbestemme temaene før en starter å kode materialet, og at analysefasen er en reflekterende prosess der man må prøve ut ulike muligheter før man til slutt sitter igjen med et bestemt sett med temaer. Det er kodingen som legger føringer for relevante temaer ved å gi oversikt over hva som faktisk har blitt tatt opp i intervjuene. Dette hadde jeg i bakhodet og brukte temaene fra intervjuguiden mer som et hjelpemiddel gjennom analysen. For å kunne



kategorisere dataen inn i temaer, startet jeg derfor med å kode det. Dette bidrar til å kunne finne de meningsbærende funnene til problemstillingen og er med på å redusere datamengden slik at en står igjen med det som er relevant (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Jeg valgte å fargekode materialet, der eksempelvis fargen rød stod for temaet «Samarbeid mellom barnehage og PPT». Jeg laget deretter en oversikt i et nytt dokument over de temaene jeg ønsket å belyse for å kunne svare på problemstillingen. Så gikk jeg gjennom transkriberingen og samlet all data som var relevant for dette temaet inn i et nytt dokument, med tydelighet på hvem av intervjupersonene som sto for de ulike uttalelsene ved å gi de hver sin farge. Dette bidro til at jeg kunne sammenlikne svarene fra de ulike deltakerne. For å kunne bearbeide intervjuene tematisk, er det avgjørende at en har tatt opp de samme temaene med alle som skal intervjues, noe jeg gjorde ved å ha lik intervjuguide til alle intervjupersonene (Dalland, 2012). Jeg satt igjen med en mengde funn og det var en utfordring å velge meg ut de retningene jeg ville gå videre med. Jeg valgte til slutt å ha fokus på temaene sosialt samspill og det tverretatlige samarbeidet, fordi det var her det lå mest interessante funn.

## 4 Presentasjon og drøfting av empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra de tre intervjuene jeg gjennomførte med barnehagestyrer, spesialpedagog og PP-rådgivere. Jeg vil videre drøfte funnene opp mot den faglige forankringen jeg tidligere har redegjort for. I denne studien med problemstillingen: «*Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for inkludering av barn med ASF i sosialt samspill i det ordinære barnehagetilbudet?*», vil intervjupersonenes erfaringer være fokuset, og jeg vil derfor trekke frem siteringer for å synliggjøre disse. Jeg vil først gi en kort presentasjon av mine intervjupersoner og redegjøre for deres utdanning samt deres oppgaver og ansvar i sin jobb. Jeg vil bruke navnene barnehagestyrer, spesialpedagog, PP-rådgiver nr 1 og PP-rådgiver nr 2 videre i kapittelet.

### 4.1 Presentasjon av intervjupersonene

Barnehagestyreren er utdannet barnehagelærer og spesialpedagog. Hun har også tatt flere videreutdanninger, og har nå startet på en master i pedagogikk med fokus på ledelse. Hennes rolle som barnehagestyrer beskriver hun som tredelt. Hun har ansvar for administrative oppgaver, personaloppfølging, samt den pedagogiske utviklingen av barnehagen. Hun trekker også frem at en stor del av hennes jobb går på utviklingsarbeid på tvers av barnehagene i kommunen. Noe av hennes erfaring i møte med barn med ASF er gjennom sin tid som støttepedagog i barnehage. Nå jobber hun som styrer og er ikke like tett på barna, så hennes erfaringer som kommer fram i dette kapittelet er ut fra et styrerperspektiv.

Spesialpedagogen har en bachelor i vernepleie og har tatt master i spesialpedagogikk. Hun jobber nå som spesialpedagog innenfor PPT der hennes oppgaver er å drive organisasjon- og kompetanseutvikling, samt støtte på det spesialpedagogiske arbeidet til støttepedagogene som jobber i barnehagene. Hennes erfaring med barn med ASF er gjennom hennes tid som støttepedagog der hun har fulgt opp flere barn over tid gjennom den spesialpedagogiske hjelpen. Hun har både erfaring fra skole og barnehage, men jobbet mest i barnehage.

PP-rådgiver nr 1 har barnehagelærerutdanning og er i tillegg spesialpedagog og audiopedagog. Hun har i tillegg tatt ledelsesutdanning, organisasjon og ledelse og pedagogisk arbeid på småtrinnet. PP-rådgiver nr 2 har også barnehagelærerutdanning og master i spesialpedagogikk. Som PP-rådgiver er deres oppgaver sakkyndig vurdering og veiledning ute i organisasjonen. De forteller at PP-rådgiverne i PPT har ansvar for hver sin skole eller barnehage, men fordeler saker på tvers ut fra arbeidstrykk, behov og kompetanse. PP-rådgiver nr 1 forteller at hun har erfaring med barn med ASF i barnehage fra tidligere av før hun ble PP-rådgiver. Hun forteller videre at hun har varierende erfaring med inkludering av barna ut fra graden av funksjonsnivået til barnet.

## 4.2 Tverretatlig samarbeid mellom barnehage og PPT

Gjennom intervjuene fikk jeg en del funn om det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT. Jeg vil først presentere funnene fra intervjupersonene før jeg drøfter dette i lys av relevant teori.

### 4.2.1 Opplevelsen av det tverretatlige samarbeidet

PP-rådgiver nr 1:

*«Utgangspunktet er at jeg opplever et godt samarbeid. Men du vet, vi treffer på personer og de treffer på personer i oss, så noen ganger er det tverrfaglige samarbeidet litt knotete, og det handler om at vi bruker våre to mandat enda tydeligere. Før brukte vi mest tid på individperspektivet i mandatet vårt, men nå bruker vi også mye tid på det allmennpedagogiske perspektivet vårt hvor vi skal ha kompetanseutvikling (...) Men det er en ny erfaring for barnehagene at vi er like aktiv på begge mandatene våre».*

PP-rådgiver nr 2:

*Vi har løftet det andre mandatet vårt som går på systemarbeid ut også i forhold til at vi ønsker å oppfordre til at dem tar kontakt og henviser, også på organisasjonsutvikling og kompetanseheving eller hva det måtte være. (...) Også vil jeg si at vi er tett på og vi har vært mye på tilbudssiden (...) Også har vi sikkert en vei å gå i det (...)».*

Barnehagestyrer:

*«(...) Det er noe endring som har vært (...) før var det sånn at når vi tilmeldte så kunne vi bare flyte på at PPT kom ut og diskuterte tiltak og prøvde ut (...) Men det skjer ikke lenger (...) Nå ligger det mer på barnehagen og det er vel blitt det som er i tiden da, at vi skal klare oss selv. Men jeg savner det».*

PP-rådgiverne forteller at de i utgangspunktet opplever et godt samarbeid med barnehagene. De trekker frem at samarbeidet til tider kan bli litt vanskelig fordi PPT nå har mer fokus på systemrettet arbeid framfor individrettet arbeid, og at denne endringen er en helt ny erfaring for barnehagene. De sier dog at de prøver å være på tilbudssiden slik at barnehagene kan ta kontakt ved behov, men de legger også frem at de muligens kunne blitt bedre på dette punktet. PP-rådgiver nr 1 forteller at de i forbindelse med mer fokus på systemrettet arbeid ser mer på barnehagens praksis, og i tilfeller der de ser at barnehagen har litt å gå på og de begynner å pirke borti praksisen, kan dette gjøre samarbeidet mer utfordrende. Hun sier at dette kan føre til at det tar lenger tid å få til en endring og utvikling. Barnehagestyreren trekker også frem endringen som har skjedd i PPTs arbeid og at det har ført til mer ansvar hos barnehagene. Hun forteller at de fra tidligere har vært vant til at PPT har vært tettere på og at dette er noe hun savner. Når hun snakker om endringen til mer systemarbeid, uttrykker hun at hun ikke opplever at det har vært fokus på dette:

*«At PPT skal jobbe systemretta.. i utgangspunktet har jeg ikke opplevd det enda for det betyr at de må se på oss da».*

Spesialpedagogen trekker også frem at barnehagen sitter med mer ansvar nå enn før ved at PPT avslutter enkeltsakene etter at de har utarbeidet en sakkyndig vurdering:

Spesialpedagog:

*«PPT skriver en sakkyndig vurdering og der kommer det noen tiltak som de mener kan være nyttig for dette barnet. (...) Også avslutter de saken etterpå. (...) Da kan man bli stående litt aleine, men det er jo ikke sånn at du ikke kan ta en telefon selv om».*

PP-rådgiver nr 2 uttaler at barnehagene kan søke veiledning knyttet til flere ulike områder, og ett av områdene de kan søke veiledning på kan være knyttet til sakkyndig vurdering i etterkant for å få en konkret individuell veiledning på tilrådingen selv om saken blir avsluttet. Dette blir støttet av PP-rådgiver nr 1, som legger til at hvis barnehagen syns tiltakene i den sakkyndige vurderingen er vanskelig å følge opp eller de ikke vet hvordan de skal gjøre det, kan de henvise på nytt med ønske om veiledning eller mer kompetanse på dette. Barnehagestyreren stiller seg bak uttalelsen om at de kan ta kontakt med PPT ved behov, men hun sier også at hun opplever at det er lettere å få hjelp om de tar kontakt rett i etterkant av en henvisning, og jo lenger tid de venter, desto vanskeligere blir det på grunn av den lille graden av kjennskap PPT får med barnet det gjelder - som resultat av mindre observasjon i barnehagen.

#### Drøfting

I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap: Tidlig innats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* kommer det frem at de fleste barnehagelærere opplever at PPT i liten grad er tilgjengelig når de har behov for det. På den andre siden viser departementet til at PPT opplever sakkyndige vurderinger som tidkrevende. Om PPT får et høyt antall henvisninger av enkeltbarn, vil de også få mindre tid til å arbeide direkte inn mot barnehagene. Det blir videre understreket at PPT skal arbeide tettere på barnehager med mer systemrettet arbeid og at det vil være viktig å sette inn tiltak for å redusere ventetiden i PPT (Meld. St. 18, (2010-2011) s. 90-91). PPT skal med andre ord ut fra Meld. St. 18 (2010-2011) ha større fokus på systemrettet arbeid, og denne endringen kan oppleves som en omveltning for barnehagene. Som barnehagestyreren nevner er dette noe nytt og de er vant til at PPT tidligere i større grad har vært inne og hatt mer ansvar. En annen grunn til at dette kan oppleves som en utfordring, er at systemrettet arbeid går på organisasjon- og kompetanseutvikling innad i barnehagen, og skal bidra til å utvikle kompetanse på ulike områder i barnehagene. PPT skal gjennom systemrettet arbeid ha mer fokus på å hjelpe barnehagene til å tilrettelegge for barn med særskilte behov i det allmennpedagogiske tilbudet, og for å gjøre dette må de se på barnehagens praksis og den kompetansen som eksisterer hos personalet (Meld. St. 18, (2010-2011) s. 91). Dette kan ses i lys av PP-rådgiver nr 1 sin uttalelse om at samarbeidet oppleves mer utfordrende når de skal gå inn å se på barnehagens praksis og eventuelt endre på denne for å utvikle barnehagen som organisasjon. Det er allikevel et interessant funn at PPT skal jobbe mer systemrettet, men at barnehagestyreren ikke opplever dette ut fra uttalelsen om at PPT må være mer i barnehagene for å kunne arbeide systemrettet.

Når det kommer til veiledning fra PPT til barnehagene er dette et hovedelement i samarbeidet for å gjøre barnehageansatte kompetente og trygge, og derfor har det stor påvirkning på hvordan personene opplever samarbeidet (Hesselberg & von Tetzchner,

2016). Jeg vil her trekke frem Hesselberg & von Tetzchners (2016) definisjon av faglig veiledning som redegjort for i teorien; «...en prosess der en mer kyndig og erfaren fagperson søker å støtte og forbedre arbeidet til en eller flere fagpersoner og gjøre dem mer bevisste i sin yrkesutøvelse» (Hesselberg & von Tetzchner, 2016, s. 303). PPT skal med andre ord sitte på en kompetanse som skal bidra til at barnehageansatte øker sin forståelse av ulike områder, slik at de blir mer trygge på sitt arbeid inn mot det spesifikke området. PP-rådgiver nr 2 trakk frem at barnehagene har mulighet til å søke veiledning på den sakkyndige vurderingen for å få konkret veiledning på tilrådingen, eller om de trenger kompetanseheving på et spesifikt område. Hun opplever at PPT er på tilbudssiden når det kommer til å søke veiledning i samarbeidet. At barnehagen kan søke veiledning på en sakkyndig utredning, blir som nevnt i den faglige forankringen støttet av Hesselberg & von Tetzchner (2016), som poengterer nettopp dette; hvis barnehagen ikke føler de har tilstrekkelig kompetanse på det den sakkyndige tilrådingen krever, er dette grunn til å søke veiledning fra PPT. Både spesialpedagogen og barnehagestyreren uttalte også dette tilbudet, men det kom også frem at barnehagestyreren opplever at de står mer alene og med mer ansvar nå, og nevnte som sagt at det blir vanskeligere å få hjelp hvis det har gått litt tid mellom tilrådingen og når de søker veiledning. Dette er et interessant funn hvis man ser det opp mot Hesselberg & von Tetzchners (2016) beskrivelse av veiledning, der det kommer tydelig frem at PPT skal bidra med kompetanseheving uavhengig av om det skjer rett etter en tilråding eller om det søkes senere, for de skal uansett sitte på tilstrekkelig kompetanse til å veilede barnehagen på det spesialpedagogiske fagfeltet. En kan derfor stille seg spørsmålet om hvorfor veiledning på sakkyndig tilråding oppleves «dårligere» om den skjer på et senere tidspunkt når kompetansen uansett skal ligge hos PPT.

#### 4.2.2 Kompetansegrunnlaget for arbeidet med barn med særskilte behov

Et interessant funn i forbindelse med det tverretatlige samarbeidet mellom barnehagen og PPT, var forventningene de har til hverandre når det kommer til kompetansegrunnlaget i de ulike etatene. Barnehagestyreren uttalte at hun savner kompetanse på ASF-diagnosen hos PPT:

*« (...) Jeg savner en kompetanse på PPT i forhold til ASF (...) Jeg opplever tryggere rådgivere på andre områder».*

Når det kommer til å inneha tilstrekkelig kompetanse hos PPT-ansatte, uttalte PP-rådgiver nr 1 at rådgiverne kan fordele de ulike sakene seg i mellom om noen sitter med mer kompetanse innenfor et fagfelt:

*«Saker fordeles på tvers ut fra arbeidstrykk, behov og kompetanse. Er det behov for en spesiell kompetanse i en sak, så kan man være på en annen sak eller skole enn den man har ansvar for».*

Videre forteller PP-rådgiver nr 1 at hun forventer at barnehagene selv vil sette seg inn i hva det vil si å ha en ASF-vanske, slik at de lykkes i å tilrettelegge for barn med ASF inn i det ordinære barnehagetilbudet:

*«De må gå inn i det, få kunnskap om det. De må ville det.»*

Barnehagestyreren opplever PP-rådgiverne som mer trygge på andre fagfeltområder sammenliknet med autismespekteret. PP-rådgiver nr 1 forteller at rådgiverne i PPT har ansvar for hver sine skoler og barnehager, men at de allikevel fordeler sakene ut fra

hvem som sitter med mest kompetanse på det det gjelder. Hun trekker videre frem at hun har en forventning om at barnehageansatte setter seg inn diagnosen ASF hvis de får barn i barnehagen med dette, slik at de lykkes i tilretteleggingen for barnet inn i barnehagen.

### Drøfting

I forbindelse med PPTs større fokus på systemarbeid er formålet å finne «vanskene» i barnehagen som organisasjon og utvikle tiltak som kan bidra til å redusere de, slik at barnehagen kan lykkes i de ulike områdene de har ansvar for. Det er avgjørende at det finnes tilstrekkelig kompetanse i barnehagen både for barna uten vansker, men også for de med ekstra vansker (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). PP-rådgiver nr 1 forteller som nevnt at hun ønsker at barnehagen skal sette seg inn i ASF-vansken, samtidig som at barnehagestyreren savner kompetanse på ASF hos PPT. På den ene siden har ikke barnehagelærerutdanningen så mye fokus på det spesialpedagogiske fagfeltet, og utdanningen handler i hovedsak om det allmennpedagogiske. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (2018) legger føringer og skal sikre at utdanningen oppfyller kravene til kvalitet. Som nevnt i den faglige forankringen står det i retningslinjene at et av temaene som skal vektlegges i utdanningen er barn med behov for særskilt omsorg og oppfølging, men det står også at hver enkelt institusjon har ansvar med å foreta en aktuell tolkning og implementering av temaene i deres programplaner (Bjørke & Melberg, 2018). De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen viser med andre ord at kunnskap om diagnosen autismespekterforstyrrelse ikke er et konkret område som er obligatorisk å ha i barnehagelærerutdanningen. På den andre siden står det at barnehagelæreren skal handle i samsvar med barnehagens formålsbestemmelse, og for å trekke paralleller til rammeplanen, vektlegges det i kapittel 7 om barnehagen som pedagogisk virksomhet 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). Åmot & Bjerklund (2018) skriver i sin artikkel at barnehagen må ha generalisert kunnskap om spesialpedagogisk arbeid for å kunne imøtekomme barns rett til inkludering og til å kunne skape et godt fellesskap i barnehagen, og barnehageeiere og kommunen må derfor legge til rette for kompetanseutvikling. På bakgrunn av dette, kan en derfor konkludere med at barnehageansatte må sette seg inn i diagnosen ASF om de har barn i barnehagen med det, slik at hvert enkelt barn med diagnosen får den individuelle støtten og tilretteleggingen det har behov for (Kaale & Nordahl-Hansen, 2020). En annen grunn til at kunnskap om ASF blant personalet er nødvendig, er fordi det ikke alltid blir tildelt en spesialpedagog i arbeidet med barnet med ASF, så det er stor sannsynlighet for at ansatte vil bli tildelt det spesialpedagogiske ansvaret for barnet. Det vil på bakgrunn av dette være essensielt å inneha tilstrekkelig kunnskap til både diagnosen, men også til en adekvat tilrettelegging (Garrels, 2017).

Barnehagestyreren uttrykte at hun savner kompetanse på ASF hos PPT og opplever tryggere PP-rådgivere på andre områder. Dette er et interessant funn med tanke på at PPT er den instansen som skal bidra med kompetanse til barnehagene på områder de har behov for kompetanseheving på. I Utdanningsdirektoratets artikkel om kvalitetskriterium i PPT (2016), står det at PPT skal hjelpe barnehagen med kompetanseutvikling, og at det på bakgrunn av dette er vesentlig at de har den nødvendige kompetansen som trengs. Ansvaret for å sørge for at dette er på plass ligger hos kommunen og fylkeskommunen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Man kan med dette stille seg spørsmålet om hvorfor

barnehagen opplever at PPT har mindre kompetanse på ASF enn på andre områder, men ut fra funnene kan det bli tolket som at det generelt trengs mer kompetanse på ASF-diagnosen i alle organisasjoner som er knyttet til barn med ASF, for å sikre et godt barnehagetilbud. I denne kommunen har PPT etablert noen lavterskeltilbud ut til barnehagene for å bidra med kompetanse på områder barnehagene ikke er like trygg på, og jeg vil i neste underkapittel gå inn på disse.

#### 4.2.3 Lavterskeltilbudene «støttepedagogteam» og «kompetanseteam»

Et viktig funn som til stadighet ble trukket frem i samtlige intervjuer, var to ulike ordninger innenfor systemrettet arbeid som skal bidra til kompetanseutvikling hos barnehagene samt bidra til et godt samarbeid mellom barnehage og PPT. Det ene tilbudet er kompetanseteam. PP-rådgiver nr 1 forteller at kompetanseteam er tiltenkt å bygge opp kompetanse og en robusthet som barnehageansatte må inneha for å kunne ta imot de barna man får. Barnehagen kan sende henvisning til PPT der de ber om kompetanseheving innenfor et visst område, eksempelvis ASF-diagnosen eller generell kompetanse på inkludering i det allmennpedagogiske tilbudet. PP-rådgiver nr 2 poengterer at kompetanseteam handler i hovedsak om det allmennpedagogiske, men at det tidligere har vært mer knyttet til saker som omhandler enkeltindividet. Det eksisterer derfor litt ulik forståelse og ulike forventninger til hva innholdet i møtene skal være, men PPT arbeider nå med å skape en felles forståelse av formålet med møtene. Hvor ofte det er kompetanseteam varierer fra barnehage til barnehage ut fra hva slags behov de har. PP-rådgiver nr 2 forteller at noen har faste møter hver sjette uke, mens andre innkaller ved behov. Hun trekker videre frem at barnehagen selv har ansvar for å ta kontakt med PPT hvis det er behov for hjelp:

PP-rådgiver nr 2:

*«Jeg tenker også det handler om vurderingsevnen deres i forhold til å kartlegge og vurdere egen kompetanse i egen organisasjon. (...) Vi ønsker å oppfordre til at de tar kontakt og henviser, også på organisasjonsutvikling og kompetanseheving eller hva det måtte være».*

Barnehagestyreren forteller at kompetanseteam er et godt tiltak for barnehagen. Hun forteller at de kan få støtte til visse områder, og når de har prøvd ut dette i praksis, kan de innkalle til et nytt møte og reflektere sammen med PPT om tiltakene har fungert eller om det trengs en justering. Hun forteller at de i deres barnehage har valgt å ha inkluderingbegrepet som et overordnet tema gjennom kompetanseteammøtene, både når de diskuterer enkeltbarn og når det er snakk om utfordringer i en gruppe. Dette forteller hun har fungert godt og har vært veldig nyttig i arbeidet.

Støttepedagogteam ses på som et bindeledd mellom barnehagene og PPT, og PP-rådgiver nr 2 forteller at støttepedagogenes oppgave blant annet er å sikre samarbeidet mellom etatene og bidra med organisasjon- og kompetanseutvikling. Videre forteller hun at støttepedagogene har tett kontakt med PP-rådgiverne og kan bidra til at det skal være lett for barnehagene å ta en telefon til PPT eller spørre om veiledning. Spesialpedagogen forteller at støttepedagogene har ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen og til å flette dette inn i det allmennpedagogiske. PP-rådgiver nr 1 forteller at i tillegg til støttepedagogteam har PPT også ansatt en spesialpedagog som skal fungere som et tredje ledd i samarbeidet, blant annet som veileder for støttepedagogene. I denne kommunen er det derfor etablert tre ledd for å sikre et godt

samarbeid mellom barnehage og PPT og til å utvikle barnehagens kvalitet. Om den spesialpedagogiske hjelpen som støttepedagogene har ansvar for, sier spesialpedagogen dette:

*«Hvis man skal dra spesialpedagogikk ut på avdeling så er man helt avhengig av at den allmennpedagogiske plattformen er bra. I hvertfall for disse barna at det er struktur og rammer på avdelingen. Da er det lettere å drive med spesialpedagogikk ut på avdeling. Og selv på den beste barnehage med godt allmennpedagogisk fundament så kan det hende at barnet trenger noe skjerming, men da er hvertfall vilkårene mye bedre for å kunne drive spesialpedagogisk hjelp ut på avdeling».*

Spesialpedagogen forteller at for at støttepedagogen skal lykkes med å flette inn det spesialpedagogiske arbeidet inn i det allmennpedagogiske, er det avgjørende at det eksisterer en felles forståelse for tiltakene i hele personalgruppen i barnehagen, og dette er en oppgave som ligger på støttepedagogen å få til. Spesialpedagogen trekker videre frem at for å lykkes med det spesialpedagogiske arbeidet som støttepedagogen har ansvar for, må det allmennpedagogiske være på plass.

#### Drøfting

Som nevnt i den faglige forankringen, velger enkelte kommuner å etablere et spesialpedagogisk team hos barnehager og skoler som en ekstra ressurs i samarbeidet mellom barnehager og PPT. Dette er som nevnt ikke lovpålagt, men det er et krav at PPT skal hjelpe barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling, og det blir opp til hver enkelt kommune hvordan de velger å gjøre dette. I Utdanningsdirektoratets redegjørelse over PPTs oppgaver står det at systemrettet arbeid kan foregå ved deltakelse i møter og samtaler, og biståelse i tverrfaglige samarbeidsfora som eksempelvis tverrfaglige team og tidlig innsatsteam (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her har PPT valgt støttepedagogteam og kompetanseteam som tiltak for å sikre systemarbeid. Gjennom intervjuene med spesialpedagog og PP-rådgiverne, kommer det tydelig fram at deres formål med kompetanseteam er å hjelpe til med at barnehagene utvikler en god allmennpedagogisk plattform, blant annet for å legge til rette for at barnehagene har plass til flest mulig barn i det ordinære tilbudet. Kompetanseteam og støttepedagogteam henger med andre ord tett sammen, på bakgrunn av spesialpedagogens uttalelse om at støttepedagogene er avhengig av en god allmennpedagogisk plattform for å i det hele tatt kunne arbeide med spesialpedagogikk i barnehagen. I lys av dette vil jeg trekke frem begrepene integrering og inkludering som tidligere redegjort for i den faglige forankringen: da begrepet integrering ble erstattet av begrepet inkludering, var dette på bakgrunn av at fokuset skulle gå fra tilpasning av barnet til et eksisterende miljø, til å heller utvikle støttende miljøer som er tilpasset det mangfoldet som eksisterer (Kolle, 2012). Målet om å utvikle den allmennpedagogiske plattformen i barnehagen gjennom kompetanseteam kan derfor ses i lys av endringen fra integrering til inkludering.

Jeg har tidligere drøftet PP-rådgiver nr 1 sin uttalelse om at de har en forventning om at barnehagene setter seg inn i ASF-diagnosen og utvikler kompetanse på dette området. Åmot & Mørland (2017) understreker i sin kronikk at for at spesialpedagogisk kompetanse skal være tilgjengelig i barnehagene, må spesialpedagoger bli en del av grunnbemanningen. Spesialpedagogene skal sitte på kompetanse i blant annet ulike



funksjonsnedsettelse, og gjennom støttepedagogteamet denne kommunen har etablert, muliggjør de denne spesialpedagogiske støtten utad i barnehagene. Forskingen til Åmot & Mørland (2017) viser til at de barnehagene som velger å satse på spesialpedagoger som en del av fast bemanning - slik som støttepedagogteam bidrar med, får lettere til inkluderende pedagogiske praksiser (Åmot & Mørland, 2017). I den forbindelse, går Sjøvik (2014) så langt som å si at det bør være et krav om spesialpedagogisk kompetanse i personalgruppen hvis barnehagene skal mestre å tilrettelegge for inkludering som et overordnet prinsipp. Åmot & Mørland (2017) presiserer også at det vil være tilfeller der barn har behov for skjerming i kortere eller lengre perioder for å trene på ulike ferdigheter, og at den spesialpedagogiske hjelpen nødvendigvis ikke alltid kan eller bør flettes inn i det allmennpedagogiske. På bakgrunn av dette understreker de at det er behov for spesialpedagoger med tilstrekkelig kompetanse til å gjøre gode og faglige skjønnsvurderinger ut fra hver enkelt individuelle situasjon (Åmot & Mørland, 2017). Dette støtter opp mot det spesialpedagogen understreker om at noen barn trenger skjerming selv hos de beste barnehager som har et godt allmennpedagogisk fundament.

PP-rådgiverne mener at det er et stort fokus i kompetanseteammøtene på å skape en god allmennpedagogisk plattform i barnehagen slik at flest mulig barn får en tilhørighet til det ordinære tilbudet. Dette kan ses i lys av Skrtic (1991) sine uttalelser, som stiller seg kritisk til at det er det individuelle perspektivet som gjennomsyrrer spesialpedagogikken som fag samt at fokuset ligger på at det er individet som er bærer av et problem. Han setter heller søkelyset på systemene som er bygd rundt de spesialpedagogiske tiltakene – med andre ord; det allmennpedagogiske barnehagen bygger på. Solli (2010) drøfter i sin artikkel om inkludering og spesialpedagogiske tiltak er motsetninger eller to sider av samme sak, og han trekker frem at hvordan mangfold og ulikhet blir håndtert, gjenspeiler seg i hver enkelt barnehage. Det handler om hvordan barnehagen som organisasjon organiserer sin allmennpedagogiske virksomhet og hvordan ansatte får ulike roller. Han reiser videre spørsmål om forholdet mellom det spesielle og det generelle, og at det bør arbeides mer på systematisk pedagogisk innsats som gir muligheter for alle barn, mer enn at det blir satt fokus på problemidentifikasjon (Solli, 2010). Dilemmaet som dukker opp i forbindelse med denne tankegangen, er å forstå hvor mye enkelte barn skal delta i felles aktiviteter, og om fokuset på fellesskapet og en pedagogikk for alle i verste fall kan resultere i en manglende oppmerksomhet på det enkelte barnets behov. Solli (2010) oppsummerer derfor med at den spesialpedagogiske hjelpen skal inkluderes i barnehagen, men det vil være viktig å innlemme den i den daglige virksomheten og ikke bli sett på som noe ekstra. Hvordan spesialpedagogikken blir håndtert og tilrettelagt for styres i høy grad av personalet, og de har en avgjørende rolle for om spesialpedagogikken bidrar med segregering eller inkludering i barnehagen (Solli, 2010). Dette kan ses i lys av spesialpedagogens uttalelser om å flette den spesialpedagogiske hjelpen inn i det allmennpedagogiske og at det må finnes en felles forståelse for tiltakene i hele personalgruppen - i tillegg til kompetanseteam som tiltak for å styrke den allmennpedagogiske plattformen i barnehagene.

#### 4.2.4 Faktorer for et godt samarbeid

Et av mine spørsmål var hva intervjupersonene mener er viktige faktorer for å skape et godt tverretattlig samarbeid med lav terskel for å ta kontakt om det er behov for støtte og veiledning.

Spesialpedagog:

*«Godt kjent med hverandre og hverandres mandat. Og at vi har god dialog og anerkjenner hverandres kompetanse. Og være tilgjengelig for hverandre. Da blir terskelen lavere (...) det å være mer synlig og tett på ute bidrar til det da. Til et godt samarbeid.»*

Barnehagestyrer:

*«Jeg tenker at det er naturlig at når du tilmelder et barn skal du få veiledning og det er vel så viktig som hva det utløser i ressurser egentlig (...) Også ønsker jeg jo at de fra PPT hadde kjent barnehagen og barna bedre enn de gjør nå».*

PP-rådgiver nr 2:

*«Da tenker jeg umiddelbart det å anerkjenne. For våres del, å anerkjenne det de står i der ute først og fremst, og ha det lytteperspektivet i møte med dem. Det er en spesielt viktig faktor (...) Jeg tror at i det man ikke på en måte vil se det de faktisk står i og ikke anerkjenner den jobben som gjøres der ute så er det ikke lavterskel lenger for å ta kontakt ved behov».*

Spesialpedagogen og PP-rådgiver nr 2 trekker frem anerkjennelse for hverandre og hva de ulike partene står i som viktige faktorer for å skape et godt samarbeid. Spesialpedagogen forteller videre at kjennskap til hverandres mandat er viktig, i tillegg til at tilgjengelighet for hverandre og å være tett på bidrar mye til å skape lav terskel for å ta kontakt. Dette er barnehagestyreren enig i ved at hun forteller at hun ser på det som naturlig at en tilmelding på et barn automatisk bør utløse veiledning, og hun ønsker at PPT hadde hatt en større kjennskap til barnehagen og barna. PP-rådgiver nr 1 trakk også frem at PPT har et ønske om å tilføre noe mer hos barnehagene, og at væremåten de som rådgivere har når de skal bidra med å utvikle kompetanse utad er avgjørende for om samarbeidet lykkes. Hun nevner også at det må finnes en felles forståelse i bunn for at samarbeidet skal lykkes. Videre poengterer hun at hun ikke vil bli sett på som en ekspert fra barnehagenes side, men at det bør være rom for å sette i gang refleksjonsprosesser sammen med barnehagene:

*«Noen ganger hører vi at der kommer ekspertene, men vi er ikke eksperter og ønsker ikke det heller, men vi ønsker å sette i gang noen refleksjoner og noen tankerekker på hvorfor gjør du som du gjør nå og hva er det du tenker var bra med det?»*

Hun legger til at det kan være sårbart for barnehagene når PPT kommer inn og skal reflektere over deres praksis og at det er avgjørende å ha en tillitsfull relasjon i bunn. Barnehagestyreren trakk også frem i løpet av intervjuet dette med å reflektere over barnehagens praksis sammen med PPT. Hun opplever at det ikke blir tatt i betraktning at de er få ansatte på mange barn og at de ikke alltid har mulighet til å følge opp enkeltbarn:

*Hvis det hele tida skal gå på hvordan vi jobber.. Det som ikke blir tatt i betraktning er at det er ca 2 ½ time vi er fulltallig på en avdeling (...) Det er grenser på hvor mye du kan følge opp enkeltbarn og særlig barn med ASF».*

## Drøfting

Mye av arbeidet hos PPT ligger i at det er andre organisasjoner som utfører tiltakene som PPT har foreslått i praksis (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). I fagetiske retningslinjer blir det lagt vekt på at selve fagarbeidet som skal gjennomføres blir gjort på en tilfredsstillende måte, men det blir også lagt vekt på hvordan fagpersonen møter og forholder seg til andre mennesker (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). PP-rådgiverne la vekt på å skape en tillitsfull relasjon slik at det blir skapt rom for å reflektere over praksisen som eksisterer i barnehagen. Dette støttes av Hesselberg & von Tetzchner (2016), som poengterer viktigheten av å vise respekt for arbeidet som blir gjort av samarbeidspartneren, i dette tilfelle barnehagen. Å vise respekt er en forutsetning for å få respekt tilbake, slik at det videre skapes rom for å reflektere over hverandres praksis. Hvis det blir etablert respekt og tillit mellom hverandre, vil dette videre gjøre det trygt å motta tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk. Lauvås & Lauvås (1994) understreker at for å kunne lykkes i å få det tverretatlige samarbeidet til å fungere, er det avgjørende at partene er positive, vennlige og samarbeidsvillige og at dette blir et moralsk anliggende for samarbeidet. PP-rådgiver nr 1 uttalte at det for henne er viktig å ikke bli sett på som en ekspert overfor barnehagene, og at væremåten man har i samarbeidet er avgjørende for hvordan hjelpen blir tatt imot. Dette støttes av Skau (2018), som nevnt i den faglige forankringen sier at for å danne et betydningsfullt samarbeid må man gjøre møtet til noe betydningsfullt også for en selv. For å gjøre dette må en betrakte seg selv som mennesker i læringens og utviklingens vei- ikke se seg selv som eksperter som sitter med fasitsvaret. Skau (2018) trekker videre frem at selvforståelsen en innehar er den som bestemmer kvaliteten på relasjonene som blir skapt i møte med andre fagpersoner. Det ble også uttalt fra PP-rådgiverne at det kan være sårbart for barnehagene når PPT skal inn å arbeide med organisasjonsutvikling, og at det er essensielt å anerkjenne hverandre og hva barnehagen faktisk står i. Her vil jeg vise til Røkenes & Hanssens (2012) beskrivelse av relasjonens betydning i et hjelpeforhold. De understreker at relasjonene er viktigere enn det som konkret blir sagt, og når det blir skapt en trygg relasjon, kan fagpersonens eventuelle kritiske kommentarer bli vurdert av brukeren som omtanke og hjelp. De trekker også frem at gjennom ulike brukerundersøkelser har fagpersonens væremåte og måten de arbeider på stor innvirkning på om brukerne føler tillit til å åpne seg, forholde seg til det vanskelige og til å ta imot innspill fra fagpersonen (Røkenes & Hanssen, 2012). PP-rådgiver nr 2 trakk frem å møte barnehagen med et lyttoperspektiv, som støttes av Røkenes & Hanssen (2012) som beskriver det å lytte som «...å konsentrere seg om en annen persons indre, subjektive opplevelsesunivers» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 187). Det handler med andre ord om å sette seg inn i den andres perspektiv og vise at du forstår hva den andre står i.

Glavin & Erdal (2018) forteller at endringsarbeid og tverrfaglig samarbeid kan være utfordrende for noen og det kan virke skremmende når andre kommer inn og observerer deres praksis. Videre trekker de frem at det vil være vesentlig at det finnes et felles mål om det tverretatlige samarbeidet, og det må eksistere samme holdninger, verdigrunnlag og menneskesyn i bunn når man skal inn i et samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Dette er i tråd med PP-rådgiver nr 1 sin uttalelse om at det må ligge en felles forståelse i bunn, og felles menneskesyn, holdninger og pedagogisk tankesett var også begreper som intervjupersonene trakk frem. Målet for det tverretatlige samarbeidet mellom PPT og barnehage må være barnets beste, og det må skje en bevisstgjøring av dette målet for å oppnå gode resultater i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Glavin og Erdal (2018) trekker frem et spørsmål som må stilles av de ulike partene i samarbeidet, hentet fra

Skare (1996): Hva er målet med arbeidet og hvem skal oppnå noe - er det instansene eller brukerne? Dette spørsmålet støttes også av Hesselberg & von Tetzchner (2016), som trekker frem begrepene «brukerorientering» og «omstillingsevne» innenfor det å ha samarbeidskompetanse. Med dette menes at barnehagen og PPT må sette brukerne i fokus - i dette tilfellet barna - og deres profesjonsinteresse må derfor vike. De ulike fagpersonene må anerkjenne at man er forskjellige og at alle har sine styrker og svakheter. Hesselberg & von Tetzchner (2016) trekker videre frem at det vil være viktig å se positivt på at man har ulike meninger og at man kan la seg bli inspirert av andres synspunkter (Hesselberg & von Tetzchner, 2016). I følge Lauvås & Lauvås (1994) må partene innordne seg i et faglig fellesskap og i mange tilfeller klare å vi avkall på noe av den autonomien en har fra før av for at samarbeidet skal lykkes. Spesialpedagogen trakk også frem «kjennskap til hverandres mandat» som en viktig faktor. Dette støttes av Glavin & Erdal (2018), som understreker viktigheten av å ha kjennskap til de ulike etatenes ansvar og rolle inn i samarbeidet. Barnehagen og PPT har ulike roller, og det er disse ulikhetene som driver det tverrfaglige arbeidet framover. Gjennom refleksjonsprosesser sammen kan det bidra til å utvikle de styrkene som finnes, og som resultat muligjøre å dekke et stort spekter av kompetanse (Glavin & Erdal, 2018).

Det ble av barnehagestyreren trukket frem at en viktig faktor for et godt samarbeid er at PPT har mer kjennskap til barnehagen og barna, og at hun ønsker dem tettere på. Dette kan ses i lys av Nordahl-rapporten, som peker på at det blir brukt mye tid på enkeltvedtak og sakkyndige vurderinger hos PPT, og som resultat fører til at PP-rådgiverne ikke har tilstrekkelige ressurser til direkte støtte og veiledning utad i barnehagene (Nordahl, et al., 2018). Som nevnt i innledningen skal den pedagogiske veiledningstjenesten organiseres på en slik måte at den er nærmest mulig barnehager, og for å ivareta dette blir det i Nordahl-rapporten foreslått et støttesystem som skal sikre at alle barn mottar støtte med én gang det oppstår utfordringer. Det skal bygges på en inkluderende tilnærming slik at det ikke trengs en sakkyndig vurdering (Nordahl, et al., 2018). Et slikt støttesystem har denne kommunen etablert gjennom støttepedagogteamet, så det er et interessant og viktig funn at denne barnehagen ikke opplever det tilfredsstillende nok i praksis.

## 4.3 Sosialt samspill

### 4.3.1 Generell opplevelse av begrepet inkludering

Siden inkludering er det overordnede fokuset i oppgaven min, startet jeg intervjuene med å høre hva intervjupersonene legger i begrepet inkludering på et generelt plan:

Barnehagestyrer:

*«Det er jo sånn vanlig å dele inn i faglig inkludering og fysisk inkludering og.. men for meg er det først og fremst barn sin opplevde inkludering som betyr noe. Og at de skal oppleve seg som likeverdige i fellesskapet og oppleve at de har en verdi i fellesskapet».*

Spesialpedagog:

*«Inkludering, det handler jo om den opplevelsen av det å være i et fellesskap, rett og slett. Og den er jo litt vanskelig å måle på små barn da. Men det er jo det*

*det handler om, det handler ikke om hva vi definerer som om de er en del av det, men faktisk følelsen av å være det».*

PP-rådgiver nr 1:

*«Inkludering er jo egentlig et veldig vidt begrep. Kan være fysisk inkludering, sosial inkludering, faglig inkludering også sånn på barnehage-nivå så har man type fagområder der og utviklingsområder, så vi kan inkludere de på forskjellige områder. Så tenker jeg at til syvende og sist så er det den selvopplevde inkluderinga hos barnet selv som avgjør hvor bra inkluderingen faktisk er. Hvordan de opplever det. Det er det som gir oss svar på om inkluderinga funker».*

PP-rådgiver nr 1 og barnehagestyrer beskriver inkludering som et begrep man kan dele inn i ulike dimensjoner; faglig, fysisk og opplevd inkludering. Barnehagestyreren poengterer videre at barna skal oppleve seg som likeverdige i fellesskapet og føle at de har en verdi. Et fellestrekk hos samtlige, er at hvordan barnet selv opplever seg som en del av fellesskapet er den viktigste delen med inkludering, og spesialpedagogen understreker at de voksne ikke kan definere om et barn er inkludert eller ikke; det er barnet selv som avgjør dette. PP-rådgiver nr 1 legger til at det er den fysiske inkluderingen som er lettest å legge til rette for i barnehagen fordi det er så konkret og enkelt i forhold til hvordan barna faktisk opplever det å være inkludert. Barnehagestyrerens uttalelser støtter dette inntrykket ved at hun forteller at hun selv opplever at fokuset nå for å kunne si at et barn er inkludert, er at de er i gruppa og at barna kan håndtere dette på egenhånd. Hun ser det som viktigere å tolke hva barnet faktisk trenger og hva det uttrykker gjennom ord og kroppsspråk. Videre trekker hun frem at de ulike dimensjonene av inkludering henger sammen ved at det vil være hensiktsmessig for barnet å inneha visse ferdigheter for å komme til det punktet at det kan oppleve seg selv som inkludert.

#### Drøfting

I barnehageloven kapittel 1 §1 (2005) står det at et av barnehagens formål er å fremme likestilling og demokrati samt motarbeide all form for diskriminering (barnehageloven, 2005, §1). Videre står det at barnehagen skal gi barna muligheter for meningsfulle opplevelser og aktiviteter, og de skal ta hensyn til barnets funksjonsnivå (barnehageloven, 2005, §2). En kan her trekke paralleller til rammeplanen, som har gitt lovens vekt på likestilling et eget verdigrunnlag kalt «Likestilling og likeverd». Likestilling og likeverd skal fremmes for alle barn, uavhengig av deres funksjonsevne og sosiale status, og alle barn skal ha mulighet til å bli sett, hørt, og til å delta i barnehagens fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Begrepene likestilling og likeverd har derfor i stor grad tilknytning til inkluderingsbegrepet (Åmot & Ytterhus, 2020). Både PP-rådgiver nr 1 og barnehagestyreren opplever at det blir lagt til rette for den fysiske inkluderingen i større grad enn å se på hvordan barnet selv faktisk opplever det. Dette kan ses i lys av det Åmot og Ytterhus (2020) trekker frem; den opplevde dimensjonen av inkludering er i mindre grad utforsket enn den fysiske inkluderingen når det kommer til barnehagenivå. Qvortrup (2012) stiller seg også kritisk til begrepene «deltakelse i fellesskapet» og «tilstedeværelse» som tiltak for inkludering i barnehagen. Han trekker frem at det at et barn fysisk er tilstede med andre barn, forteller ingenting om hvordan barnet faktisk opplever sin situasjon med de andre. Han understreker videre at inkludering bare er vellykket hvis barnet selv opplever å være inkludert i et fellesskap, noe som støtter opp om de tre intervjupersonenes uttalelser av begrepet inkludering

(Nordahl & Sunnevåg, u.å.). Men hvordan kan barnehagen legge til rette for at barn opplever seg selv som en del av et fellesskap, og i denne sammenheng barn med diagnosen ASF? Som nevnt var det to hovedfunn som gikk igjen hos samtlige intervjupersoner; voksenrollen og tiltak rettet mot barn. Jeg vil videre presentere de viktigste funnene fra intervjupersonene med fokus på disse kategoriene, som de mener og erfarer er gode tiltak for å tilrettelegge for barn med ASF inn i barnehagens fellesskap.

#### 4.3.2 Tiltak rettet mot barn

##### 4.3.2.1 Planlegging, struktur og forutsigbarhet

Et funn som ble poengtert gjentatte ganger hos samtlige intervjupersoner, var hvor viktig planlegging, struktur og forutsigbarhet gjennom barnehagens arbeid er for å lykkes med å inkludere barn med ASF inn i barnehagens fellesskap.

Spesialpedagog:

*«Jeg tenker at det handler hovedsakelig om planlegging og de valga man tar hele veien for at de skal få mest mulig mulighet til å lykkes.(...) Hvis ting blir gjort på sparket så blir det uoversiktlig og da har man jo satt disse barna i en posisjon som gjør det veldig vanskelig for de da».*

Spesialpedagogen forteller at planlegging og valgene man tar gjennom dagen er viktig for at barnet med ASF skal lykkes, og hvis man ikke planlegger kan det føre til at ting blir uoversiktlig - som videre kan gjøre det vanskelig for barnet. Hun snakker videre om planlegging gjennom et eksempel: samlingsstunden. Hun forteller at man her kan gå gjennom på forhånd hva innholdet i samlingsstunden skal være og bruke visuell støtte i form av tematavle for å hele tiden gjøre det oversiktlig for barnet med ASF hva som skal skje. Hun sier også at oversiktighet og rutiner gjør det lettere for barnet å vite hva som forventes av det i samlingen. Dette blir støttet av barnehagestyrerens uttalelser, som poengterer tydelige rammer og forutsigbarhet ved barnehagens innhold. Også hun trekker frem samlingsstund som eksempel:

Barnehagestyrer:

*«(...) At rammene er tydelige. For eksempel sånn som samling så har vi tre bokser rett og slett, at først så har vi det, så har vi det (...). Det har noe med at det er veldig forutsigbart, at hva er det som skal skje. Først begynner vi med noen sanger også er det liksom variasjon inni den i midten. Også er det avslutninga».*

Spesialpedagogen har brukt tematavlen mye i sitt spesialpedagogiske arbeid med barn med ASF for å skape trygghet og forutsigbarhet. For å tilrettelegge at barnet blir en del av fellesskapet med barnegruppen og føler seg inkludert, forteller hun hvor viktig hun mener det er at alle barna skal få erfaringer og kjennskap til tematavla, slik at den ikke blir noe spesielt for barnet med ASF:

*«(...) den tematavla er jo veldig spennende for alle de andre og at den går på rundgang. Og da har jeg ofte kopiert opp to sånn at det barnet som MÅ ha det, for å peke på hva de vil ha eller bruke som kommunikasjonstavle, må jo ha muligheten til å gjøre det hele tida. Men at det ikke skal være noe sånt som sært at det er bare det barnet sitt, sånn at alle bruker den og alle kan bruke den. Og*

*det tenker jeg jo er en form for inkludering. For det at det å lære det barnet med ASF at «nå kan den se på den og nå kan den se på den».*

Ut fra spesialpedagogens og barnehagestyrerens uttalelser, blir tematavle brukt mye i arbeidet med barn med ASF for å skape struktur og oversikt på hva som skal skje. Den blir også trukket inn i felles aktiviteter som eksempelvis samlingsstund og i andre situasjoner med hele barnegruppen; situasjoner der barnet med ASF trenger oversikt.

### Drøfting

Det er avgjørende for barn med ASF med forutsigbarhet, struktur og rutiner i barnehagehverdagen - både for å føle seg inkludert, men også for å kunne utvikle seg (Statped, 2021). Som spesialpedagogen uttrykker vil planlegging og de valgene man tar være avgjørende for om barnet opplever å lykkes. Dette kan ses i lys av det Schjelderup (2015) peker på; at barnet trenger å forstå verden for å selv kunne være sin egen aktør. For at barnet skal få muligheter til utforskning og utfordre grensene sine til å mestre, vil forutsigbare og faste rammer gjøre det lettere, og dette var også noe barnehagestyreren trakk frem. Schjelderup (2015) trekker videre frem at rutiner i hverdagen gjør det mer håndterlig og forutsigbart for barnet, som videre vil være med på å legge grunnlaget for trygghet og mestring. Spesialpedagogen fortalte også at hvis ting ble gjort på sparket kan dette gjøre det svært vanskelig for barnet. Dette støttes opp mot Schjelderups (2015) uttalelse om at barna kan bli urolige og stresset, fordi de ikke klarer å forstå eller forutsi det som skjer i hodet på de voksne. Barnet har behov for å vite hva som forventes av dem og de har behov for voksne som forteller hva som skal skje (Schjelderup, 2015). Å vite hva som forventes av dem var også noe spesialpedagogen trakk frem, og Statped (2022) peker på at rutiner vil øke sjansen for at barnet kan klare å forstå hva som forventes av dem, og det vil bidra til å redusere stress samt øke mulighetene for mestring og deltakelse. Statped (2022) peker også på at å skape denne oversikten over hva som skal skje vil bidra til å danne forutsigbarhet, og på bakgrunn av at barn med ASF er mer sårbare for endringer i miljøet rundt seg, vil forutsigbarhet være en forutsetning for at barnet kan være i et læringsmodus. Videre trekker Statped (2022) fram noen av fordelene ved å skape struktur, oversikt og forutsigbarhet; økt forståelse av omverden, økt fleksibilitet og toleranse for forandringer og styrket evne til generalisering. Om barnehagen tar strukturens betydning på alvor, vil det bidra til å gjøre det lettere for barnet å overføre rutine og ferdighetene fra én arena og over på en annen (Statped, 2022).

Som nevnt i den faglige forankringen tar en studie av Siv Hillesøy (2016) for seg hvor mye spesialpedagogens tilnærming til den spesialpedagogiske hjelpen har å si for barnets mulighet til å være en del av samspillet med de andre barna. Hun trekker frem en gruppebasert tilnærming der spesialpedagogen veksler på oppmerksomheten til det enkelte barnet og de andre barna, for å skape rom til samspill mellom barnet med spesialpedagogisk hjelp og resten av barnegruppen. Ved å dele på tematavlen med resten av barnegruppen slik som spesialpedagogen legger vekt på, vil det kunne bidra til sosial inkludering og likeverd av alle barna. Spesialpedagogen forteller at tematavlen er avgjørende for barnet med ASF og en støtte som er nødvendig for at det kan oppleve forutsigbarhet, noe som Statped (2022) også trekker frem; barn med ASF kan ofte oppleve verden uoversiktlig og kaotisk, og en visuell støtte vil være en stor hjelp for å holde oversikten i hodet. For at barnehagen som arena skal lykkes i å fremme inkludering, likeverd og demokrati, mener Solli (2010) at en må ha fokus på å få de spesialpedagogiske tiltakene inn i den daglige virksomheten. Det må inkluderes i den

allmennpedagogiske virksomheten og ikke bli sett på som noe «ekstra» som kommer i tillegg. Inkludering er ikke et mål som skal bli nådd, men det er viktig å se på det som en dynamisk prosess; den skal inngå i alt av den daglige virksomheten og den skal gjelde hele barnegruppen (Solli, 2010). Tematavlen er i lys av dette et viktig verktøy for barn med ASF for å skape forutsigbarhet, rutiner og trygghet, og nettopp det å trekke inn dette verktøyet med resten av barnegruppen, kan være et tiltak som i stor grad er samlende og inkluderende for hele barnegruppen.

#### **4.3.2.2 Fra en-til-en til generalisering i smågrupper**

Som redegjort i den teoretiske forankringen, foregår mye av treningen for barn med ASF først i en-til-en-relasjon med en spesialpedagog, slik at barnet skal mestre én aktivitet før en deretter trekker inn flere barn i samspillet.

Barnehagestyrer:

*«Vi jobber med barnet individuelt for at det skal generaliseres og kan tas ut til å gjøre sammen med voksen og så med mindre gruppe og så med alle».*

Barnehagestyreren forteller videre at det å lage mindre grupper gjør så det blir færre inntrykk og mindre forstyrrende elementer for barnet, og at dette er viktig siden barn med ASF ofte tar til seg alt av inntrykk. Et funn fra intervjuene jeg ser på som vesentlig i sammenheng med generalisering ut i grupper med andre barn, er hvor individuelt dette er med tanke på hvor stor grad av samspill barnet med ASF faktisk bør være med på. Dette var et funn som ble belyst fra alle intervjupersonene.

PP-rådgiver nr 1:

*«Et av kjennetegnene på barn med ASF er jo en sosial vanske. Så det er ikke gitt at de har et ønske om å ha en sosial tilhørighet, for de kan trives veldig godt aleine. Så erfaringa mi er at her må man tenke veldig individuelt på barnet.»*

PP-rådgiver nr 2:

*«(...) Kanskje man ofte går i en felle og tenker at for å kunne inkludere så må de i samme løpet som de andre barna, og det er kanskje det stikk motsatte som kanskje er inkludering for de.»*

Barnehagestyrer:

*«De kan bli forvirra eller så for eksempel at det kan utløse selvskading, de klarer ikke og takler ikke de inntrykka de får da.»*

PP-rådgiverne forteller at det er viktig å se på hvert enkelt barn med ASF og tenke individuelt når det er snakk om generalisering i grupper med andre barn. De trekker frem at på bakgrunn av at en av hovedvanskene til barn med ASF går på det sosiale, er det ikke alltid et ønske fra barnet selv å være med så mange andre barn. PP-rådgiver nr 2 forteller at det kan være naturlig å tenke at barn med ASF skal være like mye med på aktiviteter som de andre barna for å bli inkludert, men at en kanskje må tenke litt annerledes for disse barna. Barnehagestyrer trekker blant annet frem selvskading og for mye inntrykk som mulige resultater av for mye samspill. Det blir videre trukket frem av spesialpedagog og barnehagestyrer at når et barn skal inn i samspill med andre barn, blir planlegging av gruppestørrelse, plassering av aktivitetene og innholdet i økten viktig å ta stilling til for best mulig tilrettelegging. De er begge enige om at aktivitetene som skal



gjøres mellom barnet med ASF og andre barn i grupper, må starte med en aktivitet som barnet med ASF har størst mulighet til å mestre, og bygge videre oppunder dette.

Spesialpedagog:

*«(...) når du øver på sosial kompetanse eller sosialt samspill, så bruk de arenaene som barna har størst sjanse til å mestre. Også bygger man jo oppover, det betyr jo ikke at man aldri skal være i rollelek, men å begynne med det som er størst mulighet for å mestre da, og det er gjerne de klare og tydelige reglene i aktivitetene. Som de behersker best».*

Jeg hadde fra tidligere et inntrykk av at barn med ASF ofte har noen konkrete og spesielle interesser som de bruker mye tid på. Dette var et spørsmål jeg ville ha svar på; hvor mye barnets interesse ble dratt inn i sosialt samspill som et hjelpemiddel til mestringsmuligheter. Her jeg fikk jeg et interessant funn fra spesialpedagogen:

*«Mange har særinteresser, og da kan man jo bygge oppunder det. Men mange har også særinteresser som de må gjøre på sin måte, de vil leke den på sin måte, og da er det ikke alltid at den særinteressen er den lureste å leke med andre barn. Så det er ikke alltid at det er det lureste å bygge oppunder det. Så det kommer an på hvor rigide barn er og. (...). Men å bruke særinteresse har jeg opplevelse av ikke alltid er like lurt»*

Spesialpedagogen forteller at det ikke alltid er lurt å spille videre på barnets interesse i samhandling med andre barn, fordi barnet med ASF ofte har spesielle måter å leke på og at det derfor kan virke mot sin hensikt å bruke dette med andre barn. Hun legger også til at selv om det ikke alltid er lurt å bygge på særinteressen, er det avgjørende at barnet har en indre motivasjon for å beherske sosialt samspill. Barnet må ville det som skal gjøres og ha lyst til å være med andre barn for at samspillet skal bli vellykket, og det er dette som ifølge spesialpedagogen gjør samspillet utfordrende. Hun poengterte på nytt hvor viktig planlegging og de valgene man tar har å si for å tilrettelegge best mulig for barnet.

Drøfting

Garrels (2017) poengterer at daglig trening med smågrupper er en viktig del av treningen av sosialt samspill for barn med ASF, og det er flere fordeler ved å arbeide med samspill i smågrupper som kan bidra til inkludering i alle dimensjoner av begrepet. For det første vil smågrupper bidra til at inkluderingen skjer på barnets premisser og ikke blir for overveldende av for mye stimuli for tidlig. Han kaller dette for omvendt integrering, som tilrettelegger fysisk inkludering, men samtidig tar hensyn til barnets behov og de individuelle mulighetene det har i gruppe (Garrels, 2017). Funnene viste at det blir lagt til rette for sosialt samspill gjennom planlegging og gode valg av smågruppeøkten. Dette støttes av Garrels (2017), som trekker frem viktigheten av planlegging av strukturerte aktiviteter som barnet kan utføre sammen med velfungerende barn, slik at de både fungerer som lekekamerat og rollemodell for barnet med ASF (Garrels, 2017). Dette står også i tråd med det Åmot & Ytterhus (2020) trekker fram; at barn som har behov på øving av sosialt samspill vil ha god effekt av å være i gruppe med barn som behersker sosialt samspill. Som nevnt i den faglige forankringen, trekker Garrels (2017) frem at en bør fokusere på barnets sterke sider og på det det mestrer, slik at barnet opplever trygghet og mestring før man videre kan inkludere flere

og flere barn - og som resultat utvikle venns­kaps­relas­joner i barnehagen. Dette støttes opp mot intervju­per­so­ne­nes ut­ta­lelser om å bygge små­grup­pe­øktene opp ut fra barnets mest­rings­mulig­heter. Å organisere små­grup­per som tiltak for sosialt samspill vil bidra til generalisering på flere måter; gjennom å inkludere flere og flere barn, i tillegg til at man videre får muligheten til å flytte aktivitetene ut i fellesareal når barnet mestrer aktiviteten. I et større perspektiv kan dette videre åpne opp for muligheten til at barnet med ASF utvikler venns­kaps­relas­joner utenom små­grup­pen, og de andre barna vil på denne måten bli bedre kjent med barnet (Garrels, 2017). Ruud (2010) trekker frem at barn som blir ekskludert fra samspill og annen lek i barnehagen, opplever mer inkludering og erfaring av positivt samspill med jevnaldrende gjennom slike strukturerte små­grup­per. Små­grup­per er med andre ord et godt pedagogisk tiltak som kan bidra til en gjensidig inkludering av barn med ASF, der man også tar hensyn til barnets styrker (Garrels, 2017).

Spesialpedagogen trakk frem at det ikke alltid lønner seg å bygge på barnets særinteresse, men at det samtidig er avgjørende at barnet har en indre motivasjon for å beherske sosialt samspill med andre. Nordøen & Laberg (2021) trekker frem at barnets særinteresser ofte i stor grad kan prege deres hverdag, og de skriver videre at det i noen tilfeller vil fungere å lære barnet begrepene *først*, *etterpå* og *ferdig*, slik at barnet lærer seg at det kan holde på med sin interesse *etter* at noe annet er fullført. Det er derfor viktig å finne en balanse mellom barnets deltakelse i sosialt samspill med andre for å utvikle sosiale ferdigheter, og barnets mulighet til å holde på med sine egne aktiviteter (Nordøen & Laberg, 2021). Dette står i tråd med intervju­per­so­ne­nes poengtering av at inkludering i sosialt samspill i stor grad må ses ut fra hvert enkelt barns individuelle behov og ut fra alvorlighetsgraden av diagnosen. Barn med ASF har behov for pause og egentid, og som PP-rådgiver nr 1 sa; det er ikke gitt at barnet har et ønske om sosial tilhørighet. Det kan være svært krevende for et barn med ASF å forholde seg til vanlige sosiale koder med andre barn, så balansen mellom egentid og deltakelse i samspill er vesentlig for at barnet skal trives (Nordøen & Laberg, 2021).

### 4.3.3 Voksenrollen i barnehagens arbeid

Hvordan personalet i barnehagen forholder seg til sin rolle i arbeidet med barn med ASF, var et tema som gjennomsyret intervju­per­so­ne­nes svar på de ulike spørsmålene. Felles stikkord blant deltakerne var blant annet holdninger, tett voksenoppfølging, entusiasme og motivasjon i arbeidet, menneskesyn, pedagogisk tankesett og god relasjon mellom den voksne og barnet. Det ble også trukket frem hvor mye de voksnes holdninger og væremåte smitter over på de andre barna i barnehagen, og på den måten spiller en stor rolle i hvordan barn med ASF blir møtt og inkludert hos de andre barna.

Barnehagestyrer:

*«I forhold til det med inkludering så handler det i stor grad om de voksnes entusiasme da. Hvis voksne viser veldig mye glede og entusiasme og fremhever de positive trekkene på en måte med barn med ASF eller andre barn med spesielle behov, så vil andre barn trekke seg og ha et ønske om å være sammen med det barnet.»*

Spesialpedagog:

*«Det handler jo veldig mye om de holdningene vi har som voksne. For måten vi er på smitter jo over på barna. Så hvis vi er rause og gode rollemodeller så er det jo større sjanse for at barna blir det og».*

Begge PP-rådgiverne mener også at den voksnes relasjon til barnet og håndteringen av vansken er avgjørende, og at det da må finnes kompetanse på ASF for å lykkes i en god håndtering. PP-rådgiver nr 1 forteller:

*Hvis de har en god relasjon til barnet, en klar intensjon om at det barnet skal kunne delta i sosialt samspill, det skal tilrettelegges for det barnet, og de andre barna skal forstå hvorfor det er vanskelig for barnet å være med på lik linje med andre, men han skal være med på noe. Så den voksnes håndtering av vansken synes jeg er avgjørende for hvor god den sosiale inkluderinga av sosialt samspill er. Jeg synes den er fundamentet i det.»*

Et av mine spørsmål under intervjuet var om de har opplevd at spesialpedagogiske tiltak kan bli en hindring for inkludering, og et interessant funn i den forbindelse var at det har blitt erfart at den voksnes væremåte har vært mer til hindring for barnet enn selve tiltakene.

Spesialpedagog:

*Andre barn rekker å klatre på en stol eller et bord eller noe, men disse barna rekker ikke det før det kommer en voksen. Og da tenker jeg at det kan være en hindring. For det er ikke farlig å klatre på et bord, for det er en del av utviklinga det og. For du må på en måte feile for å utvikle deg og det kan jeg se på som en hindring noen ganger når man har så tett voksenoppfølging (...).»*

Spesialpedagogen forteller at siden barn med tiltak har voksne tett på, kan det føre til at barnet ikke får mulighet til å utfolde seg like mye som de andre barna, noe som kan gå utover barnets utvikling.

Drøfting

Solheim (2013) trekker frem at forskningen gjennom de siste årene har pekt på at relasjonene barn utvikler til voksne utenfor hjemmet - slik som i barnehagen, vil være av stor betydning for barnets tilpasning. Hun poengterer videre at barn som har trygge tilknytningsrelasjoner blir mer utforskende og fleksible når det kommer til lek og samhandling med andre barn og voksne, som igjen kan resultere i at barnet får tilgang til nye relasjoner. Klarer den voksne å skape en trygg relasjon til barnet med ASF, vil dette også muliggjøre at barnet utvikler gode relasjoner til de andre barna. De voksne blir med andre ord viktige for barnets sosiale utvikling (Solheim, 2013). Å ha motivasjon og entusiasme i arbeidet ble også trukket frem av intervjupersonene som essensielt i barnehagens arbeid. Dette støttes av Solheim (2013), som understreker at å skape gode relasjoner krever en følelsesmessig investering fra den voksne. De voksne som velger å jobbe i barnehage må like å være med barn, de må bry seg om barnet, være opptatt av hele barnet og «barnets beste» må alltid ligge til grunn i arbeidet.

Videre ble den voksnes ansvar på å være en god rollemodell lagt vekt på og at dette også igjen kan smitte over på de andre barna. Barnehagelærerens ansvar som rollemodell blir understreket i rammeplanen der det står følgende: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Dette kan ses i lys av Banduras sosialkognitive læringsteori som Tholin (2021) trekker frem som redegjort for i den faglige forankringen. Teorien omhandler som nevnt hvordan man lærer gjennom å observere andres atferd, og modellering er et viktig nøkkelbegrep her som handler om læring gjennom og av forbilder. Sett i lys av barnehagen, vil barna imitere og identifisere den voksnes handlinger, og rammeplanens krav om at personalet er bevisst sin egen rolle som forbilde har derfor stor sammenheng med den voksnes mulighet til å påvirke barna i positiv retning (Tholin, 2021). Dette står i tråd med intervjupersonenes uttalelser om at den voksnes væremåte kan smitte over på de andre barna. Spesialpedagogen uttrykte at den voksnes væremåte kan bli en hindring for barnets mulighet til inkludering og utvikling, ved at den ansatte gjennom spesialpedagogiske tiltak har fått i oppdrag å passe godt på dette barnet og være tett på. Dette kan ses i lys av Hillesøys (2016) studie, der hun trekker fram at barn som har fått tildelt en støttepedagog kan få færre muligheter for å ta del i jevnaldrende interaksjoner enn andre barn, og at støttepedagogene i verste fall kan fungere som «bremser» som faktisk begrenser barnas deltakelse i samhandling. Barn med utfordringer, slik som barn med ASF, har behov for støtte i å lære sosiale ferdigheter, men Schjelderup (2015) understreker at det vil være viktig at de ansatte forstår at meningen ikke er at de skal være rigide i sin praktisering av regler. Hun understreker at en barnehage som er styrt av rigid regelverk og dager som i stor grad er bundet i faste rutiner kan stå i veien for barnet til handling. Barn har behov for å utforske og prøve ut ting for å oppnå mestringsfølelse og utvikle selvstendighet, og den voksnes krav til sikkerhet kan ødelegge for barnets behov for å utfolde seg. Det er derfor vesentlig at den voksne gir tilstrekkelig rom til dette (Schjelderup, 2015).

# 5 Avslutning

## 5.1 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien har vært å forsøke å finne svar på hvordan barnehagen kan tilrettelegge for inkludering for barn med autismespekterforstyrrelse inn i det ordinære barnehagetilbudet. Studien har blitt belyst gjennom en kvalitativ tilnærming med delvis strukturerte intervjuer som metode, der deltakerne har ulike roller og ansvar inn mot barn med autismespekteret. I dette kapitlet vil jeg gi en oppsummering av de viktigste funnene som har kommet frem på bakgrunn av problemstillingen:

*«Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i sosialt samspill i det ordinære barnehagetilbudet?»*

Jeg har også forsøkt å svare på forskningsspørsmålet:

*«Hvordan kan det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og pedagogisk-psykologisk tjeneste ha innvirkning på tilrettelegging for barn med autismespekterforstyrrelse inn i det ordinære barnehagetilbudet?»*

Jeg vil videre presentere hovedfunn fra studien i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålet.

### 5.1.1 Hovedfunn fra barnehagens arbeid i møte med barn med ASF

Et hovedfunn i denne studien viser at det er mange ulike dimensjoner av begrepet inkludering. Den fysiske inkluderingen blir sett på som den letteste biten av inkludering, fordi det er så konkret og «lett» å samle alle barna i en gruppe. Den viktigste formen for inkludering derimot, er barnets selvopplevde inkludering. Et barn trenger ikke nødvendigvis føle på en tilhørighet ved å fysisk være en del av barnegruppen, og funn peker på at det er barnet som avgjør om det er inkludert – ikke hva de voksne definerer som å være inkludert. Dette er noe som er blitt belyst av Qvortrup (2012) også; nemlig at den fysiske inkluderingen forteller ingenting om hvordan barnet opplever sin situasjon i fellesskapet. Inkludering vil bare bli vellykket om barnet selv opplever å være inkludert. Med tanke på at inkludering ses i lys av barn med ASF, vil det derfor være avgjørende å klare å tolke hva barnet trenger og hva det uttrykker gjennom verbalspråk og/eller kroppsspråk. Et vesentlig funn som kom fram i den forbindelse, er at på bakgrunn av at hovedutfordringen til barn med ASF er en sosial vanske, er det ikke alltid et ønske fra barnet selv å være inkludert. Barn med ASF trives veldig ofte alene, og hvis man da generaliserer inkluderingen til å gjelde alle barn der alle skal være like mye inkludert, kan dette gå utover barnets trivsel. Som PP-rådgiver nr 2 så fint uttalte; kanskje barnehageansatte går i en felle ved å tenke at barn med ASF skal være like mye inkludert som resten av barnegruppen, når det kanskje er det stikk motsatte som er inkludering for dem. Å ta utgangspunkt i individet og tilegne seg kunnskap om akkurat dette barnets behov og ønsker, vil være viktig arbeid inn mot barnets opplevelse av inkludering. Garrels (2017) understreker at hvis barnehagen skal bli et inkluderende fellesskap for alle barn, må barnehageansatte ha tilstrekkelig kunnskap om de

utfordringene barnet med ASF kan møte på, og deretter integrere denne kunnskapen inn i den pedagogiske praksisen.

Et gjennomgående funn i forbindelse med å tilrettelegge for sosialt samspill og inkludering for barn med ASF, er at barnehagedagen er strukturert, forutsigbar og godt planlagt. Her ble tematavle trukket frem som en viktig visuell støtte for å gjøre det mest mulig oversiktlig for barnet. I tillegg til at tematavlen blir brukt som et godt verktøy for å skape oversikt og forutsigbarhet, blir det også brukt for at barnet skal føle seg inkludert ved at alle barna får kjennskap til tavlen, og på denne måten bli et verktøy som inviterer til sosialt samspill. Med dette fokuset muliggjør dette at den spesialpedagogiske hjelpen barnet med ASF har behov for blir innprentet i den daglige virksomheten, og det vil derfor bli mindre avstand mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken.

Å danne smågruppeøker kom også fram som et viktig tiltak for barnet til å nærme seg et fellesskap på, og at det på denne måten også tas hensyn til færre inntrykk gjennom en liten gruppe med barn. Det vil også være vesentlig å planlegge gruppeøkene med utgangspunkt i barnets interesse og mulighet til mestring for at dette skal lykkes.

Et gjennomgående funn innenfor barnehagens arbeid for å tilrettelegge for inkludering av barn med autismespekter i det ordinære barnehagetilbudet, er voksenrollen. Å skape god relasjon med barna, være entusiastisk og motivert i arbeidet og på hvilken måte diagnosen blir håndtert, blir sett på som avgjørende for hvor god den sosiale inkluderingen er. Videre ble det tatt opp at de voksnes holdninger og væremåte i stor grad smitter over på resten av barnegruppen og har stor innvirkning på hvor rause resten av barnegruppen er overfor barnet med ASF. Et viktig funn som ble belyst, var at barn med ASF må ha tett voksenoppfølging i de ulike situasjonene i barnehagen, men at den tette voksenoppfølgingen også i verste fall kan bli en hindring for barnets utvikling og utfoldelse. Om den voksne er for opptatt av sikkerhet og et rigid regelverk rundt barnet, fører dette i verste fall til at barnet ikke får rom til utforskning og prøving av ulike ting, og dermed kan dette også gå utover barnets mestringsfølelse og utvikling av selvstendighet. På hvilken måte barnehageansatte forholder seg til sin rolle i arbeidet med barn med ASF, var derfor et viktig funn som gjennomsyret samtlige intervjuer.

### 5.1.2 Hovedfunn fra det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT

Forskningsspørsmålet mitt tok utgangspunkt i det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT fordi jeg ønsket å finne ut av hvor stor faktor dette har for arbeidet som blir gjort i barnehagen. Et viktig funn som ble belyst av samtlige deltakere og som jeg vil trekke frem som et av de viktigste, er hvordan PPTs arbeid har utviklet seg ved at det nå er mer fokus på den delen av mandatet som går på systemrettet arbeid i forhold til individrettet arbeid. Som drøftet i forrige kapittel har departementet gjennom Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap: Tidlig innatts og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* uttrykt at PPT skal arbeide tettere på barnehagene med systemrettet arbeid slik at det blir satt i gang tiltak tidligere for å redusere ventetiden i PPT. På bakgrunn av dette har det derfor skjedd en systemendring ved at barnehagen har fått mer ansvar enn tidligere, og det blir opplevd en større avstand mellom etatene. Det kom derfor i den forbindelse fram funn på hva slags faktorer som må være på plass for å kunne skape et godt samarbeid, og hovedfunnene her viste at

anerkjennelse for hverandre som personer og kjennskap til hverandres mandat og hva slags ansvar som foreligger hos de ulike partene, er avgjørende for å skape et samarbeid med lav terskel for å ta kontakt og søke hjelp. I tillegg ligger det et ønske fra barnehagen om at PPT skal ha mer kjennskap til barnehagen og barna som går der, og at sakkyndige vurderinger automatisk bør utløse veiledning. Det er interessant at funnene viser at PPT føler de har lagt opp gode muligheter for barnehagen til å søke veiledning og at de skal jobbe mer systemrettet, men at det ikke oppleves slik fra barnehagens side. Det er vanskelig å skulle forstå hva bakgrunnen for en så ulik oppfatning av dette skyldes, men det går allikevel an å konkludere med at en systemendring krever tid for å lykkes med og at trygge og anerkjennende relasjoner er avgjørende for at samarbeidet skal lykkes.

## 5.2 Refleksjon over egen studie og videre forskning

Jeg opplever at kunnskap om autismespekterdiagnosen har forbedret seg de siste årene ved at flere barn blir oppdaget tidligere, som resultat av økt oppmerksomhet på diagnosen samt bedre diagnostiseringsverktøy. Etter arbeidet med denne studien tenker jeg allikevel at det er en lang vei å gå for å gi et tilstrekkelig tilbud, blant annet fordi funnene viser at barnehagen savner trygge PP-rådgivere på diagnosen, og det ut fra egen erfaring er lite fokus på det spesialpedagogiske fagfeltet i barnehagelærerutdanningen. Jeg opplevde også at masteren i spesialpedagogikk hadde liten vekt på autismespekterforstyrrelse, noe jeg ser på som et problem når det er vi som spesialpedagoger som skal bidra med å løfte kunnskapen om diagnosen i barnehagen. Det er viktig for meg å påpeke at analysen og drøftingen i denne studien er gjort fra funn fra et fåtall intervjupersoner der alle er fra samme kommune, så resultatet kunne ha fått et annet utfall med et annet utvalg av deltakere. Studien kan også bli tolket som en studie med skjevhet, fordi jeg har én barnehagestyrers perspektiv og tre deltakere som er ansatt i PPT. Om jeg hadde hatt likt antall intervjupersoner fra begge etater, kunne dette muliggjøre å finne ut om det større fokuset på systemarbeid som PPT har nå, også er utfordrende på visse områder i andre kommuner og andre barnehager, eller om denne opplevelsen skiller seg ut i denne kommunen.

Når det gjelder videre forskning tenker jeg at det ville være interessant og viktig å forske på hvor mye trening et barn med autismespekterforstyrrelse faktisk skal bruke tid på. Et viktig funn som ble belyst av samtlige intervjupersoner, var et treningsprogram som er skreddersydd til barn med ASF som kalles EIBI (Early Intensive Behavioral Intervention). Dette har jeg ikke hatt fokus på i oppgaven, men det kom tydelig fram hvor ulike meninger PPT og barnehagen hadde om dette treningsprogrammet. Det ville vært interessant å forske på et slikt treningsprogram og i hvor stor grad av trening barn med ASF egentlig bør bruke sin barndomstid på. Noe PP-rådgiver nr 1 uttalte, var at det bør bli reflektert over hva barnet faktisk har behov for å lære for å kunne få et godt liv og en god livskvalitet. Hva bør barnet trene på, og hvor mye? For noen barn med ASF er kanskje det viktigste målet å kunne klare å bo alene, sette på en klesvask og koke egg, mens andre barn kan ha andre typer mål som trenings trenes på. Alt avhenger av hvor omfattende diagnosen er. Det er et menneskelig behov å oppleve tilhørighet, men så er det også individuelt i hvor stor grad dette behovet er.

Et annet tema som ville vært interessant å forske på, er hvor mye barnehagen egentlig skal arbeide for å inkludere barnet med ASF i fellesskap. Det kom frem viktige funn om

at inkludering må sees i lys av hvor alvorlig grad av diagnosen et barn har og om barnet faktisk har glede av å være med andre barn. Barnehageansatte må få en forståelse av barnets egen opplevelse av å være inkludert og om dette faktisk er et eget ønske fra barnet, mer enn å inkludere de med barnegruppen fordi en da kan tenke at «da er alle samlet i et fellesskap og målet med inkludering er nådd».

Som nevnt er denne studien basert på intervjupersoner fra samme kommune og jeg vil understreke at det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT kan oppleves veldig ulikt fra kommune til kommune og fra bydel til bydel. Det er uansett viktig å få belyst denne enkelte kommunens opplevelse av samarbeidet, og hvor stor rolle den har inn i barnehagens arbeid for å inkludere barn med autismspekterforstyrrelse inn i det ordinære barnehagetilbudet. Hvert enkelt barn trenger tilrettelegging ut fra deres individuelle behov, og kombinasjonen av forskjellige perspektiver fra ulike etater kan bidra til å gi en bedre forståelse og bedre treffsikkerhet i vurderingene som tas og tiltakene som iverksettes. Å gå inn i et tverretatlig samarbeid muliggjør at flere profesjoner med deres spesifikke fagkunnskaper og spisskompetanse jobber for barnets beste, og sjansen for å oppnå et godt resultat er større når partene ser på hverandre som likeverdige i samarbeidet (Rimehaug, 2014). Jeg vil derfor avslutte denne oppgaven med å understreke følgende: Å jobbe mot et vellykket tverretatlig samarbeid for barnets beste må være vårt felles mantra!



## 6 Referanseliste

- Autismeforeningen i Norge. (2022). *Om autismespekterdiagnose (ASD)*. Hentet fra:  
<https://autismeforeningen.no/hva-er-autisme/om-autismespekterdiagnose-asd/>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra:  
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet (2019). *Familie og barn*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/id213/>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Befring, E. (2020). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I Befring, E., Næss, K-A. B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 168-195). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergsland, M. D. & H, Jæger. (Red.). (2018). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, S. & Melberg, J. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Universitets- og høyskolerådet (UHR). Hentet fra:  
[https://www.uhr.no/\\_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)
- Buli-Holmberg, J. (2016). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I Bjørnsrud, H. & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (1. utg., s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dean, M., Harwood, R. & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviours of girls and boys with autism spectrum disorder, *Autism*, 21(6), 678-689. DOI: 10.1177/1362361316671845.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2019, 10.februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2019, 23.mai). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning. (u.å.). *barnehagelærerutdanning 3 år, heltid*. Hentet 7. mai 2022 fra: <https://dmmh.no/studier/hovedmodell>
- Folkehelseinstituttet (FHI). (2020, 24.august). *Forskningsfunn fra Autismestudien*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/studier/autismestudien/forskningsfunn-autismestudien/>
- Garrels, V. (2017). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hansen, S.N., Schendel, D.E. & Parner, E.T. (2015). Explaining the increase in the prevalence Of autism spectrum disorders: the proportion attributable to changes in reporting Practises. *JAMA Pediatrics*, 169(1), 56-62.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hillesøy, S. (2016). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children ´s Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48 (1), 52-67. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13158-016-0157-1.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. H. (2020). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling – Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. . I Befring, E., Næss, K-A. B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kaale, A. & Nordahl- Hansen, A. (2020). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I Befring, E., Næss, K-A. B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolle, T. (2012). Å retenke styrernes betydning i samarbeid om inkludering. I Allan, J., Andresen, R., Kolle, T., Larsen, A. S., Simonsen, E., Solli, K-A., Ulla, B. & A-L.

- Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 191-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1994). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Moe, M. & Valseth, M. L. (2014). En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle* (3. utg., s. 353- 376). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I Groven, B., Åmot, I. & M, Bjerklund (Red.), *Systemrettet arbeid i barnehage*. (s. 34-44). Oslo: Universitetsforlaget.

- Moen, K. H. & Svendsen, A. (2014). Det offentlige hjelpeapparatets organisering, oppgaver og saksbehandling. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle - spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg., s. 101- 124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2014). Barnehagen- en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle - spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utg., s. 81-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2020). Spesialundervisningens tiltakskjede. I Befring, E., Næss, K-A. B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra:  
<https://www.ks.no/contentassets/53a5da025f404022ad59c68b552dc928/inkluderende-fellesskap-for-barn-og-unge-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A. K. (u.å.). *Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen*. Hentet fra:  
<https://docplayer.me/34119325-Sosial-faglig-og-opplevd-inklusion.html>
- Nordøen, B. & Laberg, K. E. (2021). Autismespekterforstyrrelser – utfordringer i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 285- 300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk helseinformatikk. (2021, 07.juli). *Symptomer og tegn ved autismespekterforstyrrelse*. Hentet fra:  
<https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/autisme-symptomer-og-tegn/>
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- Rimehaug, T. (2014). Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikozonen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen-forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med!: lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Schjelderup, A. (2015). *Danning gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (Third edition). London: Sage.
- Sjøvik, P. (2014). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle – spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utg., s. 38-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). Språk- og samspillvansker hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle – spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utg., s. 172-203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2018). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love Publishing Company
- Solheim, A. (2013). Utviklingsstøttende samspill i barnehagen-fokus på de minste barna. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2 – Barn i utvikling* (2. utg., s. 98-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45
- Statped. (2022, 18.mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*. Hentet fra:  
<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/>
- Statped. (2021, 26.april). *Autisme og inkludering i barnehagen*. Hentet fra:  
<https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering-i-barnehagen/>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. S. Rogers. (Red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 17- 37). London: Sage.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren- Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- UNESCO. (1994, 7-10 juni). The Salamanca Statement. Hentet fra:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?fbclid=IwAR1hoL2UMssqnLVjOe7hV0nx7vG-TV9\\_4dGwM-M1F1N3CFzHpkcPjUVkU](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?fbclid=IwAR1hoL2UMssqnLVjOe7hV0nx7vG-TV9_4dGwM-M1F1N3CFzHpkcPjUVkU)
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 25. juni). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og*

- spesialundervisning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29.mars). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*.  
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra:  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/#a124903>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 21. september). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta*.  
Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/pp-tenesta-er-ei-fagleg-kompetent-teneste/>
- Utdanningsdirektoratet. (2008, 09. desember). *Rett til barnehageplass – informasjon til kommuner og fylkesmenn*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/rett-til-barnehageplass/rett-til-barnehageplass2>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerless. *Qualitative Research*, 13(5), (s. 493-510).  
DOI: 10.1177/1468794112451036.
- World Health Organization (2022). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Hentet fra: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>
- Øien, R.A., Hart, L., Schjølborg, S., Wall, C.A., Kim,, E.S., Nordahl-Hansen, A., (...) Shic, F. (2017). Parent-endorsed sex differences in toddlers with and without ASD: utilizing The M-CHAT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 126-134.
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk – En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. & Bjerklund, M. (2018, 26.desember). *Barnehagen bør samarbeide mer med spesialpedagoger*. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/barnehagen-bor-samarbeide-mer-med-spesialpedagoger/112599>
- Åmot, I. & Mørland, B. (2017, 28.august). *Spesialpedagoger må bli en del av barnehagens grunnbemanning*. Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Hentet fra:  
<https://www.midnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2017/08/28/Barns-rett-til-spesial-pedagogisk-hjelp-i-barnehagen-15186118.ece>

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2020). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E., Næss, K-A. B. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 589- 614). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# 7 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i masterprosjekt

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



## 7.1 Vedlegg 1:

### Intervjuguide

#### Problemstilling:

Hvordan kan barnehagen tilrettelegge inkludering for barn med ASF i sosialt samspill i det ordinære barnehagetilbudet?

#### Oppstartsspørsmål

- Hvilken utdanning har du?
- Har du noen videreutdanninger?
- Hva er dine oppgaver og ansvar?
- Hva slags erfaringer har du med inkludering av barn med ASF i barnehagen?

#### Refleksjonsspørsmål

##### *Inkludering*

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hvordan tilrettelegger dere for at barn med ASF skal bli en del av fellesskapet i barnehagen?
- Hvordan arbeides det med å sikre tilstrekkelig kompetanse i personalgruppen om inkludering i den ordinære barnehagen?
- Hvordan opplever du barnehagens ressurser for å kunne arbeide med inkludering for barn med ASF?
- Hvordan arbeider dere med inkludering sammen med barnegruppen?

##### *Samspill*

- Kan du beskrive dine erfaringer med tilrettelegging av sosialt samspill for barn med ASF?
- Kan du beskrive utfordringer som kan oppstå for barn med ASF i sosialt samspill med andre barn?
- Hvordan opplever du balansen mellom spesialpedagogiske tiltak for barn med ASF og deres deltakelse i samspill med andre barn?

- Har du erfart at spesialpedagogiske tiltak for barn med ASF har blitt en hindring for barnets deltakelse i sosialt samspill? Hvis ja; på hvilke måter?
- Kan du fortelle hvordan spesialpedagogiske tiltak barn med ASF har behov for kan legges opp slik at det går minst mulig utover barnets deltakelse i det sosiale samspillet?
- Tar dere i bruk noe form for treningsprogram/intervensjon i arbeidet med barn med ASF, i såfall hvilket?

### *Samarbeid*

- Hvordan opplever du det tverretatlige samarbeidet mellom PPT og barnehagen?
- På hvilke måter kan samarbeidet mellom PPT og barnehagen ha betydning i arbeidet med en inkluderende pedagogikk i barnehagen?
- Hva slags forventninger har du til barnehagen/PPT når det gjelder tilrettelegging for barn med ASF i det ordinære barnehagetilbudet?
- Hvordan arbeides det med kompetanse- og organisasjonsutvikling i samarbeidet mellom barnehage og PPT?
- Hva ser du på som viktige faktorer for å skape et samarbeid som har lav terskel for å ta kontakt med hverandre ved behov?

## 7.2 Vedlegg 2:

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «*Inkluderende barnehagetilbud for barn med ASF*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å få informasjon om hvordan barnehagen arbeider med å tilrettelegge inkludering for barn med autismespekterforstyrrelse i den ordinære barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med mitt masterprosjekt er å undersøke hvordan barnehagen kan tilrettelegge for inkludering for barn med autismespekterforstyrrelse. Intervjuet vil ha fokus på inkludering, sosialt samspill og det tverretatlige samarbeidet mellom barnehage og PPT.

---

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er NTNU som er ansvarlig for masterprosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta deg ca. 1- 1 ½ time. Intervjuet inneholder spørsmål som omhandler samarbeid mellom barnehage og PPT og arbeid med inkludering for barn med ASF i barnehagen med fokus på det sosiale samspillet. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp gjennom et lydopptak.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- 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

### **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. 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og min veileder, Lena Haller Buseth, som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.05.2022. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU ved Lena Haller Buseth
- 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 «Inkluderende barnehage tilbud for barn med ASF», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ◆ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. 16.05.2022

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

## 7.3 Vedlegg 3: Vurdering

☰ 29.12.2021 ▾

🖨 Skriv ut

### Referansenummer

751418

### Prosjekttittel

Hvordan kan barnehagen tilrettelegge inkludering for barn med autismespekterforstyrrelse i den ordinære barnehagen.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektperiode

15.01.2022 - 16.05.2022

[Meldeskjema](#) 

### Dato

29.12.2021

### Type

Standard

### Kommentar

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 29.12.2021. Behandlingen kan starte.

### ANSATTE I BARNEHAGEN SIN TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner om taushetsplikten før intervjuet starter.



### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



