

**Masteroppgave**

Emma Mære

# **En kvalitativ studie om spesialpedagogens holdninger og kompetanse til inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser**

«En autist er ikke én autist»

DMMH  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom**

Trondheim, Høst 2023



## Sammendrag

Hensikten i denne studien er å undersøke spesialpedagogers holdninger og kompetanse i inkluderende arbeid tilknyttet barn med autismespekterforstyrrelser. For å undersøke dette rettes søkelyset mot spesialpedagogenes holdninger og kompetanse ved å se nærmere på deres forståelser og kunnskap innenfor oppgavens tema. Masteroppgaven bygger på beskrivelser av erfaringer og forståelser av tre spesialpedagoger med arbeidserfaring tilknyttet inkludering og barn med autisme i barnehagealder. Formålet med studien er å belyse hvilke holdninger og kompetanse spesialpedagoger uttrykker om inkluderende arbeid med barn og unge på spekteret.

I denne masteroppgaven er det gjennomført en kvalitativ studie, ved bruk av kvalitative intervju med tre spesialpedagoger som har arbeidserfaring med barn med autisme og inkluderende arbeid. Dette danner utgangspunktet for den aktuelle empirien, som drøftes i lys av oppgavens aktuelle teori. Studien har en teoretisk forankring som tar utgangspunkt i tidligere forskning, samt aktuell teori for å kunne drøfte oppgavens empiriske funn og besvare oppgavens problemstilling, samt forskningsspørsmål. I denne oppgaven har det vært ønskelig å se nærmere på spesialpedagogers holdninger og kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet, for å kunne øke egen samt leserens kunnskap og forståelse for oppgavens tema.

Hovedfunnene i oppgaven viser til hvilke forståelser og kunnskap spesialpedagogene har, som kan sees i sammenheng med hvilke holdninger og kompetanse spesialpedagoger uttrykker i intervju. De empiriske funnene viser blant annet til at kunnskap spiller en viktig rolle for hvilken kompetanse som utøves, samt at spesialpedagogenes holdninger preges av deres forståelser og kunnskap. Denne studien viser ikke til fasitsvar, for hvordan man skal arbeide inkluderende med barn med autisme, men viser derimot til hvilke holdninger og kompetanse som uttrykkes i henhold til dette arbeidet. Studien undersøker ikke hvilke holdninger spesialpedagogene egentlig innehar, men derimot hvilke holdninger og kompetanse som uttrykkes innenfor de gitte intervjusituasjonene. Denne studien viser dermed til hvilke holdninger og kompetanse som uttrykkes og er med å prege det spesialpedagogiske arbeidet med inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen.

## Forord

Fem studieår ved Dronning Mauds Minne Høgskole var plutselig ved veis ende, hvor jeg har fullført en bachelorgrad og mastergrad. Studietiden har bydd på både utfordringer og mange muligheter. Jeg sitter igjen med mye og variert kunnskap, ulike erfaringer og vennskap. Jeg vil beskrive arbeidet med masteroppgaven for en svingende berg- og dalbane. Det har vært mange svinger med både følelsesmessige oppturer og nedturer. Arbeidsprosessen har vært spennende samtidig som den har vært svært krevende. Arbeidet med masteroppgavens har gitt meg mulighet til å utvide egen forståelse, kunnskap og kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet. Jeg har blitt utfordret til å tenke annerledes som har medført en god del frustrasjon samtidig som det har vært en lærerik prosess.

Jeg er svært takknemlig som har hatt så mange gode støttespillere med meg under denne prosessen, og ønsker derfor å takke de. Med det ønsker jeg å takke veilederne mine Karianne Franck og Sobh Chahboun for god veiledning. Dere har vært stødige støttespillere med å gi gode tips, motivasjon og inspirasjon, samtidig som dere har roet meg ned i stressende perioder.

Samtidig ønsker jeg å takke informantene som tok seg tid til å delta på mitt forskningsprosjekt og gjøre det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Tusen takk for at dere ønsket å bidra og dele deres kunnskap og erfaringer. Jeg setter veldig stor pris på det.

Videre ønsker jeg å takke venner, familie og kjæresten min, som har vært gode samtalepartnere og støttespillere i berg- og dalbane turens opp- og nedturer.

Trondheim, oktober 2023

Emma Mære

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>1</b>
<b>Forord .....</b>	<b>2</b>
<b>1.0 Introduksjon.....</b>	<b>5</b>
<i>1.1 Problemstilling .....</i>	<i>6</i>
<i>1.2 Begrepsavklaring .....</i>	<i>7</i>
<i>1.3 Oppgavens struktur og avgrensing.....</i>	<i>7</i>
<b>2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk .....</b>	<b>9</b>
<i>2.1 Tidligere forskning.....</i>	<i>9</i>
<i>2.1.1 Holdninger, refleksjonsevne og kompetanse .....</i>	<i>10</i>
<i>2.1.2 Inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser .....</i>	<i>10</i>
<b>2.2 Inkludering.....</b>	<b>12</b>
<i>2.2.1 Ulike perspektiver på inkludering .....</i>	<i>13</i>
<b>2.3 Autismspekterforstyrrelser .....</b>	<b>14</b>
<i>2.3.2 To perspektiver på inkludering tilknyttet barn med autisme .....</i>	<i>16</i>
<b>2.4 Holdninger.....</b>	<b>17</b>
<b>2.5 Kompetanse i barnehagen.....</b>	<b>18</b>
<b>3.0 Forskningsmetode.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Metodevalg og forskningsdesign .....</b>	<b>20</b>
<i>3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....</i>	<i>21</i>
<i>3.1.2 Forskerrollen og forhåndsforståelse.....</i>	<i>21</i>
<b>3.2 Forskningsprosessen.....</b>	<b>22</b>
<i>3.2.1 Semi-strukturert intervju og intervjuguide .....</i>	<i>23</i>
<i>3.2.2 Utvalg av informanter.....</i>	<i>24</i>
<i>3.2.3 Gjennomføring av intervju og adgang til felten .....</i>	<i>25</i>
<b>3.3 Etterarbeid av datamaterialet .....</b>	<b>27</b>
<i>3.3.1 Transkribering .....</i>	<i>27</i>

3.3.2 <i>Analyse</i> .....	27
<b>3.4 Forskningskvalitet</b> .....	<b>30</b>
3.4.1 <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	30
3.4.2 <i>Transparens og overførbarhet</i> .....	31
3.4.3 <i>Styrker og svakheter ved studien</i> .....	31
<b>3.5 Etiske hensyn</b> .....	<b>32</b>
<b>4.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting</b> .....	<b>34</b>
<b>4.1 Spesialpedagogenes forståelser av inkludering med barn med autisme</b> .....	<b>35</b>
4.1.1 <i>Betydningen av tilrettelegging med inkluderende miljø</i> .....	35
4.1.2 <i>Dilemma med formell organisering av felleskap</i> .....	37
4.1.3 <i>Betydningen av barnets individuelle behov i arbeid med inkludering</i> .....	38
<b>4.2 Spesialpedagogenes forståelser av autismspekterforstyrrelser</b> .....	<b>39</b>
4.2.1 <i>Individkjennskapet</i> .....	39
4.2.2 <i>Betydningen av ordbruk rettet mot barn med autismspekterforstyrrelser</i> .....	41
<b>4.3 Spesialpedagogenes holdninger og kompetanse til inkludering og autisme</b> .....	<b>42</b>
4.3.1 <i>Betydningen av spesialpedagogers holdninger til barn med autisme</i> .....	42
4.3.2 <i>Bevissthet rundt egne holdninger</i> .....	45
4.3.3 <i>Betydningen av kompetanse i inkluderende arbeid med barn med autisme</i> .....	46
<b>5.0 Oppsummering</b> .....	<b>50</b>
<b>6.0 Avsluttende refleksjoner</b> .....	<b>53</b>
<b>Litteraturliste:</b> .....	<b>54</b>
<b>Vedlegg:</b> .....	<b>59</b>
<i>Vedlegg 1: Vurdering fra NSD – Norsk senter for forskningsdata</i> .....	59
<i>Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema</i> .....	60
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i> .....	64

## 1.0 Introduksjon

---

Barnehagen skal være en inkluderende arena som sørger for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet og i barnegruppen. Dette innebærer at barn som trenger ekstra støtte får det, i form av sosial-, pedagogisk-, og/eller fysisk tilrettelegging, noe anses som nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis er et tiltak for ledere og ansatte i barnehagen, som skal bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen er tett på de barna som har behov for det - med mål om at alle barn og unge opplever et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2022). I Stortingsmelding nr. 6. *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020) vektlegges de to aspektene tidlig innsats og inkluderende fellesskap - et mål om at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 7).

Barn som har behov for særskilt tilrettelegging i barnehagen, skal oppleve et helhetlig tilbud hvor de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det allmennpedagogiske tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020) s.12). Hvorvidt et barn har interesse av å inkluderes kan også variere, især for barn med autismspekterforstyrrelser (ASF). Barn med ASF har større utfordringer når det kommer til sosiale interaksjoner. De fremstår som mindre deltakende i lek og viser mindre sosialt initiativ i samspill, sammenlignet med jevnaldrende. Likevel er det viktig å påpeke at tross for vansker tilknyttet sosiale samspill, kan barn med ASF inneha et sterkt ønske om samvær med jevnaldrende, men at de i større grad trenger hjelp til tilrettelegging for å få det til (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525-526).

Nordahl-rapporten (Nordahl et.al., 2018) viser til at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, over lengre tid, ikke har blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskapet sammen med andre barn og unge, noe som fører til mangel på realisering av eget potensial for læring. Det kommer også frem at elever med vedtak om spesialpedagogiske tiltak ofte møter voksne uten relevant kompetanse (Nordahl et al., 2018, s. 7). For at barn og elever skal få en god utdanning som er inkluderende, betraktes det som viktig med et sterkt lag rundt barna, noe som innebærer et stort ansvar på barnehagelærere og spesialpedagoger i barnehagen. Dette innebærer at barna

møter voksne med god kompetanse, som er gode relasjonsbyggere, samtidig som de ønsker å fremme inkludering i barnehagen. Gjennom praksis og arbeid i barnehage er ulike holdninger mot barn med særskilte behov noe jeg har erfart. Barna med ulike behov for ekstra tilrettelegging har da blitt betraktet som spesialpedagogens ansvar, samtidig som negative holdninger fra barnehagepersonellet har fremstått som at disse barna oppleves som et ork og en byrde i barnehagehverdagen. Gjennom arbeid med tidligere forskning kommer det frem at det er mangel på forskning spesifikt rettet mot spesialpedagogers holdninger i inkluderende arbeid for barn med ASF. Dette har vekket en interesse for oppgavens tema som omhandler holdninger og kompetanse, og en nysgjerrighet for å undersøke dette nærmere.

Barnehagepersonalets holdninger og kompetanse anses å være sentral for at barnehagehverdagen skal være inkluderende for alle (Solli, 2017, s. 61). Holdningene vil være sentrale da de danner grunnlaget for hvordan barnehagepersonalet møter barn med ulike behov. Positive holdninger rettet mot mangfold og inkludering vil samtidig kunne bidra til å skape inkluderende miljøer, hvor barn får mulighet til å delta, samt mulighet til å føle tilhørighet hvor de aksepteres og verdsettes. Kompetansen står også sentral da kunnskapen barnehagepersonalet har legger føringer for hvordan pedagogikken utøves og tilpasses de enkelte barna sine behov. Hvilke holdninger og kompetanse som utøves vil dermed stå av betydning for å skape inkluderende barnehagemiljø. Med dette som utgangspunkt retter denne oppgaven oppmerksomheten mot spesialpedagogens kompetanse og holdninger, innen inkluderende arbeid i barnehagen rettet mot barn med autismspekterforstyrrelser.

## **1.1 Problemstilling**

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvilke holdninger spesialpedagogene uttrykker, og hvilken kompetanse de har knyttet til inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser. Undersøkelsen foretas ved bruk av en kvalitativ studie som skal gi innsikt i og bidra til økt kunnskap innen det spesialpedagogiske feltet. Dette har resultert i problemstillingen: «Hvilke holdninger og kompetanse uttrykker spesialpedagoger om inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen?»

Underliggende holdninger som preges av menneskers indre liv er noe som kan være utfordrende å forske på, og det vil dermed være aktuelt å rette fokuset mot det intervjupersonene kommuniserer og uttrykker gjennom ord. Haugen (2020) påpeker at holdninger trer frem blant

annet gjennom måten en person snakker positivt eller negativt *til* eller *om* andre personer på, eller gjennom å uttrykke seg positivt eller negativt om situasjoner eller fenomener, i skrift eller handling (Haugen, 2020, s. 418). Dette kan ses i sammenheng med hvilke forståelser, syn på barn, kunnskap og kompetanse intervjupersonen uttrykker gjennom ord. For å tydeliggjøre hvordan holdninger trer frem i intervjusituasjonen er det ønskelig å trekke inn følgende forskningsspørsmål:

1. «Hvilken forståelse av arbeid med inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk i intervju med spesialpedagoger?»
2. «Hvilken forståelse til barn med autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk?»
3. «Hvilke holdninger og kompetanse til barn med autismespekterforstyrrelser og inkludering kommer til uttrykk?»

## 1.2 Begrepsavklaring

I problemstillingen brukes begrepene *holdninger* og *kompetanse*, mens i forskningsspørsmålene benyttes begrepet *forståelser*, og det vil være nødvendig å avklare begrepets betydning i denne oppgaven. Holdninger og forståelse er to begreper som anses å være tett sammenkoblet da de påvirker hverandre på flere måter. I denne oppgaven benyttes begge begrepene da forståelse for et spesifikt tema kan påvirke holdningene man har tilknyttet dette, og vice versa. Basert på dette kan økt forståelse føre til mer presise og positive holdninger, da holdninger er en sentral del av personligheten til personer og er beslektet med personers verdier og oppfatninger (Haugen, 2020, s. 418). Kunnskap og kompetanse er også to begreper som er tett sammenknyttet. Kunnskapen viser til fakta og teoretiske forståelser en person har, mens kompetansen er hvordan man evner å bruke kunnskapen i ulike situasjoner. Begge begrepene er derfor relevant å anvende da kunnskapen skaper grunnlaget for kompetansen.

## 1.3 Oppgavens struktur og avgrensing

Kapittel 1: Oppgavens første kapittel består av en introduksjon og aktualisering av min masteroppgave. Kompetanseløftet og Stortingsmelding 6 er utgangspunktet for hvilke retningslinjer som ligger til grunn for den spesialpedagogiske praksisen som utføres i barnehagen. Videre fokuseres det på inkluderende praksis, kompetanse tilknyttet den spesialpedagogiske praksisen og holdninger tilknyttet dette arbeidet. Videre i kapitlet



presenteres oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensning og begrepsavklaring, samt oppgavens struktur.

Kapittel 2: Dette kapittelet inneholder en presentasjon av oppgavens teoretiske rammeverk, samt tidligere forskning som er relevant for oppgavens tema. Her trekkes det frem teori tilknyttet redegjørelse av begrepene inkludering og autismspekterforstyrrelse, samt forståelser/perspektiver på inkludering og autismspekterforstyrrelser. Videre i det teoretiske rammeverket presenteres teori tilknyttet holdninger og spesialpedagogisk kompetanse.

Kapittel 3: Det tredje kapittelet inneholder en beskrivelse av den metodiske tilnærmingen. Her trekkes de ulike prosessene og fremgangsmåtene det har innebært i gjennomførelsen av masteroppgaven, samt begrunnelse for valg som har blitt tatt, blant annet bakgrunn for valg av problemstilling og forskningsspørsmål. Videre inneholder dette kapittelet valg av metode, forskningsprosessen, intervjuprosessen, analyseprosessen, etterarbeid av datamaterialet og kvalitet i forskningen.

Kapittel 4: I dette kapittelet presenteres oppgavens empiriske funn med drøfting, hvor det teoretiske rammeverket brukes aktivt i drøftedelen. Ved bruk av oppgavens forskningsspørsmål, drøftes de mest sentrale funnene i besvarelsen av oppgavens problemstilling. Kapittelet innledes med informantenes forståelse til begrepene inkludering og barn med autisme. Dette danner utgangspunkt for hvilken forståelse de har for inkluderende arbeid med barn på spekteret, hvor jeg videre ser på hvilke holdninger og kompetanse de uttrykker gjennom ord.

Kapittel 5: Det femte kapittelet består av en oppsummering, som knytter oppgavens sentrale funn, tidligere forskning, problemstilling, og forskningsspørsmål sammen.

Kapittel 6: Dette er det sjettede og avsluttende kapittelet, som avslutningsvis presenterer tanker rundt masteroppgaveprosessen samt avsluttende refleksjoner tilknyttet dette.

## 2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

---

I dette kapitlet presenteres tidligere forskning og teoretisk rammeverk som tar for seg ulike perspektiver og sentrale begreper. Det teoretiske rammeverket inneholder ulike teoretiske tilnærminger og perspektiver innenfor det valgte fagområdet. Litteraturen man bruker må ha sammenheng og relevans for den forskningen man undersøker (Furuseth & Everett, 2020, s. 103). Den tidligere forskningen og valget av teoretisk rammeverk skal i kombinasjon bidra til å utføre gode og relevante drøftinger og refleksjoner tilknyttet mine funn sett i lys av oppgavens problemstilling, samt forskningsspørsmål. I dette studiet er det flere sentrale begreper og perspektiver som er av relevans, og det vil derfor være viktig å skape en forståelse for begrepenes betydning. I det teoretiske rammeverket vil jeg greie ut om de mest sentrale begrepene som inngår i oppgavens problemstilling samt redegjøre for områdene: inkludering og autismspekterforstyrrelser, samt kompetanse og holdninger. Hensikten med teorigrunnlaget og den tidligere forskningen er å skape en teoretisk ankret forståelse for forsker og leser, som skal bidra til å styrke drøftingen av empiriske funn og besvare oppgavens problemstilling samt forskningsspørsmål.

### 2.1 Tidligere forskning

Den tidligere forskningen jeg har valgt å presentere bærer preg av at den tar for seg et vidt spekter, både med internasjonale- og nordiske barnehager. Den belyser tidligere forskning tilknyttet holdninger og refleksjonsevne hos spesialpedagoger og barnehagelærere, samtidig som den belyser forskning tilknyttet inkludering av barn med ASF. Jeg har valgt å rette søkelys mot flere områder og tema innen tidligere forskning, da jeg mener dette er relevant for en helhetlig forståelse av feltet, som ligger til grunn for oppgavens problemstilling. Tolkning basert på studier av en situasjon, kan samtidig være relevant i andre sammenhenger. Dette da målsettingen med kvalitative studier er at tolkningen som utføres av et prosjekt skal ha en mer generell relevans (Thagaard, 2018, s. 182). Selv om flere av studiene ikke er gjennomført i norske barnehager, mener jeg likevel at de har en overførbarhet, da det gir innblikk i hvordan praksisen er og mulige utfordringer, i barnehager i andre land. Søkene jeg hovedsakelig har gjort i undersøkelsen av tidligere forskning er gjennom databasen Google Scholar og Oria, ved bruk av avanserte søk. Dette inkluderer bruk av nøkkelord som *holdning*, *refleksjon*, *barn med særskilte behov*, *inclusion*, *autism*, *early childhood*, og *kindergarten*.

### **2.1.1 Holdninger, refleksjonsevne og kompetanse**

Grunnet lite forskning på holdninger spesifikt blant spesialpedagoger, har jeg også valgt å belyse barnehagelæreres holdninger, da den tidligere forskningen blant barnehagelærere retter seg mot spesialpedagogikken og autisme. Haugen (2020) viser til at personalets positive holdninger er viktige for den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Haugen (2020) publiserte en artikkel som handler om hvilke holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen har til barn med særskilte behov. Ved bruk av et eksperimentelt design viser resultatene i studiet til en tydelig positiv endring i barnehagelærerstudentenes holdninger fra studiestart til studieslutt, overfor barn med særskilte behov. Dette er en viktig faktor for at barn med særskilte behov skal trives og inkluderes i barnegruppa. Det anses også som svært viktig at refleksjon rundt egne holdninger foretas jevnlig for kvaliteten av arbeidet (Haugen, 2020).

I likhet med Haugen (2020) vektlegges refleksjon som en viktig del av forskningen til Pihlaja og Holst (2011). I artikkelen til Pihlaja og Holst (2011) undersøkes barnehagelæreres og spesialpedagogers refleksjoner tilknyttet det spesialpedagogiske arbeidet i finske barnehager. Forskningen viser til stor likhet i barnehagelærernes og spesialpedagogenes refleksjonsevne og vektlegger et behov for økt spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, både for spesialpedagoger og barnehagelærere (Pihlaja & Holst, 2011). Barned et al., (2011) undersøker kunnskap og holdninger blant 15 barnehagelærere i USA med utgangspunkt i en modifisert versjon av Autism Inclusion Questionnaire og dybdeintervju. Studien viser at barnehagelærerne i undersøkelsen manglet kunnskap, hadde grunnleggende misoppfatninger av ASF og hvilke behov barn med ASF har i et inkluderende klasserom. Forskningen viser at det krever riktig type kunnskap og veiledede erfaringer for barnehagelærere, for danning av positive og mer presise meninger om inkludering av barn med ASF (Barned et al., 2011).

### **2.1.2 Inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser**

Wendelborg et al., (2015) har undersøkt barnehagetilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder i Norge. Hensikten med undersøkelsen er å kartlegge barnehagetilbudet og hvordan det organiseres. En konsekvens i arbeidet med hvordan tilbudet organiseres, kan være i hvilken grad barn med behov for spesialpedagogisk hjelp og ekstra tilrettelegging deltar med resten av barnegruppen. Det antas at jo større vansker et barn har, jo mer er barnet adskilt fra resten av barnegruppen (Wendelborg et al., 2015). Solli (2010) stiller spørsmålet om spesialpedagogiske tiltak fungerer som en støtte eller er en barriere for inkludering. Solli (2010)

kritiserer spesialpedagogikken som fag og mener at hvordan det spesialpedagogiske tilbudet skiller seg fra allmennpedagogikken, kan fremstå “uheldig”. Hvorvidt det skapes barrierer mellom feltene, avhenger i stor grad av den spesialpedagogiske forståelsen. Spesialpedagogiske tiltak anses å være både bra og dårlig for inkluderende prosesser. Studien trekker frem spenningsfeltet som oppstår når barnehagen skal fremstilles som et inkluderende fellesskap, samtidig som det skal tilpasses støtte til hvert enkeltbarns behov (Solli, 2010).

Olsen et al., (2018) har gjennomført en undersøkelse med deltakendeobservasjoner, videoobservasjoner og intervjuer som kartlegger og identifiserer barrierer for inkludering. Studiet omhandler observasjoner av en 5 år gammel gutt med autismspekterforstyrrelser, som går i en vanlig barnehage i Norge. Gjennom studien kommer det frem at barnets omgang med jevnaldrende var begrenset, og at ustrukturerte situasjoner førte til lite eller ingen samhandling mellom voksen/barn og barnet med autisme. Resultatene viser til at forutsigbare rammer, innhold og oppgaver, i kombinasjon med sosial støtte fra lærere, vil kunne bidra til økt sosial inkludering - et grunnlag for økt potensiale for å redusere barrierene for samhandling, samtidig som mulighetene for sosial inkludering øker (Olsen et al., 2018). Artikkelen til Balaz et al., (2020) undersøker tidlig utdanningsinkluderende program “Understanding our Peers: The Early Years”, rettet mot barn med autisme i Australia. Undersøkelsen innebærer høytlesing av bøker som handler om kjernetrekk i atferd til barn med autisme og hvordan imøtekomme disse behovene, i barneinstitusjoner med typisk utviklede barn. Observasjoner av barn med autisme gjort i etterkant av programmet viser til en økning i interaksjoner mellom barn med autisme og jevnaldrende barn med typisk utvikling - samtidig som det reduserte forekomsten av negative møter for barn med autisme (Balaz et al., 2020).

Den tidligere forskningen som presenteres vil i denne sammenheng være relevant å bruke som utgangspunkt da den deriblant viser til hvordan upresise holdninger og forståelser for autismediagnosen krever mer kunnskap og veiledende erfaringer, for danning av mer positive og presise forståelser for diagnosen. Samtidig viser det til at kontinuerlig refleksjon rundt egne holdninger er viktig for kvaliteten av arbeidet. Når det kommer til inkludering stilles det spørsmål til hvorvidt spesialpedagogiske tiltak fungerer som en støtte eller barriere, og spenningsfeltet mellom det enkelte barn sine behov og barnehagen som en inkluderende arena. Hvordan man arbeider legger føringer for om man skaper et inkluderende miljø, ved å enten redusere eller øke mulighetene for inkludering. Den tidligere forskningen tar også for seg faren for ekskludering ved organiserte læringsmiljøer, og hvordan man kan arbeide med dette. Det

vil være relevant å bygge videre på den tidligere forskningen i dette studiet, med å bruke det som et bakteppe i videre undersøkelse gjennom forskningen dette studiet foretar. Dette for å kunne se om forskningen dette studiet foretar støtter den tidligere forskningen, eller om den tilfører ny og relevant kunnskap som er med å videreutvikle eksisterende teorier.

## 2.2 Inkludering

Inkluderingsbegrepet har i de siste tiårene vært av stor betydning innen den spesialpedagogiske faglitteraturen. Likevel anses inkludering som et komplekst begrep som det er vanskelig å angi en entydig definisjon av (Arnesen, 2017, s. 19). Solli (2010) henviser til Ainscow som beskriver inkludering som en prosess, hvor det handler om å identifisere og fjerne barrierer. Videre trekkes det frem at inkludering handler om tilstedeværelse, deltakelse og ferdigheter som alle barn har. Samtidig involverer inkludering særlig en fremhevelse av de elevgruppene som befinner seg i risikosonene for ekskludering og marginalisering (Solli, 2010, s. 32-33). Sett i lys av disse fire punktene oppfattes inkludering som et dynamisk begrep, som kontinuerlig etableres og reetableres i samspill mellom mennesker i ulike situasjoner og de strukturelle forholdene; tid, materialer, aktiviteter og kropper. Disse prosessene legger føringer for muligheter og forutsetninger for inkludering i det sosiale fellesskapet (Solli, 2010, s. 33).

Qvortrup (2012) ser på inkluderingsbegrepet sett i lys av to dimensjoner: Den ene dimensjonen omfatter typen eller graden av inkludering, mens den andre dimensjonen omfatter de ulike sosiale systemene eller fellesskap, som individet er inkludert i eller ekskludert fra. Innen den første dimensjonen operasjonaliserer Qvortrup (2012) mellom tre typer inkludering; *fysisk*-, *sosial*-, og *psykisk*. Den fysiske baseres på spørsmålet om tilstedeværelse og/eller fravær. Den sosiale inkluderingen baseres på deltakelse eller ikke-deltakelse, mens den psykiske handler om opplevelsen av inkludering med tanke på hvilken grad individet opplever at det er inkludert (Qvortrup, 2012, s. 10). I den andre dimensjonen som står nevnt ovenfor, trekker Qvortrup (2012) frem de ulike sosiale systemene eller fellesskap, som barn inkluderes eller ekskluderes fra. Denne dimensjonen har fokus på både de formelle fellesskapene som organiseres av voksne, samtidig som det trekkes frem selvorganiserte fellesskap innen institusjonen, mellom barn. Forholdene mellom ulike inkluderings- og ekskluderings- arenaer anses å være komplekse. På den ene siden antas det at vellykket inkludering i et fellesskap øker sannsynligheten til inkludering i andre fellesskap. Qvortrup (2012) antar at om man har det trygt og godt blant venner, vil man også ha det trygt i læringsfellesskapet. På den andre siden

kan ulike fellesskap være begrensende: fellesskapet blant venner kan overstyre fokuset fra deltakelsen i læringsfellesskapet. Samtidig vil et omvendt fokus hvor for aktiv deltakelse i læringsfellesskapet kunne svekke inkluderingen i selvorganiserte fellesskap barna seg imellom (Qvortrup, 2012, s. 12).

### **2.2.1 Ulike perspektiver på inkludering**

Solli (2010) stiller spørsmål til om spesialpedagogiske tiltak fungerer som en støtte eller barriere for inkludering. Solli (2010) viser til Skritic (1991) som hevder at spesialpedagogikken som fag gjennomsyres av det *individuelle perspektivet*. Her problematiseres de spesialpedagogiske tiltakenes søkelys på diagnoser og synet på individet som bærer av et problem. Det argumenteres for et uheldig skille mellom spesialpedagogikk og pedagogikk, hvor spesialpedagogens oppgaver oppfattes til å innebære håndtering av de barna som den vanlige pedagogikken «ikke makter». Dette fører til en opprettholdelse av en praksis som skaper vansker for mange barn, og foreslås at fokuset bør rettes mot organisasjoner og systemer som bygges opp rundt de spesialpedagogiske tiltakene. Barns vanskebilde anses aldri å bare være patologisk betinget, da disse vanskene i like stor grad kan skyldes organisasjonsmessige patologier (Solli, 2010, s. 34).

Individperspektivet innebærer et skille mellom to perspektiver innenfor inkludering: *individperspektivet* og *samfunnsperspektivet*. Individperspektivet innebærer et fokus rettet mot det enkelte barnets behov, med en innarbeidet og innebygd logikk tilknyttet tiltak og evaluering (Solli, 2010, s. 37). Samfunnsperspektivet er et viktig mål med inkludering - å utvikle solidaritet, redusere fordommer, gi felles erfaringer og skape et mer inkluderende samfunn. Hovedpoenget innen denne retningen er at barns utvikling formes deriblant av omgivelsene barnet er en del av, samtidig som barnet påvirker omgivelsene. Dette synet på barns utvikling legger føringer for hva et godt barnehagetilbud for barn med særskilte behov bør innebære og hva som skal til for å legge til rette for det. En relasjonell forståelse fremstår som vanlig i Norge i dag, hvor individ og system ikke anses isolert, men i interaksjon med hverandre (Thygesen, et.al, 2011). I en oppnåelse av full inkludering anses det ofte å være nødvendig med en kombinasjon av disse to perspektivene, hvor et godt barnehagetilbud til barn med særskilte behov er avhengige av både individrettet- og systemrettet arbeid (Tveit et al., 2012).

Arnesen (2017) viser til fire dimensjoner innenfor inkludering. Den *samfunnsmessige og politiske dimensjonen* handler om hvordan begrepet inkludering defineres og aktualiseres i

storsamfunnet og kommunene når det er samfunnsendringer, kontroll av samfunnsinstitusjonene og politiske styringer - eksempelvis: lovverk og rammeplan. Den *institusjonelle dimensjonen* tar for seg hvordan barnehagen er organisert og hvordan den forvaltes, deriblant hvilke grenser som gjelder for normalitet, avvik og prosedyrer som etableres. Den *relasjonelle dimensjonen* dreier seg om den faktiske sosiale og pedagogiske samhandlingen innen ansikt-til-ansikt-relasjoner. Disse mellom barn-barn, barn-voksne og mellom ulike profesjonsutøvere. Den *etisk/subjektive dimensjonen* angår subjektet som aktør med en egen opplevelse til deltakelse, tilhørighet og mestring, samt med rett og mulighet til å ta egne valg. Dette innebærer hvordan individer skaper, erfarer, forholder- og utfordrer miljøet (Arnesen, 2017, s. 26).

### 2.3 Autismespekterforstyrrelser

Innen litteraturen er det en bred enighet om at barn og unge på autismespekteret opplever vansker med sosial kommunikasjon, sosial interaksjon og fleksibilitet med tanker og fantasi (Ravet, 2011, s. 667). Kaale og Nordahl-Hansen (2019) beskriver autismespekterforstyrrelse (ASF) som en nevroutviklingsforstyrrelse som kjennetegnes med vansker tilknyttet sosial kommunikasjon og interaksjon, samt repetitive og stereotypiske atferds- og tankemønstre. Likevel er det store variasjoner innenfor spekteret, samtidig som barn og unge med ASF har noen fellestrekk, og betraktes dermed som en svært heterogen gruppe. Disse variablene kan være utviklingen av et godt språk til mangel på utvikling av språk og andre typer funksjonell kommunikasjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523).

Autisme er en kompleks form for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, som innebærer at flere områder i hjernen berøres. Disse vanskene kommer som regel til syne de første leveårene, som påvirker andre aspekter i utviklingen og den kan være arvelig. Ved en arvelig betinget utviklingsforstyrrelse anses autisme også for å være en kompleks nevrobiologiskbetinget tilstand (Øzerk, 2012). Autisme er ikke en sykdom, (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 29), men derimot en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som påvirker kvalitative avvik i sosialt samspill- og kommunikasjonsmønstre, begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter (Nordøen & Laberg, 2021, s. 286). Begrepet *autismespekter* innbefatter en gruppe med store variasjoner, (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524) og den store variasjonen på spekteret kan skyldes hovedsakelig på at det er mange årsaker til at autisme oppstår (Helsenorge, 2020). Autismespekterforstyrrelser er en nyere betegnelse som erstatter mer avgrensede diagnoser som barneautisme, atypisk autisme, asperger syndrom og uspesifisert

gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, selv om disse formelt sett fortsatt brukes i Norge (Statped, 2022).

### 2.3.1 Perspektiver på autismspekterforstyrrelser

Begrepet autismspekterforstyrrelse er en diagnostisk betegnelse i forbindelse med den amerikanske diagnosemanualen DSM-5, som videre er tatt i bruk som betegnelse i utgivelsen av diagnosemanualen ICD-11 (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523-524). Dette beveger seg innenfor en medisinsk forståelse av autisme. ICD-11 beskriver autismspekterforstyrrelse som vedvarende mangler i evnen til å initiere og opprettholde gjensidig sosiale interaksjoner, samt sosial kommunikasjon. Det karakteriseres videre som en tilstand av begrensende, repeterende og ufleksible mønstre av atferd, interesser eller aktiviteter av atypiske eller overdrevne for individets alder og sosiokulturelle kontekst (WHO, 2022). ASF er først en medisinsk tilstand når barnet oppfyller kriteriene i ICD-11 sin diagnosemanual (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 57).

Det konvensjonelle medisinske paradigmet, også omtalt som den medisinske modellen for funksjonshemming, tilnærmer seg autisme som en funksjonshemming som hovedsakelig er forankret i mennesket selv. Innen det medisinske paradigmet anses funksjonshemming som en direkte konsekvens av individets biologiske sammensetning og funksjon (Pellicano & den Houting, 2022, s. 381).

Sinclair (2012) beskriver i talen “Don’t mourn for us” at barn med autisme må betraktes som en måte å være menneske på, og ikke anses som en tragedie barnet skal reddes fra:

*Autism is a way of being. It is not possible to separate the person from the autism. Therefore, when parents say, I wish my child did not have autism, what they're really saying is, I wish the autistic child I have did not exist, and I had a different (non-autistic) child instead. Read that again. This is what we hear when you mourn over our existence. This is what we hear when you pray for a cure* (Sinclair, 2012 s. 1).

Dette viste til en ny retning å forstå autisme på, sett ut fra en nevrologisk og genetisk betinget variasjon, hvor autisme ikke må behandles som en mangler eller feil, men betraktes derimot som en måte å se verden annerledes på (Sinclair, 2012). Denne bevegelsen innen nevrodversitet tar utgangspunkt i normalfunksjon og normalutvikling, hvor autisme betraktes som en annen måte å være menneske på, som ikke er bedre eller verre enn det diagnosemanualene tar



utgangspunkt i. Dette viser til en forståelse hvor mennesker skal aksepteres i sin egenart, samtidig som de ikke skal forandres i retning av det som anses normalt (Baron-Cohen, 2002)

### 2.3.2 To perspektiver på inkludering tilknyttet barn med autisme

Ravet (2011) skisserer to motstridende og dominerende perspektiver innenfor inkluderingslitteraturen. Det første perspektivet beskrives som et *rettighetsbasert* perspektiv som argumenterer for en slutt på all utdanningssegregering, og stiller krav til inkludering av alle barn og unge i ordinære skoler. Innenfor dette perspektivet trekkes barns rett til bred faglig og sosial inkludering, og viktigheten av å endre skolen for å imøtekomme dette. Det andre perspektivet beskrives som det *behovsbaserte* perspektivet, som retter oppmerksomheten på mangelen innen forskningsbevis til støtte for mainstreaming og farene for eksklusjon, som et resultat av dette. Innen dette perspektivet rettes fokus mot bevaring av en rekke utdanningstilbud for å imøtekomme de særegne gruppebehovene til elever med behov for ekstra støtte. Begge disse perspektivene former oppfatninger om og holdninger til barn og unge med autisme, som har innvirkning på hvordan inkluderingen konkret gjennomføres i ulike læringsmiljø (Ravet, 2011, s. 668).

Ulike perspektiver på funksjonshemming og medisinsk merkning varierer på tvers av inkluderingslitteraturen. Innen det *rettighetsbaserte* perspektivet hevder «inclusionists» at kategorier av funksjonshemming og merkelapper brukes for å identifisere dem det gjelder, eksempelvis “autisme”. Dette fremstår som en kritikk hvor barn og unge posisjoneres som mangelfulle. I stedet for å identifisere de som har autisme nøytralt, objektivt og universelt, benyttes sosiale konstruksjoner som baseres på et spesielt sett med tatt-for-gitt antakelser om normalitet. Antakelsene er sterkt påvirket av sosiohistorisk kontekst og er dypt forankret i kulturelle tankesett. Med utgangspunkt i autisme, posisjoneres disse identitetene barn og unge med autisme som mangelfulle eller svekket, som kan føre til en “underskuddsmodell”. Dette fremstår som en kritikk av en medisinsk forståelse, da problemer med læring og atferd knyttes til barnet selv, fremfor problemer i læringsmiljøet (Ravet, 2011, s. 669-670).

Ravet (2011) påpeker at innenfor det *behovsbaserte* perspektivet argumenteres det for at bruken av ordet “autist” kan brukes for å beskrive individer på autismspekteret, som kan forsvares på grunnlag av at det kan “affirm who they are and what kinds of impairments they struggle with”, som igjen utfordrer forestillingen om at det innebærer en redusert identitet. Innen dette perspektivet trekkes det også frem positive sider ved å ha en autismediagnose, blant annet

pedagogiske støttetjenester som gjør det mulig for barn og unge på spekteret å identifisere individuelle behov og gjøre relevante tilpasninger i læringsmiljøet. Medisinske kategorier anses derfor som nødvendig for å oppnå inkludering (Ravet, 2011, s. 670).

En utfordring innenfor begge disse perspektivene er potensialet for ekskludering. Innen det *rettighetsbaserte* perspektivet insisteres det en umulighet av å skape inkludering i kombinasjon med medisinske diagnoser og spesialpedagogikk ifølge Ravet (2011). Ved å nekte “merking” og spesialpedagogisk praksis kan det føre til ekskludering. Innen det *behovsbaserte* perspektivet insisteres det på umuligheten av å møte barn på spekterets behov i ordinære sammenhenger, som reduserer muligheten for barn og unge på spekteret fra å oppnå suksessfull læring og sosialisering med jevnaldrende - som også kan føre til en annen form for ekskludering (Ravet, 2011, s. 678-679).

Livskvaliteten til personer med ASF avhenger i stor grad av hvordan omverdenen forstår dem og møter dem med en aksepterende holdning, med en pedagogikk som tar hensyn til deres spesielle behov. Som fagperson må man kunne identifisere og forstå det man møter (Kaland, 2008, s. 139). Ravet (2011, s.680) henviser til Wing (2007) som påpeker følgende: “their day-to day experiences, rather than our ideology, should be our guide”. Ved å lytte, engasjere og forhandle om at det finnes flere former for inkludering, kan man møte barnas behov og maksimere inkluderingen. Det finnes ikke et teoretisk fasitsvar eller oppskrift om hvordan man utfører inkludering for barn på autismespekteret (Ravet, 2011, s. 680).

## 2.4 Holdninger

Boone og Kurtz (2002) beskriver holdninger som personers vedvarende positive eller negative evalueringer, følelser og handlinger mot noe eller ovenfor noen (Park & Chitiyo, 2011, s.70). Svartdal (2020) påpeker at typisk sett kommer holdninger til uttrykk: *kognitivt, emosjonelt* og gjennom *atferd*. Det kognitive handler om oppfatninger og meningsytringer, mens emosjonelt trer frem gjennom positive eller negative følelser. Innen atferd vises dette gjennom handlinger og reaksjoner (SNL, 2020). Holdninger blant fagpersoner er viktig da det kan påvirke inkluderingen av barn med autisme i vanlige utdanningsmiljøer, samtidig kan læreres holdninger påvirke forventningene de har til elever, som kan ha betydning for elevenes selvbilde og akademiske prestasjoner (Park & Chitiyo, 2011, s.70). Personalets holdninger til barn og diagnoser vil kunne påvirke mulighetene barn får i barnehagen, men også videre i

skolen. Dette vektlegger et krav til at barnehagens økonomiske ressurser brukes til utvikling av faglig kompetanse, og utviklingen av en helhetlig og tilpasset opplæring som imøtekommer barn med diagnoser, ved å gi den hjelpen hvert enkelt barn har behov for (Olsen & Moxnes, 2016, s. 165).

En undersøkelse av Park og Chitiyo (2011) viser til betydelig mer positive holdninger blant lærere som hadde deltatt på arbeidsseminarer om autisme, mens det var ingen tydelig forskjell på holdninger hos lærere og spesialpedagoger (s.70-73). En undersøkelse gjort av Mcgregor og Campell (2001) viser at spesialpedagoger fremsto mer positive enn lærere, mens lærere med mer erfaring og kunnskap tilknyttet arbeid med barn på spekteret var mer positive enn de som ikke hadde opplæring og erfaring. Samtidig viser undersøkelsen til positive holdninger til full inkludering av barn med autisme, blant halvparten av lærerne (Mcgregor & Campell, 2001). I en svensk undersøkelse fremsto personalet positive på en generell basis til inkludering og til barnehagebarn med autisme. Lærere med mindre kunnskap om diagnosen og jobberfaring hadde lavere tro på egen mestring i møte med barn på spekteret, mens de som tilsynelatende var mest positive var lærere med spesialpedagogisk bakgrunn gjennom kurs og som daglig jobbet med barn med autisme, samt hadde tilgang til intern utvikling. Intern veiledning var det som hadde mest betydning for lærernes mestringsfølelse (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014).

Innen psykiatrisk diagnostisering er verdier og holdninger et uunngåelig tema. Økt kunnskap om diagnoser kan føre til en videre forståelse for individer og diagnoser (Olsen & Moxnes, 2016, s. 164). Samfunnets reaksjon på psykiatriske diagnoser står av betydning for hvordan individer med diagnoser ivaretas. Hvis personalet ikke har forståelse for barnets diagnose og derimot betrakter den som uforståelig og utfordrende, kan det føre til stigmatisering av barnet. Stigmatisering kan defineres som en persons manglende/avvikende egenskaper, hvor de avvikende egenskapene ikke samsvarer med omgivelsenes forventninger og hva som anses akseptabelt (Olsen & Moxnes, 2016, s. 165).

## **2.5 Kompetanse i barnehagen**

Det foreligger ulike føringer og en rekke ulike tiltak gjort av myndighetene, for å fremme inkludering gjennom kompetanse og forbedret organisering. Rammeplanen for barnehagen vektlegger barnehagens forpliktelser og ansvar, deriblant vektlegges det at «barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). I stortingsmelding 6

(Meld. St. 6, 2019-2020) vektlegges tidlig innsats og overganger, som skal sikre god kvalitet og inkludering, samtidig som styrking av kvalitet innen det ordinære pedagogiske tilbudet anses som et av de viktigste tiltakene (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Det er bedre forutsetninger for inkludering i barnehagen når personalet erkjenner et felles ansvar for alle barn i barnehagen. Dette innebærer at det er barnehagens ansvar for tilrettelegging og ivaretagelse, med et fokus som flyttes fra barnets utfordringer (Nordahl, 2018, s. 81).

Pihlaja og Holst (2011) viser til økt behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, både for spesialpedagoger og barnehagelærere (Pihlaja & Holst, 2011). Samtidig vektlegger Solli (2017) at et sterkt lag rundt barna er viktig for å skape en inkluderende praksis, hvor holdninger og kompetanse blant barnehagepersonalet anses som sentral for en inkluderende barnehagehverdag for alle. Barna må møtes med voksne som har god kompetanse og er gode relasjonsbyggere for å fremme inkludering (Solli, 2017, s. 61). Fagpersonens egen oppfattelse av seg selv vil ha betydning for hvordan fagpersonen selv kan være til hjelp for andre, da egen oppfattelse av seg selv påvirker kvaliteten av arbeidet. En fagperson som oppfatter seg selv i større grad som en del av et menneskelig fellesskap, vil kunne fremstå som dyktige hjelpere, mens fagpersoner som utfører dårligere hjelp, tendenserer til å se på seg selv som annerledes fra andre- og ulike mennesker (Røkenes & Hanssen, 2015, s.165).

Relasjonskompetansen beskriver egen evne til å forstå og samhandle med ulike mennesker på en god og hensiktsmessig måte i ulike yrkessammenhenger. Dette innebærer å kjenne seg selv og forstå den andre sin opplevelse, for å kunne danne en forståelse for hva som skjer innad samspillet i møte med andre mennesker. Det forutsetter en fagperson som er bevisst egen rolle og legger til rette for god kommunikasjon inngående i relasjoner. Fagpersonen må samtidig møte menneskers integritet med respekt og rett til selvbestemmelse (Røkenes & Hansen, 2015, s. 10-11). Samtidig påpeker Røkenes og Hanssen (2015) at et reflektert forhold til seg selv vil føre til at man som fagperson opptrer mer nyansert og fleksibelt i møte med andre mennesker (s.108). Fagpersonen må kunne forholde seg til ulike metoder, faglige teorier og tilnærminger i samspill med andre mennesker. Samtidig er faglig begrunnelse for valg viktig for å kunne anses som fagetisk forsvarlig. Det er avgjørende hvilke teorier og metoder fagpersonen bruker i kommunikasjon og samhandlinger med mennesker, da dette påvirker fagpersonens oppmerksomhet og atferd i en bestemt retning (Røkenes & Hanssen, 2015, s.159-160).

### 3.0 Forskningsmetode

---

I dette kapittelet skal jeg presentere og gjøre rede for hvilken metode jeg har brukt, og hvordan jeg har brukt den valgte metoden til å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) betyr metode «veien til målet», og som forsker må man vite hva målet er, for at man skal kunne finne eller vise veier til målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, samt forskningsspørsmål baseres valget av metode og forskningsdesign på dette. Videre vil jeg redegjøre for de ulike stegene i forskningsprosessen som omhandler metodevalg, vitenskapsteoretisk ståsted, intervjuprosessen, innsamling og bearbeiding av data, metodekritikk og etiske refleksjoner.

#### 3.1 Metodevalg og forskningsdesign

Jeg har valgt å benytte en *kvalitativ tilnærming* som forskningsdesign i form av kvalitative intervju som metode for innsamling av datamaterialet. For å kunne oppnå et helhetlig forskningsdesign, må det finnes et logisk forhold mellom problemstilling, forskningsspørsmål og metode (Furuseth & Everett, 2020, s. 137). Innen all empirisk forskning anses det som et grunnleggende utgangspunkt å benytte et forskningsdesign som egnes best for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det er ikke mulig å studere virkeligheten direkte, men i beste fall er det mulig å studere menneskers forståelse og fortolkning av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Denne metoden er relevant da den retter søkelys mot menneskers tanker omkring et spesifikt tema. Hensikten ved den valgte metoden er å belyse kunnskap som er grundig utprøvd, for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene: «Hvilke holdninger og kompetanse uttrykker spesialpedagoger om inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen?»

*Hvilken forståelse av arbeid med inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk i intervju med spesialpedagoger?*

*Hvilken forståelse til barn med autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk?*

*Hvilke holdninger og kompetanse til barn med autismespekterforstyrrelser og inkludering kommer til uttrykk?*

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) beskrives det kvalitative forskningsintervjuet for å være

søkende i å forstå verden sett i lys fra intervjupersonens ståsted. Hensikten er å få frem betydningen av folk sine erfaringer og avdekke deres syn på verden. Ved å bruke intervju som kvalitativ metode har jeg gjennomført tre kvalitative forskningsintervju. Intervjupersonen anses som et subjekt, som er delaktig i det kvalitative forskningsintervjuet, ved å skape mening om et spesifikt emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dalland (2015) beskriver *kvalitative metoder* som en metode som sier noe utover den personen som intervjues, og ikke kun noe om den enkelte (Dalland, 2015, s. 151). I likhet med Dalland (2015) har min intensjon vært at denne formen for metode vil gi innsikt i det informantene uttrykker i form av ord og deres tanker omkring oppgavens tema, som vil kunne ha overførbarhet til resten av feltet og ikke kun den enkelte informant.

### **3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted innenfor denne studien er inspirert av en sosialkonstruksjonistisk tilnærming. Sosialkonstruksjonismen er en teoretisk tilnærming som hevder at virkeligheten ikke beskrives objektivt, men i stedet konstrueres av samfunnet gjennom kulturelle normer, sosiale prosesser og språk. Samtidig insisterer sosialkonstruksjonismen på en kritisk holdning til «tatt-for-gitte» måter å forstå verden og seg selv på, samtidig som man må være kritisk til den verden man observerer (Burr, 2015, s. 2-3). Med dette som utgangspunkt innebærer det at jeg som forsker har et kritisk syn på hvordan spesialpedagoger uttrykker deres språklige beskrivelser av virkeligheten og ulike fenomener. Språkbruken betraktes som en form for sosial handling som har medvirkning i å skape mening og sannheter om verden, da kunnskapen om verden blir til gjennom språket (Hitching & Veum, 2011, s. 31). Språket betraktes innen sosialkonstruksjonismen som et av de viktigste virkemidlene for å konstruere sosiale verdener på (Burr, 2015, s. 10). Denne tilnærmingen og forståelsen vil være viktig i denne studien da jeg som forsker ønsker å undersøke holdninger og kompetanse, ved å sette søkelys på hva spesialpedagogene uttrykker gjennom språket. I kvalitativ forskning avdekkes ikke noe som allerede eksisterer, men jeg som forsker kan bidra til å konstruere kunnskap om de fenomenene som undersøkes. Ved å hente inspirasjon fra en sosialkonstruksjonistisk tilnærming kan dette brukes i å forstå hvordan ulike fenomen konstrueres gjennom språklige beskrivelser i denne studien.

### **3.1.2 Forskerrollen og forhåndsforståelse**

I kvalitative intervju påpeker Kvale & Brinkmann (2015, s. 86-87) at forskeren må bruke seg

selv som sitt viktigste instrument. Forskerens rolle som person er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Forskernes integritet øker i forbindelse med intervju, da det viktigste redskapet i innhenting av kunnskap er intervjueren selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). God forskning innebærer at forskerens ferdigheter og kunnskaper som intervjuer, tilegnes gjennom konkret erfaring og kontinuerlig praktisering. Jeg har gjennomført et prøveintervju, hvor jeg på forhånd av intervjuene fikk trent og forberedt meg på å bruke intervjuguiden som utgangspunkt (Thagaard, 2009, s.90-91). Jeg betrakter dette som viktig for meg som forsker for å kunne skape intervjuer med god flyt, med et kroppslig og emosjonelt fokus som skjer gjennom tilstedeværelse.

Forforståelsen min har påvirket meg i de valgene jeg har tatt i forskningsprosjektet. Dette inkluderer valg av tema og hva som skal forskes på. Dalen (2011) beskriver forforståelse for å innebære de oppfatningene og meningene man har i forhånd på de fenomenene som skal studeres (s. 16). Det foreligger en forståelse av oppgavens tema som er grunnlaget til hvorfor jeg som forsker ønsker å forske på nettopp dette, som samtidig har påvirket min tilnærming til forskningsfeltet. Forskeren må redegjøre for sin tilknytning til fenomenet som studeres, for at leseren selv skal vurdere kritisk i hvilken grad forskerens subjektivitet påvirker tolkningen av resultatene (Dalen, 2011, s. 94). Det vil derfor være viktig som forsker å være bevisst sin forhåndsforståelse. Min forhåndsforståelse er at det er varierende hvilke holdninger en spesialpedagog har og uttrykker, som jeg tror påvirker arbeidet enten i positiv eller negativ retning. Som forsker må man kunne legge sine egne antakelser og fordommer tilknyttet det fenomenet som skal studeres til side, for at jeg som forsker skal kunne behandle forskningen mest mulig fordomsfri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Dette er et tema som interesserer og engasjerer meg, og ved å være bevisst min forforståelse danner dette et bedre utgangspunkt, hvor jeg som forsker utøver en holdning som er nøytralisert og åpen i forskningsprosessen.

### **3.2 Forskningsprosessen**

Denne forskningsprosessen startet med en idemyldring rundt ulike tema jeg kunne tenke meg å forske på. Holdninger er alltid noe som har fascinert meg, og som jeg har sett mye ulikt av gjennom jobberfaringer i ulike yrker. Samtidig har jeg ulik jobberfaring som jeg har tilegnet meg via praksis i barnehage og jobb ved siden av studiene, noe med barn med autismespekterforstyrrelser, men mest med voksne med ASF. Det anses viktig å velge et tema som er interessant og stimulerende, som er gode kvaliteter i prosessen med masteroppgaven (Furuseth & Everett, 2020, s. 16). I løpet av studietiden på masternivå har interessen for

autismespekterforstyrrelser utviklet seg og blitt noe jeg ønsket å lære mer om. Basert på dette begynte jeg å søke i ulik litteratur og satte med inn i tidligere forskning, hvor jeg opplevde lite forskning spesifikt rettet mot holdninger og kompetanse tilknyttet inkludering med barn med autisme. Jeg ønsket derfor å forske på dette og se hvilke holdninger og kompetanse spesialpedagoger uttrykker, da jeg selv tror dette er svært viktig i møte med barn med autismespekterforstyrrelser. Dette har ført til problemstillingen: «Hvilke holdninger og kompetanse uttrykker spesialpedagoger om inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen?» Samtidig har jeg lagd forskningsspørsmål som skal være til hjelp for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Videre var det å velge den metoden som egnet seg best til å besvare problemstillingen i dette studiet. Det ble relevant for meg å bruke en kvalitativ tilnærming i form av individuelle semi-strukturerte forskningsintervju.

### **3.2.1 Semi-strukturert intervju og intervjuguide**

En del av forskningsprosessen har innebært å velge hvilken type intervju som egner seg i mitt kvalitative forskningsprosjekt. Jeg har valgt å benytte meg av en semi-strukturert intervjuform, da jeg ønsket at informantene skulle få mulighet til å dele mest mulig i henhold til intervjuguidens spørsmål. Thagaard (2018, s. 90) beskriver det semi-strukturerte intervjuet for å bære preg av en forhåndsbestemt rekkefølge på spørsmålene, hvor det kvalitative aspektet trer frem ved at intervjupersonen står fritt til å utforme svar og presentere sin egen forståelse av prosjektets tema. Jeg tenkte derfor at det semi-strukturerte intervjuet ville gi alle informantene det samme utgangspunktet med like spørsmål, samtidig som de får muligheten til å uttrykke det de selv mener står av verdi for dem. Jeg mener dette danner et godt grunnlag for gode og rike datamaterialer, da intervjupersonen står mer fritt til å vinkle svarene slik de forstår dem, samtidig som de forhåndsbestemte spørsmålene legger føringer for intervjuets struktur.

Hensikten har vært å gjennomføre et intervju som preges av en tydelig struktur, hvor det ble utviklet en intervjuguide i forkant av intervjuet. I tråd med Thagaard (2018, s. 95) utformes intervjuguiden med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål, med underspørsmål/oppfølgingsspørsmål dersom informanten ikke utdyper om dette på egen hånd. Intervjuguiden ble brukt som et verktøy, slik at jeg som forsker visste hva jeg kunne spørre om, og at spørsmålene har relevans for å kunne besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuguiden inneholder ulike tema, deriblant spesialpedagogens



oppfatninger og kompetanse til inkludering og barn med autisme, samt spesialpedagogens holdninger (Se vedlegg 3). I gjennomførelsen av intervjuene brukte jeg som forsker intervjuguiden for å forsikre meg at informantene besvarte de ulike spørsmålene som var relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig varierte behovet for å stille oppfølgingsspørsmål fra informant til informant. Forskningsspørsmålene og problemstillingen har endret seg noe underveis i prosessen, og samsvarer ikke nøyaktig med det som står i informasjon- og samtykkeskjema, samt intervjuguide. Dette da studien er under stadig utvikling i forskningsprosessen.

### **3.2.2 Utvalg av informanter**

Når det kommer til valg av informanter, har det vært relevant i min forskning å gjøre dette gjennom et strategisk utvalg. Kvale og Brinkmann (2015, s. 123) viser til Foley (2012) som beskriver intervjupersonen som informant. I januar startet prosessen ved å kontakte informanter som var relevant for mitt prosjekt. Dette gjorde jeg ved å kontakte aktuelle informanter via mail og direkte via telefon. Jeg som forsker stilte krav til at informantene har en spesialpedagogisk bakgrunn, både når det kommer til erfaringer, men også kompetanse. Dette tilsier at det måtte være en spesialpedagog som enten har videreutdanning eller en mastergrad i spesialpedagogikk. Spesialpedagogene måtte samtidig ha erfaring med barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagealder. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015), er dette ønskelig for min forskning, da jeg baserer meg på at informanten har erfaringer med praksisfeltet, som intensjonelt har styrket validiteten i forskningen min og innsamlingen av datamaterialet. I denne sammenheng velges informanten strategisk basert på spesifikke kunnskaper omkring en setting eller en sosial praksis, hvor informanten betraktes som ekspert (s. 123). Dette var noe som både opplevdes som utfordrende og tidkrevende. I min erfaring har det vært utfordrende å få tak i personer som har den spesifikke utdanningen samtidig som de har den relevante arbeidserfaringen med å arbeide med barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagealder.

I utgangspunkt hadde jeg en visjon om å gjennomføre fire-fem intervju, da jeg tenkte dette ville skape et bredere utvalg av informanter, som igjen kunne påvirke oppgavens validitet. I praksis endte jeg opp med å gjennomføre intervju med tre informanter hvor to har videreutdanning i spesialpedagogikk og en med mastergrad i spesialpedagogikk. Intervjuene ble utført i februar og starten av mars. Innen utvalget av informanter er det variert hvor lang arbeidserfaring de har spesifikt knyttet til arbeid med barn med ASF og hvorvidt de jobber per dags dato i barnehage. En av informantene jobber i en fast barnehage, samtidig som en av informantene tidligere har

jobbet i en fast barnehage, mens den siste informant jobber innen kommunen og tilhører flere barnehager. I oppgaven benevnes informantene som informant 1, informant 2 og informant 3, for å ivareta anonymitet og informantenes personvern.

	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Utdanning	Videreutdanning i spesialpedagogikk	Videreutdanning i spesialpedagogikk	Master i spesialpedagogikk
Arbeidserfaring som spesialpedagog	4 år	12 år	2 år

### 3.2.3 Gjennomføring av intervju og adgang til felten

For å kunne starte med intervjuene til masteroppgaven, kunne dette først skje etter godkjenning av søknad til NSD. Dette måtte skje før jeg tok kontakt med aktuelle informanter. Søknaden til NSD ble sendt inn før jul, slik at jeg kunne komme i gang med å kontakte aktuelle informanter og gjennomføre intervju raskest mulig etter det. Jeg brukte nettsidene til ulike barnehager, samt kommunale nettsider, for å komme i kontakt med ulike spesialpedagoger. Siden jeg har som kriterium at informantene har erfaring med å jobbe med barn med autisme, måtte dette presiseres i forespørselen. Ved å sende e-post til ulike spesialpedagoger, fikk jeg kartlagt hvem som var aktuelle for mitt forskningsprosjekt.

I forkant av intervjuene sendte jeg informasjon- og samtykkeskjema på e-post til informantene, slik at de kunne lese over før de takket ja til å delta i forskningsprosjektet. Når intervjuene skulle gjennomføres innledet jeg med å legge frem disse skjemaene, og fikk bekreftet at de hadde lest over og om de hadde noen spørsmål. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 141) vil det være hensiktsmessig å innlede intervjuet om intervjuets formål og hva lydopptakene skal brukes til. Jeg forklarte hensikten med forskningsprosjektet, bruk av lydopptak, deres rettigheter og personvern, samt informerte om at jeg ikke ønsket noe sensitiv informasjon om tredjeparter, før de signerte skjemaene. Intervjuene hadde varighet på ca. en times tid hver.

I selve gjennomføringen av intervjuene vil det å bygge en god relasjon til informant betraktes som en viktig del innen den kvalitative metoden. Rent praktisk innebærer dette at intervjupersonen skal føle seg trygg i intervjusituasjonen. I forkant av intervjuet inkluderte jeg informantene i hvor intervjuet skulle gjennomføres, da dette vil kunne skape trygge rammer for

informanten. Intervjuene endte opp med å foregå der informantene var trygge, eksempelvis på egen arbeidsplass eller hjemme hos informanten. Som intervjuer startet jeg intervjuet med noen ufarlige introduksjonsspørsmål, noe som er hensiktsmessig for å skape tillit, særlig da de første minuttene av intervjuet anses avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre viste jeg interesse med å rette min oppmerksomhet tydelig mot informanten, ved å være bevisst mitt eget kroppsspråk med blick og fremstå avslappet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at dette er viktig for informantens oppfatning av intervjueren, for at de skal kunne snakke fritt og dele sine tanker rundt oppgavens tema til meg som fremmed (s.160). Jeg opplevde at informantene var engasjerte samt delte sine tanker, synspunkter, meninger og opplevelser i møte med mine spørsmål. Samtidig opplevde jeg at atmosfæren var gjensidig avslappet.

Under intervjuene benyttet jeg lydopptaker for mer tilstedeværelse i intervjusituasjonen, og kunne kvalitetssikre det som ble sagt og unngå misforståelser. Ved bruk av lydopptak påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 177) at når lydopptakeren slås på, markeres et skille, som omtales som en kontekstmarkør, fra småpratning som opphører til at det faktiske intervjuet starter. Slik jeg forstår dette var det viktig å ikke gi lydopptakeren mer fokus enn nødvendig. Jeg unngikk derfor å skrive notater underveis, og ved bruk av lydopptak greide jeg å være mer til stede og lytte til informanten, som ga rom for å stille gode og naturlige oppfølgingsspørsmål.

Jeg sendte bevisst ikke intervjuguiden til intervjupersonene på forhånd, noe som kan anses som både en styrke og begrensing. Jeg ønsket ærlige svar som ikke var innøvde og teoretisk "riktige". I et av intervjuene jeg gjennomførte kan dette vurderes som en begrensing da jeg opplevde å få noen korte svar hvor oppfølgingsspørsmål ble benyttet i større grad. I et annet intervju opplevde jeg at noen av svarene ble for generell, og det ble aktuelt å bruke oppfølgingsspørsmål for å rette inn på det intervju spørsmålene egentlig spurte etter. I forkant av intervjuene anså jeg det som en begrensing med å ikke dele intervjuguiden på forhånd, hvor det kunne forekomme at informantene ikke stilte godt nok forberedt. Det kan i etterkant av intervjuene vurderes hvorvidt det ville vært til fordel å dele noen overordnede spørsmål fra intervjuguiden. Samtidig kan de svarene jeg sitter igjen med vise til kunnskapen informantene innehar med ikke innøvde svar. Likevel er det vanskelig å påpeke hvorvidt det er informantens kunnskap som påvirker svarene, men at det heller er den iscenesatte intervjusituasjonen som påvirker svarene. Gjennomgående sitter jeg igjen med den oppfatning av svar som bærer preg av at de ikke var innøvde og at de fremstår genuine.

### **3.3 Etterarbeid av datamaterialet**

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming, som innebærer en posisjon mellom deduksjon og induksjon. Den induktive tilnærmingen baseres på at forskeren går fra empiri til teori, som er motsetningen av den deduktive tilnærmingen hvor forskeren går fra teori til empiri. Posisjonen mellom disse to tilnærmingene kalles for abduksjon, som fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184). Ved å benytte en abduktiv tilnærming bidrar analysen av datamaterialet mitt til å utvikle teoretiske perspektiver, samt at den teoretiske forankringen bidrar til hvordan jeg kan forstå datamaterialet. I praksis innebærer det at jeg som forsker har skapt teori gjennom grundig analysearbeid i forskningsprosjektet, samtidig som jeg har brukt eksisterende teori i tolkningen av oppgavens datamateriale. Prosessen med etterarbeidet av datamaterialet har vært utfordrende i form av at det har vært svært tidskrevende, samtidig som det har vært lærerikt og bidratt til interessante empiriske funn.

#### **3.3.1 Transkribering**

Under intervjuene benyttet jeg lydopptaker - for mer tilstedeværelse i intervjusituasjonen, og kunne kvalitetssikre det som ble sagt og unngå misforståelser. Transkribering betyr å omsette tale til tekst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) påpeker at transkriberingen brukes for å strukturere datamaterialet til tekst, for å lettere få oversikt. Dette betraktes som begynnelsen på analyseprosessen og det har derfor vært viktig for meg å gjennomføre transkriberingen selv. Ved å benytte lydopptak er det lettere å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, samtidig som tonefall, pauser og ordbruk registreres, som gjør det lettere å gå tilbake og lytte til i selve transkripsjonen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg valgte å transkribere intervjuene kort tid etter gjennomførelsen, før jeg gjennomførte det neste intervjuet. Dette førte til mer innsyn i hvordan jeg gjennomførte intervjuene, med økt bevissthet samt refleksjoner over egen forskerrolle. Denne prosessen har vært tidkrevende, da lydopptakene skal overføres til tekst. Jeg valgte å skrive ned ordrett alt som ble sagt i transkripsjonen, for å få et helhetlig inntrykk av samtalen. Samtidig har jeg bevisst skrevet transkriberingen på bokmål for å sikre anonymisering og personvern i henhold til NSDs retningslinjer, ovenfor informantene.

#### **3.3.2 Analyse**

I analysedelen har jeg hentet inspirasjon fra en diskursanalytisk tilnærming, da hensikten er å

få tak i holdningene som uttrykkes i intervjusituasjonen, uten søkelys på de holdningene spesialpedagogen egentlig innehar. Johannessen et al., (2018, s. 51) beskriver diskursanalyse for en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåter. Disser baseres på tatt-for-gitte antakelser om hvordan verden er eller burde være - med hovedformål om å problematisere ulike fremstillinger av verden. I tråd med Johannessen et al., (2018) vil dette være relevant for min problemstilling og forskningsspørsmål, da hver en person opplever verden ulikt, og måtene man fremstiller og kommuniserer om verden på har konsekvenser for enkeltmennesker og samfunnet. Dette kan overføres til mitt forskningsprosjekt, om hvilke holdninger og kompetanse spesialpedagoger uttrykker verbalt. Intensjonen har vært å få tak i holdninger gjennom å se på hvordan informantene omtaler barn med autisme og inkludering, gjennom beskrivelser av egne synspunkter og forståelser.

Diskursanalyse innebærer et kritisk syn på språkbruk, hvor fokuset ligger på den muntlige og skriftlige bruken av ord. Denne formen for analyse er relevant for min oppgave nettopp fordi den baserer seg på å stille kritiske spørsmål til den versjonen av virkeligheten som fremstår som sann, meningsfull og riktig for andre. Språklige beskrivelser er aldri nøytrale, og verden kan ikke uttrykkes sånn som den er. Likevel er det flere måter å forstå verden på (Johannessen et al., 2018, s. 52). Diskursanalyse kan forstås på et overordnet nivå som en ideografisk vitenskap, hvor målet med forskningen er å forstå enkelttilfeller, samtidig som man kan generalisere ut fra dette. Dette fremstår som en motsetning av nomotetisk vitenskap, deriblant naturvitenskapen, hvor utgangspunktet er å forklare årsakssammenhenger med utgangspunkt i generaliseringer og dedusere dette tilbake til enkelttilfeller (Hitching & Veum, 2011, s. 13-14).

Etter transkripsjonen av intervjuene leste jeg over transkripsjonene flere ganger, samtidig som utsagn og ordbruk som umiddelbart bemerket seg ble markert. Koding eller kategorisering av intervju-uttalelser utføres med å lese over teksten og kode relevante avsnitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Ved å lese over transkripsjonene flere ganger var det nye utsagn som bemerket seg for hver gang jeg leste over, og jeg markerte og uthevet interessante funn og utsagn. Kodingen føres ofte over til kategorisering, ved at man reduserer ned lange uttalelser til noen få kategorier (Kvale & Brinkmann, s. 228). Gjennom denne prosessen kunne jeg etter hvert se sammenhenger mellom de ulike kodene i utsagnene, og kunne dermed kategorisere de ulike utsagnene ut fra tema. Jeg valgte å gjøre kodingen med å bruke ulike farger, slik at det ble tydelig for meg som forsker å se hvilke utsagn som var innenfor de samme kategoriene. Dette resulterte i kategoriene *individkjennskap*, *barnets individuelle behov*, *tilrettelegging*, *bevissthet*,

*betydning av ordbruk, holdninger og kompetanse.* De ulike kategoriene representerer både temaer som kan sees direkte med problemstillingen og forskningsspørsmålene, samtidig som de har sammenheng med oppgavens teoretiske rammeverk. Samtidig har det i analysearbeidet vært relevant å foreta en meningsfortetting. Dette innebærer at jeg som forsker har komprimert intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Dette gjøres for at den umiddelbare meningen skal tre frem og gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Etter dette gikk jeg nærmere inn på hva informantene fremstiller gjennom språket ved å rette søkelys mot hvilke forståelser og kunnskap som tre frem. Dette kan sees i lys av at holdninger tre frem gjennom måten en person snakker positivt eller negativt til eller om andre personer på, eller gjennom å uttrykke seg positivt eller negativt om situasjoner eller fenomener, i skrift eller handling (Haugen, 2020, s. 418). Hitching og Veum (2011) viser til at i et dialogisk utgangspunkt må man erkjenne at alle meningsskapende prosesser er avhengig av den aktuelle sammenhengen hvor samhandling finner sted, som tilsier konteksten. Konteksten er samtidig noe som må forstås ut ifra gitte rammer som omslutter den sosiale hendelsen som studeres. Kontekst i en gitt situasjon vil også kunne rekonstrueres med utgangspunkt i funn fra teksten, ved bruk av en viss type språkbruk eller kommunikativ praksis, som igjen vil kunne føre til ulike kontekster (s. 27-29). Ved å hente inspirasjon av en diskursanalytisk tilnærming vil hvordan informantene fremstiller seg gjennom språket kunne fortelle noe om hvilke holdninger og kompetanse de uttrykker gjennom ord i den gitte konteksten. I mitt forskningsprosjekt er det intervjusituasjonen med informantene som danner den gitte konteksten, samtidig som funnene fra intervjuet danner utgangspunkt for andre kontekster og diskurser. Dette betraktes ikke som fasitsvar, men en måte de betrakter den sosiale virkeligheten på.

Den metodiske slutningsmetoden abduksjon anses å være svært relevant å bruke i diskursanalytiske tilnærminger. I denne tilnærmingen tar man utgangspunkt i de fenomenene man studerer, med formål om å finne forklaringer. I forskningsprosessen tilsier dette at man ønsker å finne sammenhenger og mønstre i datamaterialet, som kan bidra til økt forståelse for det fenomenet som studeres. I en abduktiv tilnærming settes alltid datamaterialet man studerer i en videre kontekst (Hitching & Veum, 2011, s. 18). I tråd med Hitching og Veum (2011) har en abduktiv tilnærming vært relevant å anvende da det er datamaterialet fra intervjusituasjonene som danner utgangspunkt for den konteksten som studeres.

### 3.4 Forskningskvalitet

I dette forskningsprosjektet har det vært viktig å vurdere kvaliteten i gjennomførelsen av alle delene i prosessen med masteroppgaven. Jeg som forsker må kunne stille meg kritisk til mitt arbeid med egen studie, ved å både bedømme og vurdere den gjennomgående kvaliteten. I løpet av denne prosessen har jeg tilegnet meg kunnskap som jeg som forsker må kunne fremstille på en god og presis måte i form av tekst. Det har skjedd en utvikling fra mine første tanker omkring oppgavens tema til en ny og bredere forståelse i tråd med oppgavens problemstilling. Dette har foregått med en kontinuerlig dialog mellom empiri og teori, som igjen påvirker hvilken måte jeg former tolkningene av de empiriske funnene. Hvilken påvirkning jeg som forsker har for utføringen av tolkninger av det innsamlede datamaterialet og hvordan de fremstilles må også vurderes. Å være objektiv kan innebære å la objektet snakke for seg selv, og forholde seg adekvat til gjenstand som undersøkes. Det kvalitative forskningsintervjuet vil fremstille objektiv kunnskap i en særstilling av den sosiale verden, når objektet bakes inn i en språklig konstituert og mellommenneskelig forhandlet sosial verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274). Det har vært viktig for meg som forsker hvordan jeg forholder seg til informantenes synspunkter og fremstiller funnene på en etisk god og forsvarlig måte. Videre vil det være relevant å løfte frem og reflektere rundt flere begreper innenfor forskningskvaliteten.

#### 3.4.1 Validitet og relabilitet

Validitet handler om studiets gyldighet og hvorvidt en metode egner seg til å undersøke det som skal undersøkes. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Kunnskapen er mer gyldig og troverdig desto sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har opplevd. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) vil det for meg som forsker innebære å ha et kritisk syn på mine fortolkninger, for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). En måte å sikre kvalitet på studiet har vært å skaffe gode informanter som sikrer validiteten, ved at informantene har god kunnskap om fenomenet som studeres. Dette har vært særlig viktig da jeg selv har lite erfaring tilknyttet spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, som igjen vil kunne påvirke utviklingen av min forståelse i løpet av denne forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) forteller at noen intervjupersoner velger å ikke "fortelle sannheten" om de faktiske forhold, samtidig kan disse utsagnene uttrykke sannhet om personers oppfatning av seg selv. I min forskning kan dette føre til interessante funn, da jeg skal forsøke å fange opp ulike aspekter på inkludering og holdninger for å danne et bredt spenn i oppgaven.

Relabilitet eller pålitelighet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet. I praksis innebærer dette om informantene ville endre sine svar i intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Hvordan jeg som forsker har behandlet og utført forskningsprosjektet vil dermed kunne ha påvirket mine funn. Dette kan eksempelvis være hvordan jeg har utformet mine intervju spørsmål. Jeg har i utformingen av intervjuguiden vært bevisst å unngå ledende spørsmål, og har derimot formet åpne spørsmål. Relabilitet kan derfor knyttes til hvordan jeg som forsker har utviklet og redegjort datamaterialet. I løpet av denne forskningsprosessen har jeg som forsker tatt hensyn til relabilitet med å sikre kvaliteten, ved å synliggjøre mine refleksjoner og bevissthet rundt egen forskerrolle og forhåndsforståelse. Dette for å fremme forskningsprosjektets troverdighet på en helhetlig måte (Postholm & Jacobsen, s. 223).

### **3.4.2 Transparens og overførbarhet**

Transparens innebærer å synliggjøre hele forskningsprosessen. Dette har jeg som forsker gjort ved å synliggjøre de valgene og endringene som er foretatt i studien. Transparens og overførbarhet, samt gyldighet og pålitelighet er den totale summen av kriteriene i studiets samlede troverdighet (Posthold & Jacobsen, 2018, s. 223). Ved å ta hensyn til alle disse faktorene i arbeidet med dette forskningsprosjektet, har jeg som forsker sikret kvaliteten ved dette studiet med å presentere hvordan jeg stegvis har gått frem i denne forskningsprosessen.

Ytre gyldighet eller overførbarhet handler om i hvor stor grad man kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er blitt studert (Posthold & Jacobsen, 2018, s. 223). Hvorvidt denne studiens resultater kan overføres til andre kontekster står dermed av betydning. Grunnlaget for hvordan dette kvalitative studiet vil kunne ha overførbarhet, innebærer hvilke funn som presenteres og hvordan de drøftes. Drøftingen og tolkningen av de empiriske funnene vil kun ha overførbarhet dersom leser kjenner seg igjen i det som formidles i forskningsprosjektet.

### **3.4.3 Styrker og svakheter ved studien**

En svakhet innenfor den valgte metoden er det tydelige asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og den som intervjues. Kvale & Brinkmann (2015, s. 51-52) påpeker at det er intervjueren som legger føringer for intervjuet ved å definere intervjusituasjonen, bestemmelse av tema og spørsmål. Slik jeg forstår Kvale og Brinkmann (2015), vil forskningsintervjuet



uansett inneholde asymmetriske trekk, men det er hvorvidt jeg som forsker velger å utøve makten som står av relevans. Det viktig å ta i betraktning at forskningsintervjuene ikke vil kunne gi noe fasitsvar, som anses som en begrensning innenfor kvalitative metoder. Samtidig kan det anses som en styrke innenfor kvalitative forskningsintervju, at man får dyp innsikt og kunnskap om oppgavens tema. Kvale og Brinkmann (2015, s. 37) hevder at det skjer en erkjennelsesprosess hvor felles kunnskap skapes mellom intervjueren og den intervjuede. Dette er en prosess som en kvantitativ studie, ikke nødvendigvis vektlegger i like stor grad og det vil dermed være relevant med kvalitative forskningsintervju som jeg tar for meg i min studie. Jeg tror at kvalitative intervju vil kunne gi meg svar på hvilke holdninger som uttrykkes, da jeg velger å sette søkelys på det som kommuniseres gjennom ord. Samtidig er det ikke sikkert at jeg vil få nøyaktig svar på det jeg ønsker, da informantene står fritt til å utforme egne svar. Derfor har jeg som forsker vært åpen for at funnene vil kunne variere og være annerledes enn jeg hadde sett for meg i utgangspunktet. En annen metode som kunne vært relevant for mitt forskningsprosjekt, er observasjoner av spesialpedagoger sitt arbeid med inkludering og barn med autisme. Observasjon kunne egnet seg godt for å få innsikt i personers atferd og hvordan mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018, s. 63). En kombinasjon av intervju og observasjon kunne vært relevant, da jeg kunne observert praksisen, samtidig som jeg kunne intervjuet spesialpedagogene i etterkant om deres tanker og begrunnelser for handlinger.

### **3.5 Etiske hensyn**

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, knyttet til etiske refleksjoner både til intervjuundersøkelsens midler, men også til dens mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Innen forskning er det også lovpålagte forhold som må tas til etterretning. I mitt forskningsprosjekt innebærer dette en elektronisk søknad om hvordan personopplysninger skal behandles, brukes og dens hensikt. Jeg har derfor sendt inn søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som ble godkjent før jeg satte i gang med forskningen.

Informert samtykke tilsier at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i forskningsdesignet. Her trekkes også risikoer og fordeler med å delta i undersøkelsen frem. I mitt forskningsprosjekt innebærer informert samtykke om at de som deltar gjør det frivillig, og med mulighet til å trekke seg frem til prosjektets slutt. Informantene ble informert om hvem som får tilgang til intervjuet, om forskerens rett til å offentliggjøre funnene og om deltakerens mulige adgang til transkripsjonen og analysen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Disse punktene har blitt overholdt ved at informantene

skrev under en samtykkeerklæring for mitt forskningsprosjekt, i forkant av intervjuene. Dette skal sikre at informantene har den informasjonen de trenger for å avgjøre om dette er noe de ønsker å delta i. Dette har stilt krav til meg som forsker med å overholde det som står i informasjonsskrivet, ovenfor informantene, men også NSD.

Kravet om konfidensialitet har stor betydning da forsker og deltaker møtes ansikt til ansikt. Deltakerne skal føle seg trygg på at ingen sensitiv informasjon om de selv kommer ut, da informasjonen behandles fortrolig. Likevel er det et prinsipp om informantenes rett til anonymisering ikke helt uten etiske og vitenskapelig dilemmaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Utsagn fra informanten inngår i mitt prosjekt som skal offentliggjøres, hvor et dilemma gjennom å fremstille resultatene på en troverdig måte med hensyn til anonymisering, kan oppstå. I mitt forskningsprosjekt har jeg anonymisert all identifiserbar informasjon umiddelbart etter intervjuene, slik at deltakerne ikke kan identifiseres av andre. Opptakene ble overført til en minnepenn på datamaskin når de ble transkribert og analysert. For å sikre at andre ikke skulle få tilgang til datamaterialet har jeg under transkripsjonene slått av internettet på datamaskinen. Lydfilene på minnepennen har samtidig blitt separat oppbevart fra de signerte informasjon- og samtykkeskjemaene i etterkant av intervjuene, samtidig har lydfilene blitt slettet etter transkripsjonen.

## 4.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting

---

I dette kapitlet presenteres mine empiriske funn samt mine tolkninger sett i lys av det teoretiske rammeverket. De tre semi-strukturerte intervjuene jeg har gjennomført er grunnlaget for mine funn, og jeg vil trekke frem hovedfunnene som er relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Oppgavens problemstilling er:

**«Hvilke holdninger og kompetanse uttrykker spesialpedagoger om inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen?»**

I problemstillingen vektlegges begrepene *holdninger* og *kompetanse*, og det vil derfor være nødvendig å trekke inn de aktuelle forskningsspørsmålene for å kunne gå mer i dybden. For å besvare problemstillingen har det vært relevant å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det vil være relevant å hente inn informasjon i hvordan informantene forstår inkluderingsbegrepet og hvilken forståelse de har for inkluderende arbeid med barn med autisme. Den første delen av drøfting og funn kapitlet tar derfor utgangspunkt i problemstillingen samt oppgavens første forskningsspørsmål: *Hvilken forståelse av arbeid med inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser kommer til uttrykk i intervju med spesialpedagoger?*

Etter presentasjonen av informantenes forståelse for inkluderende arbeid med barn med autismspekterforstyrrelser vil det være relevant å se nærmere på hvilken forståelse informantene har for barn med autisme og autismspekterforstyrrelsesbegrepet. Dette gjøres med å ta utgangspunkt i problemstillingen og oppgavens andre forskningsspørsmål: *Hvilken forståelse til barn med autismspekterforstyrrelser kommer til uttrykk?*

Til slutt er det ønskelig å se nærmere på hvilke holdninger og kompetanse informantene uttrykker om inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser. Utgangspunktet her er problemstillingen og det tredje forskningsspørsmålet: *Hvilke holdninger og kompetanse til barn med autismspekterforstyrrelser og inkludering kommer til uttrykk?*

## **4.1 Spesialpedagogenes forståelser av inkludering med barn med autisme**

Det er mange likheter i hva informantene legger i begrepet inkludering, samtidig som det kommer frem ulike synspunkter. Det trekkes blant annet frem blant informant 1 og 3 at inkludering er et vanskelig begrep, da det varierer såpass mye hva hver enkelt legger i begrepet og at det ikke finnes en felles enighet blant folk hva begrepet konkret er. Denne forståelsen av begrepet inkludering er i tråd med Arnesen (2017, s. 19) sin teori som viser til at inkludering er et komplekst begrep som det er vanskelig å gi en entydig definisjon av. Tross for dette har de tanker i rundt hva de som fagpersoner legger i begrepene og hvilke forståelser de har for begrepet både teoretisk og praktisk. For informantene handler inkludering om at alle skal ha sin plass i fellesskapet, og at det handler om å legge til rette for at hvert barn får muligheten til å delta og inkluderes på lik linje med de andre barna. Informant 1 oppsummerer dette på vegne av alle informantene på følgende vis:

«Inkludering er et vanskelig begrep, for vi har jo som voksne og fagpersoner noen tanker om hva som er inkludering. Man skal sette noen rammer som gjør at alle føler seg inkludert, for det handler jo om at man legger til rette slik at alle kan prestere på best mulig måte. Å prestere så tenker jeg at alle kan ha muligheten til å bidra i fellesskapet og legge til rette for muligheten for det».

Dette kan sees i sammenheng med Solli (2010, s.32-33) som henviser til Ainscow, som påpeker at inkludering handler om tilstedeværelse, deltakelse og ferdigheter som alle barn har. Samtidig viser informantenes beskrivelser til en forståelse hvor de som fagpersoner må delaktig legge føringer og tilrettelegge for å gi barna muligheter til å delta og inkluderes i sosiale fellesskaper sammen med andre barn.

### **4.1.1 Betydningen av tilrettelegging med inkluderende miljø**

Informant 3 forteller at de i sin barnehage har vært bevisst tilretteleggingen av barnehagens miljø, hvor de har gjort tilpasninger som å gjøre enkelte rom mer sterile, så det skal være lettere for barn med autisme å samles med andre barn og kunne fokusere. Informant 3 forteller i denne sammenheng:

«Vi har vært nødt til å endre barnehagemiljøet. Dette er jo en enhet som satser veldig på barn om rom, og mye av dette er veldig bra i utgangspunktet, men det som er typisk for autister er at de har lett for å bli overstimulert. Så om det blir for mye i et rom, som det er litt i skolen med sanseopplevelser osv. Så kan det fort bli for mye for dem, og da kan man jo f.eks. legge til rette i ett rom som vi har gjort, som er sterilt, der det skal være lettere å samle seg og fokusere»

Denne tilretteleggingen er i tråd med Solli (2010, s. 33) som påpeker at inkluderingsbegrepet kontinuerlig etableres og reetableres i samspill mellom mennesker, i ulike situasjoner og strukturelle forhold tid, materialer, aktiviteter og kropper. Denne tilretteleggingen gir barna på autismspekteret muligheter og forutsetninger for å delta i det sosiale felleskapet, hvor det fysiske miljøet er tilrettelagt med ulike tilpasninger med hensyn til barnas behov. Informanten viser til en forståelse for viktigheten med tilrettelegging av materialer og rom, da barn og unge med autisme kan oppleve at enkelte rom blir for overstimulerende. Samtidig kan dette ansees som et tiltak som legger til rette for fysisk inkludering, og som beveger seg innenfor Qvortrups (2012, s.10) dimensjon om fysisk inkludering, hvor det legges fysisk til rette for at inkludering kan skje gjennom deltakelse. Likevel betyr ikke dette at barna opplever å føle seg inkludert, samtidig som barnehagens miljø gir barna en bedre mulighet for at det kan gjøres. Et annet tiltak informanten gjør er og forbedrede barna til samlingsstund, ved å øve på sanger og tilrettelegge samlingsstunden slik alle kan delta. Informant 3 forteller i denne sammenheng:

«Det er kjempegøy for de, og jeg tror de føler mye tilhørighet. De føler seg ikke utenfor i hvert fall».

Dette kan anses som et tilretteleggende tiltak, som legger føringer for at barn med autisme har muligheten til *fysisk*-, *sosial*- og *psykisk* inkludering, som er i tråd med den første av Qvortrups (2012, s. 10-12) dimensjonerer. Den fysiske inkluderingen her skjer ved at barna fysisk er til stede, og den sosiale ved at barnet deltar, mens den psykiske tar for seg hvorvidt barnet føler seg inkludert eller ikke. Hvorvidt det kan fastslås at barna føler «mye tilhørighet» og at de ikke føler seg utenfor i en tilrettelagt samlingsstund, kan diskuteres. Samlingsstund er et formelt fellesskap organisert av personalet, hvor det legges til rette for at alle barn skal ha mulighet til å delta på lik linje. På en side kan en slik tilrettelegging skape gode muligheter for deltakelse, med muligheter for å føle tilhørighet, men samtidig kan det være problematisk med en slik påstand, da dette kan fremstå som en antakelse basert på intervjupersonens opplevelse og ikke

barnets. Sett i lys av den sosiale dimensjonen er det mulig å kunne si hvorvidt et barn inkluderes, basert på deltakelse/ikke-deltakelse, noe som vil være mer utfordrende å påpeke innen psykisk inkludering (Qvortrup, s. 10).

#### **4.1.2 Dilemma med formell organisering av felleskap**

Vellykket inkludering innen et formelt organisert felleskap kan føre til økt sannsynlighet i andre fellesskaper, samtidig som for aktiv deltakelse vil kunne svekke selvorganiserte fellesskaper, og det kan forekomme fare for ekskludering (Qvortrup, 2012). Når det kommer til forekomst av ekskludering, forteller informant 1 følgende:

«Man skal på en måte jobbe ut ifra at barn med autisme er en del av gruppen, og at det ikke er noe annerledes enn alle de andre ulike personlighetene i gruppen. Jeg tror på en måte at det skjer bevisst at man ekskluderer, men det skjer og ubevisst, av praktiske årsaker og gode tanker om at barnet er tryggere på enkelte».

Dette beveger seg innen en forståelse om hva fagpersonell mener er det beste for barna når det kommer til inkludering. Slik informanten forteller så er det ment godt, men også at det kan føre til en bevisst- og ubevisst ekskludering. Informanten viser til en forståelse hvor inkludering handler om å minske forskjeller, samtidig som det viser til faren med å betrakte barn med autisme som at de ikke er noe annerledes fra resten av barnegruppen. Dette beveger seg i retning av det behovsbaserte perspektivet til Ravet (2011) hvor det ansees å være en umulighet med å møte barn med autisme sine behov i ordinære sammenhenger, hvor det foreligger en fare med å redusere deres mulighet for sosialisering og suksessfull læring med jevnaldrende. Med dette som utgangspunkt kan det forstås som problematisk å jobbe ut fra at barn med autisme ikke er noe annerledes enn de andre barna, da de kan ha andre behov og trenger en annen form for tilrettelegging enn sine jevnaldrende. Informanten viser også til en forståelse for at denne betraktningen av barn også kan føre til ekskludering og at det foreligger en utfordring med en slik forståelse. I informantens utsagn benyttes ordbruken «personligheter» til å beskrive barn generelt, hvor barn på spekteret sammenlignes med at de ikke er noe annerledes fra de andre barna eller «personlighetene». Barn med autisme har ofte behov for en annen støtte enn sine jevnaldrende. På en side kan tilnærmingen med å betrakte barn ut fra deres personligheter føre til at barn med autisme ikke får den tilpassede støtten de trenger basert på deres individuelle behov. Det kan dermed forekomme en fare for å overskygge hvert enkelt barns sine behov ved

å sammenligne personligheter. På en annen side kan det å betrakte barn med autisme for sine personlighetstrekk føre til at barnets diagnose betraktes som deres *personlighet* eller *identitet*. Sett i lys av Sinclairs (2012, s. 1) teori er autisme en måte å være menneske på, og diagnosen kan ikke separeres fra personen. Basert på denne tilnærmingen kan det også vise til en forståelse hvor autisme ikke betraktes som en sykdom, men derimot et personlighetstrekk. En fordel med denne tilnærmingen kan være at man ser bort fra Pellicano og den Hountings (2022, s. 381) teori hvor man ikke betrakter eller behandler menneskets diagnose som en direkte konsekvens av individets biologiske sammensetning og funksjon, og dermed ser bort fra den medisinske tilnærmingen til autisme. Samtidig kan informantens utsagn vise til en forståelse for at barn med autisme aksepteres slik de er som er i tråd med Baron-Cohens (2002) teori hvor de ikke skal forandres i retning av normalen, og at deres personlighet har en like mye verdi som resten av barnegruppens personligheter.

#### **4.1.3 Betydningen av barnets individuelle behov i arbeid med inkludering**

Det vil være viktig å møte barns individualitet samtidig som man anerkjenner mangfoldet i barnegruppen, for å gi den støtten som trengs og redusere faren for ekskludering og stigmatisering. Dette kan sees i sammenheng med Kaland (2008, s. 139) sin teori om at livskvaliteten til barn med ASF avhenger i stor grad av hvordan de møtes, hvor en aksepterende holdning og en pedagogikk som tar hensyn til deres behov betraktes som viktig. Sett i lys av denne teorien forteller informant 1 og 2 følgende:

Informant 1: «Jeg kjenner at det med inkludering setter i gang noe i meg. Jeg er veldig for inkludering hvis det er på riktige premisser, barna sine premisser».

Informant 2: «Det er denne balansegangen hele tiden, ut fra barnets behov, men med fokus på inkludering og at vi har det med oss hele tiden. Vi ønsker jo at disse barna skal være en del av gruppa, og det er de jo, de har sin plass, men delaktigheten varierer ut fra forutsetningene og behovene».

I disse utsagnene til informantene rettes det søkelys på barnets behov, hvor de betraktes som en delaktig aktør i sin barnehagehverdag. Det påpekes fra informantene at det er barnas behov og premisser som står sentralt i inkluderende arbeid. Dette viser til at informantene har et individrettet syn, som kan sees i sammenheng med teorien til Solli (2010, s. 37) som fremhever

at individperspektivet innebærer et fokus mot det enkelte barnets behov. Samtidig beveger informantene forståelse seg innenfor et samfunnsrettet perspektiv hvor barna får mulighet til å delta og påvirke omgivelsene sine ved at inkluderingen skjer på deres premisser og ut fra deres behov. På en måte tar denne tilnærmingen hensyn til barnas premisser ut fra deres behov og rett til selvbestemmelse. Hvis barnet føler seg inkludert basert på egne premisser, kan dette kan bidra til økt deltakelse og utvikling av en tilhørighetsfølelse. Barnet får mulighet til å utvikle seg med omgivelse, samtidig som barnet er med å påvirke omgivelsene som er i tråd med Tveit et al., (2012). Det påpekes samtidig at barn på spekteret er en del av gruppa hvor de får mulighet til å delta, men at delaktigheten varierer ut fra forutsetningene og behovene til barn med autisme. Denne tilnærmingen beveger seg innenfor Arnesen (2017) sin etisk/subjektive dimensjonen, hvor barnet betraktes som subjekt og aktør med en egen opplevelse til deltakelse, tilhørighet og mestring, samt rett og mulighet til å ta egne valg. På en annen side kan informantene forståelse implisere en holdning om at inkludering bør skje på barnets premisser og behov, og ikke de voksnes.

## **4.2 Spesialpedagogenes forståelser av autismspekterforstyrrelser**

Forståelse og syn på barn har betydning for hvordan spesialpedagoger møter barn og hvordan den spesialpedagogiske praksisen utføres og hva som vektlegges. Det er en nokså tydelig forståelse blant informantene i hva som kjennetegner barn med autisme og hvordan dette kommer til uttrykk. Det er en felles enighet i at autismspekteret er et vidt spekter. Det trekkes frem ulike trekk av hva som kjennetegner diagnosen, deriblant: *samspillsvansker, rigiditet og repetitiv atferd* og ulike *språkkunnskaper*.

### **4.2.1 Individkjennskapet**

Informantene forteller at symptomene varierer, at de har ulike egenskaper og individuelle utfordringer, og det påpekes at man må arbeide ut ifra det enkelte barn sine behov i møte med barn på autismspekteret. De viser også til en forståelse for at barna kan ha noen fellestrekk i kjennetegnene for diagnosen, samtidig som det varierer fra hvert enkelt barn. For å kunne besvare det følgende forskningsspørsmålet denne delen av kapitlet tar utgangspunkt i vil det være relevant å trekke inn informantenes forståelse for diagnosen og hvordan de møter disse barna. Informant 2 forteller følgende og oppsummerer det alle informantene sier i sine beskrivelser:



«Jeg tenker det er så viktig at man har dette individkjennskapet og setter seg inn i det enkelte barnet, og bruker nok tid på det. Vi skal ikke skjære alle under en kam, for de er mer forskjellige enn oss innenfor normalområdet. De har så ulike behov; noen er var for lyd, mens noen reagerer på lukt, og dette er noe de kjenner på i barnehagen også. Dersom det er mye støy en dag, så er det noen av disse barna som trenger hørselsvern for å klare å være i barnehagen. Så derfor må man ta utgangspunkt i det barnet, og behovene det barnet har».

Informantene trekker frem de typiske kjennetegnene for barn og unge på spekteret som er i tråd med Ravet (2011, s. 677) sin teori som påpeker en bred enighet innen litteraturen om at barn og unge på spekteret opplever ulike vansker tilknyttet sosial kommunikasjon og sosial interaksjon. Samtidig påpeker informantene at barn og unge på spekteret sliter med repetitive og stereotypiske atferds- og tankemønstre. De viser også til en forståelse for at autismespekteret er vidt med store variabler, og at dette stiller krav til å jobbe ut fra barnas individuelle behov. Tross for at barn på spekteret kan ha fellestrekk er individkjennskapet viktig, da nettopp dette varierer fra barn til barn slik informantene beskriver. Noen kan være var for lukt og støy, samtidig som noen utvikler språk, mens andre ikke gjør det, som samsvarer med Kaale og Nordahl-Johansen (2019, s. 523) sin teoretiske forankring i de store variablene, kjennetegn og fellestrekk innenfor diagnosen. Videre forteller informant 2 og 3 følgende:

Informant 2: «De er jo så forskjellige, så om man har jobbet med et barn som har diagnosen i tre år, og får et nytt barn med samme diagnose, så kan de behovene være helt forskjellige. Jeg tenker at de har sin egen måte å tenke på, sin egne kognitive stil. De er jo like som oss, de ser jo ikke noe annerledes ut enn oss andre, det er bare at hjernen tenker på en litt annen måte».

Informant 3: «En autist er ikke én autist. De er veldig forskjellige, selv om de faller under et samlebegrep og man må jobbe veldig individuelt med dem».

Dette viser til en erfaringsbasert kunnskap blant informant 2 og 3, som kan sees i sammenheng med deres forståelse av hvordan man møter barn med autisme og hvordan man arbeider med barn med diagnosen. Denne forståelsen informantene beskriver kan sees i sammenheng med Kaale & Nordahl-Hansen (2019, s. 523) som påpeker at det er store variabler innenfor spekteret med barn og unge med ASF, hvor det samtidig påpekes at de er en svært heterogen gruppe med

noen fellestrekk. Informantenes beskrivelser viser til hvilket syn de har på arbeidet og barn med autisme. Gjennom informant 2 sin beskrivelse beveger dette seg innenfor retningen Sinclair (2012) beskriver sett ut fra et nevrologisk og genetisk betinget variasjon, da informanten påpeker at barn med autisme ikke er annerledes fra resten, men at de har en annen måte å tenke på, som er i tråd med Sinclair (2012), som betraktes barn med autisme for å se verden annerledes. På en annen side viser dette også til en forståelse som samsvarer med Baron-Cohen (2002) hvor mennesker betraktes i sin egenart, hvor de ikke skal forandres i retning av det som ansees som normalt.

#### **4.2.2 Betydningen av ordbruk rettet mot barn med autismspekterforstyrrelser**

I informant 3 sin beskrivelse brukes ordet «autist» for å beskrive barn med autisme. Innen det rettighetsbaserte perspektivet til Ravet (2011, s. 669-670) hevdes det at kategorier av diagnoser og merkelapper brukes for å identifisere dem det gjelder. Denne ordbruken benyttes av flere av informantene i løpet av intervjuene, både bruken av ordet «autist» og «autister». På en side kan slike ordlegginger kan føre til antakelser om hvilke kvaliteter mennesker med autisme har, da det benyttes sosiale konstruksjoner som er basert på dagligdagse og tatt-for-gitte antakelser om normalitet. På en annen side kan slike ordlegginger påvirke barn og unge med diagnosen da spekteret er såpass vidt. Autismspekteret er bredt med store variabler, som innebærer et spenn fra *lavtfungerende*- til *høytfungerende* autisme. Denne ordbruken kan føre til mangel på anerkjennelse og forståelse for den individuelle variasjonen, samtidig som en slik ordbruk kan føre til stigmatisering. I tråd med Ravets (2011) teori kan slike omtalelser om barn og unge med autisme føre til at deres identitet fremstår som mangelfulle eller svekket. Innen det behovsbaserte perspektivet argumenteres det for brukes av ordet «autist», da det brukes til å beskrive individer på spekteret, samtidig kan dette synet føre til en forestilling om en redusert identitet. Det skal påpekes at informantene ikke kun bruker ordene «autist» og «autister» i sine beskrivelser, men at det brukes gjentakende. Med utgangspunkt i Ravets (2011) teori kan dette vise til en ubevisst bruk av ord i intervjusituasjonen, som indikerer at barn og unge med diagnosen skjæres under en kam, da de ikke beskrives nøytralt og objektivt. Dette kan være særlig problematisk da spekteret er såpass vidt og det foreligger individuelle behov og forutsetninger. Videre forteller informant 1 og 3 følgende:

Informant 1: «Autisme er jo medfødt, så mye av dette kan samsvare med andre diagnoser, så det kan være vanskelig å diagnostisere autisme fordi det er så vidt spekter, og at man kan ha tilleggs diagnoser som forstyrrer litt når man skal diagnostisere».

Informant 3: «Vi i barnehagen jobber mer ut fra hva vanskene er, det er ikke nødvendigvis at en diagnose er alt og ingenting på en måte. Hvis man ser at dette barnet for eksempel strever med det sosiale, så vil man sette inn lignende tiltak der uansett om det er en diagnose der eller ikke».

Det trekkes frem i informantenes beskriver av diagnosen at dette er noe som er medfødt. Dette kan sees i sammenheng med Øzerk & Øzerk (2013, s. 29) sin teori som påpeker at autisme ikke er en sykdom, men en kompleks nevrobiologisk tilstand. Informantene jobber ut ifra vanskene, hvor diagnosen i seg selv fremstår mer sekundær. Dette beveger seg innpå en forståelse hvor barnet ikke indentifiseres som diagnosen, men heller at det er ulike vansker som hvert et barn kan ha utfordringer med. Tiltakene og hvordan man møter disse barna vil være like uavhengig om det er en autismediagnose eller ikke. Dette viser til en holdning hvor barnet møtes og støttes uavhengig av en diagnose, som vil være viktig da personalets holdninger til barn og diagnoser vil kunne påvirke mulighetene barn får i barnehagen slik Olsen & Moxnes (2016, s. 165) sin teori viser til.

### **4.3 Spesialpedagogenes holdninger og kompetanse til inkludering og autisme**

I de to tidligere delene i kapittelet presenteres og drøftes funn sett i lys av spesialpedagogers forståelse for inkludering og barn med autisme. Gjennom informantenes beskrivelser ligger mye av kunnskapen til grunn for deres forståelser, og de kan sees i sammenheng. Videre i denne delen er det ønskelig å trekke frem spesialpedagogene sine beskrivelser av egne holdninger, samt se hvilken kompetanse de uttrykker.

#### **4.3.1 Betydningen av spesialpedagogers holdninger til barn med autisme**

I informantenes beskrivelser trekkes det frem noen like samt ulike tilnærminger til deres holdninger. Informant 1 og 2 beskriver sine holdninger på følgende måte:

Informant 1: «Jeg tenker min holdning til barn med autisme er generell for alle barn. Jeg har ikke en annen holdning til barn med autisme enn andre barn. Det handler om menneskesyn. Jeg er genuint opptatt av mennesker og er nysgjerrig og synes det er spennende å møte mennesker som ser verden annerledes enn meg. Jeg tenker barn er like mye verdt, og det er heller ulike personligheter og ulike utfordringer enn holdninger til enkeltdiagnoser».

Informant 2: «Jeg er nok over snittet veldig interessert og de ligger nok mitt hjerte ganske nært. Jeg synes jo det er viktig at de får rett hjelp til rett tid, så det er nok noe jeg er veldig opptatt av. Jeg tenker holdninger i personalgruppa er nok noe man har møtt på noen ganger. Det er noen holdninger som begrenser litt: «Dette barnet kan jo ikke å snakke, så det er ikke noe vits at de er med på dette her». Så det å se mulighetene før begrensingene er nok det viktigste tror jeg, og at personalet er mest mulig samspilt på det».

Informant 1 forteller i sine beskrivelser at hun har en generell holdning til alle barn, uavhengig om de har en diagnose eller ikke. På en side kan denne holdningen vise til at alle barn skal behandles med lik grad av respekt samt får like muligheter til å oppleve inkludering. Dette viser til en positiv tilnærming hvor barn betraktes likt med grunnleggende syn og verdier uavhengig om det er en autismediagnose inne i bildet, som er i tråd med Røkenes og Hanssens (2015, s. 10-11) teori som påpeker at fagpersoner må møte menneskers integritet med respekt og rett til selvbestemmelse. Dette viser samtidig til en positiv holdning hvor det foreligger en interesse og engasjement i å møte mennesker som tenker annerledes enn fagpersonen selv. Denne holdningen kan sees i lys av Røkenes og Hanssens (2015, s. 165) teori hvor fagpersonen egen oppfattelse av seg selv vil ha betydning for hvordan fagpersonen selv kan være til hjelp for andre samtidig som dette påvirker kvaliteten av arbeidet. På en annen side kan en generell holdning til barn med og uten diagnoser kan medføre fare for stigmatisering og ikke imøtekomme den enkeltes behov. Barna må møtes med voksne som har god kompetanse og er gode relasjonsbyggere for å fremme inkludering (Solli, 2017, s. 61).

I likhet med informant 1 sine beskrivelser foreligger det også en ekstra interesse for å arbeide med barn med autisme blant informant 2. Samtidig trekkes det frem holdninger som kan ha mer negativ påvirkning når det kommer til inkludering av barn med autisme. Slik Boone og Kurtz (2002) påpeker, beskriver holdninger en persons vedvarende positive eller negative

evalueringer, følelser og handlinger mot noe eller ovenfor noe. Eksempelet informanten trekker frem er gjentakende for informantens beskrivelser i intervjuene, hvor holdninger blant annet barnehagepersonale baseres på antakelser om barnets muligheter. På en måte kan slike holdninger fremstå som at problemet knyttes til barnet selv, heller enn problemer i læringsmiljøet slik Ravet (2011, s. 669-670) viser til i sin teori. Informantene påpeker at dette er holdninger de ofte kan møte i barnehagehverdagen, og det er viktig for dem å fokusere på muligheter fremfor begrensninger. På en annen side viser dette til at informanten er bevisst hvilke holdninger som kan fremstå mer negative, noe som står av betydning når man arbeider inkluderende med barn med autisme. Dette kan sees i tråd med Park og Chitiyo (2011, s. 70) sin teori hvor holdninger blant fagpersoner er viktige da den kan påvirke inkludering av barn med autisme i vanlige utdanningsmiljøer. Dette vil være særlig viktig da fagpersoners holdninger kan påvirke forventningene de har til barn, som vil ha betydning for barnas selvbilde og prestasjoner. I motsetning til informant 1 og 2 trekker informant 3 frem en annen tilnærming i beskrivelsen av egen holdning:

«Det er jo naturligvis mye bias her, men jeg vil jo at de skal være her for da har jeg en jobb. Som jeg sier har jeg den biasen fordi det er jobben min, men jeg er litt småskremt av den spesped-reformen som skal ende opp med at hele dette ansvaret faller på barnehagelærerene, så blir vi spesialpedagoger den nye gjengen med PPT som sitter på kontorer og er på møter rundt omkring og ikke får lov til å jobbe direkte med barna».

Sett ut fra den gitte konteksten beveger denne beskrivelsen av egen holdning inn på flere elementer. På en side kan dette forstås som en bias-sentrert holdning, hvor det er informanten som gagnar på at det er barn med ulike utfordringer som har behov for spesialpedagogisk hjelp, slik at informanten har en jobb å gå til. På en annen side kan utsagnet vise til at det er en bias, nettopp fordi spesialpedagoger er ansatt i barnehagen for å jobbe med barn og unge med ulike utfordringer. Samtidig uttrykker informanten bekymring til den nye «spesped-reformen», som i praksis vil kunne frata spesialpedagoger muligheten til å jobbe direkte med barn. Denne reformen innebærer at spesialpedagogikken blir en del av det allmennpedagogiske tilbudet, og det kan forstås som at dette er en del av bekymringen til informanten. Det er økt behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, både for spesialpedagoger og barnehagelærere (Pihlaja & Holst, 2011), og det vil derfor være viktig at de som arbeider med barn med ulike diagnoser, deriblant autisme, har kunnskap og kompetanse tilknyttet dette.

### 4.3.2 Bevissthet rundt egne holdninger

Det er en felles enighet blant informantene at de tror spesialpedagogens holdninger påvirker det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen i stor grad. De tror også i denne sammenheng at deres holdninger vil kunne ha noe å si for holdningene til resten av barnehagepersonalet. Det påpekes deriblant av informant 2 at det vil være viktig å være bevisst sine egne holdninger samtidig som man er ydmyk i møte med barnehagepersonalets holdninger, og sier det krever at man blir godt kjent med personalet for et felles samarbeid i møte med barn på autismespekteret. Dette viser til informantens relasjonskompetanse, som innebærer å kjenne seg selv og å forstå den andre sin opplevelse, som danner grunnlag for å danne en forståelse for hva som skjer i samspill i møte med andre mennesker (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 10-11). Informant 3 stiller spørsmål til hvor mye man kan endre andre sine holdninger og hvor mye man kan endre sine egne holdninger, og mener om man søker etter å oppdage og lære nye ting, vil holdningene bli mer dynamiske enn om man tenker «det her er slik vi alltid har gjort det og skal alltid gjøre det». Dette viser til holdninger som uttrykkes kognitivt, med meningsytringer og oppfatninger (Svartdal, 2020), noe man som spesialpedagog kan møte i barnehagen, blant andre barnehagepersonell, men også andre blant andre spesialpedagoger. Hvor lett det er å endre holdningene sier informanten at den ikke er like mye overbevist om. På en side kan en slik tilnærming tyde på at mangel på kunnskap, eller mangel på ønsket om å søke ny kunnskap. I undersøkelsen til McGregor og Campell (2011) fremsto spesialpedagoger mer positive enn lærere, mens lærere med mer erfaring og kunnskap tilknyttet barn på spekteret var mer positive enn de som ikke hadde opplæring og erfaring. Sett i lys av denne undersøkelsen, samt Park og Chitiyos (2011) undersøkelse, kan man forstå det som at økt kunnskap og erfaringer står av betydning for barnehagepersonalets og spesialpedagogers utvikling av positive holdninger til inkluderende arbeid med barn med autisme. På en annen side vil det være viktig å være åpen og ydmyk i samarbeid med resten av barnehagepersonalet for økt forståelse for hverandre sine holdninger. Det vil derfor være viktig med egen evne til å forstå og samhandle med ulike mennesker på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 10-11), spesielt da holdninger og kompetanse blant barnehagepersonalet anses som sentral for en inkluderende barnehagehverdag for alle (Solli, 2017, s. 61). Videre forteller informant 1 og 3 følgende:

Informant 1: «Jeg tenker at holdninger kan være barrierer for inkludering, altså holdninger til hvor inkludert noen kan bli og at holdningene ligger der til grunn, som kan være bevisst og ubevisst. Kunnskap, eller manglende kunnskap, kan også være en barriere for inkludering».

Informant 3: «Kunnskap om kunnskap er utrolig kraftfullt. Så dette med å tilegne seg ny kunnskap, og helst god kunnskap, vil være holdningsskapende».

Inkludering er en prosess, hvor det handler om å identifisere og fjerne barrierer (Solli, 2010, s. 32-33). Informant 1 viser til at holdninger er noe som kan skape barrierer for inkludering, som kan skje bevisst og ubevisst. På en side kan holdninger som ligger til grunn være begrensende dersom det foreligger mangel på forståelse for barn som skal oppleve inkludering. Dette kan være at personalet ikke har forståelse for barnets diagnose og derimot betrakter den som uforståelig og utfordrende (Olsen & Moxnes, 2016, s. 165). På en annen side kan dette også knyttes opp mot kunnskap eller manglende kunnskap, slik informantene forteller. Økt kunnskap om diagnoser kan føre til en videre forståelse for individer og diagnoser (Olsen & Moxnes, 2016, s. 64). Kunnskapen vil stå av betydning når spesialpedagoger samhandler og kommuniserer med mennesker og det anses avgjørende hvilke teorier og metoder fagpersoner bruker, da dette påvirker fagpersonens oppmerksomhet og atferd i en bestemt retning. Basert på dette kan informant 3 sitt utsagn om å ha kunnskap om kunnskap være relevant, da man som fagperson må være bevisst hvilken kunnskap som ligger til grunn, for at arbeidet skal være fagetisk forsvarlig (Røkenes & Hanssen, 2015, s.159-160). Sett i lys av dette vil kunnskapen man har om diagnoser og individkjennskap stå av betydning for hvordan individer med ulike diagnoser ivaretas og inkluderes. Det kan samtidig føre til en fare for stigmatisering dersom man ikke har forståelse for barns diagnoser eller barns utfordringer, og særlig hvis barnets utfordringer knyttes til barnet selv og ikke omgivelsenes forventninger (Olsen & Moxnes, 2016). På denne måten kan holdninger som preges av mangel på forståelse og kunnskap være begrensende, og det kan være utfordrende i inkluderende arbeid med barn på autismespekteret. Dersom fagpersonen har et reflektert forhold til seg selv, vil det kunne føre til at man opptrer mer nyansert og fleksibel i møte med andre mennesker (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 108).

#### **4.3.3 Betydningen av kompetanse i inkluderende arbeid med barn med autisme**

Når det kommer til holdninger i inkluderende arbeid med barn med autisme er det flere egenskaper som informantene viser til å ha, hvor tålmodighet og åpenhet trekkes frem som to sentrale begreper i informantenes beskrivelser. Informant 1 og 3 oppsummerer dette følgende:

Informant 1: «Den viktigste holdningen for inkludering er at du lykkes best om du tar deg tid til å bli kjent med barnet. Hvis du har den holdningen om at kunnskapen ligger mest i barnet, i forhold til om den skal føle seg inkludert, for det er jo det viktigste. Du må være tålmodig nok til å bli kjent med barnet».

Informant 3: «Åpenhet. Med det så mener jeg å tørre å prøve å inkludere. Jeg tror det er lett å sette folk i bås, spesielt hvis du har mye å gjøre».

Informantenes beskrivelser viser til hva de vektlegger som viktige holdninger i møte med barn med autisme, når det kommer til inkluderende arbeid. Informant 1 påpeker at kunnskapen ligger i barnet og det stiller krav til spesialpedagogen å bruke nok tid på å bli kjent med barnet. Dette viser til en holdning som er i tråd med Wing (2007) hvor barnets daglige opplevelser legger føringer for hvordan inkluderingen skal forekomme, i stedet for hvordan spesialpedagoger mener det bør være. På en side vil en slik holdning kunne føre til flere former for inkludering, da det baseres på hvert enkelt barn sine behov. Dette vil igjen kunne øke sannsynligheten for at det enkelte barnet selv føler at det inkluderes, nettopp ved at det møter voksne som tar utgangspunkt i å lytte og engasjere seg. På en annen side viser dette også til at det ikke finnes et teoretisk fasitsvar eller oppskrift for hvordan man utfører inkludering som er i tråd med Ravet (2011, s. 680) sin teori, da man må arbeide ut fra hvert enkelt barn sine behov og at dette dermed vil kunne variere fra barn til barn. Samtidig forteller informantene at dette stiller krav til at de er tålmodige nok til å bli kjent med barnet og går inn med åpenhet. Dersom man ikke gjør dette vil det kunne forekomme en fare for å sette folk i bås, slik informant 3 forteller. Tid er også et element som trer frem sentralt i informantenes utsagn. Det å ha nok tid til å bli kjent med barna og det å ha tid til å møte barna der de er. Samtidig beveger dette seg inn på en dagsaktuell diskurs som angår tid og ressursbruk i barnehagen. Dersom man ikke har nok tid og ressurser til å gjøre nettopp dette, vil det kunne medføre en fare hvor barna ikke blir ivaretatt slik de har krav på. Videre forteller informant 1 følgende:

«Jeg tenker du må ha kompetanse om utfordringene som ligger innenfor autismeregisteret, for å vite hvordan du skal tilrettelegge for inkludering. Hva de faktisk trenger av støtte fra deg da, for å oppleve seg inkludert. Du ha kunnskap om hvordan du tolker signalene om de føler seg inkludert, også tenker jeg du må ha en kompetanse om at dette tar tid og at du kanskje ikke får helt tydelige signaler, men at du må stole på hva



som er bra for barn generelt. Så jeg tenker at man må ha kunnskap om autisme og utfordringene der, men også den generelle kompetansen».

Som spesialpedagoger er det viktig å inneha bred faglig kunnskap som grunnlag for inngående kompetanse i inkluderende arbeid med barn med autisme, slik informant 1 viser til. Nettopp for å kunne tilrettelegge, gi støtte og møte barnas individuelle behov. Det foreligger samtidig ulike føringer og en rekke ulike tiltak av myndighetene, som skal sikre kompetanse for å fremme inkludering. Dette fremstilles blant annet i Rammeplanen for barnehagen med å sørge for at de som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). I tillegg legger Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019-2020) vekt på at den tidlige innsatsen skal sikre god kvalitet og inkludering, samtidig som styrking av kvalitet innen det ordinære pedagogiske tilbudet betraktes som et av de viktigste tiltakene. Disse føringene er grunnlaget for det spesialpedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen, deriblant kompetanse tilknyttet inkludering og barn med autisme. Kvalitet kan knyttes til kunnskap og kompetanse, som vil være viktig for å sikre en inkluderende barnehagehverdag. For å oppnå dette innebærer dette samarbeid med resten av barnehagepersonalet. I denne sammenheng forteller informant 1 og 2 følgende:

Informant 1: «Jeg tenker som spesialpedagog er det viktig å ha kontinuerlig veiledning med avdelinger om hva man skal se etter og hva de skal gjøre, hva er det vi jobber med nå. Så det her er jo et komplekst samspill, når vi jobber samtidig. Det handler jo også om foreldresamarbeid og kollegaveiledning».

Informant 2: «Vi må ha kunnskap, og en spesialpedagog kan være med å veilede personalet, i hvordan de skal håndtere ulike hverdagssituasjoner som kan oppleves som utfordrende for voksne. Det handler om at vi må bruke nok tid og ha nok tid. For meg er jo det å søke ny kunnskap og bli enda bedre, mitt mål. For da kan jeg gjøre en enda bedre jobb med barnet direkte, og ha et enda bedre samarbeid med foreldrene og personalet i barnehagen».

Slik informantene viser til i sine beskrivelser er det flere parter som er delaktige i inkluderende arbeid med barn på spekteret. Veiledning trekkes frem som et element i begge beskrivelsene, både når det kommer til samarbeid med foreldre og personalet. På en side vil det være viktig å inkludere resten av personalgruppen i arbeid med barn og unge på spekteret, da det er bedre

forutsetninger for inkludering i barnehagen når personalet erkjenner et felles ansvar for alle i barnehagen, slik Nordahl (2018, s. 81) påpeker. På en annen side vil det være viktig å veilede personalet i hvordan man skal håndtere ulike hverdagssituasjoner som kan oppleves utfordrende for voksne, da intern veiledning kan ha betydning for personalets mestringsfølelse (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014). Slik informant 2 forteller handler det om å ha nok tid og bruke nok tid, som kan sees i sammenheng med Olsen og Moxnes (2016, s.65) hvor det vektlegges et krav til barnehagens økonomiske ressurser brukes til utvikling av faglig kompetanse for å utvikle en helhetlig og tilpasset opplæring som imøtekommer barn med diagnoser og gir den hjelpen hvert enkelt barn har behov for.

## 5.0 Oppsummering

---

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke holdninger og kompetanse spesialpedagoger uttrykker omkring inkludering og barn med autisme i barnehagen. For å kunne gå mer i dybden av spesialpedagogers holdninger og kompetanse har det vært relevant og se nærmere på hvilken forståelse og kunnskap informantene har for inkluderings- og autismebegrepet. Dette har dannet utgangspunkt for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål:

*Hvilke holdninger og kompetanse preger det spesialpedagogiske arbeidet med inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen?*

- 1. Hvilken forståelse av arbeid med inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk i intervju med spesialpedagoger?*
- 2. Hvilken forståelse til barn med autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk?*
- 3. Hvilke holdninger og kompetanse til barn med autismespekterforstyrrelser og inkludering kommer til uttrykk?*

Gjennom en kvalitativ tilnærming er det gjennomført kvalitative forskningsintervju med tre spesialpedagoger som har arbeidserfaring tilknyttet inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagealder. Disse intervjuene har dannet oppgavens empiriske grunnlag, hvor informantene har delt sine holdninger og kompetanse til inkluderende arbeid med barn på autismespekteret. For å kunne besvare oppgavens problemstilling skal det påpekes at hensikten ikke har vært å finne fasitsvar og en sannhet som gjelder for alle, men derimot belyse ulike forståelser til oppgavens problemstilling. Ved å knytte sammen de empiriske funnene, det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, besvares problemstillingen gjennom egen drøfting og tolkninger. Oppgavens forskningsspørsmål danner samtidig et bedre grunnlag for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen.

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål innebærer flere begreper, hvor holdninger og kompetanse undersøkes ved å se nærmere på hvilken forståelse spesialpedagogene uttrykker om inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser. I det første forskningsspørsmålet var jeg som forsker ute etter spesialpedagogenes forståelse og kunnskap til inkluderende arbeid og

barn med autismespekterforstyrrelser. Det viser seg at inkluderingsbegrepet er vanskelig å finne en entydig beskrivelse av, og kan dermed forstås på ulike måter. Informantene viser gjennom intervjuene at de har nokså inngående kunnskap og kompetanse tilknyttet begrepene inkludering og autismespekterforstyrrelser. Barnets individuelle behov står av betydning for hvordan man arbeider inkluderende med barn og unge på spekteret. I funnene kommer det også frem utfordringer tilknyttet inkluderende arbeid med barn med autisme, med en forståelse om faren for ekskludering og hvordan man arbeider med dette. Det kommer også tydelig frem at tilrettelegging vektlegges i inkluderende arbeid, for å imøtekomme barnas individuelle behov.

Det andre forskningsspørsmålet er ute etter hvilke forståelser informantene har til autismespekterforstyrrelser. Det kommer tydelig frem at informantens forståelser viser til inngående kunnskap som grunnlag for forståelsen. Som tidligere nevnt har informantene en felles forståelse for at autismespekteret er et vidt spekter. De viser samtidig til kunnskap til ulike trekk som kjennetegner diagnosen. Likevel er det kun en av informantene som viser til kunnskap om at autisme er noe som er medfødt. Videre viser funnene til en ubevisst ordbruk, hvor bruken av ordene *autist*, *autister* og *personligheter* brukes i beskrivelsen av barn med autismespekterforstyrrelser. Det trer også frem i funnene at det i inkluderende arbeid med barn med autisme er viktig å ha en inngående forståelse for diagnosen, deriblant en forståelse for variasjonen av symptomer, samt hvilke utfordringer og muligheter barn med denne diagnosen har. Her fremstår individkjennskapet som sentralt. I informantenes beskrivelser beveger de seg innenfor ulike forståelser som kan sees i lys av teori. Dette innebærer en individrettet forståelse, som anses sentralt for å imøtekomme barnas individuelle behov.

I det tredje forskningsspørsmålet er jeg ute etter hvilke holdninger og kompetanse som uttrykkes av informantene. Gjennom denne studien trer det frem at det spesialpedagogiske arbeidet med inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser preges av holdninger og kompetanse, som anses avgjørende for å skape en inkluderende barnehagehverdag for barn og unge på autismespekteret. Gjennom drøftingsarbeidet med empiriske funn og teori, kommer det tydelig frem at det er en sammenheng mellom informantenes holdninger og kompetanse. Kompetansen til informantene kan sees i lys av teoretiske tilnærminger samtidig som det viser til at den erfaringsbaserte kunnskapen står sentral. Kunnskap og kompetanse kan samtidig sees i lys av spesialpedagogenes holdninger. Holdningene informantene uttrykker gjennom ord er dermed gjensidig preget av informantenes kunnskap og kompetanse til inkluderende arbeid med

barn og unge på spekteret. Samtidig vektlegges viktigheten rundt bevissthet til egne holdninger i det spesialpedagogiske arbeidet.

Kunnskap og erfaring til autismediagnosen viser til mer positive holdninger blant fagfolk med spesialpedagogisk bakgrunn (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014). Kunnskap om diagnosen og kunnskap om inkluderende arbeid ansees dermed som sentral for å kunne imøtekomme barnas individuelle behov. Kompetansen informantene viser til preges av riktig type kunnskap om diagnosen, samtidig som de i sine beskrivelser viser til at relasjonskompetansen og veiledningskompetansen er viktig for å kunne samhandle og møte barn med autisme på best mulig vis. Samtidig vil en fagperson som oppfatter seg selv i større grad som en del av et menneskelig fellesskap, kunne fremstå som dyktigere hjelpere, mens fagpersoner som utfører dårligere hjelp, tendenserer til å se på seg selv som annerledes fra andre- og ulike mennesker (Røkenes & Hanssen, 2015, s.165). Hvilke holdninger og kompetanse spesialpedagogen uttrykker, står av betydning for hvordan man møter og arbeider inkluderende med barn med autisme i barnehagen. Sett i lys av tidligere forskning er denne studien med å støtte opp til det som allerede er foretatt av tidligere forskning. Denne studien kan deriblant sees i lys av Solli (2017) sin tidligere forskning som viser til at barnehagepersonalets holdninger og kompetanse anses å være sentral for at barnehagehverdagen skal være inkluderende for alle (Solli, 2017, s. 61). Denne studien viser også til at det er avgjørende med riktige- og presise holdninger, i kombinasjon med kompetanse for å skape støttende og inkluderende læringsmiljø som tar hensyn til barn med autisme sine individuelle behov.

## 6.0 Avsluttende refleksjoner

---

Avslutningsvis er det ønskelig å belyse egne erfaringer og tanker omkring dette forskningsprosjektet. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg selv fått en videre forståelse, kunnskap og kompetanse, ved å forske nærmere på hvordan disse elementene trer frem i spesialpedagogisk arbeid hos andre spesialpedagoger. Studien viser til at man som spesialpedagog må være reflektert og bevisst hvordan holdninger og kompetanse preger det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, da nettopp dette ligger til grunn for hvordan man inkluderer og møter barn og unge på spekteret. Kunnskap danner grunnlag for kompetanse, og riktig type kunnskap står dermed sentralt. Denne studien viser til en tydelig sammenheng mellom forståelser og holdninger, samt kunnskap og kompetanse. Holdninger og kompetanse kan dermed betraktes som dynamiske begreper, som kan endres over tid med nye forståelser og tilegning av ny kunnskap. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har min forhåndsforståelse utviklet seg, da studien har gitt meg nye forståelser for hvilke holdninger og kompetanse som uttrykkes i det spesialpedagogiske feltet.

Videre håper jeg denne masteroppgaven har vært informativ og lærerik til leser, samtidig som oppgavens tema kan skape økt bevissthet rundt spesialpedagogisk praksis i barnehagen. Holdninger, verdier og menneskesyn er noe alle mennesker har, og ved å belyse hvordan holdninger og kompetanse uttrykkes, håper jeg det øker forståelse for viktigheten rundt nettopp dette. Det skal poengteres at denne studien ikke er feilfri og det vil derfor være viktig å reflektere rundt hva som kunne vært gjort annerledes. Jeg har tidligere i metodekapittelet presentert ulike styrker og svakheter ved valgt metode og reflektert rundt dette. Videre ser jeg muligheten med å kunne gått mer i dybden av komorbiditet blant barn og unge med autisme. Selv om resultatene viser til en forståelse for de store variablene innenfor autismespekteret, er ikke dette noe som trer frem i de empiriske funnene. Det kunne dermed vært relevant å forske videre på dette nettopp da graden av komorbiditet varierer betydelig barn og unge på autismespekteret.

## Litteraturliste:

---

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Makings Education for All inclusive: where next? *Prospects*, (2008) 38(1): 15-34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arnesen, A-L. (2017) Inkludering – Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 19–35). 2. utg. Universitetsforlaget.
- Balaz, L., Byrne, M. K., & Mielle, S. (2020). “Understanding Our Peers”: A Naturalistic Program to Facilitate Social Inclusion for Children with Autism in Mainstream Early Childhood Services. *International Journal of Disability, Development and Education*. 69(5). 1583-1600. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1821872>
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Pritchett, S.N. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 23(4). 302-321. DOI: <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Baron-Cohen, S. (2002). Is Asperger Syndrome Necessarily Viewed as a Disability? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 186–191. DOI: <https://doi.org/10.1177/10883576020170030801>
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. (3. utg.). Taylor and Francis.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Engstrand, R. Z. & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Furuset, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre*. (3utg). Universitetsforlaget

- Haugen, V. D. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 104(4). 416-428.  
DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>
- Helsenorge. (2020, 30.november). *Autisme*. Hentet 31. januar 2023 fra <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/#oppsummering>
- Hitching, T.R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Hitching, T.R., Nilsen, A.B., & Veum, A. Hitching, T.R., Nilsen, A.B., & Veum, A (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s. 11-36). Høyskoleforlaget.
- Johannessen, E. F, L., Rafoss, W, T., & Rasmussen, B. E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 523-542). Cappelen Damm Akademisk.
- Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2008) 92(2): 139-150.  
DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammepplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189-207.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361301005002008>
- Meld. St. 6. (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage,



skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & Pellicano, E., (2018). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>

Olsen, K. & Moxnes, A. E. (2016). Den inkluderende barnehagens tilbud til barn med diagnoser. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1-2) 163-166.  
DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-20>

Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.  
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>

Pellicano, E. & Houting, J. (2021). Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (2021) 63(4): 381-396. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>

Pihlaja, P. M., & Holst, T. K. (2011). How Reflective are Teachers? A Study of Kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628691>

Qvortrup, L. (2012) Inklusion – en definition. I: Qvortrup & T. Næsby (Red.), *Er du med? (Seriehæfte nr.5) – om inklusion i dagtilbud og skole*. UCN Forskning og utvikling.

Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, (2021) 15(6): 667-782. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903294347>

Røkenes, O. H., & Hanssen, P. (2015). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Sinclair, J. (2012). Don't Mourn for Us. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(1), Art. 1. <https://philosophy.ucsc.edu/SinclairDontMournForUs.pdf>

Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FOU i praksis*. 4 (1), 27-45.

Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 138 – 160). Universitetsforlaget.

Statped. (2022, 13. oktober). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet 31. januar 2023 fra <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/hva-er-autisme/>

Svartdal, F. (2020). *Holdning*. Store norske leksikon. Hentet 01.09.23 fra <https://snl.no/holdning>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tveit, A.D., Kovač, V.B., & Cameron, D.L. (2012). “Ja takk, begge deler” PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk* 4/2012.

Utdanningsforskning.no.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>

Thygesen, R., Briseid, L.G., Tveit, A.D., Cameron, D.L., & Kovač, V.B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2(95), 103-114.

DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende

praksis. Udir: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

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

<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2373848/Barnehagetilbudet+til+barn+med+særlige+behov+-WEB.pdf?sequence=3>

Øzerk, K. (2012). Barn med autismespekterforstyrrelser (AsF) - en barnegruppe som fortjener større oppmerksomhet. *Bedre skole*, (2012) 4: 84-85.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/barn-med-autismespekterforstyrrelser-asf--en-barnegruppe-som-fortjener-storre-oppmerksomhet/>

## Vedlegg:

### Vedlegg 1: Vurdering fra NSD – Norsk senter for forskningsdata

04.09.2023, 13:09

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Inkludering av barn med autisme i barnehagen](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

993004

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

28.04.2023

**Tittel**

Inkludering av barn med autisme i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Sobh Chahboun

**Student**

Emma Mære

**Prosjektperiode**

05.12.2022 - 13.10.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 13.10.2023.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 13.10.23 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

**Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema**

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
**” *Spesialpedagogens holdninger og kompetanse til inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser*”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om hvilke holdninger og kompetanse spesialpedagoger har til inkluderende arbeid med barn med autisme. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilke holdninger og spesialpedagoger uttrykker, og hvilken kompetanse de har tilknyttet inkludering og barn med ASF. Dette forskningsprosjektet er et mastergradsstudium. Undersøkelsen foretas ved bruk av en kvalitativ studie som skal gi innsikt i og bidra til økt kunnskap innen det spesialpedagogiske feltet. Det skal benyttes kvalitative intervju for å kunne besvare prosjektets problemstilling: “Hvilke holdninger og kompetanse preger det spesialpedagogiske arbeidet med inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagen?”

For å tydeliggjøre hvordan holdninger trer frem i intervjusituasjonen er det ønskelig å trekke inn følgende forskningsspørsmål:

1. “Hvilke holdninger til barn med autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk i intervju med spesialpedagoger?”
2. “Hvilken forståelse og kunnskap om autismespekterforstyrrelser kommer til uttrykk?”
3. “Hvilke holdninger til inkludering kommer til uttrykk?”
4. “Hvilke holdninger og kunnskap kan fremme/hemme inkluderende prosesser?”

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Dronning Mauds Minne Høgskole som er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Når det kommer til valg av informanter, vil det være relevant i min forskning å gjøre dette gjennom et strategisk utvalg. Jeg som forsker kommer til å stille krav til at informantene har en spesialpedagogisk bakgrunn, både når det kommer til erfaringer, men også kompetanse. Dette tilsier at det må være en spesialpedagog som enten har videreutdanning eller en mastergrad i spesialpedagogikk. Spesialpedagogene må ha erfaring med barn med autismespekterforstyrrelser i barnehagealder. Du får spørsmål om å delta grunnet din faglige bakgrunn og erfaringer med praksisfeltet. Jeg kontakter deg da jeg har sett på din barnehages hjemmeside og sett etter ansatte med spesialpedagogisk utdanning. Jeg har vært i kontakt med barnehagens styrer som har videreformidlet forespørselen til deg.

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

Jeg valgt å benytte en *kvalitativ tilnærming* i form av intervju som metode for innsamling av datamaterialet. Hensikten ved den valgte metoden er å belyse kunnskap som er grundig utprøvd. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det for deg å gjennomføre et intervju som kommer til å ta mellom 45-60 minutter. Jeg kommer til å samle inn svar på spørsmål som er tilknyttet oppgavens tema. Fortrinnsvis er det ønskelig å bruke videoopptak på intervjuet. Om dette ikke er noe du ønsker å delta på, er det mulig med båndopptak. Dine svar fra intervjuet kommer til å registreres ved bruk av videoopptak/båndopptaker, som skal transkriberes og anonymiseres snarest etter intervjuet.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen din. Videoopptak/lydopptak kommer også til å slettes etter intervjuene er transkribert og anonymisert.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være jeg og eventuelt min veileder, som har tilgang til videoopptak/lydopptak. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt

fra øvrige data. Dette gjøres ved at videoopptak/lydopptakene vil bli oppbevart innelåst frem til de slettes. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven, og personlige opplysninger som kan spore tilbake til deg vil ikke publiseres.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.23, når oppgaven leveres inn til vurdering. Etter prosjektslutt kommer alle personopplysninger om deg som ikke er anonymiserte til å slettes. Dette inkluderer din samtykkeerklæring med ditt navn. Videoopptak/lydopptak vil som ovenfornevnt slettes når de er transkriberte og anonymiserte. Anonymiserte opplysninger vil kun brukes i dette prosjektet og ikke til annen forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norsk Senter For Forskningsdata har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Dronnings Mauds Minne høgskole ved prosjektansvarlig: Emma Mære, epost: [emmamaere@gmail.no](mailto:emmamaere@gmail.no).
- Veileder: Karianne Franck, epost: [kfr@dmmh.no](mailto:kfr@dmmh.no)
- Veileder: Sohn Chahboun, epost: [sch@dmmh.no](mailto:sch@dmmh.no)
- Vårt sentralbord: 73 80 52 00, epost: [post@dmmh.no](mailto:post@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig, Emma Mære

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Spesialpedagogens holdninger og kompetanse til inkludering og barn med autismespekterforstyrrelser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med videoopptak
- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### Vedlegg 3: Intervjuguide

#### Intervjuguide

---

*Problemstilling:* "Hvilke holdninger og kompetanse preger det spesialpedagogiske arbeidet med inkludering og barn med autismspekterforstyrrelser i barnehagen?"

*Forskningsspørsmål:*

- *Hvilke holdninger til barn med autismspekterforstyrrelser kommer til uttrykk i intervju med spesialpedagoger?*
- *Hvilken forståelse og kunnskap om autismspekterforstyrrelser kommer til uttrykk?*
- *Hvilke holdninger til inkludering kommer til uttrykk?*
- *Hvilke holdninger og kunnskap kan fremme/hemme inkluderende prosesser?*

*Bakgrunnsopplysninger.*

1. Kan du fortelle litt om din spesialpedagogiske bakgrunn/utdanning?
  1. Har du lang erfaring med å arbeide med barn med autisme?
  2. Hva er din rolle/arbeidsoppgaver som spesialpedagog i barnehagen?

*Spesialpedagogens oppfatning av barn med autismspekterforstyrrelser.*

1. Hva legger du i begrepet autismspekterforstyrrelse?
2. Kan du fortelle litt om hvordan det er/har vært å arbeide med barn med autisme?
  1. Er det noe spesielt du betrakter som viktig i arbeid med barn med ASF? I så fall hva?
  2. Hva er typiske utfordringer for barn med ASF i din erfaring?
  3. I din erfaring, hvilke muligheter har barn med ASF? Og hvordan arbeider du med dette?
  4. Hva tenker du om bredden/variablene innenfor autismspekteret?
    1. Barneautisme, asperger etc.?

*Spesialpedagogens oppfatning og kompetanse til inkludering med barn med autismspekterforstyrrelser.*

3. Hvilke erfaringer har du med inkluderende arbeid tilknyttet barn med ASF?
  1. Hvordan jobber/jobbet du med dette?
  2. Hvordan opplever du dette arbeidet? Givende/utfordrende?

1. Hva gjør du dersom du opplever dette arbeidet utfordrende?
3. Hvilke forventninger har du til barn med ASF når man arbeider inkluderende?
4. Hvordan vil du som spesialpedagog beskrive kompetansen som er nødvendig for å arbeide med inkludering og barn med ASF i barnehagen?
  - a. Hvordan bidrar din spesialpedagogiske kompetanse i arbeid med barn med ASF og inkludering?

*Hva kan fremme eller hemme spesialpedagogen i arbeid med inkluderende prosesser.*

5. Hva legger du i begrepet inkludering?
6. Hva kan være barrierer/hinder for inkludering?
7. Opplever du at inkluderingen fremstår som vellykket?
  1. Hvis Ja/NEI: hvorfor og for hvem?
  2. Hva må barnehagen gjøre?
  3. Hvordan jobbes det med hele barnegruppen?
8. Hva skal til for at inkluderingen oppleves som vellykket? Gjerne kom med eksempler om du har det..
  1. Er det noe du tenker som påvirker hvorvidt inkluderingen oppleves som vellykket?
9. Hva er det du opplever som fungerer bra eller mindre bra i inkluderende prosesser for og med barn med ASF?
  1. Hvilke tiltak synes du er viktig å iverksette for å sikre at barn med ASF opplever å føle seg inkludert og støttet i barnehagen?

*Spesialpedagogens holdninger.*

10. Hvordan vil du beskrive din holdning til barn med ASF i barnehagen?
11. I din mening, hva er den viktigste holdningen en spesialpedagog bør ha i inkluderende arbeid med barn med ASF i barnehagen?
  1. Hvilke holdninger mener du kan være mindre bra for en spesialpedagog å inneha?
  2. Hvordan tror du spesialpedagogens holdninger påvirker det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen?

*Avsluttende ord.*

12. Er det noe du ønsker å tilføye?