

Bacheloroppgåve

**Korleis kan barnehagelærar legge til rette for at barn med autismespekterdiagnosen (ASD) får fremja språk- og sosialkompetanse?**

Mildrid Lien

Barnehagelærerutdanning deltid  
BLUBA-D  
2018



HØGSKULEN  
I VOLDA

## **Forord**

Denne bacheloroppgåva er gjennomført i det fjerde året mitt på studiet Barnehagelærer deltid ved Høgskulen i Volda. Oppgåva er ein kvalitativ studie av ei sentral problemstilling knytt til barnehagelæreryrket, og ho er empirisk forskingsbasert og sjølvstendig. I alle barnehagar finst det barn som treng litt ekstra av oss vaksne. Eg skriv denne oppgåva for å sette lys på kor viktig god tilrettelegging er for at alle barn, uansett føresetnadar, skal få ein best mogleg barnehagekvardag.

Prosessen har vore tidkrevjande og utfordrande, og eg har fått mykje ny kunnskap om temaet. Tusen takk til rettleiaren min Liv Ingrid Aske Håberg, som har gitt meg råd, rettleiing og vore ein god støttespelar. Takk til medstudenten min Bianca for god støtte og oppmuntring. Takk til kollegaen min Gunnhild for at ho sette av tid til korrekturlesing midt i julestria. Sist, men ikkje minst, takk til mannen min for godt tålmod, og barna mine for at dei alltid er positive.

## Innholdsliste

<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>5</b>
1.1 Tema .....	5
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål .....	5
1.3 Omgrepsavklaring.....	6
1.4 Avgrensing.....	6
1.5 Oppgåva si oppbygging .....	6
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>7</b>
2.1 Kva er forskjellen på ASD og ASF .....	7
2.2 Kva er autisme .....	7
2.2.1 Historisk perspektiv.....	9
2.2.2 Diagnosekriterium .....	10
2.3 Lovverk og rammeplan.....	10
2.4 Forsking i forhold til tiltak.....	11
2.4.1 Læringsmodellar.....	12
2.4.2 ASK .....	12
2.4.3 TEACCH .....	13
2.4.4. Karlstadmodellen.....	13
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>15</b>
3.1 Val av metode .....	15
3.2 Kvalitativ metode.....	15
3.3 Dokumentanalyse .....	16
3.4 Utval .....	17
3.5 Etske vurderingar.....	17
3.6 Analyse og tolking.....	18
3.7 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	19
3.7.1 Reliabilitet .....	19
3.7.2 Validitet .....	19
3.7.3 Generalisering .....	19

<b>4.0 Presentasjon av empiri.....</b>	<b>20</b>
4.1 Masteroppgåve 1.....	20
4.1.1 Tema og problemstilling .....	20
4.1.2 Metode.....	20
4.1.3 Funn.....	20
4.1.4 Oppsummering .....	21
4.2 Masteroppgåve 2.....	21
4.2.1 Tema og problemstilling .....	22
4.2.2 Metode.....	22
4.2.3 Funn.....	22
4.2.4 Oppsummering .....	24
4.3 Masteroppgåve 3.....	24
4.3.1 Tema og problemstilling .....	24
4.3.2 Metode.....	24
4.3.3 Funn.....	25
4.4 Oppsummering av masteroppgåvene.....	27
<b>5.0 Drøfting av funn .....</b>	<b>28</b>
5.1 Språkleg og sosial kompetanse.....	28
5.1.1 Sosialt samspel .....	29
5.1.2 Utfordrande åtferd .....	29
5.2 Samarbeid .....	30
5.3 Metode/arbeidsmodellar .....	30
5.5.1 Alternativ- og supplerande kommunikasjon (ASK).....	31
5.5.2 TEACCH.....	31
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>32</b>
<b>Kjeldeliste.....</b>	<b>33</b>

## Samandrag

I denne oppgåva har eg sett nærmare på korleis ein legg til rette for å fremje språk- og sosialkompetanse hos barn innanfor autismespektererdiagnosen (ASD). Eg har gjort greie for val av tema og problemstilling. Deretter har eg belyst denne problemstillinga: *Korleis kan barnehagelærarar legge til rette for at barn med autismespekterdiagnose (ASD) får fremja språk- og sosialkompetanse i barnehagekvardagen?*

I teoridelen tok eg føre meg teoriar om kva autisme er, samfunnsmandatet rundt temaet, korleis det blir lagt til rette for å fremje språk- og sosialkompetanse for barn med ASD og kva metodar/arbeidsmodellar som blir brukt.

For å finne svar på problemstillinga mi valde eg å bruke den kvalitative metoden, dokumentanalyse. Eg valde å analysere tre masteroppgåver som er relevante i høve til mitt tema. Eg drøfta funna mine i masteroppgåvene opp mot kva teorien sa om temaet. Resultata av dokumentanalysen syner at alle som jobbar med barn med ASD legg vekt på struktur. Gjennom struktur legg ein til rette for at læringsmiljøet blir best mogleg og forutseieleg for alle barn med ASD. Masteroppgåvene legg vekt på at det ikkje er ein fasit for korleis ein skal jobbe med barn med ASD. Ein skal heller ta omsyn til kvart enkelt barn sine ulikskapar, og legge individuelt til rette for kvart enkelt barn.

## 1.0 Innleiing

### 1.1 Tema

Då eg skulle velje eit tema til bacheloroppgåva, var eg i tvil om val av tema. Eg tok kontakt med Berit Huse som underviste oss i spesialpedagogikk på Høgskulen i Volda. Eg fekk råd med ho om å velje eit tema som eg brenn for. Autismespekterdiagnosen (ASD) er eit tema eg brenn for og som ligg mitt hjarte nært. Det er eit tema eg vil fordjupe meg i, for å kunne hjelpe andre til å få den kunnskapen dei treng for å jobbe med barn som har denne diagnosen.

Eg har i 3 år vore støttelærer for eit barn med diagnosen barneautisme. I arbeidet har eg lagt til rette for at dette barnet skal lære sosiale og språklege ferdigheiter. Dette er eit felt innanfor spesialpedagogikken eg synest er lite belyst. Barn med diagnosar får tilrettelegging, men på kva måte? I kvardagen er det ofte dei utfordrande sidene til barn med spesielle behov som får merksemd. Eg vil prøve å snu dette, slik at tilrettelegginga blir så god at folk ser alle dei gode og positive sidene til barna òg. Til meir kunnskap ein får om tema, til meir forståing får ein om kvifor barn med ASD er slik som dei er. Dermed vil ein heller gje barn med ASD informasjon framfor korreksjon. Med nok informasjon om diagnosen har ein større forståing for åtferda til barna, og ein vil vite kvifor ein heller bør gje informasjon framfor korreksjon.

ASD er eit tema som vi lærer lite om gjennom barnehagelærerutdanninga. Derfor har eg valt å belyse dette viktige temaet gjennom å skrive bacheloroppgåve om det. Barn med ASD har vanskar med språk og kommunikasjon. Svært mange har òg vanskar med å vere sosiale saman med andre barn og vaksne. I tillegg har barn med ASD ofte eit snevert interesseområde, der ein gjerne har særinteresser som opptek mykje tid av kvardagen (Statped, 2018). Om barnet har vanskar med sosiale og språklege ferdigheiter, er det interessant å kunne fordjupe seg i tema om korleis ein legg til rette for at barna beherskar kvardagen på ein god måte.

### 1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Etter å ha lese meg opp på temaet og reflektert rundt dette, har eg kome fram til følgjande problemstilling for denne bacheloroppgåva:

***Korleis kan barnehagelærarar legge til rette for at barn med autismespekterdiagnose (ASD) får fremja språk- og sosialkompetanse i barnehagekvardagen?***

For å få svar på problemstillinga mi har eg valt ei kvalitativ tilnærming som metode som skal hjelpe meg å undersøke noko eg vil forstå meir grundig (Johannesen, Tufte, & Christoffersen,

2010, s. 32). Kvalitativ metode skal fange opp meningar og opplevingar som ikkje let seg måle. Denne metoden går i djupna om temaet, og ein har ein nærleik til feltet. Ein kan få svar som er fleksible, der det ikkje er noko svaralternativ (Dalland, 2017, s. 53). Ved å bruke denne metoden ønsker eg å finne svar som får fram viktige samanhengar og relevant informasjon om ASD (Johannesen et al., 2010, s. 99).

Forskingsspørsmåla mine er:

- På kva måte legg barnehagane til rette for barn med ASD?
- Kva metodar/arbeidsmåtar blir brukt i arbeidet for å fremje språk- og sosialkompetanse?

Gjennom å analysere masteroppgåver som omhandlar barn med ASD i barnehagen, vil eg prøve å finne svar på forkingsspørsmåla mine.

### 1.3 Omgrepsavklaring

Nøkkelomgrepa i problemstillinga mi er autisme og språk- og sosialkompetanse.

Gjennom språk lærer vi å forstå verda, og vi trer inn i eit fellesskap med andre. Å lære språk vil seie at ein lærer kva det skal brukast til, og å lære sjølv språksystemet (Høigård, 2015, s. 17). Å vere sosial vil seie å vere i eit samspel med andre, til dømes samspelemønster som turtaking, augekontakt, stemme og kjensler. Dette er eitt av områda der barn med ASD skil seg ut, ved å ha karakteristiske trekk som vekker bekymring. Desse trekka kan vere mangel på augekontakt, svekka eller manglande evne til å initiere felles merksemd og manglande interesse for andre barn og vaksne (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74).

### 1.4 Avgrensing

ASD er eit vidt tema som kan omhandle mykje. Eg har valt å avgrense temaet til korleis ein i barnehagane legg til rette for barn med ASD. Ved tilrettelegging meiner eg metodar og arbeidsmåtar som blir brukt for å fremje god språkutvikling og god sosial kompetanse. Eg vil sjå på ulike læringsmetodar og arbeidsmåtar, som TEACCH, ASK og Karlstadmodellen.

### 1.5 Oppgåva si oppbygging

I dette første kapitlet er det blitt gjort greie for val av tema og problemstilling. I kapittel to tek eg føre meg teoriar om kva autisme er, samfunnsmandatet rundt tema og korleis det blir lagt til rette for barn med ASD i barnehagen. I kapittel tre gjer eg greie for metodeval og i kapittel fire presenterer eg funna mine. Å sjå samanhengen mellom teorien frå kapittel tre, data og drøfting blir gjort i kapittel fem. Kapittel seks er avslutninga mi.

## 2.0 Teori

Eg skal i dette kapitlet først presentere teoriar om kva autisme er, deretter det historiske perspektivet på autisme og kva kriterium som må vere oppfylt for å få diagnosen ASD. Etter dette utdjupar eg kva samfunnsmandatet uttrykkjer i forhold til ASD og spesialpedagogikk. Til sist skriv eg om korleis det blir lagt til rette for barn med ASD i barnehagen og ulike arbeidsmodellar/metodar.

### 2.1 Kva er forskjellen på ASD og ASF

Autisme, ASF (autismespekterforstyrring) og ASD (autismespekterdiagnose) er omgrep som blir brukt om kvarandre i denne oppgåva. ASD er det internasjonale omgrepet og står for Autism Spectrum Disorders (Statped, 2018).

### 2.2 Kva er autisme

Når vi møter barn med ei synleg funksjonshemming, vil merksemda vår verte retta mot det spesielle med barna. Ein kan synest at det er trist om ein ser eit barn som sit i rullestol. Ein del barn har funksjonsnedsettingar som ikkje er synlege, og dette kan skape eit mangfald av kjensler hos oss. Vi blir kanskje fasinerte og nysgjerrige når vi treff barn som utfordrar evna vår til å kommunisere på alternative måtar (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 9). Ein kan ikkje sjå direkte at nokon har ASD. Dette er noko vi legg merke til ved å vere i kontakt med barnet.

ASD er ei gjennomgripande utviklingsforstyrring der alle funksjonsområde som blir utvikla frå spedbarn til vaksen blir berørt. Funksjonshemminga grip inn i alle livsområda og fargar alle aspekt i dagleglivet. Det er klare kjenneteikn som er felles for gruppa barn med autisme, og det er svikt i sosial kommunikasjon og sosial veremåte i svært mange situasjonar. Det er stor variasjon i kor omfattande vanskane på ulike område er blant dei som fyller kriteria for denne diagnosen (Martinsen, Nærland, & Von Tetzchner, 2006, s. 15). Haugen (2014) seier «Tar vi utgangspunkt i evnenivå, finner vi at barn med autisme varierer fra alvorlig utviklingshemmet til meget intelligente» (s. 273). Den same variasjonen på evner gjeld og innanfor språket. Det finst dei med godt fungerande språk, til dei som nærmast er språklause (Haugen, 2014, s. 273).

Årsaka til ASD er ikkje kjent, men ein kan sjå at genetiske faktorar som påverkar hjernen si utvikling i samspel med ugunstige miljøfaktorar, kan sjå ut som å ligge til grunn for ASD (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 55). I omkring 1 av 4 tilfelle med autisme er det kjent at det ligg ei



medisinsk årsak bak diagnosen. Dette kan vere fragilt x-syndrom (avvik på x-kromosomet), genetiske defektar, kromosomdefektar, fosterskadar eller rubella-infeksjon under graviditeten (Peeters & Gillberg, 2002, s. 66). Ein ser òg at ASD er arveleg. Søsken til barn med ASD har betydeleg auka risiko for å få ASD. Omlag 1 av 20 heilsøsken til barn med ASD får sjølv ASD, samanlikna med 1 av 1000 blant resten av befolkninga. Pasientar som har fått påvist Aspergers syndrom har ofte denne diagnosen i nær familie, gjerne ein far eller bror (sjeldan mor) har diagnosen eller tydelege symtomar på han. Når hjernen ikkje har optimale forhold og vilkår til utvikle seg normalt, kan det oppstå hjerneskade under graviditet, fødsel eller etter fødsel. Fleire barn med autisme enn barn frå befolkninga generelt har fått ein slik hjerneskade (Peeters & Gillberg, 2002, s. 68).

Haugen (2014) seier at ASD er noko ein kan oppdage teikn på allereie før barnet er to år. Desse teikna kan vere at barnet syner lite eller inga interesse for leik eller samhandling med andre barn, eller at det vil vere åleine (s. 273). Andre teikn kan vere at barnet ikkje syner gjensynsglede når det møter nokon det kjenner, og søker lite trøyst hos vaksne. Barna unngår augekontakt, og dei reagerer sjeldan på ros eller merksemd frå vaksne eller andre. Dei første teikna på språkvanskar kan vise seg allereie i første leveår ved at barnet ikkje pludrar, og ikkje tek etter på dei vanlege imitasjonsleikane. Når det gjeld barn med autisme som har eit tilnærma normalt språk, kan vanskanne komme til syne ved at dei ikkje tek initiativ til å innleie eller oppretthalde ein samtale med andre (Haugen, 2014, s. 274).

Nokre barn med ASD kan ha ei gjentakande og tvangsprega åtferd. Det kan pusle same puslespelet om igjen og om igjen, og det kan ha ei ruggande rørsle i kroppen. Det som skil denne åtferda som nokre barn med ASD har i frå tvangsprega angstliding hos andre barn, er at barn med ASD ikkje blir affisert over handlingane sine. Dei gjer ikkje noko forsøk på å skilje seg frå dei (Haugen, 2014, ss. 273-274).

Øzerk og Øzerk (2013) seier: «Mange barn med ASF [har] lav frustrasjonsterskel, og de kan respondere på små skuffelser med aggresjon i form av slåing, dytting eller biting av andre personer. Barnet kan også rette aggresjonen mot seg selv, i form av selvskadning» (s. 81). Utfordrande åtferd hos barn med ASD kan vere krevjande, og ho kjem ofte til syne i to-treårsalderen. Ho kjem ofte til syne i situasjonar der barn med ASD blir nekta tilgang til privilegium, der situasjonane ikkje er føreseielege eller at det er endring i rutinar. Ved å styrke barnet sin kommunikative og sosiale kompetanse, kan dette vere med på å redusere den utfordrande åtferda (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 81). Ved å trene på dei grunnleggjande ferdigheitene som immitasjon, blikkontakt og liknande på eit einerom, kan barnet kanskje

seinare kunne meistre å vere i gruppe (Haugen, 2014, s. 277). I desse treningane er det viktig at barnet får ros for bra innsats og meistring, gjerne gjennom noko barnet likar godt som ei bestemt leike, ei drue eller liknande. Dette kan ha forsterkande eigenskapar og representerer ei positiv belønning (Haugen, 2014, s. 278).

Samarbeid er ein grunnleggande faktor for å få til ei god tilrettelegging for barn med ASD. For at barn med ASD skal få godt utbytte av å vere i barnehagen, er eit godt samarbeid viktig. Nilsen (2014) definerer samarbeid slik: «Samarbeid kan defineres som den prosessen der deltakerene utveksler tanker, ideer og meninger med hverandre i den hensikt å nå eller handle mot et felles mål» (s. 54). Barnehagen er forplikta til å legge til rette for eit godt samarbeid med foreldra til alle barn, spesielt for barn som treng ekstra oppfølging, slik som barn med ASD. Barnehagen skal legge til rette for at foreldre og barnehagen kan utveksle informasjon og ha ein god dialog (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29). Når det gjeld barn med ASD vil pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) vere ein hjelpeinstans som barnehagen vil ha kontakt og samarbeid med. PPT gir råd og rettleiing til barnehagetilsette og foreldre ut i frå dei spesialpedagogiske behova som barnet må ha (Nilsen, 2014, s. 50). Personalet i barnehagen må jamleg evaluere barnet sin situasjon, sjølv om barnet er tilvist til PPT. Samarbeid mellom personalet er viktig for å sikre kontinuerleg utvikling, og læring i barnehagen. Dette kan til dømes vere utveksling av kunnskap, tankar og erfaringar som ein drøftar innad i personalgruppa (Torsteinson, 2014, s. 59).

### 2.2.1 Historisk perspektiv

Allereie i det 20. århundre introduserte den kjende psykiateren Eugen Bleuler ordet autisme, der relasjonane til andre menneske og til omverda er innsnevra. Innsnevringane kan skildrast som ei tilbaketrekning frå det sosiale liv. Ordet autistisk og autisme kjem frå det greske ordet *autos*, som tyder sjølv. Leo Kanners og Hans Asperger var dei første som offentleggjorde skildringar av autisme i 1943 og 1944. Begge meinte at det måtte vere biologiske forstyrringar som gjeld frå fødselen av (Frith, 2005, s. 19). Fram til 1980 åra var fenomenet *autisme* lite kjent for mange. På slutten av 80-talet byrja fleire forskerar å studere fenomenet. Etter kvart har ein registrert at mengda barn med autisme har auka (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 46). Når mengda barn med ASD aukar, må og kunnskapen om ASD blant dei tilsette i barnehagen aukast tilsvarande.

I 2009 blei det gjennomført ei oversiktstudie av Thoughtful House Center for Children i USA, der resultatet var at ASD er så utbredt at det snart finst eit medlem med forstyrringar blant

nære slektningar i kvar familie i USA (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 47). Vi har ikkje mange studiar eller statistikk når det gjeld førekomsten av ASD i Noreg. Det har blitt gjennomført to vitenskaplege arbeid sidan 2010, og desse har bidrege til at vi i dag ser hovudtendensar i Noreg når det gjeld førekomsten av ASD blant barn og unge (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 48).

Ifølge Statistisk sentralbyrå var det 1 118 200 registrerte bosatte barn under 18 år i Norge 1. januar 2012. Hvis vi går ut fra at seks av 1000 har ASF, kan vi anslå at det var rundt 67 000 barn med ASF i Norge i 2012 (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 49).

### 2.2.2 Diagnosekriterium

Det finst to versjonar diagnose-manualar, den europeiske ICD (International Classification of Diseases) og ein amerikansk DSM (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Helsevesenet i Noreg og i resten av Europa er pålagde å bruke ICD (Helsekompetanse, u.å). ASD omfattar ei gruppe tilstandar alle kjenneteikna ved avvik i gjensidig sosialt samspel og kommunikasjonsmønster, og stereotyp og repetitivt åtferdsmønster. Diagnosen forutset at åtferda innanfor desse tre områda er avvikande i forhold til barnet sin mentale alder. Det tyder at både sosial interaksjon, kommunikasjonsmønster og val av aktivitetar og interesser er avvikande (Nordøen & Laberg, 2014, s. 265). I DSM-4 er det fire ulike diagnosar, som no er blitt erstatta av DSM-5. Dette syner at diagnosen ASD er eit spekter, der ein kan gradere diagnosen som mild, moderat eller alvorleg, og spesifisere om det føreligg ASD med eller utan retardasjon, språkforstyrning eller med medisinsk, genetisk eller miljøbetinga tilstand (Sponheim & Gjevik, 2017).

Personar med ASD er svært ulike kvarandre, og det er eit stort spekter frå personar som har omfattande mental retardasjon til personar med normalt evnenivå. Spekteret er inndelt i grupper, og visse underkriterium må vere oppfylt for at tilstanden skal tilhøyre ei av gruppene i spekteret. Dei vanlegaste gruppene er barneautisme, atypisk autisme og Asbergers syndrom (Nordøen & Laberg, 2014, s. 264). Autisme og Asperger-syndrom er to av diagnosane der menneske har gjennomgripande utviklingsforstyrningar. Gjennomgripande utviklingsforstyrningar kjenneteiknast ved kvalitative avvik i sosialt samspel og kommunikasjonsmønster, og ved eit avgrensa interesseområde og aktivitetar. Desse kvalitative avvika er gjennomgripande trekk som kjem til syne i alle typar situasjonar individet er i (Martinsen et al., 2006, s. 330).

### 2.3 Lovverk og rammeplan

I Barnehagelova (2005 §19) står det: «Kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et eget individuelt tilrettelagt barnehagetilbud». Vidare står det òg at:

«Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter». For at barn med ASD skal få eit godt utbytte av den spesialtilpassa opplæringa, må tiltak settast i gang tidleg. Tiltak som skal hjelpe barn med ASD kan vere visualisering, konkretisering og liknande. Slike tiltak blir støtta i Barnehagelova (2005, §19) som seier: «Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen».

Rammeplan for barnehagen fokuserar på at barnehagen skal vere ein inkluderande fellesskap med plass til det enkelte barnet. «Barnehagen skal fremje likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion og livssyn. Barnehagen skal motverke alle former for diskriminering og fremje nestekjærleik» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

For å kunne gje barn med ASD eit tilrettelagt tilbod i barnehagen, må ein ha god kunnskap om temaet og syne samarbeidsevner med dei andre tilsette. Barnehagen skal gje barn som treng det ekstra støtte til å vere inkluderte og likeverdige i barnegruppa, og det allmennpedagogiske tilbodet skal justerast undervegs og etter behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 41). Vidare skriv Utdanningsdirektoratet (2017) at barnehagen skal setje i gang felles refleksjonar over det pedagogiske arbeidet, slik at dette kan vere utgangspunktet for vidare planlegging og gjennomføring av arbeidet (s. 41).

#### 2.4 Forsking i forhold til tiltak

Språk er noko av det viktigaste som skjer i barn sine liv. Gjennom språket lærer vi å vere i eit sosialt fellesskap med andre menneske, og vi får innsikt i oss sjølve. Språket er avgjerande for den intellektuelle, emosjonelle og sosiale utviklinga (Høigård, 2015, s. 17). Eit barn med ASD kan ha vanskar med å få med seg det grunnleggjande samspelet det treng for å utvikle gode språk og kommunikasjonsevner. Dette kan føre til at det misser ein stor del av språkstimuleringa.

For å utvikle eit velfungerande språk, er måten det blir lagt til rette for og støtta barnet får viktig. Hovudproblema for barn med autisme er svake sosiale ferdigheiter og svake ferdigheiter innanfor språk og kommunikasjon. Språktrening kan inngå i den begynnande sosiale treninga, og derfor kan desse treningane med fordel føregå samtidig (Haugen, 2014, s. 277). Eit av hovudproblema til barn med ASD er å vere saman med andre barn eller delta i gruppeaktivitetar. Mange forskerar er einige i at barn med ASD ikkje følg dei vanlege

milepælane for sosial utvikling. Det bør leggest vekt på å øve på grunnleggande sosiale ferdigheiter som felles merksemd og imitasjon. Ein kan jobbe med imitasjon ved å imitere barnet sine eigne lydar, ord og rørsler. Dette kan gjere til at barna gjenkjenner det som skjer, og kan få ei kjensle av forståing.

For å matche det barnet gjer, må vi gi barnet vår fulle merksemd og vere sensitive for dei signala som det gir. Barn med ASD har ofte ei merksemd som er fastlåst, og det kan vere utfordrande å få merksemda over på noko anna. For å lære barnet noko må det vere noko som interesserer barnet, noko det er opptatt av, og prøve og halde på merksemda så lenge som mogleg (Nordøen & Laberg, 2014, s. 270). Barn med ASD har ofte særinteresser som kan prege kvardagen i forhold til leik og aktivitetar. Ein bør lage reglar som går ut på at barnet først skal arbeide, deretter kan det få leika si. For at barn med ASD skal lære seg spesifikke reglar for leik, må det vere ein tydeleg struktur på leiken. Det bør vere ein tydeleg start og slutt, og ei tydeleg markering på din og min tur. Barnet har behov for ei veksling mellom leik med andre barn, og leik med eigne aktivitetar. Barnet har behov for pausar. Det er krevjande for barn med ASD å forholde seg til vanlege sosiale reglar. Sidan barn med ASD ikkje har fokus på dei sosiale omgjevnadane, går det glipp av mykje læring som andre barn får gratis (Nordøen & Laberg, 2014, s. 273). Ein kan styrke evna til sosialt samspel gjennom planlagde tiltak. Desse er viktige for at barnet skal fungere saman med andre menneske.

#### 2.4.1 Læringsmodellar

Når det gjeld tilrettelegging og støtte for barn med ASD i barnehagen, er det mange metodar og arbeidsmåtar som kan brukast. Målet er at barna skal utvikle kommunikativ- og sosial kompetanse. Å forstå og bruke språket er komplekse ferdigheiter. Rørsler kan vere eit alternativ for kommunikasjon med barn med ASD. Teiknstøtte vil seie at ein brukar teiknspråkteikn for dei mest sentrale orda saman med vanleg tale. «Lenge før barna makter å utrykke seg verbalt, kan de kommunisere ved hjelp av tegnspråkets bevegelser» (Høigård, 2015, s. 31). Teikn til tale er eit kjent verktøy som blir brukt til barn med språk- og talevanskar og barn med nedsett hørsle. Karlstadmodellen, ASK og TEACCH-metodikken er tre modellar som eg har valt å utdjupe vidare.

#### 2.4.2 ASK

ASK (Alternativ og supplerende kommunikasjon) er ein metode som legg vekt på kommunikasjon når talespråket ikkje strekk til. Dei fleste barn med ASD vil trenge ASK permanent for å forstå språk og for å kunne utrykke seg (Nordøen & Laberg, 2014, s. 271). Når ein kommuniserer med ASK, kan ein bruke konkrete gjenstandar, handteikn, foto eller

grafiske symbol. Uavhengig av utviklingsnivå må ein bruke visuell støtte for å tydeleggjere og konkretisere informasjon og kommunikasjon. For barn med svikt i auditiv og/eller visuelt minne er det lettare med gjenkjenning enn å skulle ta opp igjen det som blei sagt. Det er lettare for barnet å finne fram symbol/piktogram enn å hugse orda eller teikna sjølv. (Nordøen & Laberg, 2014, s. 272).

### 2.4.3 TEACCH

TEACCH-metodikken er ei forkorting for Treatment and Education of Autisti and Kommunikation Handicapped Children. Denne modellen er hovudsakleg utvikla for personar med autisme, men han er godt eigna for å fremme kommunikasjon hos barn og vaksne med andre språkvanskar. Modellen legg stor vekt på læring gjennom visualisering og struktur (Løge, 1993, s. 5). Løge (1993) seier: «En strukturert hverdag- fysisk og psykisk- gjør dagen mer forutsigbar. Det innebærer trygghet for barnet og legger til rette for trivsel og læring» (s. 5). Ved å jobbe i ein slik strukturert kvardag, set det eit krav til personalet om at dei set seg inn i metodikken og brukar denne aktivt.

TEACCH-systemet har fem måtar å strukturere omgjevnadane på;

- Visuell uttrykksform – barnet skal sjå i tillegg til å høyre
- Fysisk struktur – organisering i klasserom, bustad og anna
- Dagleg timeplan – barnet skal vite kva dagen inneheld
- Individuell arbeidsplan – barnet skal vite kva han/ho skal jobbe med, kor mykje, kvar, og saman med kven
- Rutinar – gjere aktivitetar om, og om igjen – på same måte kvar gong – til det har lært (Løge, 1993, s. 15).

Barn med ASD kan oppleve kvardagen som kaotisk, og det er difor viktig å skape orden. Dette kan gjerast ved å bruke TEACCH metodikken, som er med på å skape struktur, system og rutinar som er gjenkjennelege kvar dag (Nordøen & Laberg, 2014, s. 269).

### 2.4.4. Karlstadmodellen

Karlstadmodellen er ein modell som er utvikla for barn med språk, tale eller kommunikasjonsvanskar. Denne modellen brukar teikn, skrift og bilete i tillegg til talespråket for å utvikle det talte språket i kvardagssituasjonar. Karlstadmodellen er basert på barna si naturlege språkutvikling, og tilbyr øvingar og materiell til språktrening. Karlstadmodellen legg vekt på dei pedagogiske prinsippa som struktur, kontinuitet og tydeleggjering. Språktreninga skal skje i det daglege liv og bli lagt til rette for kvart enkelt individ. Modellen

legg vekt på at om ein skal lære noko nytt, er det enkelt om det blir gjort på ein morosam måte (Infovestforlag, u.å).

### 3.0 Metode

I dette kapittelet blir det gjort nærare greie for forskingsmetoden eg har valt å bruke i denne oppgåva. Eg skal blant anna skildre val av metode, utval, framgangsmåte, dokumentanalyse og etiske vurderingar.

#### 3.1 Val av metode

Det første valet eg måtte ta var om eg skulle velje kvalitativ eller kvantitativ metode. Begge metodane bidreg på kvar sin måte til ei betre forståing av tema ein vel (Dalland, 2017, s. 52). Den kvantitative metoden er lite fleksibel, men fordelene er at ein kan undersøkje mange og få eit representativt utval (Jacobsen, 2015, s. 134). Den største fordelene ved å velje ein kvalitativ metode er at ein kan gå i djupna i tema, ein kan få fram spontanitet og deltakarane har moglegheit til å svare med eigne ord og meir utfyllande (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17).

#### 3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ er eit latinsk ord som tyder «art, beskaffenhet» eller «verdi». Ei kvalitativ analyse tek utgangspunkt i eigenskapar som skal studerast, og er ei heilskapleg orientering i tilnærminga si til temaet. Forskaren vil prøve å sjå samanhengar og få tak i totaliteten. Målet med kvalitativ metode er meir auka forståing enn forklaring (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35). Nokre kjenneteikn på dei kvalitative metodane er nærleik til feltet, at ein går i djupna på temaet og at data som vert samla inn tek sikte på å få fram ein samanheng og ein heilskap (Dalland, 2017, s. 53). Nokre av fordelene ved å velje kvalitativ metode er openheit, nærleik og relevans. Det er ei openheit ved at dei menneska som blir intervjuet eller observert er dei som bestemmer kva slags informasjon som kjem inn. Det er ikkje ei fast føring på den informasjonen ein får inn. Det blir ein nærleik mellom den som forskar og den/dei som blir undersøkt fordi det vert vektlegg å møte dei som undersøkast på deira premisser. Kvalitative tilnærmingar vil ofte ha høg relevans ved at dei får fram den «riktige» forståinga av eit fenomen eller situasjon. Den kvalitative metoden eignar seg best til å undersøke eit tema ein veit lite om. (Jacobsen, 2015, s. 129).

Eg har brukt lang tid på å finne den metoden som er mest rett for meg å bruke. Eg har lese meg opp på fleire av metodane før eg tok valet mitt. Vilhelm Aubert definerer metode på denne måten: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i



arsenalet av metoder» (Dalland, 2017, s. 51). Då eg skulle velje metode, var eg heilt sikker på at eg skulle velje intervju, for denne metoden har vi hatt mange førelesningar om på høgskulen, og er ein metode eg hadde god kjennskap til. Etter mange ulike tankar om kva slags metode eg skulle velje, landa eg på dokumentanalyse. Dette for å sikre anonymitet. Når ein skal ut i barnehagane å intervjuje, kan det ubevisst kome fram informasjon om enkeltbarn sjølv om det ikkje er dette eg er ute etter. Sjølv om bacheloroppgåva ville ha vore anonymisert, at det ikkje står namn, kan de kome fram opplysningar som kan koplast opp med barn og barnehage. Ei dokumentanalyse kan vise til eit breitt spekter av arbeidsmetodar som blir brukt i dei barnehagane som har barn med ASD, og denne metoden vil kunne gje meg eit svar på problemstillinga mi.

### 3.3 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er ein kvalitativ metode ein brukar for å samle inn data som skal analyserast, for å få fram viktige samanhengar og relevant informasjon om det ein forskar på. Ved å analysere tekstar blir kjeldene brukt saman med teori, og dette vil bli bygd opp til ein heilskap (Johannesen et al., 2010, s. 100). Før eg starta på datainnsamlinga mi, var det viktig å gjere ein del førebuingar. Eg måtte avklare kva som skulle vere i fokus, og eg måtte ha klart kva som var siktepunktet og hensikta med datainnsamlinga.

Masteroppgåvene som eg ønskte å bruke for å gje meg svar på problemstillinga mi måtte vurderast ut i frå minimum fire kriterium: autentisitet, truverde, representativitet og betydinga i forhold til problemstillinga mi (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 55). Autentisitet omhandlar dokumentet si gyldigheit i forhold til problemstillinga. Er dokumentet det som det gir seg ut for å vere? Kjelda må settast inn i den konteksten den blei generert i for å styrke truverdet. Autentisitet handlar om bestemming av opphavet. Kven er opphavspersonen? Kva var formålet? Kvifor blei denne kjelda til? (Johannesen et al., 2010, s. 103).

Truverdet må vurderast opp mot formålet det vil seie noko om. Er kjelda relevant, aktuell og oppriktig i forhold til problemstillinga? Representativitet vil seie om dokumentet kan brukast i forhold til emne og problemstilling, om det ferdige resultatet er representativt i forhold til den informasjonen som ikkje er blitt med i dokumentet. Betydinga vil seie om ein har forstått innhaldet i dokumentet ein ønsker å bruke. Er teksten skriven på ein måte som gjer den vanskeleg å forstå? Er det brukt fagspråk, framandord og dialekt slik at lesaren ikkje forstår heile innhaldet i teksten? (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 70).

### 3.4 Utval

Eg søkte først i Oria i databasen til Det Norske Fagbibliotek og nytta orda master\* og autism\*. Då kom det opp 37 treff. Eg valde meg ut fem masteroppgåver som såg relevante ut i forhold til mitt tema. Desse var: Anita Muldsvor (2009) «*Barn med autisme i ordinær barnehage*», Wenche Birkelund (2007) «*Det er jeg som er kaptein...*», Anne-Marthe Ytterbø (2008) «*Lykken når et barn klarer å påvirke, er helt fantastisk*», Synne Alstad (2011) «*Tidlig kommunikasjon hos barn med autisme*» og Merete Høgvall (2007) «*Da hun skjønnte at hun kunne påvirke, eksploderte kommunisjonen hennes*».

Eg valde masteroppgåver ut i frå autentisitet, truverde, representativitet og betydinga i forhold til problemstillinga mi (sjå kap 3.3). Eg enda opp med fem masteroppgåver som omhandla barn med ASD i barnehagen. Etter ei vurdering av desse fem masteroppgåvene, fann eg ut at masteroppgåva til Anita Muldsvor (2009) ikkje kunne gje meg svar på problemstillinga, sidan fokuset i masteroppgåva ligg på barn-barn henvendingar og ikkje på fremjing av språk- og sosialkompetanse. Eg valde å ta ho vekk frå mine empiriske funn. Etter nøye gjennomlesing av dei fire masteroppgåvene eg no sat igjen med, var det no ei masteroppgåve som ikkje bidrog til å svare på mi problemstilling. Dette var masteroppgåva til Wenche Birkelund (2007). Ho omhandlar korleis barn med ASD si deltaking i leik med andre barn er, og ikkje direkte om kommunikasjonsopplæring. Derfor sat eg igjen med tre masteroppgåver som eg har analysert og tolka.

Første masteroppgåve er av Anne-Marthe Ytterbø (2008) frå Universitetet i Oslo. Eg har vidare i bacheloroppgåva valt å kalle ho for Masteroppgåve 1. Denne omhandlar kommunikasjonsopplæring for barn med ASD i barnehagen. Den andre masteroppgåva er av Synne Alstad (2011) og er òg frå Universitetet i Oslo. Eg har vidare valt å kalle ho for Masteroppgåve 2. Temaet for denne masteroppgåva er tidleg kommunikasjon hos barn med ASD i samspel, via sansar, kjensler, mimikk og gestar. Den tredje og siste masteroppgåva er av Merete Høgvall (2007) frå Universitetet i Oslo, som eg vidare i oppgåva kallar for Masteroppgåve 3. Ho omhandlar kommunikasjon og språk, der forskar set fokus på å setje tidleg i gang med kommunikasjonsopplæringa av barn med ASD.

### 3.5 Ethiske vurderingar

Dokumentanalyse er i prinsippet «ufarleg arbeid», fordi dokumentforskaren ikkje kjem i direkte kontakt med menneske (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 74). Når ein vel ein kvalitativ metode, er det likevel nokre utfordringar ein kan støyte på. Blant anna kan bruken av sekundærkjelde gje meg feil informasjon i forhold til kva mi problemstilling er. Sekundærdata er når eg som forskar skal basere oppgåva mi på noko som andre allereie har blitt forska på

(Jacobsen, 2015, s. 140). Dei som har forska på emnet har hatt eit anna utgangspunkt eller problemstilling enn eg. Ei anna utfordring kan vere at dokumentanalyse baserer seg lite på spontanitet. Når informasjonen er skriftleg, er han meir gjennomtenkt og reflektert (Jacobsen, 2015, s. 172).

Ei utfordring er i kva slags grad eg kan stole på dei kjeldene eg vel. Kva utval eg gjer av kjelder er heilt sentralt. Når eg brukar sekundærkjelder, har andre forskerar silt ut informasjon i sin prosess mot det ferdige produktet. Det einaste eg kan kontrollere er det ferdige produktet, i denne samanheng masteroppgåvene (Jacobsen, 2015, s. 188).

### 3.6 Analyse og tolking

Kvalitativ analyse vil seie at ein sit med ein tekst som ein må redusere til mindre delar. Så skal ein binde desse elementa saman for å forsøke å forstå delane i eit nytt lys, slik at analysen vert utvida til ein nøye gjennomgang av dei enkelte delane (Jacobsen, 2015, s. 198).

Eg måtte først dokumentere og skildre det materialet eg hadde fått inn. Eg sette datamaterialet mitt i eit system. Deretter utforska eg innhaldet eg hadde fått, der eg usystematisk leita etter noko som kom fram i frå innhaldet. Etter uforskinga systematiserte og kategoriserte eg innhaldet, reduserte den uoversiktlege informasjonen og delte dette inn i kategoriar og kriterium som eg hadde sett. Til slutt batt eg innhaldet saman for å finne samanhengar mellom dei ulike kategoriane (Jacobsen, 2015, s. 199).

Innhaldsanalyse omhandlar å kategorisere tekst i eit sett med færre men meir overordna kategoriar. Då eg delte inn teksten, eller i denne samanheng masteroppgåvene i kategoriar, var det neste skrittet å finne likskapar og ulikskapar mellom einingane knytt til dei kategoriane eg hadde definert (Jacobsen, 2015, s. 207). Då eg var komen langt inn i analysen, sat eg igjen med tre typar informasjon: informasjon om temaet, om undersøkingseininga og konteksten dataen blei samla inn på.

Eg starta med tekstar som var relativt uoversiktlege. Det vil seie at det var mange funn frå masteroppgåvene som ikkje var sett i kategoriar. Eg valde å dele inn funna mine i tre kategoriar: tema og problemstilling, metode og funn. Dette for å få eit system på funna, og for å få fram korleis masteroppgåvene hadde gått fram for å få sine funn. Deretter gjekk eg nøye i gjennom ein prosess; frå det uoverkommelege til å danne meg ei meir stilisert oversikt over kva eg hadde funne. I denne prosessen vil det alltid skje ei utsiling av informasjon, og eg vil sitte igjen med det eg meiner er dei viktigaste funna i forskinga mi (Jacobsen, 2015, s. 222).

## 3.7 Reliabilitet, validitet og generalisering

### 3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet vil seie at empirien må vere påliteleg og truverdig. Det vil seie at funna eg har skrive må vere fri for unøyaktigheit og må vere til å stole på. I tillegg må gjennomføringa av undersøkinga blitt gjort på ein truverdig måte (Jacobsen, 2015, s. 17). Bacheloroppgåva mi baserer seg på analyse av tre masteroppgåver som er oppgitt med namn og årstal. I tillegg er søkjeprosessen og analysen gjort nøye greie for. Til saman vil dette styrke reliabiliteten i oppgåva.

### 3.7.2 Validitet

Validitet dreiar seg om funna er gyldige for utvalet, og om den dataen eg har samla inn faktisk gir svar på problemstillinga mi (Jacobsen, 2015, s. 17). Det å bruke nøye utvalde masteroppgåver, og nøyaktig referere innhaldet i desse, styrker validiteten på funn i oppgåva mi.

### 3.7.3 Generalisering

Generalisering dreiar seg om å påstå at funn basert på studiar av nokre få òg kan gjelde for alle (Jacobsen, 2015, s. 88). Målet med bacheloroppgåva mi er ikkje å generalisere funna mine, men gi lesaren ei god skildring av det eg har studert. Datamaterialet frå denne bacheloroppgåva er innhenta frå tre masteroppgåver. Der vil ikkje vil vere nok materiale til å generalisere korleis ein som barnehagelærer skal jobbe med barn med ASD (Dalland, 2017, s. 147). Likevel håpar eg at andre kan ha nytte av mine resultat i sin jobb med barn med ASD i barnehagen.

## 4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet skal eg presentere funna mine i tre masteroppgåver som omhandlar barn med autisme. Eg har valt å presentere eit samandrag av kvar masteroppgåve. Vidare har eg valt å dele inn samandraga av masteroppgåvene i tre kategoriar: tema og problemstilling, metode og funn.

### 4.1 Masteroppgåve 1

*«Lykken er når et barn klarer å påvirke, er helt fantastisk».* En kvalitativ studie om hvordan spesialpedagoger arbeider for å fremme kommunikasjonsopplæring for barn med autisme i barnehagen.

#### 4.1.1 Tema og problemstilling

Denne masteroppgåva omhandlar kommunikasjonsopplæring for barn med autisme i barnehagen. Forskar peikar på at denne type opplæring er avgjerande for den vidare læringa for barnet og bør prioriterast. Problemstillinga til denne masteroppgåva lyder slik:

*«Hvordan arbeider spesialpedagoger for å fremme kommunikasjonsopplæring for barn med autisme i barnehagen?».* På bakgrunn av problemstillinga ønsker forskar å tileigne seg kunnskap innanfor autismediagnosen, utfordrande åtferd, kommunikasjon, samarbeid, individuell opplæringsplan (IOP) og metode og hjelpemiddel.

#### 4.1.2 Metode

I denne masteroppgåva har forskar valt ei kvalitativ tilnærming, nærmare bestemt intervju som metode. Forskar var tidleg i kontakt med eit senter på Austlandet, der ho fekk tak i fire informantar frå same senteret. Forskar legg fokuset på spesialpedagogane sin arbeidsmåte innanfor kommunikasjonsopplæringa.

Forskar har sett nokre kriterium for informantar. Informantane skal vere utdanna spesialpedagog, og vere tilsett ved det utvalde senteret. Dei skal òg jobbe med barn som har ASD og lage IOP for barna dei arbeider med. Dei fire informantane innfridde kriteria for deltaking.

#### 4.1.3 Funn

*Utfordrande åtferd:* Informantane fortel at barn med ASD kan syne ei utfordrande åtferd i form av ei uro i kroppen. Dei peikar på at det kan kome av ulike grunnar, som at barna ikkje oppfattar og forstår kva som skjer rundt dei, eller at tilrettelegginga ikkje er god nok. Vidare understrekar dei at barna blir frustrerte over å ikkje kunne formidle til omverda kva dei opplever inni seg. Dette fordi dei ikkje alltid klarer å skjønne kva som skjer, og at barna har mangel på omgrep og ord for å skildre eigne kjensler og opplevingar.

*Kommunikasjon:* Informantane understrekar at barn med ASD må lære å kommunisere, for å kunne påverke sin eigen situasjon og kunne formidle ønsker og behov. Andre barn og vaksne må få ei forståing for at barn med ASD kommuniserer på ein anna måte, og at barnet si kommunikasjonsform er på lik linje med den vanlege kommunikasjonen. Informantane fortel at for å jobbe med kommunikasjonsopplæring for barn med autisme er det avgjerande å ha ein grunnleggande kompetanse innanfor alternativ kommunikasjon.

*Samarbeid:* Informantane hevdar at når barnehagen har ei forståing for kor viktig tilrettelegging er for barn med ASD, vil dette lette arbeidet til personalet. Samarbeid med andre instansar er òg nemnt og er felles for alle informantane, då gjerne PPT, audiopedagogar, logopedar og ergoterapeutar. Samtlege av informantane viser til at det kan oppstå faglege utfordring mellom dei eksterne instansane, men at dei som regel blir einige slik at samarbeidet skal fungere. Informantane er samstemte om at samarbeidet i barnehagen er utfordrande. Ein grunn er at barn med ASD krev mykje oppfølging og tilrettelegging, og det krev godt samarbeid mellom dei tilsette.

*Individuell opplæringsplan:* Alle informantane seier at mål om kommunikasjonsopplæring har ein sentral plass. Oppfølging av IOP er ein utfordrande del av jobben. Spesialpedagogane føler eit ansvar for at IOPen blir følgt opp, og opplever at dette ansvaret er krevande.

*Metode/hjelpemiddel:* Samtlege av informantane er einige i at val av metode innanfor arbeidet med kommunikasjon, er avhengig av kva slags behov barnet har. Dei understrekar at det er viktig å ha kunnskap om metodar for å kunne fremme kommunikasjonsopplæringa til barna. Fleire av informantane har gode erfaringar med bruk av bilete som ein hjelpereiskap for talen. Tre av informantane fortel at dei ikkje brukar ein bestemt metode, men at dei brukar fleire element frå fleire metodar, der i blant TEACCH.

#### 4.1.4 Oppsummering

Forskinga tyder på at tilrettelegging kan vere ei utfordring, avhengig av samarbeidet i barnehagen, då barnehagen er ein arena der struktur og ein forutseieleg kvardag er vanskeleg å få til. Det finst ikkje noko spesifikk arbeidsmåte å forholde seg til barn med ASD, men å ta utgangspunkt i kvart enkelt barn med å legge til rette individuelt er med på å styrke all læring som skjer i eit barns liv.

#### 4.2 Masteroppgåve 2

*«Tidlig kommunikasjon hos barn med autisme – bruk av en samspillsorientert tilnærming i barnehagen».*

#### 4.2.1 Tema og problemstilling

Denne masteroppgåva omhandlar tidleg kommunikasjon i samspel, via sansar, kjensler, mimikk og gestar. Ettersom kommunikasjonsutvikling forutset samspel, ser forskar på korleis pedagogar utfører arbeidet gjennom ei samspelsorientert tilnærming. Problemstillinga til denne masteroppgåva lyder slik: «*Hva legger spesiallærere og deres veiledere vekt på i arbeidet med tidlig kommunikasjonsutvikling hos barn med autisme?*». På bakgrunn av problemstillinga ønsker forskar å sette fokus på arbeidet som blir gjort med barn med autisme i førskulealder. Ho viser korleis barn tidleg kan lære seg kommunikasjonsferdigheiter med hovudvekt på ei samspelsorientert tilnærming.

#### 4.2.2 Metode

I denne masteroppgåva har forskar valt den kvalitativ forskingsmetoden intervju, nærare bestemt semistrukturert intervju. Ut ifrå innfallsvinkel og problemstilling blei det sett kriterium for val av informantar. Informantane skulle jobbe med barn med ASD, og ha fokus på kommunikasjonsutvikling. Dei skulle og ha fokus på ein pedagogisk tilnæringsmåte som ikkje var reindyrka åtferdsanalytisk, men heller ha fokus på andre tilnæringsmåtar.

Ut ifrå desse kriteria tok forskar kontakt med Autismeeinheten ved Oslo Universitetssykehus for å få hjelp til å komme i kontakt med informantar. Dei fann tre spesiallærarar og tre rettleiarar. Spesiallærarane og rettleiarane var i ein rettleiingsrelasjon til kvarandre, der ein spesiallærar arbeidde direkte med barn med autisme i barnehagen og fekk rettleiing frå ein av rettleiarane. Dette danna tre par. Dei tre spesiallærarane er alle utdanna barnehagelærarar og har 1. avdeling spesialpedagogikk. Ein har i tillegg 2. avdelings spesialpedagogikk. Spesiallærarane har arbeidserfaring frå fagområdet i frå 8-19 år. Rettleiarane er alle utdanna førskulelærarar og har 1.- og 2. avdeling spesialpedagogikk, og to har hovudfag i spesialpedagogikk. Rettleiarane har arbeidserfaring frå feltet i om lag 30 år.

#### 4.2.3 Funn

Ut i frå funna til forskaren valde ho å dele inn funn og drøftingar i kategoriane «K» for kommunikasjon, «L» for læring, «A» for arena, «R» for relasjon og «E» for emosjon.

##### **«K» for kommunikasjon**

Dei fleste informantane hadde ei forståing av at kommunikasjonsomgrepet er eit vidt og breidt tema i møte med barn med ASD. Dei tok omsyn til barnet si særeigenheit i forhold til blant anna sansar, kjensler og kognisjon, gjennom leik, fysisk aktivitet og sosialt samspel. Alle spesiallærarane og deira rettleiarar fortalde at dei brukte ASK i forhold til barna. Fleire av informantane hevda at tiltak innanfor alternativ- og supplerande kommunikasjon ikkje ville

hindre utviklinga for talespråket, men heller vere ei støtte på vegen. Å bruke ASK er med på å redusere stress, skape struktur og oversikt og gje barnet moglegheit til å påverke.

### **«L» for læring**

Informantane sa at det er viktig å ta utgangspunkt i barnet og barnet sine læringsstrategiar og læringsstilar. Alle informantane la vekt på barnet dei hadde framfor seg, og såg ikkje berre på kva som er typisk for diagnosen autisme. På denne måten vart styrkane til barnet vektlagt og bygd vidare på. Informantane såg på seg sjølv som aktivt deltakande og støttande vaksne, som tilrettela miljøet til det beste for barnet. Dette gav barnet moglegheit til å aktivt bruke egne evner til å utvikle seg mot det neste utviklingsnivået.

### **«A» for arena**

Å øve på ferdigheiter på eige rom og i naturlege settingar var noko som blei lagt vekt på av informantane. I tillegg var dei opptekne av korleis desse ferdigheitene blei vidareført til andre arenaer. Alle informantane arbeidde med kommunikasjonstrening på eige rom. Gode stadar var for eksempel ein skjerma stad med bord og stol. Informantane var opptekne av at barna ikkje skulle bli verande på eige rom, men at det som dei hadde lært på dette rommet skulle takast med til andre arenaer. Dette førte til at barna kunne vidareføre dei innlærte dugleikane, og at dei fann mening i det dei har lært.

### **«R» for relasjon**

Dei fleste informantane vektla relasjonen dei sjølv hadde til barnet, og relasjonen som barna i barnehagen hadde til kvarandre som viktige. Barn med ASD kunne få oppleve å vere i gode relasjonar med dei andre barna og vaksne i barnehagen, dersom ein tok utgangspunkt i barnet med autisme sin kunnskapar. Relasjon vert hevda å vere ein av grunnpilarane i ei samspelsorientert tilnærming, og noko alle som er i ein barnehage må forholde seg til. Informantane sa at barn med ASD kan ha vanskar med å forstå sosiale kodar, noko som kan føre til at relasjonane mellom barnet med ASD og andre kan vere annleis.

### **«E» for emosjonar**

Informantane fortel at dei prøver å tone seg inn mot barnet sine egne kjensler. Dei prøver å gje barnet ei oppleving av at deira kjensleuttrykk blir sett, på same tid som den vaksne prøver å formidle kjensla gjennom ord, fysisk kontakt og nonverbale uttrykk. Informantane seier at dei gjev barna ei oppleving av å bli møtt ut i frå egne kjensler, samtidig som dei formidlar kjensleuttrykket tilbake til barnet ved å reagere på kjenslene litt annleis enn det barnet sjølv uttrykker. Barnet kan dermed sjå sine egne kjensler utanfrå, og få mogleheit til å forstå egne kjensler og korleis dei kan brukast i kommunikasjon.



#### 4.2.4 Oppsummering

Masteroppgåva la vekt på det barnet uttrykte, og at dette burde bli oppfatta som kommunikasjon også når barnet ikkje tok initiativ. Dei hadde eit breidt syn på kommunikasjon, og der trakk dei òg inn at barnet sine uttrykk for kjensler er viktige. Ved å vere ein vaksen som er nær og tilstade for barnet og ta utgangspunkt i barnet sin sterke sider, gir ein barnet moglegheit til å tileigne seg ferdigheiter, og dermed kunne komme seg til neste skritt i utviklinga av tidleg kommunikasjon.

#### 4.3 Masteroppgåve 3

*«Da hun skjønnte at hun kunne påvirke, eksploderte kommunikasjonen hennes. Om barn med autisme».*

##### 4.3.1 Tema og problemstilling

Denne masteroppgåva omhandlar kommunikasjon og språk. Forskar hevdar at ved å starte med kommunikasjonsopplæring så tidleg så mogleg, kan ein førebyggje negative måtar å kommunisere på seinare i livet. Problemstillingane til denne masteroppgåva lyder slik:

*«Hvordan samhandler spesialpedagoger i barnehager med barn med autisme for å utvikle en god kommunikasjon med tanke på forebygging av utfordrende atferd?»*

*«Hvilket fokus rettes mot miljøet rundt barnet med tanke på å styrke den kommunikative utviklingen?».* Primært rettast fokuset mot barn med autisme og utviklingshemming. Dette grunna at mellom 75 % - 80 % av dei menneska som har autisme òg har utviklingshemming.

##### 4.3.2 Metode

I denne masteroppgåva har forskar valt ei kvalitativ tilnærming, intervju, og å gjennomføre eit halvstrukturert intervju, som vil seie at informantane fekk ein viss fridom i svara sine innanfor eit gitt tema. Forskar har og gjennomført eit fokusintervju der ein intervjuar fleire samtidig. Dette grunna at informantane utfyller kvarandre og gir kvarandre utfordringar i forhold til ulike synspunkt.

Forskar kom i kontakt med to spesialbarnehagar. I den eine spesialbarnehagen har dei ei avdeling der alle barna har autisme, medan dei i den andre barnehagen har barn med ulike funksjonshemmingar på same avdeling. Alle pedagogane i desse barnehagane har tilleggsutdanning innanfor spesialpedagogikk. I tillegg til spesialpedagogar kom ho òg i kontakt med ein vernepleiar som spesialpedagogisk utdanning. Ho har erfaring som rettleiar i TIPO (tidleg intervensjons-prosjektet i Oslo). Hennar informantar er derfor fem personar, fire spesialpedagogar og ein spesialpedagog som no jobbar etter åtferdsanalytisk metode med barn med autisme i vanleg barnehage.

### 4.3.3 Funn

Kommunikasjonsopplæring var eit punkt det ikkje var heilt einigheit i, og det kom fram to ulike tilnærmingar. Ei tilnærming der ein tek i bruk alternativ kommunikasjon, og ei åtferdsanalytisk tilnærming. Eg har derfor delt funna inn i to kategoriar; kommunikasjon og miljøet rundt barnet der eg skriv om begge tilnærmingane.

#### **Kommunikasjon**

Informantane frå spesialbarnehagen brukte ei tilnærming der dei brukte alternativ kommunikasjon som teikn til tale, konkretar, bilete og pictogram i tillegg til tale frå første stund. Denne tilnærminga har forskar valt å kalle *ei brei tilnærming*. I denne tilnærminga ser ein ei utfordrande åtferd i forhold til barnet og samspelet med omgjevnadane. Informantane fortel at for at barnet skal finne struktur er det viktig at ein gjer ting på ein bestemt måte kvar gang. Det kan hjelpe barnet til å få ein forutseieleg kvardag. Visuelle strukturar, som for eksempel dagtavler, kan vere gunstige for dei fleste barn med autisme. Dette kan hjelpe barna til å kommunisere gjennom bileta, ved at dei kan plukke ned symbol frå tavla og fortelle sjølve kva dei skal gjere. Fleire av informantane fortel at dei hentar inspirasjon frå TEACCH, og at dei opplever at strukturen i TEACCH hjelper barna til å finne ro og skape ein forutseieleg kvardag. Dette er ei god forutsetning for læring for barn med autisme.

Ein av informantane fortel at ho brukar ei åtferdsanalytisk tilnærming der talespråket er hovudprioritet, og alternative kommunikasjonsformer først vil bli prioritert når ein opplever at ein ikkje når fram med tale. Informanten seier at det er viktig for den vaksne å få kontroll, og å lære barnet å lære. Ein jobbar med å få blikk-kontakt, etablere ro og merksemd og å etablere grunnleggjande ferdigheiter. Det første ein skal gjere når ein startar med språktrening er å finne ut om barnet kan produsere lydar. Viss barnet produserer lydar, er det sannsynleg at det kan bruke tale. Då startar ein med imitasjon. Deretter skal ein skape ein forutseieleg barnehagekvardag for barna. Dette kan gjerast ved bruk av dagtavler, der ein på førehand har avtalt kva slags bilete som skal henge på tavla.

#### **Miljøet rundt barnet**

Informantane såg alle viktigheita av å jobbe så likt som mogleg på fleire arenaer. Likevel gav informantane ulike svar på korleis og i kor stor grad dette bør eller kan gjennomførast.

I miljøet rundt barnet sett ut i frå ei brei tilnærming, fortel informantane at dei la vekt på ein klar og tydeleg kommunikasjon. Både til barnet og til dei føresette. I forhold til barnet er det viktig at den vaksne er medviten i bruk av ord, teikn og kroppsspråk. I ein spesialbarnehage er det mindre kontakt med foreldra grunna lengre avstandar til barnehagen, og at barna kan

komme i drosje. Ein har då gjerne beskjedbøker som blir sendt heim, eller at ein kan ta ein telefon om det er noko.

I miljøet rundt barnet sett ut frå ei åtferdsanalytisk tilnærming, meiner informantane at mykje av barnet si åtferd kan styrast av kva slags tilbakemelding barnet får. Riktig åtferd bør forsterkast. Ein må sjå på kva slags behov som ligg bak, om til dømes det er utfordrande åtferd. Det kan vere eit signal om at omsorgspersonen er uklar i sin kommunikasjon. Åtferda må derfor sjåast i samanheng med samspelet barnet med ASD har med omsorgspersonane.

Fleire av informantane seier at barn med ASD må trene på korleis det kan forholde seg i eit samspel, og at det då er viktig å trene på turtaking. Det er eit stort spenn i kor gode barn med ASD er til å leike. I tillegg fortel fleire av informantane at barn med ASD treng støtte til å kunne utvide leikerepertoaret sitt, og lære kva ein kan gjere med leikene.

#### 4.3.4 Oppsummering

I undersøkinga fann forskar to ulike tilnærmingar som blei brukt med tanke på å lære barn med autisme gode måtar å kommunisere på. Desse tilnærmingane speglar ulike syn på korleis miljøet rundt barnet bør vere med tanke på å styrke denne utviklinga. Undersøkinga peikar i retning av at begge tilnærmingane kan gje gode resultat for utvikling av kommunikasjon, og at det kan førebyggje utfordrande åtferd.

#### 4.4 Oppsummering av masteroppgåvene

<b>Masteroppgåve</b>	Masteroppgåve 1	Masteroppgåve 2	Masteroppgåve 3
<b>Tema</b>	Kommunikasjonsopplæring for barn med autisme i barnehagen.	Tidleg kommunikasjon i samspel, via sansar, kjensler, mimikk og gestar.	Kommunikasjon og språk
<b>Problemstilling</b>	<i>«Hvordan arbeider spesialpedagoger for å fremme kommunikasjonsopplæring for barn med autisme i barnehagen?».</i>	<i>«Hva legger spsiallærere og deres veiledere vekt på i arbeidet med tidlig kommunikasjonsutvikling hos barn med autisme?»</i>	<i>«Hvordan samhandler spesialpedagoger i barnehager med barn med autisme for å utvikle en god kommunikasjon med tanke på forebygging av utfordrende atferd?»</i>  <i>«Hvilket fokus rettes mot miljøet rundt barnet med tanke på å styrke den kommunikative utviklingen?»</i>
<b>Utval</b>	Fire spesialpedagogar	Tre spesiallærarar og tre rettleiarar, som danna tre par.	Fire spesialpedagogar og ein vernepleiar med spesialpedagogisk utdanning
<b>Hovedfunn</b>	I kommunikasjonsopplæring for barn med autisme er det avgjerande å ha kompetanse innanfor alternativ kommunikasjon. Det finst ikkje noko spesifikk arbeidsmåte å forholde seg til barn med ASD, men å ta utgangspunkt i kvart enkelt barn ved å legge til rette individuelt er med på å styrke all læring som skjer i eit barn sitt liv.	Informantane la vekt på det barnet uttrykte, og at dette burde bli oppfatta som kommunikasjon, òg når barnet ikkje tok initiativ. Ved å vere ein vaksen som er nær og tilstade for barnet og ta utgangspunkt i barnet sine sterke sider gir ein barnet moglegheit til å tileigne seg ferdigheiter, og dermed kunne komme seg til neste skritt i utviklinga av tidleg kommunikasjon.	I undersøkinga fann forskar to ulike tilnærmingar som blei brukt med tanke på å lære barn med autisme gode måtar å kommunisere på. Desse tilnærmingane gjenspeglar og ulikt syn på korleis miljøet rundt barnet bør vere med tanke på å styrke denne utviklinga.

## 5.0 Drøfting av funn

I drøftingsdelen av oppgåva vil eg belyse problemstillinga:

*«Korleis kan barnehagelærarar legge til rette for at barn med autismspekterdiagnose (ASD) får fremja språk- og sosialkompetanse i barnehagekvardagen?»*. Her vil eg drøfte relevant teori rundt barn med autisme, kommunikasjon og sosial kompetanse opp mot mine empiriske funn. Eg har valt å dele drøftingskapittelet inn i tre delar, grunna kva eg vil ha svar på i forhold til problemstillinga mi knytt opp mot dei empiriske funna. Desse tre kategoriene er: språkleg kompetanse og sosial kompetanse, samarbeid og metode/arbeidsmodellar.

### 5.1 Språkleg og sosial kompetanse

Alle masteroppgåvene legg stor vekt på å lære barn med ASD å kommunisere. Det desse tre masteroppgåvene har til felles er at dei er einige om at ved at den vaksne legg til rette og er støttande vil barn med ASD kunne kommunisere, anten verbalt eller nonverbalt og vere i leik saman med andre barn og vaksne. Dette ser vi igjen i Haugen (2014, s. 277) som seier at for å utvikle eit velfungerande språk er måten det blir lagt til rette på og støtta barnet får viktig. Vidare skriv Høigård (2015, s. 31) at lenge før barn kan uttrykkje noko verbalt, kan dei kommunisere nonverbalt, gjerne ved hjelp av rørsler.

Barn med ASD vil trenge å få individuelt tilrettelagt kommunikasjonsopplæring si. Å lære barn med ASD å kommunisere kan vere krevjande. Masteroppgåve 2 legg vekt på at ein skal skal ha fokus på barnet ein har framfor seg, og ikkje berre det som er typisk for barn med ASD. Då blir styrkane til barnet lagt vekt på og bygd vidare på. Dette blir støtta av Rammeplan for barnehagen (2017, s. 40) som fokuserer på at barnehagen skal vere ein inkluderande fellesskap, uavhengig av diagnose.

I følge Masteroppgåve 1 er det nødvendig for barn med ASD å lære og kommunisere for å kunne påverke sin eigen situasjon og uttrykkje ønsker og behov. Barnehagelova (2005, §19) seier at spesialpedagogisk hjelp skal gi barnet tidleg hjelp og støtte i læring av språklege og sosiale ferdigheiter. Masteroppgåve 1 fortel at for å kunne lære barn med ASD å kommunisere, er det avgjerande at dei tilsette har god kompetanse på området. På den eine sida veit vi at det er krav til utdanning for dei som jobbar som barnehagelærarar. På den andre sida veit vi at mange i personalgruppa er ufaglærte assistentar. Vi kan spørje oss om dette kan ha innverknad på kvaliteten i arbeidet med barn med ASD.

### 5.1.1 Sosialt samspel

Barn med ASD kan ha ei utfordring i forhold til sosialt samspel. Ved å støtte dei svake sosiale og språklege ferdigheitene, kan dette hjelpe barna til å vere saman med andre barn og delta i gruppeaktivitetar (Haugen, 2014, s. 277). I følge Masteroppgåve 2 kan barn med ASD ha vanskar med å forstå sosiale kodar. Dette kan føre til at relasjonane mellom barnet med ASD og andre barn kan vere annleis. Masteroppgåve 3 legg vekt på at barn med ASD må trene på å leike, for å kunne meistre i eit samspel med andre. Ho hevdar og at det er viktig å trene på turtaking, og lære seg kva leikene skal brukast til. Dette tolkar eg som at barn med ASD kan ha venner og vere sosiale med andre barn, men at dei må øve på å leike og ha vaksenstøtte for å kunne bli i den sosiale situasjonen med andre barn. Dette blir støtta av Martinsen, Nærland og Von Tezchner (2006, s. 15) som seier at dei gjennomgripande utviklingsforstyrringane kjenneteiknast ved avvik i sosialt samspel og kommunikasjonsmønster, og dette kjem til syne i alle typar situasjonar barnet er i. Dette vil og gjelde gjennom avgrensa interesseområde og aktivitetar.

### 5.1.2 Utfordrande åtferd

I følgje Masteroppgåve 1 kan barn med ASD ha ei utfordrande åtferd av ulike grunnar. Det kan byggje seg opp ein frustrasjon over å ikkje kunne formidle kva ein vil eller forstå det som skjer rundt seg. Dette stemmer overeins med Øzerk og Øzerk (2013, s. 81) sin påstand om at barn med ASD har lav frustrasjonsterskel, og at aggresjon kan komme i form av slåing og biting av andre. Vidare fortel Masteroppgåve 1 at det kan vere grunna manglande ord og omgrep som kan skildre eigne kjensler og opplevingar.

Masteroppgåve 3 legg vekt på kva som ligg bak den utfordrande åtferda, og at ein kan sjå på åtferda som eit signal om at den vaksne har vore uklar i sin kommunikasjon. Vidare hevdar Masteroppgåve 3 at mykje av åtferda til barn med ASD kan styrast av kva slags tilbakemeldingar barnet får, og at riktig åtferd bør forsterkast. Haugen (2014, s. 278) hevdar at ved å belønne bra oppførsel, kan dette ha forsterkande eigenskapar og representere noko positivt, slik at barnet forset med bra oppførsel. Vidare fortel Øzerk og Øzerk (2013, s. 81) at utfordrande åtferd kan reduserast ved å lære barn kommunikative og sosiale ferdigheiter. Haugen (2014, s. 277) hevdar at ved å trene på grunnleggjande ferdigheiter på einarom, kan kanskje barnet seinare kunne vere i ei gruppe.

## 5.2 Samarbeid

Alle masteroppgåvene legg vekt på at eit godt samarbeid er viktig for å sikre at barn med ASD får individuell tilrettelegging, slik at dei får den fremja språk- og sosialkompetansen sin. Samarbeidet mellom spesialpedagog og barnehage er veldig avgjerande for all opplæring barn med autisme får, ikkje berre for kommunikasjonsopplæringa. Masteroppgåve 1 uttrykkjer at samarbeidet i barnehagen kan vere utfordrande, då barn med ASD treng mykje oppfølging og tilrettelegging. Det krev godt samarbeid blant dei tilsette. Dette tolkar eg som at dersom samarbeidet mellom dei tilsette er bra, og ein er saman om det vil jobben med å følge opp og legge til rette for barn med ASD verte lettare. Dette blir støtta opp av Torsteinson (2014, s. 59) som seier at samarbeid mellom personalet er viktig for å sikre kontinueleg utvikling og læring i barnehagen. Vidare seier ho at dette kan til dømes vere utveksling av kunnskap og erfaringar i personalgruppa. På den eine sida legg masteroppgåvene vekt på viktigheita av samarbeid mellom personalgruppa, og kva innverknad dette kan ha for å sikre kvaliteten i opplæringa barn med ASD får. På den andre sida veit vi at det å setje av tid til godt samarbeid er utfordrande. Ein kan tenkje seg at det å skulle setje av tid til godt samarbeid er enkelt, men i den elles hektiske barnehagekvardagen kan dette likevel vere ei utfordring.

## 5.3 Metode/arbeidsmodellar

Alle masteroppgåvene seier noko om metodar og læringsmodellar. Det er ulikt kva som blir brukt. Masteroppgåvene legg vekt på at barn med ASD er ulike, og at det derfor må tilpassast etter behov. Informantane i masteroppgåvene har ikkje valt ein bestemt metode, men tek utgangspunkt i fleire for å bruke det som passar til kvart enkelt barn med ASD. Eksempel som kjem fram i masteroppgåvene er ASK og TEACCH. Masteroppgåvene legg òg vekt på at visuell informasjon kan hjelpe barnet til å sikre felles forståing i samhandling med andre.

Masteroppgåve 3 legg vekt på at det er viktig for barn med ASD å ha struktur. Dette er med på å hjelpe barna med å gjere barnehagedagen forutseieleg. Det blir lagt vekt på bruken av dagtavler for å gje barna moglegheit til å kommunisere gjennom symbol. Masteroppgåve 1 har gode erfaringar med bruk av bilete i kommunikasjonsopplæringa. Dette kan vi sjå igjen i Barnehagelova (2005, §19i) som seier at barn som manglar tale skal få nytte eigna kommunikasjonsformer i barnehagen. Vidare skriv Nordøen og Laberg (2014, s. 272) at visuell støtte er med på å konkretisere informasjon og kommunikasjon.

### 5.5.1 Alternativ- og supplerande kommunikasjon (ASK)

I masteroppgåve 2 brukte alle spesiallærarane ASK i samspelet med barn med ASD. Dei uttrykkjer at ASK er med på å redusere stress, skape struktur, oversikt og gir barnet moglegheit til å uttrykkje seg. Dette blir støtta av Nordøen og Laberg (2014, s. 271) som seier at ASK er med på å tydeleggjere og konkretisere informasjon og kommunikasjon gjennom konkrete gjenstandar. Dette kan vere handteikn, foto eller grafiske symbol. Vidare seier dei at dei fleste barn med ASD vil trenge ASK permanent for å forstå språk og for å kunne uttrykkje seg. Nordøen og Laberg (2014, s. 272) seier òg at det er lettare for barn å skulle kjenne igjen og finne fram symbol enn at barnet sjølv skal hugse orda. Det teorien og informantane hevdar finn støtte i Barnehagelova (2005 §19i). Ho seier at barn som manglar tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon skal få nødvendige kommunikasjonsmiddel i barnehagen. Dette understrekar at personalet ikkje kan velje bort ASK om barnet har behov for dette.

### 5.5.2 TEACCH

Alle masteroppgåvene presiserer kor viktig det er at barn med ASD har ein forutseieleg kvardag. Masteroppgåve 3 seier at dei hentar inspirasjon frå TEACCH metodikken. Ved hjelp av eller med element frå TEACCH metodikken kan dette gje barna ein forutseieleg barnehagekvardag. I følge Masteroppgåve 1 er bruken av bilete eit godt hjelpereiskap for talen, og dei brukar fleire element frå fleire metodar, der i blant TEACCH. I følge Løge (1993) er TEACCH meint for å hjelpe barn med ASD til å fremme kommunikasjon og finne struktur i barnehagekvardagen. Metoden legg vekt på læring gjennom visualisering og struktur. Vidare hevdar Løge (1993, s. 15) at ved å jobbe i ein slik strukturert kvardag som TEACCH metodikken inneber, krev det at personalet set seg godt inn i metodikken og brukar han aktivt.

Masteroppgåve 3 legg vekt på å gjere ting på ein bestemt måte kvar dag for å skape ro og ein forutseieleg kvardag. Dette blir støtta av Nordøen og Laberg (2014, s. 269) som meiner at kvardagen til barn med ASD kan vere kaotisk, og ved å bruke TEACCH kan den vere med på å skape orden og rutinar som er gjenkjennelege kvar dag. Ein kan spørje seg om personalet i barnehagen kan bli for fokusert på ein arbeidsmodell, slik at ein ikkje tek omsyn til individuelle forskjellar. Det kan virke som det er nødvendig at personalet er sensitive og fleksible slik at dei kan følgje barna sine behov når dei utviklar og endrar seg.



## 6.0 Avslutning

Problemstillinga i denne oppgåva er «Korleis kan barnehagelærarar legge til rette for at barn med autismespekterdiagnose (ASD) får fremja språk- og sosialkompetanse i barnehagekvardagen?». Etter denne bacheloroppgåva har eg gjennom å analysere tre masteroppgåver og knytt funna opp mot teori, ikkje funne noko fasitsvar på problemstillinga. Barn med ASD er svært ulike, og alle har sine særtrekk og ulike personlegdomar. Ein kan derfor ikkje følge ei slavisk plan som skal fungere for alle barn med ASD, men legge til rette for kvart enkelt barn og finne styrkane og bygge vidare på desse.

Alle masteroppgåvene tek i bruk kvalitativ metode og intervju, der ein får ein nærleik til feltet ein forskar på. Kan dette kan vere eit uttrykk for at dette er eit tema som ikkje ein berre kan lese seg opp på, men og må oppleve i verkelegheita? ASD er eit vidt tema som ein må gå i djupna på for å få ein samanheng og ein heilskap i. Det kan sjå ut som det er ønskeleg med meir kvantitativ forskning for å få meir generalisert kunnskap om korleis ein skal legge til rette for språk- og sosialkompetanse hos barn med ASD.

Ved å bruke dokumentanalyse som metode har eg lært at dette er ein metode som er tidkrevjande, men sær lærerik. Ved å velje vekk andre kvalitative metodar kan eg ha gått glipp av nærleiken til feltet, ved at eg ikkje var i direkte kontakt med barnehagane.

Etter å ha jobba med denne oppgåva ser eg behovet for meir informasjon og undervisning i spesialpedagogikk i høgskuleutdanninga. Ein barnehagelærer har behov for kunnskap om dette feltet, for å på best mogleg måte kunne gjere ein god jobb for å sikre at alle barn får ein individuelt tilrettelagt barnehagekvardag.

Gjennom denne bacheloroppgåva har eg fått betre innsikt i korleis ein på best mogleg måte kan tilrettelegge for at barn med ASD kan lære språk- og sosial kompetanse . Eg vil avslutte med ei setning som er henta frå masteroppgåva til Synne Alstad (2011, s. 46). Ho oppsummerer essensen i ein barnehagelærer sitt arbeid i høve barn med ASD:

*Ein skal forholde seg til barnet ein har framfor seg, og ikkje sjå på kva som er typisk for diagnosen autisme.*

## Kjeldeliste

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Henta frå Lovdata:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6)

Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærarutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokument analyse. Metode for social- og sundhedsvidenskaberne, bind 2.* . Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Frith, U. (2005). *Autisme. En gådes afklaring*. København: Han Reitzels Forlag.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplege metoder.* . Bergen: Fagbokforlaget.

Haugen, R. (2014). Utviklingshemming, autisme og hjerneskade. I V. Nilsen, R. Haugen, B. Lie, & A. Vogt, *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. (ss. 264-283). Oslo: Cappelen Damm AS.

Høigård, A. (2015). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helsekompetanse. (u.å.). *Helsekompetanse*. Henta frå Autismespekterforstyrrelse:  
<http://asf.helsekompetanse.no/dell1/kjent/diagnoser>

Infovestforlag. (u.å.). *Hva er Kalstadmodellen*. Henta frå Infovestforlag:  
[https://www.infovestforlag.no/hva\\_er\\_karlstadmodellen](https://www.infovestforlag.no/hva_er_karlstadmodellen)

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kunnskapsdepartementet. (2006). Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Løge, S. (1993). *En innføring i TEACCH-metodikken*. Søgne: Songvar industrier AS.

Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Martinsen, H., Nærland, T., & Von Tetzchner, S. (2006). *Barn og ungdommer med asberger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2017). *Aktivitetsplaner for barn med autisme. Trening av selvstendig atferd*. Oslo: Gyldendal forlag AS.

Nilsen, V. D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I V. D. Nilsen, R. Haugen, B. Lie, & A. Vogt, *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (ss. 32-54). Oslo: Cappelen Damm AS.

Nordøen, B., & Laberg, K. E. (2014). Autismespekterforstyrrelser - utfordringer i barnehagen. I B. I. Borthne Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 263-274). Bergen: Fagbokforlaget.

Peeters, T., & Gillberg, C. (2002). *Autisme. Medicinske og pædagogiske aspekter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sponheim, E., & Gjevik, E. (2017, juli 7). *Den Norske Legeforening*. Henta frå Norsk barne- og ungdoms- psykiatrisk forening: <http://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-84-gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>

Statped. (2018, 01 30). *Statped*. Henta frå <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sammensatte-larevansker/autisme/om-autismespekterforstyrrelser/>

Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan - et hjelpemiddel i hverdagen. I B. I. Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 53-61). Bergen: Fagbokforlaget AS.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver. Utdanningsdirektoratet.

Øzerk, M., & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogiske tilnærmingar til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm AS.