

Autisme i barnehagen- barnehagens arbeid med å inkludere barn som trenger ekstra støtte

Hvordan kan personalets støtte av språkutvikling i barnehagen fremme sosiale samspill hos barn med autismspekterforstyrrelse?

Helene Iversen Solstad
Kandidatnummer: 31

Bacheloroppgave
BHBAC3980

Trondheim, april 2023



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	3
1.1 Begrunnelse for valg og presentasjon av tema	3
1.2 Relevans for barnehagesektoren	4
1.3 Presentasjon av problemstilling	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2.0 Teori.....	5
2.1 Sentrale begreper.....	5
2.2 Autismespekterforstyrrelse.....	5
2.2.1 Barn med autismespekterforstyrrelse.....	5
2.2.2 Kjennetegn	6
2.2.3 Komorbiditet	6
2.3 Språk og språkutvikling.....	6
2.3.1 Pragmatikk.....	7
2.3.2 Kommunikasjon og ulike uttryksmåter	8
2.4 Sosiale samspill og inkludering.....	8
2.5 Personalets rolle	9
3.0 Metode	10
3.1 Valg av metode.....	10
3.2.1 Strategisk utvalg av intervjupersoner	12
3.3 Beskrivelse av gjennomføring	13
3.4 Analysearbeid	14
3.5 Metodekritikk	14
3.6 Etske retningslinjer	16
4.0 Presentasjon av funn og drøfting	16
4.1 Forståelse av autismespekterforstyrrelse	17
4.2 Forståelse av språk, språkutvikling og utfordringer med språket.....	18
4.2.1 Barnehagens arbeid med pragmatikk i sosiale samspill.....	21
4.2.2 Barnehagens måter å støtte kommunikasjon og uttryksmåter	22
4.3 Barnehagens tilrettelegging for sosiale samspill og inkludering.....	24
4.4 Personalets rolle.....	27
5.0 Konklusjon og avslutning.....	28
Referanser	29
Vedlegg.....	32

Vedlegg 1	32
Vedlegg 2	36
Vedlegg 3	38

Innledning

1.1 Begrunnelse for valg og presentasjon av tema

Forskning viser at barn som får diagnosen autisme er økende i Norge. I 2018 fikk 1 av 384 gutter og 1 av 722 jenter i Oslo påvist diagnosen autisme, som viser til en dobling hos gutter og tripling hos jenter bare siden 2012 (Chahboun et al., (2022)). Forskning hevder at for å kunne vite mer om barns behov er det viktig å fortsette å rette fokus på autisme. Det er stor variasjon i forekomst i de ulike fylkene i landet, noe som kan være en indikasjon på at det kan være flere med uavklart autisme i barnehager i Norge i dag (Folkehelseinstituttet, 2019).

Autisme er en nevroutviklingsforstyrrelse der tilstanden berører hjernen og dens funksjoner på flere områder. Det kan påvirke hvordan mennesker kommuniserer med og forholder seg til andre, og hvordan verden oppleves (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25). Diagnosekriteriene er svært individuelle og vanskelige grunnet kompleksiteten, ifølge Øzerk og Øzerk (2020, s. 113) og de fleste med autismspekterforstyrrelser (ASF) har tilleggsdiagnoser, komorbiditet, noe som gjør diagnosen komplisert.

Barn med autismspekterforstyrrelser har ofte utfordringer i sosial interaksjon og kommunikasjon (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). Barn med autisme vil kunne trenge ekstra støtte i språkutviklingen, og det vil derfor være av stor betydning at barnehagen legger til rette for og har fokus på mulighet til å delta i sosiale samspill som fremmer gode språklige miljøer hos barn som har utfordringer med språk for å ikke falle utenfor fellesskapet i barnehagen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189). Barn er avhengig av kommunikasjon med andre enten verbalt eller kroppslig for å formidle sine følelser, behov, tanker og ønsker (Cejka & Gujord) 2017, s. 14). For at alle barn skal ha det bra, uavhengig av utfordringer med språk og sosiale kommunikasjon, er de avhengig av å delta i sosiale og språklige samspill i trygge rammer med nære omsorgspersoner (Høigård, 2019, s. 20). Gjennom å være trygge omsorgspersoner sørger personalet for at inkludering i barnehagen skjer gjennom å tilrettelegge miljøet for alle barn, slik at barn med ASF opplever tilhørighet til en avdeling og får gode vilkår for læring, utvikling og opplevelse av sosial tilhørighet (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25).

Som fremtidig barnehagelærer ønsker jeg kompetanse om autisme for å kunne møte alle barn som av ulike grunner trenger ekstra støtte, for å legge til rette for gode vilkår for utvikling, læring og opplevelse av sosial tilhørighet.

1.2 Relevans for barnehagesektoren

Noen barn har behov for det som kalles særskilte behov, en fellesbetegnelse for alle barn som av ulike grunner trenger hjelp, oppfølging og støtte. Hva behovet er finnes det ikke en fasit på, ifølge Sjøvik (2014b, s. 19). Økningen i antall autismediagnoser vil påvirke utdannings- og helseinstitusjoner i Norge. Barnehager og skoler vil i fremtiden trolig oppleve å ha flere barn med autisme enn tidligere, og dette vil kreve tilpassinger når det gjelder holdninger, kunnskap og tilgjengelighet av personell med relevant kompetanse (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

Barn med ASF er en utsatt gruppe til å falle utenfor grunnet utfordringer med språklig forståelse (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Å bli inkludert i fellesskapet vil være en viktig faktor for å kunne få muligheten til å kommunisere med andre, skape vennerelasjoner og delta i fellesskapet i barnehagen. Jeg vil derfor se på hvilken rolle inkludering i språk og kommunikasjon spiller ved muligheter til å få delta i sosiale samspill barnehagen for barn med ASF.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Grunnet prosjektets omfang og problemstillingens art, vil prosjektet ikke gå inn på arbeidet som ligger i forkant av eller i påvente av en diagnostisering hjelpetiltak, juridiske plikter og rettigheter i samarbeid med Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Prosjektet vil ta for seg barn som har fått konstatert diagnosen ASF og innvilget sine individuelle, juridiske hjelpetiltak. Som rammeplanen (2017, s. 40) påpeker, skal barn som mottar spesialpedagogisk hjelp inkluderes i barnegruppen. Prosjektet avgrenses til det allmennpedagogiske tilbudet, og retter seg inn på samarbeidet mellom personalgruppen i barnehagen, slik som spesialpedagog og barnehagelærer. Feltet som utforskes har ikke en aldersbestemt gruppe. Siden alle barn er forskjellige vil det være svært varierende og individuelle behov når det kommer til utvikling, språk og kommunikasjonsbehov og ulike profiler av ASF. Praksiserfaringer hos personalet i møte med barn med ASF vil derfor også være av stor variasjon, og fokuset rettes mot de erfaringer og refleksjoner personalet har når det kommer til deres arbeid med barn med ASF som har fått satt diagnosen ASF. Med dette som bakteppe, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvordan kan personalets støtte av språkutvikling i barnehagen fremme sosiale samspill hos barn med autismspekterforstyrrelse?».

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 blir det presentert sentrale begreper, relevant teori, forskning og politiske føringer og lovverk. I kapittel 3 presenteres mitt metodevalg og redegjørelse for dette. I kapittel 4 blir funn og empiri presentert og drøftet i lys av teori i kapittel 2. Avslutningsvis konkluderes og oppsummeres prosjektet i kapittel 5. Temaer som falt utenfor prosjektets rammer og størrelse, men som kunne vært relevant og interessant for videre forskning og undersøkelse, oppsummeres også.

2.0 Teori

I dette kapitlet blir det presentert relevant teori som på best mulig måte kan besvare problemstillingen. Det redegjøres først for hva ASF er og kjennetegn ved diagnosen. Videre redegjøres det for språk og språkutvikling, kommunikasjon og ulike uttrykksmåter. Det blir redegjort for hva sosiale samspill og inkludering er når det kommer til å legge til rette for inkluderende fellesskap. Til slutt blir det presentert hva som ligger i personalets rolle når det kommer til å legge til rette for at barn med ASF opplever en trygg, inkluderende og god barnehagehverdag.

2.1 Sentrale begreper

Autisme: Autismespekterforstyrrelse er en nevrouviklingsforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25). Autismespekterforstyrrelse har forkortelsen ASF. Begrepet autisme, autismespekterforstyrrelse og forkortelsen ASF vil bli brukt om hverandre i prosjektet.

Barnehagehverdag: Begrepet barnehagehverdag vil i dette prosjektet betegnes som den tiden barnet oppholder seg i barnehagen.

2.2 Autismespekterforstyrrelse

Autisme er en nevrouviklingsforstyrrelse der tilstanden berører hjernen og dens funksjoner på flere områder. Det kan påvirke hvordan mennesker kommuniserer med og forholder seg til andre og hvordan verden oppleves. Forskning hevder at mennesker med ASF er en svært heterogen gruppe, med det menes at mennesker med diagnosen kan være svært ulike hverandre (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25-26). Det kan være i form av personlighet, adferd, væremåte, følelsesliv og tankesett.

2.2.1 Barn med autismespekterforstyrrelse

Forskning viser at ethvert barn med ASF er unikt og vil derfor trenge individuelle og ulike tiltak basert på ulik alvorlighetsgrad i diagnosen og ulike behov. ASF er en individuell og

kompleks medisinsk diagnose og livslang tilstand. Felles for barn med ASF er at det er stor variasjon i hvordan ASF fremtrer og fungerer, og hvilke utviklingspotensialer den enkelte har. Noen utvikler hverken språk eller andre typer funksjonell kommunikasjon, mens andre kan ha et godt språk. Noen trenger støtte og tilrettelegging for å ha en funksjonell hverdag (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). Til tross for individuelle og komplekse forskjeller i diagnosen, finnes det noen fellestrekk ved hjernerelaterte avvik.

2.2.2 Kjennetegn

Diagnosemanualene DSM-5 og ICD-11 viser til to hovedkategorier av vansker hos ASF. Den første er vansker med sosial interaksjon og sosial kommunikasjon, og den andre er atferd preget av begrensede interesser og repetitiv stereotypisk adferd. Disse avvikene kan påvirke og hemme barnets evne til sosial kommunikasjon og ha negativ påvirkning av utvikling av tale og forståelsen av talespråket (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). Behovet for ulike tiltak varierer med barnets alder, variasjon av profilen av ASF, livsfaser og potensielt tilfeller av komorbiditet (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25).

2.2.3 Komorbiditet

Forekomsten av flere vansker eller diagnoser samtidig, kalles ifølge Øzerk og Øzerk, (2020, s. 113) komorbiditet. Forskning viser at barn med ASF ofte har forekomst av komorbiditet, som i seg selv er svært komplekst og har store variasjoner. Det kan eksempelvis være syndromer, epilepsi, ADHD, fravær av talespråk eller tale, språkvansker, atferdsproblemer eller intellektuell funksjonsnedsettelse (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 116).

2.3 Språk og språkutvikling

Ifølge Høigård (2019, s. 37) handler språk om å skape og opprettholde kontakt med andre mennesker. Språk er ikke bare ord og grammatikk, men ansiktsuttrykk, stemme og kroppsspråk (Cejka & Gujord, 2017, s. 14). Språket brukes når vi ønsker å oppnå noe, uttrykke oss og bli forstått. Høigård (2019, s. 20) hevder at for å lære språk er barnet avhengig av å delta i sosiale og språklige samspill i trygge rammer, med omsorgspersoner hjemme og i barnehagen. Høigård (2019, s. 179) viser til at et godt språkmiljø skjer gjennom å ha gode samtalepartnere og ved å delta i samspill med voksne og jevnaldrende. For at barn med ASF skal oppleve trygghet og tillitt i møte med voksne og barn, vil det være viktig at barnehagen jobber med å inkludere barn i barnegruppen for å skape tilhørighet, selv om de trenger varierte en-til-en settinger eller mindre grupper (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Forutsetningene for at et godt språkmiljø skapes, hevder Høigård (2019, s.173) er personalets engasjement i

den daglige, språklige samhandlingen med barn. For barn med ASF vil det være viktig å ha en voksen tett på som støttende funksjon, tolk eller veileder i situasjoner som kan være utfordrende for barn med diagnosen, dette kan være i samlingsstund, under måltid- og garderobesituasjoner, i lek og generelt situasjoner som oppstår i barnehagehverdagen. Eksempelvis kan konflikter oppstå mellom barn, og det kan være utfordrende å forstå hva konflikten handler om, eller hvorfor den oppsto.

Ifølge Høigård, (2019, s. 181) er det Vygotskys teori på sosiokulturelt læringssyn rådende i dag på hvordan læring skjer gjennom språk og sosiale samspill og at alle barn er født med evnen til å tilegne seg språk, utvikle språklig tenkning og språklig kommunikasjon. Hos de fleste barn med ASF skiller altså denne utviklingen av ferdigheter seg i stor grad fra typiske barns utviklingsløp, siden alle barn med ASF sliter med sosial kommunikasjon (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 146). I de tilfeller hvor barn med ASF har store vansker med språkevnen, vil det være viktig at barnehagen jobber med andre måter å uttrykke seg og kommunisere for at det skal være mulig å støtte og utvikle språkevnen og muligheten til bli inkludert i sosialt samspill med andre.

Enkelte barn har språkutvikling som avviker fra den typiske. Barn med forsinket språkutvikling, ligger ofte etter sine jevnaldrende. Utviklingen kan være forsinket, eller det kan dreie seg om vedvarende vansker med tale eller språk, slik Høigård (2019, s. 159) hevder. Kaale og Nordahl-Hansen, (2019, s. 527) hevder at barn med ASF ofte har en forsinket språkutvikling grunnet kompleksiteten i diagnosen. Selv om barn med ASF har et funksjonelt språk, vil de likevel ha problemer med det pragmatiske spekteret.

2.3.1 Pragmatikk

Pragmatikk handler om hva språket blir brukt til og hvordan det blir brukt. Det handler om hvordan barn er i stand til å tolke, bruke og tilpasse språkets sosiale regler. Non-verbal kommunikasjon som mimikk, kroppsspråk og gester vil være utfordrende å forstå for barn med ASF (Høigård, 2019, s. 37). Språkvansker kan være hemmende eller hindre deltagelse i språkfellesskapet (Bugge & Gujord, 2017, s. 92). Med det menes at det vil være viktig for barn å vite hvordan de skal bruke språket for å kunne stille spørsmål, be om hjelp, komme inn i samtaler, forhandle i krangler, og tøyse og tulle med språket. Det er derfor viktig at pedagoger er opptatt av å støtte og veilede barn med ASF gjennom et slikt språkfellesskap. Barn med ASF har ofte vansker med å forstå de komplekse forventningene i eksempelvis samtalsituasjoner for å tilpasse og formulere seg forståelig. Slike ferdigheter tilegner man

seg gjennom sosialisering med andre. Forståelsen for bruk av uttrykk og fraser, turtaking, volum og stemmebruk, og kroppslige gester er noe barn med ASF ofte trenger å lære for å utvikle (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145).

2.3.2 Kommunikasjon og ulike uttrykksmåter

Mennesker uttrykker seg forskjellig. For å vise kommunikasjonsintensjoner bruker barn mimikk, stemme, stemmeleie, blikk og ulike kroppslige uttrykk, allerede før de har talespråk, forklarer Høigård (2019, s. 45). Alle former for kommunikasjon er språk, hevder Cejka og Gujord (2017, s. 14). Personalet i barnehagen må tilpasse sitt kompetente språk i møte med barn, deres alder og språklige utvikling for å skape et forhold som er trygt og fortrolig for at barn med ASF skal få mulighet til å delta i det faglige fellesskapet ut fra sine forutsetninger og premisser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

I Rammeplanens formål og innhold vises det til at barnehagen skal verdsette og anerkjenne barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk. Barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og helhetlig språkutvikling. I løpet av barnehagehverdagen skal alle barn få god språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). I enkelte tilfeller der barns kommunikasjonsferdigheter ikke møter deres behov, kan barnehager vurdere å iverksette alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK.

ASK bør iverksettes når det er et gap mellom barnets kommunikasjonsferdigheter og behovet for å kommunisere. PECS (Picture Exchange Communication System) er et kommunikasjonssystem med bildeutveksling som hjelper barn med å utvikle kommunikasjonsferdigheter, som passer for de med ASF eller andre med språktfordringer (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 317). PECS brukes for å gjøre seg forstått, ta initiativ til kommunikasjon, uttrykke sine behov, følelser og tanker, noe som kan bidra til læring og utvikling av ferdigheter. ASK er et verktøy som passer for barn med ASF med avvikende eller forsinket talespråk, men det kan også brukes av andre barn for å støtte og fremme ferdigheter i kommunikasjonen i samspill med andre

2.4 Sosiale samspill og inkludering

Rammeplanen viser til at samspill foregår i omsorgssituasjoner, læringssituasjoner og lek, altså i daglige situasjoner i barnehagen. Barnehagen skal være et trygt sted der barn skal få støtte i å håndtere motgang og utfordringer. Barn skal bli kjent med egne og andres følelser, og barnehagen skal være en trygg og utforende arena der barn kan prøve ut ulike sider med samspill, vennskap og fellesskap (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 11).

Sosial kompetanse og ferdigheter er individuelle ferdigheter som ses i sammenheng med samhandling med barn og voksne. Sosial kompetanse er en viktig forutsetning for å danne vennskap, verdsetting og deltakelse i sosialt samspill og er nødvendig for å etablere sunne og gode relasjoner, mestre stress og forebygge problematisk atferd. Sosiale samspill omhandler miljøene barn oppholder seg i, som barnehagen, og situasjoner de er i samhandling og samarbeid med barn og voksne. Det kan være gjennom lek, bygging av gode relasjoner og vennskap som i hverdags- og garderobesituasjoner, måltider og samlingsstund (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189). For barn med ASF vil det ofte være behov for en voksen som kan være i forkant og tett på barnet i situasjoner som oppleves som utfordrende eller uoversiktlige. Ved å være tett på kan den voksne opptre som støtte og tolk i situasjoner som oppleves som vanskelig og utfordrende i sosiale samspill med andre (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

Ifølge Øzerk og Øzerk (2020, s. 26) handler inkludering av barn med ASF i barnehagen om barnets opplevelse av gode relasjoner, tillitt og trygghet til barn og voksne. Inkludering handler om å ha tilhørighet til en avdeling, og det vil derfor være svært viktig for barn med ASF å ikke bli tatt ut av fellesskapet og det allmennpedagogiske tilbudet som barnehagen er. Det er av stor betydning at barn med ASF får mulighet til delta aktivt i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet ut fra egne premisser og forutsetninger (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). En-til-en veiledning og støtte behøves, men hvis barnet skal bli tatt ut av barnegruppen ved behov for skjerming, hvile eller spesifikk språktrening, forklarer Moe og Valseth (2014, s. 354) at må det gjøres på en så hensiktsmessig og naturlig som mulig. Inkludering handler ikke bare om den fysiske plasseringen til barnet, men også om vilkårene for opplevelser av sosial tilhørighet, læring og utvikling (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

Moe og Valseth (2014, s. 354) forklarer at inkludering i barnehagen handler om å tilrettelegge miljøet for alle barn, og at det handler om å ha respekt for mangfoldet, variasjoner og ulikheter i møte med individet og samfunnet. Ulikhet kan gjerne synliggjøres som en ressurs i barnegruppa. Alle barn kan lære av hverandre. Utfordringer hos et barn kan bli brukt som en styrke for et annet (Moe og Valseth, 2014, s. 354). Eksempelvis bruken av ASK i en barnegruppe bli en styrke. Bruken av ASK er en styrke for barn med autisme, og samtidig være noe hele barnegruppen og personalet kan lære å bruke for å kommunisere.

2.5 Personalets rolle

Kompetansen hos personalet i barnehagen er en svært viktig faktor når det kommer til den pedagogiske virksomheten (Sjøvik, 2014a, s. 39). Personalet må altså ha kunnskap om det

enkelte barnets ressurser og utfordringer. Personalet må være i stand til å samarbeide på tvers av avdelingen, med spesialpedagog, foreldre og ulike instanser i det profesjonelle hjelpeapparatet. Barn som trenger ekstra støtte, slik som barn med ASF, utgjør en del av mangfoldet som blir representert i barnehagen. For å kunne delta i fellesskapet i barnehagen, må barn som trenger ekstra støtte få delta på sine premisser og for å utvikle seg i en positiv retning, hevder Sjøvik (2014a, s. 39). I Lov om barnehager §31 vises det til at barn under opplæringspliktig alder, har rett til spesialpedagogisk hjelp, enten i gruppe eller individuelt når de har særlige behov for det (Barnehageloven, 2005). For å kunne gi den spesialpedagogiske hjelpen barn har krav på, må personalet innhente kunnskap om de aktuelle behovene hos barnet, varierte tilnæringsmåter og hjelpetiltak, juridiske rettigheter og plikter om det offentlige støtte- og hjelpeapparatet (Mørland, 2014, s. 82). Formålet er å gi barn tidlig støtte og hjelp i utvikling og læring, som eksempelvis språklige og sosiale ferdigheter. For at barn med ASF skal oppnå god progresjon når det kommer til læring og utvikling er man avhengig av tilstrekkelig kompetanse hos ansvarspersonene som utarbeider opplæringsmetodene, hevder Øzerk og Øzerk (2020, s. 26).

3.0 Metode

Dette kapittelet tar for seg hvordan jeg har kommet frem til empirien i analysen og hvilke metoder som er valgt for å besvare problemstillingen.

3.1 Valg av metode

Jeg har i prosjektet valgt å bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som innsamlingsmetode. Kvalitativ tilnærming passer særdeles godt når vi ønsker å forstå hvorfor mennesker handler og tenker som de gjør (Johannessen et al., 2021, s. 23). Å skape kunnskap gjennom en samtale kjennetegner det kvalitative intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Jeg ønsket å få kunnskap og informasjon om hvordan personalet i barnehagen jobber med å støtte språkutviklingen og om dette arbeidet kunne være med å fremme sosiale samspill hos barn med ASF. Gjennom samtale i intervjuene håpet jeg å få perspektiver og data om intervjupersonens praktiske erfaringer, refleksjoner, kunnskap og holdninger innenfor temaet, som deretter kunne gi svar på problemstillingen. Problemstillingens tematikk kan oppleves sensitiv. En kvalitativ tilnærming som intervju er, kan bidra til å skape en nærhet og tillit.

3.2 Planlegging av datainnsamling

For å sjekke om oppgaven ble meldepliktig, gjennomførte jeg i forkant av empiriinnsamlingen, en meldeplikttest på Norsk Senter for forskningsdata, nå kalt SIKT (Sikt, 2023). Resultatet viste at prosjektet ikke var meldepliktig siden det ikke skulle håndtere sensitive personopplysninger og intervjupersonene ble anonymisert.

I forberedelsen til forskningen utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) for å kunne forberede meg i forkant av intervjuene (Dalland, 2020, s. 82-83). Intervjuguiden har et semistrukturert preg med forhåndsbestemte temaer og forslag til spørsmål. Samtidig bærer intervjuguiden preg av strukturen som dybdeintervju kan ha med åpne spørsmålsformuleringer (Tjora, 2021, s. 127). Dette inviterer intervjupersonen til å beskrive deskriptivt hvorfor de handler som de gjør og beskrive deres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). Ved å kombinere metodene får jeg en metode som tillater å stille åpne spørsmål til intervjupersonen innenfor temaene, og samtidig gi intervjupersonen mulighet til å gi utdypende beskrivelser av egne opplevelser og arbeidsmetoder i praksisfeltet når det kommer til barn med ASF, språk og sosiale samspill i barnehagen.

For å stille relevante spørsmål og få svar som ville belyse problemstillingen, opparbeidet jeg meg kunnskap på bakgrunn av teori og forskning om temaene som problemstillingen tar for seg (Dalland, 2020, s. 83-84). Dette gjorde jeg for å gi meg som intervjuer og intervjupersonen en felles forståelse for ulike fagbegreper. Før intervjuene testet jeg intervjuguiden på en medstudent. Dette gjorde jeg for å tilpasse spørsmålene, samt øve på å lytte, ta pauser og stille oppfølgingsspørsmål (Bergsland & Jæger, 2022, s. 34). Intervjuguiden starter med generelle spørsmål som omhandler intervjupersonens bakgrunn, i håp om å skape en trygghet og god kjemi. Videre tar intervjuguiden for seg generelle spørsmål om de tre hovedtemaene, for å få fatt i intervjupersonens oppfatning og betydning av begreper, deres erfaringer med å jobbe med barn med ASF, språkutvikling og sosiale samspill i barnehagen. Til sist oppfordres intervjupersonen til å snakke fritt og legge til informasjon. Dette gjøres i et forsøk på å oppsummere, samt gi intervjupersonen mulighet til å rette eventuelle misforståelser. I prosjektet brukes begrepet intervjuperson fremfor informant. Dette fordi en intervjuperson er en som deler kunnskap og som man skaper kunnskap sammen med (Dalland, 2020, s.68).

3.2.1 Strategisk utvalg av intervjupersoner

Prosjektet benytter et strategisk utvalg, som tilsier at intervjupersoner blir valgt ut fra bestemte erfaringer eller kunnskaper (Dalland, 2020, s. 79). Utvalget av intervjupersoner er ikke representativt, men skal være hensiktsmessig for hva man ønsker å finne ut. For å gjøre et strategisk utvalg måtte jeg ha fokus på hva det var jeg ønsket å vite mer om, og hvem som hadde kunnskap og erfaring om temaene i prosjektet. Målgruppen ble derfor ansatte som jobber i barnehage med praksiserfaring med barn med ASF i alderen 2-6 år, med og uten talespråk. Barnehagen har ansvar for å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet også hos barn som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Både spesialpedagogen og barnehagelæreren kan derfor være involvert i arbeidet med barn med ASF når det kommer til å støtte språkutvikling og fremme sosiale samspill i en barnegruppe. Jeg gjorde også et kriteriebasert utvalg, det vil si at jeg oppsøkte personer som oppfylte kriteriene nevnt over (Johannessen et al., 2021, s. 64). Jeg benyttet snøballmetoden for å rekruttere intervjupersonene. Jeg ba flere i mitt nettverk forhøre seg etter personer som kunne mye om temaet. Den første intervjupersonen jeg rekrutterte kunne videre vise til andre aktuelle kandidater (Johannessen et al., 2021, s. 64). Kontakten ble opprettet via telefonsamtaler og ansikt-til-ansikt-samtaler. Ingen data eller personopplysninger har blitt lagret. Ved at jeg ikke tok direkte kontakt fikk intervjupersonene selv ta stilling til om de ønsket å delta (Dalland, 2020, s. 79). Intervjupersonene ble presentert med at jeg var bachelorstudent på barnehagelærerutdanning. Dette var et bevisst valg for å vise intervjupersonene at vi hadde et felles fagspråk og at jeg hadde kjennskap til terminologien tilknyttet temaet, i håp om at de kunne finne det interessant å delta (Dalland, 2020, s. 81).

Utvalget ble tre spesialpedagoger og én barnehagelærer som alle jobbet i kommunale barnehager med praksiserfaring med barn med ASF. Samtlige jobbet med språkutvikling og hadde erfaring med ulik bruk av språket som kommunikasjon for å fremme sosiale samspill. De hadde alt fra kort til lang fartstid i barnehagen, med variert og bred erfaring med å jobbe med barn med ASF i alderen 2-6 år med og uten talespråk.

Intervjupersonene er presentert med fiktive navn i prosjektet med hensyn til anonymisering (Dalland, 2020, s. 172). Jeg har valgt å omtale spesialpedagogene som «Anna», «Sarah» og «Guro». Barnehagelæreren omtales som «Trude». Her vises en presentasjon av intervjupersonenes stilling, utdanning og ansiennitet i barnehageyrket.

Intervjupersoner	Stilling	Utdanning	Ansiennitet i barnehage
«Anna»	Spesialpedagog	Bachelor barnehagelærer Master spesialpedagogikk	3 år
«Sarah»	Avdelingsleder, koordinerer barn som mottar spesialpedagogisk hjelp	Bachelor førskolelærer Master spesialpedagogikk Videreutdanning pedagogisk veiledning, relasjonelt arbeid og familiepsykologi Master familierapi	25 år
«Guro»	Spesialpedagog	Bachelor pedagogikk Master spesialpedagogikk	6 år
«Trude»	Barnehagelærer	Bachelor førskolelærer	25 år

3.3 Beskrivelse av gjennomføring

Tilgangen på feltet og intervjupersoner gjorde at jeg fikk samlet inn data til prosjektet (Bergsland & Jæger, 2022, s. 43). Intervjuene ble gjennomført på møterom på intervjupersonenes arbeidssted i arbeidstiden. Jeg avklarte på forhånd at en medstudent deltok på intervjuene for å skrive notater. Jeg brukte ikke lydopptak, men tok også selv notater underveis. Medstudenten satt i bakgrunnen, mens jeg og intervjupersonen satt overfor hverandre slik at det var enkelt å holde øyekontakt. Jeg opplevde at intervjupersonene var åpne, imøtekommende og avslappede i situasjonen, eksempelvis med å sitte fremoverlent på stolen eller gestikulere med armene i sine beskrivelser (Dalland, 2020, s. 92). Gjennomføringen av alle fire intervjuene gikk uten forstyrrelser. Det første intervjuet varte i 75 minutter. Jeg tilpasset derfor intervjuguiden til neste intervju slik at det ikke skulle overstige 60 minutter, blant annet ved å spisse formen på noen spørsmål. Resterende intervjuer traff på tiden.

Da intervjuene gikk mot slutten avviklet jeg gradvis kontakten med intervjupersonen. Jeg startet med å oppsummere hva hen hadde snakket om, og trakk frem flere av mine tolkninger av hva som hadde blitt sagt. På denne måten fikk vi oppklart noen av svarene og unngikk

potensielle misforståelser. Jeg fikk på denne måten bekreftet at intervjupersonene kjente igjen svarene sine (Dalland, 2020, s. 90). Jeg opplevde at flere av intervjupersonene hadde mer på hjertet etter at intervjuet var over. Dette anså jeg som relevant og avklarte at jeg kunne bruke informasjonen sammen med resten av datainnsamlingen.

Etter intervjuet sammenlignet jeg og medstudenten notater for å utfylle det vi måtte mangle (Bergsland & Jæger, 2022, s. 32). På denne måten fikk vi bevart mest mulig inntrykk av det som hadde skjedd verbalt og gjennom kroppsspråk (Dalland, 2020, s. 95-96). Siden det ikke var lydopptak ble ikke reinskivingen gjort ord for ord, men dataene ble bearbeidet og skrevet i utfyllende setninger fra muntlig til skriftlig form, fra dialekt til bokmål. Siden vi ikke snakker i avsnitt eller med tegnsetting opplevdes det utfordrende å få intervjupersonenes utsagn å bli til tekst. Jeg løste dette med å fjerne overflødige støtteord og supplerte med passende tegnsetting for å få bedre flyt. Intervjupersonene fikk lese gjennom renskrevet intervju. På denne måten sikret jeg meg for misforståelser eller feiltolkninger.

3.4 Analysearbeid

I analysen har jeg arbeidet etter en form for stegvis-deduktiv induktiv metode, som betyr å jobbe fra data til teori (Tjora, 2021, s. 275). Dette har jeg gjort ved å først bearbeide dataene, deretter tolke dem i lys av relevant teori og forskning, for så å komme med min egen fortolkning. Bearbeidningen av data ble gjort ved å kategorisere funnene i ulike temaer. Ut fra kategoriseringen kodet jeg datamaterialet for å knytte sammen temaene (Tjora, 2021, s. 275). Slik kunne jeg gjenbruke temaene fra intervjuguiden, eksempelvis ved å sammenligne og sette intervjupersonenes svar opp mot hverandre. Til slutt har jeg forsøkt å komme med min egen fortolkning av dataene, i en forlengelse av den teoretiske fortolkningen.

3.5 Metodekritikk

Å være kritisk til eget metodespørsmål handler om å vurdere hvorvidt metoden fungerte og om det var riktig redskap til å samle inn dataene en behøver for å besvare problemstillingen. Ingen metode utføres feilfri, og forskeren skal kunne argumentere for kvaliteten på eget arbeid og verdien av resultatene (Bergsland & Jæger, 2022, s. 44). Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepene reliabilitet, validitet og generalisering som sier noe om vurderingen av studiens kvalitet. Begrepene tar for seg betydningen av pålitelighet, troverdighet og overførbarhet (Johannessen et al., 2021, s. 255).

Reliabilitet er et kvalitetskriterium som betyr pålitelighet. Reliabilitet sier noe om hvorvidt forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende måte, om det er sammenheng mellom

hvordan prosjektet har blitt utført, samt hvor tydelig synliggjøringen av valg har blitt gjort. Det skal vises til relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori som brukes og hvorvidt resultatene som har blitt produsert kan bli reproduisert av andre på et senere tidspunkt (Tjora, 2021, s. 263). Grunnet kompleksiteten i tematikken i problemstillingen, som er svært individuellbasert, så vil det være vanskelig for andre å få nøyaktig samme beskrivelser av erfaringer med barn med ASF. Dette på grunn av den individuelle og varierte forekomsten av ASF og de ulike erfaringene barnehagepersonell har rundt støtte av språkutvikling og sosiale samspill. Reliabiliteten kan likevel styrkes gjennom at jeg har laget en detaljert, åpen og nøye beskrevet fremstilling av mine valg i forskningsarbeidet, presentert over. Jeg har vist til hvordan jeg har stilt oppklarende spørsmål underveis og etter intervjuene, samt at renskrevet intervju har blitt oversendt i ettertid. Med dette som bakteppe kan det tenkes at min reliabilitet er god i dette prosjektet.

Validitet er et annet kvalitetskriterium og betyr troverdighet. Validitet dreier seg om hvorvidt metoden egner seg til å undersøke det den skal undersøke, altså om forskningen faktisk svarer på de spørsmålene den stiller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Mitt engasjement for temaet, forhåndserfaringer og førforståelser fra eget praksisarbeid, kan påvirke troverdigheten. Idealet er å etterstrebe å være objektiv og innta en nøytral posisjon, men total nøytralitet vil ikke være mulig (Dalland, 2020, s. 62). Selv om jeg ikke oppnår fullstendig objektivitet, kan mine forkunnskaper tenkes å være en ressurs, eksempelvis i utarbeidelse av intervjuguiden. Det er uansett viktig å være bevisst angående sin egen førforståelse (Dalland, 2020, s. 60). Eksempelvis kan mine førforståelser påvirke hvilke funn jeg har trukket frem og hvordan jeg har fortolket dem. Det kan også tenkes at jeg ikke var mottakelig eller åpen for ny informasjon fra intervjupersonene. Ved å bruke åpne spørsmål i har jeg tilrettelagt for at intervjupersonenes faktiske meninger kan komme frem. Når det kommer til tolkninger og drøftinger har jeg forsøkt å se det i lys av relevant teori og forskning. Oppsummert kan dette bidra til å styrke validiteten.

Generalisering er siste ledd i kvalitetskriteriene, hvor konseptuell generalisering er målet med stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s. 271). Generalisering betyr overførbarhet, det vil si i hvilken grad funnene i undersøkelsen kan gjelde andre situasjoner og sammenhenger (Dalland, 2020, s. 223). Med kun fire intervjupersoner og ikke veldig stor variasjon i de fires profesjonsutdanning, kan det ikke påstås at funnene kan overføres til hele barnehagesektoren eller andre avdelinger. For å kunne si noe om prosjektets problemstilling i flere ulike barnehageavdelinger innen kommunal og privat sektor, kan det være

hensiktsmessig å forske ytterligere på dette. Prosjektet kan likevel gi ny innsikt og kunnskap som kan anses som nyttig for intervjupersonene og barnehagene de jobber i, i tillegg til lesere av prosjektet. Problemstillingens betydning og prosjektets resultater kan tenkes å bidra til økt bevissthet og kritisk tenkning og refleksjon rundt egen praksis (Dalland, 2020, s. 67).

3.6 Etiske retningslinjer

Forskerens etiske ansvar kan knyttes til tre prinsipper som ifølge Bergsland og Jæger (2022, s. 47) er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) trekker inn et fjerde prinsipp; forskerens rolle.

Informert samtykke ble presentert til intervjupersonene i forkant av intervjuene der problemstilling og prosjektets formål ble forklart muntlig med informasjon og samtykkeskjema (vedlegg 1).

Konfidensialitet ble overholdt ved at intervjupersonenes identitet forble skjult. De blir omtalt med fiktive navn i prosjektet for å sikre konfidensialiteten.

Konsekvenser handler om å ivareta intervjupersonenes integritet og vurdere hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for dem. Underveis og etter intervjuene oppsummerte jeg sammen med intervjupersonene hva som hadde blitt sagt. De renskrevne transkripsjonene som var omgjort fra muntlig til skriftlig ble sendt til intervjupersonene for å unngå misforståelser og feilfortolkninger.

Forskerens rolle handler om integritet. Forskeren bruker seg selv som instrument, og som nevnt har jeg vært min rolle bevisst, forsøkt å forholde meg objektiv, samt brukt egen kunnskap for å forstå intervjupersonenes praksiserfaringer og fagspråk.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte funn fra intervjupersonen som er relevante for å besvare problemstillingen:

«Hvordan kan personalets støtte av språkutvikling i barnehagen fremme sosiale samspill hos barn med autismespekterforstyrrelse?».

Funn og empiri vil drøftes mot teorikapittel 2. Intervjupersonenes utsagn og teori vil gå om hverandre i drøftingen. Intervjupersonene presentert i kapittel 3. vil bli omtalt med fiktive navn i dette kapitlet.

Først vil det drøftes hva intervjupersonene legger i begrepet autismespekterforstyrrelse. Videre drøftes intervjupersonenes forståelse av språk og språkutvikling og på hvilken måte personalet kan støtte språkutviklingen hos barn med ASF. Det drøftes hvordan

intervjupersonene forstår begrepet sosiale samspill og inkludering i barnehagen.

Avslutningsvis drøftes det hvordan pedagogene ser på sin rolle, både i forhold til sosiale samspill og inkludering, men også i forhold til deres kompetanse på ASF.

4.1 Forståelse av autismespekterforstyrrelse

ASF er en kompleks diagnose og diagnosekriteriene er svært individuelle. Personalets tanker, erfaringer og kunnskap om hva diagnosen innebærer og hva som ligger i deres forståelse, vil være svært relevant å redegjøre for når det kommer til personalets pedagogiske arbeid med barn med ASF.

I intervjuet spør jeg hva spesialpedagogene og barnehagelæreren legger i begrepet autismespekterforstyrrelse. Alle intervjupersonene har variert praksiserfaring med de ulike profilene av ASF og hvordan de utfolder seg. Uttalelsene deres var generelt samstemte, i og med at alle vektla mangfoldet innen diagnosen. Det var i tråd med det man kunne forvente i og med at autisme er en veldig heterogen diagnose. Det vil være flere store fellestrekk hos mennesker med ASF, og stor variasjon i hvordan ASF fungerer (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25-26). Et eksempel på dette kan ses i uttalelsen til «Sarah»:

«Har du møtt ett barn med ASF så har du møtt ett barn. Men jevnt over er det noen felles trekk: dårlig språk, dårlig samhandling, dårlig blikkontakt, strever med og har lite felles oppmerksomhet».

«Sarah» trekker her frem at det finnes like kjennetegn hos barn med ASF med hva de kan streve med slik som dårlig språk eller forsinket språkutvikling, noe som er normalt for de med ASF. At barn med ASF strever med felles oppmerksomhet i samspill med andre, og at det kan være en utfordring med dårlig språk stemmer og overens med diagnosen ifølge Øzerk og Øzerk, (2020, s. 26).

«Det kan være andre ting eller diagnoser i tillegg til autisme som skaper utfordringer» -Trude Her viser «Trude» at hun har kunnskap og forståelse om at barn med autisme ofte har flere vansker eller diagnoser samtidig. Hun trekker inn Downs syndrom og ADHD som noen andre diagnoser hun har erfart hos barn med autisme. Vansker eller andre diagnoser kalles komorbiditet (Øzerk og Øzerk, 2020, s. 113). «Trudes» utsagn støtter teorien om kompleksiteten diagnosen ASF har og hvordan andre tilleggsvansker skaper utfordringer hos de med ASF og at de vises svært ulikt fra barn til barn (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

«Det er individuelle behov, og alt vi pedagoger gjør må tilpasses etter barnets behov for at de skal ha det bra». – Anna

Slik jeg tolker uttalelsen til «Anna» handler det om personalets tilrettelegging i det allmennpedagogiske tilbudet, og at det skal tilpasses etter barns forutsetninger og behov. Hun viser til barn som trenger ekstra støtte, slik som barn med ASF, og at de må få tilpasset tilbudet til egne behov og forutsetninger. Dette stemmer med det forskning viser til at ethvert barn med ASF er unikt og den enkelte vil derfor trenge individuelle og ulike tiltak (Øzerk og Øzerk, 2020, s. 25). Det stemmer også med rammeplanens innhold og oppgaver: At barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen, og tilbudet skal tilpasses individuelle behov, og barnehagen har ansvar for at tilretteleggingen gir et likeverdig og inkluderende tilbud av et personale med aktuell kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Funnene i denne delen beskriver spesialpedagogers og barnehagelæreres refleksjoner rundt autismespekterforstyrrelse. Selv om autisme er en heterogen diagnose, var intervjupersonenes uttalelser samstemte når det gjelder mangfoldet innenfor ASF. Barn med ASF kan ha ulike utfordringer. Intervjupersonene er enige med forskningen som viser at barn med ASF trenger å bli inkludert og tilrettelagt for i det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Barnehagen har ansvaret for å tilpasse tilbudet etter barns forutsetninger og behov, og inkludere barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnegruppen. Intervjupersonene understreket at hvert enkelt barn er unikt, og at det er viktig å bli kjent med den enkelte og respektere deres individuelle forskjeller. Å respektere barns individuelle forskjeller og behov blir spesielt relevant når det gjelder språk, da barn har ulik bakgrunn og dermed varierende språkkompetanse. Barnehagen og personalet kan derfor spille en viktig rolle i å støtte barnas språkutvikling ved å tilby et miljø som tar hensyn til deres individuelle behov og forutsetninger.

4.2 Forståelse av språk, språkutvikling og utfordringer med språket

Alle intervjupersonene trekker frem utfordringer med språket som en faktor som ofte spiller inn hos barn med ASF. Grunnet kompleksiteten i diagnosen har de med ASF ofte forsinket språkutvikling (Kaale og Nordahl-Hansen, 2019, s. 527). Derfor vil følgende del rette fokuset mot hvordan intervjupersonene forstår begrepet språk og språkutvikling i arbeid med barn med ASF.

«Det handler om å få uttrykt sine behov og klare å kommunisere med andre» - Guro.
«Sarah» forklarer det slik: «Språk er stort, det kan uttrykkes på mange måter». Noe som også støttes av «Trude»: «En må ikke bare tenke på verbalspråket og forventninger til det».

Deres felles enighet stemmer overens med hva Høigård (2019, s. 37) forklarer om hva språket kan bety, altså å skape og opprette kontakt med andre, at vi på gjennom språket kommuniserer og formidler våre ønsker, når vi vil oppnå noe, uttrykke oss og bli forstått. Intervjupersonenes forståelse av at språk kan komme til uttrykk på ulike måter støttes opp av Cejka og Gujord (2017, s. 14), som forklarer at språket handler om ansiktsuttrykk, stemme og kroppsspråk. Intervjupersonene var enige om at språk var viktig, men at det ofte innebar utfordringer hvis barnet med ASF ikke hadde talespråk eller på andre vis ikke hadde muligheten til å kommunisere og gjøre seg forstått med andre, slik som barn med ASF ofte har utfordringer med (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 527).

Dette kan eksemplifiseres med følgende uttalelse fra «Anna som sier at: «Språket er det viktigste vi har!»

«Anna» følger opp dette utsagnet og forklarer at det er viktig å støtte barn med ASF uavhengig av hvordan de bruker språk og kommunikasjon for å oppnå kontakt med andre, og at det er svært viktig at barnet tar del i barnegruppen selv om de ikke har språket på plass. Hun legger til at uten språk er det svært vanskelig for pedagoger å hjelpe barnet, og det vil være vanskelig for barnet å formidle sine behov eller intensjoner i ulike samspill. Disse vanskene ligger i at personalet må tolke lyder og kroppsspråk for barn med ASF. Videre uttaler «Anna» at barn må oppleve å være trygg på henne når hun skal forsøke å kommunisere med barn uten talespråk eller som har problemer med språket på andre vis. Hun mener at trygghet vil avgjøre om barnet vil prøve å fortsette å kommunisere med henne eller ikke. Slik jeg tolker uttalelsen til «Anna» så anser hun språket som svært viktig, og mener at språk ikke bare skjer verbalt, men at det kan også være lyder og kroppsspråk, slik Cejka og Gujord (2017, s. 14) hevder. «Anna» påpeker også utfordringen med barn som ikke klarer å gjøre seg forstått, der personalet må tolke hva de tror barnet formidler. Dette viser at «Anna» har erfaring med barn med og uten talespråk, på tvers av ulike alder, noe som støtter og forklarer ulikheten og individuelle språklige utfordringer hos barn med ASF. Dette støtter hennes forståelse for behovet og viktigheten av å være tett på barnet eller i en-til-en situasjoner for å hjelpe og støtte barnet mest mulig med det som forsøkes kommunisert, slik som Øzerk og Øzerk (2020, s. 25) forklarer om barn med ASF med behov for individuell tilpasning har. Slik

jeg tolker det snakker «Anna» om utfordringer i balansen mellom å skape gode språklige miljøer der man deltaker aktivt i samtaler med andre jevnaldrende, og voksne, siden det kan være vanskelig for andre barn å forstå hva barnet med ASF forsøker å kommunisere. Slik jeg ser det forstår «Anna» kompleksiteten i språkutfordringer som må balanseres mellom deltakelsen og inkludering i fellesskapet i en barnegruppe, og når det trengs å tilpasses barnets behov for en-til-en veiledning under trygge rammer, slik Øzerk og Øzerk (2020, s. 25) forklarer. Videre tolker jeg «Annas» utsagn som en henvisning til et sosiokulturelt læringssyn da hun uttaler at læring og språkutvikling må skje i samspill med andre (Høigård, 2019, s. 181). Til tross for dette tolker jeg «Annas» uttalelse dithen at barn med ASF på grunn av sine utfordringer, avviker fra et slikt læringssyn (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 146). I tillegg tolker jeg «Annas» refleksjoner om støtte av språket som at hun ønsker å støtte barnets uttrykk og at det handler om å være i forkant av situasjoner for å forstå hva som har skjedd og for å kunne sette det i kontekst. For at barn med ASF skal oppleve trygghet og tillitt til voksne og barn, vil det være viktig at personalet jobber med å inkludere barn i barnegruppen for å skape tilhørighet, selv om de trenger variert en-til-en settinger eller mindre grupper (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Som Høigård (2019, s. 20) hevder, er språkutvikling noe som skjer gjennom samspill i trygge rammer i barnehagen.

«Sarah» uttaler at holdninger som «jeg kan ikke si sånn eller sånn fordi barnet ikke forstår meg» må man unngå, og det er i slike tilfeller det er særs viktig å bade barna med språk for å stimulere. Med dette utsagnet tolker jeg det som at «Sarah» mener at pedagogen ikke må gi opp å initiere til samtaler selv om barnet ikke forstår eller har ønske om det. Dette utsagnet kan ses i sammenheng og som en støtte til hva «Trude» sier om språk: «Språk er rundt oss hele tiden, så selv om barnet ikke synes det er interessant kan man ikke tenke at man skal legge det bort». Slik jeg tolker det forstår «Sarah» og «Trude» kompleksiteten og utfordringer med hva gode språkmiljøer kan være, og at det handler om holdninger og kunnskaper hos personalet til å legge til rette for at aktive språkmiljøer oppstår. Deres uttalelser og holdninger støttes av Høigård (2019, s. 173) som forklarer at deltakende, daglige samtaler fremmer et godt språkmiljø og at et godt språkmiljø skapes av personalets engasjement i den daglige, språklige samhandlingen med barn, uansett hvilke forutsetninger barnet har for å forstå innholdet i språket. «Sarah» og «Trude» viser kompetanse og forståelse for at pedagogen må fortsette å benevne, gjenta, og jobbe forebyggende for at ord og språk skal bli en naturlig del av barnets hverdag, og at de etter hvert vil forstå hva språk innebærer i kontakt med andre, noe som støttes av Høigård (2019, s. 179). Et lite stimulerende språkmiljø eller manglende

deltakelse og engasjement fra personalet, vil derfor ikke støtte og utvikle språket til barn (Høigård, 2019, s. 179).

Intervjupersonene vektlegger ulike punkter, men alle trekker frem at språk handler om å gjøre seg forstått i møte med andre, og at språk kan komme til uttrykk med talespråk og kroppslighet. Alle fire sier det finnes ulike måter å uttrykke seg på, og at det ikke kun er gjennom et utviklet talespråk at kommunikasjon kan oppstå, men at det kan skje gjennom kroppsspråk, mimikk, øyekontakt og gester, noe som barn med ASF ofte strever med og som kan gjøre arbeidet med språk utfordrende for pedagoger. Pedagogen spiller en viktig rolle i å legge til rette for inkluderende språkmiljø for barn med ASF for å støtte og utvikle deres språk og kommunikasjonsuttrykk for å gjøre seg forstått og dermed få mulighet til å inngå i samspill med andre. Som Kaale og Nordahl-Hansen, (2019, s. 527) hevder vil selv barn med ASF med funksjonelt språk, likevel ha problemer med det pragmatiske spekteret.

4.2.1 Barnehagens arbeid med pragmatikk i sosiale samspill

I samtalene om språk trekker alle intervjupersonene frem at de har erfaringer med barn med ASF som har hatt utfordringer med sosial deltakelse og sosiale samspill med andre barn eller voksne i barnehagen. Disse utfordringene handler om barn som ikke svarer på andres henvendelser, de forstår ikke sosiale koder eller er lite kontaktsøkende, noe som kan ses i sammenheng med vansker med pragmatikk forståelse. Det kan ses i et eksempel fra «Trude»: «Noen har vansker med de sosiale aspektene som går på sosiale koder». Slik jeg tolker uttalelsen kan beskrivelsen stemme overens med hva som kjennetegner vansker med det pragmatiske i språket i samspill med andre, slik Høigård (2019, s. 37), Bugge og Gujord (2017, s. 92) og Øzerk og Øzerk, (2020, s. 145) hevder.

Ved spørsmål om personalet jobber målrettet med pragmatikk for de som sliter med sosiale aspekter, svarer tre av fire at de ikke jobber spesifikt og målrettet med det. «Guro» svarer følgende på spørsmålet: «Nei det gjør jeg ikke, men vi jobber med at alle skal være inkludert og deltakende i det som skjer i barnehagefellesskapet». Slik jeg tolker det så sier «Guro» nei til at hun jobber med pragmatikk, men det samsvarer ikke helt med det hun faktisk gjør: «jeg jobber med å være en god språklig rollemodell, er bevisst på hvordan jeg bruker språket i samspill med barn med ASF, og at det brukes benevnning, snakker tydelig og rolig og forklarer konteksten til ord og handlinger». «Guro» jobber enten ubevisst med det eller er ikke klar over begrepsbruken, i og med at arbeidsmåten hennes legger til rette for at barn med ASF skal øke den pragmatiske forståelsen. I og med at ingen av intervjupersonene hadde fått forberedt

seg på forhånd i form av å vite innholdet i intervjuguiden, trenger ikke dette å ha noe å si på kompetansen til «Guro» eller de andre intervjupersonene som svarte at de ikke jobbet med pragmatikk. Jeg tolker det dithen at hennes beskrivelse av måten hun jobber på, viser at hun jobber pragmatisk i hverdagen, som ses i lys av hva Høigård (2019, s. 37) forklarer at pragmatikk betyr.

«Sara» påpeker at det pragmatiske ofte blir knyttet til samspill. Videre utfyller hun at selv om barn med ASF har språk så trenger de ikke å bruke språket aktivt for å svare ut andre barns initiativ eller selv ta initiativ til sosiale samspill. Hun kan ikke si noe om hvorfor de velger å ikke gjøre det og følger opp med: «Mestrer du det ikke? Vil du ikke være med?» og avslutter med å si at hun tenker at begge svarene kan være gjeldende. «Sarah» viser i sine utspill at hun har erfaring med barn med ASF som har pragmatiske vansker. Høigård (2019, s. 37) forklarer at pragmatikk handler om hva språket brukes til og hvordan det blir brukt, noe «Sarah» viser at hun har kunnskap om i sine møter med barn med ASF. I uttalelsen sier hun at begge deler kan være gjeldende når det kommer til barn som ikke mestrer det eller ikke vil være i samspill med andre, noe som støtter teorien til Høigård (2019, s. 37) når det kommer til at det kan være utfordrende for barn med ASF å forstå andres kroppslige gester, samt bruke og tilpasse språkets sosiale regler. Eksempelvis kan en invitasjon til lek fra et annet barn være svært vanskelig for noen med ASF å tolke eller forstå. Det vil være ekstra utfordrende i de tilfeller barn med ASF har språkvansker som ytterligere kan hemme barnets deltakelse i språkfellesskapet, noe som ofte oppstår i leken hos jevnaldrende barn (Bugge & Gujord, 2017, s. 92), noe «Sarah» virker å ha erfaring med i sitt arbeid med barn med ASF.

4.2.2 Barnehagens måter å støtte kommunikasjon og uttrykksmåter

Det har tidligere blitt etablert at språk er viktig, og at det er en måte å kommunisere på. I de tilfeller språket er fraværende eller det viser seg å være språk- eller kommunikasjonsvansker, vil det likevel være viktig å kunne kommunisere med andre mennesker for å bli forstått i samfunnet, avhengig sine ulike kommunikasjonsuttrykk. I spørsmål om hva kommunikasjon kan være og hvordan personalet kan støtte dette svarer «Guro»: «Det handler om å få uttrykt sine behov og klare å kommunisere med andre». Hun følger opp med at det kan være vanskelig å vite hva den egentlige intensjonen til barnet er hvis språk- og kroppsspråk er fraværende, men at man må tolke etter beste evne, være fleksibel og se løsninger. Jeg tolker det «Guro» sier som at hun har erfaring med forskjellige uttrykk i kommunikasjonen hos barn med ASF, og at hun viser holdninger som sier at hun tilpasser sin kommunikasjon i møte med ulike barn som har utfordringer med sin kommunikasjon. Ved å tilpasse seg barnet viser

«Guro» forståelse for at barn som kommuniserer ulikt trenger hjelp i språkutviklingen, og hjelp til at fellesskapet skal kunne kommunisere med barnet, og barnet med dem. «Guros» holdninger indikerer at hun har kompetanse på hva forskning sier om at personalet skal tilrettelegge for at barn skal få delta i det faglige fellesskapet ut fra sitt ferdighetsnivå og premisser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Med «løsninger» tolker jeg det dit at «Guro» har kompetanse om hva rammeplanens (2017, s. 23) innhold og formål sier om barns rett til god språkutvikling.

I intervjuene kom det frem at barn med ASF ofte har utfordringer med språk, og kan til tider ha et manglende talespråk eller ha kommunikative vansker. Jeg fulgte derfor opp med spørsmål om intervjupersonene hadde noen metoder personalet kan bruke for å støtte barn med ASF når språk - og kommunikasjonsmuligheter er vanskelig eller fraværende.

Intervjupersonene nevner flere ulike metoder som personalet kan bruke for å støtte språk- og kommunikasjon hos barn. Det som trekkes frem av alle fire er bruken av alternativt supplerende kommunikasjon: ASK. «Anna» synes ASK er bra fordi det gir barn som ikke har verbalspråk muligheten til å kommunisere og delta mer aktivt i sin egen hverdag. Barna kan uttrykke ønsker og behov ved å bruke symboler og tegn, og de kan også ta valg ved å peke på det de ønsker å gjøre. Under intervjuet viste «Anna» noen kommunikasjonsort (vedlegg 3) som forklarer hvordan bilder, symboler og tekst kan brukes for å kommunisere følelser, samt ønsker om mat, klær, aktiviteter og andre behov.

«Anna» opplever at ASK bidrar til en viss språkstimulering, men at det viktigste er at det finnes en måte å kommunisere med andre på. Hun sier: «det er viktig å bruke ASK tidlig, men det fungerer ikke for alle». Slik jeg tolker utsagnet så vil det være individuelle behov og tilpasninger til ASK, noe «Anna» virker å ha erfart basert på hennes uttalelse om at dette passer ikke for alle. Hennes oppfatning av at det ikke fungerer for alle stemmer overens med hva forskning sier om at et hvert barn med autisme vil trenge individuelle og ulike tiltak (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). ASK vil derfor ikke være et effektivt og godt hjelpemiddel for alle barn med autisme. «Anna» forklarer videre at hun har hatt god erfaring med å jobbe med følelser ved hjelp av ASK, det har hjulpet barn i å forstå og regulere følelser. Hun fortalte at hun alltid går ned ASK-kort i nøkkelknippet for å kunne kommunisere med barn som trenger støtte. «Trude» forklarer at når ASK brukes vil det være en fordel om alle barn på avdelingen lærer seg å bruke det for at det skal være mest mulig effektivt og inkluderende og sier: «alle må kunne tegnene, og det er en fordel å starte tidlig, allerede på småbarn». «Trude» forklarer videre at hvis man begynner å lære ASK på

småbarnsavdelingen, før de fleste har fått talespråk, vil det å kunne kommunisere med ASK være en styrke for alle barn. Hun legger til at det må være en felles strategi som personalgruppen er enige om å bruke, og at personalgruppen må se fordelene med å støtte språket til alle barn gjennom ASK, ikke bare barn med ASF.

Det «Trude» forteller om ASK forklarer hun som en felles strategi for at alle barn skal kunne kommunisere sammen, og ha et felles møtepunkt over språk. Intervjupersonene viser forståelse for at bruken av ASK i hele barnegruppen åpner opp for at alle kan kommunisere og delta i fellesskapet, noe som støttes av rammeplanen som viser til at barn som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 40) skal bli inkludert og få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Bruken av ASK skaper mulighet for å være delaktig i samspillet som skjer i barnehagen i ulike aktiviteter inne og ute og kan ses gjennom eksempelet fra «Trude» som forteller at et barn hun fulgte tett forsto etter hvert bruken av ASK. Tur var noe barnet viste stor glede over, men hadde problem med å kommunisere. Ved hjelp av ASK fikk barnet formidlet sine behov, og det ble lettere for «Trude» å formidle ønsket til barnet til barnegruppen. Barnet med ASF fikk ofte lede turen, noe som hun tolket som positivt for barnet med ASF og barnegruppen. Opplevelsen til «Trude» tolker jeg dit at hun har klart å støtte rammeplanens formål og innhold på flere punkter for å tilrettelegge, inkludere og støtte barnets behov for språkutvikling og dermed skape mulighet ved bruken av ASK til å støtte språket og kommunikasjonen til barn med ASF, noe som skapte inkludering og deltakelse i barnegruppen.

4.3 Barnehagens tilrettelegging for sosiale samspill og inkludering

I intervjuet spør jeg intervjupersonene om å forklare hva deres forståelse av begrepet sosiale samspill, og hvordan personalet støtter sosiale samspill hos barn med autisme. Alle intervjupersonene vektla at det handlet om en form for deltakelse eller kommunikasjon som oppstår mellom mennesker. «Guro» forklarer det slik: «Alt av sosial interaksjon som foregår mellom barn». Som støttes opp av «Sarah» sin forståelse: «Hvis man har et sosialt samspill, har man en form for noe likeverdighet og en form for turtaking der. Begge vil være delaktig i samspillet og begge er aktivt deltakende tror jeg, på et eller annet vis». For «Anna» betyr det å være i lek med andre. Hun utyper at det handler om forståelsen av andres følelser og forståelse for leken, og legger til: «men jeg er ikke sikker om barnet med ASF forstår hva de leker, og om de forstår de sosiale kodene». Hvordan intervjupersonene forstår begrepet sosiale samspill støttes av hva som vektlegges i rammeplanen (2017, s. 11) om samspill, noe

alle intervjupersonene har trukket frem på ulike vis i eksemplene sine. Samtidig trekker de inn elementer som støtter hva forskning sier om hva som er typisk for barn med autisme, nemlig utfordringer med å forstå eller delta i samspill med andre (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189).

«Trude» forklarer at måten hun jobber på for å legge til rette for sosiale samspill for barn med ASF, og generelt barn som har problemer med samspillet, er ved å jobbe i små grupper, eller en-til-en sammen med et annet barn for å øve på samspill med jevnaldrende. På den måten får pedagogen jobbet tett på barnet og hun får oversikt over kroppsspråk og interessen til barnet. Dette støttes av «Guro» som mener at den beste måten å støtte samspillet hos barn med ASF er å finne interessefeltet til barnet, slik at de kan jobbe med det barnet mestrer og utfordrer seg på, og at dette kan brukes som en felles innpassvinkel i lek med andre barn. «Sarah» forklarer at man må gjøre barnet god overfor hverandre, noe som gjør dem til en attraktiv lekepartner og er med å styrke dem gjennom aktiviteter de liker og er flinke til. «Da må lekerepertoaret utvides» utdyper «Sarah», og forklarer at hvis barn skal ha mulighet til å delta i samspill med andre barn, må de ha muligheter til å gjøre noe de liker eller mestrer, og da handler det om å finne nye aktiviteter eller lek som barnet med ASF kan ha glede av sammen med andre. «Anna» vektlegger at pedagogen må støtte barnet som har behov for hjelp, og være deltakende i leken, og opptre som tolk i situasjoner der begrep og ord brukes, og legger til: «Ved å være til stede og veilede barna, kan vi legge til rette for sosiale samspill».

«Erfaringsvis hører jeg at mange barn med ASF liker å være alene eller leke alene, men dette er ikke min erfaring. Jeg har erfart at hvis man jobber med det sosiale og inviterer til å være en del av fellesskapet, uten å stille for høye krav til hvordan samspillet skal være vil de gjerne være der» - Sarah.

Utsagnet til «Sarah» står i kontrast til hva «Trude» opplever: «Det som er utfordrende til mange er at de ikke er så sosiale. De trives best med seg selv og med voksne». Videre legger hun til: «utfordringen til barn med autisme er at barnet er mest opptatt av seg selv, og ikke andre barn». At barnet er mest opptatt av seg selv, begrunner «Trude» som en del av diagnosebilde til barn med ASF, og at ofte må barnet lære seg samspill med en voksen, før det gradvis kan trekkes inn ett og ett barn. Slik jeg tolker det mener «Trude» at det kan oppleves som utfordrende for barn med ASF med samspillsvansker å være i samspill med andre barn hvis ingen voksne støtter og veileder barnet. Hun forklarer videre at den voksne ikke må gripe inn for fort, men avvente og se om barnet klarer seg i situasjonen selv. Forståelsen til «Trude» om hva barn kan trenge i sosiale samspill, støttes og kan ses i sammenheng med hva «Anna»

sier: «Barn med autisme har behov for støtte i sosiale samspill med andre for å forstå tegn, egne og andres grenser. Behovet er individuelt fra barn til barn, gruppe til gruppe».

Intervjupersonene viser gjennom sin tilrettelegging for barn med autisme at sosial forståelse er en viktig forutsetning for å delta i fellesskapet, danne vennerelasjoner og gode relasjoner med andre, noe som støttes av forskning (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 189). På denne måten oppfyller de også føringene i rammeplanen (2017, s. 11) om at barnehagen skal være et trygt sted, og at de legger til rette for at barnehagen skal være en plass der barn med ASF får prøve ut ulike sider av samspill, vennskap og fellesskap.

Når det kommer til hva inkludering er, spurte jeg intervjupersonene hva de legger i begrepet inkludering. Det alle trekker inn er at det handler om å føle tilhørighet i en gruppe, bli invitert i fellesskapet, og at det samtidig må være en aksept for å ikke ville delta, og at barn må få delta i fellesskapet på sine premisser. «Anna» forklarer sin forståelse:

Å være en del av et fellesskap, men også å være ulik i et fellesskap. Anerkjenne at man har ulike behov i et fellesskap og en forståelse blant alle at du er inkludert selv om du ikke er i en gruppe.

I sitatet utdyper «Anna» at det handler om å anerkjenne at alle kan delta i fellesskapet ut fra sine forutsetninger og behov, og at man trenger ikke å være sammen i en gruppe, samlet, hele dagen, for at man skal være inkludert. «Det er det ingen som har godt av, hverken barn eller voksne», legger hun til, og viser til aksepten for at ikke alle trenger å oppholde seg i store grupper hele tiden for at man er en del av et fellesskap. Denne holdningen støttes av «Guro» som utfyller at det handler om at ingen føler seg utenfor, og at det samtidig er en aksept for at ikke alle vil delta på lik linje, hele tiden. «Sarah» forklarer at for henne handler det å ha en plass i fellesskapet og at det er en aksept i fellesskapet for at alle er med, men ut fra sine forutsetninger og behov. «Anna» sier videre at barn med ASF har kanskje ikke forutsetninger for å danne egne lekegrupper, og at de vil trenge hjelp og veiledning for å skape dette, eller for å kunne trekke seg unna hvis de har behov for det, noe Moe og Valset (2014, s. 354) påpeker som en viktig faktor ved inkludering. Inkludering handler om å tilpasse miljøet i barnehagen og behovet til enkeltindividet slik at barn får mulighet til å delta i fellesskapet på sine premisser. Slik jeg tolker Øzerk og Øzerk (2020, s. 26) vil konsekvensen av at barn ikke blir inkludert i fellesskapet i barnehagen være at mulighetene for å utvikle språk og kommunisere med andre minskes. Det kan tenkes å være en stor negativ konsekvens for utviklingen hos barn med ASF, og barnehagen må derfor finne et balansepunkt i hvor mye et

barn blir inkludert i barnegruppen etter sine behov, og hvor mye barnet blir tatt ut av gruppen grunnet tilrettelegging i samsvar med diagnoseutfordringer. Utfordringen kan være å finne balansepunktet mellom der barn lærer av hverandre, den voksne og av miljøet i barnehagen, som Moe og Valseth (2014, s. 354) peker på som gode vilkår for inkludering.

4.4 Personalets rolle

Gjennom samtalene med intervjupersonene sitter jeg igjen med et samlet inntrykk om deres erfaringer, tanker og holdninger i møte med barn med ASF: kompetanse. Intervjupersonene har i intervjuet vektlagt viktigheten med å tilpasse det pedagogiske tilbudet og innholdet til hvert enkelt barn, og at med det følger utfordringer og muligheter.

Som Lov om barnehager §31 stadfester har barn med særlige behov rett til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005), og personalet må ha kunnskap om varierte tilnæringsmåter og hjelpetiltak slik Mørland (2014, 82) forklarer, og som ses gjennom flere av uttalelsene til informantene om autisme, språk, kommunikasjon, sosiale samspill og inkludering. Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses etter barnets behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). En utfordring «Guro» påpeker er fravær hos pedagogen som følger barnet med ASF. For at barnet skal ha trygge rammer og kontinuitet i arbeidet med språk og kommunikasjon, vil det være hensiktsmessig at det øvrige personalet i barnehagen har kompetanse og forutsetninger for å hjelpe og støtte barnet for at det skal få det likeverdige og inkluderende tilbudet det har krav på. Dette støttes av uttalelsen til «Anna» når hun forklarte utfordringene i forbindelse med språk hos ASF, hvis det var sykdom hos personalet: «alle ansatte skal ha samme rutiner og samme forventninger til barnet». I dette utdyper hun at hvis et barn som trenger støtte med ASK møter på en voksen som ikke vet at barnet kommuniserer på denne måte, vil det kunne oppleves som problematisk for barnet å ikke kunne kommunisere med alle voksne i barnehagen. Sett i lys av hva Sjøvik (2014a, s. 39) sier om at kompetansen til personalet er en svært viktig faktor i den pedagogiske virksomheten, kan det tenkes at en forutsetning for å klare det kan være gjennom kompetansedeling på tvers av personalet i barnehagen. Mulighetene i kompetansedeling kan for eksempel være at alle ansatte går med nøkkelknipper med ASK-kort på seg for å være en tilgjengelig kommunikasjonspartner med barn som trenger ekstra støtte, slik «Anna» tidligere har forklart. En annen mulighet kan være det «Trude» forklarte om en inkluderende strategi blant personalgruppen der ASK har blitt introdusert til hele barnegruppen på småbarn. Med en slik tilnærming vil kanskje kompetansen hos personalet styrkes ytterligere, noe som kan være med å påvirke at barn med

ASF oppnår god progresjon når det kommer til læring og utvikling gjennom språk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

5.0 Konklusjon og avslutning

I dette prosjektet har jeg undersøkt hvordan personalets støtte av språkutvikling i barnehagen kan fremme sosiale samspill hos barn med ASF. Gjennom kvalitative intervju kom det frem tema som har blitt drøftet i lys av relevant teori: autisme, språk og språkutvikling, sosiale samspill, inkludering og pedagogens rolle. Gjennom disse har intervjupersonene vist at de har forståelse for autisme, men at forståelsen kan økes fordi kompleksiteten i diagnosen gjør det utfordrende og vanskelig å tilrettelegge for når det kommer til de individuelle utfordringene barn med ASF kan ha. Intervjupersonene never utfordringer som kan oppstå med språket, og at den pragmatiske forståelsen hos barn med ASF ofte er en utfordring i sosiale samspill med andre. Dette kan delvis forklare hvorfor det kan være vanskelig å danne vennskap eller delta i samtaler og aktiviteter med andre. Som en konsekvens av dette kan barn med autisme risikere å ikke utvikle språket sitt, ikke bli inkludert, eller få gleden av å skape vennerelasjoner. Alle barn er ulike og vil derfor uttrykke seg ulikt og ha forskjellige behov og uttrykksformer i sin måte å kommunisere på. Intervjupersonene har vektlagt betydningen av å bruke ASK som en støtte i språkutviklingen og som en inngangsport til sosiale samspill når forståelse eller bruken av språk og kommunikasjon er utfordrende. Det kommer frem at i de sosiale samspillene oppstår muligheten til å få utviklet språket, men at det krever tilrettelegging. Gerne i små grupper, slik at barn med autisme mottar støtte og veiledning av personalet for å oppleve å bli inkludert og oppleve mestring i sin barnehagehverdag. Når det kommer til inkludering trekkes det frem at det handler om å føle tilhørighet i et fellesskap og at det bør være en aksept for at man deltar i fellesskapet ut fra sine behov, og at barn med ASF er inkludert selv om de ikke oppholder seg i mylderet av barn hele dagen. Personalets kompetanse i møte med barn med ASF er et sentralt punkt. Personalets syn og kunnskap om ASF vil være avgjørende når det kommer til hva som vektlegges i planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. Intervjupersonene trekker frem viktigheten ved å være en tilstedeværende og sensitiv pedagog som anerkjenner de individuelle behovene og styrkene barn med ASF har for at de skal kunne føle seg trygge, bli sett, forstått og oppleve tillitt fra personalet de møter i barnehagehverdagen. Grunnet begrensinger i temaet og prosjektets størrelse, omfang og formål, har det vist seg å være flere andre tema som kan være interessante og relevante for videre undersøkning. Eksempelvis flere ansattroller, foreldresamarbeid, bruk av ulike hjelpemidler, samarbeidet mellom ulike etater og andre samarbeidspartnere. Det hadde også vært aktuelt å sett nærmere

på variasjonen i ulike profiler av ASF hos barn. Forekomsten av ulikhet i alder og kjønn som Chahboun et al., (2022) viser til, kan være aktuelt å se nærmere på, samt ulikheten i fylkene grunnet stor variasjon av forekomst av autisme som viser en indikasjon på at det er flere med uavklart autisme i norske barnehager (Folkehelseinstituttet, 2019).

Barnehagepersonalets støtte av språkutvikling vil være essensielt i å fremme språkutvikling og dermed fremme sosiale samspill hos barn med autismspekterforstyrrelse, fordi «Språket er det viktigste vi har».

Referanser

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#%C2%A71
- Bergsland, M. & Jæger, H. (2022). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utgave. utg., s. 15-51). Cappelen Damm akademisk.
- Bugge, E., Selås, M., & Gujord, A.-K. H. (2017). Språket i bruk. I A.-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 63-91). Fagbokforlag.
- Cejka, D. A., Selås, M., & Gujord, A.-K. H. (2017). Ein mangfoldig barnehage. I A.-K. H. Gujord (Red.), *Språkmøte i barnehagen* (s. 9-31). Fagbokforlaget.
- Chahboun, S., Stenseng, F. & Page, A. G. (2022). The changing faces of autism: The fluctuating international diagnostic criteria and the resulting inclusion and exclusion—A Norwegian perspective. *The changing faces of autism: The fluctuating international diagnostic criteria and the resulting inclusion and exclusion—A Norwegian perspective*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.787893>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- Folkehelseinstituttet. (2019). *Andelen barn med autisme aukar i Noreg, og det er store fylkesvise forskjellar*. fhi.no. Hentet 20.03 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2019/andelen-barn-med-autisme-aukar-i-noreg-og-det-er-store-fylkesvise-forskjell/>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdirektoratet. Udir.no.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kaale, A., Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn med autismespekterforstyrrelse. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 523-542). Cappelen Damm akademisk.
- Moe, M., Valseth, L. M. (2014). En barnehage for alle- med inkludering som overordnet mål. I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle : spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg. utg., s. 353-377). Universitetsforlaget.

- Mørland, B. (2014). Barnehagen- en del av det profesjonelle støtte - og hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle : spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg. utg., s. 81-99). Universitetsforlaget.
- Sikt. (2023). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. sikt.no. Hentet 30.01 fra <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Sjøvik, P. (2014a). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle : spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg. utg., s. 38-58). Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2014b). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle : spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg. utg., s. 19-35). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk : en teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjons og samtykkeskjema



Vil du delta i bachelorprosjektet:

«Hvordan kan personalets støtte av språkutvikling i barnehagen fremme sosiale samspill hos barn med autismespekterforstyrrelse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagen jobber med språkutviklingen til barn med autismespekterforstyrrelse, og om personalets støtte av språkutviklingen kan være med på å fremme sosiale samspill. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Helene Iversen Solstad. Jeg er 3. års student ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Jeg går fordypningsmodellen barndom, helse og livsmestring på barnehagelærerutdanningen.

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap og kompetanse om barn med autismespekterforstyrrelser (ASF). Gjennom intervjuer ønsker jeg få innsikt i tanker og erfaringer hos personalet som jobber med språkutvikling hos barn med ASF. Jeg ønsker å se

på om arbeid med språk kan være med på å fremme eller legge til rette for sosiale samspill med andre barn og voksne.

Jeg har en problemstilling som til nå heter:

«Hvordan kan barnehagepersonalets støtte av språkutvikling i barnehagen fremme sosiale samspill hos barn med autismspekterforstyrrelse?»

Problemstillingen kan endres underveis.

Forskningsprosjektet er en del av bacheloroppgaven hos Dronning Mauds Minne Høgskole. Opplysningene skal kun brukes til dette formålet, nemlig bacheloroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil stille deg noen spørsmål. Det vil bli et en-til-en-intervju. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet kan avholdes der intervjuperson måtte ønske det.

Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer og meninger om arbeidet med barn med ASF.

Siden intervjuet ikke gjøres med lydopptak vil jeg ta med meg en medstudent som kan notere fortløpende under intervjuet for at jeg skal kunne fokusere på innholdet i intervjuet med informanent. Jeg vil også skrive ned egne notater underveis.

Når intervjuet er gjennomført kommer jeg til å renskrive det som har blitt formidlet. Etter intervjuet er renskrevet er det mulig å få tilsendt det om ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres. Alle vil framstå med fiktive navn i teksten, og alle nødvendige grep vil tas slik at ingen enkeltpersoner skal kunne identifiseres. Alle notater vil destrueres etter prosjektet er blitt avsluttet.

Prosjektet skal avsluttes 28.04.2023.

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

Student: Helene Iversen Solstad

Mobil:

E-post:

Dronning Mauds Minne Høgskole ved veiledere Sobh Chahboun og Linda Janninger.

Med vennlig hilsen
Helene Iversen Solstad

Veileder:
Sobh Chahboun
Linda Janninger

Student:
Helene Iversen Solstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan barnehagepersonalets støtte av språkutvikling i barnehagen fremme sosiale samspill hos barn med autismespekterforstyrrelse?» Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*.

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift.
Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema: Barnehagens arbeid med å inkludere barn som trenger ekstra støtte.

Problemstilling: «Hvordan kan personalets støtte av språkutvikling i barnehagen fremme sosiale samspill hos barn med autismspekterforstyrrelser?»

Innledning

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap og kompetanse om barn med autismspekterforstyrrelser (ASF). Gjennom intervjuer ønsker jeg få innsikt i tanker og erfaringer hos personalet som jobber med språkutvikling hos barn med ASF. Jeg ønsker å se på om arbeid med språk kan være med på å fremme eller legge til rette for sosiale samspill med andre barn og voksne.

Innledende spørsmål og bakgrunnsinformasjon hos intervjuperson:

1. Hvilken utdanning har du og hvor tok du utdannelsen din?
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
3. Hvilken stilling har du?
4. Hva vil du si er det beste med din jobb? Hva kan være utfordringer?

Spørsmål:

Autismspekterforstyrrelser (ASF):

5. Hva forstår du/legger du i begrepet autisme/autismspekterforstyrrelse?
6. Kan du fortelle litt om din erfaring med å jobbe med barn med ASF, når det kommer til språk/språkvansker?

Språkutvikling

7. Hva legger du i begrepet språkutvikling?
8. Kan du beskrive på hvilken måte personalet støtter språkutviklingen hos barn med ASF?

- a) Hvilke metoder bruker dere for å støtte/fremme språkutviklingen?
9. Hvilke utfordringer kan barn med ASF ha når det kommer til språkutvikling?
- a) Kan du fortelle om en hendelse du husker spesielt godt når det kommer til språk?
Hva gjorde du da?

Sosiale samspill og inkludering

10. Hva forstår/legger du i begrepet sosiale samspill?
11. Hva forstår du/legger du i begrepet inkludering?
12. På hvilken måte jobber dere med sosiale samspill hos barn med ASF?
Oppfølgingsspørsmål: Har du noen eksempel på dette?
Hva fungerte, og hva fungerte ikke? Hva legger dere vekt på?
13. Hva legger du vekt på i arbeidet med barn som trenger ekstra støtte?
14. Hva tenker du er viktig i voksenrollen når det kommer til å legge til rette for/skape sosiale samspill i barnehagen i møte med barn med ASF?
15. Kan du si litt om foreldresamarbeidet når det kommer til inkludering av barn som trenger ekstra støtte?

Avslutning:

16. Er det noe du ønsker å si/legge til knyttet til temaet som ikke har kommet tydelig nok frem gjennom intervjuet?
17. Hvilken opplevelse sitter du igjen med etter intervjuet?
18. Ønsker du å lese gjennom intervjuet etter den er renskrevet?

Tusen takk for at du har tatt deg tid til å svare på spørsmålene, og for at du ville bidra i prosjektet!

Vedlegg 3

