



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Autisme og læringsmiljø i barnehagen

Tre pedagogers forståelse av autisme og læringsmiljø, og deres tilrettelegging av læringsmiljøet for å ivareta behovene til barn med autisme i barnehagen.

Sofie Nordheim Iversen

Masteroppgave i spesialpedagogikk. Mai 2019



Sammendrag

Denne studien handler om hvordan forståelse, meninger og erfaringer tre pedagoger har av et godt læringsmiljø i arbeid med barn med autismespekterforstyrrelser, samt hva de mener er viktig for å skape et læringsmiljø som ivaretar deres behov. Oppgaven tar utgangspunkt i teori som viser hvilke behov barn med autisme har i barnehagen, og hvordan man tilrettelegger for å ivareta behovene og fremme læring, utvikling og trivsel hos barna. Masterstudien er en kvalitativ undersøkelse med intervju som utgangspunkt. Det har blitt gjennomført intervju av tre pedagoger med spesialpedagogisk arbeidserfaring med barn med autisme. Formålet med intervjuene var å få fram deres holdninger, meninger og erfaringer om autisme og læringsmiljø, og hva de mener er viktig i praktiseringen av å skape et godt læringsmiljø. Datainnsamlingen ble analysert, og ut i fra en tematisk analyse dannet det seg tre kategorier: *de ansattes kompetanse og tilrettelegging, sosialt læringsmiljø for barn med ASF og fysisk læringsmiljø for barn med ASF.*

Resultatene i denne studien viser at det er behov for bedre spesialpedagogisk kompetanse i arbeid med barn med autisme i barnehagen. For å tilrettelegge for et læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autisme, må de ansatte ikke bare inneha kompetanse om diagnosens kjennetegn, men også om individuell tilrettelegging. I denne studien er læringsmiljøet delt inn i to deler, sosialt og fysisk læringsmiljø. Innen det sosiale læringsmiljøet er elementer som vennskap, relasjoner, støtte fra den voksne og foreldresamarbeid viktig for et godt læringsmiljø. For å kunne skape vennskap og relasjoner er læring og generalisering av samspillsferdigheter viktig. I den fysiske dimensjonen av læringsmiljøet er det viktig å tilrettelegge for å gjøre det enklere for barnet med autisme å delta i lek. Tiltak som tilrettelegging av struktur, visuell støtte, utforming av rom og et treningsrom hvor barnet er kjent og føler seg trygg, har betydning for om barnet behov blir ivaretatt. Felles for sosialt og fysisk miljø er at tilretteleggingen tar utgangspunkt i diagnosens kjennetegn, men i størst grad skal barnets individuelle særtrekk og behov.

Forord

Fem år på Universitetet i Tromsø er over, og det er med stor glede at jeg nå skriver forordene til min masteroppgave i spesialpedagogikk. Prosessen har vært lang, intensiv og vanskelig, men aller mest spennende og lærerik. Jeg er takknemlig for muligheten til å fordype meg i et tema jeg syntes er interessant, og som for meg er så veldig givende. Endelig har jeg nådd målet, og nå gleder jeg meg til å utforske feltet i praksis!

Jeg har mange å takke for muligheten til å gjennomføre fem år med studier, og ikke minst den intensive perioden med skriving av masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Monica Bjerklund, for dine råd og kjappe svar. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og god støtte. Din veiledning har vært over mine forventninger.

Jeg vil sende en takk til mamma og pappa, for gode samtaler og oppmuntrende ord i mine år som student. Og en spesiell takk til min kjære samboer, Even. Takk for din tålmodighet, og for at du alltid har møtt meg med et smil i denne krevende perioden.

Takk til Karveslettlia barnehage og min sjef, Heidi, for muligheten til å gjøre dette på siden av jobb. Spesielt vil jeg takke til min kollega Helene, for gode diskusjoner om vår felles interesse, og for korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter, Maja og Stine. Takk for gode innspill, oppmuntring og latter!

Takk!

Tromsø, mai 2019

Sofie Nordheim Iversen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	INNHold I OPPGAVEN.....	1
1.2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	3
1.3	OPPGAVENS OPPBYGNING OG INNHold	3
2	TEORETISK BAKGRUNN	5
2.1	AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSE	5
2.1.1	<i>Sosial kommunikasjon/sosial interaksjon</i>	6
2.1.2	<i>Repeterende og stereotypet atferdsmønster og interesser</i>	7
2.1.3	<i>Tilleggsproblemer</i>	7
2.1.4	<i>Forekomst og omfang</i>	7
2.1.5	<i>ASF i et spesialpedagogisk perspektiv i barnehagen</i>	8
2.2	TIOBA.....	9
2.3	LÆRINGSMILJØ.....	10
2.3.1	<i>ASF og læringsmiljø i barnehagen</i>	11
2.4	DE ANSATTES KOMPETANSE OG TILRETTELEGGING	13
2.4.1	<i>Kompetansebehov</i>	13
2.4.2	<i>Foreldresamarbeid</i>	14
2.5	SOSIALT LÆRINGSMILJØ FOR BARN MED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSER	15
2.5.1	<i>Sosiale relasjoner</i>	16
2.5.2	<i>Vennskap</i>	16
2.5.3	<i>Mobbing og inkludering</i>	17
2.6	FYSISK LÆRINGSMILJØ FOR BARN MED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSER	18
2.6.1	<i>Rom og utstyr</i>	18
2.6.2	<i>Kompetanse om fysisk tilrettelegging</i>	19
2.6.3	<i>Det fysiske miljøet for barn med ASF</i>	19
2.6.4	<i>Visuell støtte</i>	20
3	METODE	21
3.1	KVALITATIV METODE	21
3.2	HERMENEUTIKK	22
3.2.1	<i>Forståelse og forforståelse</i>	22
3.3	INDUKSJON, ABDUKSJON, DEDUKSJON	22
3.4	INTERVJU.....	23
3.4.1	<i>Utformingen av intervjuguide</i>	24
3.4.2	<i>Utvalg av informanter og intervjugjennomføring</i>	25
3.5	VALIDITET	26

3.6	RELIABILITET.....	27
3.7	ANALYSE	27
3.7.1	<i>Analyseprosessen</i>	28
4	PRESENTASJON AV FUNN	33
4.1	DE ANSATTES KOMPETANSE OG TILRETTELEGGING	33
4.1.1	<i>Opplevelser av å jobbe med barn med ASF</i>	33
4.1.2	<i>Det mest interessante ved arbeidet med barn med ASF</i>	34
4.1.3	<i>Kompetansebehov i personalet</i>	35
4.1.4	<i>Støtte fra ledelsen og personalet</i>	37
4.1.5	<i>Arbeidsmiljø</i>	38
4.1.6	<i>Foreldresamarbeid</i>	39
4.1.7	<i>Oppsummering</i>	40
4.2	SOSIALT LÆRINGSMILJØ FOR BARN MED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSE	41
4.2.1	<i>Tilrettelegging for inkludering</i>	41
4.2.2	<i>Vennskap og relasjoner</i>	42
4.2.3	<i>Barnets interesse</i>	43
4.2.4	<i>Mobbing og inkludering</i>	44
4.2.5	<i>Oppsummering</i>	45
4.3	FYSISKE LÆRINGSMILJØ FOR BARN MED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSE	47
4.3.1	<i>Tilrettelegging av rom og utstyr</i>	47
4.3.2	<i>Treningsrom</i>	49
4.3.3	<i>Dagstavle og visuell støtte</i>	49
4.3.4	<i>Oppsummering</i>	51
5	DISKUSJON	53
5.1	DE ANSATTES KOMPETANSE OG TILRETTELEGGING	54
5.1.1	<i>Kompetansebehov i personalet</i>	56
5.1.2	<i>Støtte fra ledelsen og personalet</i>	57
5.1.3	<i>Arbeidsmiljø</i>	58
5.1.4	<i>Barns interesse og foreldresamarbeid</i>	58
5.2	SOSIALT LÆRINGSMILJØ FOR BARN MED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSE	59
5.2.1	<i>Vennskap og relasjoner</i>	60
5.2.2	<i>Mobbing og inkludering</i>	61
5.3	FYSISK LÆRINGSMILJØ FOR BARN MED AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSE	62
5.3.1	<i>Individuelle behov</i>	62
5.3.2	<i>Tilrettelegging av rom og utstyr</i>	62
5.3.3	<i>Treningsrom</i>	63
5.3.4	<i>Dagstavle og visuell støtte</i>	64

6	OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG AVSLUTNING	65
6.1	OPPSUMMERENDE DRØFTING AV HOVEDFUNNENE	65
6.2	KONKLUSJON OG AVSLUTNING	67
7	REFERANSER.....	69
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV.....	75
	VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....	78
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	79
	VEDLEGG 4: VURDERING FRA NSD.....	81

1 Innledning

1.1 Innhold i oppgaven

Temaet for denne oppgaven er autisme og læringsmiljø i barnehagen. Det denne studien undersøker er hvordan forståelse tre pedagoger har av hva som er viktig for å tilrettelegge for et læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autisme. Informantene i studien består av en pedagogisk leder, en støttepedagog og en spesialpedagog. Dette er en kvalitativ intervjustudie som undersøker hva pedagogene tenker, mener og føler. Jeg ønsket å gå i dybden på hvordan mine tre informanter definerer et læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autisme.

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som på slutten av 1980-tallet kom i fokus. Etter denne tid er det gjort mye forskning på fenomenet. Likevel er det ikke gjort funn på hva de eksakte årsakene til diagnosen er. Forekomsten av utviklingsforstyrrelsen er øktende, men det er ulike meninger om hva antallet autismediagnoser er (Øzerk & Øzerk, 2013). Øzerk og Øzerk (2013) skriver om forekomsten av ASF i Norge. De henter tall fra en rapport av Sosial- og helsedepartementet fra 2000 hvor det ble antatt at forekomsten er 10-11 pr. 10 000 innbyggere. Disse tallene er hentet fra forskning på slutten av 1990-tallet og det har vært nevnt antatt høyere forekomst enn dette.

Barnehagevirksomheten reguleres etter barnehageloven (Barnehageloven, 2005). Det er beskrevet i §1 at barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg, lek og fremme læring og danning. Dette skal ligge til grunn for allsidig utvikling og barn i barnehagen skal få muligheten til å utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Videre i §19a står det at alle barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp om det er behov for det, og formålet med hjelpen skal være å gi tidlig hjelp til utvikling og læring. For barn med autisme er det bekreftet at tidlig innsats har forbedrende effekt på utfallet til barna (Fernell mfl., 2011).

Barnehagens innhold og oppgaver er beskrevet i rammeplanen, som er barnehagens forskrift og har hjemmel i barnehageloven §2. Rammeplanen stiller krav til barnehagens kvalitet og mål, og det stilles også krav til barnehagen som læringsarena. Dette gjelder alle barn uavhengig av alder og forutsetninger, og tilbudet skal tilpasses barnas behov. Rammeplanen sier «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» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen skal fremme lek, utvikling, danning, læring, vennskap og fellesskap. For å oppnå dette må barnehagepersonalet skape et miljø som

oppfordrer og gir barna lyst til å leke, lære, utforske og mestre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek er barnas viktigste læringsarena i barnehagen. Barn med autisme er ofte ikke like engasjert i lekaktiviteter som krever felles oppmerksomhet som andre barn. I tillegg tar de lite i bruk symbolsk lek i forhold til barn med andre spesialpedagogiske behov (Wong & Kasari, 2012). Dette betyr at de ikke er like kreative i leken og har dårligere ferdigheter ved imitasjon av andre barn og voksne. Dette kan ses i sammenheng med diagnosekriteriet ved mangel på interesse for sosial interaksjon (World Health Organization, 1999). Når barnet ikke er interessert i samhandling med andre er det vanskelig for barnet å lære ulike måter å leke på. Å delta i lek er viktig for barns læring. I tillegg er et annet kriteriet for diagnosen stereotyp og repeterende atferd. I stedet for symbolsk lek har barn med autisme ofte en tendens til å manipulere eller bruke lekene på en rigid eller stereotyp måte (Wong & Kasari, 2012). Dette tyder på at pedagoger som arbeider med barn med autisme må tilrettelegge tilbudet målrettet mot lek, slik at barnet lærer sosiale koder innen lek og får økt felles oppmerksomhet. Å fokusere på disse tingene i barnets opplæring har gitt positive resultater i følge Wong og Kasari (2012).

For barn med ASF er det enda viktigere å ha fokus på faktorer som skaper miljø som gjør det enklere å utforske det fysiske miljøet og være en del av det sosiale miljøet. I følge Nordtømme (2010) har det pedagogiske miljøets utforming har innvirkning på barns læringsprosess i barnehagen. Selv om barn med autisme har manglende interesse for sosial interaksjon, er det viktig å forstå at de som alle andre har behov for og lyst til å oppleve vennskap og tilhørighet (Garrels, 2017). De sosiale utfordringene barn med autisme ofte har, kommer til uttrykk på ulike måter i følge de diagnostiske retningslinjene (World Health Organization, 1999). Blant annet kan barnet ha manglende sosial bruk av språk, mindre lek og bruk av sosial imitasjon i lek, manglende gjensidighet i samtaler, mindre kreativ, dårligere følelsesmessig respons på andre menneskers verbale og non-verbale tilnærmelser og mangel på å bruke og lese kroppsspråk (World Health Organization, 1999, s. 250). I følge Askland og Sataøen (2013) er leken dominerende i barnehagen, både fordi barn bruker mye tid på det, men også fordi det er i lek de utvikler seg på alle områder. Viktigheten av leken er stor for alle barn i barnehagen, fordi den bidrar til læring og utvikling.

På grunnlag av barns rettigheter og krav til barnehagens tilrettelegging for alle barn, har jeg valgt å forske på temaet tilrettelegging av læringsmiljø og autisme i barnehagen. Uansett hvilke utfordringer og behov for spesialpedagogiske hjelp barn i barnehagen har, er det viktig å ha et kompetent personale som har kunnskap om barns utvikling, individuelle behov og tilrettelegging (Torsteinson, 2014). Bevisstgjøring rundt betydningen og viktigheten

av tilrettelegging av gode læringsmiljø for barn med ASF, og det som kreves av barnehagepersonalet for å skape dette, er grunnlaget for hvorfor denne forskingen er viktig.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Forekomsten av autismespekterforstyrrelse og omfanget av utfordringer som følger med diagnosen er bakgrunnen for at jeg ønsker å tilegne meg mer kunnskap om temaet. I teorien virker tiltak og forskningsbaserte metoder for behandlinga av autisme i barnehagen gode og svært effektive. Men for meg er det interessant hvordan arbeidet oppleves og forstås av dem som utøver det, og hva de som arbeider med barn med autisme i barnehagen mener er viktig for å ivareta deres behov. På bakgrunn av tema er følgende problemstilling og forskningsspørsmål formulert:

Hvilken forståelse har tre pedagoger av et godt læringsmiljø i sitt arbeid med barn med autismespekterforstyrrelse? Hva mener de er viktig for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autismespekterforstyrrelse?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan forståelse har pedagoger av autismespekterforstyrrelse hos barn i barnehagen?
- Hva mener pedagoger er et godt læringsmiljø i barnehagen?
- Hva mener pedagoger er viktig for å skape et godt læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen?
- Hvordan opplever pedagoger betydningen av læringsmiljø og læring for barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen?

1.3 Oppgavens oppbygning og innhold

Oppgaven består av seks kapitler. Dette kapitlet innleder til studien og tar for seg bakgrunn og begrunnelse for valg av temaet, samt presentasjon av problemstilling. I neste kapittel blir relevant teori presentert. Teorien tar utgangspunkt i autismespekterforstyrrelser, og kjennetegn og utfordringer som kan prege barn med diagnosen. Her vil det være store individuelle variasjoner mellom barn. I tillegg blir det redegjort for hva som ligger i begrepet læringsmiljø i barnehagen. Teorien danner grunnlaget for oppgaven og blir brukt gjennom analysen og drøfting. Kapittel tre består av beskrivelse av metoden. Redegjøring av

forskningsmetode og begrunnelse for metodevalg vil også bli gjort i dette kapitlet. I kapittel fire vil studiens empiri bli presentert. De tre deltakerne i studien blir presentert i metodekapitlet, men deres meninger, erfaringer og opplevelser blir lagt fram i kapittel fire. De siste delene av oppgaven, kapittel fem og seks, tar for seg drøfting og avslutning. I drøftingen blir det lagt vekt på hovedfunnene og relevant teori vil bli trukket inn. Til slutt blir det gjort en avsluttende drøfting hvor oppsummering, avslutning og oppgavens konklusjon legges fram.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Autismespekterforstyrrelse

Diagnosen autismespekterforstyrrelser er stor. Den inneholder kjente symptomer, men blir også på de fleste områder beskrevet som en diagnose med store individuelle forskjeller. På bakgrunn av at denne oppgaven handler om autismespekterforstyrrelser og det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, vil jeg si at uavhengig av diagnose og kjente symptomer handler det spesialpedagogiske arbeidet først og fremst om individuelle behov og utvikling hos enkeltbarnet. Barnet skal først og fremst oppleves som et individ og som det barnet det er, diagnosen må verken få for stort eller for lite fokus i det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg vil gjøre en redegjørelse av diagnosen generelt, men vil ha fokus på det spesialpedagogiske arbeidet som kreves på grunnlag av det enkelte barnets behov for tilrettelegging.

Begrepet autisme ble først beskrevet av Leo Kanner i 1943 og han var den første som viste til de karakteristiske tegnene hos barn med autisme (Eikeseth, Jahr & Eldevik, 2010). Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en diagnose som i 1980 fikk en selvstendig beskrivelse i DSM-III. I dag er diagnosen beskrevet i den nyeste utgaven som heter DSM-5 og ble publisert i 2013. DSM-5 står for *The diagnostic and statistical manual for mental disorders* (DSM-5) og er utviklet av en psykiatrisk forening i USA. DSM-5 brukes ofte innen forskning og utredning av diagnosen. I Norge brukes ICD-10 i utredningen av autismespekterdiagnosen, og er det offisielle diagnosesystemet her. ICD-10 er den andre manualen for sykdommer og relaterte helseproblemer og står for *The international classification of diseases – 10th edition*. Den er utviklet av Verdens helseorganisasjon som en internasjonal manual for diagnoser og sykdommer. I tillegg består den av manualer for dokumentering av diagnoser, samt tegn og symptomer på sykdommer.

For enkelhetens skyld refererer jeg med ASF til autismespekterforstyrrelser. ASF er en nevrologisk utviklingsforstyrrelse som påvirker de fleste aspekter ved en persons liv. I DSM-5 faller autisme inn som en av de fem hovedsakelige forstyrrelsene under *gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*. De fem ulike forstyrrelsene er barneautisme, atypisk autisme, retts syndrom, disintegrativ forstyrrelse og aspergers syndrom (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013). Innen autismespekteret eksiterer det flere diagnoser, men de mest omtalte er barneautisme, atypisk autisme og aspergers syndrom. Tidligere har diagnosen kjennetegnet svekkede ferdigheter innen tre områder; sosial interaksjon, språk og kommunikasjon, og repeterende og stereotyp atferdsmønster/interesser. I

DSM-5 er kjerneområdene nå redusert ned til 2 gjeldene; sosial kommunikasjon/sosial interaksjon og repeterende og stereotyp atferdsmønster/interesser. Årsaken til dette kommer av at all kommunikasjon i realiteten skjer i sosiale samspill med andre mennesker og vil av den grunn alltid bli vurdert sammen (Ryhl, 2012). Det er flere ting som kan kjennetegne personer med ASF, men på grunn av begrensninger i forhold til plass i oppgaven har jeg ikke mulighet til å skrive utdypende om alle. Jeg velger derfor å forholde meg til de to nevnte kjerneområdene fra DSM-5 og en generell redegjøring av disse.

Hos de fleste med ASF blir diagnosen satt tidlig da symptomene allerede er tilstede tidlig i barndommen. DSM-5 skriver at symptomene vanligvis er synlig før barnet er fylt tre år, noen ganger tidligere og noen ganger i senere alder om symptomene er subtile og utydelige. Symptomene vil kunne begrense et barn med ASF i den daglige fungeringen, men også den videre utviklingen og læringen til barnet. Det er kjent at atferden til barn med ASF vil variere i stor grad fra barn til barn. Alder, intellektuelle fungering, talespråk osv. vil ha betydning for barnets atferd (Eikeseth mfl., 2010). Diagnosegruppen er svært heterogen og funksjonsnedsettelsen vil variere i stor grad i forhold til barnets egenskaper og dets miljø (American Psychiatric Association, 2013). Hvor alvorlig diagnosegraden er, vil som sagt, variere mye og hvor tydelig kjernesymptomene kommer fram er veldig avhengig av tilstand, utvikling og alder på barnet.

2.1.1 Sosial kommunikasjon/sosial interaksjon

Mange barn med ASF har dårlige språkferdigheter. Svekkelsene kan f. eks fremstå som fullstendig mangel på verbalt språk eller tale, forsinkelser i språkutvikling, dårlig ordforråd eller grammatikk, dårlig forståelse av tale, overdrevet formelt og bokstavelig språk. I DSM-5 (2013) er ASF delt inn i tre ulike grader innenfor kjerneområdene sosial kommunikasjon og begrenset, repeterende atferd. Der er det også beskrevet at enkelte mennesker med ASF kan ha gode språkkunnskaper, men i sosial kommunikasjon blir bruken av språket svekket av dårlig sosiale- og kommunikative ferdigheter. I andre tilfeller kan mennesker med ASF ikke ha interesse for sosial interaksjon i det hele tatt. De viser ofte lite interesse for andre mennesker og deres følelser, samt deler lite eller ingen følelser selv. Det er også ofte svekkelser i imitasjon av voksnes og andre barns atferd. Imitasjon er vanlig for et normalutviklet barn i barnehagealder (American Psychiatric Association, 2013).

I tillegg til språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, kan barn med ASF ha vansker med den non-verbale kommunikasjonen. Dette vises ofte gjennom lite eller ingen bruk av blikk-kontakt, mimikk og ansiktsuttrykk, gester, kroppsspråk og peking. Felles oppmerksomhet er

også ofte manglede og interessen ved å dele eller vise f. eks gjenstander er også i mange tilfeller svekket (American Psychiatric Association, 2013). På grunn av manglende eller dårlig sosial kompetanse vil de fleste barn med ASF også ha problemer med å delta i lek. Dette gjelder både sammen med andre barn, men også voksne. Barnet vil i mange tilfeller avvise andre personer som viser interesse for å leke, f. eks rollelek, det kan bli passiv i leken eller handle på en måte som kan virke forvirrende eller aggressivt for andre barn.

2.1.2 Repeterende og stereotyp atferdsmønster og interesser

Et annet kjennetegn hos barn med ASF er begrenset og repeterende atferd. I tillegg kan barnet ha fikserte interesser. Forstyrrelsen begrenset, repeterende atferd og fikserte interesser inkluderer at barnet kan ha repeterende atferd, inkludert stereotypt språk, unormale sansereaksjoner, uvanlige hånd- og fingerbevegelser, og/eller vridninger eller bevegelser med kroppen. Barnet kan henge seg i opp i ensformighet, fastholdelse av rutiner og være opptatt av samme ting i vedvarende tid (Øzerk & Øzerk, 2013). Hvordan alvorlighetsgrad forstyrrelsen har er ulikt fra barn til barn, og også her er alvorlighetsgraden delt inn i tre nivåer i DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Jeg blir ikke å utdype mye om de ulike nivåene for de to dimensjonene, men det er viktig å nevne graden av differensiering blant barn med ASF.

2.1.3 Tilleggsproblemer

I tillegg til de beskrevne diagnostiske kjennetegnene, har barn med autisme ofte andre tilleggsvansker. Dette kan f. eks være fobier, søvnvansker, spiseforstyrrelser, sinne- og aggresjonsutbrudd og depresjon og angst (World Health Organization, 1999). Alle psykiske vansker og emosjonsvansker kan påvirke barns evne til læring. På grunn av økt kunnskap rundt autismediagnosen har også innsikten i tilleggsproblemer økt. Men det er vanskelig å si hvor mange som har tilleggsvansker eller hvor store vansker hver enkelt har. Det som er klart er at angst og depresjon har høy forekomst blant mennesker med autisme (Martinsen & Tellevik, 2012)

2.1.4 Forekomst og omfang

Innledningsvis viste jeg til tall hentet fra en rapport av Sosial- og helsedepartementet fra 2000. Tallene viste en antatt forekomst på 10-11 per 10 000 innbygger, men at det senere er antatt et større antall personer med autismediagnose. (Øzerk & Øzerk, 2013). Blant annet skriver Autismeforeningen i sitt hefte om førskolebarn med ASD at forekomsten er på 3-5 per

1000 innbyggere (Autismeforeningen, 2015). Dette omfatter blant annet Asperger, barneautisme, a-typisk autisme og gjennomgripende autismspekterforstyrrelser. Autismeforeningens tall er noe høyere enn tallene som er hentet fra forskningen på slutten av 1990-tallet. Autismen er den formen for utviklingsforstyrrelse som er mest utbredt, men det er usikkert om antallet mennesker med diagnosen er flere enn før (Eikeseth mfl., 2010).

Diagnosen autisme er omfattende og er beskrevet som gjennomgripende. Dette er fordi den påvirker mange områder av barnets liv. Selve diagnosen og kjennetegnene ved den fører til flere utfordringer i livet. Omfanget av individuelle forskjeller innen gruppen mennesker med ASF er stor, slik at noen har større utfordringer enn andre. Diagnosen er livsvarig og det er store forskjeller mellom alder, behov og ferdigheter til barn med autisme. Bredden på utfordringene som medfølger autismediagnosen viser hvor store krav det stiller til den spesialpedagogiske kompetansen (Martinsen & Tellevik, 2012). Diagnosekriteriene gir ikke en beskrivelse av særegenhetene ved mennesker med autismediagnose. Det medfølger diagnosen kjennetegn som i noen grad viser til utfordringer barnet kan ha, men mennesker med ASF kan allikevel ikke behandles likt. Martinsen og Tellevik (2012) skriver at utgangspunktet for å gjøre tiltak dermed må bestå av generelle og spesielle tiltak. Informasjon innhentet i diagnostiseringen er ikke tilstrekkelig for å sette i gang tiltak. Det er nødvendig å samle inn individuelle opplysninger om barnet og dets behov før det utvikles tiltak.

2.1.5 ASF i et spesialpedagogisk perspektiv i barnehagen

ASF setter krav til tilrettelegging i barnehagen. De to kjennetegnene ved diagnosen sier noe om hvilke generelle tiltak det kan være behov for når man arbeider med barn med autisme. Men de individuelle forskjellene diagnosen innebærer også krav til individuelle tiltak. Diagnosen inneholder en enorm variasjon og mange forskjellige atferdsmønstre, og det er ikke mindre variasjon av behov og ønske om sosialt samspill, kommunikasjonsferdigheter og repeterende atferd (Ryhl, 2012). Behandlingen kan være vanskelig og med utfordringene med sosial interaksjon kan det være vanskelig å engasjere barn med autisme i opplæring. I følge Smith og Iadarola (2015) kan man ved bruk av barnets interesser og et individuelt tilrettelagt opplæringsprogram øke barnets engasjement i treningen. En må velge aktiviteter som er forsterkende for barnet. For barn med autisme i barnehagen vil et personale med kunnskap om å tilrettelegge etter barnets interesser ha betydning for dets utvikling. I mange tilfeller blir det gjort kartlegginger som sier noe om barnets utviklingshistorie og utviklingsnivå for å kunne se alle behov barnet har (Vogt, 2014). Spesialpedagogiske tiltak skal i barnehagen hele tiden tilpasses, evalueres og endres etter behov. Før tiltak settes i gang må det gjøres en systematisk

planlegging. Det må settes mål og prosedyrer basert på hvert enkelt barn, og fremdriften må vurderes underveis (Smith & Iadarola, 2015).

Barn med autismediagnose har rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Barnehageloven, 2005). Rammeplanen sier lite om hvordan barnehagen skal utføre spesialpedagogisk hjelp, men det er beskrevet at alle barn har rett til et barnehagetilbud som er tilpasset enkeltbarnets behov og utviklingsnivå. Tilbudet skal stå i tråd med barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Tioba

Alle informantene som deltok i denne studien arbeider med barn som får opplæring gjennom TIOBA/EIBI (Tidlig Intensiv Opplæring Basert på Atferdsanalyse/Early Intensive Behavioral Intervention). Gjennom forskning av TIOBA har det vist seg å være et potensielt effektivt program for barn med ASF. Programmet baserer seg på tidlig og intensiv opplæring. En undersøkelse bekrefter at barn med autisme har behov for tidlig intervensjon (Corsello, 2005). Opplæring gjennom TIOBA er gjerne godt strukturert og er i prinsippet basert på en-til-en trening. Den er intensiv med opptil 40 timer trening hver uke i en periode på to år. Opplæringen retter seg mot alle utviklingsområder hos barnet og det benyttes atferdsanalyser i planlegging av opplæringen. Ansvarlig for opplæringen er fagpersoner med kunnskap og erfaring om atferdsanalyse og opplæringsprogrammet (Vea mfl., 2017). Det settes sammen et team som arbeider for å nå utviklingsmålet og barnets foreldre er aktive deltakere i behandlingen. Barns normalutvikling er retningsgivende og ligger i grunn for kort- og langsiktige mål. Vea mfl. (2017) skriver at prosedyren i arbeidet understreker en individuell tilpassning av treningen. Hvert enkelt barn må få et individuelt tilpasset tilbud som skal ta utgangspunkt i barnets ferdigheter, hva barnet bør lære seg og hvordan barnet lærer best.

Det er viktig å påpeke at TIOBA ikke vil ha like god nytte for alle barn med autisme. Ifølge Garrels (2017) er ikke TIOBA noen mirakelkur selv om metoden foretrekkes som intervensjon overfor barnehagebarn med ASF. Opplæringsprogrammet fjerner ikke autisme, men de fleste barn oppnår imidlertid framgang. For de som har nytte av behandlingen får ofte effekter som er positive over tid, og som kan lette overgangen til skolen.

Å arbeide med TIOBA er intensivt både for barnet og spesialpedagogen. Det krever tid og bred og helhetlig kompetanse å arbeide med barn med ASF (Vea mfl., 2017). Det er mye ansvar og det kan være utfordrende å stå alene i arbeidet. Derfor er det viktig med godt samarbeid mellom partene. Først og fremst er det viktig med samarbeid mellom barnehagen

og foreldrene, men for pedagogen er det også viktig å ha godt samarbeid med resten av personalet, og ikke minst til andre fagpersoner. Samarbeid defineres i dette tilfelle som en prosess hvor deltakere i samarbeidet deler tanker, meninger og ideer med hverandre hvor hensikten er å nå et felles mål. Et godt samarbeidsklima består av respekt og åpenhet fra alle parter. Å se den andre og lytte til deres meninger og synspunkter er viktig for et godt samarbeid (Nilsen, 2014a).

2.3 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et sentralt begrep for denne forskningsoppgaven. Begrepet er vidt, komplekst og lite benyttet som enkeltbegrep i faglitteratur om barnehagen. For å finne litteratur om læringsmiljø i barnehagen var jeg derfor avhengig av å finne innholdet i begrepet. Begreper som direkte eller indirekte beskriver hva som til sammen danner et læringsmiljø i barnehagen ble utgangspunktet når jeg skulle finne teori om læringsmiljø i barnehagen.

Jeg vil trekke inn Læringsmiljøsentret og deres framstilling av begrepet.

Læringsmiljøsentret er et senter for forskning, arbeid, undervisning og veiledning, som arbeider for å fremme kunnskap om barns læringsmiljø i barnehagen. I hefte Læringsmiljø i barnehagen (2017) skriver de; ”Læringsmiljøet i barnehagen består av de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene som påvirker barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel” (Læringsmiljøsentret, 2017, s. 2). Læringsmiljøet i barnehagen blir her framstilt som mer enn det gode fysiske miljøet som fremmer læring. Barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel er her faktorer som påvirkes av kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i læringsmiljøet. Kulturelle forhold knyttet til inkludering handler om at et barn deltar i aktiviteter med jevnaldrende og kan gjøre erfaringer sammen med dem. Spesialpedagogiske ressurser kan gjøre at barnet tas ut av vanlig barnehagetilbud, og TIOBA kan føre til at barnet segregeres (Garrels, 2017). Inkludering er derfor viktig.

Den nye Rammeplanen for barnehagen (2017) nevner ikke læringsmiljø i et eget kapittel, men med et helhetlig syn på barnehagens innhold, oppgaver, verdier og formål, er læringsmiljø en stor del av dette. Det fysiske læringsmiljøet går nå igjen i flere kapitler og beskrives i flere sammenhenger. I kapittel 3 (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det blant annet at barnehagens fysiske miljø skal være trygt og utfordrende. Det fysiske miljøet skal utformes slik at alle barn har mulighet til å delta i lek og aktiviteter. Det blir også nevnt at materiell og utstyr skal være tilgjengelig for barna. For barn som trenger ekstra støtte er det også beskrevet i Rammeplanen (2017) at det skal tilrettelegges etter barnets behov. Det skal

så tidlig som mulig gjøres sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilrettelegginger om det er nødvendig for barnet. Miljøet skal også stimulere lyst til å leke, utforske, lære og mestre, og personalet skal sørge for å skape et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

Kari Pape (2006) skriver om barnehagen som læringsarena og presenterer læring i barnehagen med et syn som er fritt for nasjonale styringer og oppskrifter på oppdragelse. Hun legger fram et helhetlig læringssyn der barns behov settes foran pedagogiske opplegg og voksenstyrte aktiviteter. Hun har studert læringsmiljø i barnehagen og stiller fem krav til hvordan en skaper et godt læringsmiljø i barnehagen. Gjennom ulike teorier om læring slår Pape (2006) fast at muligheter for varierte erfaringer, hensyn til barnas ståsted og lærelyst er tre av kravene til læringsmiljø i barnehagen. De to siste kravene handler om samspill, kvalitet i samspill og krav til voksenrollen. Til sammen danner disse et grunnlag for godt læringsmiljø i barnehagen. Selv om Pape (2006) presenterer læring fritt for nasjonale styringer, kan de fem kravene hun stiller sammenlignes med rammeplan og rapporter om kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Muligheter for varierte erfaringer, tilpasning etter ferdigheter, miljø som legger opp til læring, gode samspill og personalkompetanse går igjen i teorier og forskrifter om hva som er barnehagens oppgaver og ansvarsområder.

Ifølge Garrels (2017) er det at barnet går i samme barnehage som andre barn og er fysisk integrert viktig. Men for barn med autismspekterforstyrrelser kan slik integrering også medføre stress, uro og overbelastning dersom miljøet ikke er tilpasset godt nok til deres behov. I barnehagen utsettes alle barn for mye støy og kaos gjennom lek, roping, gråt og latter. Dette kan overbelaste barn med autismspekterforstyrrelser. Spesialpedagogen må kartlegge hvilke sensoriske stimuli barnet er mest følsom for. Barn med autismspekterforstyrrelser er ikke alltid i stand til å uttrykke hva som er mest belastende. Barn kan reagere på unngåelsesatferd og utfordrende atferd hvis de sliter med fysisk inkludering på arenaer som ikke er godt nok tilpasset dem.

2.3.1 ASF og læringsmiljø i barnehagen

Som nevnt har barn med ASF i barnehagen ofte behov for andre typer tilrettelegginger enn resten av barnegruppa. Dette gjelder også barnehagens læringsmiljø. Det er ikke ukjent at spesialpedagogisk hjelp i barnehage og skole har vært diskutert. I skolen har elever krav på spesialundervisning når det blir gjort vurdering av elevens utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). I barnehagen er det ingen krav til å vurdere barnehagens evne til tilpasning etter behovene før spesialpedagogisk hjelp tilbys. Den

spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen skal gis som en del av eller i tillegg til det ordinære tilbudet. Hjelpen gis til barn med definert funksjonssvikt som i en sakkyndig vurdering beskriver barnets behov (Nilsen, 2014b). Barn med autisme og sakkyndig vurdering har behov for og rett til spesialpedagogisk hjelp. Uten om dette har barnehagen har et generelt ansvar om å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barns behov: «(...), også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Å stille krav til tilpasning av det allmennpedagogiske tilbudet til alle barn gir barnehagen et generelt ansvar om å tilpasse læringsmiljøet, uavhengig av diagnose eller ikke. Barn er generelt forskjellige, og barn innen autismespekteret er ingen unntak. Ferdigheter og kunnskap tilegnes på ulike måter hos alle barn (Sundby, 2008). Det må også vurderes om det er behov for å tilrettelegge med tanke på barnehagen fysiske rom. Dette må tas til betraktning når pedagoger skal legg til rette for et godt læringsmiljø i barnehagen. I *temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* står det:

Den spesialpedagogiske hjelpen kan foregå på avdelingen, i basen, i smågrupper eller som enetrening. Kunsten er å la barnets behov og interesser styre valget mer enn nye metoder og lure teknikker. Det er verken den ansattes behov for å synliggjøre jobben sin eller ulike pedagogiske retninger som skal være styrende. For å få til dette komplekse arbeidet trengs kunnskap, åpenhet og samarbeid med foreldre og andre fagpersoner. På den måten kan barnehagen skape gode rom både for fellesskapet og enkeltindividet (Mørland, 2008, s. 51).

Å tilrettelegge for alle barns behov, spesielt for barn med spesielle behov stiller krav til fagpersoner med god kunnskap, åpenhet og gode samarbeidsferdigheter. I følge Mørland (2008) er det slik barnehagen kan tilpasse rom som egner seg til fellesskapet og til det enkelte individets behov.

Som nevnt er barns viktigste læringsarena i barnehagen leken. Det er behov for en del lekeferdigheter for å delta i lek i barnehagen. Blant annet må barn ha samspillsferdigheter som imitasjon, peking, turtaking og felles oppmerksomhet (Statped, 2018). Leken er viktig for barns utvikling, læring og danning, samt utviklingsområder som språk og sosial- og emosjonell utvikling (Haugen, 2014a). Det er derfor viktig at barnet med ASF lærer seg lekeferdigheter som er nødvendige i barnehagens lek. Som nevnt innledningsvis har barn med autisme ofte vansker med symbolsk lek, felles oppmerksomhet i aktiviteter og samspill i lek (Wong & Kasari, 2012). Symbolsk lek er hvor barnet tilpasser omverden etter sine behov. De bruker objekter og later som at det er et annet objekt som passer inn i leken de leker, altså de bruker symboler på lekene. I følge Wong og Kasari (2012) har barn med autisme ofte forsinkelser innen symbolsk lek. På grunn av lekens viktige funksjon bør derfor være fokus på å utvikle et læringsmiljø og et opplæringstilbud som bidrar til trening innenfor lek sammen

med andre og å klare å ha en felles oppmerksomhet på en person, en aktivitet eller andre felles arrangementer. I studien til Wong og Kasari (2012) viser resultatene at å arbeide med å lære barn med autisme disse ferdighetene har hatt positiv effekt. I tillegg vil det bidra til bedre språkutvikling hos barn med ASF fordi all språklig kommunikasjon skjer i samspill med andre (World Health Organization, 1999)

2.4 De ansattes kompetanse og tilrettelegging

Videre i teoridelen har jeg valgt å dele inn kapittelet for å få en bedre oversikt over teori knyttet opp mot temaene i oppgaven. Jeg valgte å bruke teori som kan knyttes opp mot funnene i analysen, slik at teorien er relevant for senere drøfting. Derfor skal jeg se på teori om kompetanse og tilrettelegging og det sosiale og fysiske læringsmiljøet i barnehagen.

2.4.1 Kompetansebehov

Rammeplanen (2017) inneholder bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Det innebærer også beskrivelser om barnehageeiers, styrers og resten av personalets ansvar og roller i barnehagen. Barnehageeier har ansvar for kvaliteten i barnehagen. En forutsetning for å skape en barnehage med god kvalitet er et kompetent personalet som kan reflektere rundt problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å få til dette må styrer av barnehagen kvalitetssikre personalet og sørge for at de har den kompetansen som kreves og trengs. Dette er spesielt viktig i arbeid med barn med ASF i barnehagen. Ansatte må kunne se behovene til hvert enkelt barn da det er store variasjoner i autismspekteret. For å kunne tilrettelegge for barn med ASF er det behov for ansatte som har bred kunnskap om diagnosen og tilrettelegging i barnehagen (Martinsen & Tellevik, 2012). «Barn som skal utforske og veiledes i lek og læring, og som skal vokse og utvikle seg sammen med andre, trenger å ha stabile voksne rundt seg som har kompetanse om barn og forståelse for barns behov» (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). I tillegg har barn med spesielle behov, på lik linje med andre barn, behov for omsorg, oppmuntring og å bli sett. I prinsippet skal det allmennpedagogiske tilbudet tilpasset hvert enkelt barn etter dets forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å tilrettelegge for lek, læring og utvikling for barn med spesielle behov, som i tillegg skal passe inn i det allmennpedagogiske tilbudet, stiller krav til kompetanse i barnehagens personale (Helland, 2012).

Det er også behov for samarbeidskompetanse i spesialpedagogisk arbeid. Torsteinson (2014) skriver også at en sentral del i personalet kompetanse er deres evne til å samarbeide

med andre instanser og foresatte. Å samarbeide for å dele og utvikle kunnskap skal være til barnets gode. Foreldre, andre instanser, pedagoger og barnehageledelsen inkluderes ofte i spesialpedagogisk arbeid for barn med autisme i barnehagen. Samarbeidet om en god organisering av den spesialpedagogiske hjelpen omfatter å dele og utvikle kunnskap om barnets vansker, men også dets ferdigheter og muligheter, slik at man kan hjelpe barnet med dets vansker, men også å støtte barnet i utvikling av de ferdighetene og mulighetene det har (Helland, 2012).

En viktig del av barnehagens virksomhet er at personalet har en kontinuerlig utvikling av sin kompetanse innen pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid (Torsteinson, 2014). Kompetanseutvikling omhandler å dele kunnskap mellom personalet, lesing av nye studier, veiledning og kurs. Når det gjelder kompetanseutvikling vil det å skape en kultur for å heve sin egne kompetanse være et viktig ansvar for ledelsen.

Barnehagene eies både av kommuner og av private, og det er barnehageeier som har ansvaret for å ha høye ambisjoner for kvalitet og rekruttering av kompetent personale, for sikkerhet og for et godt omsorgs- og læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013).

Som sitatet over sier er det barnehageeier som har ansvaret for barnehagens ambisjoner med å heve kvaliteten i barnehagen. I NOU 2012: 1 (2012) er det beskrevet at det er et klart behov for å heve kompetansen i hver enkelt barnehage og at fokuset på kompetanseheving må øke. Tiltak for kompetanseheving kan være variabel og hvordan hver enkelt barnehage velger å øke personalkompetansen er styrerens valg. Men det stilles krav om at den enkelte ansatte har den kompetansen som behøves for de arbeidsoppgavene de har ansvar for (NOU 2012: 1, 2012).

2.4.2 Foreldresamarbeid

Inkludert i arbeidet med barn i barnehagen, uavhengig om du jobber med barn med diagnose eller ikke, er foreldresamarbeid viktig. Ansatte i barnehagen møter barnas foreldre hver dag og må kommunisere og samarbeide i møte med dem. For ansatte som arbeider med barn med spesielle behov blir det satt enda større krav til foreldresamarbeid. Barnehageloven (2005) sier at ved utforming av spesialpedagogisk hjelp skal barnets foreldre inkluderes så langt det lar seg gjøre. Deres syn og meninger skal legges stor vekt på (Helland, 2012). Som et tiltak for å bedre tilbudet til barn med ASF hevder Smith og Iadarola (2015) at å involvere foreldrene og benytte deres kunnskaper om barnet kan bidra til å hjelpe barnet med å formidle utfordringer det har. Foreldrene har også rett på en vurdering av hjelpen barnet får og barnets utvikling.

Glavin og Erdal (2018) hevder at foreldrene er barnets viktigste ressurs i et tverrfaglig samarbeid. Foreldremedvirkning og godt samarbeid er sentralt i spesialpedagogisk arbeid med enkeltbarn i barnehagen. Barnets foreldre er de som kjenner barnet best og dets utvikling siden fødsel, og de vil kunne påvirke i stor grad i de spesialpedagogiske tiltakene. For å kunne oppnå et godt samarbeid er det viktig at det pedagogiske personalet er bevisst over sin profesjonelle rolle og har forståelse for foreldrenes situasjon. De skal bli hørt og faginstansene må arbeide for å skape trygghet for barnets foreldre. Dette vil kunne være avgjørende for de spesialpedagogiske tiltakene i læringsmiljøet, og videre få betydning for barnets utvikling (Glavin & Erdal, 2018).

2.5 Sosialt læringsmiljø for barn med autismspekterforstyrrelser

Et av kjernesymptomene hos barn med autisme er manglende interesse for sosial interaksjon med andre barn og voksne (World Health Organization, 1999). Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barns behov for omsorg og lek, og å fremme læring og danning. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å se lek, omsorg og læring i sammenheng innebærer å legge til rette for lek og sosialt samspill mellom barn som bidrar til læring og utvikling. Garrels (2017) skriver om inkludering og den sosiale dimensjonen innenfor temaet. Det sies at innen inkluderingsbegrepet ligger det en gjensidighet og den består av har to sider. Det ene handler om å skape et inkluderende, psykososialt miljø som er åpent og tar imot barn med autisme. Den andre siden går på at barn med særskilte behov må hjelpes til å kunne ta i mot andres tilnærminger og følge sosiale regler som gjelder i fellesskapet. Utfordringen for et barn med autisme blir å mestre de sosiale ferdighetene som trengs i deltakelse og samhandling med andre. Det er derfor viktig å hjelpe barnet med å komme inn i og å delta i sosial interaksjon sammen med andre. Å lære barnet sosiale ferdigheter er til ingen nytte om barnet ikke lærer å bruke disse i deltakelse i lek, aktiviteter og andre sosiale situasjoner.

Haugen (2014a) beskriver leken som meget viktig for barns utvikling. Han mener det er viktig for barnets danning, læring og utvikling der fysiske, intellektuelle, språklige, sosiale og emosjonelle utviklingsområder står sentrale. Videre skriver han at barnehagepersonell har et særlig stort ansvar med å legge til rette for lekemiljø som er inkluderende for alle barn, men spesielt for barn som kan ha vansker med å de sosiale reglene. Om det ikke tilrettelegges for sosial lek, er den en risiko for at barnet kan gå glipp av viktige læringssituasjoner. Igjen vil jeg nevne Wong og Kasari (2012) og deres studie hvor de hevder at pedagoger må jobbe

målrettet for at barnet med autisme skal lære seg ferdigheter for lek og å kunne rette oppmerksomheten mot felles aktiviteter.

Rammeplanen sier lite spesifikt om sosialt læringsmiljø i barnehagen, men er skrevet at barnehagen skal legge til rette for at barn skal kunne oppleve glede og mestring i sosiale fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles på en måte som gjør at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger. Barnas viktigste sosialiseringarena er leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

I tilrettelegging for sosial deltakelse for barn med autisme krever det kompetanse om diagnosen og forståelse for hva barnet trenger spesielt hjelp med. Det må legges til rette for at barnet kan delta i lek og andre sosiale samspill.

2.5.1 Sosiale relasjoner

For å tilrettelegge for et godt sosialt læringsmiljø er sosiale relasjoner viktig. Sosialt samspill, samhandling, inkludering, tilhørighet osv. er begreper som består av en form for relasjoner til andre mennesker. Kunnskap om sosiale relasjoner er derfor også viktig når vi snakker om å tilrettelegge for et sosialt læringsmiljø. Å ha relasjonskompetanse når man arbeider med barn med ASF er betydelig, og kvaliteten på relasjonene mellom barna og de voksne, men også mellom barna, er avgjørende for en barnehage med god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). For å lære barna å tilegne seg gode relasjoner er det en forutsetning at de voksne selv har relasjonskompetanse. Spurkeland (2011) skriver at relasjonskompetanse er de evner, ferdigheter og kunnskaper som en må ha for å etablere relasjoner med andre mennesker. Disse elementene er også viktig for å kunne utvikle, vedlikeholde og reparere relasjoner.

2.5.2 Vennskap

Å utvikle vennskap er også en sosial prosess som kan knyttes til sosial og emosjonell kompetanse. Sammenlignet med barn uten venner, har barn med venner en mer positiv atferd, de har høyere lekekompetanse, språkferdigheter og er bedre på å løse konflikter. I tillegg er det mer sannsynlig at barn med venner blir mer akseptert og blir mindre sannsynlig avvist og mobbet av andre barn (Chang, Shih & Kasari, 2016). På grunn av manglende interesse for sosial interaksjon kan barn med ASF ha vansker med å få venner. I følge Chang mfl. (2016) har pedagoger en viktig rolle i den sosiale utviklingen til barnehagebarn, og spesielt i arbeid

med å utvikle vennskap hos barn med behov for spesialpedagogiske hjelp. Chang mfl. (2016) presenter også i sin studie ulike strategier lærere kan bruke som tiltak for å utvikle vennskap. De nevner blant annet at lærerne kan observere hvordan barn som passer godt sammen og sette sammen lekegrupper for barnet med ASF. En annen strategi de mener kan være aktuell for barn med autisme i barnehagen, er å selv ta en aktiv del av leken. Leken er viktig for å skape vennskap og kan brukes som strategi for å skape vennskap. Da må pedagogen ta en aktiv rolle og legge til rette for samspill. Det kan f. eks være å foreslå ulike aktiviteter, delegerer roller eller «oppgaver» i rollelek (Chang mfl., 2016).

2.5.3 Mobbing og inkludering

Mobbing er et viktig begrep innen inkludering og begrepene blir ofte brukt i sammenheng. Barnehagen skal kontinuerlig forebygge mobbing og skape inkluderende miljøer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering for barn handler også om fravær av mobbing. Mobbing ses på som flere gjentatte negative handlinger mot en eller flere personer. Det gjelder ofte personer som ikke har mulighet til å forsvare seg selv eller ikke har andre som støtter seg. Å være inkludert i et fellesskap vil kunne forebygge mobbing (Nyborg & Mjelve, 2017). Å tilrettelegge for at et barn med spesielle behov har mulighet til å delta i det fysiske miljøet i barnehagen er en ting. Den sosiale dimensjonen av inkludering handler om sosial tilhørighet og hvordan barnet selv føler seg inkludert i barnegruppen. Barnet må selv føle tilhørighet og relasjoner med gjensidighet for at vi skal kunne si om barnet er sosialt inkludert i fellesskapet eller ikke (Garrels, 2017). Inkludering er nødvendig for å øke barnets trivsel og kvalitet i barnehagen (Kassah & Kassah, 2014). For det første vil, som sagt, å inkludere et barn forebygge mobbing. Å tilrettelegge for at alle barn blir fysisk og sosialt inkludert kan hindre at barnet med ASF føler seg utenfor fellesskapet. For det andre vil raske tiltak om det oppdages mobbing være veldig viktig for barnets trivsel. Tiltakene som iverksettes kan rettes mot enkeltbarnet, altså den som mobber og/eller den som blir mobbet, eller det kan være tiltak i grupper og miljøet i barnehagen avhengig av omfanget og årsaken til mobbingen (Haugen & Nilsen, 2014).

Inkludering betyr innbefatte. Innholdet i begrepet er romslighet og tilknytningskraft mellom den enkelte og fellesskapet. Inkludering har betydning for alle barn, både for de som følger et ordinært tilbud og de som helt eller delvis har et spesialpedagogisk tilbud (Håstein & Werner, 2008). I følge Statped (2018) trenger barn med autisme tilrettelegging for at de skal mestre å delta i barnegruppen. Pedagogene i barnehagen må planlegge hverdagslige situasjoner og aktiviteter, samt må de legge opp planer, rutiner og oversikter. Det blir også

nevnt at alle ansatte må vite om å være bevisst på rutiner og planer. En stor del av barnehagehverdagen handler om lek. Barn med autisme må derfor møte et inkluderende lekemiljø og få hjelp til å delta i dette. Det er flere måter å tilrettelegge for at barn med ASF får delta i lek. Blant annet kan personalet analysere leken og de ferdighetene barnet trenger i lek sammen med andre. Deretter kan man trene på leken sammen med barnet, og etter hvert dra inn andre barn slik at man kan trene i små grupper. Senere kan man tilrettelegge for spontan eller planlagt lek sammen med den ordinære barnegruppa (Statped, 2018).

I et spesialpedagogisk perspektiv i barnehagen er inkludering viktig. Et barnehagebarn som har et tilrettelagt spesialpedagogisk tilbud har i mange tilfeller opplæring eller trening utenfor avdelinga og kan ofte bli dratt ut av fellesskapet. Inkludering i barnehagen er nødvendig og kan bidra til økt livskvalitet (Kassah & Kassah, 2014). For barn med autisme er det også viktig for læring av sosiale ferdigheter. Evnen til å samhandle med andre mennesker på gode måter læres best gjennom samhandling med andre. De sosiale og kommunikative utfordringene som ofte medfører barn autismediagnose, øker risikoen for at barnet faller utenfor det sosiale fellesskapet (Garrels, 2017). Inkludering åpner for sosialt samspill og i barnehagen handler samspill om lek og kommunikasjon mellom barn.

2.6 Fysisk læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelser

I barnehageloven (2005) er det beskrevet at personalet skal tilrettelegge barnehagetilbudet slik at det egner seg til alle barn, uansett funksjons- og ferdighetsnivå. Dette innebærer også det fysiske miljøet. Det fysiske miljøet skal for alle barn være trygt, men samtidig utfordrende. Det skal være innbydende og oppfordre til lek, læring og utvikling, og det skal være muligheter for å være aktiv og å delta i lek (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre skal jeg se på ulike elementer som er viktig i tilrettelegging av det fysiske miljøet.

2.6.1 Rom og utstyr

For å kunne delta i lek og andre aktiviteter må utstyr og materiell være på plass og tilgjengelig for barna. De må selv kunne bli inspirert og få være kreativ, og ved hjelp av rom og utstyr kunne utforske og utfolde seg i lek. Å sikre disse faktorene bidrar til å skape gode fysiske læringsmiljø i barnehagen og det er det pedagogiske personalet som har ansvar for tilrettelegging av dette.

Barnehagen skal legge til rette for progresjon gjennom valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av fysisk miljø. Barn skal få utfordringer tilpasset sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44).

Personalet skal organisere rom og lekemateriale som inspirerer til ulike typer lek. I tillegg må personalet sørge for at det er god tid til at barna får utforske og etablere seg i lek.

Utformingen av rommene er en del av tilretteleggingen for progresjon. Men utvikling og progresjon hos barn er forskjellige, og derfor må også det fysiske miljøet tilpasses enkeltbarnets utviklingsnivå, ferdigheter, kunnskaper, erfaringer og interesser. Det fysiske pedagogiske miljøets utforming har innvirkning på barns læringsprosess (Nordtømme, 2010).

2.6.2 Kompetanse om fysisk tilrettelegging

Det fysiske miljøet er altså en arena for helhetlig utvikling. Med god kunnskap om og god tilrettelegging av for det fysiske miljøet sørger barnehagepersonalet for å dekke flere områder i rammeplanen. Barns behov for lek, læring og utvikling kan på mange måter skje med god tilrettelegging av det fysiske miljøet. I følge st.meld. nr. 41 (2008-2009) har også antallet barn og sammensetningen av barnegruppa, betydning for kvaliteten på det fysiske læringsmiljøet. For barn med autisme kan dette være en faktor som er aktuell i tilrettelegging. I planlegging og vurdering må pedagogene se på antall rom, og størrelsen på dem, i sammenligning med antall barn og sammensetningen av barnegruppa.

2.6.3 Det fysiske miljøet for barn med ASF

Barn med autisme har ofte behov for tilrettelegging i det fysiske miljøet. Hvor godt personalet klarer å skape et tilbud som er like godt for alle barn kan si noe om hvordan kvaliteten til barnehagen er. En inkluderende barnehage skal være brukbar og tilpasset barn med ASF. Dette skal synliggjøres gjennom det fysiske miljøet og det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Mørland, 2008). For både arrangerte aktiviteter og vanlige hverdagsaktiviteter er det fysiske miljøet viktig. Uansett vil det uavhengig av diagnose eller grad av utfordringer vil det være hensyn som må tas i tilretteleggingen av det fysiske miljøet (Helland, 2012). Kvaliteten på det fysiske miljøet er viktig for å kunne gi et godt tilbud til alle, og rom og plass er en forutsetning (Ytterhus, 2002). Det fysiske miljøet kan bestå av mye. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på de elementene i det fysiske miljøet i barnehagen. Fokuset er blant annet på det sensoriske som lys, lyd og farger som er brukt. I tillegg er andre ting som rom, materiale, møbler, utstyr, leker osv. noen av tingene barna møter hver dag, som også må legges vekt på i tilrettelegging.

2.6.4 Visuell støtte

Mulighet for kommunikasjon gjennom det visuelle kommer også under tilrettelegging av det fysiske miljøet. Mange barn med autisme har begrensninger innen kommunikasjon. Et tiltak for å hjelpe barna med kommunikasjon kan være å bruke dagstavle som fungerer som en plan for dagen. Dette kan hjelpe barn med ASF å gjøre f. eks overganger mer forutsigbare (Smith & Iadarola, 2015). I tillegg hevder Smith og Iadarola (2015) at organisering av treningsrommet kan gjøre gjennomføring av oppgaver enklere. Ting i det fysiske miljøet bør tilrettelegges slik at barnet lett kan se og nå ting, og forstår hva tingene kan brukes til. I tillegg bør man tenke på barnets sikkerhet og tilrettelegge slik at farer minimeres (Asmervik, 2009).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre og beskrive prosessen i forskningen jeg har gjennomført. Jeg skal først gjøre en redegjørelse av kvalitativ forskningsmetode og hvorfor jeg valgte å benytte meg av denne metoden. Deretter skal jeg ta for meg oppgavens metodologi og viktige punkter som hører med i den valgte metoden.

Metode brukes som et verktøy for å samle inn data i en forskningsprosess. Innsamlet data blir bearbeidet på en systematisk måte for å kunne brukes og legges fram slik at andre kan forstå funn som blir gjort i forskningen. Innen vitenskapsteori og forskningsmetode blir det ofte brukt kvantitativ- eller kvalitativ forskningsmetode. Kvantitativ forskningsmetode handler om å gå i bredden på et tema hvor mengden informanter er stor. Forskingen går i overflaten over en større mengde informanter. Den kvalitative tilnærmingen går i dybden av et mindre utvalg informanter og vektlegger betydning i større grad (Thagaard, 2013). Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ metode. Antallet informanter er mindre og målet med oppgaven er å få fram informantenes syn, meninger og erfaringer. Jeg som forsker har også med meg et syn eller et sett med antagelser om temaet. Dette er særtrekk innenfor den kvalitative metoden og er styrende gjennom forskningen (Postholm, 2010). Jeg skal videre gå nærmere inn på dette.

3.1 Kvalitativ metode

Som nevnt er tilnærmingen i denne oppgaven er kvalitativ metode. Bakgrunnen til valget av denne metoden ligger i at tilnærmingen egner seg godt når jeg som forsker ønsker å studere og få fram menneskers syn, meninger og erfaringer rundt et valgt tema. I det vitenskapsteoretiske grunnlaget for metoden er refleksjoner rundt innhentet informasjon og meningene særlig viktig for forskningen. Dataen skal analyseres og tolkes gjennom undersøkelsen, og hvordan jeg som forsker tolker informasjonen må ses i sammenheng med min forforståelse av temaet (Thagaard, 2013). Dette vil jeg si mer om senere i kapitlet. Problemstillingen og forskerspørsmålene i oppgaven setter krav til å samle inn data hvor det er fokus på å få fram informantenes perspektiver. I dette tilfellet ønsker jeg å få fram deltakernes opplevelse av barnehagens læringsmiljø og autisme, og hvordan de opplever denne praksisen. En kvalitativ tilnærming gir meg mulighet til å studere fenomenet innefra og få en detaljrik forståelse av dets erfaringer og meninger.

3.2 Hermeneutikk

Den kvalitative tilnærmingen i forskning er forankret i hermeneutikken. Hermeneutikken er et vitenskapssyn innen humanvitenskapen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og gjennom en hermeneutisk tilnærming skal forskeren forsøke å forstå meningen i noe, gjennom å tolke (Dalland, 2012). Kvarv (2014) skriver at sentralt i hermeneutikken skal forskeren prøve å forstå gjennom lesing. Forskeren skal med søken etter en mening gjøre en tekstlig fortolkning. I denne studien er all innsamlede data gjort om til skriftlig materiale og vil i stor grad analyseres i form av tekst. Tolkningen av teksten må forstås som deler i en sammenheng eller som en helhet for å kunne få fram tekstens dype meningsinnhold. Dalen (2004) skriver at for å få tak i den dyptliggende meningen i materialet må også helheten tilpasses delen. Denne beskrivelsen av vekslingen mellom helhet og del for å finne en dypere forståelse av innholdet kalles *den hermeneutiske sirkel*.

3.2.1 Forståelse og forforståelse

I tolkningsprosesser er det ikke mulig å tolke uten forutsetninger. Dette er veldig sentralt innen hermeneutikken og kalles forforståelse. Ubevisst går vi inn i fortolkningsprosessen med noen antakelser og meninger om temaet. Dette kan vi sammenfatte til en forståelseshorisont som vil ha betydning for forskerens tolkning av teksten (Kvarv, 2014). Overført til denne kvalitative forskningsstudien vil jeg som forsker på forhånd ha meninger og oppfatninger av fenomenet jeg forsker på. I møte med informantene og i analyseprosessen av materialet vil min forforståelse være tilstede. Det sentrale i hermeneutikken vil være å bruke min forforståelse på en måte som åpner for å forstå informantens meninger, erfaringer og uttalelser på best mulig måte (Dalen, 2004). Forforståelsen er viktig for hvordan jeg forstår og tolker informasjonen. Å være bevisst på min egen forforståelse har derfor stor betydning for funn i materialet.

3.3 Induksjon, abduksjon, deduksjon

Innen kvalitativ forskning kan forskeren bruke en induktiv eller deduktiv fremgangsmåte. En forskningsoppgave som denne skal bestå av teori og empiri, hvor delene går hånd i hånd. Teori er gjerne underbygd med empiri fra en annen studie, og empiri bør være forankret i en teoretisk referanseramme (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016). I forskning arbeider forskeren i etapper enten fra empiri til teori, eller fra teori til empiri. Å arbeide fra empiri til teori blir oppfattet som en *induktiv* metode. *Deduktiv* metode er når forskeren arbeider fra det

teoretiske til det empiriske (Tjora, 2017). Tjora (2017) presenterer i sin bok en Stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode for forskningsarbeid. Modellen går stegvis fra empiri til teori og er ment for å danne et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i kvalitativ forskning. Modellen er induktiv med deduktive tilbakekoblinger og begynner med at forskeren genererer den empiriske dataen. Deretter bearbeides dataene om til behandlede data for å kunne kodes. Fra koding utvikles kodegrupperinger, altså kategoriseringer av kodene. Fra disse kategoriene kan forskeren trekke ut konsepter og deretter utvikle teori. I denne metoden kan forskeren kvalitetssikre arbeidet og fremdriften ved å gjøre deduktive tilbakekoblinger (Tjora, 2017).

Den induktive prosessen viser seg spesielt i starten av et forskningsprosjekt da det er størst fokus den innsamlede dataen. Når forskeren har utviklet teorier av sin empiri kan den testes med deduktive tilbakekoblinger og forskningen får en deduktiv tilnærming. I posisjon mellom induksjon og deduksjon står *abduksjon*. I følge Tjora (2017) har man en abduktiv tilnærming når man i prosessen arbeider med å utvikle kategorier og konsepter. Med en abduktiv tilnærming har teoretiske perspektiver en større rolle i forskningen og forsker veksler mellom empiri og teori i sin analyse. Å vise til systematiske og dyptliggende analyser i utvikling av teori er avgjørende i abduktiv metode. Forskeren sørger da for at forskningen ikke inneholder feil og svakheter (Thagaard, 2013).

I prosessen med å utvikle kategorier ut fra empiri arbeider forskeren med koding i analysen. Tjora (2017) skriver at ved å bruke en rendyrket *induktiv empirinær koding* reduserer man påvirkningen fra teori og andre forventninger man tar med seg inn i en analyseprosess. Selv om det ikke er mulig å analysere uten påvirkninger kan denne type koding bidra til at forsker ligger svært tett på empirien. Disse såkalte kodene er særlig interessante utsagn, ord eller fraser fra informantenes intervjuer. Det er på bakgrunn av dette at kodingen blir empirinær. Kodene er ikke utviklet ut i fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller intervjuguider (Tjora, 2017).

3.4 Intervju

Intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitative forskningsstudier. Gjennom intervju samler man inn egne data og er en god metode for å innhente fyldig og detaljert informasjon. Med intervju kan mennesker forstå hverandre, og en samtale mellom dem gir innblikk i hverandres liv hvor meninger, følelser, tanker, erfaringer osv. er det en ønsker å dele og å få fram. I et intervju er det en rollefordeling som sier noe om hvem ønsker å få innblikk og hvem

som ønsker å beskrive sine tanker. Intervjuer stiller spørsmål, og informanten følger opp med svar. Svarene informanten gir er det som utgjør studiens empiri (Johannesen mfl., 2016).

«Vi bruker én-til-én-intervjuer når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informanters forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen.» (Johannesen mfl., 2016)

Beskrivelsen Johannesen (2016) bruker for å beskrive bruken av intervju i forskningsstudier egner seg godt i min oppgave. Jeg valgte å benytte meg av intervju for å finne meningen i informantenes indre forståelse av temaet. I et intervju kan forskeren få beskrivelser direkte fra informanten. I denne oppgaven står dette sentralt i forskningen, da kan menneskene jeg intervjuer dele sine erfaringer og oppfatninger. Gjennom intervju kommer dette fram på en god måte og informantene kan være med på å styre hva som blir tatt opp. Slike intervju kalles semistrukturert intervju og har ofte et skjema eller en intervjuguide som utgangspunkt, men intervjuer og informant kan bevege seg mellom temaer og rekkefølgen i intervjuet (Ryen, 2002).

3.4.1 Utformingen av intervjuguide

Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju da dette ville egne seg best for min oppgave og hva jeg ønsker å finne svar på. Til intervjuet formet jeg en intervjuguide som skulle være utgangspunkt for intervjuet. Utgangspunktet for guiden var temaet og problemstillingen for oppgaven. Jeg valgte å dele inn intervjuguiden i seks deler, da dette ville holde oversikt og struktur, selv om intervjuet ville hoppe litt mellom temaene. Inndelingen gjorde jeg slik; innledning, personalia, barn med ASF i barnehagen, læringsmiljø i barnehagen, barn med ASF og læringsmiljø i barnehagen og avslutning. I hovedsak ønsket jeg å spørre informantene om temaene, slik at de selv kunne fortelle om sine meninger og erfaringer innenfor hvert tema. Under hver inndeling laget jeg en liste over spørsmål som underveis skulle være en oppmuntring til informantene. På den måten kunne jeg bruke spørsmålene om jeg ønsket mer utdypende informasjon. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det kvalitative intervjuet er basert på en delvis strukturert intervjuguide der temaene er fastslått på forhånd, men samtalen beveger seg fram og tilbake mellom temaene. Ved å bruke denne type intervju kunne jeg følge informantens fortelling, samtidig som jeg sørget for å få svar på temaene. En viktig faktor i kvalitativ forskning er at intervjupersonene kan ta opp det de ønsker, selv om det ikke er planlagt på forhånd (Thagaard, 2013).

3.4.2 Utvalg av informanter og intervjugjennomføring

Da jeg skulle finne informanter til prosjektet ønsket jeg å finne pedagoger med god erfaring i feltet. For å finne informanter tok jeg kontakt med Psykologisk-pedagogisk Tjeneste (PPT) i Tromsø. Jeg sendte en mail med en forespørsel om videresendelse til de de har hatt kontakt med i forhold til barn med autisme i barnehagen. I forespørselen satte jeg noen kriterier for deltakelse, og jeg begrenset meg til at deltakerne måtte ha pedagogisk utdanning, spesialpedagogisk erfaring med barn med autisme (over 3 år) og tilrettelegging av læringsmiljø. Den første kontakten mellom meg og deltakerne ble gjort gjennom e-post og telefon. Det var flere interesserte som kontaktet meg, noe som gjorde at jeg måtte velge tre personer som egnet seg best. Utvalget endte opp med en pedagogisk leder, en støttepedagog og en spesialpedagog. Pedagogene blir i denne oppgaven presentert som Marit, Åsa og Stine. Åsa og Stine jobber i samme barnehage og har arbeidserfaringer med samme barn, men har ulike roller i forhold til barnet.

Ved avtale av tidspunkt og sted lot jeg informantene bestemme, da jeg ønsket å tilpasse meg slik at det skulle foregå på en trygg måte for dem. Alle intervjuene tok plass på deres arbeidsplass og det ble satt av 60 minutter til hvert intervju. I forkant sendte jeg ut informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, slik at informantene kunne lese gjennom dette. Tidsbruken var variert og det ble brukt mellom 30 minutter til 1 time og 10 minutter. Før intervjuene gikk jeg gjennom informasjonen og deltakernes rett i til å trekke seg. Vi gikk gjennom samtykke og hvordan lydopptak og annen informasjon blir lagret i prosessen, og hva som skjer med den etter avsluttet prosjekt. Det ble også gitt informasjon om selve prosjektet og hva jeg ønsket å bruke informasjonen til. I tillegg la jeg fram hvordan intervjuet er bygd opp med en intervjuguide, men at deltakerne hadde rom til å snakke fritt rundt temaene.

Åsa er i midten av 50 årene og jobber som spesialpedagog i en barnehage i Tromsø. Hun er utdannet førskolelærer og har litt over 1 år videreutdanning innen spesialpedagogikk. Etter førskoleutdanningen gikk hun rett ut i jobb og har omtrent 20 år arbeidserfaring i barnehage og spesialpedagogikk innen barnehage. Åsa har jobbet med flere barn med spesielle behov, blant annet et barn med autistiske trekk og et barn med autismediagnose. Barnet hun jobbet med da intervjuene ble gjennomført var 5 år og har barneautisme.

Stine er i midten av 20 årene og jobber som pedagogisk leder i samme barnehage som Åsa. Hun jobber med samme barn som Åsa, da den 5 år gamle gutten med barneautisme går på hennes avdeling. Stine har nettopp fullført barnehagelærerutdanningen og studerer spesialpedagogikk ved siden av jobb. Hun startet i jobben rett etter at hun fullførte studiet og

har derfor et par år med arbeidserfaring i barnehage. Tidligere har hun jobbet som miljøarbeider med psykisk utviklingshemmede og eldre med aspergers- og autismediagnose.

Barnehagen Åsa og Stine jobber i er en kommunal avdelingsbarnehage med fire avdelinger med aldersbestemte grupper. Det er plass til 54 barn og har 24 ansatte. Barnehagen er en litt eldre barnehage, men består av store avdelinger med mange rom til barna og stort uteområde.

Marit er i 40 årene, jobber i en annen barnehage og har stilling som støttepedagog. Hun var ferdig utdannet barnevernspedagog i 2003 og har jobbet i barnehage i 15 år. Informanten har ikke videreutdanning, men hun har jobbet som pedagogisk leder, barnehagelærer og støttepedagog. Hun har vært i stillingen som støttepedagog i 4 år og jobber med et barn på 5 år som har diagnosen barneautisme. I tillegg har hun erfaring med ungdom med autismediagnose, men hun har mest erfaring med barn i barnehagealder.

Barnehagen Marit jobber i er en privat studentbarnehage med baser. Den består av fem baser med aldersbestemte grupper og har til sammen plass til 85 barn. Det er 27 ansatte i barnehagen. Barnehagen er en ny og stor barnehage med mange rom, stort uteområdet og åpne baser.

3.5 Validitet

Når man studerer et fenomen er det viktig å være bevist på at den gitte dataen ikke er virkeligheten, men en representasjon av den. Da er det relevant å si noe om hvor godt dataen representerer virkeligheten og om metoden som er brukt er den riktige til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale, 1997). En må kunne kontrollere at målene og gyldigheten av resultatene stemmer med problemstillingen og den virkeligheten vi har studert. Som forsker gjør man dette ved å stille spørsmål om resultatene i undersøkelsen representerer virkeligheten (Thagaard, 2013). Overført til denne oppgaven er det viktig at jeg vurderer informasjonen jeg får gjennom intervjuene, og fremstiller det riktig i oppgaven. Det er den grad informantene kjenner seg igjen i det som er beskrevet av informasjon som beskriver riktigheten. Thagaard (2013) skriver at flere faktorer styrker validiteten. Det styrkes blant annet ved at tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre, men også når de ikke bekrefter hverandre. Da med forutsetning om at forskeren lykkes med å argumentere for resultatene som avviker fra andre studier.

3.6 Reliabilitet

Kvale (1997) skriver om reliabilitet og beskriver det som en studies konsistens, troverdighet og pålitelighet. Hvordan data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan den bearbeides i ettertid sier noe om nøyaktigheten av den. Det er viktig at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2013). For forskeren innebærer dette å være bevisst på forskjellen mellom den innsamlede informasjonen, og egne vurderinger og tolkninger av den. Thagaard (2013) skriver også om hvordan forskeren må redegjøre for sine relasjoner til studiens deltakere og hvordan erfaringer man selv har i felten man undersøker. For å styrke reliabiliteten i denne forskningsoppgaven er det viktig at forskningen blir utført på en tillitsvekkende og troverdig måte. I redegjøringene må jeg vise til hvordan jeg har samlet inn data, samt hvordan jeg har brukt og bearbeidet den i etterkant. For å kontrollere reliabiliteten i en forskningsoppgave kan forskeren sette spørsmål på om informasjonen som er gitt er overførbart. Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endret sine svar i et annet intervju eller om en annen forsker hadde stilt spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7 Analyse

I følge Thagaard (2013) er forskningsprosessen preget av flytende overganger mellom innsamling av data og analyse. Analysen starter derfor allerede i den første kontakten med informantene i prosjektet. Analysens start i denne forskningsprosessen var i starten av intervjuene. Allerede da fikk jeg som forsker en forståelse for hvordan pedagogene forstår og arbeider med barn med autisme i barnehagen. Når vi skiller mellom stadiene innhenting av informasjon og analyse, vil forskeren analysere og fortolke teksten som et resultat av intervjuet. En viktig faktor her er at forskeren gjør analyser av situasjonen allerede i møte med informanten. Fra prosessens start til slutt utvikler det seg hele tiden nye forståelser av temaet. I kvalitative studier gjør analyse av samtaler det mulig å studere hvordan personer skaper mening og forståelse gjennom måten de uttrykker seg på verbalt (Thagaard, 2013). I denne studien er jeg ute etter å få fram personers forståelse av deres virkelighet gjennom samtaler med dem. Denne analysemetoden blir i stor grad basert på data innhentet fra intervjuer og hvordan oppfatninger som kommer til uttrykk i intervjuet. Å analysere betyr å dele opp (Kvale & Brinkmann, 2015) transkripsjonen av intervjuet som er en samling av uttalelser. I analysen skal man finne meningen bak uttalelsene gjennom å dele opp det som har blitt sagt. Med analyse kan forskeren identifisere og studere mønstre i informasjonen.

Allerede i gjennomføringene av intervjuene startet analysen av mine data. Innsamlingen av data og analysen av den skjer parallelt med hverandre (Thagaard, 2013). Underveis i intervjuene gjorde jeg fortløpende analyser av det som ble sagt. For min del gjorde dette at jeg kunne tilpasse samtalen og oppfølgingsspørsmål ut i fra analysene jeg gjorde underveis. Dette er, som nevnt, en viktig faktor i semistrukturerte intervju. Som forsker tolket jeg svarene til informantene fortløpende og kunne stille utdypende spørsmål. Hvordan jeg tolket de første intervjuene bidro også til at jeg ble mer bevisst på intervjuene som ble gjennomført etterpå. Jeg gjorde ingen skriftlige endringer i intervjuguiden, men ble mer bevisst på tilleggsspørsmål jeg ønsket å stille underveis. Intervjuene var individuelle og var derfor forskjellige med tanke på tidsbruk og innhold. Jeg ble mer bevisst på å holde intervjuet litt mer strukturert, da det første intervjuet ble litt for styrt av den flytende samtalen og temaene falt litt bort. De neste intervjuene ble derfor litt mer organisert og mer rettet inn mot det jeg ønsket å vite, samtidig som samtalen fremdeles beveget seg fritt mellom temaene.

I denne studien ønsket jeg å gjøre en tematisk, hermeneutisk analyse. Ved å bruke tematisk analyse kan man identifisere, analysere og se mønstre i datainnsamlingen (Braun & Clarke, 2006). I en slik tilnærming dannes det temaer ut i fra det innsamlede materialet hvor hensikten er å gå i dybden på hvert enkelt tema. For å oppnå en dyptgående analyse av temaene sammenligner forskeren informasjonen fra informantene (Thagaard, 2013). Slik som en hermeneutisk tilnærming tilsier, er hensikten med forskningen å forstå meningen bak informantenes meninger, forståelse og erfaringer. Som nevnt tidligere står forståelsen og forforståelsen sentralt i en hermeneutisk analyse. Jeg ønsker i denne oppgaven å få forståelse for den virkeligheten deltakerne opplever og erfarer, og formidle dette i oppgaven. For å oppnå målet med oppgaven har jeg valgt å bruke en tematisk analysemetode. Tematisk analyse brukes når det er behov for å organisere den innsamlede dataen, danne ulike temaer i større mengder informasjon og finne likheter og ulikheter på tvers av informantenes utsagn (Braun & Clarke, 2006). Metoden beskriver dataen i detalj, noe som er nødvendig for å analysere i dybden. En tematisk analyse består, i følge Braun og Clarke (2006), av seks faser. Nedenfor skal jeg kort beskrive metoden og de fasene den inneholder, og samt beskrive min analyseprosess.

3.7.1 Analyseprosessen

Braun og Clarke (2006) hevder at analysen starter først når forskeren legger merke til de første mønstrene eller likheter og ulikheter som kan være relevante for hva forskeren ønsker å finne svar på. Allerede i innsamlingen av dataen så jeg noen umiddelbare mønstre som var

interessant for forskningsspørsmålene mine. Etter alle intervjuene var gjennomført så jeg for eksempel likheter i hvordan informantene opplever å arbeide med barn med ASF. I tillegg kunne jeg se et likt mønster i hva de mente var viktig for det enkelte barnet. Alle intervjupersonene nevnte ganske tidlig i intervjuet at alle barn med ASF er forskjellige, noe jeg tolket som en viktig faktor for informantene i tilretteleggingen av læringsmiljøet. Som forsker la jeg også merke til noen ulikheter under gjennomføringene. De mest åpenbare forskjellene i starten var kanskje hvordan informantene opplever å samarbeide med både resten av barnehagepersonalet, men også hjemmet. Disse likhetene og ulikhetene vil jeg si mer om i presentasjonen av funnene.

Jeg valgte å gjennomføre alle tre intervjuene på to dager og samlet derfor inn informasjonen før jeg rett etter gjennomføringen satte i gang med transkriberingen. Ved å gjøre det på denne måten så jeg tydeligere likheter og ulikheter mellom deltakerne og hadde intervjuene ferskt i minne gjennom transkriberingen. I den tematiske analyseringsprosessen starter *den første fasen* med å transkribere intervjuene. Som forsker hadde jeg allerede noen tanker rundt dataen i det jeg gikk i gang med transkriberingsprosessen. Det er uansett viktig at forskeren i denne fasen setter seg inn i, og blir kjent med innholdet i informasjonen. Å både gå i dybden og bredden av det som er blitt sagt (Braun & Clarke, 2006). Transkripsjonen var en lengre prosess en jeg i utgangspunktet så for meg, men samtidig en prosess jeg fikk godt utbytte av. Analysen startet i intervjuene, men det var i bearbeidingen av dataen jeg fikk den virkelige forståelsen av hva informantene hadde sagt. Etter transkriberingen leste jeg gjennom intervjuene flere ganger, og skrev jeg ned ideer og tanker jeg fikk underveis. Dette skapte grunnlaget for resten av analysens faser og det var her jeg som forsker fikk se de virkelige meningene bak informantenes utsagn.

I fase to av den tematiske analysen starter forskeren å lage koder i den store mengden med informasjon (Braun & Clarke, 2006). Kodene lages ved at forskeren finner data som er interessant eller relevant for forskningen. Prosessen er en viktig del av analysen da den deler informasjonen inn i grupper. Hensikten ved å kode mine data var å systematisk bearbeide informasjonen. Kodingen var en prosess som tok lang tid, men var til stor hjelp i den neste fasen hvor jeg skulle utvikle temaer i forhold til hva jeg ønsket å finne ut av. Jeg startet med å markere interessante punkter i teksten og skrev stikkord på siden, hvor jeg så etter mulige koder, kategorier og begreper. Deretter satte jeg kodene inn i en tabell for å lage oversikt. Selv om kodingen for meg var et verktøy for å finne og organisere informasjon som ga interesse for forskningen (Johannesen mfl., 2016), var den innsamlede empirien enda ganske uoversiktlig. Det var mye informasjon i de tre transkripsjonene og jeg måtte gjennomføre

enda en form for koding. Jeg brukte tabellen hvor jeg hadde satt inn stikkordene og markerte med ulike farger for å få oversikt over interessante temaer. Denne delen av analysen ble i min studie en overlapping mellom kodingsprosessen og fase tre, da jeg først gjorde en koding ved bruk av stikkord og deretter markerte stikkordene med farger for å få bedre oversikt.

Videre danner forskeren temaer av den dataen som er kodet og organisert. Dette er *den tredje fasen* hvor forskeren vurderer kodene og hvordan de kan kombineres. Det er flere måter å gjøre det på. En kan sortere kodene i tabeller eller tankekart, eller lage navn på hver kode og kort beskrive dem (Braun & Clarke, 2006). Hensikten med å lage temaer, og i det hele tatt gjøre en tematisk analyse, er for å kunne studere dybden av informasjonen som er samlet inn. Forskeren kan sammenligne informasjonen og kan få en dypere forståelse for hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Poenget med denne fasen var å strukturere det jeg satt igjen med etter kodingen. Under bearbeidingen av temaene gikk jeg gjennom datamaterialet og trakk ut hva jeg anså som viktig. Som nevnt, markerte jeg stikkordene i ulike farger med utgangspunkt i innholdet til hvert ord/setning for å få bedre oversikt, men det dannet seg også aktuelle temaer i denne prosessen. Jeg gikk gjennom fargemarkeringene for å være sikker på at jeg hadde trukket ut det som var viktig for temaene. Det jeg satt igjen med etter denne fasen var tre overordnede temaer; *de ansattes kompetanse og tilrettelegging, sosialt læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelser, og fysisk læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelser*. I dette arbeidet ble også noen undertemaer utviklet, disse undertemaene sier jeg mer om under presentasjon av funnene.

Videre i arbeidet med analysen ble noen undertemaer og punkter slått sammen, og noen ble fjernet. Med kritisk vurdering av de ulike temaene arbeidet jeg meg gjennom for å strukturere materialet på en forenklet måte for å lettere finne likhetstrekk og mønstre. Denne prosessen var både utfordrende og spennende da den krevde kritisk refleksjon av informasjonen for å se hva som passet under hvert enkelt tema, men samtidig fikk jeg enda bedre forståelse for hva informantene hadde fortalt. *Fase fire* i analysen handler om nettopp dette, å finne ut hvordan temaer som passer eller ikke passer inn i forskningen. I noen tilfeller vil det vise seg at det er manglende data for temaene, noen kan slås sammen eller deles opp, og noen bør kanskje fjernes helt (Braun & Clarke, 2006). I min oppgave var dette noe som ble en vedvarende prosess, enn kun en forbigående fase. I arbeidet med å skrive en god presentasjon av hva informantene hadde sagt, ble arbeidet med å velge over- og undertemaer en lengre prosess. For meg ble denne måten å jobbe på en effektiv metode for å sortere ut informasjon som var irrelevant for oppgaven.

I følge Braun og Clarke (2006) skal man i *fase fem* navngi og definere de utvalgte temaene. Dette innebærer å beskrive konkret hva temaene skal inneholde og hva som er «essensen» i dem. Her må forskeren passe på å beskrive og begrunne hva som er viktig innenfor hvert tema og hvorfor. I min prosess hadde jeg allerede navngitt temaene tidligere enn i fase fem. Dette skjedde da jeg underveis i kodingsprosessen så et mønster hvor temaene utviklet seg. En annen del i denne prosessen er, som nevnt, å definere de utvalgte temaene. Under kapittelet *presentasjon av funn* går jeg inn på hvert enkelt over- og undertema, hvor jeg beskriver og begrunner innholdet i dem. Braun og Clarke (2006) hevder at beskrivelsen av temaene skal være tydelig, kort og konkret. Temaene skal kunne beskrives i et par setninger, og om ikke bør de bearbeides ytterligere.

Fase seks er den endelige analysen. Det er her informantenes virkelighet skal komme frem. I analysen skal forskeren på en overbevisende måte vise leseren verdien og gyldigheten av forskningen. Analysen må inneholde data som viser til hvorfor de ulike temaene er interessante for forskningen. For å vise til den informasjonen som er samlet inn er det vanlig å bruke eksempler fra intervjuene som støtter under de temaene forskeren har valgt (Braun & Clarke, 2006). Forskeren kan bruke sitater fra intervjuene eller illustrasjoner fra kodingsprosessen (Johannesen mfl., 2016). Fase seks i min prosess besto av å skrive inn viktige utsagn fra informantene. Sitatene fra informantene jeg har benyttet i denne oppgaven er bearbeidet til skriftspråk uten at innholdet er endret. Jeg satte inn informasjonen inn under temaene og skrev etter hvert en sammenhengende tekst. Gjennom å jobbe med informasjonen på denne måten kunne jeg sette sammen, fjerne eller trekke inn andre punkter jeg anså som viktig.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene gjennom de ulike temaene jeg kom fram til i analysen: *de ansattes kompetanse og tilrettelegging, sosialt læringsmiljø og fysisk læringsmiljø*. Jeg presenterer både hva de ansatte selv beskriver som viktig for å skape et godt læringsmiljø for barn med ASF, og hvordan informantene beskriver arbeidet de gjør i sin barnehage. Det kan være forskjeller mellom informantenes verdier og teoretiske synspunkter på hvordan læringsmiljøet bør tilrettelegges, og deres praksis. Derfor har jeg under hvert tema trukket fram både hvordan de opplever arbeidet, hva de mener er viktig og hvordan de selv praktiserer deler av tilrettelegging av læringsmiljøet for barn med ASF. Jeg drøfter informantenes utsagn opp mot aktuell teori og annen forskning underveis i presentasjonen av funn, men har også en avsluttende, oppsummerende drøfting. Jeg har samlet inn data gjennom intervju, og har ikke gjennomført observasjoner som kan gi informasjon om hvordan informantene arbeider med læringsmiljøet i barnehagen. Min undersøkelse kan derfor bare si noe om hvordan informantene opplever sin egen praksis, og hva de opplever som viktig for å skape et godt læringsmiljø for barn med ASF.

4.1 De ansattes kompetanse og tilrettelegging

De ansattes kompetanse og tilrettelegging ble et av kategoriene i denne studien da deltakerne i studien trakk fram behov for kompetanse og alternativer for tilrettelegging flere ganger. Det kom opp både i åpne spørsmål jeg stilte dem, men ble også nevnt i flere sammenhenger hvor de uoppfordret snakket om kompetanse som en viktig del av arbeidet med barn med autisme. Jeg vil i dette kapittelet først ta for meg informantenes opplevelser og tanker rundt arbeidet med ASF. I underkapitlene kommer jeg også til å si hva de legger i kompetanse og tilrettelegging for barn med autisme i barnehagen, og betydningen av det.

4.1.1 Opplevelser av å jobbe med barn med ASF

Informantenes erfaringer hadde både likhetspunkter og forskjeller. Alle informantene sa at å arbeide med barn med ASF først og fremst opplevdes som spennende, men at det kan også kunne være utfordrende og krevende. Informantene sa blant annet:

Det er veldig spennende. Altså dem er utrolig krevende, de er utrolig fascinerende og i det hele tatt, det er bare artig. Det er erfaringer hele veien. Du vet aldri hva som møter deg. (...) Altså den her uforutsigbare, det er sånn, du går ikke lei (Åsa).

Jeg fant jo ganske fort ut at jeg syntes at det var veldig givende, spennende, utfordrende og lærerikt. Ja, det er jo litt sånn opp og ned. Altså det er jo veldig variert samtidig som det ikke er det, ikke sant. De har jo sine

utfordringer og sin rigiditet ofte. Og det har vært både frustrerende og vanskelig, men også utrolig givende når man får det til og når man begynner å jobbe målrettet med ting og ser utviklingen som jo ofte kommer når man arbeider. Så er jo det og fantastisk givende! (Marit).

Marit beskriver rigiditet som et felles trekk ved barn med ASF, noe som samsvarer med diagnosekriteriene for autismespekterforstyrrelse (World Health Organization, 1999). For henne blir rigiditeten både det mest krevende å arbeide med, og samtidig det mest givende når hun får til å skape en utvikling gjennom sitt spesialpedagogiske arbeide. Her tolker jeg det ligger en ambivalens, at det å møte trekk som er vanlig for barn med diagnosen både representerer noe utfordrende for profesjonsutøveren, og noe som oppleves belønnende når de spesialpedagogiske tiltakene og tilretteleggingen gir resultater.

4.1.2 Det mest interessante ved arbeidet med barn med ASF

Deltakerne fortalte også om hva de syntes er mest interessant med å jobbe med barn med ASF. Her er det noen erfaringer som er like mellom informantene, men de nevnte også noen ulike opplevelser i arbeidet. Åsa fortalte blant annet om hvordan hun opplever de periodene hvor arbeidet står i ro og at når de endelig ser framgang, oppleves det som stor personlig og faglig belønning. Hun nevnte også at arbeidet innebærer å selv måtte tenke seg fram, og hele tiden være oppdatert for å holde utviklingen og læringa i gang:

Det har vært sånn her lange perioder hvor du har følelsen av at du står å stanger hode i veggen og ikke kommer noen vei. (...) Også plutselig, og du aner ikke hva som skjer, så tar de sånne kvantesprang, ikke sant! Så det og hele tiden ha interessant stoff og sånn her. Du får brukt hodet og fantasi, for å henge med på å ha utstyr. Men der hvor du sliter med å få det fram, så er det adskillig mye mer givende å få det fram hos disse barna (Åsa).

I følge Martinsen og Tellevik (2012) er det på grunn av den store variasjonen innen diagnosen også stort behov for bred kompetanse. Åsa nevnte også i intervjuet at det ofte følger lite økonomiske ressurser med i spesialpedagogisk arbeid, derfor setter det større krav til henne for å hele tiden kunne ha interessant læremateriell å jobbe med.

Marit ga uttrykk for at det mest interessante er at barn med autisme ofte har gode forutsetninger for utvikling, og at hun som pedagog kan legge til rette for at barnet får øve på de ferdighetene og kunnskapene de har, å i tillegg føle mestring:

Ja, det er vel egentlig hvor smart de egentlig er. Men altså, samtidig hvor de mangler de her ferdighetene til å vise det, eller til å uttrykke. Altså det er jo som regel veldig intelligente barn, og når du da liksom begynner å jobbe, å trene, å øve og ser hva de mestrer og hva de får til faktisk. Så er jo det, det er jo fascinerende egentlig hva som bor inne hver enkelt av dem. (...) Så er det jo et enormt potensial for utvikling, med den rette hjelpen. Og at de blir møtt og forstått. Så det er veldig fascinerende diagnose og utfordringer (Marit).

Stine jobber som pedagogisk leder og har litt andre arbeidsoppgaver. Det hun fortalte som er det mest interessante ved å arbeide med barn med autisme, er å legge til rette for de på avdelinga, og ha fokus på mangfold og tilretteleggingen i det hverdagslige. Hennes jobb går ut på å skape en avdeling hvor alle barn kan leke, lære og utvikle seg. I tillegg nevnte også Stine at barn med ASF ofte er en ressurs i barnegruppa og at det har mye å lære omgivelsene:

Jeg syntes det å legge til rette er veldig spennende. Også syntes jeg det er og viktig det med fellesskapet, det sosiale. Hvordan man skal inkludere et barn med autisme med i fellesskapet. For ofte så har de jo vansker med det sosiale. Men så er det jo og det der med å benytte kunnskapen til et barn med autisme. Ofte så kan de jo mye som andre barn og vi voksne kan lære av, som ikke vi kanskje kan (Stine).

Som pedagogisk leder på avdelingen nevnte Stine i intervjuet at hun liker å arbeide med sosial kompetanse og inkludering. For å inkludere et barn med autisme, nevnte hun at hun jobber med å skape et miljø som er åpent for alle, og det å lære barna om mangfoldet blant dem.

4.1.3 Kompetansebehov i personalet

Rammeplanen gir retningslinjer til alle som jobber i barnehage om hva som er forutsetningene for et barnehagetilbud med god kvalitet for alle barn. Det står blant annet at et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et godt barnehagetilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene ga uttrykk for at et godt kompetent personale og et godt samarbeid er viktig i deres arbeid med barn med ASF. I tillegg ble det nevnt at personalets kunnskap og forståelse også har betydning for arbeidet. I følge Garrels (2017) er å heve kompetansen og integrere den i barnehagens praksis, et av tiltakene for å gi barn med autisme et bedre tilbud. Åsa sa at personalet er flinke til å legge til rette for kjente aktiviteter og pedagogiske opplegg, og å følge opp og ta hensyn når barnet er med:

Altså det de styrer med også, fordi da får han det (trening) jo når han er inne på avdelinga også. Det er kjente ting hele veien og de er veldig flink her. (...) og følge opp og ha samlinger og å ta, når han er med, å ta hensyn. Det er også å legge til rette (Åsa).

Åsa snakket spesielt om at barnet får trening når han er utenfor treningsrommet også. Garrels (2017) kaller dette generalisering og hevder at gjennom en slik metode gjør man en reell inkludering av barn med autisme inn i barnegruppa. Da får barnet også muligheter for vellykkede opplevelser med interaksjon med andre barn og voksne. I tillegg til god kompetanse mener hun at for å skape et godt læringsmiljø i barnehagen generelt, må man ha ansatte som er interessert i å gjøre en innsats for barna. Hennes perspektiv på hva som er et

godt læringsmiljø handler om hvor bevisste de ansatte er, og hvor godt kompetansenivået i personalet er i det hverdagslige arbeidet:

Altså egentlig så er det at du har folk som er interessert i å holde på med ting. La oss si sånn her formingsaktiviteter og alt sånn her. Fordi at det å slenge fram noen ark på bordet og få tegneblyanter og så gå å gjøre alt mulig praktisk, det er jo ikke akkurat det jeg kaller læringsmiljø (Åsa).

I følge rammeplanen er kunnskap om barnegruppens og enkeltbarnets trivsel og utvikling er viktig i tilretteleggingen av barnehagens tilbud. I tilretteleggingen skal barnets trivsel og utvikling observeres og vurderes. I dette arbeidet skal barnets individuelle forutsetninger ligge til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). I følge Hausstätter (2014) har spesialpedagogen ansvar for at tiltakene er tilpasset individuell læring og utvikling. Marit nevnte flere ganger i sitt intervju viktigheten av personalet og behovet for voksne som kjenner og forstår barn med ASF. Hun skulle også ønske at alle som skal jobbe med barn hadde mer kunnskap om autismespekterforstyrrelser og arbeidet med dette:

(...) det er veldig tydelig at de her ungene har behov for å ha voksne tett på seg som blir kjent med dem, og som forstår dem og som følger dem opp. Men når du blir kjent med et sånt barn så, altså, du må bli kjent med barnet for å kunne forstå, og for å kunne gjøre en god jobb rundt. Jeg vil jo trekke fram igjen det med voksenrollen egentlig og selvfølgelig skulle jeg jo ønske at barnehagelærere hadde mer kunnskap om det med seg fra skolebenken, eller egentlig, ja alle som skal jobbe med barn sånn (Marit).

I følge Torsteinson (2014) har voksenrollen og kompetanse innad i personalet betydning for barns utvikling og læring i barnehagen. Marit fortalte videre om at hun mener personalet er det viktigste i arbeidet og om de egenskapene de ansatte på ha. Hun nevnte at personalet må være imøtekommende, åpen, møte barna og snakke med dem:

Men hvis ikke personalet er imøtekommende, åpen, møte barna, snakke med dem, så nytter det på en måte ikke. Vi er det viktigste verktøyet og redskapet i barnehagen. Det er vi som skaper det gode læringsmiljøet sånn hovedsakelig (Marit)

I intervjuet til Stine nevnte også hun at det er for lite kunnskap om spesialpedagogiske tiltak, og at de ansatte i barnehagen må lese seg opp og innhente kunnskap for å kunne forstå barnet de jobber med. Hun nevnte også at dette har stor betydning og at de hele tiden jobber for å holde seg oppdatert:

Og det kan man jo se at det kanskje er for lite kunnskap der ute og faktisk vi som jobber i barnehage vi må lese oss opp og vi må innhente kunnskap for å faktisk forstå barnet da (Stine).

Informantene var i stor grad enig om at det er behov for mer kunnskap om ASF i barnehagen. Hver informant sa litt om hvordan de praktiserer kompetanseheving i barnehagene. Som pedagogisk leder snakket Stine om at ledelsen hele tiden jobber med å heve kunnskapen til de ansatte. Senere i intervjuet sa hun at de leser seg opp gjennom artikler, går på kurs og benytter veiledning og hverandre for å innhente og dele kunnskap. Ifølge Torsteinson (2014) er en viktig del av barnehagens virksomhet å utvikle personalets kunnskap om tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Utveksling av kunnskap, lese litteratur, veiledning og kurs er muligheter for kompetanseutvikling i barnehagen. Marit fortalte også om hvordan tiltak som kan bidra til et bedre tilbud i hennes barnehage:

Kan bli bedre på mange områder. Spesielt på den personalbiten og hvordan man møter barn og fokuset man har på de tingene, at det blir tatt opp og snakket om på møter og fagdager (Marit).

Marit fortalte at de er bevisste på ansvaret i personalet. Alle har ansvar for alle, spesielt siden de jobber i basebarnehage. Hun fortalte at de er «avhengig av at barnet får oppfølging overalt for at arbeidet skal fungere» (Marit). Dette krever at alle ansatte har kunnskap om og forståelse for barnet og diagnosen. Videre sier hun at det derfor er viktig å dele erfaringene om hva som fungerer eller ikke fungerer for barnet.

Åsa uttrykte at som spesialpedagog kan det være vanskelig å ha innvirkning på avdelinga til barnet. Hun fortalte at hun ikke er en del av avdelingsmøter og det som skjer på avdelinga. Utsagnene hennes uttrykte at det ikke er like godt samarbeid mellom spesialpedagog og de ansatte, da hun føler seg litt på siden:

Det er første gangen jeg har vært totalt ute av avdelinga. Sånn at jeg har ikke noe jeg har kunnet ha innvirket (...) hatt innflytelse på (avdelinga) (Åsa).

Videre fortalte hun at de jobber en del med temaer på avdelinga og at de er flinke til å tilpasse temajobbingen etter hva barna interesserer seg for, inkludert barnet med ASF. De er derfor avhengige av å ha kunnskap om og forståelse for hva han har interesse for. Det er derfor avgjørende å kommunisere og dele erfaringer med hverandre.

4.1.4 Støtte fra ledelsen og personalet

I et spørsmål om støtte fra ledelsen og resten av personalet hadde betydning for arbeidet, svarte Marit at det har veldig stor betydning. Hun sa at hun har god støtte fra personalet og har en leder hun alltid kan få råd og veiledning hos. Arbeidet har bestått av en del samarbeid og å ha andre som interesserer seg tar del i arbeidet har hatt betydning:

Ja, veldig. Nå har vi jo en styrer her som og har spes.ped og som kan mye om det. Jeg visste at jeg alltid kunne gå dit å få råd og veiledning og å snakke om ting. Denne her gutten gikk jo på to forskjellige baser i løpet av de her to årene da, så jeg har jo hatt samarbeid med to forskjellige personalgrupper da. Og det har jo og fungert veldig bra. Det har jo alltid vært noen som har vært veldig interessert og som har tatt aktivt del i det (Marit).

Marit uttrykte her at støtte fra ledelsen og resten av personalet er viktig. Som vist tidligere, nevnte også Åsa viktigheten av støtten fra personalet og at støtten kan bidra til at man ikke blir «uglesett» hvis en f. eks trenger ekstra økonomiske ressurser i dette arbeidet. Stine snakket også om betydningen av viktig egenskaper hos barnehagens leder og samarbeid med de andre ansatte. Et interessant punkt er at hun snakket om arbeidsmiljøet i deres barnehage som et viktig moment for å kunne gjøre en god jobb:

Jeg tror det er viktig med en god og tydelig leder som er strukturert. Og ikke minst godt samarbeid, og godt humør, og humor på jobb. Også tenker jeg det er viktig med tydelige voksne og veldig gode voksne, det gjelder vell egentlig under alle de forholdene, fordi du er nødt til å ha voksne som er på hele tiden i barnehagen. Og det å være tilstede for barna, og det med omsorg og.. (Stine).

Trivsel på jobb kom fram som viktig for Stine. Hun har også erfaringer med at de voksne må være på og tilstede, samt ha omsorg for barna. Med dette tolker jeg at hun mener at de voksne må være både fysisk og psykisk tilstede for barna hele dagen.

4.1.5 Arbeidsmiljø

Alle informantene arbeider med barn som får opplæring gjennom TIOBA. Åsa opplever også arbeidet som krevende i forhold til produksjon av materiale. Hun sa også at det er utfordringer med mye materiale og lite plass som skaper rot, men at det samtidig avhenger av hvordan barnet takler rot og distraksjoner:

Han hadde et eget rom bygd til seg. Et bøttekott for å si det enkelt. Han her tåler at det er ting omkring. Rot, det blir jo rot uansett hvor. Fordi at når det er så smått, ikke sant, så stabler du jo alle veier og der er mer enn nok materiell som skal til. Og for noen (barn) fungerer det ikke og for noen klarer dem rett og slett ikke å konsentrere seg om tingene. Det er avhengig av hva som er viktig for dem (Åsa).

Åsa, som arbeider direkte med TIOBA, og som har ansvar for utforming av nytt materiell, ga her uttrykk for at det er lite tilrettelagt for deres fysiske arbeidsmiljø. Mulighetene for lagring og oppbevaring av materiell oppleves som dårlig. Dette kan skape kaos både for pedagogen som arbeider med dette og for barnet. I tillegg til at materiellet tar masse plass og det er lite rom for å skape et godt opplæringsrom, skal det også være mulig å holde kontroll på alt. Åsa uttrykte at det for henne er utfordrende å holde styr på alt.

4.1.6 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid ble også et undertema i denne oppgaven da det framsto som et viktig element i samtalene med informantene. I intervjuet ble informantene spurt om hva de tenkte var viktig for å skape et godt læringsmiljø, og om de kunne si noe om deres opplevelse og betydningen av foreldresamarbeid. Informantene hadde ulike opplevelser og erfaringer med foreldresamarbeidet i sin jobb, men meningene om betydningen av et godt samarbeid var på mange måter like. I starten opplevde Åsa foreldresamarbeidet som negativt, men at det etter hvert har utviklet seg og blitt til et «kjempesamarbeid». Hun snakket også om at et godt samarbeid med foreldrene er det beste for barnet og er alfaomega for arbeidet. Stine som jobber som pedagogisk leder har samme forståelsen av et godt foreldresamarbeid. Hun ga også uttrykk for at å snakke med de andre foreldrene i barnehagen også kan ha betydning for hvordan forståelse de får av barnet og hvordan de kan møte barnet i hente- og bringesituasjoner. Marit ga også uttrykk for at ikke bare samarbeid med foreldrene er viktig, men også andre instanser. Det er viktig at foreldrene er deltakende i arbeidet og at hun har gode folk å diskutere med:

Men jeg har alltid hatt gode folk å samarbeide med og kunne gå til for å diskutere ting og «hva gjør vi» og «hvordan gjør vi». Og det er klart at når man er i det samarbeidet som vi var i med barnehabiliteringa så er det jo veiledninger der i fra hele tiden, og med foreldrene ikke minst. Sånn at det var jo veldig mye samarbeid alle veier, og det er jo veldig viktig (...) (Marit).

Foreldresamarbeidet i barnehagene fremstilles som godt fra alle intervjuerne. Som nevnt, snakket Åsa om en litt urolig start fra foreldrenes side, men at det etter hvert har utviklet seg til et godt samarbeid. Det at foreldresamarbeidet har vært godt, har betydd mye for arbeidet. Stine fortalte også om hvordan de har arbeidet for å samarbeide godt med hjemmet. De har et tett samarbeid med foreldrene og kommuniserer hver dag:

Også ser vi at samarbeid med hjemmet, det er helt alfaomega. Vi har et veldig tett samarbeid, annen hver uke har vi veiledninger. Og så snakker sammen hver dag, det gjør vi jo i hente- og leveringssituasjoner (Stine).

Marit fortalte at for å samarbeide godt med foreldrene til gutten brukte de veiledningene hver 14. dag godt. Det var viktig for arbeidet at foreldrene fikk være med på det som skjedde og å bli oppdatert på arbeidet. Hun beskriver samarbeidet som et fundament i arbeidet og at ingenting foregikk bak lukkede dører. Foreldrene jobbet med de samme tingene hjemme og da ble de viktig å ha godt samarbeid. For en best mulig praksis i tilbudene til barn med autisme bør barnets foreldre inkluderes. Foreldrene kjenner barnet og dets behov godt og vil derfor være en viktig del i planlegging av tiltak (Smith & Iadarola, 2015).

4.1.7 Oppsummering

Det kom fram i intervjuene at alle tre syntes det var både spennende, fascinerende, uforutsigbart og givende å arbeide med spesialpedagogisk arbeid knyttet til ASF. Arbeidet fremstilles som utfordrende og krevende i perioder, men de fortalte også om en uforutsigbar og variert arbeidsdag med nye erfaringer, som en del av den positive siden av arbeidet. Det informantene syntes er mest interessant i jobben er blant annet personlig og faglig belønning. Belønningen etter hardt arbeid for å nå mål oppleves større i arbeidet med barn med autisme. Det ble også nevnt at det er interessant hvor stort utviklingspotensial barn med ASF har og at med god trening og tilrettelegging kan man hente fram det som bor i dem. I tillegg er det å legge til rette for mangfoldet på avdelinga arbeid som er interessant for pedagogene.

Da intervjuet gikk over til hva informantene mener er viktig i arbeidet med barn med autisme, ble kompetansebehov innad i personalet nevnt. Godt samarbeid og forståelse fra kollegaer ble også nevnt som viktig. I tillegg må de ansatte ha egenskaper som å være interessert og bevisste i sitt arbeid, og de må kjenne barnet for å kunne forstå det. Personalet blir flere ganger nevnt som viktig for tilrettelegging av læringsmiljøet.

En god ledelse og støtte fra de andre ansatte er også viktig. Godt arbeidsmiljø, kultur for kompetanseheving og en god leder hvor de ansatte kan få veiledning og råd er av betydning for informantene. I intervjuene kom det fram at de selv mener det er for lite spesialpedagogisk kunnskap og at det er en forutsetning å inneha god kompetanse for å arbeide med barn med ASF. De fortalte også om tiltak som f. eks lesing av litteratur, kurs og intern deling av kunnskap og erfaringer kan bidra til kompetanseheving.

Alle informantene har erfaring med opplæringsprogrammet TIOBA. Programmet er intensivt og krever mye materiale og produksjon av det. De ansattes fysiske arbeidsmiljø er, i følge Åsa, krevende på grunn av manglende plass for oppbevaring av materialet hun bruker. I tillegg har hun lite plass å gjennomføre treningen på. Hun mener at plass og rot kan være en distraksjon for barnet med ASF, men at det kommer veldig an på individet man jobber med.

Foreldresamarbeid ble ansett som et sentralt element for et godt sosialt læringsmiljø. Det fremsto som viktig å dele kunnskap mellom foreldre, barnehagen og andre fagpersoner for å skape et godt læringsmiljø. I tillegg ble det nevnt at det kunne være en fordel for andre foresatte å vite hvordan de skal møte barnet om det møter på han eller henne i barnehagen. Inkludering i aktiviteter uten om barnehagen der foreldre har ansvar, kan i følge informantene bidra til at det sosiale læringsmiljøet styrkes.

4.2 Sosialt læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelse

Informantene hadde flere meninger om hva som er et godt sosialt læringsmiljø generelt i barnehagen, men spesielt for barn med ASF. Det informantene mener er viktig for å skape et sosialt læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autisme, er fokuset i denne delen. I stortingsmeldingen Tid for lek og læring (2015-2016) står det «Barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal også inkluderes i det ordinære tilbudet i barnehagen. De skal delta i barnegruppen på lik linje med andre barn.» Den spesialpedagogiske hjelpen kan også bidra til å hjelpe barn med autisme å delta i aktiviteter, lek og samspill med andre barn i barnehagen. I følge Wong og Kasari (2012) er det viktig å jobbe målrettet for at barnet med autisme får delta i lek. Barnet med ASF skal inkluderes og sosialiseres i lek med de andre barna og det som skjer i fellesskapet. Også i følge Haugen (2014b) er det viktig for barnet å generalisere de ferdighetene og kunnskapen det har lært. Leken er en arena hvor barnet med autisme har gode muligheter til å øve på dette.

4.2.1 Tilrettelegging for inkludering

Marit fortalte en del om de tingene de jobber bevisst med i hennes barnehage. I hennes barnehage jobber de med å legge til rette for at andre barn skulle kunne bli med inn på treningsrommet. Som Øzerk og Øzerk (2013) sier er det også viktig at barnet får bruke de innlærte ferdighetene med andre enn bare opplæringsperson. Tilrettelegging for å ha med andre barn inn på treningsrommet kan også være et tiltak for at barnet får øve på ferdighetene med andre barn. Dette bidrar også til å inkludere barnet med autisme.

Åsa uttrykte at barnet har mer behov for å være mer på avdelinga, og å følge den ordinære barnegruppa og hverdagen i barnehagen enda mer. I følge Garrels (2017) kan opplæring med TIOBA bidra til segregering på grunn av treningens intensitet. Barna med ASF i barnehagen risikerer å miste viktige felles opplevelser. Åsa hevdet også at å ta barnet ut av avdelinga gjør at han mister viktige deler av sosial læring. På spørsmålet om inkludering og fellesskap er viktig svarte Åsa: «Ja. For ellers hvordan skal han lære hva det å være sosial er?». Videre fortalte hun om hva og hvordan de trener på sosiale ferdigheter på treningsrommet, men at barnet med ASF må lære seg disse ferdighetene i hverdagslige situasjoner. Derfor er det viktig får Åse å legge til rette for gode sosiale lærings situasjoner utenfor treningsrommet, både for at barnet skal få øve på å bruke ferdighetene, men også for å inkludere barnet med autisme inn i den ordinære barnegruppa.

4.2.2 Vennskap og relasjoner

Inkludering er også viktig for at barnet skal kunne utvikle vennskap med andre barn.

Vennskap er en viktig del av barns sosiale utvikling og læring. Å bygge vennskap har stor betydning i barnehagen da det minsker sannsynligheten for å bli avvist eller mobbet (Chang mfl., 2016). Marit beskriver tilretteleggingen for å ta med andre barn på treningsrommet som et tiltak som også bidro til å skape vennskap, noe som igjen gjorde at gutten med ASF fungerte bedre i større barnegrupper. I følge Chang mfl. (2016) kan å sette sammen bestemte barn i små grupper for barnet med ASF kan bidra til å skape vennskap. Å utvikle vennskap er viktig for å lære sosiale ferdigheter. Dette sa Marit om hvordan arbeidet hun gjorde skapte vennskap mellom barnet med autisme og andre barn:

Og det å bruke de andre barna inn i lag med han i grupper (...), så de fikk komme inn å se hva han faktisk kunne og sånn, så det løftet jo han enormt. Så vi klarte jo å skape et vennskap der han faktisk også fikk en venn på ekte med å ha de her smågruppene og at han fungerte jo da også bedre i den store barnegruppa da (Marit).

Å lage små grupper som kunne bli med gutten inn på treningsrommet bidro til at de andre barna fikk se han i et miljø hvor han var på hjemmebane og kunne vise dem hva han kunne. Hun fortalte videre om at de vennskapene de klarte å skape gjennom bevisst jobbing bidro til utvikling på alle områder:

Og som jeg sa så klarte jo vi faktisk å skape et vennskap, men å bevisst jobbe i forhold til hans relasjoner til andre unger. Og det igjen, det gjorde jo at han utviklet seg på alle mulige andre områder, også i lek og, (...) frilek og aktiviteter rundt, sant (Marit).

Å føle seg inkludert innebærer å ha gode, gjensidige relasjoner med andre barn og voksne. Marit sa også at de jobber for å skape gode relasjoner til andre voksne også. Det er viktig i deres arbeid at barnet med ASF klarer å forholde seg til flere voksne og ikke bare til henne som hans støttepedagog. Generelt er relasjoner mellom barna og mellom barn og voksne noe alle informantene snakket om og jobber med. De fortalte også at de jobber for å kunne skape de gode relasjonene mellom barna, og hvordan de velger barn som passer godt sammen. På avdelinga fortalte de at de ofte arbeider med å sette sammen små barnegrupper fordi barnet med ASF jobber bedre i grupper med færre barn. Stine snakket om at relasjoner er viktig i deres arbeid og hun fortalte at gode relasjoner til andre barn virker betydningsfullt for barnet med ASF. For å skape de gode relasjonene er Stine opptatt av å skape et åpent og inkluderende miljø:

Et godt læringsmiljø for meg er at det er plass til alle og at det er inkluderende. Men også det med godt fellesskap og godt samhold i barnegruppa. (Stine)

Marit mener også at det er viktig å skape gode relasjoner mellom barna:

Jada, det er jo en viktig (...) og skape gode relasjoner i mellom de her barna og de andre. Altså, det er klart at det behovet er jo der, men det bare kommer ikke til uttrykk så veldig. Så det er jo kjempeviktig å være med på å hjelpe å skape de her relasjonene. (Marit).

I tillegg sa hun her at det er et klart behov for barn med autismediagnose å ha gode relasjoner med andre barn. Pape (2006) mener gode relasjoner vil bidra til at barna lærer bedre om samspill med andre mennesker.

Både Marit og Stine fortalte om hvordan de snakker med de andre barna om forskjelligheten mellom mennesker. De har fokus på hvordan de kan arbeide for å skape mangfold i barnegruppa. Marit fortalte i sitt intervju at de jobber med å få de andre barna til å forstå hvordan alle er forskjellige og at barna i hennes barnehage har god forståelse for det. Stine, som jobber som pedagogisk leder, fortalte det samme. Hun sa det er god gruppedynamikk i barnegruppa:

Men jeg syntes at vi har en god gruppedynamikk. (...) Vi har mye sånn, ja, vi jobber generelt det der med å inkludere hele tiden og snakker også med barna om det. Og jeg tror (...) de opplever nok at noen barn er annerledes, og det å faktisk benytte den kunnskapen og å gjøre den til en berikelse. Inne på min avdeling så snakker vi mye om at vi er forskjellige. At du og jeg er forskjellig og det er det respekt for da (Stine).

Hun mener også det er viktig å få fram at barn med autisme ofte har mye å lære de voksne og de andre barna. Da kan man se på barnet som en ressurs som har mye å lære omgivelsene. Forskjellighet er normalt og det har barna på Stines avdeling forståelse og respekt for.

4.2.3 Barnets interesse

Stine og Åsa fortalte at de arbeider så godt de kan med å tilrettelegge for at han skal kunne få være med på blant annet temajobbing på avdelinga. Her prøver de å legge til rette for temaene på avdelinga, slik at de rettes mot guttens interesser. Dette skaper en felles plattform for barna og kan bedre fellesskapet.

En faktor som alle informantene nevnte og som de uttrykte som viktig for å skape et godt læringsmiljø for barn med ASF, er å bli kjent med barnet for å vite hva som er viktig og det rette for han eller henne. De ga uttrykk for at barn med ASF har store individuelle forskjeller og det vil være av betydning i tilretteleggingen. I følge Smith og Iadarola (2015) kan man hjelpe barnet med autisme å bli mer engasjert om tilretteleggingen blir gjort etter barnets

interesser. Det kan bidra til at treningen virker mer interessant for barnet. Dette fortalte Åsa at hun mener er viktig i tilrettelegging av læringsmiljøet for barn med ASF:

Altså det eneste man kan si, sånn spesifikk, det er at dem er totalt forskjellige individer hver eneste en. (...) Så egentlig læringsmiljøet, det må du legge opp til etter at du har blitt kjent med barnet (...) (Åsa).

Stine ga uttrykk for at det ikke er et enkelt svar på hvordan man tilrettelegger for læringsmiljøet for barn med ASF. Men hun poengterer at man må se hvordan barnet er og de behovene det har:

(...) Og jeg tror ikke det er noe fasitsvar, fordi jeg tror på en måte man må se på hvordan barnet er og hvilket behov det har (Stine).

Marit ga uttrykk for det samme:

(...) men en som veiledet meg en gang sa til meg at «har du møtt ett barn med autisme, så har du møtt ett barn med autisme.» Ikke sant, de er like forskjellig som alle andre likevel. Og det å faktisk bruke tid på å bli kjent med individet og ikke bare se de her ytre trekkene som kanskje er lik hos mange, men det som ligger bak (Marit).

Hun fortalte at de er like forskjellige som alle andre barn og at det er viktig å bruke tid på å bli kjent med barnet og se det som ligger bak de ytre trekkene. Marit ga uttrykk for at de ytre trekkene er de kjente områdene med diagnosen barn med ASF kan ha utfordringer med, og som pedagog må man se etter det som ligger bak disse. Martinsen og Tellevik (2012) sier at innen individuell tilrettelegging er det en forventning om at tilbudet tilpasses etter barnets særtrekk. Det skal vurderes etter barnets fungering, kunnskap, ferdigheter, erfaringer og væremåte.

4.2.4 Mobbing og inkludering

Som en viktig del av arbeidet med å skape gode relasjoner i barnehagen, står inkludering og forebygging av mobbing. I rammeplanen (2017) står det at barnehagepersonalet skal forebygge mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing skal barnehagen håndtere, stoppe og følge det opp. Over har jeg nevnt hva informantene sa om inkludering, og vil her si litt om begrepet i sammenheng med mobbing. Deltakerne i forskningen nevnte hva de opplever som viktig, der sto mobbing og inkludering sentralt.

Og det er jo og det her med forebygging av mobbing, som jeg snakket litt om. Å få de her ungene til å bli en del av barnegruppa og å inkludere ved å ta de andre barna med på det som skjer på trening, eller på, altså legge opp til at det skal være aktiviteter som de, barnet med autisme, mestrer og er med på, så forebygger man jo mobbing (Marit).

I sitatet over kommer det fram at Marit mener å inkludere barn inn i barnegruppa er forebygging mot mobbing. I hennes barnehage arbeider de med å legge opp til organiserte aktiviteter som bidrar til å inkludere barnet med autisme.

Åsa fortalte om hvordan de voksne kan legge strategier og planer for dagen og de rutinene de går gjennom hver dag. I dette arbeidet er det ofte en voksen til stede, og dette mener hun er forebyggende for mobbing. Å ha voksne tilstede i f. eks lek kan hjelpe barnet med ASF i de ulike lekearenaene, som igjen vil bidra til å bedre relasjonene mellom barna og forebygge mobbing (Chang mfl., 2016).

Stine som jobber i samme barnehage som Åsa snakket om at gode relasjoner og samtaler rundt forskjeller i barnegruppa kan forbygge mobbing. Hun nevnte også at det å snakke om barnet med autisme som en berikelse i mangfoldet og at de voksne er forbilder for barna. Gjennom positiv snakk og å gi ansvar til barnet er viktig for å bidra til å forebygge mobbing:

(...) forebygging av mobbing så snakker vi mye om det med relasjoner, det med godt læringsmiljø. Og det er ting vi snakker med de andre barna om og jeg har ikke opplevd mobbing blant barn med autisme. Og det tror jeg også handler om at vi snakker om det som en berikelse og det gjør vi også med andre barn inne på avdelinga (...) (Stine).

Stine er generelt opptatt av å inkludere og å arbeide med mangfoldet i barnehagen hun jobber i. Å inkludere og forebygge mobbing oppleves som viktig for henne. Hun er opptatt av å se på barn med autisme som en berikelse i hverdagen og mener det er viktig å overføre dette til de andre barna for å kunne skape et godt sosialt læringsmiljø.

Det fremstår hos informantene at ingen har hatt behov for å gjøre spesielle tiltak mot mobbing. Alle gir uttrykk for at de ikke har opplevd mobbing mot barnet med ASF, og at enkelte tiltak kanskje har bidratt til forebygging av mobbing mot barnet. De nevnte ikke konkrete tiltak som er gjort for å forebygge dette, men alle tre deltakerne i undersøkelsen nevnte blant annet inkludering som et stort fokus i barnehagen generelt, men for barnet med ASF spesielt. Etter hva de mener er viktig for forebygging av mobbing er inkludering, vennskap og gode relasjoner noen av de viktigste punktene.

4.2.5 Oppsummering

Innen læringsmiljø i barnehagen står den sosiale delen sentralt. Fokuset innen dette temaet var hva informantene mener er viktig for å skape et godt læringsmiljø for barn med ASF, samt hvordan de selv sier de gjennomfører i sin praksis. Informantene hadde meninger om at barnet de arbeider med har behov for mer tid sammen med de andre barna. I tillegg ble det trukket

fram at det er av viktig å kunne ta de andre barna med inn på treningsrommet. Dette er en metode for å gjennomføre aktiviteter i trygge omgivelser for barnet med autisme og det kan skape relasjoner mellom barna. Gode relasjoner mellom barn-barn og barn-voksen er viktig i arbeidet med å skape inkludering og et godt sosialt læringsmiljø for barn med autisme.

For barn med ASF er det et mål å overføre ferdighetene de lærer på treningsrommet til dagligdagse situasjoner på avdelinga. Dette kalles generalisering og skjer dersom barnet på eget initiativ tar i bruk kunnskapene og ferdighetene (Øzerk & Øzerk, 2013). Generalisering er viktig for at barnet med autisme skal kunne delta i lek og andre læringssituasjoner i det dagligdagse (Haugen, 2014b). Dette nevnte også informantene som en viktig faktor. De fortalte, som nevnt over, at de sosiale læringssituasjonene også kan skapes på treningsrommet. Dette kan bidra til at barnet lærer å bruke ferdighetene i andre situasjoner enn bare i trening med en-til-en.

For å vite hvordan man tilrettelegger for et godt sosialt læringsmiljø for barn med ASF er det i følge informantene viktig å kjenne til diagnosen, barnet og dets behov. Alle informantene fortalte om sine erfaringer om at barn med autisme er svært forskjellige og har individuelle behov. Læringsmiljøet må tilrettelegges etter man er blitt kjent med barnet. Å forstå barnet er også viktig.

I intervjuene ble informantene også spurt om hva de tenkte om mobbing i det sosiale miljøet. Her var det ingen som mente de hadde opplevd mobbing blant barna med autisme som de hadde arbeidet med. Inkludering, mobbing og relasjoner er begreper som passer godt sammen. Informantene mente at inkludering og gode relasjoner er viktige faktorer for å forebygge mobbing. De snakket en del om arbeidet rundt å inkludere barna i den ordinære barnegruppa, og de mener dette kan ha hindret mobbing mot barnet med autisme. I deres arbeid er det ofte voksne til stede rundt barnet med autisme, noe de mener kan virke forebyggende mot mobbing. Alle informantene mener det er viktig for det sosiale læringsmiljøet at mobbing forhindres.

Meningene om foreldresamarbeid i de ulike barnehagene og fra informantenes synspunkter var like. Alle tre anså foreldresamarbeid som et sentralt element for et godt sosialt læringsmiljø. Det fremsto som viktig å dele kunnskap mellom foreldre, barnehagen og andre fagpersoner for å skape et godt læringsmiljø. I tillegg ble det nevnt at det kunne være en fordel for andre foresatte å vite hvordan de skal møte barnet om det møter på han eller henne i barnehagen. Inkludering i aktiviteter uten om barnehagen der foreldre har ansvar, kan i følge informantene bidra til at det sosiale læringsmiljøet styrkes.

Informantene fortalte om tiltak de gjør i barnehagen for å bedre det sosiale læringsmiljøet. De arbeider en del med mangfold og inkludering på avdelinga, og det fremstilles som viktig i deres barnehage at barna har forståelse for forskjellighet. God gruppedynamikk, åpenhet og gode relasjoner i barnegruppa har betydning for hvordan barna forstår og respekterer forskjellighet. For god inkludering fortalte de at de jobber etter interessene til barnet med autisme. Temajobbing blir brukt en god del på avdelinga, og det legges til rette for å inkludere alle barnas og deres interesser. Dette kan skape felles interesse i barnegruppa som kan bidra til fellesskap som inkluderer barnet med ASF. Å sette sammen små grupper er også en mulighet til å velge de barna som passer godt sammen. Tilrettelegging for at andre barn skal få bli med inn på treningsrommet til barnet med autisme fuker som et tiltak for sosial tilrettelegging. Informantene har erfaringer med at tiltaket skapte vennskap og bidro til bedre fungering i større grupper og utvikling på flere områder for barnet med ASF.

4.3 Fysiske læringsmiljø for barn med autismspekterforstyrrelse

Et annet element som kom tydelig fram i samtalen om læringsmiljøet i barnehagen var det fysiske miljøet. I intervjuene hadde de tre informantene flere ting de mente var viktig får å skape et godt fysisk læringsmiljø for barnehagebarn med ASF. Alle informantene ga uttrykk for at det fysiske miljøet var viktig for læring og utvikling hos barn med ASF. I følge Nordtømme (2010) har det pedagogiske miljøet innvirkning på læring hos barn. Det kommer fram som fokus i barnehagene, og spesielt i arbeidet med barn med autismediagnose. I fellesområdene blir det gjort tiltak som støtter barnet i lek og aktiviteter, og som gjør det enklere for barnet med ASF å delta.

Først og fremst fortalte informantene, som også kom fram under det sosiale læringsmiljøet, at det er individuelle forskjeller på hvordan behov et barn med autisme har i det fysiske læringsmiljøet. Åsa snakket om sine erfaringer med at barn med autisme takler ulike arbeidsmiljø på ulike måter og at det avhenger av hva som er viktig for dem. Som ifølge Smith og Iadarola (2015) må tiltak for barn med autisme baseres på individualiserte tiltak og støtte.

4.3.1 Tilrettelegging av rom og utstyr

Åsa fortalte blant annet at leker og utstyr må være på plass og tilgjengelig for barna. Det må skapes gode rom hvor barna kan få styre selv på og det må ikke være for lite eller for mye leker. Marit mener det fysiske miljøet er viktig for et godt læringsmiljø, og i dette legger hun

blant annet at utforminga av rom, tilrettelegging for barna, tilgjengelighet, materiell og struktur er viktig for et godt fysisk læringsmiljø. Dette svarte hun på spørsmålet om hva hun legger i et godt læringsmiljø:

Det ene er jo selvfølgelig det fysiske miljøet. Hvordan rommet er utformet, tilrettelagt for alle barn. Tilgjengelighet på leker, materiell, struktur, orden, systemer (Marit).

Marit fortalte at det er viktig å merke ting og være bevisst over hva man tilbyr barna. Man bør unngå kaos og det skal være lett for barna å delta på rydding, og i tillegg må en rullere på rommene og bytte ut innholdet i dem regelmessig. Marit jobber i basebarnehage og fortalte om utfordringene med å tilrettelegge for store og små barn på alle rom. Når det gjelder autismebarn mener hun at tilretteleggingen har mange av de samme faktorene som i vanlig tilrettelegging, bare forsterket. Hun mener det alltid er noe de kan jobbe med for å holde det ryddig, vedlike og godt organisert for alle barn:

(...) og det fysiske også så jobber man jo hele tiden med å prøve å få til rom som fungerer, strukturer som fungerer. Men det vil jo alltid være en litt sånn, altså, det er noe man hele tiden må jobbe med. Du blir ikke ferdig med det, og holde det vedlike, ikke sant, det ryddes og organiseres og litt sånn (Marit).

Stine fortalte om deres fokus på hvordan de legger til rette gjennom hva barna har tilgang på:

Og også det å legge til rette rommene i forhold til, ja, hvilke leker har vi å tilby, hvilke aktiviteter har vi å tilby. (...) vi har og blitt litt flinkere til å rullere på leker, vi har ikke alt framme samtidig. (Stine)

Tilbudene i fellesområdene kommer fram som en viktig del for barn med ASF. Hvordan de ansatte skaper et miljø hvor alle barn kan lære og utvikle seg. For barn med ASF blir det enda viktigere å ha et bevisst fokus på utforming av rommene, leker og ting som tilbys og tilgjengeligheten på disse tingene.

Marit fortalte videre om hvordan de tilrettelegger i fellesområdene. Hun mener barn med autisme ofte har behov for å utforske og at det da er viktig at de får muligheten til det. Det er viktig at barnet blir kjent med rom, ting og utstyr slik at de lettere kan delta i lek:

Ellers så er det jo det at de her ungene blir kjent med de ulike rommene, hva som tilbys her. De har jo gjerne et behov for å utforske, spesielt i starten. (...). Så det er jo også viktig at de får lov til å bli kjent og vite hva som foregår på de forskjellige plassene for at de skal kunne gjøre valg i forhold til de forskjellige aktivitetene og sånn på senere tidspunkt (Marit).

Å legge til rette for lek, læring og utvikling kommer fram som viktig, men om barnet ikke får muligheten til å utforske det han eller hun vil, kan det bli vanskelig for barnet å orientere seg i alle tingene.

4.3.2 Treningsrom

Punktene jeg har nevnt over vil i følge informantene også ha betydning for barn med autisme. Men i forhold til hva informantene sier de gjør med tanke på barn med autisme og det fysiske læringsmiljøet, er det spesifikke punkter som kom fram i intervjuene. De nevnte blant annet at barna har egne treningsrom. Som en del av treningsprogrammet (TIOBA) jobber de en del inne på et eget treningsrom. Åsa er den som gjennomfører treningsøktene med barnet og fortalte at de har et eget treningsrom, men at det er veldig lite. Likevel mener Åsa at det å tilrettelegge for at han får være inne på treningsrommet har betydning for han:

Men for han som har problemer med lyder og mye bråk og sånn her, så er det en.. Det er veldig avslappende for ham å sitte inne på det rommet (Åsa).

Marit har også erfaring med å skjerme barnet med autisme fra å bli flytende rundt på store områder, fordi det er noe som kan bli utfordrende for ham. For han er det bra å ha et rom hvor det er tilrettelagt for et godt og trygt fysisk læringsmiljø. Hun sa det da kan være greit å ta med barnet til et rom som føles trygt, og heller ta med andre barn inn dit. Som vist tidligere kan det å ta med andre barn inn på treningsrommet hvor barnet føler seg trygg, i tillegg være en måte å tilrettelegge for det sosiale læringsmiljøet for barnet med autisme:

Så er det jo og det med å klare å skjerme de barna litt, at de ikke blir liksom flytende rundt i alt for stort området. For det er jo ofte også sånn som blir utfordrende. At man ser at det bare blir en sånn sirkulering rundt, så tar man barnet med seg på basen eller på det rommet der hvor han eller hun er trygg også gjøre noen aktiviteter der og heller invitere inn andre barn dit, i stedet for at det skal bli så voldsomt stort og åpent (Marit).

Tilretteleggingen i det fysiske miljøet uttrykkes av informantene som viktig for at barna skal kunne ha en god hverdag. Tiltakene de fortalte om er tiltak som blir gjort på bakgrunn av at de kjenner barnet og de behovene han eller hun har. De tilrettelegger for at barnet skal få være på treningsrommet når det er behov for det, men samtidig har barnet med autisme behov for å ikke være fullstendig fysisk isolert på treningsrommet. Den intensive treningen forårsaker segregering i det pedagogiske tilbudet (Garrels, 2017), og det blir derfor viktig å organisere slik at tilbudet dekker alle behovene barnet har.

4.3.3 Dagstavle og visuell støtte

Som nevnt hevdet alle informantene at de benytter dagstavle i sitt arbeid. Marit sa i sitt intervju at det er vanlig å bruke dagstavler for barn med autisme. Det er for å hjelpe dem med

å få bedre oversikt over de dagligdagse rutinene. Hun mener dagstavla er en god støtte for barnet med autisme:

(...) vi har jo også brukt og bruker mye sånn dagstavle, setter opp timeplan for dagen, hva som skal skje, sånn grovt sett. Når barnet kommer om morgenen, så frokost, trening, ut, gå på do, leke også... Og det er jo veldig vanlig å bruke med autistiske barn og det har jo jeg også brukt med (...). Syns det fungerer godt og er til stor hjelp (Marit).

Åsa og Stine fortalte også at de bruker dagstavle. De bruker den for at barnet med autisme skal ha bedre oversikt og ikke bli møtt med for mange uforutsette ting i løpet av dagen. Smith og Iadarola (2015) hevder også at visuelle planer kan hjelpe barnet med å takle overganger bedre. Åsa har erfart at barnet hun jobber med ikke er så flink til å bruke tavla alene og han må ha hjelp til å bruke den. Videre fortalte hun at det å legge opp dagen for ham fungerer bra og minsker uforutsigbare hendelser. Stine uttrykte det samme, at det er viktig å forberede barnet på det som skal skje. Det kan virke som at dagstavla er til hjelp, men at barnet i tillegg trenger støtte og hjelp fra de voksne for å kunne vite hva som skal skje. I følge ICD-10 (World Health Organization, 1999) er en av kjennetegnene ved autismediagnosen rigiditet, og uforutsette ting i f. eks rutinene kan gjøre barnet forvirret. Å bruke dagstavle kan derfor være en god støtte for barnet.

Utenom dagstavle som visuell støtte er merking av rom og utstyr også vanlig. For barn med autisme som ofte opplever kaos er det enda viktigere med gode merkinger og struktur i rommene. Visuell støtte er en faktor Marit mener er viktig i arbeidet med å legge til rette for et godt fysisk læringsmiljø. Da jeg spurte henne om hva som er viktig i et læringsmiljø for barn med autisme, svarte hun også at det er lettere for de å delta om ting og rom er bedre merket med navn og bilder. Visuell støtte er generelt til stor hjelp i hverdagen mener hun:

Også har jeg jo erfart at jo bedre ting er merket med bilder, altså for eksempel leker og utstyr og sånn, jo lettere er det jo for barn med autisme å kunne delta i både aktiviteten og oppryddinga etterpå og alt det. Og mye av den visuelle støtten med å bruke bildemateriell når man jobber i det daglige er også en stor hjelp. At du kan ha bilder av ulike aktiviteter og leker, at du kan hjelpe de å gjøre valg i forhold til hva de har lyst å gjøre (Marit).

Å kunne delta i ulike typer lek, rydding, aktiviteter osv. vil kunne bidra til at barnet opplever tilhørighet i gruppa og vil derfor også kunne forsterke det sosiale læringsmiljøet. Barnet opplever mindre kaos og et godt tilrettelagt fysisk miljø kan hjelpe barnet med autisme med den dagligdagse funksjonen. Slik jeg tolker Marits utsagn, kan visuell støtte føre til at barnet trenger mindre hjelp fra de voksne og blir derfor mer selvstendig i lek og aktiviteter.

4.3.4 Oppsummering

Barnehagens utforming, utstyr og tilgjengelighet på utstyret, har betydning for det fysiske læringsmiljøet. Informantene ble først spurt om hva de tenker er viktig i de ulike læringsmiljøene generelt og etterpå spurt om hvilke tilrettelegginger man gjør i forhold til barn med autisme. Mange av de samme faktorene som i allmenpedagogisk arbeid ble nevnt, men at det er enda viktigere å være bevisst på det i arbeidet med barn med autismediagnose. Først og fremst kommer det fram at barn med autisme, i likhet med sosiale læringsmiljø, har individuelle behov. Det er viktig å kjenne barnet og dets behov for tilrettelegging i det fysiske miljøet. I et godt læringsmiljø er det, i følge informantene, viktig at utforming av rom er tilrettelagt for alle barn. Materiell, struktur, orden og systemer er viktige elementer man bør tenke på i dette miljøet. Sammen med struktur og orden, og visuell støtte som merking av leker og materiell blir det lettere for barn med ASF å delta i lek og aktiviteter.

Det må hele tiden vurderes om de er til støtte for barnet med autisme eller om tiltakene må endres. I basebarnehagen Marit jobber i virker det ekstra utfordrende å skape de gode rommene som bidrar til gode læringsmiljø. Tilrettelegging av de fysiske rommene i informantenes barnehage, innebærer også å være bevisst på hvilket utstyr og leker man tilbyr barna. Det må ikke være for lite eller for mye da det ofte kan skape kaos for barn med ASF. De fortalte også at barnet må få mulighet til å utforske og bli kjent med de ulike rommene. På denne måten kan pedagogene gjøre det enklere for barnet å ta ulike aktivitetsvalg senere.

Barna som informantene arbeider med har egne treningsrom. Dette er en fysisk tilrettelegging som er gjort etter barnets behov og for å ha rom til å gjennomføre treningsøktene på. I barnehagen til Åsa er barnets treningsrom veldig lite. Det er trangt og dårlige muligheter for oppbevaring av materiell som medfølger i opplæringsprogrammet. Men hun nevnte likevel at det har betydning for barnet at det tilrettelegges for at han får være inne på rommet, fordi han ofte har behov for ro. Det kan virke utfordrende for barnet om det blir for mye å forholde seg til og at han fort kan sirkulere forvirret rundt i barnehagen. Da er det viktig å kunne ta han med inn på et rom som er kjent og føles trygt.

Som nevnt tidligere kommer visuell støtte frem som viktig i arbeid med barn med ASF. Visuelle støtte har blitt nevnt tidligere som for eksempel merking av leker. I tillegg bruker alle informantene dagstavle for å gjøre hverdagen til barnet enklere. Den brukes ofte for å unngå uforutsette hendelser og å skape oversikt over dagen. Dagstavla fungerer godt, i følge informantene, men ved bruk av den trenger barnet hjelp og støtte for å ta den i bruk. Der er derfor viktig at de voksne er tilstede og minner barnet på å bruke den gjennom hele dagen.

5 Diskusjon

I denne undersøkelsen har jeg sett på hvordan barnehagens læringsmiljø tilrettelegges for barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. Formålet var å finne ut hvordan tre barnehagepedagoger forstår læringsmiljø i barnehagen og hvordan betydning de mener tilrettelegging av et godt læringsmiljø i barnehagen har for å ivareta behovene til barn med ASF. Jeg ønsket også å vite hva de selv mener er viktig med denne type tilrettelegging og hvordan erfaringer de opplever i arbeidet. Problemstillingen i denne oppgaven var:

Hvilken forståelse har tre pedagoger av et godt læringsmiljø i sitt arbeid med barn med autismespekterforstyrrelse? Hva mener de er viktig for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autismespekterforstyrrelse?

I denne delen vil jeg presentere hovedfunnene i forskningen og drøfte disse. Drøftingen er en helhetlig prosess som utvikles gjennom hele forskningsprosjektet. Allerede etter innsamlingen av data gjorde jeg meg noen tanker som dannet en bakgrunn for min drøfting. Jeg hadde tanker om at jeg ønsket å få fram informantenes meninger i deres uttalelser. Jeg dannet meg derfor et bilde av hvilke temaer jeg ønsket å trekke fram i oppgaven. I tillegg kunne jeg se noen likheter og ulikheter mellom de tre informantenes meninger, erfaringer og opplevelser av enkelte faktorer i deres arbeid. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg bearbeidet både med teori og empiri som også underveis har lagt føringer for denne delen av oppgaven. I intervjuene, transkriberingen og i analysen har jeg tolket det informantene har sagt og fått en dypere forståelse for deres synspunkter, meninger, erfaringer og opplevelser. I denne prosessen ønsker jeg som forsker å finne den indre sammenhengen av informantenes beskrivelser (Dalen, 2004), og gjennom hele tolkningsprosessen har jeg forsøkt å gi et bilde av informantenes virkelige meninger.

Gjennom analyse av dataene mine kom jeg fram til tre hovedkategorier. Kategoriene er: 1) *De ansattes kompetanse og tilrettelegging*, 2) *sosialt læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelse* og 3) *Fysisk læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelse*. Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet hvordan jeg kom fram til disse temaene gjennom tematisk koding. Gjennom å sette koder på dataen trakk jeg ut informasjon fra intervjuene som var egnet til å belyse problemstillingen min. Dette er temaer som pedagogene selv var opptatt av å få fram. Under hvert tema presenteres undertemaer som f. eks *kompetansebehov*, *mobbing og inkludering* og *foreldresamarbeid*.

5.1 De ansattes kompetanse og tilrettelegging

Jeg stilte et åpent spørsmål om hvordan informantene opplevde å arbeide med barn med ASF. Informantene hadde ulike erfaringer og de hadde mellom ett og 18 års erfaring med barn med autisme. Grunnen til at jeg antok at pedagogene hadde ulike erfaringer med arbeid med barn med ASF var at barn med autisme har veldig forskjellige utfordringer selv om diagnosen har enkelte kjennetegn (Eikeseth mfl., 2010). Alle de tre pedagogene hadde først og fremst positive opplevelser med arbeidet sitt, og syntes det var spennende. Åsa og Stine arbeider, som sagt, med samme gutt, men hadde forskjellige stillinger og forskjellige områder de mener er mest interessant. Åsa hadde i større grad opplevd utfordringer med arbeidet, noe hun opplevde stilte krav til refleksjon hos henne samtidig som det stadig ga henne nye erfaringer. I likhet med Åsa, opplever Stine arbeidet som utfordrende. Hun opplevde at hun måtte tenke på en annen måte i arbeidet med disse barna enn med andre barn, og at det var dette som gjorde arbeidet med barn med ASF til en berikelse i hverdagen. Jeg tolker dette slik at informantene satte pris på de faglige og intellektuelle utfordringene det medførte med å tilrettelegge et godt spesialpedagogisk tilbud til disse barna, og å kunne videreutvikle og styrke sin profesjonskompetanse underveis.

Marit opplevde at barn med ASF kunne opptre med rigiditet, noe som for henne ble erfart som utfordrende. I følge Øzerk og Øzerk (2013) er et av kjennetegnene ved autismediagnosen begrenset og repeterende atferd, som kan gi seg utslag i at personen med autismediagnose henger seg opp i rutiner og fastholdt disse. Rigiditet og tvangsmessige rutinger gjelder ved mange sider av den hverdagslige fungeringen (World Health Organizatoin, 1999). I følge Martinsen og Tellevik (2012) er det kjent at innad autismefeltet er det vanlig å møte på barn som har behov for struktur i hverdagen og i opplæringen. Jeg tenker derfor det ikke er uvanlig å oppleve utfordringer i arbeidet knyttet til rigiditet og behov for struktur, slik som Marit opplever det. Samtidig uttrykte Marit ambivalens, fra å oppleve enkelte trekk knyttet til diagnosen som frustrerende og vanskelig, og en helhetsforståelse av arbeidet sitt som givende, spennende og lærerikt.

Informantene trakk fram de tre faktorene de beskriver som mest interessante med arbeidet med barn med ASF:

- 1) Åsa fokuserte på at hun må arbeide for å hele tiden ha nytt og interessant stoff til treningsprogrammet. Når gutten hun jobber med tar «kvantesprang» og utvikler seg raskt må hun sørge for å lage nye oppgaver som kan utfordre ham. Hun snakket om at de lenge kan

jobbe med de samme tingene og at gutten plutselig mestrer utfordringene. I disse tilfellene må hun bruke hodet og fantasi for å utvikle nye og interessante oppgaver til gutten. Å være bevisst på hvilke verktøy, metoder og teknikker man har å benytte seg av kan være en styrke i arbeid med barn med autisme (Martinsen & Tellevik, 2012). Videre sa hun at det er viktig at treningen ikke skal bli kjedelig og uinteressant med gamle oppgaver, materiell og utstyr. I tillegg nevnte hun at det er veldig givende når barnet mestrer tingene de har jobbet lenge med.

2) Marit erfarer at barn med autisme har gode forutsetninger for læring, men at de ofte trenger hjelp og trening for å få de fram. Som pedagog er det hennes ansvar å finne måter å hente fram barnets potensial og lære det å bruke de ferdighetene det har. I følge Veia mfl. (2017) skal opplæringstilbudet barnet får ta utgangspunkt i barnets ferdigheter, hva det bør lære seg og hvordan barnet lærer best. I Marits tilfelle jobber hun for å få fram barnets ferdigheter og lære barnet hvordan han skal bruke disse i situasjoner i dagliglivet. Som i følge Smith og Iadarola (2015) kan man ta utgangspunkt i barnets interesser som et hjelpetiltak for å engasjere barnet mer i treningen. Hun nevnte også at det er interessant hvordan barnet har utfordringer med å uttrykke seg. Dette er også noe hun mener kommer fram med trening, øving og jobbing. Det er da barnets potensial virkelig kommer fram. «Alle IQ-nivåer kan forekomme i forbindelse med autisme, men i rundt tre firedeler av tilfellene foreligger en betydelig psykisk utviklingshemning» (World Health Organization, 1999, s. 251). Dette innebærer at også barn med autisme vil ha svært ulike forutsetninger for læring, og at spesialpedagoger både kan oppleve å arbeide med barn med ASF som har gode forutsetninger for læring, og barn som trenger mye tilrettelegging og oppfølging i sine læringsprosesser.

3) Stine jobber ikke med barnet på trening og har et litt annet fokus i arbeidet. Hun snakket om at det er spennende å arbeide med det sosiale fellesskapet på avdelinga. Hun uttrykte at med barn med autisme, som ofte har vansker med det sosiale, er det spesielt utfordrende å legge til rette for det sosiale fellesskapet. Samtidig nevnte hun det er viktig å benytte seg av kunnskapen til barnet. Hun ser på barnet med autisme som en ressurs i gruppa, og både voksne og andre barn kan lære av barn med autisme. Som pedagogisk leder på guttens avdeling syntes hun tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet er spennende. I følge Rammeplanen (2017) skal det allmennpedagogiske tilbudet tilrettelegges etter alle barns forutsetninger og behov. Slik jeg tolker det, er Stine også opptatt av å tilrettelegge for å kunne benytte barnets ressurser. Hun syntes også det er interessant å arbeide med inkludering. Dette kommer jeg tilbake til under sosialt læringsmiljø.

5.1.1 Kompetansebehov i personalet

Over har jeg skrevet om informantenes opplevelser og interesser innenfor arbeidet. Det kommer fram at informantene syntes det er interessant hvordan man som pedagog i barnehagen kan hjelpe barn med ASF med å få frem sitt potensial. Å arbeide i en pedagogisk virksomhet som barnehagen krever kompetanse. Et godt barnehagetilbud forutsetter et kompetent pedagogisk personale (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne hjelpe barn med ASF kreves en del både i forhold til allmenpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse. Blant annet krever det at personalet innehar kompetanse om diagnosen. ASF er en gjennomgripende diagnose og vil berøre sentrale deler av barnets liv. Det krever spesialkompetanse på felt som f. eks kognitiv utvikling, språk- og personlighetsutvikling, samt emosjonell og sosial utvikling (Martinsen & Tellevik, 2012). Diagnosen gir noen retningslinjer for de spesialpedagogiske tiltakene i barnehagen. Men som Åsa nevnte er forståelse for barnets individuelle behov minst like viktig. Hun nevnte i intervjuet at det arbeidet personalet på avdelinga gjør for at gutten også skal få trening på avdelinga er viktig. Hun fortalte om tiltak som å prate om ting barnet interesserer seg for, legge til rette for samlinger og ta hensyn. For å få til dette må man ha kompetanse om og forståelse av barnet. Hun hevdet de er flinke til dette når gutten er på avdelinga. I følge Garrels (2017) kan symptomene vise seg på forskjellige måter fra barn til barn. De færreste med ASF viser alle symptomene og de har ofte ulike ting de interesserer seg for. «Motivasjonen for trening kan også økes ved å ta i bruk barnets interesseområder» (Garrels, 2017, s. 225). Dette betyr at den voksne må kjenne til enkeltbarnets interesser.

Åsa snakket om generell kompetanse innad i personalet. I intervjuet til Marit snakket hun om kompetansebehov spesielt knyttet til arbeid med ASF. Det blir nevnt flere steder i Rammeplanen (2017) at i barnehagens tilrettelegging er kompetanse viktig. Kjennskap til barnets forutsetninger og behov blir også nevnt. I følge Martinsen og Tellevik (2012) vil det på grunn av de store individuelle forskjellene kreves et bredspekteret kompetanse i utviklingen av et godt tilbud til barn med ASF. Tilbudet skal være helhetlig med omfattende kjennskap til individets behov, men det skal også inngå bevissthet om barnets krav til å være en del av sitt nærmiljø (Martinsen & Tellevik, 2012). Marit har i sin jobb erfaringer med alt for lite kunnskap om ASF blant personalet i barnehagene og hun fortalte at hun skulle ønske personalet hadde mer kunnskap. I likhet med Åsa fortalte også Marit om viktigheten med et personale som kjenner og forstår barnet. Viktige kunnskaper og ferdigheter i arbeidet er knyttet til relasjonskompetanse. I følge Åsa og Marit er både kompetanse om, forståelse av og kjennskap til barnets behov betydelig når man skal tilrettelegge læringsmiljøet for barn med

ASF. Som det står i Stortingsmelding nr. 41 er kvaliteten på relasjonene i barnehagen avgjørende for kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). I følge Spurkeland (2011) er kompetanse, forståelse og kjennskap til barnets interesser og behov, som informantene snakket om, noen av de viktigste faktorene i møte med andre mennesker. Da er det viktig at personalet selv har kunnskaper og ferdigheter i møte med barna for å skape gode relasjoner, men også for å kunne lære barna de viktige ferdighetene.

Barnehagens organisering skal ta utgangspunkt i barnets beste og dets rettigheter, men har foreløpig ingen retningslinjer for den interne organiseringen (NOU 2012: 1, 2012). Innen dette inkluderer å gjøre vurderinger av barnegruppas størrelse, barnas alder og hvert barns individuelle behov. Det er forskjellige måter å organisere en barnehage på. Informantene fortalte litt om hvordan de organiserer og tilrettelegger enkelte ting på deres arbeidsplass. Kompetanseheving blir blant annet nevnt. Stine sa de ansatte jobber hele tiden med å heve sin egen kompetanse. Gjennom lesing av artikler, kurs og veiledning får de ny kunnskap. De bruker også hverandre for å dele viktige erfaringer og kunnskap. Dette sa Marit også noe om. Hun mener de kan bli bedre på å diskutere viktig kunnskap på f. eks fagdager. Organiseringen rundt kompetanseheving kan bli bedre, og at det er viktig å kunne dele erfaringer og tanker om hva som funker og ikke funker for å bedre tilbudet til barnet.

5.1.2 Støtte fra ledelsen og personalet

I denne studien vil jeg trekke fram informantenes syn på resten av personalet og deres meninger om støtte fra dem. Mellom informantene er deres meninger om dette ganske like – støtte fra og samarbeid med ledelsen og resten av personalet er viktig. I følge Nilsen (2014a) er samarbeid i barnehagen en prosess hvor de inkluderte deler tanker, meninger og synspunkter. I et godt samarbeid er det en gjensidig respekt for hverandres tanker og synspunkter. Arbeidet består av en del samarbeid og for Marit er det viktig å vite at hun ikke står alene. Hun fortalte at hun har hatt god støtte fra barnehagens styrer som har kompetanse innen spesialpedagogikk selv. De hun jobber med har alltid vært interessert og tatt aktiv del i arbeidet og at det har for henne fungert veldig bra. Stine snakket også om hvor viktig en god leder, godt samarbeid og kvalitet i personalet er. I følge Kunnskapsdepartementet (2008-2009) er personalkompetanse viktig for å skape en kvalitetsbarnehage. Ferdigheter og kunnskaper om samarbeid er viktig for å skape godt samarbeid mellom de som er inkludert i arbeidet. For å kunne tilby barn med spesielle behov et så godt tilbud som mulig, er det viktig med godt samarbeid (Nilsen, 2014a). I følge Martinsen og Tellevik (2012) stiller ASF omfattende spesialpedagogiske krav til barnehagen. Dette inkluderer krav om samarbeid og

godt administrativt og organisatorisk arbeid, samt tverrfaglig arbeid med andre faginstanser for å utvikle et best mulig spesial- og allmennpedagogisk tilbud.

5.1.3 Arbeidsmiljø

Stine nevnte at arbeidsmiljøet i hennes barnehage har hatt betydning. Dette er interessant og hun er den eneste som nevnte dette. Godt arbeidsmiljø og trivsel på jobb virker viktig for henne. I NOU 2012: 1 (2012) står det at relasjoner, støtte, trivsel og godt arbeidsmiljø er viktig for kvaliteten til barnehagen.

Arbeidsmiljø er noe som går litt igjen i intervjuet med Åsa. Hun prater ikke like mye om arbeidsmiljø som trivsel på jobb, men om det fysiske arbeidsmiljøet. For henne er det utfordrende med produksjonen og lagring av materialet hun lager. Det kommer fram at treningsrommet til gutten er veldig lite og at dette fører til utfordringer som kan svekke kvaliteten på arbeidet. Utstyret kan oppleves som rot og kaos, og det kan være en hindring for barnet med ASF om det blir lett distraheret av mye rot. Det er lite tilrettelagt for hennes fysiske arbeidsmiljø. NOU 2012: 1 (2012) stiller også krav til det fysiske arbeidsmiljøet, men sier ingenting konkret om krav til plass i forhold til arbeidsoppgaver og utstyr.

5.1.4 Barns interesse og foreldresamarbeid

Det kan være en utfordring å vite hva som engasjerer barn, spesielt barn med autisme som ofte kan ha utfordringer med språk, kommunikasjon og sosial interaksjon. Likevel er det viktig å bli kjent med barnet og dets behov for å vite hva det interesserer seg for, slik at tiltak kan legges opp etter barnets interesse og være mer attraktiv for han eller henne (Smith & Iadarola, 2015). Informantene er enige om at alle barn med autismediagnose er forskjellige. For å ivareta deres behov barnehagens læringsmiljø må derfor pedagogene og andre som er med i planleggingen vite hva som er det beste for barnet. Foreldrene kjenner som oftest barnet best og jeg har derfor i denne delen av studien valgt å slå sammen barns interesse og foreldresamarbeid. I arbeid med TIOBA er i tillegg barnets foreldre vanligvis involvert (Vea mfl., 2017).

Informantenes forståelse av foreldresamarbeid er at det bør opparbeides et godt samarbeid. Åsa uttrykte litt utfordringer med samarbeidet i starten, men at det har utviklet seg til et godt samarbeid etter hvert. Stine som arbeider på samme avdeling, opplevde samarbeidet som godt fra start. For dem har samarbeidet hatt stor betydning i arbeidet. For å få til et godt samarbeid med foreldrene, fortalte Stine at de kommuniserer sammen i veiledningene som er

annenhver uke. I tillegg møtes de i hente- og bringesituasjoner hvor de også veksler viktig informasjon. Glavin og Erdal (2018) hevder foreldrene er barnets viktigste ressurs i et samarbeid, og at i et godt samarbeid vil de ansatte og foreldrene kunne støtte hverandre i prosessen. Også Marit fortalte om at de brukte veiledningene godt og at de hadde et godt samarbeid med foreldrene til barnet med autisme. Dette var fundamentet i tiltakene. Foreldre er viktig i planlegging, oppstart og i videre arbeid med tiltak for å hjelpe og støtte barnet og dets behov (Smith & Iadarola, 2015)

5.2 Sosialt læringsmiljø for barn med autismspekterforstyrrelse

På grunn av de utfordringen barn med autisme ofte har innen sosial samhandling og kommunikasjon var tilrettelegging av sosialt læringsmiljø et forventet tema, og det fremstilles som viktig i tilrettelegging for å ivareta deres behov. Det er viktig å nevne at alle barn i barnehagen, også de som mottar spesialpedagogisk hjelp, har krav på å bli inkludert i det ordinære tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Det spesialpedagogiske tilbudet skal derfor inneholde tiltak som inkluderer barnet med autisme. Barnets behov skal ivaretas i tilretteleggingen og det må vurderes hvordan tiltak som er best egnet til barnet behov innen det sosiale læringsmiljøet. Barns beste læringsarena i barnehagen er leken, og å tilrettelegge for at barn får delta i lek er viktig. I lek kan barna øve på og lære seg nye sosiale ferdigheter. Haugen (2014b) sier at barnet med autisme ofte har behov for å generalisere ferdighetene og at det derfor er viktig å tilrettelegge for inkludering i ulike sosiale aktiviteter.

Informantene snakket om hvordan de arbeider for å legge til rette for en inkluderende barnehage. Jeg tolker det slik at informantenes forståelse av inkludering er at det er viktig å ha fokus på det i forhold til alle barn. Men for barn med autisme kommer det frem som spesielt viktig fordi disse barna har mye å lære gjennom å være inkludert i lek og aktiviteter i samspill med andre. Informantene mener at barnet bruker mye tid på intensiv trening fysisk isolert på treningsrommet. De har behov for de felles opplevelsene og barn med autisme har i like stor grad som andre barn, behov for å føle tilhørighet (Garrels, 2017). Åsas forståelse er at barnet går glipp av viktige læringsmuligheter da han blir tatt ut av den ordinære barnegruppa. Marits forståelse er også at barnet har nytte av sosial samhandling. Hun nevnte derimot at de arbeider for at barnet med ASF kan ha med seg andre barn inn på treningsrommet. Dette er for å trene på sosiale ferdigheter med andre enn bare opplæringsperson. Garrels (2017) skriver om den sosiale dimensjonen innen inkludering, hvor han hevder den består av blant annet gjensidighet. Å utvikle et samspill krever to personer med de sosiale ferdigheter som trengs.

Derfor må det legges opp til at barnet med autisme får mulighet til og hjelp med å være i samspill med andre, slik at det kan utvikle sine ferdigheter.

5.2.1 Vennskap og relasjoner

Inkludering, lek, vennskap og relasjon er begreper som ofte brukes sammen. I avsnittet over har jeg nevnt hva pedagogene mener om inkludering og tilrettelegging. Her vil jeg ha fokus på hva det kan føre til. Barn med autisme har samme behov som andre barn og har rett på det samme allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. I tillegg har de spesielle behov som blant annet hjelp med å lære sosiale ferdigheter, språk og andre utfordringer som ofte medfølger diagnosen (World Health Organization, 1999). Å skape vennskap og gode relasjoner i barnehagen er viktig for alle barn. Det kan bidra til flere ting, blant annet å forebygge mobbing. I tillegg kan vennskap føre til å utvikle bedre leke- og språkferdigheter og ferdigheter som kommer godt med når en havner i konflikter (Chang mfl., 2016). Med utfordringer innen sosiale ferdigheter er det derfor viktig for barn med autisme å utvikle vennskap, slik at de har muligheter til å lære og utvikle viktige ferdigheter. Informantene i denne studien fortalte om tiltak som har bidratt til at barnet med autisme har fått vennskap. Marit har blant annet valgt ut barn som fikk være med på treningsrommet til gutten med autisme. I ettertid oppdaget hun også at når gutten hadde fått et vennskap til de andre, fungerte han bedre sammen med dem i større grupper. Chang mfl. (2016) hevder at å sette sammen små grupper kan hjelpe barnet med å utvikle vennskap med andre barn, noe som kan sammenlignes med de erfaringene Marit gjorde seg i arbeidet. Også de erfaringene hun gjorde med at gutten med ASF utviklet seg på flere områder, som blant annet i lek, viser at de tiltakene som ble gjort ga god støtte til gutten.

Å inkludere i barnehagen handler også om å skape relasjoner. Men for å føle seg inkludert må barnet selv føle tilhørighet i gruppa. Inkludering i et kulturelt perspektiv handler om at barnet deltar i lek og aktivitet sammen med andre barn og kan gjøre erfaringer sammen med dem. De tiltakene som ofte settes i gang i et intensivt opplæringsprogram som TIOBA, kan føre til at barnet tas ut av avdelinga og felleskapet i store deler av barnehagedagen. Dette kan altså føre til segregering (Garrels, 2017). Informantenes opplevelse er at barnet med autisme kunne hatt mer behov for å være på avdelinga sammen med andre barn. Det virker som at informantene gjør arbeid for å tilrettelegge for relasjonsutvikling mellom barna. Stine fortalte at hun mener relasjoner er betydningsfullt for barnet hun arbeider med. Garrels (2017) sier alle barn har behov for gode relasjoner og vennskap, og at det er viktig for læring og utvikling i barnehagen. Stine er opptatt av å skape en inkluderende avdeling som er åpen og

med godt fellesskap og samhold i barnegruppa. Alle informantene fortalte at det er viktig å være gode forbilder for barna, samt snakke med barna og skape kultur for mangfold i barnehagen. Dette er elementer de mener er viktig for å skape vennskap og gode relasjoner, som igjen kan skape et godt sosialt læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autisme.

5.2.2 Mobbing og inkludering

I gjennomføringen av intervjuene og i etterarbeidet med empirien oppdaget jeg at mobbing og inkludering også var begreper som ofte ble brukt sammen. Marit snakket om å få barnet med autisme til å bli en del av gruppa og å inkludere det ved å sette sammen mindre grupper til å f. eks være med på treningsrommet. Dette mente hun var med på å forebygge mobbing. I følge Rammeplanen (2017) skal barnehagen forebygge og håndtere, stoppe og følge opp om de ansatte oppdager mobbing. Som sagt er det ingen av informantene som hevdet at de hadde erfart mobbing mot barnet med autisme. Stine snakket om hvordan arbeidet og fokuset på inkludering og mangfold kunne vært et tiltak som har vært forebyggende mot mobbing i deres barnehage. Å ha fokus på ulikheter og skape kultur for å respektere mangfold fremstår som et generelt tiltak i det allmennpedagogiske arbeidet blant informantene. I følge Nyborg og Mjelve (2017) bidrar inkludering til å minske mobbing. Åsa ga også uttrykk for at barnet med ASF ofte har en voksen rundt seg, og at det kanskje fungerer som et tiltak mot mobbing. Chang mfl. (2016) skriver i en artikkel om lek blant barn med autisme. Der kommer det blant annet fram at i de lekesituasjonene hvor den voksne deltar i form av en egen rolle eller som støtte i leken for hjelpe å løse konflikter, vil det kunne bidra til å utvikle vennskap. For å i det hele tatt kunne delta i lek må også barnet lære seg lekeferdigheter som f. eks imitasjon og turtaking. Disse kan barnet trene på sammen med den voksne, og etter hvert trene på lek og ferdigheter sammen med andre barn (Statped, 2018). Barn med autisme trenger ofte spesielt hjelp og støtte for å være i samspill og utvikle vennskap. Vennskap henger tett sammen med inkludering og mobbing i arbeid med å tilrettelegge for et godt sosialt læringsmiljø som ivaretar behovene til barn med autisme.

Det er viktig å nevne at et godt sosialt læringsmiljø skal inkludere alle barn i barnehagen, uavhengig av ferdigheter og behov til hvert enkelt barn. Men barn med ASF kan ha spesielle behov, som gjennom pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak må tas hensyn til for at det sosiale læringsmiljøet også skal inkludere barn med ASF.

5.3 Fysisk læringsmiljø for barn med autismespekterforstyrrelse

Det fysiske læringsmiljøet framsto som en viktig del av arbeidet til informantene. I intervjuene virket det som at alle tre reflekterte rundt dette arbeidet og de hadde flere eksempler på hvordan fokus de ansatte har på det og hvordan de selv arbeider med det i praksis. Barnehagens rom og utforming har betydning for hvordan barn lærer og utvikler seg (Nordtømme, 2010), og med den rette tilretteleggingen og utformingen sørger man for å ivareta behovene til barn med autisme. Informantene fortalte om tiltak de har gjort i fellesområdene for å gjøre det enklere for barnet med autisme i de dagligdagse aktivitetene. I tillegg har barna med autisme egne treningsrom tilrettelagt bare til dem.

5.3.1 Individuelle behov

Å tilrettelegge i det fysiske miljøet for barn med autisme krever at de ansatte også her kjenner barnets individuelle behov. Før man former tiltak og støtte for barn med autisme må det vurderes hvilke støtte og hjelp barnet har størst utbytte av (Smith & Iadarola, 2015). Ut i fra diagnosekriteriene og enkelte kjennetegn som medfølger diagnosen (World Health Organizational, 1999), legger en retningslinje for hvordan man tilrettelegger for barn med ASF. Rigiditet og repeterende atferd kan kanskje føre til at enkelte tenker at det fysiske miljøet og i barnehagen må bestå av system og godt organiserte hverdager. Åsa fortalte om sine erfaringer i sitt intervju. Hun arbeider med en gutt som ikke lar seg distrahere av kaos og rot. Men hun fortalte videre at gutten ikke fungerer så godt om støynivået blir for høyt, derfor må gutten av og til skjermes fra mye bråk. Marit snakket også om sine erfaringer rundt dette, og nevnte at barnet hun arbeider med trenger litt mer system i utstyr og fungerer ikke godt om det fysiske rommet blir for åpent og stort. Dette viser at individuell tilrettelegging er fundamentet i det fysiske miljøet (Smith & Iadarola, 2015). Rigiditet er et kjennetegn som går igjen i diagnosen. Å være rigid kan innebære å reagere negativ på endringer i de fysiske omgivelsene barnet er vant til. Det er vanlig i dag å si at mennesker med autisme ofte reagerer negativt når ting oppleves «ukorrekt» i forhold til deres forventninger, men i ulik grad (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 491).

5.3.2 Tilrettelegging av rom og utstyr

Hva som er viktig å tenke på i utforming av rom i barnehagen når man ha barn med autisme i barnegruppa er i følge Marit på mange måter lik slik man organiserer i en barnegruppe uten barn med autisme. Man bør tenke på de samme elementene, bare forsterket. I de fysiske

miljøet bør de ansatte tenke på rommenes struktur og utforming, utstyr og tilgjengeligheten på utstyret. For barnet Marit jobber med, er det viktig å merke leker, utstyr og rom. Hun fortalte at dette er for å gjøre det enklere for barnet å ta egne selvstendige valg i aktiviteter sammen med andre barn. I tillegg fortalte hun at det er viktig å gi barnet tid i starten, slik at det kan bli trygt og gjøre seg kjent med de ulike rommene. Dette nevnte hun som utfordrende, spesielt siden hun arbeider i basebarnehage. Da skal alle rom være tilgjengelig for alle og tilretteleggingen for barnet med autisme vil da kreve arbeid på alle rommene. Det virket også viktig for Stine og Åsa at tilgjengeligheten på leker har betydning i arbeidet med barn med autisme. De må kunne se hva som er tilgjengelig for dem og det må være tydelig hva de kan bruke lekene til fordi de ofte har utfordringer med å utforske dette selv. Dette kan ses i sammenheng med det Wong og Kasari (2012) sier om symbolsk lek. Barn med ASF har ofte utfordringer med å være kreative og å bruke leker til de konkrete de har behov for i leken. De har liten interesse av å imitere andre barn og voksne, og mister derfor effekten av å få ideer av det andre barn leker.

5.3.3 Treningsrom

Treningsrommet er en del av det fysiske miljøet som barnet med autisme oppholder seg i hver dag. Det skal derfor være godt tilrettelagt, og det skal være kjent og trygt for barnet. Informantene ga uttrykk for at barna er mye på treningsrommet og at det har betydning for barnet at det får bruke tid på treningsrommet utenom treningen også. Det blir i hovedsak brukt til treningsoppgaver, men Marit og Åsa hevdet i sine intervju at det også er et rom hvor barnet kan trekke seg tilbake og skjermes litt fra avdelinga når det er behov for det. Det fysiske treningsrommet til Åsa og hennes barn er lite og at det kan være en utfordring.

En følge av at TIOBA er et intensivt treningsprogram, bruker barn med autisme i barnehagen mye tid inne på treningsrommet. I starten er ofte treningen lagt opp til å gjennomføres en-til-en (Vea mfl., 2017), og barnet får lite tid på avdelinga sammen med den ordinære barnegruppa. I følge Garrels (2017) fører denne type trening til segregering i barnehagen, noe som er uheldig da barn med autisme ofte har behov for å være i samspill med andre barn. Informantene har også meninger om at barnet bruker mye tid på treningsrommet. Marit trakk fram i sitt intervju at hun legger til rette for at andre barn skal kunne bli med inn på treningsrommet. Ofte kan barnet ha behov for å trekke seg tilbake, men samtidig kunne være med andre barn i små grupper. Dette kan forhindre at segregering skjer i større grad en nødvendig. I tillegg var det for Marit en måte å tilrettelegge for at barnet ble mer inkludert. Gutten med autisme fungerte etter hvert bedre i grupper med flere barn og ute på basen.

5.3.4 Dagstavle og visuell støtte

Visuell støtte blir ofte brukt i arbeid med barn med ASF i barnehagen. Smith og Iadarola (2015) sier at for barn med autisme kan f. eks dagsplaner gjøre overganger mellom dagligdagse rutiner enklere. Alle informantene snakket om at bruken av dagstavle var til stor hjelp for barnet med autisme. Det forbereder barnet bedre på det som skal skje og skaper mer flyt. Smith og Iadarola (2015) sier ikke noe om annen visuell støtte, slik som informantene gjør med bruk av bilder på materiell og leker. Informantene snakket om å bruke merking for å hjelpe barnet med å finne leker og vite hva som er i de ulike rommene og lekekasser. Dette kom fram som en viktig tilrettelegging i det fysiske læringsmiljøet fordi det bidrar til at barnet kan være mer selvstendig i lek og aktiviteter. Barnet med autisme kan i større grad delta i lek og bli enda mer inkludert i barnegruppa om det fysiske miljøet er godt tilrettelagt og ivaretar barnets behov.

6 Oppsummering, konklusjon og avslutning

Denne oppgaven hadde som formål å få fram tre pedagogers forståelse og opplevelse av autisme og læringsmiljø i barnehagen. Fokuset var på tilrettelegging av læringsmiljøet for å ivareta barn med ASF og deres behov i spesialpedagogisk og allmenpedagogisk arbeid. Som nevnt innledningsvis, er det flere teorier som bekrefter hva som fungerer godt i behandling av barn med autisme. Jeg ønsket å finne ut av hvordan et lite utvalg pedagoger sier om arbeidet og hvordan de tilrettelegger for et godt læringsmiljø i sin barnehage. I tillegg ville jeg vite hvilke utfordringer de evt. møter på.

6.1 Oppsummerende drøfting av hovedfunnene

De tre hovedkategoriene ble utgangspunktet for denne studien. Det har vært viktig i denne studien å legge tydelig fram det informantene mener og opplever, derfor ble kategoriene utformet etter hva de snakket om i intervjuene. I den første kategorien tok studien for seg hvordan forståelse pedagogene hadde av læringsmiljø og autisme. Deres forståelse av arbeid med læringsmiljø og barn med autisme var interessant fordi de opplevde ambivalens i arbeidet. De trakk fram at det er interessant å arbeide med barn med autisme fordi de har så gode forutsetninger for læring og utvikling, men at de har behov for tilrettelegging for å få fram sitt potensiale. Det kom fram som spennende, givende og lærerikt for pedagogene å arbeide med dette. I motsetning nevnte informantene at det til tider er utfordrende fordi diagnosen ofte medfører rigiditet og behov for struktur. Sentralt i diagnosen står rigiditet og repeterende atferd som ofte kan føre til at barnet henger seg opp i rutiner og struktur (Øzerk & Øzerk, 2013). En annen utfordring som blir nevnt er det som Åsa fortalte om at arbeidet krever kreativitet. Dette ble også sett på som en positiv utfordring fordi Åsa selv lærer og erfarer mye på denne måten.

Hovedfokuset i denne studien var hvordan pedagogene tilrettelegger læringsmiljøet og hva de mener er viktige elementer i som spesielt ivaretar behovene til barn med autisme. Å ha fagkompetanse om diagnosen og tilrettelegging i spesial- og allmenpedagogiske tilbud er av stor betydning i arbeid med barn med autisme. Kunnskap om autismspekterdiagnosen innebærer å være bevisst på kjennetegnene innen den, men også de individuelle forskjellene det er å finne innen diagnosen. Dette krever bred spesialpedagogisk kompetanse og godt samarbeid (Martinsen & Tellevik, 2012). Informantene hevdet at der er manglende kompetanse om spesialpedagogikk, og spesielt om ASF i barnehagene. Når en barnehage har et barn med autisme bør det også være godt samarbeid blant de ansatte og alle bør ha

kunnskap og kjennskap til barnet og de behovene det har. For informantene er det også av betydning at de får støtte fra resten av personalet og ledelsen, og at de har et godt sosialt og fysisk arbeidsmiljø.

Barnehagens viktigste element for læring og utvikling er leken. Innen leken er det mye sosialt samspill, regler og kommunikasjon som krever spesielle ferdigheter for å kunne delta. I følge Askland og Sataøen (2013) er leken den arenaen hvor barn lærer og utvikler seg på alle områder. Et av kjerneområdene innen autismediagnosen er utfordringer med sosial interaksjon og mindre interesse for sosialt samspill. Det er derfor viktig å tilrettelegg godt, og ikke minst rett, for leken i det sosiale læringsmiljøet. Mye tid blir brukt på trening med en-til-en, men informantene mener barnet med autisme har behov å bruke mer av tiden sammen med den ordinære barnegruppa. Både Garrels (2017) og Haugen (2014b) hevder at trening på ferdigheter er viktig, men at det er like viktig for barn med autisme å generalisere innlærte ferdigheter og kunnskap for å få nytte av det. Inkludering, relasjoner, felleskap og vennskap anses også som deler av den sosiale dimensjonen. Ansatte i barnehagen må ha kompetanse om de ulike begrepene og praktiseringen av det for å kunne arbeide med barn og sosial tilrettelegging. Betydningen av relasjoner og vennskap som bidrar til lek og læring er stor. Tiltak for å legge opp til inkludering i gode leksituasjoner og samspill med andre barn kan bidra til forebygging av mobbing, utvikling av språk og kommunikasjonsferdigheter, samspillsferdigheter og bedre livskvalitet for barn med autisme (Chang mfl., 2016). Informantene har også erfaring med at tilrettelegging av vennskap er meningsfylt for barnet og kan være god støtte i videre utvikling. For å lære barnet viktig ferdigheter slik at det kan delta i lek, må den voksne trene på å bruke ferdighetene sammen med barnet. Og videre kan den voksne være en støtte barnet i lek sammen med andre barn (Statped, 2018). I følge informantene er det viktig å legge opp til aktiviteter barnet kan og interesserer seg for slik at det kan oppleve mestring. Å legge opp aktiviteter etter barnets interesse er det som går igjen i studiens empiri og teori (Smith & Iadarola, 2015).

Barn med ASF har også behov for tilrettelegging i det fysiske miljøet for å kunne trives og ha best mulig læringsutbytte av barnehagetiden. I følge Nordtømme (2010) har barnehagens utforming og utstyr en betydning for læring og utvikling, noe som også gjelder barn med autisme. Informantene ga også uttrykk for at behovene til barn med autisme må tas hensyn til i det fysiske miljøet. Det er likevel ulikheter fra barn til barn, og det er viktig å kartlegge barnets behov før tiltak igangsettes. I vurderingen av tiltak er det viktig å vite om rigiditet og repeterende atferd som ofte kan føre til behov for struktur i det fysiske miljøet (Martinsen & Tellevik, 2012). De fysiske tilretteleggingene for å ivareta behovene til barn med autisme

består av utvikling av rom og utstyr for å gjøre det enklere for barn å delta i lek og aktiviteter. I følge Wong og Kasari (2012) kan utfordringene med f. eks symbolsk lek hindre barnet i å få delta i lek sammen med andre barn. Visuell støtte blir derfor viktig. Informantene ga uttrykk for at markering av utstyr og leker, samt å la barnet bli kjent med tingene og hva de kan brukes til, gjør det enklere for barn med autisme å delta i lek. Treningsrommet går også under fysisk tilrettelegging i barnehagen for barn med autisme. Selv om Garrels (2017) hevder at mye tid brukt alene på treningsrom kan føre til segregering, vil det uansett være behov for tilrettelegging for at barnet skal få best mulig utbytte av treningen. De samme trekkene går igjen her. Pedagogene må vurdere barnet behov for struktur og orden på treningsrommet. En annen faktor informantene opplever som viktig er å bruke treningsrommet for å skjerme barnet fra kaos og bråk når det oppstår. I tillegg er det viktig å også bruke treningsrommet som en sosialiseringsarena for barnet med autisme. Treningsrommet skal være trygt og kjent for barnet, og det kan derfor bidra til bedre sosialt samspill med andre barn. Både på avdelinga og på treningsrommet er visuell støtte som dagstavle viktig. Det kan i følge Smith og Iadarola (2015) gjøre overganger og deltakelse i aktiviteter enklere. Alle informantene benytter seg av dagstavle og sa selv det fungerer godt som støtte i hverdagen.

6.2 Konklusjon og avslutning

Funnene i denne forskningsoppgaven viser til hvordan tre pedagoger forstår og opplever arbeid med barn med ASF og læringsmiljø i barnehagen. De tre informantene i studien har gjennom intervjuene gitt meg en forståelse av deres meninger og erfaringer, som gir svar på oppgavens problemstilling. Funnene i denne studien viser at informantenes forståelse av læringsmiljø og barn med ASF er at det er viktig, fordi det å tilrettelegge for å skape læringsmiljø ivaretar deres læringsmuligheter i barnehagen. Deres erfaringer og opplevelse av arbeidet er at det er utfordrende og krevende. Men deres opplevelser er ble fremstilt som todelt fordi arbeidet også ga utfordringer som skapte en variert og uforutsigbar hverdag, og var givende og spennende for dem. Hva et godt læringsmiljø for barn med autisme er, er i følge informantene på mange måter det samme som læringsmiljøet tilrettelegges for andre barn. Funnene i denne studien peker på at forskjellen med å tilrettelegge for læringsmiljøet for barn med autisme er at alle elementene må forsterkes.

Basert på teori og empiri bekrefter forskningen at det ikke finnes et åpenbart svar på hva som er viktig i tilrettelegging av læringsmiljø for barn med autisme, men at det heller bør gjennomføres vurderinger for hvert enkelt barn, slik at tiltakene er individuelt tilpasset.

Kunnskaper om diagnosen og hva som kan fungere for den enkelte er det mangel på i barnehagene, og det er behov for kompetanseheving. Barn innen autismespekterdiagnosen er en heterogen gruppe, og alvorlighetsgraden vil variere (World Health Organization, 1999). Derfor vil ikke kunnskap om diagnosen i seg selv være tilstrekkelig for å skape et læringsmiljø som ivaretar barnets behov. Omfattende og individuell informasjon om barnet med autisme vil være av stor betydning for om tiltakene vil fungere optimalt for det enkelte barnet. Dette gjelder både innen sosial og fysisk tilrettelegging for barn med ASF i barnehagen. Det krever bred spesial- og allmenkompetanse hos de som arbeider med barn med autisme for å tilrettelegge for han eller henne (Martinsen & Tellevik, 2012).

Den sosiale og fysiske dimensjonen av læringsmiljø er hovedkategorier i denne studien. Tilrettelegginger innad det sosiale handler i stor grad om at pedagogen må være en støtte for barnet med ASF. Å trene på viktige sosiale ferdigheter sammen med barnet, og legge til rette for å generalisere ferdighetene i lek sammen med andre barn (Garrels, 2017). Barn med autisme har, som alle andre barn, behov for vennskap og gode relasjoner. Dette er også viktig for å forebygge mobbing, samt for barnets læring av språk og samspillsferdigheter (Chang mfl., 2016). Tilrettelegging av læringsmiljø for barn med ASF bør derfor bestå av tiltak som hjelper barnet i å delta i viktige sosiale samspill med andre barn.

Studiens funn peker på at et godt tilrettelagt læringsmiljø for barn med autisme består av strukturerte fysiske rom, som også er godt merket med bilder for visuell støtte til barnet. Tidligere forskning sier at barnehagens utforming vil påvirke barnets læring (Nordtømme, 2010), og barn med autisme er ingen unntak. Denne studien peker også på at de ansatte må kjenne barnet for å vite om barnehagens rom, struktur og utstyr ivaretar deres behov. Barn med ASF kan ofte være rigide (World Health Organization, 1999), noe som ikke framsto som ukjent for informantene. I arbeid med de fysiske tilretteleggingene må ansatte også vurdere treningsrommet og utformingen av det. Informantene hadde erfaringer med at treningsrommet bør være tilrettelagt etter barnets behov. Det bør føles kjent og trygt for barnet med ASF å være på treningsrommet, og det bør tas hensyn til at barnet får bruke rommet ved behov.

7 Referanser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5. utg.). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Asmervik, S. (2009). *Universell utforming. Byer, hus, parker og transport for alle*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Autismeforeningen. (2015, 16. januar 2017). Førskolebarn med ASD. Hentet fra <https://autismeforeningen.no/2015/03/19/forskolebarn-med-asd/#Forord>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chang, Y. C., Shih, W. & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism*, 20(1), 65-74. 10.1177/1362361314567761
- Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85. 10.1097/00001163-200504000-00002
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eikeseth, S., Jahr, E. & Eldevik, S. (2010). Autisme. I F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (s. 223-246). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fernell, E., Hedvall, Å., Westerlund, J., Höglund Carlsson, L., Eriksson, M., Barnevik Olsson, M., . . . Gillberg, C. (2011). Early intervention in 208 Swedish preschoolers with autism spectrum disorder. A prospective naturalistic study. *Research in Developmental*

Disabilities, 32(6), 2092-2101.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.002>

- Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse 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*. (4. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Haugen, R. (2014a). Barns utvikling i førskolealderen. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 99-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R. (2014b). Utviklingshemning, autisme og hjerneskade. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 264-283). Oslo: Cappelen Damm.
- Haugen, R. & Nilsen, V. D. (2014). Samspillsvansker og atferdsforstyrrelser. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 146-166). Oslo: Cappelen Damm.
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systematisk strategi i barnehagen. I B. I. Borthne Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 41-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 594-611). Latvia: Cappelen Damm.
- Håstein, H. & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 477-508). Oslo: Cappelen Damm
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kassah, B. L. L. & Kassah, A. K. (2014). Funksjonshemning og normalitetsdilemmaet. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 29-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012–2013)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra

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

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

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

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus.

Læringsmiljøsentret. (2017, 10. juli). Læringsmiljøet i barnehagen. Hentet fra

[https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13355677/Læring miljøsentret/Pdf/Barnehage/Læringsmiljøet%20i%20barnehagen_Læringsmiljøsentret.pdf](https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13355677/L%C3%A6ring%20milj%C3%B8sentret/Pdf/Barnehage/L%C3%A6ring%20milj%C3%B8et%20i%20barnehagen_L%C3%A6ring%20milj%C3%B8sentret.pdf)

Martinsen, H. & Tellevik, J. M. (2012). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 485-501). Latvia: Cappelen Damm.

Mørland, B. (Red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nilsen, V. D. (2014a). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 32-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Nilsen, V. D. (2014b). Spesialpedagogisk hjelp - historikk og begrepsdefinisjoner. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 13-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordtømme, S. (2010). Deltakelse og medvirkning. I H. D. Hogsnes (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 29-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pape, K. (2006). *Se hva jeg kan 'a! Barnehagen som læringsarena*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryhl, C. (2012). *Autismespekterumforstyrrelser. Et psykologisk overblik*. København Hans Reitzels Forlag.
- Smith, T. & Iadarola, S. (2015). Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(6), 897-922. 10.1080/15374416.2015.1077448
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonskompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2018, 30. januar). Autisme og inkludering i barnehagen. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sammensatte-larevansker/autisme/inkludering-i-barnehagen/>

- Sundby, R. (2008). Tilpasset opplæring i barnehagen. I R. J. Pettersen (Red.), *Barnehagen som læringsarena* (s. 143-148). Oslo: SEBU Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan - et hjelpemiddel i hverdagen. I B. I. Borthne Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 53-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Veaa, S. O., Akselsen, J. M., Roulund, A., Larsen, K., Skaret, M. & Svendsen, J. (2017). *Autismespekterforstyrrelser 0-6 år: Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI)*. Hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/fagprosedyrer/ferdige/autismespekterforstyrrelser-eibi-early-intensive-behavioral-intervention>
- Vogt, A. (2014). Kartlegging - fremgangsmåter og verktøy. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 78-98). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wong, C. & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2152-2161. 10.1007/s10803-012-1467-2
- World Health Organization. (1999). *ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn - inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. (4. utg.). Latvia: Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Læringsmiljø og autismspekterforstyrrelse i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem hvordan pedagoger forstår læringsmiljø og hvordan de arbeider for å tilrettelegge for gode læringsmiljø for barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Sofie Nordheim Iversen og er student ved masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg er nå i gang med mitt arbeid med masteroppgaven og skal i den forbindelse forske på temaene læringsmiljø og autisme i barnehagen. Formålet med denne undersøkelsen er å få innblikk hvordan pedagogiske ledere og evt. andre pedagoger forstår læringsmiljø for barn med autisme i barnehagen. Jeg ønsker å få fram hvordan pedagoger i barnehagen arbeider for å tilrettelegge gode læringsmiljø, samt hva gode læringsmiljø betyr for barn med autisme og deres læringsutbytte.

Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan forståelse har pedagogiske ledere av et godt læringsmiljø for barn med ASF i barnehagen? Hvordan kan pedagogiske ledere skape et godt læringsmiljø for barn med ASF?

For å finne svar på problemstillingen har jeg utarbeidet noen forskerspørsmål som bryter ned problemstillingen og hjelper informantene med å forstå temaet bedre:

- Hvordan forståelse har pedagogiske ledere av autismspekterforstyrrelse hos barn i barnehagen?
- Hva mener pedagogiske ledere er et godt læringsmiljø i barnehagen?
- Hva mener pedagogiske ledere er viktig for et godt læringsmiljø for barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen?
- Hvordan kan tilrettelegging av gode læringsmiljø fremme læring for barn med autismspekterforstyrrelse?
- Hvordan arbeider pedagogiske ledere for å tilrettelegge og skape gode læringsmiljø for barn med autismspekterforstyrrelse?
- Hvordan opplever pedagogiske ledere betydningen av læringsmiljø og læring for barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen?

Problemstillingen og forskerspørsmålene vil være ledende gjennom oppgaven. Denne oppgaven er en masterstudie og skal to utgangspunkt i tre pedagoger fra tre forskjellige barnehager. Informantene vil bli intervjuet gjennom et intervju som omhandler problemstillingen. Som nevnt over, er hensikten med denne studien å få fram hvordan informantene forstår og arbeider med dette temaet. Forskningen er kvalitativ med et

hermeneutisk kunnskapssyn. Det vil si at jeg ønsker å få fram informantenes meninger og tanker innen arbeidet med barn med autisme og læringsmiljø i barnehagen. Jeg ønsker å fremme deres virkelighet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne svar på det jeg ønsker å forske på har jeg valgt å benytte meg av intervju. Utvalget av informanter må være relevant i forhold til problemstillingen. Jeg søker derfor etter pedagoger i barnehagen som jobber med, eller har erfaring med, barn med autisme og tilrettelegging av læringsmiljøet rundt disse barna. På bakgrunn av dette får du spørsmål om å delta i dette prosjektet.

Som nevnt, skal jeg i hovedsak intervju tre informanter. For å finne relevante informanter sender jeg ut en forespørsel via mail til PPT Tromsø. I mailen vil jeg kort informere om prosjektet og spørre om muligheten for å videresende forespørselen til aktuelle barnehager. Interesserte informanter kontakter så PPT eller meg via mail eller telefon. Jeg vil så sende ut dette informasjonsskrivet til de aktuelle.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg skal bruke er intervju. Det planlagte intervjuet vil ta 45-60 minutter, men det vil være mulighet for spørsmål og dialog som kommer i tillegg til intervjuguiden. Intervjuet vil ta utgangspunkt i problemstillingen og temaet rundt den. Først vil det legges fram informasjon om prosjektet og hva informasjonen skal brukes til. Taushetsplikt, samtykke, anonymitet og lydopptak vil det også bli informert om før intervjuet starter. Det vil også bli spurt om personalia som alder, utdanning og evt. tilleggsutdanning, arbeidsår i barnehage og erfaring med barn med autismespekterforstyrrelse. Gjennom intervjuet vil vi komme innom temaene læringsmiljø i barnehagen, barn med autismespekter forstyrrelser og spørsmål som omgår arbeid med autismespekterforstyrrelser og læringsmiljø.

Det vil som sagt bli gjort opptak av intervjuet. Opptaket vil bli gjort på en lydopptaker som tilhører institusjonen. I tillegg vil det bli gjort notater slik at ingen viktig informasjon faller bort. Opptakene og notatene vil bli slettet/makulert så snart studien er avsluttet.

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 kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved behandlingsansvarlig institusjon vil det kun være meg som student som har tilgang på informasjonen. På all skriftlig informasjon vil alle opplysninger erstattes med koder som lagres separat fra øvrige data. Øvrige data vil lagres innelåst og kun tas fra ved bearbeiding av materialet.

Alle opplysninger vil under transkripsjon bli anonymisert. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i det transkriberte intervjuet. Veileder i prosjektet og ansvarsinstitusjon vil ha få tilgang på den anonymiserte informasjonen, men vil ikke kunne gjenkjenne deltakere i studien. Opplysningene som publiseres i studien vil være informasjon som kommer fram i intervjuet, utenom gjenkjennelige personopplysninger og opplysninger om barnehage. Alder (pedagog og barn), utdanning og arbeidserfaring vil bli tatt med i oppgaven, men vil ikke kunne forbindes til informantene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juli 2019. Etter avsluttet studie vil alle personopplysninger og opptak slettes. Det vil kun være den anonymiserte informasjonen i publikasjonen som vil være lagret etter studien avsluttes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø - Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Mirjam Harketad Olsen (mail: mirjam.h.olsen@uit.no, tlf: +4791824512)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mirjam Harketad Olsen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Sofie Nordheim Iversen
Student

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykke til å delta i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Autismespekterforstyrrelser og læringsmiljø i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

- å delta i intervju,
- at intervjumaterialet kan tas opp ved hjelp av en diktafon/lydopptaker
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

1. Informasjon om prosjektet. Hva er hensikten og bakgrunnen for forskningen. Hva jeg ønsker å oppnå.
2. Gjøre klart hva jeg ønsker å vite og hva jeg skal bruke informasjonen til. Det er informantens tanker og meninger jeg ønsker å få fram. Informantens perspektiv og erfaringer er i fokus.
3. Generell informasjon om taushetsplikt, lydopptak, informert samtykke og anonymitet.
4. Åpent for å stille spørsmål om evt. uklarheter før intervjuet starter.

Personalia

1. Alder?
2. Når avsluttet du utdanningen din?
3. Har du noen tilleggsutdanning?
4. Arbeidserfaring i barnehage? Hvor mange år har du arbeidet i barnehage til sammen? Hvor mange år innen det spesialpedagogiske feltet?

Barn med ASF i barnehagen

1. Hvilke former for autisme har du erfaring med? Barneautisme? Aspergers syndrom? Atypisk autisme? Andre?
2. Hvor lang arbeidserfaring har du med barn med ASF?
3. Hva var det som gjorde at du begynte å arbeide med barn med ASF?
4. Hvordan opplever du å arbeide med barn med ASF?
5. Hva synes du er mest interessant med å jobbe med barn i denne gruppen?

Læringsmiljø i barnehagen

1. Hva legger du i et godt læringsmiljø i barnehagen?
2. Kan du fortelle litt om læringsmiljøet i din barnehage?
3. Hva mener du er sentralt for å skape et godt læringsmiljø i barnehagen?
4. Arbeider dere for å fremme gode læringsmiljø i din barnehage?
 - a. Evt. hvordan?
 - b. Opplever du at arbeidet går i ønsket retning?

Definisjon av læringsmiljøbegrepet;

"Læringsmiljøet i barnehagen består av de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene som påvirker barns utvikling, lek og læring, helse og trivsel"
(Læringsmiljøsenderet, 2017).

5. Kan du si noe om hvordan dere arbeider med forholdene som er nevnt i definisjonen?
 - a. Kulturelle?
 - b. Relasjonelle?
 - c. Fysiske?

Barn med ASF og læringsmiljø i barnehagen

1. Hva mener du er viktig for å skape et godt læringsmiljø for barn med ASF i barnehagen?
2. Hvordan arbeider dere for å fremme læring hos barn med ASF?
3. Hvordan tilrettelegginger har dere gjort for å styrke læringsmiljøet mtp. barnehagens rutinearbeid?
4. Hvordan tilrettelegginger har dere gjort for å styrke læringsmiljøet mtp. barnehagens pedagogiske arbeid?
5. I hvilken grad mener du de tilretteleggende tiltakene fungerer mtp. barnets:
 - a. Utvikling?
 - b. Lek?
 - c. Læring?
 - d. Helse og trivsel?
6. Det er flere faktorer som vil ha betydning for å kunne skape et godt læringsmiljø for barn med ASF. F.eks. sosiale relasjoner, organisasjon og ledelse, samarbeid med hjemmet, forebygging av mobbing osv. Kan du si litt om hvilken betydning disse har for læringsmiljøet:
 - a. Sosiale relasjoner? Barn-barn? Voksen-barn?
 - b. Organisasjon og ledelse?
 - c. Samarbeid med hjemmet?
 - d. Forebygging av mobbing?
 - e. Er det andre faktorer du mener har betydning for barn med ASF og læringsmiljøet i barnehagen?

Avslutning

1. Er det noe mer du vil fortelle? Uklarheter? Utdypelser?

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

08.05.2019, 10.40



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilrettelegging av læringsmiljø for barn med ASF i barnehagen

Referansenummer

172667

Registrert

24.08.2018 av Sofie Nordheim Iversen - siv013@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mirjam Harkestad Olsen, mirjam.h.olsen@uit.no, tlf: 78450465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sofie Nordheim Iversen, siv013@post.uit.no, tlf: 99436201

Prosjektperiode

27.08.2018 - 01.08.2019

Status

19.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

19.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 19.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2019.

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 finner 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)