

# «Inkludering av barn med autisme i barnehagens utelek»

---

**«Hvordan kan personalet i barnehagen legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek?»**

**Mailin Restel Kiste**  
[kandidatnummer: 2004]

**Bacheloroppgave**  
**[BDBAC4900]**

Trondheim, mai 2020

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



**Innholdsfortegnelse**

<b>Forside</b> .....	S.1
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	S.2
<b>Forord</b> .....	S.3
<b>1.0 Bakgrunn for valg av forskningstema</b> .....	S.4-5
1.1 Oppgavens problemstilling.....	S.6
<b>2.0 Teori</b> .....	S.7
2.1 Autisme.....	S.7
2.2 <b>Inkluderingsbegrepet</b> .....	S.8
2.2.1 Inkludering av barn med autisme.....	S.8-9
2.2.2 Den inkluderende voksenrollen.....	S.9-10
2.3 <b>Barneperspektivet i arbeid med inkludering</b> .....	S.10
2.3.1 Foreldreperspektivet i arbeid med inkludering.....	S.11
2.4 <b>Voksenrollen i barns lek</b> .....	S.11-12
2.5 Utelekens betydning.....	S.13-14
2.5.1 Voksenrollen i utelek.....	S.14-15
<b>3.0 Metode</b> .....	S.15-16
3.1 Valg av metode.....	S.16
3.1.1 Planlegging av datainnsamlingen.....	S.17
3.2 Presentasjon av informanter.....	S.17-18
3.3 Førforståelse.....	S.18
3.4 Beskrivelse av gjennomføring.....	S.18-19
3.5 Analysearbeid.....	S.19-20
3.6 Metodekritikk.....	S.20-21
3.7 Etske retningslinjer.....	S.21
<b>4.0 Presentasjon av funn og drøfting</b> .....	S.21
4.1 Inkludering i barnehagens felleskap.....	S.22-23
4.1.2 Hva vektlegges i arbeid med barn som trenger ekstra støtte.....	S.23-24
4.1.3 Arbeid med inkludering av barn med autisme.....	S.24-25
4.1.4 Foreldresamarbeid i inkludering når barn har behov for ekstra støtte.....	S.25
4.2 Voksenrollen i barns lek.....	S.25-26
4.3 Utelekens mulighet som inkluderingsarena for barn med autisme.....	S.27
4.3.1 Personalets rolle i uteleken.....	S.27-28
<b>5.0 Avsluttende refleksjoner</b> .....	S.28
<b>6.0 Litteraturliste</b> .....	S.29-31
<b>7.0 Vedlegg 1 samtykkeskjema</b> .....	S.32-35
<b>7.1 Vedlegg 2 Intervjuguide</b> .....	S.36-37

## **Forord**

Prosesen med å skrive en bacheloroppgave har vært både interessant og krevende. Jeg har lært mye om inkludering, og om ulike måter det kan gjøres på. En spesiell takk til informantene mine som har satt av tid til å bidra, med tanke på den krevende tiden barnehagene har stått i denne våren.

Jeg vil til sist gjerne takke veilederen min for god støtte, og veiledning gjennom denne prosessen.

Takk!

Trondheim, mai 2020

## 1.0 Bakgrunn for valg av forskningstema

Jeg skal i dette kapittelet redegjøre for mitt valg av tema og problemstilling i bacheloroppgaven.

Bakgrunnen for min bacheloroppgave handler mye om egen interesse for temaet for oppgaven. Når jeg startet prosessen med å skrive en bacheloroppgave ønsket jeg først og fremst å fordype meg i noe som jeg finner spennende og interessant. Jeg ønsker å kunne bidra til å øke basiskunnskapen rundt barn med autisme og utelek, fordi jeg blant annet ikke synes at man sitter igjen med nok kunnskap om dette temaet etter fullført utdanning. Om man har barn med spesielle behov i sin barnegruppe har man ifølge Mørland (2008, s. 37) mulighet til å søke veiledning hos PPT, habiliterings eller kompetansesentre. Om barnehagen har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal barnehagen få ekstern veiledning, og/eller ansette spesialpedagog, ekstra pedagog eller assistent.

Likevel mener jeg at det vil gagne alle som jobber med barn med autisme i barnehagen, enten som barnehagelærer eller som en annen yrkesgruppe å få mer kunnskap om hvordan inkludere barn med spesielle behov, som i denne oppgaven vil ha fokus på barn med autisme, i lek ute i samspill med barn. Det er fint å kunne noe om barn med autisme så man har noe kjennskap til dette, hvis man får et barn med autisme i barnegruppa.

Gjennom praksisperioder i utdanningen min har jeg fundert på hvor mye barn med autisme blir inkludert når det kommer til utelek. For eksempel hadde jeg en praksisperiode hvor jeg syntes barnet ble inkludert i det allmenpedagogiske innendørs, men som jeg følte ble mye overlatt til seg selv når vi var ute. Det hendte ikke ofte at barnet ble forsøkt inkludert i lek med andre barn, og jeg syntes tilbudet til dette barnet utendørs mest dreide seg om å passe på hvor det befant seg. Dette fikk meg til å tenke på om uteleken, og utetiden i barnehagen egentlig blir likestilt med det pedagogiske arbeidet som foregår når vi oppholder oss innendørs. Inne i barnehagen ble det brukt mye mer ressurser på å inkludere barnet, men straks vi kom ut så jeg lite av det. I barnehagen oppholder barna seg gjerne mye ute i løpet av dagen, og jeg vil derfor se nærmere på hvilke holdninger, erfaringer og kunnskaper personalet har når det kommer til arbeid med inkludering i uteleken.

For å kunne avgrense dette uendelige brede temaet har jeg valgt at oppgaven skal handle om personalets rolle i barn med autismes utelek. Her har igjen min egen interesse for fysisk

aktivitet og utelek bidratt, samt et engasjement jeg har når det kommer til inkludering av barn med spesielle behov i det allmenpedagogiske tilbudet.

Rammeplan for barnehagen viser til at «barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek- alene og sammen med andre» (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 20). Uteleken i barnehagen består gjerne av frilek, noe som bidrar til å anerkjenne lekens egenverdi. Dette er viktig, men det betyr ikke at pedagogene i barnehagen skal være mindre aktive i barnehagens uterom. Selvfølgelig skal barn med autisme også få erfare frilek, men samtidig har jeg opplevd at barn med autisme har blitt mye overlatt til seg selv i uteleken, jeg ønsker derfor å få frem hvordan man kan være en inkluderende og aktiv barnehagelærer, også ovenfor barn med autisme. Rammeplan for barnehagen (2017, s. 40) løfter frem at det allmenpedagogiske tilbudet skal tilrettelegges etter de forutsetninger og behov som barn har, også når det er barn i barnehagen som trenger ekstra støtte i korte, og lengre perioder av barnehageforløpet sitt. Dette er et viktig argument for mitt valg av forskningstema, og jeg ser på tiden ute i barnehagen som en viktig del av det allmenpedagogiske tilbudet i barnehagen.

Når det gjelder tidligere forskning som omhandler barn med autisme, så har jeg ikke funnet mye som omhandler barn med autisme, og lek men mesteparten av forskningen jeg har funnet dreier seg om barn med autisme, og læring av sosialt samspill noe Hellenes (2015, s. 2) skriver om i sin mastergradsavhandling *Inkludering av barn med autisme-spekterforstyrrelser i barnehagen*, hvor hun viser til at selv om det har blitt mer fokus på de minste barna i barnehagen, er det lite forskning som omhandler inkludering av barn med autisme i felleskapet i barnehagen.

Jeg vil også vise til Nordahl-rapporten fra 2018, som viser til at barn og unge med individuell tilrettelegging også skal få mulighet til deltakelse i felleskap med andre (Nordahl m.fl., 2018, s. 244). Å kunne være i stand til å tilpasse det allmenpedagogiske tilbudet til alle barn uavhengig av deres funksjonsnivå har alltid vært viktig for mitt pedagogiske grunnsyn gjennom hele utdanningsløpet, noe som også ligger til grunn for valg av forskningstema.

## 1.1 Oppgavens problemstilling

Å komme frem til en målbar problemstilling innenfor temaet har ikke vært enkelt. Siden barn med autisme er like forskjellige som alle andre barn finnes det ingen fasitsvar på hvordan det går an å tilrettelegge for god utelek, eller hvordan man som voksen skal være på en bestemt måte. Jeg har derfor valgt å fokusere mest på personalets rolle, og ikke på autismediagnosen. Dette er fordi at oppgaven ikke skal bli for spesialpedagogisk, men ha fokus på inkludere barn inn i det allmenpedagogiske. Den nye stortingsmeldingen *Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, viser til at regjeringen ser på å gjøre det allmenpedagogiske tilbudet bedre, som det viktigste tiltaket for å skape en inkluderende barnehage og skole. (Meld. St. 6, 2019-2020).

Jeg har derfor valgt problemstillingen:

*Hvordan kan personalet legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek?*

I oppgaven skal jeg se på ulike måter personalet kan legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek på. Det finnes mange ulike innganger til dette, men jeg vil forsøke å vise til noen forskjellige metoder dette kan gjøres på. Jeg har valgt å ha fokus på utelek fordi jeg som tidligere nevnt interesserer meg mye for leken som skjer i uterommet. Mye av frileken i barnehagedagen foregår utendørs, og derfor ønsker jeg å løfte frem viktigheten av denne. Rammeplanen for barnehagen (2017, s. 40) løfter frem viktigheten av at inkludering i barnehagen blant annet handler om at en skal tilrettelegge for sosial deltakelse. Å delta i utelek sammen med andre barn er en form for sosial deltakelse, og derfor noe man som voksen i barnehagen skal kunne legge til rette for, uansett hvilke forutsetninger enkeltbarnet har.

Jeg vil til sist trekke frem barnehageloven som en begrunnelse for problemstillingen min. Barnehageloven (2005, § 1) slår fast at barnehagen, i samarbeid med barnets hjem skal fremme trivsel, og gjøre at barna opplever lek og læring som noe positivt. Barnehagen skal også kunne utfordre, og være en plass som barn opplever som trygt for fellesskap og vennskap. Å ha en tilnærming til dette innenfor det allmenpedagogiske, er derfor viktig når man jobber i barnehagen.

## 2.0 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg ta for meg relevant teori som er med på å belyse problemstillingen min. Selv om jeg vil fokusere mest på voksenrollen i denne oppgaven er det likevel viktig å definere autisme som begrep i teorigrunnlaget. Dette kan gi noen implikasjoner knyttet til drøfting av personalets holdning i møte med barn med autisme og hvordan de legger til rette for inkludering.

Teorien som er brukt i oppgaven danner grunnlaget for drøfting av problemstillingen i sammenheng med datamaterialet, og de funnene som kommer frem fra dataene jeg har samlet inn.

### 2.1 Autisme som diagnose

Det første begrepet jeg vil ta for meg er hva det i korte trekk vil innebære å ha en autismediagnose. I dette avsnittet vil jeg si noe om hva autisme som diagnose går ut på. Øzerk & Øzerk (2014, s. 15) viser til at i vitenskapelige og formelle sammenhenger snakker vi om autisme-spekter-forstyrrelser, forkortet ASF. ASF gjelder både selve autismedforstyrrelsen, asperger-syndrom, og atypisk autisme. Videre er ASF en av de mest økende medisinske diagnosene i verden. I oppgaven vil jeg fokusere på selve autisme-spekter-forstyrrelsen som helhet, og ikke underdiagnosene. Øzerk & Øzerk (2014, s.15) legger vekt på at barn med ASF er en gruppe som er veldig sammensatt, men utfordringene har likevel en god del felles. Forskning som er gjort innenfor området viser at barn med ASF har utfordringer med sosialt samspill, kommunikasjon og de har en stereotypisk, repeterende adferd samt begrensede interesser. Videre legger Øzerk & Øzerk (2014, s. 15) vekt på at autisme ikke er en sykdom, det er en forstyrrelse i hjernen. Øzerk & Øzerk (2014, s. 16) viser også til at man kan påvirke barn med autismed læring og utvikling på en positiv måte.

Når jeg omtaler barn med autisme vil jeg i oppgaven derfor bruke betegnelsen barn med autisme/autismedspekterforstyrrelser, fordi jeg ønsker å fokusere på at det er et menneske som *har* en diagnose, og at diagnosen ikke er det som skal være hovedfokuset i oppgaven.

Birkelund (2017, s. 10) viser til at dette har blitt mer vanlig i litteraturen, og dette er også en årsak til at jeg velger denne måten å uttrykke diagnosen på.



## 2.2 Inkluderingsbegrepet

Først vil jeg starte med å definere hva inkluderingsbegrepet vil dreie seg om i denne oppgaven.

Sjøvik (2014, s. 41) sier at inkludering innebærer å legge til rette for at alle kan finne sin naturlige plass i miljøet. Man forsøker dermed å gjøre forholdene som kan sette ned funksjonsnivået til barn mindre. Det fysiske miljøet skal ha som mål å være tilgjengelig for alle, og det skal ha aktiviteter som passer for alle barn, uavhengig av deres funksjonsnivå.

Rammeplan for barnehagen (2017, s. 8-9) viser til at barn skal ha mulighet for deltakelse i fellesskapet i barnehagen, uavhengig av deres ferdigheter i språk eller kommunikasjon. Inkludering vil derfor si at man gjør det mulig for alle å være med i fellesskapet, uavhengig av deres forutsetninger. I følge (Meld.St.6, 2019-2020) handler inkludering om at barn i barnehagen, og skoler skal oppleve at de hører til i fellesskapet på en naturlig måte. I oppgaven vil inkludering i uteleken dreie seg om å få mulighet til å være med i denne formen for sosial deltakelse.

I følge Mørland (2008, s. 12) er ikke målet med inkludering likhet, men variasjon og å ha respekt for forskjeller. Inkludering er en kontinuerlig prosess som man alltid vil ha potensiale til å forbedre. Det er derfor ikke slik at man kan oppnå en absolutt inkludering, og så er man ferdig, arbeid med inkludering er en prosess.

Korsvold (2011, s. 23) viser til at forståelsen og oppfattelsen av hvordan man ser på barn, og deres barndom vil ha stor betydning på hvor mye inkludering i barnehagen gis rom for. Barn som er aktive deltakere i sitt eget liv er med på å skape sin egen hverdag, og de er ikke kun sett på som passive mottakere for voksnes handlinger. At barn får være med på å medvirke i barnehagehverdagen sin, uavhengig av hvilke forutsetninger de har, er derfor en viktig faktor for at inkludering i barnehagen skal finne sted.

### 2.2.1 Inkludering av barn med autisme

Jeg vil nå gå kort inn på hvorfor barn med autisme skal inkluderes i barnehagens felleskap, og si noe om hvorfor barnehagens ansatte bør jobbe med dette.

Kunnskapsdepartementet kom som nevnt i forrige delkapittel i 2019 med stortingsmeldingen *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. I følge (Meld. St. 6, 2019-2020) handler inkludering i barnehagen og skolen om at alle barn skal kjenne på at de

er en del av et fellesskap, de skal ha sin naturlige plass i det. Et fellesskap som er inkluderende omfatter alle barn, og barn med autisme skal derfor oppleve å bli inkludert i lek i barnehagen. Solli (2016, s. 111) viser til at spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er viktig, og ofte nødvendig for å kunne oppnå inkludering i barnehagen, men samtidig kan det føre med seg en opplevelse av å være annerledes i forhold til resten av barnegruppa. Dette er en viktig grunn til at man skal jobbe med inkludering av barn med autisme som en del av det allmenpedagogiske tilbudet. Rammeplan for barnehagen (2017, s. 22) legger vekt på betydningen av sosial kompetanse, som er de ferdighetene man utvikler i samspill med andre. Sosial kompetanse er derfor noe barn må tilegne seg for å kunne fungere sammen med andre unger. Arbeid med inkludering av barn med autisme vil derfor kunne utvikle deres sosiale kompetanse, som er viktig for at de skal kunne utvide lekekompetansen sin.

### **2.2.2 Den inkluderende voksenrollen**

Jeg vil nå forsøke å definere hva det vil si å være en inkluderende voksen i barnehagen. Moe & Valseth (2014, s. 353) viser til at inkludering i barnehagen handler om å gi alle barn en mulighet til å kunne fremstå som interessante og gode lekepartnere. Videre legger de vekt på at barn med ulike funksjonshemninger først og fremst er barn, og har akkurat det samme behovet for å kunne leke, og å være sammen med venner. Å være en inkluderende voksen vil derfor dreie seg om å gjøre dette mulig for barn med spesielle behov. En inkluderende ansatt i barnehagen må derfor kunne tilpasse pedagogikken til å også kunne inkludere barn med autisme. Rammeplanen (2017, s. 40) viser til at man skal kunne justere det allmenpedagogiske tilbudet etter de behovene og mulighetene barna har, også når det gjelder barn som trenger ekstra hjelp i barnehagen. Barn med autisme har derfor krav på å bli inkludert i det allmenpedagogiske, og den som arbeider i barnehage må derfor kunne tilpasse det pedagogiske tilbudet så de kan være med.

Sjøvik (2014, s. 41) viser til at personalet i barnehagen har ansvar for å hjelpe barn med funksjonsvansker til å fremstå som interessante barn å leke med, da inkludering i hverdagslivet i barnehagen dreier seg om nettopp dette, barn med funksjonsvansker og spesielle behov skal oppleve å få være med i lek og det som skjer i barnehagen sammen med resten av barnegruppen.

Barnehagehverdagen til barna blir skapt når barnet inngår i et samspill med de voksne, og de andre barna i barnehagen. Hverdagen til både den voksne, og barnet blir til gjennom forholdet

deres (Korsvold, 2011, s. 24). Den voksne må derfor kunne se på barnet som et selvstendig individ som er en aktiv medskaper i sitt eget liv.

### **2.3 Barneperspektivet i arbeid med inkludering**

Når man som voksen skal inkludere barn i leken er det viktig å kunne innta barneperspektivet. Askland, (2011, s. 33-34) viser til at ved et kontaktforhold mellom et barn og en voksen, vil det foreligge en asymmetri fordi den voksne som har kunnskap og mye erfaring møter et barn som så vidt har begynt å tilegne seg dette. Det er derfor en stor risiko for at den voksne og barnet skal utvikle et forhold hvor den voksne er subjektet, og barnet objektet. Det kreves derfor av den voksne at vedkommende forsøker å ta perspektivet til barnet. Når man som barnehagelærer eller assistent skal forsøke å ta et barns perspektiv spiller synet man har på barnet en stor rolle. Drugli (2011, s. 201) legger vekt på hvordan synet på barnet som subjekt har utviklet seg enormt de siste årene. Hun viser til hvordan man før tenkte at barnet kun var en passiv mottaker av kunnskap fra voksenpersoner, og at man i dag ser at barnet og voksne påvirker hverandre gjensidig over tid. Omgivelsene er med på å forme barnet, men barnet påvirker også omgivelsene med måten det er på, og etter hvilke behov som barnet har. Drugli (2011, s. 202) viser også til hvordan man som voksen kan tilføre barnet erfaring med mestring, og læring i barnehagens daglige samspill ved å respektere dets ståsted og ha tro på at det kan utvikle seg. Når man som voksen i barnehagen arbeider med inkludering er det derfor viktig å ta barnets perspektiv for at barnet skal kunne få muligheten til å påvirke omgivelsene sine og være en aktiv deltaker i sitt eget liv, uavhengig av hvilket funksjonsnivå barnet har. Ruud (2010, s. 62) skriver om at barn som opplever å streve med lek vil ha behov for at den voksne må kunne være oppmerksom på barn som blir avfeiet og utestengt i leken. Den voksne må deretter prøve å se situasjonen fra barnets side og perspektiv. Det er derfor viktig å kunne innta barneperspektivet når man jobber med inkludering av barn i lek. Ruud (2010, s. 62) sier videre at selv om man har kunnskap om samspill, utvikling og lek hos barn vil dette ikke hjelpe om man ikke forstår barnet som finner leken vanskelig. Man må kjenne barnet godt, og ha et samspill med det, som en forutsetning for å kunne hjelpe barnet inn i leken. Dette viser at man som ansatt i barnehagen har et stort ansvar for å bygge gode relasjoner med alle barn i barnegruppen.

#### **2.3.1 Foreldreperspektivet i inkluderingsarbeidet**

(Meld.St.6, 2019-2020) er tydelig på betydningen av foreldreperspektivet i arbeid med inkludering, hvor det vises til at etablering av trygg tilknytning, og relasjonsbygging mellom

barn og ansatte må skje sammen med foreldrene. Det er derfor relevant å belyse foreldreperspektivet når det kommer til arbeid med inkludering. Regjeringen er tydelig på i (Meld.St.6, 2019-2020) at i barnehagen vil et godt foreldresamarbeid innebære at foreldre får være med på å medvirke i det som dreier seg om deres barn. Man har derfor et ansvar som voksen for å ha en åpen dialog med hjemmet hele veien. Når det kommer til foreldresamarbeid står det i Rammeplanen for barnehagen (2017, s. 22) at foreldrenes medvirkning i forhold til barnets individuelle tilbud må tas med i betraktning. Som voksen i barnehagen må man derfor være lydhør for hva foreldrene mener, og ønsker. Sammen skal man arbeide etter barnets beste, vises det til i Rammeplanen (2017, s. 22). I følge Tholin (2015, s. 100) har barnehagelæreren ansvar for både verdisyn og holdninger i personal og barnegruppa. Barnehagelæreren har derfor et meget stort etisk ansvar, fordi de holdningene man har til medmennesker viser man i sin praksis. Videre peker Tholin (2015, s. 100) på at foreldrene i barnehagen er forskjellige, og har ulike bakgrunner. Likevel skal både barnehagelæreren, og øvrig personale samarbeide med de på en inkluderende, og anerkjennende måte. Når man arbeider med inkludering er det derfor viktig å lytte til foreldrene, det er tross alt de som kjenner barnet sitt best.

## **2.4 Voksenrollen i barns lek**

Jeg vil nå gjøre rede for voksenrollen i barns lek, og vise til teori som sier noe om den voksnes tilnærming til å delta i leken.

I følge Öhman (2012, s. 240) er det ikke gunstig for utviklingen av barns lek at den voksne har en for passiv rolle i forhold til den. De vil da ikke få noe hjelp til at positive relasjoner kan utvikles, eller å utvikle tilknytningsstrategier eller støtte til å bygge lekeverdener sammen med andre barn. Kristoffersen (2015, s. 54) skriver om begrepet lekverden som handler om at voksne og barn, sammen går inn i en verden. Denne verdenen er knyttet sammen med et tema som er forankret i barnehagens miljø, både kulturelt og pedagogisk. Her må den ansatte ha kompetanse om at alt som bidrar til å skape mer lek, legger til mer av den oppdiktete lekverdenenes egenskap (Kristoffersen 2015, s. 55).

Øzerk & Øzerk (2013, s. 75) er tydelig på at det er vanskelig for barn med autisme å leke rollelek, delta i lek med barn på sin egen alder eller å ta initiativ til lek. Barn med autisme er først og fremst barn, og bør derfor inkluderes inn i lek med andre barn selv om det er vanskelig for de å ha et sosialt samspill med sine lekekamerater. Det er derfor viktig at man

som voksen i barnehagen har relasjonskunnskap, og kan å hjelpe barn som trenger støtte til å skape relasjoner med andre barn.

Om voksenrollen i barns lek viser Bodil & Mørland (2014, s. 244) til at å gå inn i barns lek må gjøres med varsomhet. Å inkludere barn med autisme inn i uteleken må derfor gjøres på en slik måte som respekterer barnets premisser, men selv om den voksne trår varsomt må man gjøre dette på en måte som ifølge Bodil & Mørland (2014, s. 244) vil hjelpe barnet å være med i leken gjennom å lage roller og handlinger. Man får da invitert barn inn i leken, og gir barn hjelp til å komme inn i den.

Kibsgaard (2014, s. 362) skriver om konsekvensene av manglende lekekompetanse. Barn som ikke har dette blir lite deltakende, og vil derfor ikke få andres oppmerksomhet. Tilknytning til andre barn som er svært viktig å utvikle, vil ikke skje, og de vil ikke få kjenne på at de er en lekekamerat som andre har lyst til å være sammen med. Når barn ikke får være med i leken, og ikke får til å spørre om å bli med, så kan de enten la vær å oppsøke samspillsituasjoner, eller de kan velge å ødelegge leken som foregår. Den voksne i barnehagen har derfor en svært viktig rolle i å hjelpe barn til å utvide lekekompetansen sin, og bør også ha kunnskap om hva som er adekvat lek og om hva man skal gjøre hvis barnet ikke får til å leke på det nivået som det forventes. Kibsgaard (2014, s. 363) viser videre til at å delta i lek sammen med voksne vil være viktig for å kunne få erfaring med lek, og samspill. (Statped, 2020) viser til at problemer med sosialt samspill er en fellesnevner for mennesker med autismspekterforstyrrelser, og deltakelse i lek sammen med voksne vil derfor kunne gi dem viktige erfaringer.

Gunnestad (2014, s. 38) viser til den tause kunnskapen som er praktisk yrkeskunnskap, holdninger og de verdiene man har som ligger til grunn for det hverdagslige arbeidet med barn. Med begrepet taus kunnskap snakker vi om det som ligger i de rutineene vi har innebygd, praksisen vår og i de situasjonene som oppstår av seg selv i løpet av en dag. Når det kommer til den tause kunnskapen ønsker man her å øke personalets evne til å reflektere over sine handlinger som blir gjennomført i løpet av dagen. Dette viser viktigheten av rollen man har i barns lek, det er derfor av stor betydning å reflektere over hvordan man som pedagog, eller assistent arbeider med å inkludere barn i leken og man bør derfor være bevisst over sin rolle i dette.

## 2.5 Utelekens betydning

For å kunne gå inn på hvordan man som kan møte barn med autisme i uteleken ved å inneha en aktiv, og inkluderende voksenrolle i uteleken, vil jeg først greie ut om utelekens betydning, og redegjøre for hvilken betydning det å delta i sosial lek har for barn i førskolealder.

Om fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse viser Rammeplanen for barnehager (2017, s. 49) til at barn skal inkluderes i aktiviteter hvor de får beveget seg, leke, og oppleve sosial samhandling, motivasjon og mestring ut i fra sine forutsetninger. Barn med autisme vil ifølge Birkelund (2007, s. 25) oppleve lek med andre barn som vanskelig, fordi sosialt samspill er et av autismediagnosens hovedutfordringer. Det vil derfor være lett at de faller utenfor uteleken i barnehagen. Storli (2013, s. 342) viser til at barn gjennom uteleken vil tilegne seg motoriske ferdigheter, utvikle sin muskelstyrke, utholdenhet og smidighet, altså motorisk kompetanse. Samtidig er fysisk aktiv lek viktig for den sansemotoriske leken som ifølge Storli (2013, s. 343) handler om å gjenta en samme type aktivitet mange ganger, og å utforske den med kroppen for å lære nye måter å bevege seg på, og for å holde de vedlike og utvikle bevegelsene videre.

Storli (2013, s. 344) hevder at uteleken også har stor betydning for rolleleken, som i uterommet kan foregå over mye større plass enn hva den kan inne. Barna har da mulighet til å løpe frem og tilbake til forskjellige steder som har ulike funksjoner i leken. Uterommet er derfor med på å berike barns lek, det kan tilføye mer innhold til leken deres.

Uteleken gir også rom for vilter lek, som Storli (2013, s. 344-345) forklarer som grovmotorisk lek som i sin form beskrives som kroppslig voldsom. Dette er en lek som krever sin plass å foregå på, da eksperimentering med kroppen er det som man forbinder med det kaotiske i denne type lek. Denne type lek kan bidra til at barn, spesielt gutter kan komme frem til gode måter å uttrykke aggresjon på. Sandseter (2013, s. 61) peker også på at barn søker spennende opplevelser fordi de gir barn opplevelser hvor de er i kontakt med sine innerste følelser, og kontraster i sitt følelsesregister. Uteleken kan derfor bidra til å utvikle barns selvregulering. noe som er viktig sosial kompetanse.

Vedeler (1999, s. 92) skriver om hvordan deltakelse i sosial lek, for eksempel rollelek, konstruksjonslek eller regellek er med på å bidra til barns sosialisering, og viktige erfaringer med kulturen i samfunnet. Videre sier Vedeler (1999, s. 95) at deltakelse i sosial lek er viktig for at barns sosiale kompetanse som handler om det å kunne mestre samspill med andre. Barn

med autismespekterforstyrrelser har som tidligere nevnt vansker med sosialt samspill, og å få mulighet til å bli inkludert i utelek med andre barn vil derfor gi dem mulighet til viktig erfaring med sosialt samspill. Vedeler (1999, s. 98) går også inn på hvordan barn lærer av hverandre i den sosiale leken. En barnegruppe kan slik ha en meget stor påvirkning på enkeltbarnets måte å oppføre seg på. Når barnet opplever å høre til i en gruppe med andre barn bidrar det til fellesskap og trygghet. Dette er en viktig grunn til at barnet skal inkluderes i uteleken med andre barn, da frileken som foregår ute i løpet av store deler av barnehagedagen kan gi barn verdifulle erfaringer med sosialt samspill.

### **2.5.1 Voksenrollen i uteleken**

Jeg vil i dette delkapittelet greie ut om betydningen av en aktiv og inkluderende voksenrolle i uteleken. Rammeplan for barnehagen (2017, s. 20) legger vekt på at barnehagen skal kunne gi leken inspirasjon, og tilrettelegge for forskjellige former for lek, både utendørs og inne. Dette betyr derfor at man som personale i barnehagen, må være aktiv og engasjert også utendørs.

Å gå i barnehage handler ifølge Ruud (2010, s. 35) om for mesteparten av barna, vennskap, deltakelse i fellesskap og å være sammen med venner. For noen barn vil dessverre barnehagen være en arena hvor de kan oppleve ekskludering, og å være alene. Dette kommer ofte til syne i frilek, som ofte skjer i løpet av dagen hvor det ikke skjer noen voksenstyrte aktiviteter. Ofte foregår tiden med mye frilek nettopp utendørs. I denne perioden skriver Ruud (2010, s. 35) at barn jevnlig velger rollelek som aktivitet. Når barn leker fritt bestemmer de ofte selv hvem de ønsker å være sammen med, og for en del barn vil denne perioden av barnehagedagen gi de mindre heldige erfaringer sosialt. Det er også en god grunn til hvorfor den voksne må være tett på barna i frileken, samtidig som det er viktig å gi rom for lek uten voksenstyrt innblanding. Likevel kan tilrettelegging av lek i utetiden være viktig i arbeid med inkludering av barn med autisme, ifølge Lillemyr (2018, s. 207) kan et pedagogisk opplegg som inneholder lek være nyttig når det kommer til barn som har individuelle behov for støtte, da barn som har behov for støtte ofte finner det utfordrende å leke med andre barn. Barnehagens personale må derfor kunne legge til rette for lek utendørs.

Når det kommer til å arbeide pedagogisk arbeid utendørs går Storli (2013, s.347) inn på at det ikke bør være noen forskjell på å være barnehagelærer ute i forhold til inne. Man bør ikke betrakte utetid som et slags avbrekk i pedagogisk arbeid, uansett om man er barnehagelærer eller annet personale i barnehagen. Storli (2013, s. 348) sier videre at det i utetiden ofte handler om at den voksne sin oppgave ofte vil være å ha kontroll på hva som foregår på

uteområdet. Det kan ofte være nødvendig å danne seg et overblikk over hva som foregår der barna befinner seg, og å håndtere ulike situasjoner som kan oppstå. Det blir muligens mindre tid til å inkludere barn som trenger det inn i leken, og det kan derfor skje at barn som trenger ekstra støtte blir gående mer for seg selv. Fjørtoft (2013, s. 192-193) legger vekt på ansvaret man har som barnehagelærer, som å legge til rette for aktiviteter, og lek hvor barna får utfolde seg og blir utfordret motorisk. Som barnehagelærer, eller øvrig ansatt det derfor viktig å kunne se mulighetene til lek ute. Personalet i barnehagen bør derfor gjøre seg godt kjent på uteområdet i barnehagen for å kunne ha kjennskap til hvilke steder på uteområdet som egner seg for ulike typer lek.

(Meld. St. 6, 2019-2020) viser til at barn som ikke kommer inn i leken av seg selv må få støtte til dette av de ansatte i barnehagen for å få plass i barnehagens fellesskap. Ruud (2010, s. 50) påpeker at de voksne i barnehagens adferd overfor ungene vil bidra til hvordan barna har det, både positivt og negativt. I uteleken er det viktig at den voksne er tett på alle barn, også barn som later til å ha det helt fint for seg selv, da man har et ansvar som ansatt i barnehagen at alle barn opplever å bli inkludert, også i uteleken. Å få muligheten til å være med i leken over en lengre periode er viktig hvis barn skal klare å få til lek med andre barn. (Ruud, 2010, s. 171). Det er derfor den voksnes ansvar å kunne tilrettelegge for at inkludering skal kunne skje, også i utelek. I følge Lillemyr (2018, s. 36) er førskolebarns lek viktig fordi den blant annet har meget stor verdi for utviklingen deres, og deres sosialisering. Å kunne legge til rette for inkludering i uteleken, vil derfor være viktig for å bidra til dette. Lillemyr (2018, s. 207) viser også til å bruke lek i en pedagogisk sammenheng er en viktig metode i utvikling av sosial kompetanse, og sosial utvikling. Å legge til rette for inkludering i utelek, vil også derfor være et viktig pedagogisk arbeid som må prioriteres.

### **3.0 Metode**

Jeg skal i dette kapittelet gjøre rede for mitt valg av metode i prosjektet, og si noe om ulike kvalitative forskningsmetoder ved å støtte meg til relevant teori fra metodelitteraturen. Deretter vil jeg begrunne mitt valg av metode i bacheloroppgaven.

Jeg starter med å først si noe kort om hva samfunnsvitenskapelig metode er. Hensikten med samfunnsvitenskapen er ifølge (Johannesen, Tufte & Christoffersen (2016, s. 25) å øke kunnskapen om vår virkelighet, Som i dette prosjektet dreier seg om hvordan personalet i barnehagen forstår og opplever sin virkelighet i barnehagen i arbeidet med å legge til rette for inkludering av barn med autisme.



Johannesen m.fl., (2016, s. 25) viser til at vi bruker samfunnsvitenskapelig metode for å få tak i informasjon om noe virkelig, og om hvordan man skal analysere de funnene man får ved å bruke denne typen forskning. Den sier også noe om hva dataene man har samlet inn skal behandles, og om betydningen av disse dataene i forhold til samfunnsmessige prosesser og forhold. Johannesen m.fl., (2016, s. 25) viser videre til at metode, eller den empiriske forskningen har tre viktige punkter som kjennetegn, som er nøyaktighet, åpenhet og systematikk. I samfunnsvitenskapelige metoder skiller vi mellom kvantitative, og kvalitative metoder. Man er i den kvantitative metoden ute etter å telle et fenomen, eller å finne ut av hvor mye noe er utbredt, mens ved bruk av kvalitativ metode er man på utkikk etter når man utforsker noe man ikke har så god kjennskap til fra før av, som ikke er forsket så mye på, eller når man ønsker å øke forståelsen rundt et fenomen. Johannesen m.fl., (2016, s. 25).

### **3.1 Valg av metode i oppgaven**

Valg av metode i oppgaven ble tatt på bakgrunn av at jeg var ute etter ansatte i barnehagens tanker, og erfaringer rundt min problemstilling. Jeg var ute etter å gå dypt inn i problemstillingen, som Bergsland & Jæger (2014, s. 67) viser til ved at man ser på andre menneskers sine hverdagslige handlinger i den naturlige konteksten. Det var derfor naturlig å benytte seg av kvalitativ forskningsmetode, med intervju som datainnsamlingsmetode til oppgaven. Et forskningsintervju, er ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 137) en konversasjon om et tema som begge partene har en felles interesse i. Mine informanter var derfor valgt ut ved at jeg på forhånd visste at de hadde noe erfaring og kunnskap om mitt valgte forskningstema.

Intervjuene mine var semi-strukturerte, og jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide med spørsmål som samtalen tok utgangspunkt i. Slik hadde jeg før intervjuene laget en plan for hvilke temaer som jeg ønsket å ta opp, samtidig som informantene fikk mulighet til å tilføre informasjon som kunne være relevant, men som jeg kanskje ikke hadde laget et konkret spørsmål om.

### 3.1.1 Planlegging av datainnsamlingen

Målet med min datainnsamling var å få svar på problemstillingen min. og jeg måtte derfor planlegge intervjuguiden slik at spørsmålene ville kunne besvare det jeg ønsket å få vite noe om. Jeg har fra før av en viss for forståelse av mitt valgte forskningstema gjennom arbeid med det, men for å øke min kunnskap har jeg lest en god del litteratur om temaet før intervjuet, noe som er viktig for å ha en forståelse for de begreper og teorier i det som skal undersøkes. Kunnskap om temaet man skal forske på, er viktig for å kunne stille relevante spørsmål. (Bergsland & Jæger, 2014, s. 70).

Når det kommer til utforming av intervjuguiden var dette noe som har vært mer utfordrende enn hva jeg hadde sett for meg på forhånd, da spørsmålene ble gjennomgått på veiledning innså jeg at intervjuguiden bar veldig preg av førende spørsmål som ikke gav informanten rom til å komme med svar som var mer spontane og uplanlagte, som en mer åpen intervjuguide ville gitt. I følge Kvale & Brinkmann (2009, s. 144) vil en intervjusituasjon som ikke er planlagt veldig detaljert gi informanten rom til å komme med svar man kanskje ikke ventet seg, men som kan være nyttige. Samtidig vil en mer strukturert situasjon kunne gi en enklere analyse av intervjuet senere, begrepsmessig. Jeg var ute etter litt av begge deler, og derfor falt valget på et semi-strukturert intervju.

### 3.2 Presentasjon av informantene

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å intervju to barnehagelærere, og en barne- og ungdomsarbeider. Dette valget foretok jeg fordi problemstillingen spør om hvordan ansatte i barnehagen kan legge til rette for inkludering, og jeg ønsket bredde i yrkesgruppene. Informantene ble valgt ut til prosjektet på grunnlag av at jeg ønsket å belyse et tema fra flere sider (Eide & Winger, 2003, s. 66). For å ivareta informantenes personvern, og skille dem har jeg gitt de navn informant én, pedagog 1, informant to, pedagog 2 og informant tre, når jeg presenterer utsagn de har sagt under intervjuet med meg.

Den første informanten er barnehagelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, og jeg kjenner denne informanten fra før av i min jobb som assistent i barnehagen. Informant nummer en var derfor enkel å få med på å delta i prosjektet, da jeg på forhånd visste hun hadde erfaringer som kunne bidra til å belyse problemstillingen. I følge Johannesen m.fl., (2016, s. 29) er det viktig å ha en strategi for hvordan man skal velge ut informanter, slik at man finner informanter som sitter på relevante erfaringer for forskningstemaet. Informant

nummer én jobber som barnehagelærer, og har ansvar for et barn med autismespekterforstyrrelser under veiledning av spesialpedagog. Informant nummer to, og tre viste seg derimot å være vanskeligere å få tak i.

Jeg hadde antatt at det ville være en smal sak å finne informant nummer to, og tre men det viste seg å ikke være så enkelt. Når jeg sendte epost til forskjellige barnehager fikk jeg ofte til svar at de ikke hadde noe erfaring med mitt forskningstema, og at det var vanskelig å delta på grunn av den nåværende situasjonen i landet. Jeg fikk til slutt svar fra en barnehagelærer som hadde mulighet til å svare på spørsmålene i intervjuguiden skriftlig. Denne informanten, informant nummer to har arbeidet som støttepedagog/spesialpedagog siden 1997, og har bred erfaring med forskningstemaet mitt.

Informant nummer tre er barne- og ungdomsarbeider med videreutdanning i småbarns pedagogikk fra fagskole, og har jobbet fjorten år i barnehage. Informant nummer én, to og tre jobber i forskjellige barnehager, og har derfor bidratt med forskjellige erfaringer som har gitt meg et bredt drøftingsgrunnlag.

### **3.3 Førforståelse**

Min førforståelse for forskningstemaet er basert på tidligere erfaringer gjennom arbeid, og praksisperioder. I følge Thaagard (2013, s. 206) er det en fordel for forskeren om han eller hun allerede har en fot innenfor miljøet som skal forskes på. Dette gir forskeren et godt fundament for å forstå det som skal studeres. Siden jeg selv har jobbet med barn som har autismespekterforstyrrelser i barnehagen, hadde jeg allerede opparbeidet meg en god del kunnskap, men også meninger og holdninger rundt forskningstemaet mitt. Thaagard (2013, s. 206) sier videre at dette kan føre til at forskeren ikke er like mottakelig for andre menneskers erfaringer med temaet, og dette kan føre til at forskeren ikke ser de ulike nyansene i det man forsker på. Under gjennomføring av intervjuene forsøkte jeg å ha dette i bakhodet, og etter mye erfaring med forskningstemaet måtte jeg på passe at jeg ikke overså viktig informasjon som informantene kom med.

### **3.4 Beskrivelse av gjennomføring av datainnsamling**

Intervjuene med informant én, pedagog 1 og informant tre ble gjennomført over telefon på grunn av den nåværende situasjonen med koronaviruset i landet, og ble tatt opp via båndopptaker. Intervjuet med informant to, pedagog 2 ble gjennomført skriftlig via e-post.

Jeg fikk derfor ikke møtt informantene ansikt til ansikt. Intervjuguiden var sendt informantene på forhånd, da intervjuene foregikk over telefon, og e-post. Informantene jeg intervjuet over telefon ville derfor kunne stille noe forberedt slik at det kom mest mulig relevant informasjon ut av samtalen. Gjennomføring av intervjuet med informant nummer én gikk veldig greit. Det var en avslappet stemning siden vi kjente hverandre fra før, og jeg forsøkte å vise at jeg satte pris på informasjonen som informanten kom med. Samtidig var jeg veldig opptatt av å få frem at jeg var en god lytter, og at jeg satte pris på informanten sitt engasjement rundt temaet. Bergsland & Jæger (2014, s. 72) viser til at når forskeren kommer med positive bemerkninger til informanten vil dette vise hvilken vei man ønsker samtalen. Av og til synes jeg det var litt vanskelig å svare informanten tilbake med noe konstruktivt, og det var ikke bare enkelt å være en god intervjuer samtidig som jeg skulle innta all informasjonen som informanten kom med. Det var ofte i situasjonen hvor jeg svarte mer «mhm», og i etterkant skulle jeg ønske at jeg stilte mer oppfølgingsspørsmål enn jeg fikk til å gjøre. Intervjuet med informant tre foregikk på samme vis som med informant én, jeg hadde som tidligere nevnt sent informanten intervjuguiden på forhånd så vedkommende var forberedt og delte villig sine erfaringer med meg. Informant to, pedagog 2 besvarte spørsmålene skriftlig.

### 3.5 Analysearbeid

Jeg brukte båndopptaker til å ta opp intervjuene, og måtte derfor transkribere informasjonen i etterkant. Analysemetoden jeg har brukt beskriver Dalland (2017, s. 92) som tematisk bearbeiding. Dette går ut på at man sorterer svarene man får under de aktuelle temaene som man vil drøfte for å få svar på problemstillingen. Jeg har markert den informasjonen som jeg mener har betydning for problemstillingen min, og forsøkt å fjerne det som ikke er hensiktsmessig å ha med (Bergsland & Jæger, 2014, s. 82). Når det gjelder det skriftlige intervjuet med informant tre var dette allerede omgjort til skriftlig tekst, og her ble datamaterialet analysert ved at jeg sorterte det i forskjellige temaer. Til slutt sorterte jeg funnene fra alle informantene i de forskjellige temaene jeg hadde tatt utgangspunkt i, i intervjuguiden. Slik ble det lettere å se hvilke svar som var like, og forskjellige. Funnene vil bli presentert slik at jeg gjengir hva informantene har sagt, for deretter å komme med mine fortolkninger, og teorier. Dette er for å skape avstand mellom hva informantene sier, og mine tolkninger av deres utsagn (Bergsland & Jæger, 2014, s. 82).

### 3.6 Metodekritikk

Når man gjennomfører en datainnsamling må man være nøye med å reflektere over valg av metode, og de strategiene for innsamling som man har brukt (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Intervju som metodevalg i forhold til min valgte problemstilling synes jeg har fungert fint. Problemstillingen er av en slik karakter som passer godt til denne type innsamlingsstrategi. Likevel er det tre begreper som brukes når man skal evaluere metodedelen av forskningsarbeidet, reliabilitet, validitet og generalisering (Bergsland & Jæger, 2014, s.81). Når det kommer til metodens reliabilitet som handler om forskningen er gjennomført på en måte som vekker tillitt, om materialet jeg har samlet inn er troverdig og om det er tolket og bearbeidet på en pålitelig måte (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80) Jeg samlet inn data ved bruk av intervju som innsamlingsstrategi. Det er jeg som mottok informasjonen informantene kom med, og som har bearbeidet den. Jeg har derfor valgt ut dataene som er relevante for problemstillingen, noe som kan utelate informasjon. Samtidig har jeg brukt mye tid på å lese meg opp på relevant litteratur for å styrke oppgavens reliabilitet, og for at min førforståelse for forskningstemaet ikke skal dominere for mye.

Oppgavens validitet går ut på om dataene som er samlet inn, og som skal representere det jeg forsker på er gode eller relevante nok (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). Jeg vil definitivt si at alle informantene kom med betydningsfulle, og gode data som er relevante for problemstillingen. Jeg har også valgt ut tre informanter fra forskjellige barnehager for å kunne finne ulike perspektiver. Det som kan svekke oppgavens validitet er at jeg og informant én arbeider i samme barnehage, og det vil kanskje medføre at jeg tolker informant én sine svar på en annen måte siden jeg gjenkjenner mange av hennes erfaringer. Samtidig sier Bergsland & Jæger (2014, s. 80) at forbindelsen til forskningsfeltet også kan bidra til større validitet, siden man da har mulighet til å sikre seg at dataene man samler inn er relevante for spørsmålene man stiller. Når jeg intervjuet informant nummer én visste jeg at vedkommende satt på de dataene jeg trengte for å svare på problemstillingen. Det er ikke forutgått at alle ansatte i barnehagen har erfaring med den, og derfor ble akkurat denne informanten valgt.

Det siste begrepet som er relevant for metodekritikk, generalisering vil i denne sammenhengen bety om oppgaven gir gode beskrivelser av det jeg har forsket på (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). Målet med oppgaven er å vise noen perspektiver på hvordan man som voksen i barnehagen kan legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek, og her har informantene bidratt med sine erfaringer og tanker om mulige måter som dette kan gjøres

på. Dette viser også at innsamlingsstrategien min var riktig, da intervjuet gav informantene en mulighet til å dele av sin praksis med meg, noe som gav gode beskrivelser.

### **3.7 Etiske retningslinjer**

Når det handler om forskningsetikk, er hvordan man behandler informantenes personopplysninger viktig (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). På forhånd hadde jeg laget et informasjons og samtykkeskjema til mine informanter (Se vedlegg 1). Det inneholder opplysninger om forskningsprosjektet mitt, hvordan personopplysningene blir behandlet og hvordan de blir oppbevart. Det står også at informanten kan trekke seg uten begrunnelse hvis ønskelig. Informantenes anonymitet er ivaretatt ved at jeg kaller de informant én pedagog 1, informant to, pedagog 2 og informant tre i oppgaven, og at jeg ikke nevner navn på barnehagene som de jobber i.

Opptakene av informantenes stemme på båndopptakeren ble slettet med en gang intervjuet var ferdig transkribert. Når det gjelder intervjuet som foregikk skriftlig ble informantens personopplysninger beskyttet ved at dokumentet ble beskyttet med et passord, og jeg slettet e-post utvekslingen mellom oss i etterkant for å forhindre identifisering.

### **4.0 Presentasjon av funn og drøfting**

I denne delen av min bacheloroppgave vil jeg presentere, og drøfte funn fra intervjuene jeg har gjennomført som er relevante for min problemstilling «Hvordan kan personalet i barnehagen legge til rette for inkludering av barn med autisme i uteleken?». For å kunne svare på problemstillingen min vil funnene bli drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget i kapittel 2 i denne oppgaven. Funnene blir presentert etter de temaene som blir tatt opp i intervjuguiden (se vedlegg 1), som jeg mener er relevant for å svare på problemstillingen.

#### **4.1 Inkludering i barnehagens felleskap**

Det første temaet jeg vil drøfte er synet på inkludering, i barnehagen. Å få mulighet til å delta i felleskapet var noe alle informantene la vekt på da de ble spurt om hvordan de forstod inkluderingsbegrepet, og hva inkludering innebærer for dem.

Da jeg spurte informant nummer én, pedagog 1 om hvordan hun forstår begrepet inkludering og hva det innebærer for hun, svarte informant én dette:

«Ja, jeg tenker på inkludering som at alle sammen skal kunne delta i samfunnet, og da må man legge til rette for det. Jeg tenker på det som min oppgave å legge til rette for at det her barnet skal kunne fungere i barnehagehverdagen» (Utsagn, informant én, pedagog 1).

Pedagog 1 var videre tydelig på at barnet som hun følger skal ha muligheten til å fungere i barnehagehverdagen, og det er derfor hennes oppgave å hjelpe barnet med dette. Videre legger pedagog 1 vekt på at barnet hun følger, som har autismspekterforstyrrelser skal oppleve å bli akseptert av andre barn og å være en del av felleskapet. Informant to, pedagog 2 beskriver betydningen av inkluderingsbegrepet og hva det innebærer for hun med dette sitatet:

«Inkludering for meg er å tilhøre et større fellesskap. Være en del av en gruppe, hvor alle blir sett som en like viktig del av gruppa. Der alle kan påvirke innholdet- og de rammene vi har på avdelinga og barnehagen definerer innhold og mål».

Dette man knytte opp mot hva Korsvold (2011, s.23) sier om hvilken forståelse, og oppfattelse man har av barn, om man ser på barnet som en aktiv deltaker i sitt eget liv eller som noen som trenger beskyttelse. Barn som har status som en deltaker i sitt eget liv får skape rammer for hverdagen sin, og ikke bare være en passiv mottaker. At barnet får være med på å delta i felleskapet, og barnegruppa er også noe Rammeplan for barnehagen (2017, s. 7) viser til, barnehagen skal bidra til så alle blir inkludert i felleskapet, får anledning til å si sine meninger og, og alle skal få være med.

Informant tre, barne- og ungdomsarbeider la vekt på dette i sin betydning av inkludering:

«Inkludering er jo, på en måte at man er flere om en ting. At vi på en måte har fokus rundt den samme gjenstanden, eller aktivitet, og vennskap».

Her vil jeg trekke inn hva Sjøvik (2014, s. 41) sier om inkludering, at man må legge til rette for at det skal være mulig for alle å finne sin naturlige plass i omgivelsene. Forholdene i miljøet prøver man da å gjøre slik at de ikke setter ned funksjonsnivået til barnet. Informant tre ser blant annet på deltakelsen *sammen* om noe som inkludering, og man må derfor kunne legge miljøet til rette for deltakelse for at det skal være mulig for alle barn å delta. Alle mine tre informanter vektlegger muligheten for å delta i felleskapet som viktig i hvordan de ser på inkludering. De gjenspeiler hva Rammeplanen (2017, s. 40) tydeliggjør om hva inkludering handler om i barnehagen, som blant annet er tilrettelegging for sosial deltakelse.

#### **4.1.2 Hva vektlegges i arbeid med inkludering av barn som trenger ekstra støtte**

Når det gjelder hva informantene vektlegger i sitt arbeid med inkludering av barn som har behov for ekstra støtte i barnehagen, var informantene opptatte av tidlig innsats, at personalet skal ha en forståelse for hvor viktig inkludering er og trygghet.

Informant én, pedagog 1 fikk spørsmålet om hva hun vektlegger i sitt arbeid med inkludering i barnehagen, og jeg vil trekke frem dette:

*«Man må prøve å kartlegge litt, finne ut nøyaktig hva det er. Det er litt detektivarbeid synes jeg da. Litt spennende. Men det første er å kartlegge, å sette i gang tiltak, å prate med foreldrene, og at de andre på avdelinga starter å observere ganske tidlig så ting ikke kommer som et sjokk.»* (Utsagn, informant 1, pedagog 1). Å sette i gang tidlig innsats for å bidra til et inkluderende fellesskap er noe stortingsmeldingen *Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* legger vekt på, og som nevnt tidligere i teorigrunnet er i tillegg bedregjøring av det allmenpedagogiske tilbudet et av de viktigste tiltakene til regjeringen (Meld. St. 6, 2019-2020). Å starte med innsats tidlig, og å deretter kunne tilrettelegge det allmenpedagogiske etter hva det enkelte barn måtte ha behov for, er derfor essensielt i inkluderingsarbeidet med barn som har behov for ekstra støtte.

Informant to, pedagog 2, og informant tre var opptatte av trygghet og å ha god relasjon med barna for å skape et best mulig inkluderingsarbeid. Her vil jeg trekke frem Ruud (2010, s. 62) som er tydelig på kunnskap om lek, kunnskap og samspill hos barn ikke vil være til nytte om man ikke skjønner hvorfor barnet har problemer med å delta i leken. En god voksen-barn-relasjon er derfor vesentlig for å skape forutsetninger for inkludering. Barnehageloven (2015, § ) er tydelig på at barnehagen har som oppgave å få barna til å trives, slik at de får positive opplevelser med lek og læring. Barnehagen skal også utfordre barna, og de skal erfare at barnehagen er et trygt sted hvor de skal oppleve fellesskap og vennskap. For at barna skal trives må de oppleve trygghet i barnehagehverdagen, og derfor er gode relasjoner mellom voksne, og barn svært viktig for at de skal oppleve trygghet i sin barnehagehverdag.

#### **4.1.3 Arbeid med inkludering av barn med autisme**

I oppgaven er det relevant å drøfte hvordan informantenes barnehager jobber med inkludering av barn med autisme, for å belyse min problemstilling. Informantene ble spurt om hvordan de jobber generelt med i barnehagen når det kommer til inkludering av barn med autisme, og hva de vektlegger. Informant én, pedagog 1, og informant to pedagog to var tydelige på at det



er viktig å arbeide med kommunikasjon i møte med barn med autismspekterforstyrrelser, slik at barnet får muligheten til å delta i fellesskapet. Dette ser informantene mine på som svært viktig, både i barnehagen og ellers i livet, og det er derfor viktig å hjelpe barnet med å tilegne seg ferdighetene så det kan være med:

*«Det er jo i fellesskapet alle de gode tingene i livet er. Det er det å høre til i en gruppe, der vi har identitet og hører til»* (Utsagn, informant én, pedagog 1).

*«Det betyr at om det er å ha en voksen som må hjelpe til i kommunikasjon mellom barn med autisme og de andre barna så gjør vi det. Det kan være å hjelpe til med å tolke sosial atferd da setter vi ord på, det kan være å fysisk mestre da hjelper og støtter vi».* (Utsagn, informant to, pedagog to).

Rammeplan for barnehagen (2017, s. 122) viser til at om barn skal kunne fungere sammen med andre, er forutsetningen at barna har sosial kompetanse. Dette er ferdigheter barn tilegner seg gjennom samspill med andre. For å delta i fellesskapet må barnet ha sosial kompetanse, og ved at informanten jobber med barnet med autisms kommunikasjon vil dette være med på å fremme sosial kompetanse, og sosial deltakelse. utfordringer med sosialt samspill, og kommunikasjon er noe barn med autismspekterforstyrrelser har til felles (Øzerk & Øzerk, 2014, s. 15). Å arbeide med å styrke barn med autisms språk, og kommunikasjon er derfor helt sentralt. Dette kan også belyses med hva Vedeler (1999, s. 95) sier om sosial kompetanse, hvor den sosiale leken spiller en stor rolle i utvikling av denne.

#### **4.1.4 Foreldresamarbeid i inkludering når barn har behov for ekstra støtte**

Da Barnehaageloven (2005, § 1) sier at barnehagen skal fremme barns trivsel og gi de positive erfaringer med lek, og læring er samarbeid med foreldrene viktig når man som personale i barnehagen, har barn i gruppa som har behov for ekstra støtte i barnehagen. Alle informantene la vekt på ærlighet i foreldresamarbeid med foreldrene, selv når ting oppleves vanskelig. Informant én, pedagog 1 er god til å løfte frem hva foreldre kan kjenne på når det er nødvendig med et samarbeid som kan være tettere enn vanlig:

*«Men det blir et veldig nært samarbeid. Fordi, og det har jeg tenkt veldig mye på. Fordi foreldrene utleverer seg selv veldig mye. Veldig mye enn noen andre av foreldrene. Ikke fordi at dem vil, men fordi det er nødvendig for at ungen skal ha det bra».* (Informant én, pedagog 1).

Tholin (2015, s. 100) belyser barnehagelærerens særlige etiske ansvar når det kommer til verdisyn, og holdninger i personalgruppa. Når man har barn i barnegruppa som har behov for ekstra oppfølging og støtte, er det derfor nødvendig at personalet samarbeider med foreldrene på en måte som anerkjenner og inkluderer dem (Tholin, 2015, s. 100).

#### 4.2 Voksenrollen i barns lek

Alle informantene gav gode refleksjoner, og tanker når det kom til deltakelse i leken som voksen. Informant én, pedagog 1 hadde disse tankene om voksenrollen i barns lek:

*«Ja, den er litt interessant. Jeg har veldig mange motstridende tanker egentlig. Som barnehagelærer har jeg mest den rollen om å sette i gang, passe på at leken ikke stopper opp, spørre noen om å være med, kommentere alt. Sette ord på hva som foregår her, slik at andre kan være med. Samtidig opplever jeg også det at jeg kan være forstyrrende i leken deres. At jeg på en måte er i veien. Egentlig så hadde jeg kanskje kunne trukket meg litt tilbake, så hadde de funnet sin egen måte å løse det her på, fått mestringsfølelse av å løse ting selv».* (Utsagn, informant én, pedagog 1).

Her velger jeg å trekke inn dette sitatet fra Rammeplanen: «Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek- alene og sammen med andre» (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 20). Informant én, pedagog 1 er tydelig på at dette er viktig å kunne få til, slik at barna får positive erfaringer i leken, og blir inkludert i den. Samtidig er informanten opptatt av mestringsfølelsen som barn får gjennom lek sammen med andre barn, uten at en voksen alltid er tilstede. Dette kan knyttes opp mot det Drugli (2011, s. 201) sier om barnet som subjekt. Man ser på barnet som en aktiv deltaker i sitt eget liv, og barnet påvirker både omgivelsene sine og blir påvirket av dem.

Informant to, pedagog 2 beskrev deltakelsen i barns lek som voksen slik:

*Jeg leker med barn, men må også kunne være «hjelperen» slik at barn med autisme blir inkludert- må ikke glemme at det er deres deltagelse som er viktig- da må jeg bli litt mer usynlig.* (Utsagn, informant 2, pedagog 2.) Her er informanten tydelig på at hun tar hensyn til barnet som subjekt, og at barnets deltakelse i lek med andre barn skal være i fokus. I følge Ruud (2010, s. 62) vil barn som strever med leken trenge at den voksne legger merke til at dette skjer. Man må deretter som voksen være var når man arbeider med barn som blir holdt utenfor leken, og forsøke å se det som skjer fra perspektivet til barnet. Utsagnet til informant

to, pedagog viser dermed denne hårfine balansegangen, man må kunne være deltakende men også klare å trekke seg litt tilbake.

Informant tre fortalte meg dette når hun ble spurt om hva hun tenker om sin rolle i barns lek:

*Det tenker jeg er veldig viktig. Da kan man observere og se hva som skjer. Hva dem leker. Man kan hjelpe hvis man ser at noen detter utenfor. Man kan også hjelpe dem med å komme et hakk videre i leken. Man får jo med seg alt som skjer hvis man er med, og er tilstede.*

(Utsagn, informant tre, barne-og ungdomsarbeider). Her kommer synet informant tre har på lek tydelig frem. Öhman (2012, s. 240) er tydelig på at den voksne bør inneha en aktiv rolle når det kommer til barns lek for at barnet skal få støtte i å utvikle positive relasjoner, eller tilknytningsstrategier og hjelp til å utvikle evnen til å skape lekverdener med andre unger. Dette kan i tillegg knyttes opp mot hva rammeplan for barnehagen (2017, s. 40) legger vekt på når den tar for seg inkludering, som dreier seg om å få muligheten for å delta sosialt i barnehagen, og lek med andre barn er sosial deltakelse. Når man er tilstedeværende i barnas lek som voksen får man som informant tre sier, mulighet til å få med seg det som skjer i den og påse at alle barn får mulighet for sosial deltakelse.

### **4.3 Utelekens mulighet som inkluderingsarena for barn med autisme**

Uteleken som arena for inkludering er sentralt når det gjelder min problemstilling. Jeg vil derfor drøfte hvilket syn informantene har på uteleken, og hvordan den kan brukes som en arena for å legge til rette for inkludering av barn med autisme. Informant én, pedagog 1 løfter frem utelekens mulighet for å skape et felles fokus, og hvordan uteleken kan være en god arena for inkludering

*«Barnet må lære seg å bruke de lek- arenaene da. Han må lære seg å klatre i trær, han må lære seg å rutsje. Lære seg å disse, alle de tingene som andre barn gjør. Han må lære seg å leke i sandkassen og plaske i dammen, og å helle vann i bøtta. Det blir jo inkludering. Ved dissing for eksempel er det veldig mange sånne prososiale egenskaper som for eksempel å vente på tur, telle ned, skape fellesskap rett og slett. (...) Det handler om å være god til å fange felles fokus».* (Informant én, pedagog 1).

Her vil jeg trekke inn hva Ruud (2010, 171) sier om betydningen av å få mulighet til å delta i lek over en lengre periode. Dette er viktig for å mestre den sosiale leken sammen med andre barn. Ved å skape et felles fokus, som informant én snakker om bidrar man til dette.

Informant to, pedagog 2, og informant tre nevner mindre lekegrupper som en måte man kan arbeide med inkludering på ute. Storli (2013, s. 344) viser til utelekens betydning for rolleleken, da man i uterommet har mye større plass til at denne leken skal foregå på, og at uterommet er med på å berike barns lek. Ved å dele barna inn i mindre lekegrupper utendørs er det lettere å gi barn som trenger ekstra støtte hjelp til å delta i rolleleken utendørs, slik at de lettere får utfoldet seg i rollelek som foregår i utetiden.

#### 4.3.1 Personalets rolle i uteleken

Informant én, pedagog 1 kom med følgende utsagn da jeg spurte om hennes tanker rundt sin rolle når det kommer til barn og utelek:

*Jeg er så opptatt av at ungen skal lære og å utvikle seg. Man er kanskje litt for lite opptatt av det ungen faktisk er interessert i, man er ikke like mye til stede i hva de faktisk opplever med følelser og tanker. Av og til glemmer man faktisk hva de egentlig de ser, og hva de har lyst til. Er det kanskje noe ungen vil dele med meg? Av og til tar jeg ikke barnets perspektiv. Jeg er veldig sånn «Er det her utviklende?» (Informant én, pedagog 1). Her vil jeg trekke inn hva Gunnestad (2014, s. 38) sier om den tause kunnskapen. Dette handler om rutineene vi har innebygd, og det vi kanskje ikke tenker så mye over i vårt hverdagslige arbeid. Informant én viser et godt eksempel på refleksjon over en slik situasjon med taus kunnskap. I arbeid med inkludering av barn med spesielle behov kan man gjøre et forsøk på å bruke barnets interesse som en vei mot inkludering. Informant to har et eksempel på dette:*

*Det viktigste verktøyet blir meg og min evne til å være tilstede. (...) Til enkelte barn anskaffer jeg noe leketøy jeg mener vil falle i smak til barnet- og som jeg vet vil trekke andre barn til mitt barn. (Informant to, pedagog to). Dette samsvarer med hva Rammeplan for barnehagen 2017, (s. 20) sier om tilrettelegging for ulike typer lek, og at personalet i barnehagen skal kunne inspirere barnas lek.*

Informant tre legger også stor vekt på å være en tilstedeværende voksen hun er sammen med barn med autisme i uteleken. I følge hun, er det viktig å ikke gi opp hvis man ikke forstår hva barnet vil med en gang, man må gjenta og støtte de. Her vil jeg vise til Askland (2011, s. 33-34) som ser på kontaktforholdet mellom den voksne og barn som et asymmetrisk forhold, den voksne med mye kunnskap og erfaring vil møte et barn som nettopp har begynt med sin utvikling. Det er derfor viktig å innta barneperspektivet, og spesielt i møte med barn med spesielle behov og i dette tilfellet barn med autisme som har utfordringer med å uttrykke seg.

Å legge vekt på hva barnet interesserer seg for, og hva det ønsker å foreta seg i uteleken vil derfor være helt essensielt i arbeid med inkludering av barn med autisme.

### 5.0 Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse hvordan personalet i barnehagen kan legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek. Jeg har ønsket å få frem noen viktige betydninger av deltakelse i uteleken, og hvordan man som voksen i barnehagen kan legge til rette for inkludering i utelek ovenfor barn med autisme. Oppgaven har hatt fokus på det allmenpedagogiske perspektivet, og hvordan man kan jobbe med inkludering av barn med autisme innad i barnegruppa. I følge (Meld.St.6, 2019-2020) handler inkludering om at alle barn skal kjenne tilhørighet til felleskapet. Uteleken er en stor del av felleskapet i barnehagen.

Gjennom tre intervjuer, med to barnehagelærere og en barne- og ungdomsarbeider har jeg fått et bredt drøftingsgrunnlag for å svare på problemstillingen min. I mine funn er det tydelig at en voksen som deltar i barns lek, på deres vilkår er viktig for å kunne legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek. Informantene legger også mye vekt på både betydningen av barneperspektivet, og et tett samarbeid med foreldrene når man jobber med barn som trenger ekstra støtte.

I barnehagen er det et krav om at *alle* barn skal få mulighet til å delta i det allmenpedagogiske tilbudet, som det står presisert i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 40) og det er vårt ansvar som tilstedeværende voksne i barnas lek, på deres premisser.

**Litteraturliste**

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjoner*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Birkelund, R. (2007). «Det er jeg som er kaptein...» *En kvalitativ studie av barn med autismspekterforstyrrelse sin lek med andre barn i barnehage*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M.B. (2011). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å «se» hele barnet. I Glaser, V., Moen, K.H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. (S.200-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fjørtoft, I. (2013). Barn og bevegelse: Læring gjennom landskap. I Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L. & Moser, T. (red.) (2013). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (S.180-183). (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoven, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I Sjøvik, P. (red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (S.234-251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellenes, L. (2015). *Inkludering av barn med autisme-spekter-forstyrrelser i barnehagen*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Østfold, Halden.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kibsgaard, S. (2014). Den livsviktige leken. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M.B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis.* (S.354-381). Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Korsvold, T., & Bae, B. (2011). *Barndom - barnehage - inkludering.* Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på, tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)).* Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kristoffersen, B. (2015). Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmetode- en didaktisk modell. I Hammer, A., Strømsøe, G. (red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen.* (S.50-65). Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillemyr, O.F. (2018). *Lek på alvor.* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Moe, M. & Valseth, L.M. (2014). En barnehage for alle - med inkludering som overordnet mål. I Sjøvik, P. (red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen.* (S.353-376). Oslo: Universitetsforlaget.

Mørland, B. (red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastes ned fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf)

Nordahl, T. mfl. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge.* Hentet fra:

<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* (2017). Lastet ned fra:

<https://www.udir.no/rammeplan>

- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sandseter, E.B. (2013). Det opplevelses- og spenningssøkende barnet. I Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L. & Moser, T. (red.) (2013). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (S.53-64). (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solli, K.A. (2014). En barnehage for alle-hvem er «alle», og hvem er «de andre»? utfordringer i inkluderende praksiser. I Bergsland, M. & Jæger, H. (red.) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (S.106-112). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Statped. (2020, 15, april). Om autismspekterforstyrrelser. Hentet fra:  
<https://www.statped.no/autisme/om-autismspekterforstyrrelser/>
- Storli, R. (2013). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I Sandseter, H. E. B, Hagen, L. T & Moser, T. (red.). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (S.335-351). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sjøvik, P. (2014). *En Barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thaagard, T. *Systematikk og innlevelse*. (5.utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, M., & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk: Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser (ASF)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.



## Vedlegg 1



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Vil du delta i bachelorprosjektet

---

### **«Inkludering av barn med autisme i barnehagens utelek»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å finne ut om hvordan de ansatte i barnehagen jobber med inkludering av barn med autisme. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet er å bidra til å øke kunnskapen om inkludering av barn med autisme innenfor det allmenpedagogiske i barnehagen. Problemstillingen er som følger *«Hvordan kan personalet i barnehagen legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek?»*

Jeg vil intervju tre personer som arbeider, eller har erfaring med barn med autisme i barnehagen for å finne svar på denne problemstillingen.

Prosjektet vil vare til 22.05.2020.

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

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

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

Lydopptaker: Samtalen vil bli tatt opp via lydopptaker lånt fra dmmh. Samtalen vil bli transkribert, og slettet i etterkant.

#### **E-post**

Jeg sender spørsmål i et dokument over mail som blir besvart av informanten. Dokumentet skal ikke inneholde personopplysninger om informanten, og blir passord beskyttet. Når jeg er ferdig med prosjektet blir dokumentet og e-postutvekslingen mellom oss slettet for å fjerne personopplysninger.

#### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ingen andre enn meg vil ha tilgang til dine personopplysninger, og samtykkeskjemaet vil bli oppbevart på et sikkert sted. Lydopptak vil bli slettet straks intervjuet er transkribert.

**Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.05.2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Student

Mariann Doseth

Mailin Kiste

---

## Samtykkeerklæring

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*.
- Å delta i intervju på mail.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 22.05.2020

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

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

**Tema:** Inkludering av barn med autisme i barnehagens utelek.

**Informanter:** to barnehagelærere, en barne-og ungdomsarbeider i tre forskjellige barnehager.

**Problemstilling:** Hvordan kan personalet i barnehagen legge til rette for inkludering av barn med autisme i utelek?

#### Innledningsspørsmål

- 1.) Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
- 2.) Kan du si kort om hvilken erfaring du har med å jobbe barn med autisme?

#### Tema 2. Inkludering

- 1.) **Hvordan forstår du inkludering? Hva innebærer inkludering for deg?  
Har du noen eksempler?**
- 2.) **Hva legger du vekt på i arbeidet med inkludering for barn som trenger ekstra støtte?**

#### Oppfølgingsspørsmål

Kan du si litt mer om ...

Har du noen eksempler...

- 3.) Barn med autisme trenger hjelp for å bli inkludert i lek sammen med andre barn. Hvordan jobber dere i barnehagen med inkludering av barn med autisme? Hva legger dere vekt på?
2. Barn med autisme har alle forskjellige behov. Har du noen eksempler på hva de til felles ofte trenger hjelp til for å bli inkludert inn i fellesskapet?
3. Hva tenker du er viktig i forhold til å være en inkluderende voksen i barnehagen?

#### Tema 3. Rollen i barns lek

- 1.) Hva tenker du som voksen om å delta i barns lek.

- 2.) Har du noen innspill/tanker om hvordan man kan hjelpe barn med autisme inn i lek sammen med andre barn? (Samspill mellom barnegruppe og barn med autisme...)
- 3.) Har du opplevd at noen spesielle metoder/måter å inkludere barn med autisme inn i lek på har fungert, eller at noen ikke har fungert? (Eksempler, hva fungerte, og hva gjorde ikke det?)
- 4.) Hvorfor tror du det fungerte/ikke fungerte?
- 5.) Kan du si litt om foreldresamarbeidet i arbeid med inkludering av barn som trenger ekstra støtte?

#### **Tema 4. Inkludering av barn med autisme i uteleken**

Hva tenker du om at utelek kan være en god arena for inkluderingsarbeidet i barnehagen?

(Kan du begrunne dette?)

Kan du si litt om hvordan barnehagen jobber med inkludering, spesielt i lek ute?

#### **Oppfølgingsspørsmål:**

- 1.) Synes du inkludering av barn med autisme i lek utendørs kan være mer utfordrende enn å jobbe med å inkludere dem innendørs? (Hva kan være utfordrende, hvorfor er det eventuelt mer utfordrende ute enn inne)
- 2.) Hva tenker du om din rolle som voksen i barnehagen når det kommer til barn med autisme og utelek?

#### **Til slutt**

- 1.) Er det noe du ønsker å tilføye til dette temaet?