

MASTEROPPGAVE

Barnehagemiljøets betydning for å fremme sosial kommunikasjon hos barn med autisme

En kvalitativ undersøkelse av rollene og samarbeidet mellom spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere

Blende Maliqi

15.05.2023

*Masterstudium i spesialpedagogikk
Fakultet for lærerutdanninger og språk*



Sammendrag

Problemstilling

Hvordan kan laget med barnet tilrettelegge barnehagemiljøet for å fremme utvikling av sosial kommunikasjon hos barn med autismspekterdiagnose (ASD)?

Forskningsspørsmål

1. Hvordan påvirker arbeid med tidlig innsats og tilrettelegging i barnehagen utviklingen av sosial kommunikasjon hos barn med ASD?
2. Hva er de ulike rollene til spesialpedagog, pedagogisk leder og miljøarbeider i å tilrettelegge for sosial kommunikasjon?
3. Hvordan kan veiledning og samarbeid mellom de ulike rollene bidra til å øke kompetansen om barn med ASD?

Forskningsspørsmålene deler opp og presiserer problemstillingen i færre og mer håndterbare enheter, og leder oppgaven i den riktige retningen.

Begrunnelse for valg av problemstilling

Problemstillingen vektlegger hvordan barnehagemiljøet kan bidra til å fremme utviklingen av sosial kommunikasjon hos barn med ASD, samtidig som de ulike rollene til spesialpedagoger, pedagogisk ledere og miljøarbeidere blir undersøkt i samarbeid mot et felles mål. Studien kan bidra til å indentifisere effektive og konkrete tiltak som kan brukes for å støtte barn med ASD, og gir en dypere forståelse av hvordan laget med barnet samarbeider og veileder for å øke kompetansen. For å utvide kunnskapsgrunnet og anvende det i praksis er alle forskningsvinklene viktige. Studien er rettet mot informanter som har erfaring med ASD, og som arbeider i ulike barnehager. Oppgavens begrensning skal undersøke sosial kommunikasjon, da ASD er et stort spekter med forskjellige vanskeområder. Arbeidet med oppgaven kan bidra til å produsere kunnskap til eksisterende forskning.

Teori

Teoretisk bakgrunn for studiet tar utgangspunkt i forskning på feltet. Tre kognitive teoretiske modeller benyttes som forklarer vanskeområdene hos mennesker med ASD. De kognitive modellene er Theory of Mind, Svak sentral koherens og eksekutive dysfunksjoner. Videre

belyses tidligere forskning på vanskeområdene for barn med ASD i barnehagen. Dette innebærer områder som sosiale relasjoner, kommunikasjon, vennskap, tilrettelegging av miljøet, kompetanse, samarbeid og veiledning. Til slutt redegjøres det for ulike intervensjoner for barn med ASD.

Metode

Studien er en kvalitativ undersøkelse med fenomenologisk tilnærming. Semistrukturerte dybdeintervjuer av to spesialpedagoger, to pedagogiske ledere og to miljøarbeidere ble benyttet for å samle inn datamaterialet. Intervjuene ble transkribert, kodet og analysert ved bruk av tematisk analyse.

Resultater

Den tematiske analysen ble brukt for å finne temaer om hvilke erfaringer og tanker spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere har om barn med ASD og sosial kommunikasjon i barnehagen. Temaene som ble belyst er: «Laget med barnet», «Bygge broer til sosiale relasjoner» og «Sosial kommunikasjon i fokus». Det ble brukt sitater fra informantene i hvert tema.

Diskusjon og konklusjon

Denne studien har undersøkt hvilke erfaringer spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere har med å arbeide for å fremme sosial kommunikasjon hos barn med ASD i barnehagen. Resultatene i studien viser at det er behov for større spesialpedagogisk kompetanse om barn med ASD i barnehagen. Personalet må inneha grunnleggende pedagogisk og spesialpedagogisk kunnskap om ulike tilnærminger og tilrettelegging for å starte tidlig og fremme barnets utvikling av ferdigheter. Det bør være forståelse for diagnosens kjennetegn og utfordringer for å ivareta og utvikle barnets muligheter for deltakelse i lek og skape sosiale relasjoner. Studien viser at samarbeid og veiledning er faktorer som kan bidra til tidlig identifikasjon og å øke kompetansen om barn med ASD i barnehagemiljøet.

Abstract

Research question

How can the team around the child facilitate the preschool environment to promote the development of social communication in children with autism spectrum diagnosis (ASD)?

Secondary questions

1. How does the work with early intervention and addition in the nursery affect the development of social communication in children with ASD?
2. What are the different roles of special education teachers, pedagogical leaders and social educators in facilitating social communication?
3. How can guidance and collaboration between the various roles contribute to increasing competence about children with ASD?

The secondary questions divide and clarify the problem into fewer and more manageable units and lead the task in the right direction.

Reason for choosing the research question

The issue emphasizes how the preschool environment can contribute to promoting the development of social communication in children with ASD, while at the same time the different roles of special education teachers, pedagogical leaders and social educators are examined in collaboration towards a common goal. The study can help to identify effective and concrete interventions that can be used to support children with ASD and provides a deeper understanding of how the team around the child collaborates and guides to increase competence. To expand the knowledge base and apply it in practice, all research angles are important. The study is aimed at informants who have experience with ASD, and who work in various preschools. The limitation of the assignment is to examine social communication, as ASD is a large spectrum with different areas of difficulty. The work on the thesis can contribute to producing knowledge for existing research.

Theory

The theoretical background for the study is based on research in the field. Three cognitive theoretical models are used to explain areas of difficulty for people with ASD. The cognitive

models are Theory of Mind, Weak central coherence and executive dysfunctions. Furthermore, previous research on the areas of difficulty for children with ASD in preschool is highlighted. This involves areas such as social relations, communication, friendship, facilitating the environment, competence, cooperation and guidance. Finally, various interventions for children with ASD are explained.

Method

The study is a qualitative investigation with a phenomenological approach. Semi-structured in-depth interviews with special education teachers, pedagogical leaders and social educators were used to collect the data. The interviews were transcribed, coded and analyzed using thematic analysis.

Results

The thematic analysis was used to find themes about the experiences and thoughts special education teachers, pedagogical leaders and social educators have about children with ASD and social communication in the preschool. The themes highlighted are: «The team for the child», «Building bridges to social relationships» and «Focus on social communication». Quotations from the informants were used in each theme.

Discussion and conclusion

This study has investigated the experiences of special education teachers, pedagogical leaders and social educators in working to promote social communication in children with ASD in preschool. The results of the study show that there is a need for better special educational competence about children with ASD in preschool. The staff must have basic pedagogical and special pedagogical knowledge about different approaches and facilitation to start early and promote the child's development of skills. There should be an understanding of diagnoses, characteristics, and challenges to safeguard and develop the child's opportunities to participate in play and create social relationships. The study shows that collaboration and guidance are factors that can contribute to early identification and to increasing competence about children with ASD in the preschool environment.

Forord

Først og fremst vil jeg takke de seks informantene som ønsket å stille opp på intervju. Tusen takk for at dere ønsket å dele erfaringene deres med meg! Intervjuene har gitt meg inspirasjon til å skrive oppgaven, og større innsikt og forståelse av temaet.

Jeg vil takke veilederen min Anders Nordahl-Hansen som har gitt meg gode råd, innspill og motivasjon for å skrive oppgaven.

Ikke minst vil jeg takke familien min som har gitt meg mye støtte og vært tålmodige i den lange skriveprosessen.

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål med studiet	1
1.2 Oppgavens oppbygging	1
2 Autismespekterdiagnose (ASD)	2
2.1 Historisk tilbakeblikk.....	2
2.2 Kjennetegn og diagnosemanualer.....	3
2.3 Mulige årsaksforklaringer.....	5
2.4 Utbredelse	6
2.5 Sosial kommunikasjon og interaksjon	7
2.6 Intervensjoner for barn med ASD.....	9
2.7 Tidlig intervensjon.....	12
2.8 Samarbeid	14
3 Sentrale teorier	17
3.1 Theory of Mind.....	17
3.2 Weak Central Coherence	19
3.3 Svekkede eksekutive funksjoner.....	20
4 Tidligere forskning	22
4.3 Tiltak og intervensjoner i barnehagen	22
4.4 Vennskap	25
4.2 Samarbeid, veiledning og kompetanse	27
5 Metode.....	30
5.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	30
5.2 Fenomenologi	31
5.3 Forskningsdesign	32
5.4 Datainnsamling	32
5.4.1 Semistrukturerte kvalitative forskningsintervju.....	32
5.4.2 Forskerrollen	33
5.4.3 Utvalg.....	33
5.4.4 Intervjuguide	34
5.4.5 Gjennomføring av intervjuene	34
5.4.6 Transkribering.....	34
5.5 Tematisk analyse.....	35
5.5.1 Bli kjent med datamaterialet	35
5.5.2 Koding.....	35
5.5.3 Finne temaer.....	36
5.5.4 Rapportering av funn	36
5.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning.....	37
5.6.1 Reliabilitet.....	37
5.6.2 Validitet.....	37
5.6.3 Objektivitet.....	38

5.6.4 Etiske betraktninger	39
6 Funn.....	40
6.1 Ferdigstille temaer	40
6.2 Kontekst.....	41
6.3 Laget med barnet	41
6.3.1 Kunnskap hos personalet	41
6.3.2 Samarbeid og utfordringer	43
6.3.3 Intern og ekstern veiledning.....	45
6.3.4 Ansvarsfordeling og planarbeid	47
6.3.5 Oppsummering.....	49
6.4 Bygge broer til sosiale relasjoner.....	49
6.4.1 Det fysiske miljøet	49
6.4.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).....	51
6.4.3 Sosiale ferdigheter.....	52
6.4.4 Relasjoner og vennskap	53
6.4.5 Oppsummering.....	55
6.5 Sosial kommunikasjon i fokus	56
6.5.1 Ferdighetstrening	56
6.5.2 Utførelse av ferdighetstreningen.....	58
6.5.3 Oppsummering.....	60
7 Diskusjon.....	61
7.1 Laget med barnet	61
7.2 Bygge broer til sosiale relasjoner.....	65
7.3 Sosial kommunikasjon i fokus	68
7.4 Oppsummering av diskusjon om de tre temaene	70
7.5 Implikasjoner for pedagogisk og spesialpedagogisk praksis.....	71
7.6 Implikasjoner for fremtidig forskning	72
7.7 Begrensninger i undersøkelsen	73
7.8 Konklusjon.....	74
Litteraturliste	76
Vedlegg 1: Godkjennelse fra Sikt	91
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	93
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	96

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål med studiet

Denne studien tar for seg ulike perspektiver på hvordan spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere arbeider og tilrettelegger for sosial kommunikasjon hos barn med autismespekterdiagnose (ASD) i barnehagen. Jeg velger å benytte meg av termen «autismespekterdiagnose» gjennomgående i denne avhandlingen da prosjektets premisser hviler på at informantene beskriver sine perspektiver ut fra arbeidet med barn med formell diagnose. Videre skal det undersøkes på hvilken måte samarbeidet og veiledningen i forhold til barnets utfordringer oppleves av de forskjellige rollene. Det kreves kunnskap og ressurser for at barnet skal utvikle seg, og hvilke konsekvenser det kan få for barnet dersom det ikke får et tilpasset og tilrettelagt tilbud i barnehagen. Perspektivene som informantene har om arbeid med barn med ASD i barnehagen, kan gi oss innblikk og en annen forståelse av fenomenet.

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av syv kapitler. Kapittel 2 tar for seg ulike aspekter ved ASD, inkludert historisk tilbakeblikk, kjennetegn, diagnosemanualer, utbredelse, årsaksforhold, sosial kommunikasjon og interaksjon, intervensjoner i barnehagen, tidlig identifikasjon og samarbeid. Kapittel 3 redegjør for tre kognitive modeller som kan bidra til å forklare ulike aspekter ved de diagnostiske kriteriene i ASD. Dette inkluderer Theory of Mind (ToM), svekkende eksekutive funksjoner (EF) og Weak Central Coherence (WCC). I kapittel 4 presenteres tidligere forskning knyttet til tiltak og intervensjoner i barnehagen, laget med barnet og vennskap. Kapittel 5 beskriver metodene som ble brukt i studien, inkludert vitenskapsteoretiske refleksjoner, fenomenologi, valg av semistrukturerte dybdeintervju og tematisk analyse. Kapittel 6 presenterer resultatene fra dybdeintervjuene, hvor de tre hovedtemaene som kom frem blir belyst ved hjelp av utvalgte sitater fra informantene. Kapittel 7 drøfter funnene opp mot de teoretiske modellene og tidligere forskning som ble presentert tidligere. Til slutt diskuteres pedagogiske implikasjoner, begrensninger og videre forskning.

2 Autismespekterdiagnose (ASD)

Autismespekterdiagnose (ASD) er en gjennomgripende biologisk betinget utviklingsforstyrrelse som påvirker evnen til sosial kommunikasjon, begrensede og gjentakende mønstre i atferd, aktiviteter og interesser (American Psychiatric Association, 2013). Det utgjør en heterogen gruppe av tilstander, og alvorlighetsgraden av vanskene og symptomene varierer. Symptomene er til stede fra tidlig barndom, og de begrenser eller svekker muligheten for deltakelse og daglig funksjon. Tidlig identifisering er nødvendig for å sikre tilgang til tidlig intervensjon (Larsen, 2015). Forekomsten blant ASD fra ulike områder i verden varierer fra 0,5% til over 2% (Salari et al., 2022). Komorbiditet forekommer når flere diagnoser og vansker opptrer samtidig, som ofte forbindes med ASD (Øien et al., 2019).

I det følgende kapittelet vil jeg starte med å gjennomgå historisk tilbakeblikk, og videre se på hvordan ulike kjennetegn og på hvilken måte disse beskrives i diagnosemanualene. Deretter vil også mulige årsaksforklaringer og utbredelse av ASD presenteres. Videre skal sosial kommunikasjon presenteres da det er et sentralt tema i forhold til problemstillingen. Til slutt skal intervensjoner i barnehagen, tidlig intervensjon og samarbeid bli gjennomgått.

2.1 Historisk tilbakeblikk

Den østerrikske barnepsykiateren Leo Kanner ga en beskrivelse av *tidlig infantil autisme* eller *barneautisme* i året 1943. På bakgrunn av hans studier av elleve barn med vansker relatert til sosial interaksjon, repetitiv atferd og snevre interesser oppsto hans teorier. Kanner flyttet og fikk jobb ved John Hopkins University i Baltimore i USA. Dette måtte han gjøre på grunn av sin jødiske bakgrunn (Lyons & Fitzgerald, 2007). Kanners syndrom, barneautisme og infantil autisme ble senere brukt om hverandre. Året etter beskrev den østerrikske barnelegen Hans Asperger barn og unge med autistiske personlighetsforstyrrelser, hvor en gruppe med gutter ble beskrevet som språklig og kognitivt sterke, men med utfordringer i sosiale samspill. Guttene ble kalt «små professorer» grunnet deres bedre verbale ferdigheter, formelle oppførsel og ikke minst dype involvering i spesielle interesser, til tross for manglende utvikling på andre områder (Woodbury-Smith & Volkmar, 2009). Asperger kjente ikke til Kanners arbeid, men beskrev en liknende utviklingsforstyrrelse hos barn og unge. Asperger la mer vekt på biologiske faktorer som årsaker til autisme, mens Kanner var mer miljøorientert. En av de mest interessante aspektene ved Kanners syn på autisme var teorien han fremhevet om «kjøleskapsmødre» (Wing, 1968). Teorien hevdet at årsaken til autisme var mangel på

omsorg og varme fra mor (Kanner, 1943). Mange barn med ASD ble tatt fra familiene og vokste opp på institusjoner, og mødrene fikk psykoterapi for å prøve å rette opp foreldrerollen (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Denne teorien blir forbundet med østerrikskfødt amerikaneren Bruno Bettelheim, selv om Kanner også hadde denne tilnærmingen i noen perioder (Øzerk & Øzerk, 2020). En nyere feilaktig forklaring var at det er sammenheng mellom utvikling av ASD og MMR-vaksinering. Begge teorier er grundig tilbakevist gjennom forskning (Burki, 2019; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Skafle et al., 2022).

Den britiske psykiateren Lorna Wing lanserte uttrykket *det autistiske spektrum* eller *det autistiske kontinuum* på begynnelsen av 1980-tallet. Med disse begrepene mente hun at autistiske trekk hos barn kunne være en kombinasjon av flere vanskeområder med forskjellig alvorlighetsgrad (Wing, 1997). På denne måten fremhevet Wing de ulike nyansene som barn med ASD har. Wing (1981) publiserte en artikkel med tittelen «*Asperger Syndrome: A Clinical Account*» ett år etter Aspergers bortgang som hun oppkalte etter han. Asperger syndrom ble gitt som diagnose hvis barnet hadde en mer spesifikk forstyrrelse som ikke var like klar. Forskjellen mellom Asperger syndrom og infantil autisme var at det ikke var språklig forsinkelse i utviklingen hos barn med Asperger (Martinsen et al., 2016). I 1992 ble begrepet Asperger introdusert som en separat diagnose i diagnosemanualene ICD-10 (World Health Organization, 1992) og DSM-IV i 1994 (American Psychiatric Association, 1994) ettersom Wings ideer hadde stor innvirkning på miljøet. Artiklene fra Kanner og Asperger anses å være starten på fagfeltet om ASD, der det beskrives om barn som har vansker med repetitive atferds- og tankemønstre og sosial fungering. Forståelsen vi har av ASD i dag passer godt med disse beskrivelsene.

2.2 Kjennetegn og diagnosemanualer

Mennesker med ASD er en heterogen gruppe. Det vil si at de kan være veldig forskjellige, både i atferd, følelsesliv, personlighet, tankesett og væremåte. Dette gjelder også språklig fungering og utviklingsnivå. Det er likevel flere felles kjennetegn for at en diagnose stilles (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). WHO's International Classification of Diseases (ICD) (World Health Organization, 2018) og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM) (American Psychiatric Association, 2013) er de to internasjonale diagnosesystemene som blir brukt. De har stadig vært i endring, og de nyeste versjonene er DSM-5 og ICD-11. Det er fremdeles usikkerhet når ICD-11 trer i kraft i Norge etter en omfattende revisjon. Den

ble godkjent i 2019 av Verdens Helseforsamling i WHO, og det gjøres en utredning på hvordan gjøre en best mulig overgang fra ICD-10 til ICD-11 (Direktoratet for e-helse, 2023).

For at diagnosen skal stilles, må det være to kjernevanskeområder til stede som beskrives i DSM-5 og i ICD-11: 1) vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon og 2) avgrensede, repeterende atferd og interesser. De to diagnosemanualene gikk bort fra betegnelsen «*Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*» med flere underkategorier, til å bruke «*Autismespekterforstyrrelse*» som en samlet kategori (Reed et al., 2019). Det varierer hvor mye av barnets funksjon blir påvirket av disse vanskeområdene. Vanskeområdene vises når barnet fyller omtrent to år, har liten eller ingen interesse for samhandling eller lek med andre og foretrekker å være for seg selv (Haugen, 2014). I lek kan det gi utslag i mangel på spontane, varierte rolleleker eller andre sosiale imitasjonsleker. Det er forskjellig i hvor stor grad barn med ASD viser repetitiv atferd, interesser eller tankemønstre. Noen er ikke preget av det, mens hos andre kan det gå utover daglig fungering. Atferd og interesser varierer fra barn til barn. Noen kan være opptatt av å kjøre tog og biler, mens andre kan like å snurre på hjul eller å sette klosser i rekke. Slike interesser og atferd er som regel mer intensive og uflexible i forhold til det som er vanlig for aldersgruppen. Mange barn er i tillegg opptatt av det sensoriske, hopping, gyngbevegelser og uvanlige håndbevegelser. Brudd på rutiner kan også være vanskelig for barn med ASD (Lord et al., 2020). Symptomer bør være tilstede fra de første leveårene, selv om barnet får diagnosen senere (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Dette var også forutsetningen til Kanner (1943), som mente at vanskene skulle være til stede fra fødselen. Senere ble det aldersgrense som stadig ble utvidet. Barn får som regel diagnosen rundt en alder av tre år, selv om det er mulig å få diagnosen til barn som er så unge som atten måneder. Dette er på bakgrunn av den typen sosial atferd som er karakteristisk hos barn med ASD i henhold til de diagnostiske kriteriene (Fletcher-Watson & Happé, 2019).

Tidligere versjoner av begge diagnosemanualene, DSM-IV og ICD-10 (American Psychiatric Association, 1994; World Health Organization, 1992) spesifiserte flere underklassifiseringer av autisme, som autistisk lidelse, atypisk autisme, Aspergers syndrom eller gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. De tidligere og nåværende diagnosekriteriene representerer forskjellige tilnærminger til å håndtere variasjonen mellom personer som deler underliggende trekk ved lik diagnose. Endringer i diagnostiske kriterier forsøker å svare på stadig ny og voksende forskning, i tillegg til å forbedre diagnostiske prosesser (Fletcher-Watson & Happé, 2019).

Øzerk og Øzerk (2020) belyser at i de nyeste versjonene som er DSM-5 og ICD-11 skiller seg fra hverandre i forhold til ASD ved at DSM-5 nevner at autisme og intellektuell funksjonsnedsettelse kan dukke opp samtidig med komorbiditet. ICD-11 legger frem detaljerte retningslinjer for å differensiere mellom med og uten intellektuell funksjonsnedsettelse. ICD-11 nevner i tillegg det faktum at noen autister kan maskere symptomene sine for å passe inn. Videre inkluderer ICD-11 tap av tidligere mestret ferdigheter, mens DSM-5 ikke går inn på dette temaet. Til slutt fokuserer ICD-11 mer på lekeatferd som er felles for barn uavhengig av kultur eller land i tillegg til hva lekeatferden karakteriseres som (Fletcher-Watson & Happé, 2019).

Sosialt kan et barn med ASD virke lite interessert i andre, mens et annet barn på spekteret kan være opptatt og prøve å få venner, men være usikker på hvordan det kan gjøres, og dermed gjøre dette på en måte som virker rart for normalt utviklede jevnaldrende (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Begrenset og repeterende atferd kan bety å stille opp leker, spinning og blafre med hender. Barn med ASD kan også oppleve sensoriske symptomer, som kan være følsomhet og reaksjoner på sanseinntrykk. Det samme barnet kan oppleve både å være hyposensitiv (underfølsom) og hypersensitiv (overfølsom) i sansekanaler som lukt, smak, berøring, hørsel og syn. Graden på hvor følsom man er og hva man reagerer på, er individuelt (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Hos mennesker med ASD som har gode formelle språkferdigheter, er det den sosiale bruken av språket som er fraværende. Dette vises ved at mange har en «bokstavelig» forståelse av språket og misforstår sosiale settinger (Kalandadze et al., 2018). Utredning og diagnostisering av mennesker med ASD stilles etter omfattende observasjoner, testing og innhenting av informasjon fra foreldre, personalet i barnehage og andre sentrale personer i barnets liv. Dette gjøres som regel i tverrfaglige team ledet av leger og/eller psykologer. Det som avgjør om diagnosen stilles eller ikke er klinisk skjønn og en helhetsvurdering av barnets fungering (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

2.3 Mulige årsaksforklaringer

Kunnskapen og forståelsen om genetik og miljø i tilknytning til ASD er fremdeles pågående. Genetik spiller en sentral rolle, uten å vite i hvilken grad genene påvirker muligheten for å få diagnosen ASD (Lai et al., 2014). Tilstanden oppstår fra et komplekst samspill mellom genetiske og miljømessige faktorer (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Det er fremdeles uklart hva som påvirker hjernens tidlige utvikling, men det er sannsynlig at både miljøfaktorer og visse gener spiller en rolle for utvikling av ASD (Haugen, 2010). Bevis for aspekter av

miljøet vårt som vi er utsatt for (eksempelvis forurensning, matvarer eller kjemikalier) er svake (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Vi vet for lite om de ulike årsaksfaktorene som gjør at barn får diagnosen, men nyere kunnskap viser at miljø og gener kan påvirke hverandre over tid. Det er et komplekst samspill mellom ulike faktorer, men det er grunn til å tro at gener spiller en sentral rolle i utvikling av ASD (Thapar & Rutter, 2021)

Det er funnet sammenheng mellom fedme og høy alder hos foreldre som kan gi høyere risiko for at barnet får ASD (Surén et al., 2014). Fødselskomplikasjoner assosiert med redusert oksygen/blodtilførsel eller traumer til spedbarnet har vist sterke koblinger til diagnosen (Fletcher-Watson & Happé, 2019). I tillegg er det funnet flere sammenhenger mellom ASD og forhold under graviditeten, som viser at å ta folattilskudd før og under svangerskapet reduserer risikoen for at barnet får ASD. Simon Baron-Cohen og kolleger har funnet sammenhenger mellom ASD og høyere verdier av steroider, for eksempel testosteron, i fostervannsprøver (Lai et al., 2014). Bevis på sammenheng mellom fars høye alder kan skyldes genetiske endringer i sædceller (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Det viser også at eksponering for ulike toksiner (gifter) under svangerskapet kan gi økt risiko for ASD. Fombonne (2009) mener at det ikke finnes særlig støtte for at miljøfaktorer etter barnets fødsel fører til ASD, men det kan heller ikke avvises. Eksponering for valproat eller lav fødselsvekt under fosterutviklingen blir sett på som risikofaktorer (American Psychiatric Association, 2013). ASD har i tillegg ofte blitt omtalt i media, da bruk av diagnosen har økt betraktelig, og det har blitt hevdet at vaksiner kan forårsake diagnosen. Denne påstanden har blitt tilbakevist gjennom flere studier (NOU 2020:1, 2020). Samtidig som diagnosebegrepene endret seg, har forståelsen av ASD i samfunnet blitt mer nyansert (Silberman, 2015).

2.4 Utbredelse

Barn som får diagnosen ASD har økt betraktelig i alle høyinntekstland siden 1980-tallet, hovedsakelig på grunn av endrede diagnosekriterier som gjør at det er flere barn som passer til diagnosen. Dette inkluderer de med normale intellektuelle evner og mildere symptomer (Blumberg et al., 2013). Det er en betydelig global variasjon, hvor en metaanalyse har funnet ut at det varierer mellom 0,3% til 1,2% (Zeidan et al., 2022). Det er umulig å ha et nøyaktig tall på dette, da det er sannsynligvis forskjeller i diagnostiske prosedyrer. Kulturelle forskjeller påvirker beslutninger etter diagnose, og land med mindre utviklede helsesystemer produserer de laveste tallene (Loomes et al., 2017).

En annen tolkning av økningen i antall publiserte rapporter om ASD og en tidligere diagnose for barn er at det er økt anerkjennelse og oppmerksomhet av ASD (Lai et al., 2014). Økt bevissthet og kunnskap om diagnosen, bedre screening samt diagnostiske verktøy kan derfor spille en rolle i økningen (Silberman, 2015). Tidligere underdiagnostisering er en faktor som i tillegg kan være en del av forklaringen, og at diagnosen har blitt brukt hyppigere enn før i kombinasjon med andre vansker, som døvhhet, blindhet, syndromer og andre funksjonshemminger (Martinsen et al., 2016). Epidemiologiske studier av ASD viser et betydelig større antall av gutter enn jenter i befolkningen som får diagnosen. De siste årene har interessen for den kvinnelige profilen til ASD økt kraftig, da det er økt bevissthet om at ASD kan vise seg ulikt hos jenter og kvinner (Fletcher-Watson & Happé, 2019).

2.5 Sosial kommunikasjon og interaksjon

Store fremskritt har skjedd i løpet av de siste to tiårene for å forstå barn med ASD som har sosiale og kommunikative vansker. Dette har resultert i større forståelse og vektlegging av tidlige sosiale kommunikasjonsferdigheter i diagnosekriteriene (American Psychiatric Association, 2013). Sosial kommunikasjon handler om hvordan språket brukes i sosiale situasjoner. Det er tre sentrale ferdigheter involvert i sosial kommunikasjon: bruke språket i ulike settinger som å hilse på noen eller gi informasjon, tilpasse språket avhengig av konteksten og den som lytter og å følge konvensjonene og reglene for språket (Sánchez et al., 2020). Mange barn med ASD har vansker med å kommunisere i en sosial kontekst. Sosiale utfordringer og kommunikasjon er kjernesymptomene som forbindes med ASD (American Psychiatric Association, 2013). Det er både verbale og nonverbale ferdigheter som kreves i sosiale sammenhenger (Davis et al., 2022). Forskning har identifisert mangel på sosial kommunikasjon hos barn med ASD er kapasiteten for felles oppmerksomhet og bruk av symboler (Wetherby, 2006), og å svare på eller dele informasjon, tanker eller følelser med en annen (Mundy et al., 1986). De viser mangler i å være tydelig i initiering, respons og opprettholde sosiale interaksjoner (Lord & Richler, 2008).

For å fungere i ulike arenaer som barnehagen, skolen, med venner og familie, trenger man komplekse sosiale og kommunikative ferdigheter. Vansker med sosial kommunikasjon kan vises i ulike utviklingsfaser og på forskjellige måter. Vanskene viser seg ofte innen områdene sosial kompetanse, språk, samtaleferdigheter og evner til å skille ut og organisere informasjon (Prosser et al., 2015). Sosial kommunikasjon handler om å bruke kroppsspråk som øyekontakt, kroppsstilling og håndbevegelser. Det innebærer å bruke språket på en

meningsfull og sosial måte (pragmatisk språkbruk), bruk av fraser, uttrykk, justere stemmetone og prosodi. Det innebærer å bestemme hvilken tale som passer i ulike situasjoner. Disse ferdighetene forutsetter forståelse av forventninger i samtaler, tilpasse og formulere seg på en funksjonell måte (Øzerk & Øzerk, 2020). De fleste barn mestrer å tilegne seg slike ferdigheter i sosialisering, mens mange barn med ASD trenger trening og opplæring som er målrettet for å lære og utvikle sosial kommunikasjon (Davis et al., 2022).

Språk er et viktig redskap for å kommunisere og inngå i sosiale samspill, og er et av de viktigste ferdighetene som typiske barn utvikler fra fødselen av. Vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon viser seg tidlig og vedvarer gjennom hele barnets liv. Det er individuelt hvordan disse vanskene kommer til synet. Tidlige tegn som vises er evnen til *felles oppmerksomhet* (Mundy et al., 1994), som går ut på å dele oppmerksomhet med andre om en hendelse eller objekt. Dette har vist seg å være nær knyttet til senere utvikling av sosial kommunikasjon og interaksjon, spesielt for yngre barn (Adamson et al., 2009; Scheuermann et al., 2018). Språkutvikling og mangel eller lavere hyppighet av felles oppmerksomhet har vist seg å være en av de tidligste tegnene på at barnet kanskje har ASD (Mundy et al., 1994). Mange tiltak baserer seg på å øve på felles oppmerksomhetsferdigheter, da dette har betydning for barnets senere utvikling.

Utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon og interaksjon vil likevel vedvare og påvirke samspillet med andre barn og voksne. Dette kan vises ved at barnet med ASD viser lite initiativ i samspill og er mindre deltakende i lek. Flere intervensjoner og tiltak benytter læringspotensialet i lek som en naturlig arena for læring, hvor den voksne bruker barnets interesser for det sosiale samspillet. Dette gir muligheter til å utvikle barnets lekerepertoar fra funksjonell lek til symbollek, der den mer kreative leken er symbollek. Å mestre denne formen for lek anses å være en viktig ferdighet for senere kognitiv og språklig utvikling (Chang et al., 2018). Sosial kommunikasjon er en kulturelt tilegnet ferdighet, som betyr at vi tilegner oss den gjennom å se hvordan andre gjør det gjennom imitasjon (Scheuermann et al., 2018). Ansiktsuttrykk er et godt eksempel på sosiale kommunikative handlinger. Å forstå ikke-bokstavelige uttrykk er ofte problematiske. Det handler om at det vi sier, er ikke akkurat det vi mener, blant annet ironi, sarkasme og metaforer. Barn har vansker med å forstå slike uttrykk ettersom de tolker alle utsagn bokstavelig, og har problemer med å forstå hva som ligger bak budskapet som formidles. Videre forstår de ikke alltid ansiktsuttrykk og mimikk, samt å tolke stemmeleie. De har vansker med å ta implisitte budskap/hint og hvordan de skal

reagere på noe de ikke forstår (Prosser et al., 2015). Mangler i sosiale imitasjonsferdigheter kan forstyrre sosialiseringen, som er viktig for å lære ny sosial atferd og hjelper barnet med å velge passende atferd i ulike kontekster. De kan ha vansker med å anerkjenne eller svare på andre sine følelser, velge passende samtaleemner, opprettholde samtaler og andre sosiale interaksjoner og overholde sosiale normer for kroppsspråket. Evnen til å delta i sosialt samspill er derfor sterkt avhengig av tolkning og integrering av sosiale signaler fra en partner (Scheuermann et al., 2018; Torres & Whyatt, 2017).

2.6 Intervensjoner for barn med ASD

ASD er en livslang forstyrrelse som påvirker mange sider av livet. Diagnosen kan ikke behandles medisinsk, men ved tilrettelegging og intensiv og systematisk opplæring. Tidlig intervensjonstiltak utført av kompetente utøvere øker sannsynligheten for å styrke barnas muligheter for utvikling og læring (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Tidlig innsats betyr at barna får et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, og at barnehager arbeider for å forebygge utfordringer, i tillegg til at tiltak iverksettes umiddelbart ved avdekking av utfordringer (Meld. St. 6 (2019–2020)). Videre kan det bidra til økt selvstendighet som fremmer barnas fungering. Ved mangelfull opplæring og tilrettelegging kan det få konsekvenser for barnet ved at det blir ekskludert fra ulike arenaer, eksempelvis sosialt samvær, fritidsaktiviteter og skolegang (Martinsen et al., 2016). Jeg kommer mer inn på effekt av intervensjoner og tiltak i kapittel 4 om tidligere forskning.

Det finnes flere intervensjoner og tilnærminger for barn med ASD som kan gjennomføres på ulike måter. Dette inkluderer intervensjoner som setter søkelys på en valgt ferdighet eller atferd, eller intervensjoner som har et bredere omfang som inkluderer opplæring på tvers av flere ferdigheter. Intensiteten kan variere med opptil 40 timers treningsøkter per uke over mange år, til korte økter på én time i uken i løpet av et par uker (Davis et al., 2022). I virkelige omgivelser, eksempelvis i barnehagen, gjennomføres ofte intervensjoner av personer som ikke har spesialistutdannelse, men som veiledes av utdannede fagfolk. I forskningsstudier blir ofte intervensjoner ledet av spesialister eller trente terapeuter som jobber med barn i pedagogisk eller klinisk setting (Lord et al., 2020). Dette kan ha påvirkning på barnet som får intervensjonen.

Anvendt atferdsanalyse (ABA) er en omfattende tilnærming som tar utgangspunkt i atferd og ferdigheter, blant annet adaptiv atferd, motorisk utvikling, sosial kommunikasjon og språkutvikling. Slike intervensjoner er intensive, ofte fra tjue til førti timer i uken som gjennomføres over en periode på minst ett år eller lengre (Davis et al., 2022). *Discrete Trial Training (DTT)* er en annen metode som benyttes for å lære atferd som kan deles opp i mindre biter (eksempelvis vaske hender). Første del av oppgaven presenteres og gjentas frem til barnet utløser ønsket respons, og dermed introduseres neste trinn gradvis til oppgaven fullføres i sin helhet (Davis et al., 2022). Tilnærminger innenfor ABA har møtt sterk kritikk de siste to tiårene, med store bekymringer rundt utfallet av intervensjonene og etikken. Mange voksne med ASD har vært en del av kritikken i forhold til ABA-intervensjonene (Robinson & McGill, 2020).

Flere forskningsstudier foretas i det naturlige miljøet for barnet hvor det prøves tilnærmingsmetoder og testing av ulike tiltak. Schreibman et al. (2015) kalte dette for *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions (NDBI)*. Det er intervensjoner som er gjennomført i det naturlige miljøet og inkluderer delt kontroll mellom den som gir intervensjonen og barnet. Eksempler på naturalistiske intervensjoner er blant annet *Early Start Denver Model (ESDM)*, *Joint Attention Symbolic Play Engagement and Regulation (JASPER)*, *Enhanced Milieu Teaching (EMT)* og *Pivotal Response Training (PRT)*. Slike intervensjoner bruker flere atferdsbaserte strategier for å øke barnets ferdigheter, men innehar og flere utviklingspsykologiske komponenter (Dechsling et al., 2021). Eksempelvis fokuserer intervensjonen JASPER på felles oppmerksomhet, lekeferdigheter og imitasjon som blir sett på som grunnlaget for sosial kommunikasjon. Det er sentrert mellom voksen og barn rundt lekerelaterte muligheter, hvor det er felles engasjement i leken og gjensidig fokus mot samme hendelse og/eller objekt (Kasari et al., 2021).

I motsetning til atferdsintervensjoner, finnes det også utviklingsbaserte intervensjoner som vektlegger barnets utforskning av sine sosiale og fysiske omgivelser, hvor en voksen støtter barnets språklige og sosiale utvikling gjennom interaksjoner. En slik utviklingsbasert intervensjon kalles *DIR/Floortime*, og tar sikte på å fremme utviklingen av sosial interaksjon, kommunikasjonsferdigheter og lekeferdigheter hos barn med ASD. Barnet skal oppmuntres til å ta initiativ til å samhandle, kommunisere og utforske omgivelsene, og treningen utføres i hverdagsrutiner som i lek med barnet (Mercer, 2017; Sandbank et al., 2020).

Intervensjonsmetoden som blir mest brukt i arbeid hos barn med ASD i Norge, kalles for *Early Intensive Behavioural Intervention (EIBI)*. Det inkluderer både en til en trening med øving på grunnleggende ferdigheter, og naturlig opplæring for mer komplekse kommunikasjonsferdigheter, inkludert felles oppmerksomhetstrening. Målet er bedring av barnets daglige ferdigheter og fungering, spesielt kommunikative og sosiale ferdigheter i barnehagen og andre arenaer (NOU 2020:1, 2020). EIBI sine forsterkningsprinsipper likner på DTT, men opplæringen foregår i en naturlig omgivelse som settes i gang av interessen til barnet for en bestemt aktivitet eller leke (Klintwall & Eikeseth, 2014). Løvås og kolleger dokumenterte at barn med ASD kan lære gjennom systematisk utprøving av EIBI. Dette var viktige funn, da foreldrene hadde fått informasjon om at deres barn var i lite stand til å lære. Det har blitt anslått at gjennom EIBI lærer ikke barn å bruke nye innlærte ferdigheter fleksibelt, og at de blir som «roboter» (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Denne kritikken er basert på tidligere funn, og EIBI har endret seg i takt med utvikling av ny kunnskap.

Et annet intervensjonsprogram som heter *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH)* vektlegger miljøorganisering, visuell støtte og undervisning uavhengig av utviklingsferdigheter (Corsello, 2005). Definisjon av struktur er å lage oversikt over aktiviteter og situasjoner, som kan være daglige rutiner, gjøremål eller over nærmiljøet. Struktur kan øke selvstendigheten, ved at barnet har en plan å forholde seg til. Tettere struktur gir økt sosialt samspill og kommunikasjon med andre, ved at barnet er deltakende i aktiviteter (Martinsen et al., 2016). Det er mye brukt over et bredt aldersspekter, men lite bevis er tilgjengelig fra empiriske og randomiserte kontrollerte studier (Corsello, 2005; Lai et al., 2014). For personer med ASD kan det være krevende å forstå det implisitte og usynlige grunnet deres forståelsesvansker, og nyttiggjør seg av det konkrete, åpenbare og synlige. Dette gir muligheter for forberedelser og planlegging, oversikt og et tidsperspektiv. Repetisjon og visuelle rutiner er avgjørende for å mestre og vedlikeholde ferdighetene (Salceanu & Lăcătuș, 2022).

I barnehageloven paragraf 39 skal barn med behov for *Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK)* som mangler helt eller delvis funksjonell tale bruke egnede former for kommunikasjon og nødvendige midler for å kommunisere i barnehagen (Barnehageloven, 2018). Barn med kommunikasjonsvansker har behov for tidlig intervensjon, da sjansen er større for å utvikle vansker på andre områder. Intervensjoner for å øke kommunikasjonsferdigheter kan være effektive for å forbedre verbale og ikke-verbale

kommunikasjonsevner. Slike intervensjoner inkluderer bruk av visuell støtte, bildeutvekslingssystemer og tegnspråk (Carruthers et al., 2020). Noen vil utvikle talespråket gradvis, mens andre vil ha behov for et alternativ til talespråket (Næss, 2015). En til en arbeid og bruk av bildekort har vist seg å være effektivt og bidrar til å håndtere det autistiske barnet i barnehagemiljøet (McConkey & Bhlingri, 2003). Bruk av ASK er derfor viktig for barn med ASD, og flere intervensjoner er tilgjengelige for å støtte kommunikasjonsferdigheter (Salceanu & Lăcătuș, 2022), som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

2.7 Tidlig intervensjon

I barnas første leveår blir grunnlaget lagt for læring og utvikling. Det er økt sannsynlighet for god utvikling videre dersom barna utvikler et godt fundament disse årene. Det pedagogiske tilbudet i barnehagen legger grunnlaget for hvordan barna vil lykkes videre i både utdanning og arbeid (Meld. St. 6 (2019–2020)). Tidlig indentifisering og diagnose er en fordel, da det kan settes i gang tidlige intensive tiltak hos barn og bedre deres utvikling av ferdigheter innen sosialt samspill og kommunikasjon. Ved at barnet får en diagnose, kan det bidra til at både barnet og familien får nødvendig hjelp (Johnson & Myers, 2007). Jo tidligere barnet får hjelp, desto større er muligheten for at barnet får et positivt utfall av hjelpen (Hausstätter, 2021). Hjelpen barnet får tidlig i livet, vil gjøre det enklere for å løse problemer barnet kan møte på i framtiden. Barn med ASD ble tidligere identifisert når de var eldre enn tre eller fire år, men barn blir nå ofte diagnostisert fordi atypisk utvikling blir oppdaget tidlig (Lai et al., 2014). ASD påvirker de fleste sentrale utviklingsområder, som er sosialt samspill, kommunikasjon, persepsjon, sosial utvikling, kognitiv utvikling og utvikling av språk (Martinsen et al., 2016). Hverdagen for barn med ASD kan være mer belastende enn for andre uten vanskene, og derfor er det behov for ulike tiltak som kan hjelpe barnet. Tidlig innsats er derfor svært viktig for at alle barn får et tilpasset og godt pedagogisk tilbud i barnehagen.

15 – 25 prosent av barn og unge trenger særskilt tilrettelegging til enhver tid. Dette kan være i en kort periode eller varig over lengre tid (Meld. St. 6 (2019–2020)). Dette viser at behovet for tilrettelegging er vanlig og at barn og unge har behov for en grunnholdning om at de hører til i fellesskapet. Gjennom aktiviteter i barnehagen kan barns ferdigheter vurderes og settes i gang hjelpetiltak de har vansker med å være deltakende. Barnehagen som institusjon er et ideelt sted for å tilby hjelp tidlig, grunnet barnas alder og at de tilbringer store deler av dagen i barnehagen. Intervensjon og støtte bør være individualisert og tverrfaglig. Målet er at

intervensjonene skal føre til uavhengighet og økt livskvalitet gjennom læring og utvikling, økte sosiale ferdigheter og kommunikasjon (Lai et al., 2014).

Det er store individuelle forskjeller for hvilke tiltak barn og unge med ASD har behov for i hverdagen. Kunnskap om flere tiltak er viktig, da det ikke er én type tiltak som passer for alle. Det kan være barn som har store språkvansker og forsinket utvikling, og andre med aldersadekvat språk og gode kognitive evner. De primære vanskene for barn med ASD er svake sosiale ferdigheter og svake ferdigheter innen kommunikasjon og språk. Treningen bør hovedsakelig vektlegge og øke ferdigheter innen sosial kompetanse og språklige og kommunikative ferdigheter (Martinsen et al., 2016). De fleste barn med ASD går i ordinær barnehage i Norge, mens noen går i spesialbarnehage eller på spesialavdeling. De får tilrettelagt tilbud og ekstra personalressurser i barnehagen, men det varierer hvordan dette er lagt opp, kompetansen til personalet, ressurser som tildeles og veiledning fra spesialisthelsetjenesten og PPT (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Dette er forhold som kommer til å påvirke hvordan personalet i barnehagen arbeider, både hvordan den generelle spesialpedagogiske tilretteleggingen er, og om de bruker intervensjoner som er utviklet for barn med ASD.

Det er ikke slik at ressursene kun skal rettes mot barnet. I mange tilfeller er barnets vanske forsterket av forhold i miljøet som barnet oppholder seg i, og man vil oppnå lite dersom ikke disse områdene endres. Ifølge Hausstätter (2021) kan hjelpen deles inn på tre nivåer, som ofte vil gli over i hverandre og mulig påvirke hjelpen som barnet får. Det første nivået er barnets biologiske potensial, som blir beskrevet at barn har forskjellige evner og forutsetninger for læring og utvikling. Barn med funksjonsnedsettelse har lavere forutsetninger og behov for hjelp for å møte samfunnets utfordringer. Det andre nivået er familiens og nærmiljøets potensial. Oppdragelsen av barnet nærmiljøets rolle er svært sentral for barns utvikling. Karoly et al. (2005) viser til fire forhold som øker barns risiko for redusert sosial og faglig utvikling i barnehagen: fattigdom, minoritetsspråklige og kulturelle forhold, utdanningsnivå og eneforsørgeransvar. Det påpekes at miljøet rundt barnet må ha kunnskaper, ferdigheter, tid og ikke minst motivasjon for å imøtekomme barnehagens krav. Det siste nivået er barnehagens innhold og system. Barnehagen inneholder krav og føringer som barnet må forholde seg til, samtidig som tid, ressurser, motivasjon og kunnskap hos barnehagepersonalet spiller en sentral rolle til å yte hjelp (Hausstätter, 2021).

2.8 Samarbeid

Barnehagens innhold og oppgaver er regulert av Rammeplanen fra 2017. Planen inneholder bestemmelser om barnehageeiers, styrers og resten av personalets roller og ansvar i barnehagen. Barnehageeier har som ansvar å sikre kvaliteten i barnehagen, og det krever kompetente fagpersoner i personalet som kan reflektere over problemstillinger, være gode rollemodeller og holde seg faglig oppdaterte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Regjeringen har som mål å sikre at alle barn og unge får riktig hjelp til riktig tid, og at kompetansen skal være tilgjengelig og nær barna. Dette kan oppnås ved at det dannes et team rundt barna som består av forskjellige yrkesgrupper. Utgangspunktet for samarbeidet må være barnas behov. Målet er å øke kompetansen til ansatte i barnehager slik at de kan identifisere, forebygge og gi god oppfølging til alle barn og unge som har behov for det. En styrkning av kompetansen innen spesialpedagogikk bidrar til at tilbudene kan tilrettelegges bedre innenfor et inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Av forskjellige grunner kan barn og unge ha behov for ekstra oppfølging og støtte i ulike tidsperioder. Godt tverrfaglig samarbeid er nødvendig for å etablere et miljø hvor alle opplever mestring, fellesskap og blir inkludert. Fravær av samarbeid er utfordrende, da det kan føre til at nødvendig informasjon ikke når frem til de riktige personene. En konsekvens kan være at barn ikke får hjelpen de trenger i tide, eller ikke får hjelp (Meld. St. 6 (2019–2020)). For at alle barn skal inkluderes i fellesskapet er det ikke tilstrekkelig å kun ha fokus på det enkelte individ. Tidlig innsats krever at det er samarbeid mellom tjenester rundt barna for å forebygge utfordringer. Krav til kompetanse stilles ved tilrettelegging for lek, utvikling og læring for barn med ASD. Personalet må ha en forståelse for hva barna trenger og tilpasse tilbudet etter deres forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). God kvalitet i barnehagen avhenger derfor av at styrer sørger for at det foreligger nødvendig kompetanse hos personalet. For arbeid med barn med ASD er det spesielt viktig at personalet er i stand til å se behovene til den enkelte, grunnet store variasjoner i spekteret. Bred kunnskap og tilrettelegging om diagnosen er derfor nødvendig (Martinsen et al., 2016).

Barn og unge har forskjellige forutsetninger og læringsmetoder, og noen har behov for mer tilrettelegging enn andre. Behovet for tilrettelegging kan oppstå tidlig eller senere i barnets liv, og behovene kan være av kort eller lang varighet. Noen barn trenger omfattende og varig tilretteleggingsbehov. I Meld. St. 6 (2019–2020) er det lagt vekt på at barn og unge med

behov for særskilt tilrettelegging får hjelp av fagpersoner med relevant kompetanse, og at hjelpen kommer raskt når de trenger det. Det er derfor av avgjørende betydning for barns utvikling at personalgruppa innehar kunnskap om det enkelte barn, barns utvikling, særskilte behov og tilrettelegging i hverdagen. En viktig del av institusjonens virksomhet er kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse i forhold til generell, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid. Torsteinson (2021) legger vekt på at barnehageeier, styrer og pedagogisk leder har ansvar om kunnskapsutvikling i form av kurs, veiledning, litteraturstudier og annen informasjonsdeling, deling av erfaringer og tanker, faglige drøftinger i personalgruppa. Det kan likevel være behov for tverrfaglig samarbeid i mange tilfeller hvor det er nødvendig og kompetansehevende. Samarbeid mellom ulike instanser skal bidra til et helhetlig perspektiv på barnets individuelle behov og tiltak.

Ifølge Meld. St. 6 (2019–2020) eksisterer det begrenset med forskning på tverrfaglig samarbeid i barnehager. Det har vært en gradvis økning i ansatte med fagbrev i barnehagene de siste årene, hvor 23 prosent av grunnbemanningen i barnehagene i 2022 var barne- og ungdomsarbeidere (Utdanningsdirektoratet, 2023). Videre legges det vekt på at det er en verdifull gruppe med relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022). Regjeringen ønsker at barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging, skal få effektiv og rask oppfølging (Meld. St. 6 (2019–2020)). Barnehagen spiller derfor en sentral rolle i å identifisere og følge opp barn med ulike behov. Ved oppstart mener Hjelmbrække (2020) at tilretteleggingen skal inneholde gode tilpassede rammer og tett oppfølging, og nært samarbeid for å få muligheten til å finne gode rammer og innhold i en hverdag i barnehagen. Like viktig er det at barnet har en voksen å kunne støtte seg til. I praksis kan den trygge voksne derfor tilpasse ferdighetsnivået barnet har, og til vanskegraden på oppgaven eller aktiviteten.

Å opprette et samarbeidsteam med fagpersonene i barnehagen som arbeider med barnet, gjør det mulig å planlegge, organisere og samarbeide om felles mål (Hjelmbrække, 2020). Hovedoppgavene til slike team er å ha oversikt over hjelpebehovet for barn med særskilte behov, ressursfordeling, organisering av hjelpen og kompetanseheving internt i barnehagen. I tråd med myndighetens anbefalinger i forhold til kompetansedeling over tid, inneholder det deltakelse av ledelsen, spredning av kompetansen ut til pedagoger og ansatte i vanlige stillinger og bruk av flere ressurser på tilpasset opplæring innenfor vanlige grupper på avdeling (Vogt, 2016). Laget kan bestå av ulike yrkesgrupper, eksempelvis pedagogisk leder, spesialpedagog og miljøarbeider som har ulike roller og ansvar. På denne måten kan det

utvikles ny kunnskap gjennom relasjoner og aktiviteter for å styrke fellesskapet. Gjennom organisering, fordeling av ansvar og roller og utvikling av kompetanse får barnet og familien tilpasset hjelp (Hjelmbrekke, 2020).

Å utarbeide individuelle utviklingsplaner for barn med særskilte behov er en nødvendig del av det spesialpedagogiske tilbudet. Planen bør inneholde mål, forutsetninger og arbeidsformer i arbeidet med barnet som har rett til spesialpedagogisk hjelp. Planen skal være enkel å bruke av barnehagepersonalet og være et nyttig verktøy i hverdagen. Utarbeidelse av planen foregår på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen fra PPT, og at i dette viktige arbeidet er det felles samarbeid med de ulike samarbeidspartnerne rundt barnet. Å benytte den enkeltes kompetanse er viktig for utarbeidelse av gode og realiserbare planer. Involvering av de andre ansatte på avdelingen er også hensiktsmessig for å skape en helhetlig plan som kan fungere for de involverte (Torsteinson, 2021). Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) er barnehagens nærmeste eksterne rådgivningsinnsats og har som mål å være forebyggende i arbeidet. Det er en sakkyndig innsats ved behov for spesialpedagogisk hjelp. Det er store kvalitetsforskjeller og variasjoner mellom PP-kontorene, og de har samlet sett nedprioritert direkte rådgivning (Vogt, 2016). Foreldre, personalet i barnehagen, spesialpedagog og andre eksterne fagpersoner bør arbeide sammen om utvikling av planen til barnet, og den må være tydelig og forståelig for alle parter.

3 Sentrale teorier

Det er flere kognitive teorier som kan bidra til å forklare forskjellige aspekter ved diagnostiske kriterier for ASD, som inkluderer Theory of Mind (ToM), Weak Central Coherence (WCC) og svekkede eksekutive funksjoner (EF). De ulike teoretiske modellene viser forskjellige områder av fungering, slik at det ikke bare er en modell som kan gi en fullstendig forklaring på alle aspekter ved ASD. Likevel gir hver modell verdifull innsikt i noen av vanskene som er knyttet til ASD. Med tanke på at oppgavens vektlegging er på det sosiale aspektet, vil jeg særlig sette søkelys på ToM som forsøker å forklare sosiale utfordringer. Videre vil jeg redegjøre for svekkede EF og til slutt WCC, som tar sikte på å forklare utfordringer som er tilknyttet andre typer vansker, men som fremdeles kan ha betydning for det sosiale aspektet.

3.1 Theory of Mind

Theory of Mind (ToM) er et medfødt tankesett eller intuisjon om andre menneskers sinnstilstand som ikke er bevisst hos mennesker (Jones et al., 2017). ToM er også kjent som evnen til mentalisering, som er evnen til å forstå andres tanker, ønsker og intensjoner, og er en viktig faktor for å lykkes i sosiale situasjoner (Livingston et al., 2019). Denne evnen gjør det lettere å forutsi og å forstå andres oppførsel, som samarbeid og å forstå løgner eller hemmeligheter, og påvirker evnen til å respondere og forstå sosiale signaler. Det er en nødvendig ferdighet for å forstå hverdagslig sosial interaksjon (Demetriou et al., 2019). Mennesker med ASD har tidligere blitt sett på som å ha en svekket ToM. Det innebærer å være bevisst på sine egne følelser, tanker og intensjoner. En svekket ToM kan dermed innebære at å reflektere over sine egne intensjoner og å forutsi egen oppførsel er vanskeligere (Jones et al., 2017). For mennesker med ASD blir svekket ToM eller nedsatt evne til mentalisering ansett som kjernen i vanskene med sosial kommunikasjon ut ifra denne teorien. Gjennom denne teorien vil det ikke bare være vanskelig å forstå andres mentale tilstand, men også å forstå sin egen. En nedsatt selvforståelse er en sentral del av utfordringene ved ASD, og dette kan inkludere å forstå sin egen rolle i sosiale situasjoner (Lai et al., 2014).

Simon Baron-Cohen, Uta Frith og Alan Leslie utførte tester i 1985 på barn med høytfungerende autisme, barn med Down Syndrom og typisk utviklede barn for å måle deres evne til mentalisering. Den er kjent som «Sally-Ann test», da testen involverte to dukker kalt Sally og Ann. Under gjennomføring av testen la dukken Sally en klinkekule i en kurv og gikk

ut av rommet, og derav gjemte Ann klinkekulen i en boks. Når Sally kommer tilbake til rommet, ble barna spurt «hvor vil Sally lete etter klinkekulen?». Hensikten var at barna skulle forstå at Sally ville lete i kurven, og dermed bestå testen. Dersom de trodde at hun ville lete i boksen, betydde de at de ikke tok hensyn til Sally sitt perspektiv (Baron-Cohen et al., 1985). Resultatene bekreftet hypotesen om at barn med ASD har vansker med å bruke evnen til mentalisering. Det ble konkludert av Baron-Cohen og hans kollegaer at barn med ASD skilte seg fra resterende barn ved at de oppga feil svar på spørsmålene som målte evnen til mentalisering. Ved evnen til å forutsi andres oppførsel, kan dette være en stor ulempe for barna med ASD (Baron-Cohen et al., 1985). Sally-Ann testen måler evnen til å tilskrive falske antakelser hos andre, eller «false belief», og kan ikke utføres før barnet fyller tre eller fire år. Et typisk utviklet barn er forventet å klare testen ved fire års alderen (Frith & Happé, 1999).

En annen oppgave for å vurdere bevissthet om mentale tilstander, har vært «Smarties» (uventet innhold). I denne oppgaven får deltakerne vist et Smarties-rør og spurt om hva de tenker er inni røret. Etter at deltakerne svarer at de tror det er Smarties/godterier inni, får de se at røret egentlig inneholder en blyant og blir videre spurt (1) hva de tenkte var inne i røret før de så og (2) hva en annen person, som ikke har sett innholdet i røret, ville tenkt var inne. Suksess på slike oppgaver krever en forståelse av atferd når det handler om et menneskes feilrepresentasjon av virkeligheten, i motsetning til selve virkeligheten. Typisk utviklede barn begynner å bestå «false belief» oppgaver fra omtrent fire års alder. Det er mulig at resultatene av studien ikke er helt pålitelige, da deltakerne ble bedt om å rapportere hva de tidligere hadde sagt var i røret, i stedet for hva de faktisk trodde var inni (Williams, 2010). Personer med ASD kan ha vansker med å automatisk forbinde det som ble sagt med hva de selv tror. Dermed kunne de ha husket nøyaktig hva de tidligere hadde sagt uten å huske sin egen tro på innholdet i røret. Flere etterfølgende studier har påpekt at det er en tendens til at barn med ASD har mangelfulle svar på testen hvor de blir spurt om deres tidligere tanker om rørets innhold, i motsetning til deres tidligere svar (Williams, 2010).

Mitchell et al. (2021) skriver om ulike teorier om ASD og hvordan de har utviklet seg over tid. Det kommer frem at noen teorier mente at ASD var en medisinsk tilstand som kunne behandles ved å kurere hjernen. Dette ble kritisert da slike tanker ikke tok hensyn til hvordan barna lærer om verden og sosiale samspill. Mange forskere er enige om at kunnskap om andre mennesker baseres på erfaring med sosiale relasjoner. Videre utforsket de hvordan det å bli feiloppfattet eller misforstått av andre mennesker kan skape en barriere for å delta i sosiale

hendelser for personer med ASD (Mitchell et al., 2021). Denne feiloppfatningen kan føre til ekskludering fra den sosiale verden som er skadelig både for personer med og uten ASD, på grunn av at begge nektes muligheter til å nyttiggjøre seg av hverandres evner og ferdigheter. En annen studie av Livingston et al. (2019) undersøker om personer med ASD viser høy grad av sosiale ferdigheter med en lav ToM. Det var søkelys på deltakerne som hadde gode sosiale ferdigheter, selv om de skåret lavt på tester av ToM. Det ble undersøkt hvordan deltakerne på tross av svak ToM, klarte å lykkes i sosiale interaksjoner, og funnene viste at de utviklet evner og strategier for å erstatte svikten. Slik kompensering kan inkludere å utvikle kunnskap og interesser for å ha noe å snakke om i sosiale settinger og å kopiere andres oppførsel, eksempelvis å le når en vits blir fortalt i sosiale situasjoner. Å kompensere kan påvirke personer med ASD ved at det kan være svært belastende og utmattende for den enkelte. Gernsbacher og Yergeau (2019) demonstrerte i sin artikkel om hvordan påstanden om at personer med ASD mangler ToM feiler empirisk. De argumenterer for at når eksisterende tiltak ikke støtter påstanden, skaper forskere nye tiltak på området. De beskriver det som et «metodisk våpenkappløp» i jakten på å finne en oppgave som støtter påstanden om at personer med ASD mangler ToM, da tidligere oppgaver ikke støtter påstanden. Med utgangspunkt i denne teorien bør man være forsiktig med å støtte påstanden om at personer med ASD mangler en ToM. I artikkelen til Milton et al. (2023) tas det utgangspunkt i «double empathy problem», som indikerer at vansker med kommunikasjon hos personer med ASD skyldes både evnen til å tolke og å forstå sosiale signaler fra andre, og at mennesker uten ASD har manglende evner å forstå og tolke signaler fra personer med diagnosen. Det drøftes hvordan teorien kan påvirke samspillet mellom mennesker med og uten diagnosen, og at bedre kunnskap om ASD kan forbedre samhandlingen mellom gruppene.

3.2 Weak Central Coherence

Ifølge teorien om Weak Central Coherence (WCC) er mennesker mer opptatt av detaljer fremfor helheter, som kan bidra til vanskeligheter med å se det store bildet (Booth & Happé, 2018). Det betyr at bearbeiding av informasjon stykkevis eller detaljert blir foretrukket fremfor å forstå det i et helhetlig perspektiv. På den ene siden kan det være utfordrende for personer med ASD å gjengi fortellinger eller historier, da de kan ha en tendens til å ha for mye fokus på detaljer. Dette kan føre til vansker med å overføre ferdigheter til nye situasjoner dersom fokuset er på detaljnivå (Demetriou et al., 2019; Hill, 2004). På den andre siden kan detaljfokus ofte være en styrke som kan bygges videre på i arbeid med barnet. Personer med sterk sentral koherens kan få bedre oversikt og trekke ut det viktigste i sammenhengen, men

kan ha vanskeligheter med å legge merke til mindre, men betydningsfulle detaljer (Happé & Frith, 2006). I en undersøkelse av Shah og Frith (1983) ble det gjennomført en test som heter Embedded Figures Test (EFT), hvor deltakerne skulle finne en «gjemt» figur i et større bilde, for eksempel en sirkel gjemt i en tegning av et vindu. Resultatene viste at barn med ASD gjorde det betraktelig bedre enn typisk utviklede barn, og var nesten like gode enn de som gjennomførte undersøkelsen. Dette antyder at ferdigheten til å legge merke til detaljer kan være et verdifullt talent og styrke hos mennesker med ASD.

Booth og Happé (2018) påpeker at mennesker med ASD kan være i stand til å prosessere helhetlig mening når de eksplisitt blir bedt om det. Videre hevder de at som et resultat har svekket sentral koherens gått fra å være en primær vanske, til å bli et sekundært utfall, og kan ikke lenger forklare alle svekkelser som mennesker med ASD har. Detaljfokuset kan føre til vansker i sosialt samspill og lek med jevnaldrende barn og andre involverte, da det svekkede sosiale funksjonsnivået kan bli ytterligere påvirket av fokuset på detaljer. Videre kan det påvirke barnas evne til å kjenne igjen ansiktsuttrykk og følelser, samt tolke ytringer eller redusere kontekst-sensitive tolkninger av utsagn og sosial oppførsel (Happé & Frith, 2006). Detaljfokuset kan bidra til en svekket evne til bearbeiding og ta imot bred og omfattende informasjon, som kan ha konsekvenser for utviklingen av sosiale ferdigheter senere i livet. Svak sentral koherens kan derfor påvirke evnen til å kommunisere med andre (Burnette et al., 2005; Demetriou et al., 2019). Undersøkelsen av Booth og Happé (2018) finner ut av hvordan mennesker med ASD prosesserer informasjon fra visuelle stimuli, og om dette kan gi en forklaring på noen av symptomene som forbindes med ASD. De viser til flere empiriske funn som støtter hypotesen om global prosessering, som omhandler vansker med integrering av informasjon fra ulike deler av et bilde, og at fokuset ligger på detaljene i stedet for å se helheten. Dette kan gi en forklaring på symptomer som forbindes med ASD, i tillegg til vansker med persepsjon, visuell oppmerksomhet og ansiktsgjenkjenning. Visuell prosessering kan dermed påvirke evnen til å forstå og reagere på ansiktsuttrykk og sosiale signaler.

3.3 Svekkede eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner (EF) kan bidra til å øke forståelsen for flere vanskeområder hos personer med ASD. EF blir beskrevet som flere kognitive prosesser som er nødvendige for å kontrollere egen atferd. Sentrale ferdigheter innenfor dette området inkluderer evnen til planlegging, selvregulering, organisering og arbeidsminne (Demetriou et al., 2019; Jones et

al., 2017). Vanskene kan også komme til uttrykk ved at personer med ASD kan ha problemer med å ta beslutninger, reflektere og utføre målrettede handlinger. De kan bli opphengt i rutiner og utførelse av oppgaver på en spesifikk måte, samtidig ha vansker med å løse oppgavene på nye måter (Hill & Frith, 2003). Svekkede EF kan derfor påvirke hvordan barn med ASD samhandler og kommuniserer med andre mennesker (Demetriou et al., 2019).

Personer med ASD kan ha vansker med å skifte fokus fra en aktivitet til en annen, vansker med å planlegge og organisere aktiviteter og å tilpasse seg nye eller uventede situasjoner. Slike utfordringer viser seg som repeterende, rigid og stereotyp atferd (Turner, 1999), som kan være en strategi for mennesker med ASD å skape kontroll og forutsigbarhet i en verden de kan oppleve som uforutsigbar og kaotisk. Selv om svekkelse i EF ikke er spesifikt for barn med ASD, kan det bidra til å forklare noen av vanskeområdene. Ikke alle barn med ASD viser vansker som forbindes med svekkelse i EF, og forskere har skiftet bort fra at det ikke kun er en teori som forklarer underliggende årsaker til ASD (Pellicano, 2012).

Forskning viser at personer med ASD kan oppleve avvik i forhold til flere mål for EF (Turner, 1999). Med tanke på at EF omhandler ulike kognitive prosesser i hjernen, finnes det omfattende forskning som finner ut av hvordan utfordringer knyttet til EF påvirker mennesker med ASD. Det er fremdeles uklart i hvilken grad og hvordan utfordringene påvirker personer med ASD (Liss et al., 2001). Luria et al. (1964) utviklet en enkel oppgave kalt «Luria's handgame», som Hughes (1996) benyttet hos barn med ASD. Oppgaven er delt i to deler: i del en skal barnet kopiere eksperimentørens håndbevegelse (knyttneve), og i del to må barnet utføre den motsatte handlingen (Pellicano et al., 2006). Hughes (1996) demonstrerte at barn med ASD var i stand til å etterligne handlingene, men presterte betydelig dårligere enn kontrollgruppen. Dette kan forklares med manglende evne til å hemme direkte respons på ytre stimuli, noe som indikerer eksekutiv dysfunksjon (Pellicano et al., 2006). Det har også blitt undersøkt sammenhengen mellom EF, ToM og ASD. Empiriske funn har kommet frem til at svekket EF og ToM kan påvirke hverandre og samspillet med symptomer på ASD på en komplisert måte (Jones et al., 2017). Ifølge disse funnene kan det bidra til å påvirke ferdighetene til å regulere egen atferd i sosiale settinger og forstå andre sin mentale tilstand. Demetriou et al. (2019) fant også empiriske funn som støtter forbindelsen mellom svekkede EF og ASD, hvor studier har funnet at mennesker med ASD ofte skårer lavere på tester som måler EF. Dette kan være en av de mest utfordrende svakhetene hos personer med ASD, som kan påvirke deres sosiale liv.

4 Tidligere forskning

I det følgende kapittelet vil jeg ta for meg forskning på tiltak og intervensjoner som er rettet mot sosial kommunikasjon for barn med ASD. Jeg vil presentere funn fra forskning hos denne gruppen på sosial kommunikasjon, utvikling av vennskap og hvordan laget rundt barnet kan samarbeide for å gi barn med ASD et godt grunnlag for utvikling i barnehagen. For at barn og unge med ASD skal utvikle seg, er det nødvendig med helhetlige og effektive intervensjoner som tar utgangspunkt i deres individuelle styrker og behov.

4.3 Tiltak og intervensjoner i barnehagen

Sosiale kommunikasjonsintervensjoner er viktige for barn med ASD, da de ofte har vansker med å kommunisere og samhandle med andre. Dette begrenser deres muligheter til å lære, utvikle seg og gjøre deres behov og ønsker kjent (Carruthers et al., 2020). Slike ferdigheter regnes å være en del av felles oppmerksomhet og vil være med å utvikle muligheter for felles interesse og følelsesmessig gjensidighet (American Psychiatric Association, 2013). Tidlige evner til sosial kommunikasjon er viktige i utviklingen av språk og sosial kognisjon som gir potensialet for økende grad av sosiale ferdigheter senere i utviklingen til barnet med ASD (Wetherby, 2006). Carruthers et al. (2020) skriver at grunnleggende sosiale og kommunikative evner som imitasjon, lek og felles oppmerksomhet gir grunnlag for forskjeller i mer komplekse kognitive ferdigheter, som «teori om sinnet». Studier har funnet at intervensjoner som involverer teori om sinnet kan forbedre sosial atferd og kommunikasjon hos individer med ASD (Carruthers et al., 2020). Barn med ASD viser forskjellige ferdigheter innen sosial kommunikasjon, og på grunn av effekten av tidlige intervensjoner, fokuserer mange på målrettede, grunnleggende sosiale og kommunikative ferdigheter (Davis et al., 2022).

Økende oppmerksomhet har blitt ført mot forholdet mellom tidlige sosiale og kommunikative evner hos barn med ASD og utvikling av disse områdene. Hwang og Hughes (2000) gjennomgikk seksten empiriske studier som undersøkte effekten av sosiale interaktive intervensjoner som var lagd for å øke tidlige sosiale og kommunikative ferdigheter hos barn og unge med ASD ved økt deltakelse som initiativtaker til sosiale samhandlinger. Funn i studiene var økninger i sosial og affektiv atferd, verbal og nonverbal kommunikasjon, blikkontakt, imitasjon i lek og felles oppmerksomhet, selv om det ble rapportert begrensninger i generalisering. Dersom barn med ASD ikke lærer å bruke sosiale og

kommunikative ferdigheter ofte, skaper det et hinder slik at ferdighetene ikke er tilgjengelige for dem, eksempelvis i lek med andre barn (Hwang & Hughes, 2000). For å minimere hindringer for læring av disse ferdighetene i sosial samhandling, bør det være trening av tidlig sosial kommunikasjon i barnehagen. Forskning har hatt søkelys på at felles oppmerksomhet er nødvendig og en effektiv metode i tidlig utvikling (Kasari et al., 1988; Wong et al., 2014). I utviklingsintervensjoner for barn med ASD blir deres naturlige utforskning av omgivelsene en viktig årsak for utviklingen, og det vektlegges å bygge på dette gjennom støttende «stillaser» (Wood et al., 1976). En kjent voksen modellerer, eksempelvis en lærer eller omsorgsperson. Slike intervensjoner blir sett på som sentrale innenfor feltet, da fokus på samhandling mellom barn og voksne er noen av de mest anerkjente tilnærmingene til intervensjoner for barn med ASD i dag.

Forskning viser at trening i sosiale ferdigheter er viktig for å forbedre den sosiale atferden til personer med ASD. Flere teknikker har blitt studert som viser seg å ha effekt, som rollespill, forsterkning og videomodellering (Carruthers et al., 2020). Videre er samtaleferdigheter avgjørende for sosial ferdighetstrening. Personer med ASD viser ofte svakere taleprosodi, problemer med ikke-bokstavelig språk og humor, og svekkelse i sosial kognisjon og nonverbal kommunikasjon. Slike mangler i sosial kommunikasjon har betydelige konsekvenser gjennom hele livet, som inkluderer vansker med mellommenneskelige ferdigheter, yrkesmessige og akademiske prestasjoner, danne meningsfulle relasjoner og mental helse. Å inkorporere dette i mindre grupper med fokus på sosiale ferdigheter kan forbedre sosial kognisjon (Ellingsen et al., 2017).

Personer med ASD opplever sosiale vansker og har behov for ekstra støtte for utvikling av sosiale ferdigheter. Evidensbaserte gruppeintervensjoner kan forbedre sosial kompetanse, øke potensialet for vellykkede relasjoner og redusere negative resultater. Det kan eksempelvis være lekeferdigheter for førskolebarn. Å lære sosiale ferdigheter til personer med ASD kan være utfordrende, men å bryte ned kompleks atferd i konkrete trinn kan gjøre det mer håndterbart (Ellingsen et al., 2017). For å utvikle sosiale ferdigheter, er det viktig å vurdere den kulturelle konteksten de tilhører. Sosiale relasjonsvansker kan være forårsaket av svak teori om sinnet, begrensede sosiale opplevelser og fantasi. Læring av sosiale regler er også krevende for barn med ASD. Det er ofte fravær av imitasjon og oppfatning av ansiktsuttrykk, inkludert mangel på øyekontakt, som er nødvendige i utvikling av sosiale ferdigheter (Salceanu & Lăcătuș, 2022). Ellingsen et al. (2017) anbefaler små grupper for trening i sosiale

ferdigheter, og legger vekt på viktige verktøy på øvingen. Dette inkluderer atferdsmodellering, som går ut på videomodellering og rollespill. Sosiale ferdighetsgrupper har vist å være en effektiv metode for å forbedre sosiale interaksjoner hos barn med ASD (Tierney et al., 2014).

En systematisk litteraturgjennomgang av Waddington et al. (2021) undersøkte effekten av JASPER intervensjon hvor 19 av 96 artikler ble evaluert som relevante og dermed inkludert i gjennomgangen. De fleste studiene fant at barn som fikk intervensjonen JASPER viste vesentlig større forbedringer i minst ett av områdene innen barnets felles engasjement, felles oppmerksomhet, språkferdigheter og lekeferdigheter sammenliknet med kontrollgruppen. En annen studie av Elsayed (2019) utforsket effektiviteten av PRT i ferdigheter innen felles oppmerksomhet og sosial interaksjon hos barn med ASD. Studien viste at PRT hadde stor effekt for å øke ferdigheter innen felles oppmerksomhet. Dette inkluderer blikkontakt, følge andres blikk, følge instruksjoner, dele følelser, imitasjon og tiltrekke andres oppmerksomhet. Innen sosial interaksjon fant dem økning i samarbeidsferdigheter, kommunikasjon og tilhørighet i gruppen. I en systematisk gjennomgang av forskning om effektene av PRT for barn med ASD av Ona et al. (2020), ble det undersøkt om PRT kan forbedre funksjonsnivå og atferd, og sammenliknet resultatene mellom ulike studier. Resultatene viser at PRT kan være en effektiv metode for å øke funksjonsnivå og forbedre atferd hos barn med ASD, som inkluderer kommunikasjonsferdigheter, sosial atferd, språklige ferdigheter og adaptive ferdigheter.

Ethiraj et al. (2021) har undersøkt langtidseffektene av ABA-basert intervensjon på sosial kommunikasjon og sosial modenhet hos barn med ASD, og vurderer de langsiktige effektene av å bruke ABA-intervensjon for å forbedre kommunikasjonsevner, sosialisering og sosial modenhet. Resultatene viser at ABA-intervensjoner bidrar til å forbedre forskjellige ferdigheter innen atferd, selvhjelpsferdigheter, språk og sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASD. Eksperimentgruppen i studien viste signifikant forbedring i sosiale ferdigheter, kommunikasjon og sosial modenhet sammenliknet med kontrollgruppen. Videre antyder forskning at effekten av ABA-tilnærminger ikke generaliseres utenfor intervensjonsmiljøet, og at atferden som læres under intervensjonen, sannsynligvis ikke gjentas i nye situasjoner (Kovshoff et al., 2011). Videre i metoden er naturlige konsekvenser ofte ikke nok for barn med ASD å lære livsferdigheter, så sterke belønninger kan være nyttige i begynnelsen og gradvis reduseres etter hvert som barnet lærer (Salceanu & Lăcătuș, 2022).

Forskning viser at Floortime kan øke barn med ASD sine kommunikasjonsevner, lekeferdigheter og sosial interaksjon (Mercer, 2017), som er nødvendige ferdigheter for å utvikle sosial kommunikasjon. En randomisert kontrollert studie av Pajareya og Nopmaneejumruslers (2011) undersøkte effekten av Floortime for førskolebarn med ASD. Studien involverte 32 barn med ASD hvor barna ble delt i fire grupper med intervensjons- og kontrollgruppe, som foregikk over 12 uker. Resultatene viste at intervensjonsgruppen hadde betydelig større forbedringer i kommunikasjonsevner og interaksjon med andre sammenliknet med kontrollgruppen. Det kan derfor være en effektiv intervensjon for å øke barns sosiale og kommunikative ferdigheter i barnehagen.

For barn med redusert mulighet til å kommunisere ved hjelp av tale, kan ASK bidra til å optimalisere kommunikasjonen. For barn uten verbalt språk kan *Picture Exchange Communication System (PECS)* være nyttig. Det kommer frem noen bevis på økt følelsesgjenkjenning, teori om sinnet, imitasjon og funksjonell kommunikasjon, men generaliseringen til andre områder er fremdeles uklar. Trening på felles oppmerksomhet ser ut til å være effektiv, samtidig som generaliseringen skjer til naturlige kontekster og utvikling av språket. Det blir fremhevet at opplæring i sosial kommunikasjon med fokus på sosiale ferdigheter bør tilbys (Lai et al., 2014). Slik får barn uten verbalt språk muligheter til å delta i sosial samhandling ved bruk av PECS. Tierney et al. (2014) vektlegger at alternative forsterkede kommunikasjonsmetoder, som inkluderer bildeutvekslingssystemer, har bidratt til å øke sosiale ferdigheter. Videre fremhever de at bruk av hjelpemidler som PECS, har vært effektivt for å øke sosial kommunikasjon hos barn med ASD.

4.4 Vennskap

Relasjoner med venner og jevnaldrende er ofte en stor utfordring for barn med ASD. Haugen (2014) skriver at en årsak til at barn med ASD ikke ønsker å delta i det sosiale samværet, kan være deres manglende evner til å forstå sosiale koder. Intervensjoner innenfor sosiale ferdigheter har sjelden vært generaliserbare eller vellykket. Effekten kan være på egne premisser, men risikoen er at barn med ASD lærer at det er deres ansvar å endre sin personlighet for å bli mer likt av andre. En mer støttende tilnærming er å erkjenne at deres ønsker for vennskap er ulikt forventede normer (Calder et al., 2013). Det er heller ikke riktig å anta at barn med ASD ønsker å være alene selv om de mangler sosial motivasjon (Jaswal & Akhtar, 2018). Å gi støtte og hjelpe barnet med å utvikle seg og sine behov for vennskap er

derfor avgjørende. Stagg et al. (2013) mener at utvikling av vennskap bør inneholde opplæring av menneskene som er rundt dem. Forskning viser at barn og voksne reagerer på personer med ASD i sosiale situasjoner. Rosqvist (2018) legger vekt på at barn med ASD bør få muligheten til å delta i sosiale samhandlinger og dra nytte av uformell støtte fra jevnaldrende samt endring i sosiale forventninger.

Barn med ASD har ofte vansker med sosiale kommunikasjonsferdigheter som kan begrense deres sosiale interaksjoner og utvikling av vennskap (Yuan & Chen, 2020). Mangel på sosiale ferdigheter kan føre til isolasjon, angst og depresjon. Studier tyder på at intervensjoner i grupper med fokus på sosiale ferdigheter kan forbedre sosialt samspill gjennom hele livet. Personer med ASD opplever varierte sosiale utfordringer avhengig av deres språklige og kognitive evner. Mangler i sosial kommunikasjon og kognisjon begrenser deres evne til å utvikle vennskap (Ellingsen et al., 2017). Svekkelse i sosiale kommunikasjonsferdigheter er ofte preget av korte svar, mangel på informasjonsdeling og få samtaleutvekslinger. Slike vansker kan være relatert til utfordringer i gjensidig sosial samtale, hvor det kreves opprettholde samtalen ved å initiere, reagere på og etablere et mønster av gjensidighet. Slike sosiale samtaler i tidlig intervensjoner kan være viktig for å etablere nåværende og fremtidige sosiale relasjoner. Direkte instruksjon, problemløsningsinstruksjon og sosiale historier kan forbedre sosiale samtaler (Yuan & Chen, 2020). Intervensjoner for sosial kompetanse kan forbedre kommunikasjonsferdigheter, sosiale relasjoner og generell funksjon hos personer med ASD. Disse intervensjonene inkluderer blant annet relasjonsbasert intervensjon og gruppeaktiviteter (Carruthers et al., 2020).

Freeman et al. (2015) undersøkte i sin studie hvordan tidlig felles oppmerksomhet og lek påvirker kvaliteten på vennskap hos barn med ASD etter fem år. Deltakerne var involvert i tiltak som inkluderte felles oppmerksomhet og lek som tiltak. Ved oppfølging var barna mellom åtte og ni år gamle og fylte ut «Friendship Qualities Scale» som rangerte vennskap på trygghet, hjelp, nærhet og konflikt. Foreldre og barn beskrev barnas vennskap, og resultatene viste at barn med høyere felles oppmerksomhet i en alder av tre år, rapporterte om høyere nærhet og lavere konflikt i vennskap. Barn med bedre innledende lek som treåringer rapporterte større grad av hjelpsomhet i vennskapene. Disse funnene gir en indikasjon på at tidlige evner knyttes til senere kvalitet på vennskap hos barn med ASD.

Å utvikle vennskap er en viktig sosial prosess som kan knyttes til sosial og emosjonell

kompetanse hos barn. Studier viser at barn med venner har en mer positiv atferd, bedre språklige ferdigheter, høyere lekekompetanse og løser konflikter bedre sammenliknet med barn uten venner. I tillegg har det blitt påvist at barn med venner har en økt aksept i sosiale forekomster og har mindre sannsynlighet for å bli mobbet og avvist (Chang et al., 2016). I barnehagen kan adaptiv svikt vises ved at barnet har vansker med å forstå begrepene eller ordene i andres tale, og vansker med å gi uttrykk for alderstilpasset tale. Dette kan vises i lek med andre barn, hvor barnet ikke forstår reglene som inngår i leken. Dette kan være uheldig for barnet som kan miste vennskap og bli isolert (Haugen, 2014). I en studie av Stagg et al. (2013) undersøkte de om typisk utviklede barn dannet negative inntrykk av barn med ASD basert på ansiktsuttrykket deres. Studien fant at barn med ASD ble vurdert som mindre uttrykksfulle, som resulterte i færre vennskap enn typisk utviklede barn. Dette kan være en faktor som fører til at barn med ASD har utfordringer med å danne vennskap i barnehagen.

Ifølge Chang et al. (2016) har pedagoger en viktig rolle i den sosiale utviklingen, spesielt i arbeidet med utvikling av vennskap hos barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. De legger fram flere strategier som pedagoger kan bruke som tiltak for å utvikle vennskap hos barn med ASD. En av strategiene er å ta aktiv del i leken, da leken er viktig for å skape sosialt samspill og vennskap. En annen strategi er å observere barn som passer godt sammen og sette sammen lekegrupper. Pedagogen kan tilrettelegge for forskjellige aktiviteter, delegere oppgaver eller roller i rollelek for å skape vennskap mellom barna. Forskningen viser i sum at utvikling av vennskap har en positiv innvirkning på barns emosjonelle og sosiale utvikling. Vennskap kan være spesielt utfordrende for barn med ASD, og pedagoger har en viktig rolle i å legge til rette for utvikling av vennskap og sosial kompetanse i barnehagen (Chang et al., 2016). Pedagogene kan bidra til å skape et inkluderende miljø ved å iverksette ulike tiltak og strategier som fremmer vennskap og samspill mellom barna.

4.2 Samarbeid, veiledning og kompetanse

Et godt barnehagemiljø handler om at personalet samarbeider godt og tar felles ansvar, hvor det foregår refleksjon over det de opplever sammen med barna og deres handlinger, verdier og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2018). Rapporten til Nordahl (2018) om inkluderende fellesskap for barn og unge fremhever behovet for å øke kompetansen i spesialpedagogikk hos førskolelærere, da dette vil gi økt grunnlag og variasjoner for tilpasninger og tilrettelegginger med utgangspunkt i barnets behov. En undersøkelse av McConkey og

Bhlingri (2003) blant 56 ansatte i barnehage fant at mange har erfaring med å arbeide med barn som har ASD, men føler at de mangler opplæring og ressurser for å støtte deres behov. Det blir videre uttrykt bekymring for mangel på bemanning. Utfordringer som personalet møter er mangel på kompetanse og uttrykker behov for støtte og opplæring for å hjelpe til med å håndtere barnas vansker med kommunikasjon og atferd. Det er bekymringer knyttet til tilgjengelighet av personalet med en til en arbeid, og begrenset tilgang til faglig støtte og veiledning. Mørland (2008) skriver i tillegg at flere rapporter kommer frem til at barnehagene bruker liten grad på planlegging av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Faktorer som kan være en påvirkning er mangel på tid, kompetanse eller svake profesjonelle læringsfellesskap (Haugset et al., 2019). Det kommer frem begrensninger som hindrer kompetanseutviklingen til barn med nedsatt funksjonsevne, og begrunnes med mangel på ressurser i form av tid og økonomi. I NOVAs kunnskapsoversikt om kvalitet og innhold i norske barnehager (Borg et al., 2008), kommer det frem at barnehagepersonalet opplever det som en utfordring å følge opp slike planer i barnehagehverdagen. Det fremkommer i tillegg at utvikling av personalets kompetanse og kunnskap er nødvendig for å sikre barnets utbytte av hjelpen. En protokoll for randomisert kontrollert studie av Lekhal et al. (2020) beskriver modellen «Thrive by Three», som involverer 187 småbarngrupper i 36 barnehager i Norge. Målet er å undersøke om modellen øker kvaliteten på interaksjoner mellom barn og omsorgspersoner, opplæring av ansatte, jevnlig vurderinger av kvaliteten på omsorgen og veiledning for å øke kompetansenivået. Modellen skal fremme barnets utvikling, velvære og mentale helse, og øke kvaliteten på omsorg i barnehager og fremme sunn utvikling hos barna. Resultatene viser at det har en positiv effekt på interaksjoner mellom barnet og omsorgspersonen, hvor kvaliteten på omsorgen var forbedret og ble opprettholdt gjennom året, i motsetning til kontrollgruppen hvor kvaliteten ble lavere. Dette viser at «Thrive by Three» kan være en effektiv intervensjon for å øke kvaliteten på omsorgen og fremme utvikling hos barn i barnehager.

Vogt (2016) fremhever at mange pedagoger ikke føler seg nok kompetente til å gi rådgivning. Videre kommer det frem at behovet for rådgivning i barnehage antas å være stort og muligens økende, grunnet lovpålagte føringer om tilpassede oppvekst- og læringsmiljøer, målsettingen om den inkluderende barnehage og samfunnsutviklingen på generelt grunnlag. Forskning viser at veiledning kan bidra til å styrke yrkesidentiteten, økt samarbeidsevne, utvikling av tverrfaglig samarbeid og økt motivasjon i jobben (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen, 2001). I en veiledningssamtale skal man få ny innsikt og ny erkjennelse knyttet til fagområdene og spørsmål som veiledningen har fokus på, som er nødvendig der det er behov for endring,

vekst, utvikling eller modning (Eide et al., 2020). Det innebærer at det tilrettelegges for at den som veiledes, starter en prosess hvor bearbeiding av egne erfaringer skjer. Målet er samtidig å skape dypere refleksjon ved sammenhengen mellom teori og praksis som bidrar til å styrke kompetansen (Tveiten, 2019). Messiou og Ainscow (2015) vektlegger samarbeid mellom pedagoger, hvor kombinerte samtaler om å prøve ut tiltak oppleves som en mer effektiv metode ved å endre praksis, enn bare ved refleksjon og diskusjon alene. Ohna og Hillesøy (2022) fant at ved å etablere ressursteam, kan det utvide og supplere faglig kompetanse som personalet innehar. I tillegg kan det gjennom felles møtevirksomhet være rom for å reflektere og utvikle sin kompetanse internt i barnehagen og samarbeidspartnere.

I en kartlegging av behovet for kompetanse i barnehagen utført av Gotvassli et al. (2012), ble det fremhevet at i arbeidet i barnehagen var veiledning det mest foretrukne tiltaket for kompetanseheving for alle ansatte, som inkluderer barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Kvistad et al. (2013) utførte en studie om barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena, og fant også at veiledning, praksisfortellinger og dialogseminarer kan være med på utvikling av en reflekterende holdning blant barnehagelæreres egen praksis. Veiledning kan dermed få fram spørsmål som knyttes til utfordringer, dilemmaer og muligheter i barnehagemiljøet, og kan være en effektiv metode å skape ny kunnskap på. En annen rapport fra Høgskolen i Hedmark om «*Personalsamarbeid i barnehage med vekt på kommunikasjon*» av Børresen og Haug (2006) tar for seg systematisk veiledning som redskap i utviklingsprosjektet som gikk over to år i en barnehage. Konklusjonen var at kommunikasjonen var blitt bedre og mer åpen etter to år med systematisk veiledning og fått økt kompetansehevingen. Veiledningen har hjulpet personalet å ta utgangspunkt i egne opplevelser og reelle situasjoner, og knyttet dette opp mot teorien. Personalet legger også vekt på at det er en svært nyttig måte å lære på, ved at medarbeideren selv reflekterer og kommer frem til konklusjoner i det daglige arbeidet. På denne måten har nytteverdien av prosjektet satt spor i barnehagen. Dette kan henge i tråd med aksjonsforskningsprosjektet gjennomført av Fimreite og Fossøy (2018), hvor det ble funnet at kollegaveiledning over tid kan være med på å utvikle kunnskap i møter i barnehagen, hvor det er større faglighet og mulighet for å stille kritiske spørsmål til praksisen. Dette kan bidra til flere refleksjoner i miljøet og å øke kvaliteten i arbeidet.

5 Metode

I dette kapittelet vil jeg starte med å gjennomgå vitenskapsteoretiske refleksjoner og fenomenologi i forhold til studien, og forskningsdesignet skal presenteres. Etter det blir datainnsamlingen presentert, hvor det gjennomgås følgende temaer: semistrukturerte kvalitative forskningsintervju, forskerrollen, utvalget, intervjuguiden, gjennomføring av intervjuer, transkribering, tematisk analyse, bli kjent med rådata, koding, finne temaer og rapportering av funnene. Til slutt i metodekapittelet blir kvalitetskriterier gjennomgått, som inneholder reliabilitet, validitet, objektivitet og etiske betraktninger.

5.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Dette prosjektet går ut på å undersøke *hvordan* det kan tilrettelegges for å øke sosiale kommunikasjonsferdigheter blant barn med ASD i barnehagen, og hvilken betydning dette har for utvikling av sosialt samspill og relasjoner i barnehagemiljøet. Kvalitativ semistrukturert intervju er egnet som metode for å undersøke problemstillingen for å få innblikk i den andres livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som metode for å identifisere, tolke og analysere mønstre i datainnsamlingen (Braun & Clarke, 2022), skal tematisk analyse benyttes. Jeg plasserer meg i en kritisk realistisk tradisjon, ved at tilnærmingen tar utgangspunkt i at det eksisterer en objektiv virkelighet som kan beskrives og studeres uavhengig av vår forståelse av den. På denne måten kan vår erfaring og kunnskap begrense forståelsen av virkeligheten (Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020). Med dette grunnlaget søker jeg etter virkeligheten til spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere og skape en forståelse ut ifra det som studeres, i tillegg til å undersøke likheter og forskjeller mellom de forskjellige rollene i barnehagen.

Ontologi, epistemologi og aksiologi er tre tilnærminger som representerer et innhold som forteller noe om kvalitativ forskning og om rollen til forskeren i kvalitative studier (Postholm, 2010). Begrepet ontologi retter fokuset mot virkeligheten og hva den består av (Guarino et al., 2009). Dette kan være relevant i forhold til min problemstilling ved å undersøke hvordan samfunnet forstår og beskriver ASD og deres sosiale kommunikasjonsevner i barnehagemiljøet. Det epistemologiske spørsmålet handler om hvordan kunnskap tilegnes og hva kunnskapen inneholder (Guba & Lincoln, 1989). Epistemologi kan bidra å gi en forståelse av hvordan kunnskapen om ASD og sosial kommunikasjon tilegnes, brukes og over tid endres i barnehagen. Aksiologi er læren om verdier, og hvordan vi foretar

verdivurderinger om hva som er rett eller galt (Lukenchuk, 2017). Det kan gi oss en forståelse av barnehagens verdier og holdninger i forhold til barn med ASD, og hvordan tilrettelegging skal foregå for inkludering av barna. Forskeren blir ansett som det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, da forskeren gjør virkeligheten synlig og danner et helhetlig bilde av forskningsdeltakernes perspektiver og erfaringer (Postholm, 2010).

5.2 Fenomenologi

Edmund Husserl grunnla fenomenologien rundt 1900-tallet. Flere filosofer videreutviklet fenomenologien til betydningen av opplevelse og bevissthet, og omfatte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi kan både være en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming. Som kvalitativ design betyr tilnærmingen å beskrive og utforske mennesker og hvilke erfaringer og forståelse de har om et fenomen. En fenomenologisk tilnærming brukes for å studere verden slik den blir oppfattet av mennesker, og gi en nøyaktig beskrivelse av individenes egne perspektiver, forståelseshorisont og opplevelser (Johannessen et al., 2016). Det er en filosofi som er opptatt av spørsmålet om hvordan individer gir mening om verden rundt seg (Bryman, 2016). Ved å beskrive menneskenes subjektive opplevelse, kan forskeren indirekte fange opp strukturer som ligger i bevisstheten deres, samt vaner og rutiner i deres tanker som ligger til grunn for å utgjøre fenomenene (Nyeng, 2012).

Zahavi (2003) fremhever betydningen av *livsverdenen*, som er et sentralt begrep i den fenomenologiske tilnærmingen. Det beskrives som den daglige hverdagen som vi lever i, ut ifra informantens perspektiv og opplevelser. Et fenomenologisk perspektiv er derav opptatt av å få frem den levde erfaringen, som handler om å komme nærmere virkeligheten som vi sanser den som helhetlige mennesker (Nyeng, 2012). Postholm (2010) legger også vekt på at et objekt er avhengig av et subjekt som handler om *opplevelsen* knyttet til eksempelvis sinne, glede, læring og omsorg. Det betyr at det som observeres i livsverdenen, er produktet av læring. Den perseptuelle erfaringen ligger derfor i bevisstheten, mens det som er i livsverdenen, oppfattes av bevisstheten. Målet er at forskeren får tak i opplevelsen som de intervjuede har hatt, og samtale med dem om erfaringene. Forskeren skal utforske fenomenet på en åpen og naiv måte, med utgangspunkt i spørsmål som gir svar på prosjektet. Fenomenologi kan gi en forståelse av hvordan deltakerne i min studie opplever og erfarer

verden og deres forståelse av barn med ASD og sosiale kommunikasjonsferdigheter i barnehagen.

5.3 Forskningsdesign

Dette er en kvalitativ fenomenologisk studie hvor søkning av informanter var strategisk på bakgrunn av deres kunnskap og erfaringer om det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju er vanligvis den eneste strategien for datainnsamling som brukes i fenomenologiske studier (Postholm, 2010). Jeg intervjuet to spesialpedagoger, to pedagogiske ledere og to miljøarbeidere i ulike barnehager og pedagogiske virksomheter. Målet med studien er å undersøke hvordan det tilrettelegges for utvikling av sosial kommunikasjon hos barn med ASD i barnehagen.

Mine forskningsspørsmål er:

1. Hvordan påvirker arbeid med tidlig innsats og tilrettelegging i barnehagen utviklingen av sosial kommunikasjon hos barn med ASD?
2. Hva er de ulike rollene til spesialpedagog, pedagogisk leder og miljøarbeider i å tilrettelegge for sosial kommunikasjon?
3. Hvordan kan veiledning og samarbeid mellom de ulike rollene bidra til å øke kompetansen om barn med ASD?

Semistrukturert intervju ble valgt som metode. Intervjuene ble tatt opp på mobil med diktafon-app fra Høyskolen i Østfold, og hadde en varighet på omtrent en time. Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet da det er foretrukket innen fenomenologien ved datainnsamling (Tjora, 2021), og var passende i forhold til det jeg ønsket å undersøke. Jeg benyttet en induktiv tilnærming for innhenting av data, som betyr at forskeren prøver å legge sine egne subjektive, individuelle teorier til side for å la datamaterialet snakke for seg (Postholm, 2010). Dette hindrer at teorien utvikles på grunnlag av materialet.

5.4 Datainnsamling

5.4.1 Semistrukturerte kvalitative forskningsintervju

Innenfor kvalitativ forskning er semistrukturerte intervjuer, eller dybdeintervjuer, den mest utbredte og populære metoden for datagenerering. I fenomenologiske studier blir intervju vanligvis sett på som den eneste strategien for datainnsamling (Postholm, 2010). Målet er å

skape en situasjon for en fri samtale som går rundt noen spesifikke temaer som er forhåndsbestemte (Tjora, 2021). Slike intervjuer søker kvalitativ kunnskap om intervjuedes livsverden gjennom nyanserte beskrivelser. I semistrukturerte livsverdenintervju basert på et fenomenologisk perspektiv, forsøker forskeren å innhente fordomsfrie beskrivelser og fortolkninger av meningen med fenomenene som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015). Krumsvik (2014) legger vekt på at intervjuet må få fram kunnskap som man ikke ville klart med et spørreskjema. Videre løfter han frem at egenarten til et slikt intervju er at intervjuguiden ikke må følges konkret, og at forskeren kan følge opp tråder underveis fra intervjupersonen. Ved at forskeren skaper en god og avslappet stemning i rommet med romlig tidsramme, er det større muligheter for at informanten reflekterer over sine erfaringer og meninger om temaet for studien (Tjora, 2021).

5.4.2 Forskerrollen

Forskeren blir sett på som det viktigste redskapet for å sikre kvalitet i fenomenologiske studier. Kvaliteten på studiet blir sett på som en følge av evnen til å tolke og behandle dataene (Postholm, 2010). Forskerens rolle og integritet er avgjørende for den kvalitative forskningens etiske beslutninger og vitenskapelige kunnskap. Det er forbundet med deres empati, sensitivitet og engasjement i moralsk handling og moralske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskningsmetoder kan føre forskeren nærmere informantene både fysisk og psykisk, enn forskning som er basert på tall og statistikk. Det forventes at man skal være bevisst i sin egen rolle og kan kritisk evaluere de vitenskapelige og etiske utfordringene som oppstår. En nødvendig ferdighet er refleksivitet, som innebærer at forskeren klarer å reflektere over sin rolle i samspill med dataene, informantene og teoretiske perspektiver, samt sin egen forkunnskap om studien (De Nasjonale Forskningsetiske komiteene, 2010).

5.4.3 Utvalg

For å finne informanter ble barnehager og pedagogiske virksomheter på Østlandet kontaktet via e-post med spørsmål om det var noen interesserte med relevant erfaring som ønsker å delta i undersøkelsen. Informantene blir valgt ut på bakgrunn av deres kunnskap og erfaringer om temaet som ønskes å studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble gitt informasjon om prosjektet, og informantene måtte ha relevant erfaring om barn med ASD og tilrettelegging for sosial kommunikasjon i barnehagen. Det var en miljøarbeider som takket nei til å delta på studien, men jeg fikk likevel to spesialpedagoger, to pedagogiske ledere og to miljøarbeidere i

tre ulike barnehager og en pedagogisk virksomhet som ønsket å stille opp som informanter. I forkant av intervjuene ble det gjort grundige forberedelser. I etterkant ble det brukt tid på analyse av intervjuene.

5.4.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Strukturen på intervjuguiden ble inndelt i temaer med innledning, bakgrunn, tilrettelegging og veiledning, samarbeid, sosial kommunikasjon og avsluttende spørsmål. Under hvert tema var det 3-8 spørsmål. Ved utforming av spørsmålene hadde jeg fokus på å ha åpne spørsmål. Dette gir informanten mulighet til å svare på spørsmålene ved å bruke egne ord, og få frem deres opplevelser og perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene fikk tilbud om å få tilsendt spørsmål til intervjuguiden på forhånd, og alle takket ja til dette.

5.4.5 Gjennomføring av intervjuene

De seks intervjuene ble gjennomført i perioden fra oktober 2022 til og med januar 2023. Lengden på intervjuene varte omtrent en time. To av informantene ga uttrykk for usikkerhet på noen av spørsmålene, og da omformulerte jeg spørsmålene eller ga eksempler på innholdet. Tidspunkt og lokasjon for intervjuet fikk informantene bestemme, og alle ble holdt på deres arbeidsplass. I forkant fikk informantene skriftlig informasjon om formålet med undersøkelsen, gjennomføringen og at prosjektet var godkjent av personvernombudet. Prosjektet ble meldt til personvernombudet 01.12.2021 før datainnsamlingen startet (vedlegg 1). Informantene måtte skrive under på samtykkeerklæring for deltakelse på undersøkelsen, med informasjon om frivillighet, muligheter for å trekke samtykke og taushetsplikt. Informasjonen som ble samlet var beskrivelser av temaene tilrettelegging og veiledning, samarbeid og sosial kommunikasjon. Opplysninger som er personidentifiserende, sensitive eller om tredjeperson ble ikke samlet inn.

5.4.6 Transkribering

Lydopptak ble benyttet for registrering av datamaterialet. Dette gir oss både mulighet til å få med oss konkret av det som ble sagt, konsentrere oss i intervjusituasjonen om informanten og sørge for at det er flyt og god kommunikasjon i intervjuet (Tjora, 2021). Notater og datamaterialet ble beskyttet med passord og lagret på ekstern harddisk. Videre ble alle intervjuene transkribert, som utgjorde omtrent seksti sider med tekst. Transkriberingen i

tematisk analyse er gjort tett mot informantenes språk, men er ikke like detaljert med intonasjon og pauser som i blant annet samtaleanalyse (Braun & Clarke, 2022).

5.5 Tematisk analyse

En relevant metode innen kvalitativ forskning er tematisk analyse (TA). Braun og Clarke (2022) beskriver TA som en ofte brukt metode for å identifisere, analysere og tolke mønstre i datamaterialet. Dette involverer systematiske prosesser med datakoding for utvikling av temaer. Bryman (2016) skriver at dataene brytes ned i deres komponentdeler og disse delene blir deretter gitt etiketter. Forskeren søker etter gjentakelser av disse kodene på tvers av intervjuene og finner koblinger mellom dem. TA er en fleksibel metode som ikke har klare retningslinjer og som det finnes mange varianter av (Braun & Clarke, 2022). Målet med analyse av data handler om å redusere store mengder av data og gruppere det i temaer som gjør det mulig å tolke materialet (Bryman, 2016).

Forskjellige innfallsvinkler og tilnærminger til studien er gjort gjennom prosessen, og det ligger ulike teorier og filosofiske retninger bak kvalitativ forskning. Denne studien er inspirert og brukt elementer av boken «*Thematic Analysis*» av Braun og Clarke (2022) og SDI-modellen «*stegvis-deduktiv induktiv metode*» av Tjora (2021). Tjora sin modell skaper framdrift og systematikk i et prosjekt innen kvalitativ forskning, hvor det arbeides fra rådata til teorier.

5.5.1 Bli kjent med datamaterialet

Analysearbeidet startet med å bli kjent med datamaterialet, som er en omfattende prosess (Tjora, 2021). Jeg skulle bli kjent med 70 sider transkribert tekst fra intervjuene, og oppdaget mye nytt selv om jeg allerede var kjent med materialet. Det ga meg en ny forståelse av hvilke rådata som ble samlet inn, og fokuset var å forstå hvordan jeg kan arbeide videre med dataene slik at det har en relevans til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter gikk jeg gjennom notater og kommentarer for å forstå hvilke tanker og refleksjoner jeg hadde gjort under og etter intervjuene.

5.5.2 Koding

Den vanligste formen for å analysere data er å kode, eller kategorisere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysearbeidet vurderte jeg å benytte programmet Nvivo, men var i tvil

på om det var tidkrevende å sette seg inn i etter min tidsramme. Etter grundige vurderinger, valgte jeg å benytte dette programmet. Det er ingen enkel vei til å skape struktur og sammenheng, og med et slikt dataprogram kan det hjelpe å holde styr på et omfattende datamateriale (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

SDI-modellen danner et godt utgangspunkt for framdrift og systematikk i kvalitative studier ved å legge opp en trinnvis plan for arbeidet, og opererer med en ren induktiv strategi i arbeidet med koding (Tjora, 2021). I arbeidet med materialet benyttet jeg induktiv tilnærming, og dermed jobbet jeg fra datamaterialet og mot teorien. Koding og utvikling av temaer er derfor drevet av innholdet i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022; Tjora, 2021). Teorien jeg skulle undersøke var av den grunn ikke bestemt på forhånd, selv om min erfaring og for forståelse av teorien kunne prege dataene.

5.5.3 Finne temaer

Fokuset skal skiftes fra koder til temaer. Et tema fanger opp mønsteret av mening på tvers av datasettet. Forskeren skal utforske delte eller lignende ideer på tvers av ulike kontekster. Denne fasen innebærer en rekke prosesser for å engasjere seg med datakodene og for å utforske områder med lignende meninger. Deretter grupperes de mulig koblede kodene sammen og utforsker disse mønstrene. Disse grupperingene skal vurderes i forhold til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022). Poenget i dette stadiet er dermed å finne mønstre i flere grupperinger, og ikke kun ett datasett, som er relevant og forteller noe om forskningsspørsmålet mitt. Tjora (2021) understreker at det er viktig å lage nye temaer med utgangspunkt i kodingene, og ikke etter temaene fra intervjuguiden. Jeg startet med å sette sammen kodene til temaer for alle informantene, og videre analyserte temaene hvor jeg fant mønsteret som skulle vise lignende meninger i datamaterialet. Til slutt ferdigstilte jeg alle temaene.

5.5.4 Rapportering av funn

Funnene mine blir lagt frem i neste kapittel. Det inneholder sitater som illustrerer datamaterialet og arbeidet med kondenseringen og analysen. Her blir temaene vurdert, analysert og gjennomgått, og de innholdsrike beskrivelsene fra informantene skal belyse hvert tema i studien.

5.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

Hva er god kvalitet på kvalitativ forskning? Innen kvalitativ forskning benyttes reliabilitet og forskjellige former for validitet som kvalitetskriterier. Begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *overenstemmelse* er mål på kvalitet i kvalitative undersøkelser (Johannessen et al., 2016). Bryman (2016) mener at validitet anses som det viktigste kriteriet innenfor kvalitativ forskning. Guba og Lincoln (1989) mener derimot at kvalitative undersøkelser må bli vurdert på en ulik måte enn kvantitative studier.

5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet beskrives som forskningsresultatene *troverdighet* og at forskningen må være til å stole på som er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Jacobsen, 2015). Det beskriver dermed hvor robuste dataene er og i hvilken grad de kan anses som verifiserbare (Nyeng, 2012). En metode å teste datas reliabilitet på kalles *test-retest*, som er å gjenta den samme undersøkelsen på samme gruppe, men på to ulike tidspunkter. Høy reliabilitet viser at resultatene er like begge ganger (Johannessen et al., 2016). Innenfor kvalitativ forskning er dette utfordrende da det er kontekstbundet og ikke lar seg reproducere i lik grad som ved bruk av kvantitativ forskning. For å ivareta reliabiliteten i kvalitativ forskning kan forskeren bruke gode beskrivelser av teorien, forskningsmetoden, analysen og andre tolkninger for å sikre utførelsen av studien. Dette kalles for studiens transparens. Spørsmål som kan forekomme er om informanten hadde endret svarene sine hvis en annen forsker hadde vært intervjuer, eller om spørsmålene i intervjuguiden har vært ledende og påvirket informantens svar.

I min undersøkelse er reliabilitet relevant i sammenheng med intervjuene, som innebærer informantene, transkriberingen og analyse av data. Utfordringen til reliabilitet kan være at informantene kan bli påvirket av forskeren under intervjuet av flere årsaker. Det ble benyttet semistrukturert intervju som har en fast ramme med temaer og intervju spørsmålene, men som også er åpen for å utvide spørsmålene dersom informanten har behov for det (Tjora, 2021). For stort fokus og oppheng i intervjuguiden kan påvirke hvordan informanten svarer på spørsmålene, som motvirker informantens spontanitet og kreativitet.

5.6.2 Validitet

Validitet betyr *gyldighet* i data (Nyeng, 2012). Begrepet validitet handler om at empirien vi samler inn må være gyldig og relevant for den kvalitative forskningen (Jacobsen, 2015). Det

kan anses som i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke fenomenet som vi ønsker å vite noe om, samt en helhetlig god kvalitet i forskningsprosessen. Postholm (2010) mener at validitet i kvalitativ forskning er mer avhengig av forskerens evne til å analysere og mangfoldet i informasjonen, enn størrelsen på utvalget. Validitet handler derfor om at metoden skal være egnet til det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015), det skal være en logisk sammenheng mellom studiens utforming, funn og de spørsmålene man ønsker å få svar på (Tjora, 2021).

Er funnene generaliserbare? Dette er et spørsmål som ofte blir stilt i intervjusituasjoner. *Generaliserbarhet* hører ofte til forskningens relevans, og for å sikre relevans ut over de data som er analysert i studien, brukes teori og tidligere forskning som er til støtte for en større generaliserbarhet og gyldighet (Tjora, 2021). Dersom resultatene av en intervjuundersøkelse blir vurdert som gyldige og pålitelige, er det spørsmål om resultatet kan overføres til andre kontekster, intervjupersoner og andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Tjora (2021) argumenterer for at gyldigheten i studiet kan styrkes ved å vise tydelig hvordan vi praktiserer forskningen med utgangspunkt i spørsmålene vi stiller, og på hvilken måte spørsmålene utformes med utgangspunkt i etablert kunnskap i relevant forskning og temaer vi vil utforske.

5.6.3 Objektivitet

Bekreftbarhet tilsvarer objektivitetskriteriet, og det finnes mange strategier for å sikre dette kriteriet (Johannessen et al., 2016). Forskning gjennomføres av mennesker som har sine egne holdninger og verdier og påvirkes av dem. Det har innflytelse på både hva slags spørsmål man synes er interessante å stille og å få svar på, i tillegg til hvordan resultatene tolkes og på hvilken måte funnene kommer frem (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er ingen som møter verden uten forutsetninger, og vår faglige og personlige bakgrunn er en del av prosessen ved etablering av ny kunnskap (Johannessen et al., 2016). Et epistemologisk spørsmål handler om objektivitet og sannhet. Det grunnleggende spørsmålet er på hvilken måte man kan gå fram for å sikre kunnskap, og hvordan «sann» kunnskap skal sorteres ut (Johannessen et al., 2016).

God dialog mellom forsker og informant er nødvendig for å få frem refleksjoner under intervjuet, og dette betegnes som en intersubjektiv situasjon (Tjora, 2021). Dette handler om at en har sine erfaringer og meninger uavhengig av intervjuet, men er avhengig av intervjuet for å få det frem ved at den spesifikke informanten og forskeren deltar. Objektivitet benyttes også om upartiskhet. Dette er i motsetning til subjektivitet, som brukes om tolkninger som

ikke blir påvirket av hensiktene eller forestillingene til forskeren (Tjora, 2021).

Bekreftbarheten kan dermed styrkes dersom forskeren vurderer fortolkningene og om de støttes av annen litteratur, være selvkritisk, kommentere skjevheter, avvik, fordommer og oppfatninger som kan være med å påvirke tilnærmingen til prosjektet (Johannessen et al., 2016).

5.6.4 Etiske betraktninger

I forskning finnes det nasjonale forskningsetiske komiteer for forskjellige fagfelt. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)* hører til fagfeltet pedagogikk. Retningslinjene pålegger forskeren å ha grunnleggende respekt for menneskeverdet, ved å respektere deres integritet, medbestemmelse og frihet, samtidig ha ansvar for at de ikke blir utsatt for skade eller andre belastninger (Staksrud et al., 2021). Som forsker bør man ta hensyn til etiske problemer helt fra begynnelsen av prosjektet. De intervjuede skal derfor få nødvendig informasjon for å ha muligheten til å skape en forståelse av å delta i forskningsprosjektet.

Forskningsprosjekter som omhandler behandling av opplysninger som indirekte eller direkte kan kobles til enkeltmennesker, skal meldes til Sikt (tidligere NSD), som er personvernombudet for forskning (vedlegg 1). Tidlig i prosessen sendte jeg inn meldeskjema om prosjektet for å kunne utføre intervjuer, og den ble senere godkjent av Sikt. Det ble utarbeidet et informert samtykkeskjema, slik at informantene får informasjon om full anonymitet, mulighet for å trekke seg fra prosjektet og at data blir slettet etter fullført prosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gikk jeg gjennom på oppstart av alle seks intervjuer, og sikrer at informantene er kjent med informasjonen.

Det bør være tillit mellom forsker og informanten i all forskning. Det forventes av den enkelte forsker ivaretar hensynet til informanter i forhold til anonymitet (Tjora, 2021). Alle informanter har blitt anonymisert, og det skal ikke være gjenkjennbart hvem informanten er og hvilket arbeidssted det er. De har i tillegg fått nye navn i sitatene jeg har benyttet. På grunn av prosjektets tidsramme, var det ikke mulig å sende sitatene til informantene før prosjektets slutt.

6 Funn

Dette kapittelet redegjør for hvordan jeg kom frem til de endelige temaene, ved at de presenteres i følgende rekkefølge: 1) Laget med barnet, 2) Bygge broer til sosiale relasjoner og 3) Sosial kommunikasjon i fokus. Hvert tema belyses med utvalgte sitater fra informantene.

6.1 Ferdigstille temaer

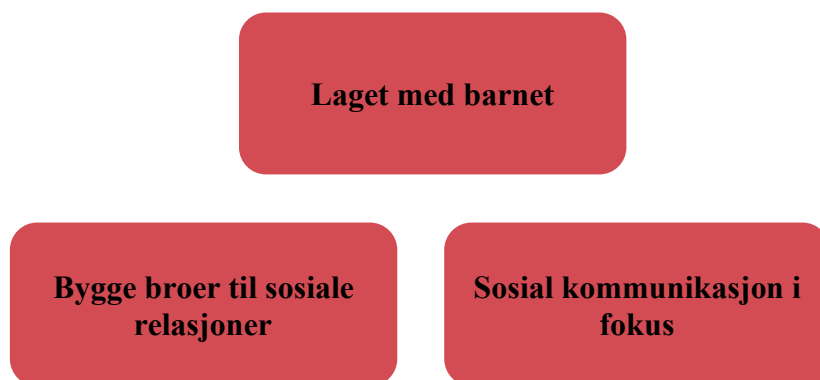
Jeg benyttet tematisk analyse og dataprogrammet NVivo til å analysere innholdet, og kom fram til tre hovedtemaer som knyttes til tilrettelegging i barnehagen: 1) *Laget med barnet*, 2) *Bygge broer til sosiale relasjoner* og 3) *Sosial kommunikasjon i fokus*.

Måten jeg kom fram til disse tre temaene var at jeg først hadde 375 råkoder i den første fasen. Jeg benyttet dataprogrammet NVivo og kodet intervjuene til alle informantene i tråd med SDI-modellen (Tjora, 2021). Jeg endret navn på flere koder underveis som var mer passende ettersom jeg gikk gjennom datamaterialet. Videre sorterte jeg kodene til midlertidige temaene på tvers av datamaterialet som utmerket seg. Under i figur 1 vises de seks felles temaene:



Figur 1: Første tankekart etter bruk av tematisk analyse for å finne felles temaer.

Neste steg i analysen var å ferdigstille de midlertidige temaene. I denne fasen gikk jeg gjennom temaene som kunne sammenstilles og hvor de fikk et endelig navn. Navnet skal fortelle noe om innholdet i temaet og hva man kan forvente av innhold (Braun & Clarke, 2022). Etter sammenstillingen av de seks temaene, kom jeg frem til tre hovedtemaer som utmerket seg. I denne fasen skal jeg trekke ut sitater som beskriver temaene, og det vil vise nyanser, gi beskrivelser og en bredere forståelse av datamaterialet. Se de endelige temaene under i figur 2.



Figur 2: De endelige temaene.

6.2 Kontekst

Informantene arbeider i barnehager eller pedagogiske virksomheter på Østlandet. De har variert erfaring, hvor en informant er i alderen mellom 30-40 år, den andre er mellom 40-50 år og de fire siste er mellom 50-60+ år. Noen av informantene har over 30 års relevant erfaring, og noen har under 10 års erfaring. Begge miljøarbeiderne har fagbrev med videreutdanninger innen spesialpedagogikk. Spesialpedagogene er utdannet barnehagelærer og vernepleier, hvor den ene har videreutdannelser i spesialpedagogikk og pedagogisk veiledning. Pedagogiske ledere er barnehagelærere, hvor den ene har videreutdanninger i psykososialt arbeid og veiledning. Nesten alle informantene forteller at de ikke hadde emner om ASD i grunnutdanningen sin, men flere uttrykker at de hadde det i sine videreutdanninger. I sitatene har jeg valgt å ikke gi informantene fiktive navn, da det blir krevende for leseren å følge med på hvem som forteller utsagnet.

6.3 Laget med barnet

6.3.1 Kunnskap hos personalet

Personalets kompetanse er en avgjørende faktor for å skape et inkluderende miljø hvor barn med ASD viser trivsel og utvikling. De voksne må være trygge og stabile med grunnleggende kunnskap om barns utvikling og forståelse for den enkeltes behov (Hausstätter, 2021). Slike evner er viktige faktorer for suksess i arbeidet. Det ene forskningsspørsmålet mitt handler om kompetanse hos personalet i barnehagen om barn med ASD. Jeg var interessert i å undersøke hvor mye kunnskap informantene mener at personalet innehar og sammenlikne de ulike rollene rundt barnet. Flere av informantene ga uttrykk for viktigheten av å ha kompetanse om diagnosen og at det var mangel på dette. De gir ulike beskrivelser og innfallsvinkler, og to av informantene beskriver at for å inkludere barn, må man ha kunnskap om vanskene. Det

kommer frem at tiden er en begrensning for å videreføre kunnskap, og at personalet kan vise frykt i forbindelse med barn med ASD ved mangel på kompetanse. Spesialpedagog 2 sier at for å få til laget med barnet, krever det et personale som har kunnskap, forståelse og ikke minst en relasjon til barna med ASD. Videre mener hun at myter om barn med ASD kan være ødeleggende, da det skaper et hinder mellom de voksne og barnet. Slike myter kan være utfordrende å bli kvitt:

At alle voksne både har forståelse og tilegner seg kunnskap. Jeg synes at kunnskapen er litt så som så, litt overraskende egentlig. (...) Det er litt myter om barn med autisme som henger igjen fremdeles. (...) Men miljøarbeiderne sitter med stor kunnskap ofte og kjenner barnet veldig godt.

I siste setning vektlegger spesialpedagogen kompetansen til miljøarbeidere i forhold til barn med ASD. Ofte har miljøarbeidere mange timer med barna, som gir mulighet til å skape en god og trygg relasjon. De oppleves som en verdifull gruppe for å jobbe med barna (Kunnskapsdepartementet, 2022). Spesialpedagog 1 er også enig i at det er liten kunnskap hos personalet, og at barn med ASD er veldig ulike. Man trenger en bred erfaring for å se variasjonene hos barn med ASD på grunn av forskjellene og at alle er unike på sin måte:

Det er jo sånn.. «Vi har hatt noen barn med det før og dra paralleller», men.. Jeg tenker det er ikke kunnskap nok da, og bare vært borte i det, for omfanget er så stort. Det sier jo egentlig litt om hvor mye kompetanse mennesker som skal jobbe med barn med ASD bør ha eller må opparbeide seg innen en kort tid, for det krever ganske mye.

Pedagogisk leder 1 erkjenner selv at hun mangler kunnskap om barn med ASD. Hun kommer også med en annen tanke, nemlig at spesialpedagogisk virksomhet ikke har nok kompetanse om dette, eller at det er tilfeldig hvem barnet får som spesialpedagog i forhold til kunnskap om ASD:

(...). Som jeg føler innimellom at den famler i litt selv. Det er ikke liksom nok kunnskap. Og så er det ikke nok kunnskap i spesialpedagogisk virksomhet. Det er veldig tilfeldig da, kanskje. (...) Fordi at spesialpedagogfeltet er jo stort, så man kan jo ikke forvente at alle har lik kompetanse på alt med samme interesser.

Det kan være flere faktorer som avgjør hvilke barn spesialpedagogene får, men spesialpedagoger skal likevel inneha grunnleggende pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse om tilrettelegging av barn med ASD, da arbeidsoppgavene tilsier at de skal veilede og tilrettelegge i barnehagen. Pedagogisk leder 2 derimot, vektlegger spesialpedagogen sin kompetanse om barn med ASD, og at de burde blitt mer hørt i forhold til barnet de arbeider med:

Hvis man skulle kunne jobbe enda bedre i forhold til barn med ASD og sosiale samspill og kommunikasjonsferdigheter, så.. Tatt mer hensyn til kunnskapen spesialpedagogen sitter inne med i forhold til det aktuelle barnet.

Pedagogisk leder 2 understreker videre økningen av barn med ASD i barnehagene, som gjør at man får økt kunnskap da man jobber mer med det i feltet. Hun har like påstander som de andre informantene at det er noe manglende kunnskap, men fremhever også at de er gode på det:

Vi er gode nok, men vi er ikke god nok. Det er jo mer og mer av det, ergo, så får vi som jobber i den barnehagen her mer kunnskap om det. (...) Og så er vi pedagogiske ledere veldig heldige, for vi blir tatt med på mye, så vi får en gratis kunnskap som vi ikke nødvendigvis er like gode på å videreføre. Vi har ikke tid.

Tid til å videreføre kunnskap er ofte en problemstilling i barnehagen (Haugset et al., 2019), selv om dette er en del av deres arbeidsoppgaver som pedagogiske ledere. Miljøarbeider 1 vektlegger at å dele kunnskapen med de andre kan være en fordel for barnet, og viser til viktigheten av å dele det med personalet:

Jeg brukte min kompetanse og jeg prøvde jo på en måte å dele det jeg kunne med de andre i forhold til hva jeg tenkte. At det å forstå at det var bra for det barnet her.

Miljøarbeider 2 fremhever at det er dårligere kunnskap som kan påvirke personalets evne til å inkludere barnet i miljøet. Dette kan gå ut over barnets trivsel i barnehagen og deres muligheter for å skape sosiale relasjoner:

Er nok fordi at det er litt dårligere kunnskap hos enkelte arbeidskollegaer som gjør at dem ikke inkluderer.

Videre kommer spesialpedagog 2 tilbake til hvor nødvendig det er med kunnskap hos personalet for å hjelpe barnet med å utvikle ferdigheter, da de ofte ikke mestrer det selv og har behov for voksne som støtter og lærer barnet:

(...). Kunnskap er den helt grunnleggende forutsetningen for at barn skal lære sosiale kommunikasjonsferdigheter. Og det er ikke noe barn med ASD lærer av seg selv, de må ha hjelp av voksne.

6.3.2 Samarbeid og utfordringer

I forbindelse med temaet samarbeid og utfordringer, har informantene forskjellige erfaringer. Noen sier at samarbeidet mellom de ulike rollene har vært positivt, mens andre snakker mer om at det går på interessen til den enkelte og hvordan kjemien er med samarbeidspartnern. De beskriver hektiske dager i barnehagen, og at lite tid gjenstår til samarbeid. Det kommer

frem at å tenke nye måter å samarbeide på kan være en løsning, og at det bør struktureres for å få det gjort. Spesialpedagog 1 uttrykker for at samhandlingen med pedagogisk leder som regel er god, men at det er tiltakene etterpå som viser om det har blitt forstått og tatt på alvor:

(...). men det er litt mer dem handlingene etterpå. Så tror jeg at heller ikke jeg har vært så spesifikk i hva som har blitt jobbet med, for det er veldig mye som jobbes med hele tiden.

Spesialpedagogen reflekterer rundt barnehagen sine muligheter for å følge opp tiltak i forhold til arbeid med barna, og at mange tiltak jobbes med samtidig. Dette kan dermed være krevende på resten av personalet ved at det ikke er like enkelt når du har flere barn å forholde deg til. Hun reflekterer videre:

(...). Det hadde vært deilig hvis dem også kunne komme med forslag til noe som kunne gjort det bedre og lettere og fått med hele avdelingen. Så det er hva som skjer fra vilje til handling. Men det er veldig lett for oss å gjøre det som har det ene barnet.

Spesialpedagogen setter seg i barnehagen sin posisjon og forstår deres utfordringer i forhold til samarbeidet, og hvor utfordrende det kan være med tiltak i en hektisk hverdag. Barnet er likevel en del av barnegruppa, og personalet skal inkludere alle barn på lik linje (Meld. St. 6 (2019–2020)). Spesialpedagog 2 tar også barnehagen sitt perspektiv og forstår at de har en hektisk hverdag. Hun beskriver det som at barnehagen har fått flere lovpålagte arbeidsoppgaver, og at tiden og fokuset ikke strekker til for disse barna:

(...). Det nye føringer og retningslinjer, som også er underlagt lovverket og rammeplan og sånne ting som de ikke kan velge bort. Kanskje det har tatt mer fokus vekk fra barnegruppa og blitt større barnegrupper.

Videre legger spesialpedagogen vekt på at hun har erfaringer hvor hun beskriver samarbeidet med barnehagen som både positivt og negativt:

Det kan være to helt forskjellige verdener å komme inn i (...). Både hvor det er lett å komme inn og jobbe (...), til at du kommer inn, hvor vi faktisk må begynne å jobbe personalmessig. Vi får et personalansvar, og det er ikke så heldig.

Spesialpedagogen fremhever at det hender man må jobbe med personalet i tillegg til barnet med ASD. Dette er ikke spesialpedagogenes arbeidsoppgave (Kunnskapsdepartementet, 2017), utenom å veilede personalet i tilrettelegging for barnet og miljøet. Pedagogisk leder 2 viser til erfaring fra samarbeidet med en spesialpedagog som hun har arbeidet med:

(...). Og det var nok noe med... En forventning å komme inn, og skulle kanskje revolusjonere litt og bringe inn en hel del med «nye ting». (...) Man må se på de ressursene man har, og hva man har mulighet til å gjøre i hverdagen.

Pedagogisk leder 2 viser til at for å få samarbeidet til å fungere, er det viktig å lytte til hverandre og være realistisk til hva som er mulighetene å gjennomføre på avdelingen.

Miljøarbeider 1 snakker om at det er flere ting som må på plass for å få til et godt samarbeid, blant annet at det krever planlegging og struktur, hvis ikke faller det bort i hverdagen. Hun understreker viktigheten av å ha en god ledelse for å få samarbeidet til å fungere:

(...). Det må jo struktureres og planlegges. Vi kan ikke velge det bort. Og når det fungerer, så betyr jo det hvis det er en god ledelse da, hvis folk klarer å lede.

Et annet perspektiv som flere informanter tar opp, er inkludering av miljøarbeideren i samarbeidet. Mange av informantene legger vekt på at miljøarbeideren er en viktig ressurs for barnehagen, og ikke minst for barnet, da miljøarbeidere har mange timer sammen med barn og skaper en nær relasjon. Spesialpedagog 2 beskriver det slik:

Miljøarbeiderne sitter med stor kunnskap ofte og kjenner barnet veldig godt. Stort sett vil jeg si veldig god relasjon til barnet og er en stor ressurs. Jeg syns miljøarbeiderne blir inkludert i arbeidet, men det er også steder hvor miljøarbeider ikke blir inkludert, og det er jo en utfordring som vi må jobbe med hele tida.

Det blir beskrevet at spesialpedagogen har erfaringer med både inkludering og ekskludering av miljøarbeideren, men hun understreker viktigheten av rollen til miljøarbeideren med barnet. Videre beskriver miljøarbeider 2 samarbeidsprosessen og viktigheten av å bli inkludert i dette:

(...). Og da føler du litt at det på en måte.. I den jobben du gjør ikke er så viktig allikevel, fordi du kan på en måte ikke få sagt det du tenker da.

Miljøarbeideren understreker at ved å ikke bli inkludert i samarbeid med laget rundt barnet, har hun opplevd at hennes erfaring og stemme er mindre viktig da hun ikke gis muligheten til å uttrykke det.

6.3.3 Intern og ekstern veiledning

Veiledning er et tema som alle informantene ble engasjert i, og som også er et av forskningsspørsmålene. Det kommer frem i sitatene at veiledningen i barnehagen skal bidra til å øke kunnskapen hos personalet, som gjør dem trygge på sin kompetanse (Gotvassli et al., 2012). En informant forteller om forskjellen hos personalet etter ekstern veiledning, og at barnets språk har utviklet seg drastisk, mens en annen informant uttrykker mangel på ekstern veiledning. Det kommer frem at alle har ansvar for å etterspørre kompetanse ved behov og at alternative måter å utføre det på kan prøves. Spesialpedagog 2 er en av informantene som var mest opptatt av og engasjert i veiledningsbegrepet, samt hvor viktig det er for å øke

kunnskapen hos personalet. Hun vektlegger at spesialpedagoger fra pedagogiske virksomheter bør få flere veiledningsoppdrag:

(...), at vi får et større veiledningsmandat ut til særlig personalet i barnehagene, nettopp for å heve kompetanse, og at kompetansen skal bli liggende igjen når ikke vi er der lenger.

Videre blir det reflektert hvordan veiledningen kan foregå i praksis. Å være gode rollemodeller kan bidra til å øke kompetansen hos personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017), da de får erfaringer med hvordan det utføres:

(...). Så vi kan gå inn i en helt konkret situasjon eller sak å kunne snakke rundt det. Og også det å bruke veiledning i praksis, altså i miljøet, og at jeg prøver å være en god rollemodell.

Spesialpedagog 1 deler erfaringer med et samarbeid med habiliteringstjenesten, som har økt kompetansenivået til barnehagen:

Det var jo helt gull, og det gjør jo noe med hele fokuset, samholdet og jobbingen med barnet. Da har vi både hatt direkte veiledning på avdeling og samtale etterpå.

Hun reflekterer videre:

Det er merkbart forskjell og utviklingen har bare skutt i været, fra et barn som jeg trodde ikke skulle ha noen ord, til et barn som har begynt å få ord og lydimitasjon. Og at personalet kommer og spør både miljøarbeider og har spørsmål gjennom dagen og er liksom med. Og da blir det lettere å veilede, fordi at da blir det noen samtaler.

Sitatet viser at den eksterne veiledningen fra habiliteringstjenesten har hatt effekt, som skaper samtaler, ny innsikt, spørsmål og bearbeiding av egne erfaringer (Eide et al., 2020).

Miljøarbeider 1 beskriver derimot ekstern veiledning som fraværende, og betydningen av tidlig innsats for å sikre tidlig intervensjon (Larsen, 2015), for at barnet skal utvikle seg:

Samarbeidet med PPT synes jeg rett og slett har vært altfor dårlig. For det er så viktig at vi kommer inn tidlig istedenfor at årene går. Den barndommen kommer ikke i retur.

Miljøarbeider 2 har derimot gode erfaringer med hvordan veiledningen har foregått, og betydningen av veiledning i hverdagen fremheves. Miljøarbeider innehar ofte mye kunnskap om barnet som tidligere nevnt, og er en stor ressurs i barnehagen:

(...). Og så er det jo jeg som også veileder i det daglige hvis de spør eller jeg ser at de kunne kanskje gjort det på en annen måte da, fordi dem blir usikre. Så det blir litt sånn her og nå veiledning og i det daglige.

Det blir videre understreket av pedagogisk leder 1 at alle som arbeider med barnet har et ansvar for å undersøke og finne ut av det man lurer på, selv om ansvaret ikke burde ligge på barnehagen sin side:

Alle vi som er rundt barnet har jo et ansvar for å etterspørre hvis det er ting man lurer på eller er usikker på. Hvis jeg skulle sagt hvem jeg tenker skulle hatt det ansvaret, så er det i hvert fall ikke barnehagen. Vi har jo ikke kunnskap nok tenker jeg.

Pedagogisk leder 2 legger vekt på at det er et gjensidig ansvar, og at veiledningen ikke nødvendigvis trenger å være i et møterom alene. Hun snakker sterkt om veiledning i praksis, såkalt «skulder til skulder veiledning», som er svært nyttig ved at man får observert og veiledet i vanskelige situasjoner med barnet:

Og vi har hele tiden løpende dialog, veiledninger og refleksjoner om «hva tenker du om dette? kan du komme og følge med nå?». Veldig mye skulder til skulder veiledning. For det er ikke så mange andre måter vi kan gjøre det på i barnehagen egentlig. Vi har ikke muligheten til å trekke oss ut.

Hun legger også til at de har en kultur for å sette kompetansen fort i systemet:

Vi har en refleksiv praksis, og vi tar til oss det som kommer av ny kunnskap og setter det i system med en gang.

6.3.4 Ansvarsfordeling og planarbeid

Det er ofte flere instanser rundt et barn som har ASD, og da er fordeling av ansvaret noe som bør oppklares ved oppstart (Hjelmbrekke, 2020). Det blir uttrykt ulike erfaringer, hvor spesialpedagogene er uenig i at barnehagen tar ansvar for barnet når dem er til stede.

Pedagogiske ledere mener at barnet tilhører alle, og at det er viktig å gi miljøarbeidere pause ved å fordele ansvaret. I vedtak har de som regel miljøarbeider i tillegg til spesialpedagog og andre involverte, og dette beskriver miljøarbeider 1:

(...). Så er jeg mange timer på avdelingen og da føler jeg det er mitt ansvar. Samtidig synes jeg det er veldig viktig at jeg trekker meg tilbake når jeg ser at det barnet er litt selvgående, og enkelte ganger så har jeg bedt om litt skifte, at jeg da er med de andre barna så tar en av grunnpersonalet ansvar.

I dette utdraget reflekterer miljøarbeideren viktigheten av å trekke seg ut og gi personalet muligheten til å bli bedre kjent med barnet, som er viktig for å inkludere barnet i miljøet.

Videre uttrykker hun at mangel på kompetanse kan skape et hinder ved at personalet ikke tar mer kontakt med barnet:

Det er ikke naturlig å ha et menneske som er med deg hele tiden. Jeg tror det er veldig mye usikkerhet ute og går, at dem lurer på hvordan de skal håndtere det, særlig hvis det er utfordringer.

Begge pedagogiske ledere har samme synspunkt når det gjelder ansvarsfordeling av barnetimer mellom de forskjellige rollene. Alle ansatte i barnehagen har et likeverdig ansvar for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017), og pedagogisk leder 1 uttrykker det slik:

Det å bytte etter litt tid har ikke vært så dumt da, fordi at man går litt inn i et spor kanskje, fordi man har vært sammen så lenge. (...) Det er jo tøft å skulle være sammen med et barn i 24 timer i uka.

Spesialpedagog 1 har et annet syn på fordeling av ansvaret, og mener at ved at et barn har en person på seg hele tiden, kan det føre til ansvarsfraskrivelse fra barnehagen:

Så er det jo barn som er godt oppdekket og da. Det er ikke så mye barnehagen alltid må ta ansvar for, og det blir litt sånn farlig nesten det også.

Videre beskriver spesialpedagog 2 erfaringer hvor personalet i barnehagen trekker seg vekk når spesialpedagogen eller miljøarbeideren har timene sine. Hun tolker også det slik at det er i tillegg er hennes ansvar å gjøre personalet bevisst på slike handlinger:

(...). Da blir barnet vårt ansvar, som er dårlig utnyttelse av læringspotensialet, for det slår jo rett tilbake til kompetanse. «Nå kommer spesialpedagogen, så da kan vi trekke oss tilbake». Men det er jo det å ta det ansvaret da, for å vende blikket mot meg selv.

I forhold til planarbeid uttrykker nesten alle informantene at spesialpedagogene har ansvaret, men at det er et gjensidig samarbeid mellom de involverte partene i skrivearbeidet.

Pedagogisk leder 2 understreker at hun får muligheten og blir inkludert ved å være med å forme planen og gi uttrykk for sine tanker før samtale med spesialpedagog. På denne måten blir hun ikke påvirket i utformingen og kan komme med sine meninger:

Så spesialpedagogen lar meg skrive det jeg tenker, at det er en «hva tenker du?». Altså jeg fyller inn min del, de fyller sin del, og så snakker vi om det og så eventuelt gjøre endringer senere.

Hun uttrykker videre at det er svært viktig å ikke glemme miljøarbeideren i utformingen, som er mest med barnet og har de fleste erfaringene. Det legges vekt på at det er erfaringene som er mest betydningsfulle, og ikke hvilken utdanningsbakgrunn du har:

(...). Og så hører vi ikke den stemmen som faktisk gjennomfører, ser mye av det og er med barnet på en helt annen måte enn oss. Den stemmen må også bli hørt i forhold til hvordan de gjør ting og hvordan det går, ikke minst.

I utforming av planer ser man at det er ulikt hvordan spesialpedagogene jobber.

Spesialpedagog 1 inkluderer pedagogisk leder mer i utforming av tiltak og planer, for at de skal føle at deres stemme er like viktig:

Jeg pleier egentlig å få den pedagogiske lederen til å fylle ut kartleggingsområdene sånn at dem også skal føle eierskap til planene, for dem kjenner egentlig barna best i

begynnelsen da. Miljøarbeideren blir ikke så mye inkludert i utformingen, men jeg snakker jo med dem og vil ha dem med på det.

Her kommer det også frem at miljøarbeideren ikke er like inkludert i forarbeidet med planene, men at de har muligheten til å komme med tilbakemeldinger. Spesialpedagog 2 erfarer at det ikke er nok tid for å skrive planen sammen, og at den ofte blir skrevet alene:

Den planen skal vi egentlig skrive sammen, men min erfaring er at jeg sitter og skriver den alene. Det er veldig vanskelig å finne tid til å sette seg ned. Og jeg opplever ikke noe reelt samarbeid om å skrive den planen.

6.3.5 Oppsummering

Informantene viser ulike erfaringer når det gjelder samarbeid og veiledning. Begge pedagogiske ledere forteller at de har opplevd å ha gode erfaringer med samarbeid og at kjemi mellom personalet er viktig. Spesialpedagog 1 beskriver også et godt samarbeid, men påpeker at handlingene etter samarbeidet er viktige. Videre kommer det frem av flere informanter at det er lite samarbeidstid og at det kan være hektiske dager i barnehagen som hindrer dette. Spesialpedagog 2 uttrykker variasjon i erfaringene og at hun har opplevd å få et personalansvar. I forhold til veiledning påpekes det at det bidrar til økt kompetanse hos personalet i barnehagen. Spesialpedagog 1 deler at ekstern veiledning har bidratt til å øke kompetansen til barnehagen og at dette har bidratt til positiv utvikling hos barnet. Miljøarbeider 1 opplever derimot fravær av ekstern veiledning. Begge pedagogiske ledere mener at det er et gjensidig ansvar, og at skulder til skulder veiledning kan være en løsning for å opprettholde veiledningen i miljøet.

6.4 Bygge broer til sosiale relasjoner

6.4.1 Det fysiske miljøet

Tidlig intervensjon er viktig for å fange opp og støtte barn som har behov for tilrettelegging og støtte i barnehagen. Ved å starte tidlig kan utfordringer forebygges, og de har bedre sjanser for å lykkes videre i livet (Meld. St. 6 (2019–2020)). Sosiale utfordringer er en av kjernesymptomene som forbindes med ASD (American Psychiatric Association, 2013), som kan føre til vansker med å utvikle relasjoner. Det fysiske miljøet var en faktor som kom fram hos alle informantene. De hadde flere elementer de mente var nødvendig for å ha et godt fysisk miljø for barn med ASD sine behov for utvikling og læring. Informantene ga uttrykk for at miljøet påvirker barna og at det er viktig å legge til rette for det enkelte barnet i det fysiske miljøet for å fremme sosial kommunikasjon. Spesialpedagog 2 nevner at faktorer som

kan påvirke barnets evne til å lære sosiale kommunikasjonsferdigheter er visuelle og auditive inntrykk, da slike situasjoner gjør det vanskelig for barnet å holde fokus:

(...). Det handler også om visuelle og auditive inntrykk. Det krever så mye av barnet å håndtere det, så da tenker jeg også at den sosiale kommunikasjonen kan gå litt glipp der, fordi det blir så mye for barnet å forholde seg til.

Barn med ASD kan oppleve sensoriske symptomer, hvor de kan reagere på ulike sanseinntrykk, eksempelvis hørsel og syn (Fletcher-Watson & Happé, 2019). Videre legger spesialpedagogen til at skjerming kan bidra til at barnet kan være i miljøet på egne premisser:

Det å kunne skjerme seg litt i miljøet som er, at man ikke må gå ut, men å klare det i det fysiske miljøet man oppholder seg i. Uten at det skal bli så veldig spesielt, men at vi utvider normalbegrepet.

Pedagogisk leder 1 vektlegger at barnehagen bør ha et sanserom og viser forståelse over at barn kan ha ulike behov som må møtes:

Hatt et lite sånn sanserom.. Det bør ikke kreve all verden heller, men bare det å kunne trekke seg litt tilbake. For det blir mye inntrykk, og det blir mye som skal bearbeides.

Miljøarbeider 1 sitt fremhever betydningen av det fysiske miljøet i barnehagen og voksne som er klar over sine arbeidsoppgaver. Det inkluderer å skape trygge rammer for barnet og tilrettelegge miljøet for å gjøre overgangene bedre:

Det fysiske miljøet er viktig for trivsel og oversikt, ting som har en rimelig fast plass. At alle overganger og aktiviteter blir godt forberedt, og alle vet hva som skjer. At det er trygge forhold, og ikke minst at alle vet hva som skal gjøres av de voksne.

Spesialpedagog 1 forteller også om organisering av det fysiske miljøet, og at det er forutsigbart for barnet. Det nevnes at hverdagen skal gjenkjennes av barnet ved at innholdet blir repetert:

Små grupper og mindre rom. Barnet bør ha plass, men ikke for stor plass på en måte. At det er struktur og det som skal gjøres i løpet av dagen er gjenkjennbart. Det er en repetisjon da.

Spesialpedagog 1 fremhever betydningen av å bli kjent med barnet i oppstarten, og oppnå kontakt med barnet for å gi det en forståelse av dagsrytmen, forventninger og ikke minst barnets interesser:

(...). Det ble jo mer skjerming, prøve å starte noe form for kommunikasjon som var bare oppnå kontakt med barnet, for å prøve å formidle hva vi forventet og hva som skulle skje. Og ta litt utgangspunkt i hva barnet var opptatt av.

Spesialpedagog 2 forklarer hvordan sosial kommunikasjon kan henge sammen med det fysiske miljøet og hva man bør tenke på:

For at barnet skal øke sin sosiale kommunikasjon, må man tenke på hvor man kan plassere seg når man leker, være uforstyrret, ha praktiske innretninger som gjør at man fort kan endre det fysiske miljøet, for å skjerme på et vis.

6.4.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

ASK er en tilnærming som benyttes for å hjelpe personer som har vansker med kommunikasjon og å uttrykke seg. Dette kan være en effektiv metode for å støtte barns evner til å kommunisere og sosialisere seg i barnehagen (Næss, 2015). Alle informanter har nevnt ASK som en del av tilretteleggingen i hverdagen. De ser nytteverdien av å bruke det ved at barna viser at de blir mer selvstendig og trygge i hverdagen sin, og reduserer uønsket atferd. Miljøarbeider 1 forteller at ASK er viktig når man skal tilrettelegge for barnet ved at det blir en naturlig del av hverdagen. Dette beskriver hun med at barnet opplever trygghet og struktur:

(...). Så la vi det inn som en del av hverdagen sånn at det gjaldt for alle. Men det å strukturere det, og at de vet hva som skjer, når det skjer, hvem som er der, så dem får en trygghet i dagen sin. Og overganger og god forberedelse på det som skulle skje etterpå. Og mest mulig deltagelse selvfølgelig.

Ved bruk av ASK gir miljøarbeideren uttrykk for at barnet får økt deltakelse som øker sosiale relasjoner med andre barn. Den andre spesialpedagogen understreker viktigheten av å bruke ASK for utvikling av barnets kommunikasjon. Hun legger i tillegg vekt på at barnet skal oppleve struktur og vite hva som skal skje i barnehagen, og kommer med eksempler på hvordan gjøre dette:

Og personlig så liker jeg veldig godt å bruke strukturemsene nå/etterpå. Jeg tror nesten jeg kan si at jeg alltid begynner med det, altså hva som skjer nå, hva som skjer etterpå, for at barnet skal få noe å forholde seg til som er trygt, som er kanskje både forståelig og hensiktsmessig.

Pedagogisk leder 1 legger vekt på å tilrettelegge omgivelsene for barn med ASD ved bruk av dagtavle, for at barnet skal se dagsrytmen på avdelingen. Individuelle behov blir også tatt hensyn til i utformingen av tiltak:

(...). Men vi så jo ganske fort at vi måtte lage noe som var mer spesifikt til barnet, da barnet gikk å bare dro ned bildene som hang på veggen. Så vi måtte jo ganske raskt lage noe mer mappeligende. Vi lagde dagtavla på flere steder på avdelingen, sånn at man kunne benytte den der man var, for eksempel på lekerommet.

Videre mener pedagogisk leder 2 at måltider bør tilrettelegges for å øke barnets deltakelse. Måltid er en sosial setting hvor barna har mange gode samtaler og kan utvikle sosiale

relasjoner og kommunikasjon. Barn som har utfordringer med sosial kommunikasjon, trenger voksne som legger til rette for læringsmuligheter:

Vi jobber med tilpasninger som hvordan barna spiser, hvor de sitter, hvilket utsyn de har og hva de får med seg av andre aktiviteter som skjer rundt. Vi har spisebrikker med bilder, og vi bruker også begreper. Vi viser mye bilder av aktiviteter og av ting vi skal gjøre og viser hele dagen der på en måte.

Spesialpedagog 2 forklarer at det er en fordel å oppfordre barnet til å bruke språket. Barn med ASD kan bruke alternative metoder og kompensere for manglende språkferdigheter:

Det å bruke ordene sine, bruke språket sitt istedenfor å komme med lyder eller utbrudd ved hjelp av lyd, hyl og sånne ting. Fange barnet inn på et vis med fokus, sette ord på og å hjelpe barnet i gang.

Videre legger spesialpedagogen vekt på bildeutvekslingssystemer for å optimalisere kommunikasjonen (Lai et al., 2014), og å motivere barnet til å kommunisere:

For eksempel si barnets navn, «Per vil». Det å oppfordre til å bruke språket der det er et verbalt språk. Eller ASK bilder for eksempel. Når barnet har god kontroll og har knekt koden, så bruke kommunikasjonsbok, bruke kommunikasjonsremmene selv, hente bilder, sette på remsen, nå vil jeg det, etterpå vil jeg det.

6.4.3 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter er viktig for barn i barnehagen, hvor de lærer å samhandle med barn og voksne. Tidligere trodde man at personer med ASD ikke hadde et sterkt behov for å ha sosial kontakt og at det var mindre viktig for dem å skape sosiale relasjoner med andre, men dette viser seg å ikke gi et godt nok bilde av behovet for relasjoner og sosial interaksjon (Skafle et al., 2019). Dette synet henger igjen, selv om man har gått vekk fra det. Det er faktorer som gjør at personer med ASD har vansker med å være sosial, men ikke det at de ikke har et ønske om det. Personalet i barnehagen spiller en sentral rolle i å støtte barns utvikling av slike ferdigheter, og gi dem positive erfaringer med å samhandle med andre. Pedagogisk leder 2 reflekterer over barn med ASD og samspill, og at det ofte ikke er synlig at dem ønsker å være sosiale. Dette forklarer pedagogisk leder med at ansiktsuttrykket deres nødvendigvis ikke alltid samsvarer med det de føler:

Selv om en autist kanskje ikke virker som at dem bryr seg om samspill, så har det noe å si for både barn og voksne med autisme også. De får kanskje ikke det samme smilet, ansiktsuttrykket eller mimikken, eller lært seg til at når noen sier «hei», så skal jeg si «hei» og være glad tilbake.

Spesialpedagog 1 reflekterer over at de andre barna på avdelingen spiller en sentral rolle i forhold til at barn med ASD kan observere leken til de andre, og lære av den. Dette er også

pedagogisk leder 2 enig i. Avdelingen kan dermed både ha en positiv eller negativ innvirkning hos barnet:

Det er mye skifte av lek for de andre barna, for jeg tenker det barnet trenger jo å observere samme type lek over tid for å klare å invitere, for det er ikke sånn at etter to sekunder så er man der. Så man er litt avhengig av dem andre barna man har rundt seg og hvilken kompetanse dem innehar i forhold til om det barnet her kan ta noe nytte av det.

Flere av informantene har samme synspunkt i forhold til arbeid i mindre grupper. De ser betydningen av å ha trygge rammer i små grupper, og deretter utvide gruppen når barnet er trygg og klar for det. Miljøarbeider 1 uttrykker det slik:

Noe må foregå i en liten gruppe hvor du kanskje tar med to til, og så utvide det etter hvert for hvordan progressen går.

I sitatet under kommer det frem erfaringer fra miljøarbeider 2 om at barn med ASD har blitt ekskludert fra gruppe på avdeling i barnehagen:

(...). Så har vi jo hatt språkgrupper, men da opplever jeg at disse barna ikke blir inkludert og tatt med. Det har jeg sagt noe om også, blitt med om det så bare er 5 minutter, fordi det blir en sosial setting hvor dem på en måte skal jobbe med kommunikasjon og ferdigheter.

6.4.4 Relasjoner og vennskap

Barn med ASD har utfordringer når det kommer til sosiale relasjoner og vennskap. De strever ofte med å få seg venner, og kan ende opp med å bli ensomme (Ellingsen et al., 2017).

Inkludering er viktig for at barnet får muligheten til å utvikle vennskap med andre barn i barnehagen. Miljøarbeider 1 reflekterer rundt vennskap og hvordan man kan tilrettelegge for barnet:

Og er det noe som er viktig her i verden, så er det jo vennskap og sosialt samspill. Det begynner jo med det, fra du er født. Det går jo på bildemateriell, bøker, samlingsstunder, ulike konkreter man kan leke med og det man har rett og slett.

Pedagogisk leder 2 deler også noen tanker om ensomhet og hvor viktig det er å ha det sosialt liv og være en del av en gruppe:

Tenk deg livet uten da. Det å være en del av noe, tenk deg det å ikke være en del av en gruppe, og tenk så ensomt det er i barnehagen hvis ikke du har noen mulighet til å kommunisere, og så er det så mange mennesker rundt deg.

Videre reflekterer miljøarbeider 2 et annet synspunkt i forhold til at det kan oppleves som barnet ikke ønsker å ha sosial kontakt, og at personalet kan tenke at barnet heller vil være alene:

Sosiale relasjoner har mye å si, selv om de kanskje ikke alltid viser at de vil ha den kontakten og nærheten. Men jeg tenker at for meg som miljøarbeider, er det viktig å få dem til å komme nærmere andre mennesker, bli sosialisert og få en relasjon.

Miljøarbeideren har tanker om sin rolle i arbeidet i forhold til å inkludere barnet i sosiale situasjoner. Videre snakker pedagogisk leder 1 om at barn med ASD ikke er veldig sosiale. Hun legger også vekt på at det er vår oppfatning av det, men at barnet burde ha sjansen til å skape relasjoner med andre ved at personalet legger opp til små lekegrupper:

Barnet er ikke så veldig sosialt motivert. Eller det blir jo vår definisjon da. Det å ha muligheten til å knytte vennskap eller ha sosialt samspill, så deles barnegruppen opp og lukker dører på avdelingen (...). Og noen kan jo ha nytte av at det er språkmektige i en gruppe, er gode på samspill eller har god lekekompetanse.

Hun reflekterer at å dele barna i små grupper gir dem større rom for å utforske og danne nye relasjoner. Dette bidrar også til å skape mindre støy ved at det er færre barn på avdelingen. Pedagogisk leder 1 deler en tanke om organisering av gruppene, og at barn med ASD kan ha nytte av at det er barn som har gode ferdigheter på samspill, lek og språklig kompetanse, som dem kan tjene på. Den andre pedagogiske lederen opplever det som krevende å arbeide med vennskap. Hun kommer med et annet syn på det, nemlig at voksne har mye makt. Dette kan vises ved at voksne «bestemmer» hvilke barn som er i grupper og må leke sammen:

(...). Hvordan være venner? Og hvordan forholde oss til hverandre? Og samtidig så har jeg veldig stor respekt for at alle vil ikke leke sammen hele tiden. Og det må også være lov, for det er noe med å kjenne sine egne grenser og kjenne hva har jeg lyst til hva jeg ikke lyst til. Og vi jobber med å snakke om hvordan vi skal være med hverandre, hvordan være venner, hvordan inkludere i lek.

Hun beskriver i sitatet over at den voksne bør være bevisst på maktovertaket, og tenke over at barn som ikke ønsker å være i samme lek, ikke trenger å bli satt i samme gruppe.

Spesialpedagog 1 kommer med et poeng, nemlig at som voksen må man være klar over hvordan lekegruppene skal formes, for det følger barna videre i form av hvem de skaper tettere relasjoner med. Hun vektlegger at det ikke jobbes direkte med vennskap, men har heller fokus på relasjonene til barnet:

Vi snakket om å være bevisste på hvem man har med i disse lekegruppene, at man opprettholder litt relasjoner over tid da, og kanskje oppsøker dem også resten av dagen. Men vi jobber ikke sånn direkte med vennskap.

Synet om relasjoner er den andre spesialpedagogen også enig i. Hun vektlegger å følge barnets interesser og jobbe ut ifra det. Hun kommer med forslag til tiltak som gjør at andre barns interesse vekkes og at de oppsøker barnet, i stedet for at kun barnet skal oppsøke de andre. Dette kan være en fordel, da de viser vansker med å ta kontakt med andre barn:

Stort sett så jobber jeg med å følge barnets initiativ og se hvordan barnegruppen for øvrig er, hva som rører seg, hva skjer her, hva skjer der? Og det å spille på det for å få en vei inn for barnet. Det går jo ikke bare at barn med ASD skal inn. Det går jo også for øvrig at gruppen skal inn til barnet. At man benytter seg av mulighetene som er i miljøet.

Videre understreker spesialpedagogen at hun ikke arbeider med vennskap ved å ha et opplegg rundt det, akkurat som spesialpedagog 1 beskriver. Hun kommer med et eksempel på hvordan barnet med ASD kan få kontakt med andre barn gjennom den voksnes bevissthet i form av å sette i gang en lek eller et tiltak på avdelingen:

Det er mye vanskeligere med et sånt stilisert opplegg hvor det er sånn at nå skal vi være venner. Og det kommer jo også gjennom det at barnet kan uttrykke seg, hva har barnet lyst til å gjøre. Det er veldig ofte vi begynner med noe, kanskje dramatisering av et eventyr, og da kommer det veldig ofte andre til, for det er spennende, ikke sant? Hva skjer her? Og da kan på en måte jeg begynne å smi og er midt i kjernen tenker jeg. Da jobber vi med sosialt samspill og det å utvide toleransegrensene.

Spesialpedagogen beskriver dette som en god måte å arbeide indirekte med vennskap og relasjoner, ved å skape samspill og lek som går på barnas interesseområder. Ved å ha felles interesser og oppmerksomhet, er det større sjanse for å danne vennskap (Freeman et al., 2015). Dette beskriver også miljøarbeider 2, ved at voksne må være bevisste på hvordan skape de sosiale relasjonene. Hun understreker slik som de andre informantene at involvering av de andre barna bør prioriteres, og dermed finne tiltak som fremmer det:

(...). At ikke vi alltid må spørre om dem får lov til å være med, men at vi kan spørre om dem andre kan også være med inn. For det er ofte litt spennende opplever jeg, at enkelte barn synes er spennende hvis jeg jobber litt sånn en til en, eller de spør kan jeg få være med.

Miljøarbeider 2 forteller om at de andre barna synes det er spennende å være med på en til en trening. I et slikt miljø kan barnet med ASD vise frem det barnet mestrer, og det gir mulighet for å skape spennende felles opplevelser. Videre er miljøarbeideren den eneste som beskriver at følelser og uttrykk som barnet viser, kan føre til at andre barn ikke ønsker å være sammen med dem. Hun forklarer viktigheten av veiledning i slike situasjoner:

Barn med ASD har jo kanskje andre måter å reagere på følelser som kommer mer synlig frem, som kanskje kan være skremmende for andre barn som ikke ønsker å være der sammen med dem. Og da er det for å veilede dem og forklare underveis.

6.4.5 Oppsummering

Utsagnene viser flere likheter og forskjeller i tilnærminger for å fremme sosiale relasjoner hos barn med ASD. Informantene mener at relasjoner og bevissthet rundt organisering av miljøet

er viktige faktorer som skaper sosiale opplevelser og vennskap. Det vektlegges behovet for skjerming hos barnegruppen, og at miljøet bør være tilpasset for det. Alle informantene er også enige i at bruk av ASK som en del av hverdagen er svært nyttig for å inkludere. De er også enige om at små grupper og felles opplevelser kan være effektive for å skape gode relasjoner. Mens spesialpedagogene mener at direkte øving for å utvikle vennskap ikke er hensiktsmessig, fremhever flere av informantene betydningen av å være bevisst på utformingen av lekegruppene for å støtte barnets sosiale kommunikasjon. Det påpekes viktigheten av å være bevisst på å sosialisere barna selv om de nødvendigvis ikke viser interesse for det og betydningen av å involvere resten av gruppen. Personalet bør være klar over deres innflytelse på barnas muligheter for å danne vennskap og relasjoner og forhindre ensomhet. Flere av informantene påpeker at det kan være krevende å få andre barn til å ta kontakt, og at det kreves et interessant opplegg og felles oppmerksomhet for å utvikle slike muligheter. Det kommer også frem av miljøarbeider 2 at uttrykk av følelser hos barn med ASD kan oppleves som skremmende for andre barn som fører til at de ekskluderes, og at personalet bør være bevisst på slike faktorer.

6.5 Sosial kommunikasjon i fokus

6.5.1 Ferdighetstrening

Utfordringer med sosial kommunikasjon hos barn med ASD kan vise seg tidlig og vedvare gjennom hele livet (Mundy et al., 1994). Ferdighetstrening i sosial kommunikasjon kan utvikle og forbedre sosiale og kommunikative ferdigheter for å bedre deres muligheter for sosiale samspill (Davis et al., 2022). Alle informantene forteller at de har ferdighetstrening, både en til en og i liten gruppe. De understreker betydningen av å ha slik trening, men legger vekt på ulike områder i øvingen. Spesialpedagog 1 forklarer betydningen av å øve på tidlige kommunikasjonsferdigheter, som etter hvert kan gi barnet muligheten til å kommunisere og gi uttrykk for sine ønsker og behov med andre personer enn kun nærmeste krets:

Vi måtte jobbe mye med førkommunikative ferdigheter. Målet er jo at barnet skal kunne påvirke sin egen hverdag og formidle hva den ønsker å tenke i å vise det til flere enn bare oss som kanskje er nærmest.

Den andre spesialpedagogen beskriver hva hun legger i begrepet sosial kommunikasjon. Hun er enig med den første spesialpedagogen i at det handler om å kommunisere sine behov:

Det er med språk, samtaleferdigheter, sosial kompetanse, skille ut og organisere informasjon. Det er jo sånn at vi mennesker kommuniserer på flere plan, da ikke bare

språklige, men både ved kroppsspråk, muntlig eller verbalt, grimaser og ansiktsuttrykk.

Det å uttrykke seg går igjen hos informantene. Miljøarbeider 1 vektlegger ferdigheter som:

Å vente på tur, peke på hva man vil, kanskje kunne si det etter hvert, uttrykker sine egne ønsker og behov. Tenk så fryktelig ille å ikke kunne kommunisere. Det er ikke noe rart det blir mye frustrasjon.

Den andre miljøarbeideren sier at tilegnelsen av språket kan skje både verbalt og nonverbalt:

Det er jo en forutsetning for å kunne ha en relasjon med andre mennesker, for barna tilegner jo språket i alle naturlige settinger uansett om det er verbalt eller nonverbalt. For de bruker sine sanser ved å se og høre.

Den andre spesialpedagogen bruker også begrepene verbal og nonverbal kommunikasjon, og mulighetene for å bruke ASK i barnehagen som et hjelpemiddel for å kommunisere:

(...). Det er jo mange av barna vi jobber med som ikke har verbal kommunikasjon, så da er det jo alternativ kommunikasjon som vi benytter oss av, som er bilder og konkrete. Og det er jo blant annet med ASK, som er ofte nøkkelen inn til barna.

I sitatet under forteller pedagogisk leder 1 at blikkontakt er fokusområdet når de øver, og at dette også kan tas med ut i miljøet. Hun beskriver at barnet får belønning i form av respons fra den voksne ved blikkontakt:

Jeg har for eksempel hatt mye fokus på det med å få blikk før noe annet skjer (...). Så at jeg sitter og lager en lyd, og idet jeg får blikket, så er det en eller annen respons på det da. Så det kan jo hvem av oss gjøre i miljøet.

Spesialpedagog 1 vektlegger også betydningen av at blikkontakt og imitasjon er ferdigheter som bør øves på:

Å ha øyekontakt med andre barn og imitasjonstrening er konkrete tiltak vi gjør. (...) Da må man bare ta utgangspunkt i det som barnet faktisk viser interesse for. Og at det er trygge andre barn som tør å ta initiativ og som prøver seg fram.

Det legges vekt på barnets interesse ved øving på imitasjon og blikkontakt. Det er en faktor som øker barnets motivasjon for å lære nye ferdigheter. Spesialpedagogen forklarer i tillegg at det er imitasjon av lyd som barnet mestrer. Hun fremhever bruk av ASK og peking på bilder:

For nå har barnet begynt å forstå mer bilder og klarer mer bevisst å peke på hva det ønsker. Og også selvfølgelig mye lydimitasjon, siden det akkurat har begynt å komme nå at barnet har fått et par ord, begynt med lyder på andre ord.

I sitatet under fremkommer det at den første pedagogiske lederen har søkelys på innlæring av fraser for å få kontakt med barnet:

For det er mer litt sånn, sitter og leker med dyr da og sier «vær så god» og «tak», at man kan ha den type øving. For her er det veldig lite interesse og blikk utover. Det er på en måte deg og meg i så fall, at jeg liksom kan få bare sånn en til en kontakt.

Pedagogisk leder 2 belyser også aspektet at selv om noe ikke kommer naturlig for et barn med ASD, kan det lære ferdigheter og fraser som kan være nyttige for dem i hverdagen:

Man kan øve på selvhjelpsferdigheter og det å kunne fungere på sitt nivå. Du kan innlære mye, selv om det ikke kommer naturlig, for eksempel at før vi spiser, vasker vi hendene. De kan lære seg enkle ting som å si «tak».

Det beskrives av miljøarbeider 2 at kroppsspråket vårt i møte med barna er en faktor som kan ha noe å si. Videre fremhever hun at en bevissthet på språket er nødvendig, og at ironi kan være en negativ måte å bruke språket på sammen med barn med ASD:

(...). Ironi er jo ikke noe bra å bruke overfor barna i hele tatt ... Og så hvordan vi bruker kroppsspråket vårt, for barn ser jo. Vi har rammeplanen i forhold til hvor viktig språk og kommunikasjon er, og det er jo noe vi på en måte skal jobbe etter.

6.5.2 Utførelse av ferdighetstreningen

Tilnærmingen til ferdighetstreningen bør være strukturert og individualisert. Den bør være integrert i hverdagen for at det skal være gjennomførbart. Det kommer frem i sitatene at ferdighetstreningen foregår både en til en og i mindre grupper. Noen informanter mener at ved en til en trening har barnet mulighet til å øve på ferdigheter og bruke dem i sosiale samspill senere, mens andre mener at barnet ikke bør tas med ut av gruppen og at det får større utbytte av å være med andre. Miljøarbeider 2 beskriver at man føler en inkludering av å være en del av en gruppe:

Å være i en sosial gruppe eller setting er jo viktig for alle mennesker og å føle seg inkludert. Og barn mestrer jo språket ulikt, og fordi dem har mer språk, så vil dem kanskje ha en større sosial mulighet til sosial kommunikasjon.

Spesialpedagog 1 vektlegger bruk av små grupper for å gi barn muligheten til å uttrykke sine følelser, ønsker og behov i trygge omgivelser:

Å være i liten gruppe hvor barnet har mulighet til å få hevdet seg selv.

Spesialpedagogen understreker videre at det øves på ferdigheter med barnet alene først, og så kan det tas med ut i gruppen hvor barnet kan bruke ferdighetene:

Det er jo fortsatt den en til en treningen som jeg bare ser er helt essensielt for det for å kunne ta det ut på avdelingen. Og så videre blir det i små barnegrupper.

Under legger spesialpedagog 2 vekt på at øvingen helst bør skje i små grupper. Hun begrunner dette med at barn lærer å være sosial sammen med andre, og får et større utbytte av å være en del av en gruppe enn i øving alene med en voksen:

Vi øver helst i små grupper. Og så kan det være i en til en, og da er det som regel begreptrening. Nytteverdien er mye større i gruppe med andre barn. Skal man ha et atferdsperspektiv, så øker jo en til en trening mer. Barna lærer veldig mye ved å være sammen med andre barn og være i gruppa, være i fellesskapet (...).

Det kommer også frem i sitatet over at en til en trening blir mer atferdsanalytisk.

Spesialpedagog 1 forteller at i utgangspunktet øves det en til en hver dag, som er en annen måte å jobbe på enn spesialpedagog 2. I sitatet under legges det også vekt på av den første spesialpedagogen å ta pauser i øvingen. Hun forklarer hvordan og hvor ofte de øver på ferdigheter i hverdagen, og at fokuset bør være på å gi barnet en best mulig dag:

Vi har 20 minutter en til en hver dag omtrent, men det er sånn at man må jo bare gripe muligheter. Noen dager så får man ikke til, eller har mer enn nok med å bare prøve å skape en best mulig dag. Andre dager kan man jo jobbe med det kanskje i tre kvarter i strekk før man trenger en pause (...).

Spesialpedagog 1 forklarer på hvilken måte de jobber, og er den eneste av informantene som nevner PRT og Floortime som metoder. Spesialpedagogen har nevnt at dette er i tråd med veiledning fra habiliteringstjenesten:

For vi jobber jo mye en til en, og det er jo veldig atferdsanalytisk sånn med enkelte øvelser og med forsterkninger og sånn. Og så bruker vi jo elementer fra Floortime og PRT, og det er jo på grunn av veiledningen fra habiliteringstjenesten.

Pedagogisk leder 1 viste interesse og engasjement for intervensjonen PECS som kan øke barnets kommunikasjonsferdigheter (Lai et al., 2014), men viste tvil da hun ikke var sikker på utførelsen. Her har pedagogisk leder nytte av veiledning for å lære seg å bruke metoden:

(...). Men jeg blir litt nysgjerrig på PECS for jeg hørte om det tidligere, så hadde det vært morsomt og prøvd.

Pedagogisk leder 2 fremhever at det er viktig å tenke annerledes i form av utførelsen på ferdighetstreningen. Hun forklarer betydningen av å implementere det i hverdagen:

(...). For det er veldig vanskelig hvis vi bare skulle gjort det med de barna, da er vi brått ikke noe personale igjen til de andre. Det er mye lettere når man kan dele barnegruppen. Men da kan man gjøre enkle arbeidsøkter uten at man gjør det.

Videre understreker pedagogisk leder 1 at barnet bør også ha fri fra øvingen, og at dette bør være ute da barnet har færre krav å forholde seg til:

Jeg tenker liksom når vi er ute, da må det være kanskje et fristed i den forstand at nå kan barnet bare få være seg selv og ikke måtte forholde seg til noe, at det er jo intenst hvis man skal være på trening hele dagen i 7 timer.

Spesialpedagog 2 har flere refleksjoner rundt ferdighetstreningen, som inkluderer blant annet at barnet må utfordres for at det skal lære nye ferdigheter. Samtidig legges det vekt på at trygghet er en viktig faktor i slike situasjoner:

(...). Så må vi vennlig og omsorgsfullt skyve barnet ut av komfortsonen sin, som går på ferdigheter i forhold til sosial kompetanse, men med sikkerhetsnett da. Men for at barnet skal få øvd seg og få erfaringer på ferdigheter som vi vil at barnet skal lære seg, ikke bare vil, men må lære seg.

Spesialpedagogen beskriver videre at man må tenke langt fram i tid, og ikke bare i her og nå situasjoner. Det understrekes at tidlige intervensjoner er en fordel for å lære nye ferdigheter:

Barnet skal ut i et mye større samfunnsperspektiv etter hvert. (...) Det krever så mye repetisjon, så man må starte så tidlig som mulig, for at barna skal lære ferdighetene.

6.5.3 Oppsummering

I siste hovedtemaet om ferdighetstrening har jeg prøvd å belyse informantenes perspektiver på hvordan treningen foregår og hva det legges vekt på i arbeidet. Utførelsen av tiltak og hva som vektlegges er varierende. Spesialpedagog 1 vektlegger førkommunikative ferdigheter og benytter metoder som PRT og Floortime for å øve på ferdigheter. Oppmerksomheten rettes mot å gi barna muligheter til å uttrykke behov og ønsker til flere enn de nærmeste, imitasjon og blikkontakt. Spesialpedagogen vektlegger daglig en til en trening, og mener at det er en forutsetning for å øve på ferdigheter som barnet kan benytte i miljøet. Spesialpedagog 2 har derimot treningen helst i små grupper, og en til en øving er begrenset. Det fokuseres på språk og samtaleferdigheter, sosial kompetanse og evnen til å skille ut og organisere informasjon. Hun vektlegger at barna skal lære å uttrykke behov og ønsker ved å øve på bruk av kroppsspråket, ansiktsuttrykk og ASK. Pedagogisk leder 1 understreker at det er nødvendig med pauser fra øvingen for barnet. Hun bruker metoder i miljøet som blikkontakt, bruk av fraser og belønning ved respons. Pedagogisk leder 2 har også vektlagt øving i miljøet og bruk av fraser, men fokuserer også på selvhjelpsferdigheter og bruk av ASK. Til sist fokuserer miljøarbeider 1 på å lære barna å vente på tur, peke og gi uttrykk for egne ønsker og behov. Miljøarbeider 2 vektlegger betydningen av relasjoner, verbal og nonverbal kommunikasjon og bruk av sansene. Hun understreker forsiktigheten ved bruk av ironi hos barn med ASD.

7 Diskusjon

I følgende kapittel vil jeg diskutere alle temaene og drøfte disse opp mot relevant teori. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere tilrettelegger for å utvikle sosial kommunikasjon hos barn med ASD i barnehagen. Jeg har også undersøkt informantenes erfaringer om samarbeid og veiledning. Funnene viser at informantene opplever sosial kommunikasjon som en nødvendig ferdighet å øve på. Sosiale relasjoner og vennskap er områder som barnehagen prioriterer for å skape sosiale opplevelser, og ikke minst hvor viktig veiledning og samarbeid er for å opprettholde og utvikle kompetansen hos personalet.

Dette kapittelet vil diskutere følgende temaer: «laget med barnet», «bygge broer til sosiale relasjoner» og «sosial kommunikasjon i fokus». Temaene ble valgt gjennom tematisk analyse etter koding av datamaterialet. Studien avsluttes med en diskusjon i forhold til pedagogiske og spesialpedagogiske implikasjoner, videre forskning, begrensninger i oppgaven og konklusjon.

7.1 Laget med barnet

Alle informantene ga uttrykk for at kompetanse i barnehagen er viktig i arbeid med barn med ASD. Det var enighet om at et godt samarbeid og intern og ekstern veiledning er faktorer som øker kunnskapsnivået hos personalet. Informantene la derimot vekt på at det var mangel på kompetanse hos personalet om ASD. I strategien til Kunnskapsdepartementet (2022) er det vektlagt å heve kvaliteten i barnehagene ved å sikre at ansatte har god relevant kompetanse. Dette er i tråd med undersøkelsen fra McConkey og Bhlingri (2003), som påpeker at mange ansatte i barnehagen føler at de mangler kompetanse og uttrykker ønske om opplæring og støtte for å håndtere barnas behov. Mangel på kompetanse kan innebære å ikke ha nok kunnskap om diagnosen, som kan medføre ekskludering, mangel på tilrettelegging i miljøet og barnets individuelle behov. Det er ikke én type tiltak som passer for alle, og derfor er kunnskap om ulike tiltak viktig (Martinsen et al., 2016). Begge pedagogiske ledere i studien uttrykker at å arbeide med barn med ASD er krevende, og at de opplever å ha mindre kunnskap om diagnosen. Spesialpedagogene påpeker at det er et spekter i diagnosen av symptomer og utfordringer, og dermed spanner det seg over et stort omfang. Dette indikerer at det ikke er tilstrekkelig å «bare ha vært borte i det» som det påpekes i funnene, men det krever en dypere forståelse for å håndtere barnets vansker på en god og effektiv måte.

De to pedagogiske ledere påpeker ulike synspunkter på sin kompetanse om barn med ASD. Den ene fremhever og erkjenner mangel på kompetanse, mens den andre legger vekt på at de er gode på å tilrettelegge. På den ene siden kan det diskuteres at det er et større behov for å øke kunnskapen i barnehagene, mens på den andre siden bør pedagogiske ledere få større innflytelse og bli mer hørt i saker som angår barnet. I Kunnskapsdepartementet (2017) kommer det frem at barnehageansatte etterspør et stort behov for faglig utvikling, spesielt innenfor spesialpedagogisk arbeid. Dette antyder at flere ansatte i barnehagen mangler nok kompetanse og kunnskap på slike områder, som kan medføre at barn med ASD ikke får den tilretteleggingen og støtten de trenger for å utvikle seg. I tillegg synliggjør rapporten til Nordahl (2018) behovet for økt spesialpedagogisk kompetanse hos førskolelærere, som gir et bedre grunnlag, da det er variasjoner av barns behov for tilpasninger og tilrettelegging. Det er barnehagens eier og ledelse som bør ha en plan for utvikling av kompetanse for alle ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017; Torsteinson, 2021).

Selv om støttesystemene er på plass og det er veiledning, viser teorien at en god grunnleggende kvalitet i barnehagen avhenger av kompetanse om både pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak som settes i system med planlegging og felles mål (Lekhal et al., 2020). Det fremkommer i NOVAs kunnskapsoversikt om kvalitet og innhold i norske barnehager av Borg et al. (2008) at personalet synes det er utfordrende å følge opp planene i hverdagen. Det ordinære skal følge opp pedagogiske planer og mål som er rundt barnet. Dette må følges opp med veiledning og jobbe systematisk sammen. Andre hindringer som oppstår ifølge informantene, er mangel på tid for å innhente og videreføre kunnskapen, selv om de gir uttrykk for at dette er noe de ser på som nødvendig. Spesialpedagogene og miljøarbeiderne tar deres synspunkt og ser at pedagogiske ledere har hektiske dager med fravær av tid. Derimot kommer det også frem av den ene miljøarbeideren at for å få det til, kreves det planlegging og struktur, som definerer en god ledelse. For å få til dette må det være tid til felles møtevirksomhet. I temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne av Mørland (2008), fremkommer det at begrensninger som kan hindre kompetanseutvikling blir begrunnet med ressursmangel i form av økonomi og tid. I tillegg konkluderer flere rapporter med at barnehagene i for liten grad planlegger det pedagogiske arbeidet, som kan skyldes for lite tid, svake profesjonelle læringsfellesskap eller mangel på kompetanse (Haugset et al., 2019). Funnene viser derfor at kompetanse og samarbeid bør prioriteres og planlegges, inkludert felles forventninger, kunnskap om og interesse for arbeidet, samt tid og ressurser til å gjennomføre samarbeidet. Det understrekes at samarbeid og kvalitet i barnehagen er

nødvendig og avgjørende for barnas utvikling og kvalitet i arbeidet, og at de ansatte får nok kompetanse og opplæring på dette feltet (Kunnskapsdepartementet, 2022; McConkey & Bhilagri, 2003; Nordahl, 2018). Både økt innflytelse overfor pedagogiske ledere og økt kompetanse i barnehagen er nødvendig for å sikre at barn med ASD får sine behov tilfredsstilt.

Det fremheves av informantene at miljøarbeiderne er en stor ressurs i arbeidet. De har ofte mange timer i vedtaket med barnet, og får mulighet til å skape gode og trygge relasjoner. I strategien til Kunnskapsdepartementet (2023), skal miljøarbeidere ha en verdifull kompetanse som bidrar til en styrke i fagligheten i barnehagen. Målet er derfor at flere barnehager skal ha ansatte med barne- og ungdomsarbeiderutdanning, da denne viktige kompetansen blir tatt i bruk i det pedagogiske arbeidet. Utdanningsdirektoratet (2023) skriver at det har vært en gradvis økning av ansatte med fagbrev i barnehagene de siste årene. I 2022 var økningen av barne- og ungdomsarbeidere i grunnbemanningen 23 prosent. I funnene kommer det frem at på den ene siden har miljøarbeiderne blitt inkludert i samarbeidet, da de oppleves som en viktig ressurs for barnet. På den andre siden kommer det derimot frem av miljøarbeidere at de har opplevd å ikke bli inkludert i samarbeidet om barnet, og føler seg som en mindre viktig part. Det beskrives som *«i den jobben du gjør ikke er så viktig allikevel, fordi du kan på en måte ikke få sagt det du tenker da»*. Samtidig beskriver en pedagogisk leder at vi ikke hører *«den stemmen som faktisk gjennomfører mye av det»*. Ifølge Meld. St. 6 (2019–2020) kommer det fram at det eksisterer begrenset med forskning når det gjelder tverrfaglig samarbeid i barnehager. Samtidig legger Hjelmbrekke (2020) vekt på at ved oppretting av et samarbeidsteam med fagpersonene som arbeider med barnet, som inkluderer pedagogisk leder, spesialpedagog og miljøarbeider, har de ulike roller og ansvar om felles mål for barnet. På denne måten blir alle stemmene i laget med barnet hørt, ved at de har sine erfaringer, kompetanse og innspill til å legge til rette for barnets utvikling.

Alle informantene vektlegger behovet for veiledning i barnehagen for å øke kompetansen, men det kommer frem både positive og negative erfaringer knyttet til det. Eksterne veilednings- og rådgivningsinstanser, eksempelvis PPT, skal være forebyggende i arbeidet (Vogt, 2016). Det kommer frem at spesialpedagogen og eksterne samarbeidspartnere har ansvaret for veiledningen til barnehagen, og det vises til eksempler på hvordan veiledningen kan foregå i praksis, som er skulder til skulder veiledning eller løpende veiledning i miljøet. Den ene spesialpedagogen vektlegger at *«vi får et større veiledningsmandat ut til særlig*

barnehagene», som begrunnes med at kompetansen skal bli liggende igjen. Kompetanse kan forstås som noe du har eller noe du opparbeider deg gjennom samarbeid og prøving av tiltak. En påstand av den ene spesialpedagogen viser til gode erfaringer med den eksterne veiledningen fra habiliteringstjenesten, og beskriver det som en merkbart forskjell hos barnet og en «*utvikling som bare har skutt i været*». Videre reflekterer hun at personalet er mer engasjert, kommer med spørsmål og at det har bidratt til flere samtaler om barnet. Påstanden kan begrunnes med at man får ny innsikt i veiledningssamtalen, og bearbeiding av egne erfaringer skjer. Samtidig skapes en dypere refleksjon hvor teori og praksis ses i sammenheng, som styrker kompetansen til personalet (Eide et al., 2020; Tveiten, 2019). Et annet synspunkt som kommer frem av en miljøarbeider er at det er mangel på ekstern veiledning og at samarbeidet med PPT har vært «*altfor dårlig*». Det kan ses i sammenheng med at det fremkommer store variasjoner og kvalitetsforskjeller mellom PP-kontorene (Vogt, 2016), og at ansatte i barnehage opplever å ha begrenset tilgang til veiledning og faglig støtte, selv om behovet for veiledning og rådgivning viser seg å være økende (McConkey & Bhilgri, 2003). Det fremkommer også i funnene at noen av informantene ikke føler at de har nok kompetanse til å gi veiledning om ASD til de ansatte. Dette støttes av Vogt (2016) som skriver at pedagoger ofte ikke føler seg kompetente til å gi andre veiledning eller rådgivning.

I tråd med tidligere forskning har det vist at kreves veiledning for å styrke yrkesidentiteten, få økt samarbeidsevne og utvikle tverrfaglig samarbeid med bedre motivasjon til å utføre jobben (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen, 2001). Barnehageansatte skal få muligheten til å videreutvikle sin kompetanse gjennom pedagogiske veiledningstjenester (Nordahl, 2018). Det fremheves av Messiou og Ainscow (2015) at samarbeid mellom barnehagelærere, spesialpedagoger og PP-rådgivere, hvor det blir kombinert samtaler med å prøve ut nye tiltak, vil være en bedre og mer effektiv metode ved å endre praksis enn ved diskusjon og refleksjon alene. Rapporten fra Børresen og Haug (2006) støtter også påstanden om at systematisk veiledning øker kompetansehevingen i barnehagen. For å utvide og supplere faglig kunnskap som personalet allerede har, kan det dermed skapes det rom for utvikling og refleksjon i kompetanseutvikling internt i barnehagen og samarbeidspartnere gjennom felles møtevirksomhet (Ohna & Hillesøy, 2022). Det er derfor nærliggende å tro at intern og ekstern veiledning i barnehagen er nødvendig for å øke spesialpedagogisk kompetanse og ta vare på barnas deltakelse i det ordinære miljøet.

7.2 Bygge broer til sosiale relasjoner

I funnene vektlegger informantene at det fysiske miljøet i barnehagen er en viktig faktor for barn med ASD. Det begrunnes med at visuelle og auditive inntrykk krever mye av barnet å håndtere, og at støy kan bidra til å redusere læringspotensialet. Disse vanskene kan ses i lys av at barn med ASD kan oppleve sensoriske symptomer, som betyr at de kan reagere på sanseintrykk. Dette viser seg at de kan være overfølsomme eller underfølsomme i sansekanalene og kan reagere på slike inntrykk (Fletcher-Watson & Happé, 2019).

Organisering av miljøet anses derfor som en viktig faktor for informantene, ved at det skal være forutsigbart for barnet. De bruker begrepet *repetisjon* i beskrivelsen av at miljøet oppleves som gjenkjennbart. Den ene miljøarbeideren støtter gode overganger og forberedelser, som skaper trygge forhold. Dette støttes av intervensjonen TEACCH, hvor visuell støtte, struktur og oversikt vektlegges (Corsello, 2005). En mulig svakhet kan være at barn med ASD kan vise vansker med å tilpasse seg nye eller uventede situasjoner som kan oppstå i en barnehagehverdag. Utfordringene vises som repeterende, rigid og stereotypiske (Turner, 1999), som de bruker som strategi hvor de opplever uforutsigbarhet. I lys av teorien om EF kan barn med ASD bli opphengt i rutiner og utførelse av oppgaver (Hill & Frith, 2003), som kan påvirke barnets evne til å tenke på nye måter å løse det på. Ved faste rutiner kan det mulig øke barnets utfordringer dersom det skulle oppstå uventede situasjoner i barnehagen. En annen mulig svakhet kan være lite funn fra empiriske og randomiserte kontrollerte studier på slike intervensjoner, som TEACCH (Corsello, 2005; Lai et al., 2014). Likevel opplever informantene at ved vektlegging av rutiner og struktur, så er dagen gjenkjennbar og en trygghet for barnet som bidrar til positiv utvikling. Påstanden kan begrunnes med at oversikt, struktur og forutsigbarhet øker barnets selvstendighet og oversikt i løpet av dagen (Martinsen et al., 2016). Videre understreker flere av informantene at skjerming er essensielt i tilretteleggingen for at barnet får mulighet for å trekke seg tilbake. Et synspunkt som trekkes frem er at *en til en trening* kan benyttes ved behov for skjerming. En annen måte å tilrettelegge på som kommer frem er bruk av *små grupper*, som et element i tilretteleggingen i miljøet for å ikke ta barnet ut av gruppen. Det kommer frem at sanserom er en alternativ måte å beholde barnet i miljøet på.

Barn med ASD som har vansker med å kommunisere, har høyere sjanse for å utvikle vansker på flere områder. Effektive og forskningsbaserte tiltak og intervensjoner i barnehagen er derfor avgjørende for hvordan barnets evner til å kommunisere utartes. Informantene

uttrykker at de ofte bruker ASK når de starter å jobbe med barnet og viser stor nytte av det i tilretteleggingen av hverdagen. En informant beskriver det som at «*ASK er ofte nøkkelen inn til barna*», og beskriver viktigheten av tilretteleggingen ved at barnet blir inkludert i gruppa. I lys av teorien om ASK, inkluderer intervensjonene bruk av visuell støtte, tegnspråk og bildeutvekslingssystemer (Carruthers et al., 2020; Næss, 2015). Studien til McConkey og Bhlingri (2003) kan forsterke påstanden om arbeid med bruk av bildekort, hvor de kom frem til at personalet håndterte barna bedre ved å bruke metoden.

Barn med ASD lærer å samhandle med andre i barnehagen, og sosiale ferdigheter er derfor viktige for å skape sosiale relasjoner. Alle informanter vektlegger mindre gruppe som metode i hverdagen. Det forklares ved at man starter med en til en trening, og utvider til å inkludere flere barn etter hvert som barnet utvikler flere ferdigheter. Forskning støtter funn som anbefaler å øve i små grupper for trening i sosiale ferdigheter, da det forbedrer sosiale interaksjoner hos barn med ASD (Ellingsen et al., 2017; Tierney et al., 2014). Det er i tillegg funn i teori at barn med ASD sin evne til å være deltakende i sosiale samspill er betydelig avhengig av tolkning og integrering av partnerens sosiale signaler (Scheuermann et al., 2018; Torres & Whyatt, 2017). Informantene gir uttrykk for at i små grupper skapes det erfaringer med felles opplevelser. Barn med ASD viser ofte tidlige tegn til mangel på felles oppmerksomhet, og tiltak som er utviklet baserer seg på slike øvelser med betydning for barnets senere utvikling (Mundy et al., 1994). Studien til Yuan og Chen (2020) fant også at mangel på sosiale ferdigheter kan føre til angst, isolasjon og depresjon. Med utgangspunkt i disse teoriene, kan intervensjoner i grupper hvor det er vektlegges ferdigheter innen sosiale samspill kan øke og bedre sosiale relasjoner for barn med ASD, samtidig redusere fremtidige utfordringer som kan oppstå.

Vennskap er ofte en utfordring for personer med ASD. Informantene forteller at de ser viktigheten av vennskap og sosiale relasjoner, men at de har ulike tilnærminger til fokusområder. Barn med ASD har utfordringer med å forstå sosiale koder, og derfor kan deres ferdigheter påvirke evnen til å delta i sosialt samvær og utvikle vennskap. Mangler i sosial kommunikasjon kan dermed begrense deres sosiale interaksjoner (Ellingsen et al., 2017; Haugen, 2014; Yuan & Chen, 2020). Utfordringene kan forbindes med teorien om sinnet, som er evnen til å forstå andres tanker, intensjoner og ønsker, og påvirker evnen til å respondere og forstå sosiale koder (Demetriou et al., 2019; Livingston et al., 2019), som skaper et hinder i sosiale relasjoner. Informantene vektlegger at sosiale relasjoner har stor betydning, selv om

barn med ASD ikke alltid viser at de ønsker kontakten. Det poengteres av begge pedagogiske ledere at «*barnet er ikke så veldig sosialt motivert*», samtidig som det erkjennes at det er deres oppfatning av barnet. Likeledes bekreftes det at selv om det ikke oppleves som en autist «*bryr seg*» om samspill, betyr samspillet noe for dem også. Det støttes av studien til Jaswal og Akhtar (2018), som vektlegger at selv om barnet mangler sosial motivasjon, betyr ikke det at det ønsker å være alene. Det kan i tillegg knyttes til teorien om sinnet og feiloppfatningen som andre har hatt om personer med ASD om at de ikke ønsker å være sosiale (Mitchell et al., 2021), som bidrar til å skape en hindring for deltakelse i sosiale hendelser, hvor barnet mister muligheten til å utvikle sosiale ferdigheter. Det poengteres av Stagg et al. (2013) at personene rundt barnet bør få opplæring, da det krever god kompetanse på ASD og tilrettelegging for sosiale samspill i barnehagemiljøet for å fremme sosiale kommunikasjonsferdigheter og vennskap hos barnet.

Informantene fremhever ulike tiltak som benyttes for å øke sosiale relasjoner og vennskap, som inkluderer en bevisstgjørelse av hvem som er i lekegrupper sammen, og opprettholder disse for å skape relasjoner over tid. Det fremheves bruken av bildemateriell, konkrete, bøker og ha samlingsstunder i gruppen. Andre har ikke «*stilisert opplegg*», men i stedet arbeider indirekte med vennskap gjennom å involvere de andre barna i en spennende lek i miljøet. Dette kan inkludere rollespill eller dramatisering av eventyr, hvor andre barn kommer til og det skapes felles oppmerksomhet i leken. I lys av studien til Freeman et al. (2015) øker tidlige felles oppmerksomhetsevner og lek hos barn med ASD kvaliteten på vennskap senere i livet. Teorien om svak sentral koherens forklarer også at barn med ASD kan være mer opptatt av detaljer fremfor helheter (Booth & Happé, 2018), som kan føre til utfordringer med å tilpasse seg sosiale situasjoner. Fokuset på detaljer kan påvirke evnen til å tolke ansiktsuttrykk, følelser, ytringer og sosial oppførsel (Happé & Frith, 2006), som kan bidra til utfordringer med sosiale relasjoner og lek med andre barn. Pedagogers rolle og kunnskapsnivå er sentral i tilrettelegging av å utvikle ferdighetene, som støttes av Chang et al. (2016). Strategier som kan brukes er at den voksne tar aktiv del i leken for å skape samspill, men det krever at voksne har grunnleggende pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse for å legge til rette for barnet i miljøet. På denne måten kan pedagogene skape et inkluderende miljø ved å benytte ulike tiltak som fremmer samspill og vennskap mellom barna.

7.3 Sosial kommunikasjon i fokus

Denne delen ser på ulike perspektiver om betydningen av sosial kommunikasjon som ferdighet, hva som vektlegges i ferdighetstreningen og hvordan personalet tilrettelegger for trening i barnehagehverdagen. Utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon vises i samspillet med andre mennesker. Informantene beskriver at øvelser som fremmer sosial kommunikasjon inkluderer felles oppmerksomhet, samtaleferdigheter, imitasjon, blikkontakt, språklige ferdigheter, sosial kompetanse, gjenkjenne ansiktsuttrykk og skille ut og organisere informasjon. Samtaleferdigheter er av stor betydning for å utvikle sosial kommunikasjon (Ellingsen et al., 2017), men ifølge informantene kommer det ikke særlig frem at dette øves på med barnet. Videre påpeker Prosser et al. (2015) at barna kan oppleve utfordringer med å forstå ansiktsuttrykk, ironi, sarkasme og metaforer. Slike uttrykk er bokstavelige, og barn med ASD kan ha utfordringer med å tolke hva som ligger bak budskapet. Dette understreker den ene miljøarbeideren at *«ironi er jo ikke noe bra å bruke overfor barna i det hele tatt»*, og at det bør unngås. Allikevel er det kun en informant som påpeker at ironi ikke bør brukes, selv om barn med ASD ofte opplever utfordringer med dette. Flere av informantene påpeker derimot at ansiktsuttrykket ofte ikke samsvarer med deres følelser. Påstanden støttes i studien av Stagg et al. (2013), som fant at barn som ble vurdert som mindre uttrykksfulle, hadde færre vennskap enn typisk utviklede barn. Dette kan føre til utfordringer med å danne vennskap i barnehagen. En annen utfordring som tas opp av den ene miljøarbeideren, er at barn med ASD har andre måter å reagere på følelser, som kan være *«skremmende»* for andre barn. Her bør det være opplæring av menneskene rundt barnet som nevnt tidligere, da det ikke bare er barnet som skal «passe inn» i miljøet, men får muligheten til å være seg selv. Det kommer frem at pedagogiske ledere har øvelser på innlæring av fraser, som øves på i miljøet. De argumenterer for at fraser kan hjelpe barnet å kommunisere i en sosial situasjon.

Den ene spesialpedagogen vektlegger blikkontakt og imitasjonstrening som konkrete tiltak. Det støttes i forskningen til Scheuermann et al. (2018), som mener at vi tilegner oss sosial kommunikasjon ved å observere hvordan andre utfører handlinger gjennom imitasjon. Den ene pedagogiske lederen legger også vekt på blikkontakt, og beskriver at *«jeg sitter og lager en lyd, og idet jeg får blikket, så er det en eller annen respons»*. Salceanu og Lăcătuș (2022) poengterer at sterke belønninger og respons fra den voksne kan være nyttige i starten og reduseres når ferdighetene mestres, da naturlige konsekvenser ofte ikke holder for barn med ASD ved innlæring av nye ferdigheter.

Flere av informantene gir uttrykk for at de jobber med å få gruppen inn til barnet, og at ikke kun barnet skal oppsøke dem. Manglene i sosiale og kommunikative evner kommer frem ved at barnet tar lite initiativ i samspill og mindre deltakende i lek (Chang et al., 2018). Derfor er barnet avhengig av personalet som tilrettelegger for muligheter til å skape sosiale relasjoner. Informantene tar utgangspunkt i barnets interesser, som skaper motivasjon for å bli værende i den sosiale leken. Det reflekteres også over at barn på avdelingen skifter mye lek, som ikke er heldig for barn med ASD, da de observerer leken til andre barn. Ifølge teorien om EF, kan barn med ASD allerede ha vansker med å skifte fokus fra en aktivitet til en annen. Spesialpedagogen mener derfor at man er avhengig av at de andre barna på avdelingen innehar kompetanse og dra nytte av det. Det krever i tillegg et personale som er engasjert i barnets lek og har nok kunnskap om ulike måter å tilrettelegge leken på.

Det tydeliggjøres av pedagogiske ledere at personalet på avdelingen ikke har tid til å ha øvelser med barna en til en, da det er mangel på personale. Dette poengteres også i studien til McConkey og Bhilgri (2003), hvor de fant at ansatte i barnehage opplever mangel på opplæring og ressurser for å støtte barnas behov, og ikke minst mangel på bemanning. Likevel er informantene åpne for å ha økter med barnet i små grupper i miljøet etter veiledning fra spesialpedagog eller annen ekstern veiledning. Det kommer også frem av den ene spesialpedagogen at å øve en til en i ferdighetstrening ses på som *«helt essensielt for å kunne ta det ut på avdelingen»*. Her vektlegges øving på enkeltferdigheter som barnet må lære for å mestre etter hvert å delta i en gruppe. På den andre siden forteller den andre spesialpedagogen at *«vi øver helst i små grupper»* for å ikke ekskludere barnet fra avdelingen. På denne måten får ikke barnet øvd på ferdigheter alene, men er inkludert i gruppen. Det bekreftes av forskning som anbefaler små ferdighetsgrupper for å forbedre sosiale interaksjoner (Ellingsen et al., 2017; Tierney et al., 2014). Likevel viser også forskning at intervensjoner som setter søkelys på enkeltferdigheter har effekt hos barn med ASD (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Miljøarbeiderne understreker også at det øves en til en, men at andre barn synes det er spennende og spør om å være med. Dette kan skape felles oppmerksomhet og opplevelser med andre barn, som bidrar til å fremme den sosiale kommunikasjonen (Mundy et al., 1994).

Tidligere forskning viser at forskningsbaserte intervensjoner har god effekt på utvikling av sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASD. Slike intervensjoner blir ikke særlig tatt opp av informantene, utenom den ene spesialpedagogen som har atferdsanalytiske øvelser med barnet daglig etter ekstern veiledning. Informanten forteller at Floortime brukes i miljøet,

og PRT i øvelser med barnet. Ellingsen et al. (2017) sin forskning bekrefter at slike intervensjoner i gruppe for barn med ASD øker sosial kompetanse, som kan være å øve på lekeferdigheter ved å bryte det ned i konkrete trinn, slik PRT gjør. Dette støttes også av Ona et al. (2020), som utførte en systematisk gjennomgang av PRT. Det ble funnet økning i funksjonsnivået og atferden hos barnet, som inkluderer kommunikative og språklige ferdigheter, sosial atferd og adaptive ferdigheter. Studien til Elsayed (2019) fant i tillegg økning i samarbeidsferdigheter, felles oppmerksomhet og tilhørighet i gruppe etter bruk av tilnærmingen. Mercer (2017) sin studie om Floortime fant at det kan øke lekeferdigheter, sosiale interaksjoner og kommunikative evner, som barnet må ha for å fremme sosial kommunikasjon. Dette bekrefter også en randomisert kontrollert studie av Pajareya og Nopmaneejumruslers (2011), som fant betydelig økning i kommunikasjonsferdigheter og interaksjon hos barn med ASD sammenliknet med kontrollgruppen. Spesialpedagogen ga uttrykk for å være svært fornøyd med barnets utvikling etter ekstern veiledning, og kombinerer bruken av begge metodene i arbeidet. Den ene pedagogiske lederen viser nysgjerrighet overfor metoden PECS og ønsker å lære det. PECS muliggjør deltakelse i sosiale samhandlinger for barn med ASD uten verbalt språk, da det har vist å øke imitasjon, følelsesgjenkjenning, ToM, funksjonell kommunikasjon og sosiale ferdigheter (Lai et al., 2014; Tierney et al., 2014). Selv om metoden viser effektivitet, ga den pedagogiske lederen uttrykk for at det er utfordrende å lære en slik metode uten veiledning og at det ikke er nok tid. Dermed er både kompetansen og tiden et hinder i hverdagen for å benytte metoden.

7.4 Oppsummering av diskusjon om de tre temaene

Informantene ga uttrykk for at barnehagen er en viktig arena for å komme i gang med intervensjoner og tiltak basert på barnets individuelle behov. Det er en sosial arena for å utvikle relasjoner og vennskap, og å trene på ferdigheter i sosial kommunikasjon alene og i gruppe for å mestre dette. Det har vært ulike erfaringer innenfor kompetanse, veiledning og samarbeid, men det uttrykkes for det meste positive erfaringer knyttet til det. Innen kompetanseområdet viser det seg å være behov for økt kunnskap blant personalet i barnehagen, og dette kan utvikles gjennom intern og ekstern veiledning, i tillegg til samarbeidsgrupper med fokus på erfaringsdeling.

Problemstillingen tar for seg barnehagemiljøet som en arena for å fremme sosial kommunikasjon hos barn med ASD. Mine forskningsspørsmål deler problemstillingen og gjør

den mer håndterbar, og med utgangspunkt i det har jeg delt diskusjonen i tre hovedtemaer. Laget med barnet spiller en viktig rolle for å fremme sosial kommunikasjon. Forhold som bemerket seg er planlegging, tid og kompetanse hos personalet, hvor funnene viser at det er mangler på området, spesielt spesialpedagogisk kompetanse. For å øke kvaliteten på innholdet, er det relevant med styrke det profesjonelle læringsfellesskapet ved pedagogisk planlegging, og inkludere intern og ekstern veiledning som tiltak, selv om det kommer frem kvalitetsforskjeller på området. Spesialpedagogene ønsker å ha et større veiledningsmandat for at kompetansen skal bli værende i barnehagen, og personalet uttrykker ønske om mer veiledning for å bli i rustet til å legge et godt grunnlag i det ordinære miljøet for barn med ASD. Funnene viser at det er betydningsfullt å inkludere alle yrkesgruppene i samarbeidet, spesielt miljøarbeiderne som kan bli ekskludert, for å skape en felles forståelse mot et felles mål. Videre har forskningsspørsmålene tatt for seg tidlig identifikasjon for å tilrettelegge for barnet i miljøet, og faktorer som utmerket seg er organisering av det fysiske miljøet, som inneholder struktur, forutsigbarhet, trygge overganger, ASK som støtte til kommunikasjon, variasjoner mellom en til en trening og små grupper, strukturerte lekegrupper med felles oppmerksomhet. Det ble fremhevet at personalet bør delta i leken for å støtte barnet i samspillet og skape relasjoner. Forståelse av barnets diagnose og utfordringer er sentralt for å kunne tilpasse barnehagemiljøet, og ha kunnskap om generell pedagogisk tilretteleggingstiltak og forståelse. Til slutt fokuserer spørsmålene på sosial kommunikasjon, hvor informantene legger mest vekt på førkommunikative ferdigheter, blikkontakt, imitasjonstrening og innlæring av fraser. Barnets motivasjon er viktig for å opprettholde øvingen, og få med andre barn inn i øvingen for å utvikle relasjoner. Evidensbaserte behandlingsmetoder ble ikke særlig tatt opp av informantene, utenom den ene spesialpedagogen som bruker PRT og Floortime.

7.5 Implikasjoner for pedagogisk og spesialpedagogisk praksis

Målet med studien er å utvikle kunnskap for de som arbeider med barn med ASD i barnehagen, som kan skape en dypere og mer nyansert forståelse av deres vanskeområder innen sosial kommunikasjon og hvordan tilrettelegge i barnehagehverdagen. Studien kan forhåpentligvis bidra til å øke den pedagogiske og spesialpedagogiske refleksjonen ved å fundere over hvorfor vi arbeider som vi gjør og å forstå viktigheten av å samarbeide mot et felles mål for barnet. Vansker med sosial kommunikasjon bidrar til å øke risikofaktoren for inkludering i barnehagen og videre overgang til skolen.

En av informantene ga uttrykk for at det fremdeles er «myter» om barn med ASD i barnehagen som involverer at barnet ønsker å være alene. Videre forteller informanten at dette vil skape et hinder mellom personalet og barnet, og fører dermed til at barnet mister muligheten til sosiale samhandlinger. Det kan være mulig å misforstå barnet når det trekker seg unna og ikke viser interesse på lik linje med andre barn. Ved å sette i gang felles sosiale aktiviteter som personalet vet at barnet har forutsetninger for å være med på, eksempelvis en bevegelseslek eller sangsamling, bidrar det til å skape sosiale situasjoner og trening for barnet med ASD. I slike situasjoner bør man være varsom da det kan være krevende for barnet.

Personalet bør ha grunnleggende pedagogisk og spesialpedagogisk kunnskap om ulike måter å møte barnas behov på og hvordan de kan legge til rette for det enkelte barnet. Ansatte i barnehagen bør ikke unnlate å bruke ASK i hverdagen med barna. Barn med ASD har ofte vansker i sosiale situasjoner og med å forstå språket, og ved å unnlate å bruke denne formen for kommunikasjon, tar man vekk en mulighet og ikke minst en naturlig situasjon for trening i miljøet. Det vil bidra til å skape et inkluderende miljø i barnehagen ved at andre barn også blir involvert i bruken av ASK som en måte å kommunisere på. Det bør være et trygt og støttende miljø i barnehagen ved å organisere det fysiske miljøet, som kan inkludere struktur, forutsigbarhet og etablering av rutiner. Ved slike tilpasninger øker det muligheter for å skape sosiale interaksjoner med andre barn. Personalet kan i tillegg ha ferdighetstrening og trene på sosial kommunikasjon med barnet, ved å øve på ferdigheter som barnet får bruk for i samhandling med andre. Fokus på barnets styrker og interesser kan være en ressurs for å utvikle sosiale kommunikasjonsferdigheter, hvor barnet kan føle trygghet og bli inkludert.

Foreldreinvolvering er nødvendig for å støtte barnets utvikling, noe jeg ikke fikk inkludert i denne studien. Foreldresamarbeid har ikke blitt tatt i betraktning, men er en viktig faktor for barnets utvikling (Brookman-Frazee & Koegel, 2004). Et godt samarbeid med foreldre styrker barnehagens forståelse av barnet, og ikke minst kan tilpasse miljøet på en bedre måte. Det samme gjelder foreldre som får informasjon fra barnehagen om eventuelle tilpasninger og tiltak som kan benyttes i hjemmet for å generalisere det på flere av barnets områder.

7.6 Implikasjoner for fremtidig forskning

Denne studien kan bidra til at barn med ASD og utvikling av sosial kommunikasjon i barnehagen økes og blir mer synlig. Ved å intervju spesialpedagoger, pedagogiske ledere og

miljøarbeidere med flere års erfaring har likheter og forskjeller i svarene deres blitt trukket fram og diskutert opp mot relevant forskning. Sosiale ferdigheter og kommunikasjon er av stor betydning for videre utvikling, og tidlig identifikasjon er nødvendig for at barn med ASD får hjelp allerede i barnehagen (Larsen, 2015). Samarbeid og veiledning bidrar til å heve kunnskapen hos personalet, som vil påvirke barnehagemiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Ved fremtidige studier på temaet kan det være nyttig å legge til flere forskningsmetoder, eksempelvis intervju, observasjon og spørreskjema. Dette ville fanget opp flere aspekter som ikke er mulig ved å bare bruke intervju som metode, da forskeren får et annet blikk og dypere forståelse under en observasjon og man ville fått større utvalg ved bruk av spørreskjema. Det ville i tillegg vært relevant å økt utvalget og intervjuet flere informanter til studien som kunne hatt andre tanker og perspektiver på temaet.

For fremtidig forskning er det behov for flere studier som undersøker effektiviteten av ulike tiltak som benyttes for å øke barn med ASD sin sosiale kommunikasjon i barnehagen. Dette kan handle om tidlig innsats har en langsiktig innvirkning på utvikling av sosial kommunikasjon, eller om veiledning og samarbeid hos personalet kan øke tilretteleggingen i barnehagen. Forskere kan i tillegg undersøke hvordan livskvaliteten kan bli påvirket av økt sosial kommunikasjon, som kan inkludere barnas evne til å utvikle og opprettholde vennskap (Nordahl-Hansen et al., 2018). Videre kan overgangen til skole bli undersøkt og hvordan barnet klarer seg i et vanlig klasserom eller i en spesialavdeling. Ikke minst å se på styrkene og beskyttelsesfaktorene som bidrar til at barnet klarer seg bra. Dermed vil både kvalitative og kvantitative metoder bidra til å øke kunnskap og forståelsen om barn med ASD.

7.7 Begrensninger i undersøkelsen

Med tanke på oppgavens brede tema, vil det ikke være mulig å ta for seg og drøfte alle mulige aspekter som bidrar til å svare på problemstillingen. Dette kommer til uttrykk ved at enkelte elementer i oppgaven ikke kommer like tydelig frem enn andre på grunn av oppgavens formelle krav om lengde.

En begrensning i avhandlingen er et lavt antall informanter. Utvalget består av kun seks informanter, men er likevel innenfor hva som anbefales av Clarke og Braun (2013). Generaliserbarheten vil derfor være begrenset. Ved et annet eller større utvalg ville andre temaer potensielt blitt funnet. Andre relevante informanter vil alltid kunne ha uttrykt ulike

tanker og erfaringer, som kunne endret dynamikken i analysene og temaer. Likevel er ikke generaliserbarhet målet i kvalitative undersøkelser. Det ble ikke intervjuet ut ifra at man søker etter mening i form av å intervju mange, men heller få en dypere forståelse gjennom få deltagere som kan ha ulike innfallsvinkler siden de har ulike arbeidsoppgaver inn mot barn med ASD i barnehagen.

Semistrukturerte kvalitative dybdeintervjuer kan være en begrensning i studien. Forskeren og intervjupersonen kommer tettere inn på hverandre ved at informanten deler erfaringer og opplevelser, enn ved bruk av spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene kan ha blitt påvirket over min rolle som forsker og hvordan formuleringen av spørsmålene ble gitt uttrykk for. Informantene ble forsikret anonymitet, men likevel bør man ta i betraktning at de kan ha forsøkt å holde igjen informasjon eller å svare «riktig» dersom de har vært i tvil på deres utsagn. Likevel har jeg en oppfatning om at informantene ga uttrykk for sine meninger uten forbehold, da de fremhevet og formulerte gode og «tykke» beskrivelser under intervjuet. Ved å benytte informantvalidering kunne validiteten i studien blitt styrket, men tidsrammene for avhandlingen var et hinder for dette.

I tillegg er variasjonen innen gruppen barn med ASD høy (Lai et al., 2014), og tilleggsdiagnoser er ikke tatt med betraktning da det ikke var informasjon jeg skulle innhente. Dette kan være en svakhet i undersøkelsen. Gjennom min rolle som spesialpedagog har jeg møtt flere barn med ASD i barnehager, og det er både fordeler og ulemper med mine erfaringer. Mine perspektiver kan begrense seg til de situasjonene jeg har opplevd og vært involvert i, som kan være en begrensning i studien i forhold til analyseprosessen og valg av informantenes utsagn.

7.8 Konklusjon

Formålet med studien var å få innsikt i praksiser hos spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere, og identifisere faktorer i barnehagemiljøet som fremmer utvikling av sosial kommunikasjon hos barn med ASD. Forskningsspørsmålene undersøkte hvordan arbeid med tidlig innsats i barnehagen bidrar til å tilrettelegge for sosial kommunikasjon, og på hvilken måte veiledningen og samarbeidet kan bidra til å heve kompetansen om barn med ASD. Gjennom å være bevisst på individuell tilrettelegging i læringsmiljøet og ha kunnskap om tiltak som fremmer sosial kommunikasjon, bidrar det til å øke barnets muligheter for læring.

Barnehagen er en arena som gir muligheter for å fremme sosiale kommunikasjonsferdigheter gjennom samspill med andre barn. Bevissthet rundt organisering av miljøet, som inkluderer små grupper, trygge og forutsigbare overganger, faste plasser og oversikt over dagen er viktige faktorer som fremmer positiv utvikling. Det er store individuelle forskjeller hos barn med ASD, men det er ofte behov for skjerming ved for mange sanseinntrykk i miljøet. Informantene vektlegger ASK som en del av hverdagen for å støtte barns språklige ferdigheter. Barn med ASD har like store behov for å ha sosial kontakt som andre barn, og personalet spiller en sentral rolle i å støtte barns utvikling av ferdigheter. Det er ulike erfaringer knyttet til arbeid med vennskap, hvor noen informanter vektlegger opplegg med barna, mens andre ikke direkte har opplegg knyttet til dette. Ved at personalet er bevisste på arbeid med sosiale relasjoner, øker sjansen for å danne gode sosialiseringsarenaer og vennskap mellom barna. Det kommer frem at den grunnleggende forutsetningen for at barn med ASD skal lære sosial kommunikasjon, er et personale som har kunnskap. Barnet trenger støtte til å lære ferdighetene. Resultatene i denne studien peker på at det er viktig å arbeide med forbedringer innenfor området kompetanse og videreføring av kunnskap til personalet. Faktorer som blir som blir poengtert som utfordringer er mangel på tid og hektiske dager som hindrer et godt samarbeid. Løsninger på disse utfordringene som trekkes fram er struktur og forutsigbarhet som kan gjøre arbeidet enklere å følge opp, ved at alle vet hva de skal gjøre.

Kvalitet i barnehagen avhenger av god pedagogisk planlegging for å tilpasse aktiviteter og planene til barnet. Det må alltid starte med et godt pedagogisk arbeid med høy kvalitet for å tilrettelegge, følges opp med intern og ekstern veiledning og samarbeid mot et felles mål. Laget med barnet fungerer dersom grunnlaget er av god kvalitet for hjelpen som skal gis i det ordinære tilbudet. Pedagogene må være i stand til å videreføre kunnskapen til personalet for å skape en felles forståelse for arbeidet som skal utføres. Spesialpedagoger bør få et større veiledningsmandat ut til personalet i barnehagen som et kompetansehevingstiltak. Veiledningen skal øke og gi trygghet på kompetansen, som skal bli liggende igjen i barnehagen. Miljøarbeiderne er en stor ressurs og verdifull gruppe for barnet og sitter ofte med mye kunnskap. Gjennom et godt samarbeid internt i barnehagen, skaper det felles forståelse som bidrar til å ivareta barnets behov. Inkludering av hele laget som arbeider med barnet er essensielt for å fremme barnets positive utvikling.

Litteraturliste

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F. & Ronski, M. A. (2009). Joint Engagement and the Emergence of Language in Children with Autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84-96. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0601-7>
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)* (4. utg.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5. utg.). American Psychiatric Association Publishing.
- Barnehaugen. (2018). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)* (39). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Blumberg, S. J., Bramlett, M. D., Kogan, M. D., Schieve, L. A., Jones, J. R. & Lu, M. C. (2013). Changes in Prevalence of Parent-reported Autism Spectrum Disorder in School-aged U.S. Children: 2007 to 2011-2012. *National health statistics reports*, 65(65), 1-11. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24988818/>
- Booth, R. & Happé, F. (2018). Evidence of Reduced Global Processing in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1397-1408. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2724-6>
- Borg, E., Kristiansen, I.-H. & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og Innhold i Norske Barnehager. En Kunnskapsoversikt* (6). NOVA - Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/4960>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: a Practical Guide*. SAGE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Gyldendal akademisk.
- Brookman-Frazee, L. & Koegel, R. L. (2004). Using Parent/Clinician Partnerships in Parent Education Programs for Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 195-213. <https://doi.org/10.1177/10983007040060040201>

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Burki, T. (2019). Vaccine Misinformation and Social Media. *The Lancet Digital Health*, 1(6), 258-259. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(19\)30136-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2589-7500(19)30136-0)
- Burnette, C. P., Mundy, P. C., Meyer, J. A., Sutton, S. K., Vaughan, A. E. & Charak, D. (2005). Weak Central Coherence and Its Relations to Theory of Mind and Anxiety in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(1), 63-73. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-1035-5>
- Børresen, M. B. & Haug, H. (2006). *Personalsamarbeid i barnehagen med vekt på kommunikasjon: Rapport fra et utviklingsprosjekt i Borgen barnehage* (1). Høgskolen i Hedmark. <http://hdl.handle.net/11250/133852>
- Calder, L., Hill, V. & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296-316. <https://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Carruthers, S., Pickles, A., Slonims, V., Howlin, P. & Charman, T. (2020). Beyond intervention into daily life: A systematic review of generalisation following social communication interventions for young children with autism. *Autism research*, 13(4), 506-522. <https://doi.org/10.1002/aur.2264>
- Chang, Y. C., Shih, W. & Kasari, C. (2016). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism*, 20(1), 65-74. <https://doi.org/10.1177/1362361314567761>
- Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A. & Kasari, C. (2018). Symbolic Play in School-Aged Minimally Verbal Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1436-1445. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3388-6>
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage.
- Corsello, C. M. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85. <https://doi.org/10.1097/00001163-200504000-00002>
- Davis, R., Nordahl-Hansen, A., den Houting, J. & Fletcher-Watson, S. (2022). Helping autistic children. I P. K. Smith & C. H. Hart (Red.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood*

Social Development (3. utg., s. 729-746). Wiley-Blackwell

<https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch39>

De Nasjonale Forskningsetiske komiteene. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

Dechsling, A., Shic, F., Zhang, D., Marschik, P., Esposito, G., Orm, S., Sütterlin, S., Kalandadze, T., Øien, R. & Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual reality and naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in developmental disabilities*, 111.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103885>

Demetriou, E. A., DeMayo, M. M. & Guastella, A. J. (2019). Executive Function in Autism Spectrum Disorder: History, Theoretical Models, Empirical Findings, and Potential as an Endophenotype. *Frontiers in psychiatry*, 10, 1-17.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00753>

Direktoratet for e-helse. (2023). *ICD-10 og ICD-11*. <https://www.ehelse.no/kodeverk-og-terminologi/ICD-10%20og%20ICD-11>

Eide, S. B., Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2020). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (2. utg.). Gyldendal.

Ellingsen, R., Bolton, C. & Laugeson, E. (2017). Evidence-Based Social Skills Groups for Individuals with Autism Spectrum Disorder Across the Lifespan. I J. B. Leaf (Red.), *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder* (s. 343-358).

https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_20

Elsayed, M. (2019). Effectiveness of a Pivotal Response Training Programme in Joint Attention and Social Interaction of Kindergarten Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Psycho-Educational Science*, 8(2), 48-56.

<https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES>

Ethiraj, S., Shesherao, S. & Rangaswami, W. (2021). Long-Term Effects of ABA Based Intervention to Improve Social-Communication and Social Maturity for Children with Autism. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 57, 5-13.

https://www.researchgate.net/publication/349028692_Long-Term_Effects_of_ABA_Based_Intervention_to_Improve_Social-Communication_and_Social_Maturity_for_Children_with_Autism

- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 52-66. <https://doi.org/10.18261issn.1891-5949-2018-01-05>
- Fletcher-Watson, S. & Happé, F. (2019). *Autism: A New Introduction to Psychological Theory and Current Debate*. Routledge.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. *Pediatric Research*, 65(6), 591–598. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>
- Freeman, S. F., Gulsrud, A. & Kasari, C. (2015). Brief Report: Linking Early Joint Attention and Play Abilities to Later Reports of Friendships for Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2259-2266. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2369-x>
- Frith, U. & Happé, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? *Mind & Language*, 14(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00100>
- Gernsbacher, M. A. & Yergeau, M. (2019). Empirical Failures of the Claim That Autistic People Lack a Theory of Mind. *Archives of Scientific Psychology*, 7, 102-118. <https://doi.org/10.1037/arc0000067>
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H. & Nossun, G. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-kompetansebehov-i-barnehagen-/id705764/>
- Guarino, N., Oberle, D. & Staab, S. (2009). What Is an Ontology? I (s. 1-17). https://doi.org/10.1007/978-3-540-92673-3_0
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Inc.
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Haugen, R. (2010). Lærevansker relatert til oppmerksomhetssvikt (ADHD), autisme og Tourette syndrom. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4: Med vekt på lærevansker* (s. 271-293). Høyskoleforlaget.

- Haugen, R. (2014). Utviklingshemning, autisme og hjerneskade. I V. D. Haugen. (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 264-283). Cappelen Damm akademisk.
- Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Gotvassli, K. Å., Lorentzen, R. & Stene, M. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren*.
<https://www.udir.no/contentassets/08e78d77a9634d2a8de9e55b22ec2591/evaluering-kvalitet-i-barnehagen--tfou-2019.pdf>
- Hausstätter, R. (2021). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus* (2. utg., s. 49-58). Fagbokforlaget.
- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental review*, 24(2), 189-233. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.001>
- Hill, E. L. & Frith, U. (2003). Understanding Autism: Insights from Mind and Brain. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 358(1430), 281-289.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1209>
- Hjelmbrekke, H. (2020). *Laget rundt barnet. Samarbeid til barnets beste*. Universitetsforlaget.
- Hughes, C. (1996). Control of action and thought: Normal development and dysfunction in autism: A research note. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 37(2), 229-236. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01396.x>
- Hwang, B. & Hughes, C. (2000). The Effects of Social Interactive Training on Early Social Communicative Skills of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 331-343. <https://doi.org/10.1023/A:1005579317085>
- Hyrkäs, K. & Paunonen-Ilmonen, M. (2001). The Effects of Clinical Supervision On the Quality of Care: Examining the Results of Team Supervision. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 492-502. <https://doi.org/https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01685.x>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jaswal, V. & Akhtar, N. (2018). Being versus Appearing Socially Uninterested: Challenging Assumptions about Social Motivation in Autism. *Behavioral and Brain Sciences*, 42, 1-84. <https://doi.org/10.1017/S0140525X18001826>

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johnson, C. P. & Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215.
<https://doi.org/10.1542/peds.2007-2361>
- Jones, C. R. G., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Happé, F. & Charman, T. (2017). The Association Between Theory of Mind, Executive Function, and the Symptoms of Autism Spectrum Disorder. *Autism research*, 11(1), 95-109.
<https://doi.org/10.1002/aur.1873>
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærlund, T. & Næss, K. B. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1362361316668652>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
<https://www.scribd.com/document/31771046/Autistic-Disturbances-of-Affective-Contact>
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. & Cannon, J. S. (2005). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promises*. RAND Corporation.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7249/MG341>
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Shire, S. Y. & Strawbridge, C. (2021). *The JASPER Model for Children with Autism: Promoting Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation*. Guilford Publications. <https://books.google.no/books?id=CktEEAAQBAJ>
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P. & Yirmiya, N. (1988). Caregiver Interactions with Autistic Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(1), 45-56.
<https://doi.org/10.1007/BF00910499>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klintwall, L. & Eikeseth, S. (2014). Early and Intensive Behavioral Intervention (EIBI) in Autism. I V. B. Patel, V. R. Preedy & C. R. Martin (Red.), *Comprehensive Guide to Autism* (s. 117-137). Springer Reference. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_129

- Kovshoff, H., Hastings, R. & Remington, B. (2011). Two-Year Outcomes for Children With Autism After the Cessation of Early Intensive Behavioral Intervention. *Behavior modification*, 35(5), 427-550. <https://doi.org/10.1177/0145445511405513>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammep lan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-fremtidens-barnehage/id2933368/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K., Nissen, K. & Schei Hessen, S. (2013). Danning og læring i det levende livet. Om pilotprosjektet Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena. *Barnehagen som lærings og dannelsesarena: Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold*, 8-45. <https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/barnehagen-som-larings-og-danningsarena.pdf>
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm akademisk.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V. & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *Lancet*, 383(9920), 896-910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Larsen, K. (2015). The Early Diagnosis of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder in Norway: a Study of Diagnostic Age and Its Associated Factors. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 3(2), 136-145. <https://doi.org/https://doi.org/10.21307/sjcapp-2015-014>

- Lekhal, R., Drugli, M. B., Berg-Nielsen, T. S. & Buøen, E. S. (2020). A Model of Intervention and Implementation of Quality Building and Quality Control in Childcare Centers to Strengthen the Mental Health and Development of 1-3-Year Olds: Protocol for a Randomized Controlled Trial of Thrive by Three. *JMIR Research Protocols*, 9(10), 1-12. <https://doi.org/10.2196/17726>
- Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Waterhouse, L. & Rapin, I. (2001). Executive Functioning in High-functioning Children with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 261-270. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00717>
- Livingston, L. A., Colvert, E., Bolton, P. & Happé, F. (2019). Good social skills despite poor theory of mind: exploring compensation in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 102-110. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12886>
- Loomes, R., Hull, L. & Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L. & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Lord, C. & Richler, J. (2008). Assessment and Diagnosis. I T. Charman & W. Stone (Red.), *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention* (s. 3-35). Guilford Publications. <https://books.google.no/books?id=bvGo-UleAYMC>
- Lukenchuk, A. (2017). Methodology: Choosing among Paradigms and Research Designs. *Counterpoints*, 428, 57-85. <http://www.jstor.org/stable/45177753>
- Luria, A. R., Pribram, K. H. & Homskaya, E. D. (1964). An experimental analysis of the behavioral disturbance produced by a left frontal arachnoidal endothelioma (meningioma). *Neuropsychologia*, 2(4), 257-280. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0028-3932\(64\)90034-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0028-3932(64)90034-X)
- Lyons, V. & Fitzgerald, M. (2007). Asperger (1906–1980) and Kanner (1894–1981), the two pioneers of ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 2022-2023. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0383-3>

- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.
- McConkey, R. & Bhlingri, S. (2003). Children with Autism Attending Preschool Facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Child Development and Care*, 173(4), 445-452. <https://doi.org/10.1080/0300443032000086926>
- 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/>
- Mercer, J. (2017). Examining DIR/Floortime™ as a Treatment for Children With Autism Spectrum Disorders: A Review of Research and Theory. *Research on Social Work Practice*, 27(5), 625-635. <https://doi.org/10.1177/1049731515583062>
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and teacher education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Milton, D., Waldock, K. & Keates, N. (2023). Autism and the 'double empathy problem'. I F. Mezzenzana & D. Peluso (Red.), *Conversations on Empathy* (s. 78-97). <https://doi.org/10.4324/9781003189978-6>
- Mitchell, P., Sheppard, E. & Cassidy, S. (2021). Autism and the double empathy problem: Implications for development and mental health. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjdp.12350>
- Mundy, P., Sigman, M. & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6(3), 389-401. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006003>
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. & Sherman, T. (1986). Defining the Social Deficits of Autism: The Contribution of Non-Verbal Communication Measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657-669. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00190.x>
- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf

- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl-Hansen, A., Hart, L. & Øien, R. (2018). The Scientific Study of Parents and Caregivers of Children with ASD: A Flourishing Field but Still Work to be Done. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 976-979. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3526-9>
- Nordahl-Hansen, A. & Kvernbekk, T. (2020). Construct Validity in Scientific Representation: A Philosophical Tour. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1704>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-40). Fagbokforlaget.
- Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 1-18. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327>
- Ona, H., Larsen, K., Nordheim, L. & Brurberg, K. (2020). Effects of Pivotal Response Treatment (PRT) for Children with Autism Spectrum Disorders (ASD): a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(3).
<https://doi.org/10.1007/s40489-019-00180-z>
- Pajareya, K. & Nopmaneejumrulers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 15(5), 563-577.
<https://doi.org/10.1177/1362361310386502>
- Pellicano, E. (2012). The development of executive function in autism. *Autism Research and Treatment*, 2012(2), 1-8. <https://doi.org/10.1155/2012/146132>
- Pellicano, E., Maybery, M., Durkin, K. & Maley, A. (2006). Multiple cognitive capabilities/deficits in children with an autism spectrum disorder: “Weak” central

- coherence and its relationship to theory of mind and executive control. *Development and Psychopathology*, 18(1), 77-98. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060056>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prosser, L., Cole, N., Farrow, S., Hinton, J., Irons, M., Pugmire, A., Rackstraw, E., Sundra, V., Sutton, C. & Williams, G. (2015). *Vansker med sosial kommunikasjon*. Info vest forlag.
- Reed, G. M., First, M. B., Kogan, C. S., Hyman, S. E., Gureje, O., Gaebel, W., Maj, M., Stein, D. J., Maercker, A., Tyrer, P., Claudino, A., Garralda, E., Salvador-Carulla, L., Ray, R., Saunders, J. B., Dua, T., Poznyak, V., Medina-Mora, M. E., Pike, K. M., ... & Saxena, S. (2019). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*, 18(1), 3-19. <https://doi.org/10.1002/wps.20611>
- Robinson, A. & McGill, O. (2020). 'Recalling Hidden Harms': Autistic Experiences of Childhood Applied Behavioural Analysis (ABA). *Advances in Autism*, 7(4), 269-282. <https://doi.org/10.1108/AIA-04-2020-0025>
- Rosqvist, H. B. (2018). Exploring meanings of leisure among people with autism: "To have some fun on your own". *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 5(1), 39-46. <https://doi.org/10.1080/23297018.2017.1324737>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi-Paveh, B. & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *The Italian journal of pediatrics*, 48(112), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Salceanu, C. & Lăcătuș, L. (2022). Social Skills, Communication and Autonomy in Children with Autism. *Technium Social Sciences Journal*, 30, 442-456. <https://doi.org/10.47577/tssj.v30i1.6245>
- Sánchez, P., Nordahl-Hansen, A. & Kaale, A. (2020). The Role of Context in Language Development for Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563925>
- Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P. & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1-29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>

- Scheuermann, B., Webber, J. & Lang, R. (2018). *Autism: Teaching Makes a Difference* (2. utg.). Cengage Learning. https://books.google.no/books?id=T_oJzgEACAAJ
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A. & Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Shah, A. & Frith, U. (1983). An islet of ability in autistic children: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 24(4), 613-620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00137.x>
- Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. Penguin.
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., Quintana, D. S., Wynn, R. & Gabarron, E. (2022). Misinformation About COVID-19 Vaccines on Social Media: Rapid Review. *J Med Internet Res*, 24(8), 1-30. <https://doi.org/10.2196/37367>
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A. & Øien, R. (2019). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>
- Stagg, S., Slavny-Cross, R., Hand, C., Cardoso, A. & Smith, P. (2013). Does facial expressivity count? How typically developing children respond initially to children with autism. *Autism: the international journal of research and practice*, 18(6), 1-8. <https://doi.org/10.1177/1362361313492392>
- Staksrud, E., Kolstad, I. & Enebakk, V. (2021, 16 desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Surén, P., Gunnes, N., Roth, C., Bresnahan, M., Hornig, M., Hirtz, D., ... & Stoltenberg, C. (2014). Parental Obesity and Risk of Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 133(5), 1128-1138. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3664>
- Thapar, A. & Rutter, M. (2021). Genetic Advances in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04685-z>

- Tierney, C. D., Kurtz, M., Panchik, A. & Pitterle, K. (2014). 'Look at me when I am talking to you': evidence and assessment of social pragmatics interventions for children with autism and social communication disorders. *Current Opinion in Pediatrics*, 26(2), 259-264. <https://doi.org/10.1097/mop.0000000000000075>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torres, E. & Whyatt, C. (2017). More Than Meets the Eye Redefining the Role of Sensory-Motor Control on Social Skills in Autism Spectrum Disorders. I E. Torres & C. Whyatt (Red.), *Autism: The Movement Sensing Perspective* (s. 73-88). CRC Press.
- Torsteinson, H. (2021). Individuell utviklingsplan - et hjelpemiddel i hverdagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus* (2. utg., s. 61-71). Fagbokforlaget.
- Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive Behaviour in Autism: A Review of Psychological Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6), 839-849. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1469-7610.00502>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning: mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 08.03.2018). *Barns trivsel - voksnes ansvar* [1-25]. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/9-Personalets-samarbeid-for-et-godt-barnehagemiljo-/-/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 15.02.2023). *Fakta om barnehager 2022* [1-30]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/barn-barnehager-og-ansatte/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Waddington, H., Reynolds, J. E., Macaskill, E., Curtis, S., Taylor, L. J. & Whitehouse, A. J. (2021). The effects of JASPER intervention for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 25(8), 2370-2385. <https://doi.org/10.1177/13623613211019162>
- Wetherby, A. M. (2006). Understanding and Measuring Social Communication in Children with Autism Spectrum Disorders. I T. Charman & W. Stone (Red.), *Social and communication development in autism spectrum disorders: early identification,*

- diagnosis, and intervention* (s. 1-35). Guilford Press.
<https://books.google.no/books?id=bvGo-UleAYMC>
- Williams, D. (2010). Theory of own mind in autism: Evidence of a specific deficit in self-awareness? *Autism*, 14(5), 474-494. <https://doi.org/10.1177/1362361310366314>
- Wing, J. K. (1968). The Empty Fortress. By Bruno Bettelheim. *The British Journal of Psychiatry*, 114(511), 788-791. <https://doi.org/10.1192/bjp.114.511.788>
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115-129. <https://doi.org/10.1017/s0033291700053332>
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *Lancet*, 350(9093), 1761-1766.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)09218-0)
- Wong, C., Odom, S., Hume, K., Coxk, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M., Plavnick, J., Fleury, V. & Schultz, T. (2014). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woodbury-Smith, M. R. & Volkmar, F. R. (2009). Asperger syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(1), 2-11. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0701-0>
- World Health Organization. (1992). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. I. WHO Library Cataloguing in Publication Data. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37958>
- World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11 utg.). <https://doi.org/https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yuan, C. & Chen, L. (2020). Improving Reciprocal Conversation and Social Preference of Children With Autism. *Exceptional Children*, 87(1), 113-132.
<https://doi.org/10.1177/0014402920926460>
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.

- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Øien, R., Nordahl-Hansen, A. & Schjølberg, S. (2019). Mental Health and ASD. I F. R. Volkmar (Red.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102050-1
- Øzerk, M. R. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk: en teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Godkjennelse fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASF i barnehagen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
205573

Vurderingstype
Standard

Dato
27.01.2022

Prosjekttittel

Sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASF i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig

Anders Nordahl-Hansen

Student

Blende Maliqi

Prosjektperiode

01.02.2022 - 16.05.2022

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 16.05.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASD i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan det arbeides med sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASD i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan spesialpedagoger, pedagogiske ledere og miljøarbeidere jobber for å utvikle sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASD i barnehagen. Her ønsker jeg å undersøke hvilke metoder, tiltak og strategier som anvendes i arbeid med sosiale kommunikasjonsferdigheter og hva de vektlegger i arbeidet deres. Det skal også undersøkes hvordan samarbeidet om barnet er mellom de aktuelle partene. Dette prosjektet er en masteroppgave med omfattende arbeid, hvor fokuset er å belyse vansker med sosial kommunikasjon som ofte assosieres med barn med ASD.

Det kan være mulighet for at resultatet i masteroppgaven blir brukt til andre formål. For eksempel kan det bli brukt i undervisning eller andre forskningsprosjekter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informanter som får spørsmål om å delta i prosjektet, er valgt på bakgrunn av deres stilling i barnehagen og at det er/har vært barn med ASD på avdelingen deres. Utvalget er på seks personer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som er valgt for prosjektet er et semistrukturert dybdeintervju. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på intervju som vil vare i ca. en time. Lydopptak gjøres med smarttelefon og diktafon-app, og nettskjema benyttes for å følge retningslinjer for GDPR og personvern. Intervjuguide blir gitt ut minimum en uke før intervjuet med tanke på forberedelser.

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 er mulighet for å gjennomføre intervjuet etter arbeidstid hvis det er ønskelig.

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 er kun student som har opplysninger som kan knyttes til deg. Sensitive opplysninger vil anonymiseres og makuleres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet vil være innelåst/kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2023. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Blende Maliqi, blendem@hiof.no eller telefon 40081882
- Veileder: Anders Nordahl-Hansen, anders.nordahl-hansen@hiof.no eller telefon 69608174
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen, martin.g.jakobsen@hiof.no eller telefon 69608009

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anders Nordahl-Hansen
(Forsker/veileder)

Blende Maliqi
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sosiale kommunikasjonsferdigheter hos barn med ASD i barnehagen*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

1. Informasjon om hensikt, bakgrunn og formålet med prosjektet.
2. Taushetsplikt, anonymitet, samtykke til opptak og varighet.
3. Kan trekkes fra prosjektet og data blir dermed slettet.
4. Spør om noe er uklart eller om informanten har noen spørsmål.

Bakgrunn

1. I hvilken aldersgruppe er du? (20-30, 30-40, 40-50, 50-60).
2. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
3. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
4. Inneholdt utdannelsen din temaer innenfor ASD?
 - a. Hvilke?
5. Hvor lenge har du arbeidet med barn med ASD?
6. Hvilke erfaringer har du med å arbeide med barn med ASD?

Tilrettelegging og veiledning

1. Hvilke tilpasninger gjorde dere i oppstartsfasen?
 - a. Hvilke utfordringer opplevde dere?
 - b. Hvilke kunnskaper har personalgruppa om barn med ASD?
 - c. Hvordan bruker dere kompetansen deres for å tilrettelegge?
2. Hvordan foregår veiledningen i forhold til utfordringene?
 - a. Hvem har ansvaret?
 - b. Hvem deltar?
 - c. Hvor ofte foregår det?
3. Følger dere forskningsbaserte tiltak om barn med slike utfordringer?

Samarbeid

1. Hvordan opplever dere kommunikasjonen mellom de ulike leddene? (spesialpedagog, pedagogisk leder og miljøarbeider).
 - a. Hvorfor fungerer det/fungerer ikke?
 - b. Hva er forbedringspotensialet?
2. Hva tenker dere er utfordringene i samarbeidet mellom partene?
3. Hvordan foregår utforming av tiltak og planer?
4. Hva inneholder de spesialpedagogiske tiltakene? (en til en, gruppe?)
 - a. Blir miljøarbeider inkludert i dette arbeidet?
 - b. Hvis ja, hvordan?
 - c. Hvis nei, hvorfor ikke?
5. Har miljøarbeider og pedagogisk leder lest viktige dokumenter som omhandler barnet?
6. Hvordan foregår ansvarsfordelingen av barnet?

Sosial kommunikasjon

1. Hvorfor jobber dere med sosial kommunikasjon?
2. Hva er konkrete tiltak dere gjør i hverdagen?

- a. Hvorfor fungerer tiltakene godt?
 - b. Hvorfor fungerer tiltakene mindre godt?
3. Hva innebærer ferdighetstreningen (en til en eller i gruppe)?
4. Hvordan tilrettelegger dere i det fysiske miljøet for barnet?
5. Hvor mange timer i uken jobbes det med sosial kommunikasjon?
 - a. Er det i jobbeøkter eller implementert i miljøet?
6. Hvordan jobber dere med sosialt samspill og vennskap?
7. Hva legger dere vekt på for å utvikle barnets språk og kommunikasjon?
8. Hva mener dere er grunnleggende forutsetninger for at barn med ASD skal lære sosiale kommunikasjonsferdigheter?

Avsluttende spørsmål

1. Er det noe annet du ønsker å snakke om eller tilføye?
2. Har det vært ubehagelige spørsmål som du vil slette?
3. Ta gjerne kontakt hvis du kommer på noe viktig i ettertid.