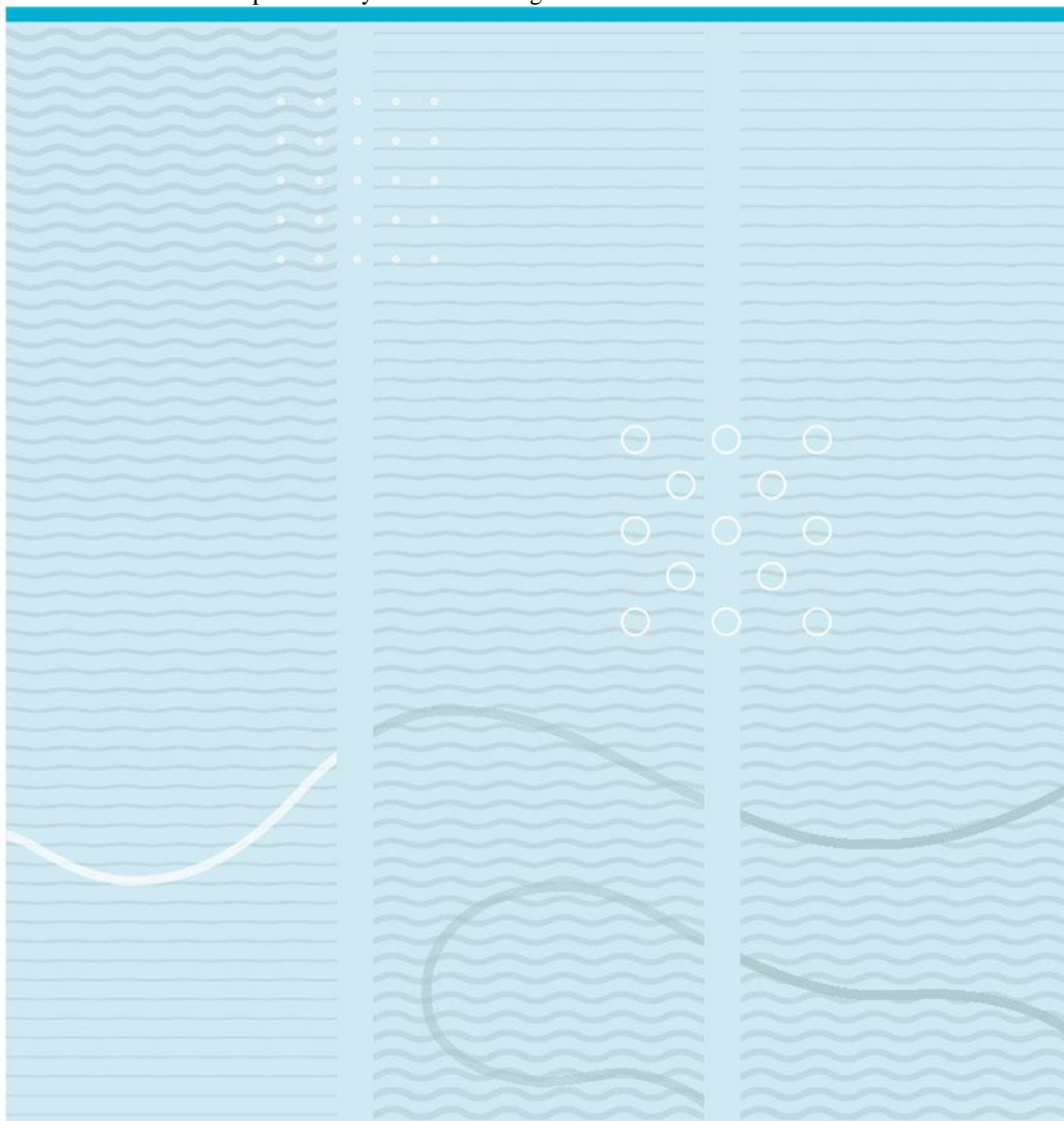


Siri Eskeland

Hvorfor stiller den personen masse krav til meg nå?

Spesialpedagogers etiske refleksjoner knyttet til bruk av atferdsterapeutiske tilnæringer i deres arbeid med barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Siri Eskeland

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan spesialpedagoger som jobber i barnehage opplever bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger rundt barn med autismspekterforstyrrelser. Jeg valgte å gjøre en kvalitativ undersøkelse der jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer med to spesialpedagoger med erfaringer på dette området. Ettersom utvalget er begrenset til to informanter, kan ikke funnene sies å være generaliserbare, men de er likevel beskrivende nettopp for disse spesialpedagogenes unike opplevelser i egen arbeidshverdag. Deres bidrag inneholdt refleksjoner rundt etiske problemstillinger, tilrettelegging for læring og utvikling, gjennomføring av treningsopplegg, mål om inkludering i barnefellesskapet og forutsetninger for samarbeid med barn med autismspekterforstyrrelser.

Jeg har trukket fram behavioristisk og sosiokulturell læringsteori for å drøfte ulike forståelser for barnets læringsforutsetninger, der ulike elementer fra hver av læringsteoriene kan synes hensiktsmessig for ulike forståelser av læring hos barnet. Jeg har sett funnene fra informantene i sammenheng med et utvalg av teoretikere innen etisk filosofi, Knud Ejler Løgstrup og Emmanuel Levinas, som begge ser moralske hensyn som nærhetsetiske relevante spørsmål, der vi settes til ansvar i møtet med et annet menneske. De nærhetsetiske teoriene utfordres i møtet med atferdsterapeutiske tilnærminger; spesialpedagogens møte med barnets ansikt og de moralske implikasjonene som medfølger et slikt møte kan komme i konflikt med tilnærminger som skal bidra med å regulere barnets atferd. Jeg reflekterer også rundt informantenes innspill i sammenheng med lovreguleringer gitt av eksempelvis grunnloven, rammeplan for barnehagen, barnehageloven og veilederen for spesialpedagogisk hjelp, som blant annet legger føringer for inkludering av alle barn i barnehagefellesskapet, barnets rett til medbestemmelse og barnets rett til spesialpedagogisk tilrettelegging.

Funnene fra intervjuene viser at informantene opplever at deres profesjonelle skjønn i flere tilfeller kommer i konflikt med strukturelle rammer rundt det spesialpedagogiske arbeidet. Det innebærer hvordan ulike personer forventer at vedtakstimer skal benyttes og måloppnåelser som er i konflikt med hverandre. Det omhandler også forventninger til barnets deltakelse i fellesskapet og utfordringer som viser seg når ulike fagpersoner arbeider med barnet på måter som kan virke ødelegge for et allerede fungerende samarbeid.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Autismespekterforstyrrelser	8
1.1.1 Diagnostiske kjennetegn	8
1.1.2 Omfang	9
1.2 Tidlig innsats	10
1.2.1 Inkludering	11
1.2.2 Barns rett til medbestemmelse	12
1.2.3 Forebygging og systemendring	13
2 Læringsteori	15
2.1 Behaviorisme	15
2.2 Sosiokulturell teori	17
3 Bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger i barnehage	18
3.1 Early Intensive Behavioral Intervention	18
3.2 Hvilke etiske spørsmål medfører dette	20
4 Etiske teorier	22
4.1 Løgstrup	23
4.1.1 Tillit, etiske fordring og menneskelig interdependens	23
4.1.2 Livsforståelse og den konkrete andre	24
4.1.3 Maktforhold	25
4.2 Levinas	26
4.2.1 Ansiktets filosof	26
4.2.2 Asymmetri	26
4.3 Etiske hensyn	27
4.3.1 Asymmetri og ansvar	27
4.3.2 Allmenmoral eller politikk?	28
4.3.3 Profesjonelt skjønn	28
4.3.4 Omsorg	29
5 Metode	30

5.1	Hermeneutisk tilnærming.....	30
5.1.1	Den hermeneutiske sirkel.....	31
5.1.2	Gadamer.....	31
5.1.3	Forforståelse.....	32
5.1.4	Barmhjertighetsprinsippet.....	32
5.2	Det semistrukturerte forskningsintervju	32
5.2.1	Utvalg.....	33
5.2.2	Planlegging	33
5.2.3	Gjennomføring av intervju.....	34
5.2.4	Fortolkning.....	35
5.3	Forskningsresultatenes troverdighet	35
5.3.1	Reliabilitet.....	35
5.3.2	Validitet.....	36
5.3.3	Objektivitet	36
5.3.4	Overførbarhet.....	36
5.3.5	Begrensninger i eget forskningsprosjekt.....	37
6	Analyse	39
6.1	Analytisk tilnærming	39
6.2	Koding og kategorisering.....	39
6.3	Analytiske feiltrinn	41
7	Forskningsetikk	42
7.1	Samfunnsmessig betydning	42
7.2	Forskningsetiske retningslinjer	43
7.3	Anonymitet, personvern og konfidensialitet.....	43
7.4	Forskningsetiske betraktninger på forskningsprosjektet.....	44
8	Presentasjon av funn	46
8.1	Rammebetingelser.....	46
8.1.1	«Men sånn sett i ettertid, så tok jeg han veldig mye ut av gruppa».....	46
8.1.2	«Atferdsterapeutiske tilnærminger er supert, det, men systemet rundt må fungere»	48
8.2	Det relasjonelle perspektivet.....	50
8.2.1	«Jeg tror det er veldig misforstått at barn med autisme ikke er sosiale»	50

8.2.2	«Jeg tenker jo sånn at, ikke all læring, men mye læring oppnår man i en sosial kontekst»	51
8.2.3	«Vi har et mål om at dette barnet skal inngå i lek med andre»	52
8.3	Arbeidsmetode	53
8.3.1	«Det er jo litt med det å få oppmerksomheten, når man har den så må man på en måte være rask og bruke den»	54
8.3.2	«Ja, man har et mål, men man må ikke bli for opphengt i det, men hele tiden se små forbedringer som store seire»	55
8.3.3	«Da er det fort gjort at man kan ødelegge relasjonen mellom andre også, hvis barnet opplever samarbeidet med voksne som vanskelig»	55
8.4	Oppsummering av funn	56
9	Drøfting	57
9.1	Rammebetingelser	57
9.1.1	Fungerende strukturer	57
9.1.2	Forebygging og endring	58
9.2	Det relasjonelle perspektivet	60
9.2.1	Tidlig innsats og inkludering	60
9.2.2	Fellesskap og sosial læring	62
9.2.3	Gjensidighet og omsorg	65
9.3	Arbeidsmetoder	66
9.3.1	Meningsfylt innhold	66
9.3.2	Medbestemmelse og appell	67
10	Konklusjon	71
10.1	Sentrale funn	71
10.2	Implikasjoner	73
	Referanser	75
	Oversikt over tabeller og figurer	81
	Tabell 1: Oversikt kategorier og eksempler på koder etter analyse	81
	Vedlegg 1: Intervjuguide	82
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	84
	Vedlegg 3: NSD sin vurdering	87

Forord

Valg av tema for masteroppgaven har bakgrunn i at jeg selv jobber med barn med spesielle behov i barnehagen. Enkelte av barna har ikke noe verbalspråk, unnvikende blikkontakt og meget snevre interessefelt. I forsøk på å skape situasjoner som kan innby til begynnende former for samspill, kommunikasjon og læring, bruker jeg derfor enkelte atferdsterapeutiske tilnærminger. Dette kan være å finne belønninger, forsterkninger, for å gjøre det attraktivt å gjennomføre en aktivitet som barnet i utgangspunktet er uinteressert i. Etter hvert kan dette bidra til å øke barnets repertoar av både forsterkere og aktiviteter hvor barnet kan øke sin læring. Dette kan samtidig utvikle seg til å være en metodikk der jeg som spesialpedagog risikerer å ha en «mekanisk» tilnærming, som kan virke maktovertredende på områder barnet motsetter seg.

Gjennom pedagogikkstudiet og noen år i praksisfeltet så sitter jeg igjen med et bilde av hva slags fagperson jeg ønsker å være: en som omfavner, anerkjenner og ser hele barnet, en som godtar barnets mange følelser, som er tålmodig og raus og som bidrar til at barnets hverdag kan bestå av læring, glede og fellesskap. Det å jobbe med små barn med autismespekterforstyrrelse utfordrer den «ideelle fagpersonen» jeg forestiller meg at jeg vil være. Gjennom arbeidet har jeg derfor ønsket å få bedre innsikt og forståelse av andre spesialpedagogers praksis og etiske refleksjoner.

Jeg vil først og fremst si takk til informantene som delte raust fra sine erfaringer. Historiene deres gav meg ekstra giv og mening til arbeidet med oppgaven.

Jeg vil også si takk til familie, kjæreste og venner som har heiet på meg og kommet med støttende ord og klapp på skulderen, både i tider med mismot og når jeg har kjent på mestring og glede i arbeidet. Spesielt stor takk vil jeg gi til min flinke søster som har skrevet sin egen avhandling samtidig som meg og som, gjennom mange telefonsamtaler, har vært en fantastisk støttespiller.

Takk til kollegaer som har inspirert og som har gitt meg verdifulle innsikter i deres spesialpedagogiske praksis og til arbeidsgiver som har oppmuntret meg til å fortsette utdanningen og som har tilrettelagt for meg med studiedager.

Takk for samtaler, fellesskap og lærerikt samarbeid med kollokviegruppen gjennom to år, det har vært utrolig fint å ha noen å diskutere fag med.

Takk til veileder Monica Bjerklund ved Telemarkforskning for støtte og tips underveis i skrivingen.

Oslo, mai 2021

Siri Eskeland

1 Innledning

BØNN (IKON)

Vi ber ikke om utskrifter

Forklaringer, diagnoser, prosedyrer

Vi ber ikke engang om overbevisninger

Vi ber om å bli sett av en annen

Vi ber om et ansikt

(Stein Mehren, 2015)

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å studere spesialpedagogers etiske refleksjoner knyttet til bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger i deres arbeid med barn med autismespekterforstyrrelse. Jeg har intervjuet to spesialpedagoger som har erfaring med å jobbe med barn med autismespekterforstyrrelser i barnehager.

Kunnskapsdepartementet (2020, kap. 1.3.3) anslår at det til enhver tid er 15–25 prosent av barn og unge som trenger særskilt tilrettelegging. Hos noen gjelder behovet for tilrettelegging i en kort periode, mens andre trenger det over lengre tid. De to spesialpedagogene jeg har intervjuet er få av mange som jobber med å tilrettelegge det pedagogiske tilbudet for barn som har behov for det. Barnehageloven beskriver barnets rett til tilrettelegging, som innebærer at

«barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. [...]. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2020, §19 a).

Også i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 7) står det at barnehagen tidlig skal tilrettelegge sosialt, pedagogisk og/eller fysisk for barn som trenger ekstra støtte slik at barnet skal få et inkluderende, likeverdig tilbud. Veilederen for spesialpedagogisk hjelp understreker hvordan det ordinære barnehagetilbudet skal rettes mot alle barn, samtidig som det skal ha fokus på enkeltbarn. Barnehagelærerne må kunne se barnets behov, støtte i lek og tilrettelegge for inkludering og et helhetlig barnehagetilbud for alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2017, kap. 1.8). Det er altså ikke slik at spesialpedagogene står alene om å tilrettelegge for og støtte

barnet; dette er kompetanse og ansvar som flere i barnehagen skal ha. Både barnehageloven, rammeplanen og veilederen for spesialpedagogisk hjelp gir barnehagen en sentral posisjon i barnets utdanningsforløp ettersom de understreker at tilrettelegging og spesialpedagogisk hjelp for det enkelte barn er en forutsetning for at barnet skal få være en del av et inkluderende og likeverdig barnehagemiljø (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 610). Barnets rett til å motta et tilrettelagt tilbud som skal være inkluderende og likeverdig, er altså lovfestet i Norge. Men hvordan opplever spesialpedagogene selv dette tilbudet? Hvilke erfaringer gjør de seg når de skal tilrettelegge for barn som har vanskeligheter med å kommunisere egne ønsker? Hvordan erfarer spesialpedagogene de atferdsterapeutiske tilnærmingene som ofte benyttes i dette arbeidet? På hvilken måte påvirker tilnærmingene målet om en inkluderende barnehage? Hvilke etiske refleksjoner gjør de seg, ut fra et nærhetsetisk perspektiv? Slike spørsmål er utgangspunktet for min nysgjerrighet rundt temaet og dermed bakgrunn for oppgavens problemstilling som er: hvilke etiske utfordringer opplever to spesialpedagoger det kan medføre og arbeide med atferdsterapeutiske tilnærminger rettet mot barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagekontekst? Videre vil jeg gjøre rede for kjennetegn hos mennesker med autismespekterforstyrrelser.

1.1 Autismespekterforstyrrelser

1.1.1 Diagnostiske kjennetegn

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er en samlebetegnelse hvor diagnosen settes av bestemte diagnosekriterier, men som inneholder stor bredde og variasjon i alvorlighetsgrad (NHI, 2020a). Selv om det er en heterogen gruppe mennesker som har ASF, med varierende grad av utfordringer, så har de noen fellestrekk: språk- og kommunikasjonsvansker, begrenset evne til sosial omgang og begrensede interesser, gjerne med repeterende mønster (Statped, 2020). Språk- og kommunikasjonsvanskene kan variere fra at språkutviklingen er forsinket, svekket eller mangelfull til god og funksjonell kommunikasjon med et velutviklet talespråk. Dersom talespråket er godt, kan personen ha andre kommunikative vanskeligheter, som å holde i gang en samtale, respondere på andres innspill på en sosialt akseptert måte, være ukomfortabel med blikkontakt eller streve med å tolke andres kroppsspråk. Evnene til sosial omgang kan gi utslag i utfordringer med å tilpasse seg sosiale normer, forstå andres gester og kroppsholdninger og det å oppfatte og tolke andres emosjoner. Ettersom mennesker med ASF har et begrenset interessefelt, kan disse særinteressene bli altopplukende og de kan opparbeide seg stor kunnskap på de områdene de er interessert i, noe som kan føre til at de er viktige ressurser på innenfor sine interessefelt. Samtidig kan de begrensede

interessene føre til at de opererer innenfor et gitt handlingsmønster og takler dårlig at det skjer endringer i egne rutiner (Statped, 2020; Helsenorge, 2020).

I påvente av et fornyet diagnose-system med ICD-11 er det i Norge per i dag ICD-10 som brukes som diagnose-system, der autisme beskrives under F. 84 «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser» (Direktoratet for e-helse, 2021). Innenfor autismespekteret kan forstyrrelsene diagnostiseres som eksempelvis barneautisme, a-typisk autisme, uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse eller asperger syndrom (Statped, 2020). Barneautisme er den av diagnosene på autismespekteret der barnets utvikling er avvikende eller forsinket før tre års alder, den sosiale samhandlingen og kommunikasjonen avviker kvalitativt fra normalen og barnets atferdsmønstre er repetitive, begrensede og stereotype (Statped, 2020). De sosiale signalene er mangelfulle, også den sosioemosjonelle gjensidigheten i barnets relasjoner. Barnet har gjerne vansker med fantasilek og lek som tar utgangspunkt i sosial imitasjon. Det har lite fleksible språkuttrykk og mangel på fantasi og kreative tankeprosesser, samt mangel på følelsesmessige responser på andres tilnærminger (Direktoratet for e-helse, 2021).

Der barn blir diagnostisert i tidlig alder kan det være tydelige observerbare avvikende egenskaper som har ført til diagnoseutredningen. Det kan være nærliggende å tenke at barna som informantene jobber med å tilrettelegge for, har blitt registrert tidlig på grunn av eksempelvis kommunikative eller språklige utfordringer, svake sosiale ferdigheter og rigiditet. Det er likevel mange med ASF som er språklig sterke og fungerer godt i hverdagen, noe som gjør at det er vanskelig å oppdage diagnosen og at de diagnostiseres først i voksen alder. Disse beskrives gjerne som høytfungerende barn med autisme, og har høy intellektuell fungering og læringsevne. Barna kan likevel ha utfordringer med kommunikasjon og sosialt samspill (NHI, 2020b). Det er imidlertid ikke den gruppen informantene har erfaring med fra sitt arbeid med barn med ASF i barnehagen, der avvikene er tydeligere. Barna som informantene har mest erfaring med å tilrettelegge barnehagetilbudet for er i størst grad barna som tidlig oppdages og gjerne er diagnostisert med barneautisme. Det er også i de tilfellene der barna tidlig oppdages at en har mulighet til å sette inn tiltak tidlig. Jeg avgrensner meg derfor til denne gruppen.

1.1.2 Omfang

Statistikken er sprikende, men det har generelt vært en økning i antall ASF-diagnoser i vestlige land. I USA ble det i 1940-årene anslått at 1 av 2000 barn hadde diagnosen, mens rapporter på 2000-tallet viste at tallet var 1 av 250. Andre vestlige land som Sverige, Danmark, Canada og

Australia har studier som peker på tilsvarende økning (Øzerk, 2012). Også i Norge har det vært en økning fra 1970-årene da omtrent 1 av 2000 ble diagnostisert med ASF til nyere tall som viser at mellom 1 av 167 og 210 barn ble diagnostisert med ASF i Norge på 2000-tallet (Øzerk, 2012). Norsk helseinformatikk anslår at ca. 1 av 1000 barn har barneautisme i Norge i dag (NHI, 2020a) og autiststudien anslår at ca. 1,5 % av norske barn får en autismediagnose innen de blir voksne (Folkehelseinstituttet, 2020a). Kaale og Nordahl-Hansen (2019, s. 528) anslår på bakgrunn av studier fra ulike land at 1% av befolkningen har ASF. Årsaken til økningen kan handle om bedre diagnoseverktøy, økt kunnskap om ASF og inkludering av underkategorier som tidligere ble utelatt fra statistikken (Øzerk, 2012; NHI, 2020a; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528).

ASF sies å være en livslang tilstand, som det ikke finnes medisinsk behandling mot. Men jo tidligere diagnosen stilles, jo bedre er prognosen ettersom en kan sette i gang rettede tiltak. Når diagnosen stilles kan en begynne med hensiktsmessig opplæring og tilrettelegging for å øke barnets selvstendighet slik at barnet kan fungere best mulig (Helsenorge, 2020). Flere av barna som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er barn med ASF. I Norge går 92,8% av alle barn i alderen 1-5 år i barnehage (SSB, 2021), og med bakgrunn i statistikkene på autismediagnoser i befolkningen, kan en da anslå at det også i barnehagene er rundt 1 av 100 barn som har ASF, selv om det hos enkelte tar tid å oppdage og diagnostisere. Barn som har ASF er, på lik linje med voksne som har ASF, svært ulike, både når det kommer til språkferdigheter, kommunikasjonsevner, interesser og generell fungering i hverdagen. Spesialpedagogene som skal tilrettelegge må gjøre det med utgangspunkt i at barnets diagnose ikke er hele barnet. Grad av fungering kan være svært varierende og det er viktig at det skapes rom for barnets ressurser, både av hva det bidrar med og hva det har mulighet til å lære seg. Spesialpedagogene har som profesjonsutøvere i denne sammenheng oppgaven med å tilrettelegge for barnets utviklingsmuligheter.

1.2 Tidlig innsats

Spesialpedagogene som er informanter i denne undersøkelsen jobber i barnehager og er en av flere faggrupper som skal samarbeide om å ivareta barna, sammen med barnehagepedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte, men ofte veldig dyktige, assistenter. For å få til et vellykket samarbeid rundt barnet, kan det være hensiktsmessig at alle ansatte har en forståelse av barnets utfordringer og behov.

Stortingsmelding 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»

legger vekt på det grunnleggende ved å utvikle en kultur for tidlig innsats og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 1.3). Tidlig innsats i barnehagen innebærer blant annet å sette inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes, enten allmenn- eller spesialpedagogisk. Tilretteleggingen barna får allerede i barnehagen legger grunnlaget for barnets videre utvikling i utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 1.3.2). Det er altså både snakk om tidlig innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv og tidlig i møtet med en utfordring. Tidlig innsats skal dermed forhindre en «vente-og-se-holdning» som det har blitt hevdet at norsk grunnopplæring preges av (Kunnskapsdepartementet, 2007, kap. 3.2.1). For å imøtekomme forventninger om å sette inn tidlige tiltak, må det være kompetanse nær barna slik at behovene fanges opp tidlig. Haugen (2020) gjennomførte en undersøkelse som viser til hvordan det å ha kunnskap på et område, for eksempel kunnskap om diagnosen autismespekterforstyrrelser, bidrar til å bygge opp en positiv holdning knyttet til dette området. Undersøkelsen viste at barnehagelærerstudentene utviklet en mer positiv holdning til barn med særskilte behov fra begynnende studier til avsluttende studier (Haugen, 2020). Det kan være nærliggende å trekke den slutning at fagpersoner, så vel som studenter, må motta saklig og informativ kunnskap om et emne for å skape endringer i egne holdninger og med det utvikle en barnehagekultur der målet om tidlig innsats kan iverksettes straks personale fanger opp og avdekker utfordringer hos barnet.

1.2.1 Inkludering

Ifølge stortingsmelding 6 skal det legges vekt på utviklingen av en inkluderende kultur i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 1.3). Når det påpekes at barna skal inkluderes i barnehagetilbudet kan det være for å skape en verdi for barnet der det er i dag, med å ha meningsfylt innhold i hverdagen, men også med tanke på hvilket grunnlag de første årene har å si for barnet i årene som kommer. En av oppgavene til spesialpedagogene er å tilrettelegge for å skape verdier for barnet både nå og i fremtiden, nettopp med å skape en plattform for inkludering, der barnet kan oppleve å delta og bidra ut fra sine forutsetninger (Statped, 2019).

Det kan fremstilles ulike vinklinger til hvordan inkluderingen skal foregå. Åmot og Ytterhus (2019, s. 610) påstår at leken og det sosiale samspillet er kjernen i barnehagetilbudet og at dette oppfattes som «barns genuine væremåte og grunnleggende behov». De hevder dessuten at bærebjelken i all spesialpedagogisk tilrettelegging, uavhengig av det enkeltes barn utfordringer og behov, er nettopp å ta utgangspunkt i lek og samspill. Med kjennskap til diagnosekriteriene for ASF, kan denne påstanden problematiseres. Ovenfor nevnte jeg de tre diagnosekriteriene: vansker med språk og kommunikasjon, begrenset evne til sosial omgang og begrensede interesser (Helsenorge, 2020).

Utslagene på alvorlighetsgraden av vanskene kan være veldig varierende og den samme variasjonen gjelder også den generelle fungeringen hos mennesker med ASF. Likevel ser vi ut fra diagnosekriteriene hva vanskeområdene er og barn med ASF kan altså ha en annen fungering på disse områdene enn resten av barnegruppa i deres barnehage. Det kan synes lite hensiktsmessig for barnets utvikling og læring dersom de spesialpedagogiske tiltakene i hovedsak tar utgangspunkt i lek og sosialt samspill når dette er de sentrale vanskeområdene for barnet og ikke selvsagte ferdigheter som utgjør en del av barnets *genuine væremåte og grunnleggende behov*, slik Åmot og Ytterhus beskriver (2019, s. 610). Barn som ikke har ASF har gjerne stort læringsutbytte i lek og samspill med andre barn, men hos barn med ASF kan frileken oppleves som frustrerende og uforutsigbar, uten klare forventninger til hvordan de skal opptre eller kan oppnå kontakt med andre (Statped, 2021). Barns behov for sosial kontakt uttrykkes på en annen måte for dem med ASF og det blir spesialpedagogenes oppgave å skape arenaer hvor den sosiale kontakten kan etableres slik at de kan inkluderes i fellesskapet. Det kan innebære å få trening i å delta i sosiale situasjoner og at det er noe ved situasjonen som oppleves motiverende. Det kan oppleves utfordrende å få barn med ASF ut fra selvstimulerende atferd eller få det til å løsrive seg fra selvvalgte aktiviteter innenfor et snevert interessefelt. På tross av utfordringene er det likevel viktig at det gjøres en innsats for å fremme en inkluderende praksis. Samtidig kan det, dersom barnet opplever et konstant press på å delta i sosiale situasjoner det ikke opplever mestring i, også sies å gå på akkord med barnets rett til medbestemmelse.

1.2.2 Barns rett til medbestemmelse

Barnehageloven beskriver barnets rett til medbestemmelse og hensynet til barnets beste som at barn skal få uttrykke seg i saker som angår dem, at de skal få delta i planlegging og vurdering av det som foregår i barnehagehverdagen og at «i alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn» (Barnehageloven, 2020, §3).

Spesialpedagogene skal tilrettelegge for barnet og ivareta dets beste, men barnets medbestemmelse skal også tas hensyn til. Barnet skal kunne bidra med å uttrykke hva det ønsker. For å få til dette må spesialpedagogene skape et godt samspill og samarbeid med barnet, både for læringens og fellesskapets skyld, men også for at de skal få mulighet til medbestemmelse. Det aktuelle politiske målet om tidlig innsats fremmer viktigheten av at barnet møtes av fagpersoner som har både kunnskapen og den positive holdningen til å imøtekomme barnet på en måte som er ivaretakende og hensiktsmessig (Kunnskapsdepartementet, 2007, kap. 1.4; Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 1.3.1).

Selv om barn med ASF kan ha gjennomgripende vansker, kan de også utvikle seg og lære under riktige vilkår og premisser (Øzerk, 2012). Ettersom det er store individuelle forskjeller innen både språk og generell utvikling, kreves det kunnskap om ulike spesialpedagogiske tiltak tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). Tiltakene kan legge et grunnlag for videre inkludering i barnehagehverdagen, på en måte som også ivaretar barnets rett til medbestemmelse. Dette finner vi igjen i rammeplan for barnehagen hvor det står at barnehagen skal tilby barna opplevelse av progresjon og tilrettelegge for varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter og skape utfordringer tilpasset barnets erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017 kap. 8). Det er altså lovpålagt gjennom rammeplan for barnehagen at de ansatte skal gi barnet utfordringer og skape rom for progresjon.

1.2.3 Forebygging og systemendring

Rammeplan for barnehager beskriver forebyggende arbeid ved at personalet skal «forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Det forebyggende perspektivet kan synes særlig aktuelt da barn med ASF er spesielt utsatt for mobbing og utelatelse fra sosiale fellesskap (Kaland, 2010).

Little (2002) gjennomførte en undersøkelse der mødre til barn med ASF i alderen 4 – 17 år ble spurt om forekomst av mobbing rundt deres barn. Funnene viste at barna med ASF ble mobbet fire ganger så mye som det som ble meldt inn av mobbing av barn uten ASF. Det var slåing av jevnaldrende og søsken, gjenger som slo, mobbing i form av å ikke bli invitert i bursdagsselskaper, å bli valgt sist til gruppesamarbeid eller at barna ble sittende alene ved spising (Little, 2002, s. 49-50). Studien peker på en trist tendens der barn med ASF kan møte mye motstand fra tidlig alder, så det å jobbe forebyggende allerede i barnehagen kan synes svært hensiktsmessig.

Befring (2019, s. 192) nevner tre sentrale grunner for å prioritere forebygging allerede i barnehagen: 1) for å forhindre diskriminering, krenkelser og nedverdigelser, 2) for å støtte en kvalitetsutvikling av barnehagens omsorg, og 3) fordi forebygging som vektlegger livsmestringskompetanse kan skape motstandsdyktighet mot mulige risikofaktorer. Det forebyggende perspektivet går utover de få årene barna er i barnehagen, og inn i skolehverdagen. Målet om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2020) støtter at det skal gis hjelp tidlig i barnets liv og tidlig når utfordringer avdekkes. Det kan synes hensiktsmessig at det forebyggende arbeidet som startes i et tidlig stadium av barnets liv, slik som i barnehagen, videreføres når barnet blir eldre.

For å trekke diskusjonen om forebyggende tiltak for livsmestring litt videre, er det nærliggende å se på skolens praksis rundt barn med spesielle behov. Organiseringen av spesialundervisning i skolen er en pågående debatt innen spesialpedagogikken. Befring (2019, s. 193) er kritisk til det han hevder fremstår som en trend, at det forsøkes å «begrense spesialpedagogikkens rolle i skolen og å frata sårbare barn og unge retten til spesialundervisning». Han viser trolig til Nordahl-rapporten (2018) som hevder den tilrettelagte spesialundervisningen fører til ekskludering fra fellesskapet og at barn med behov for tilrettelegging i barnehage og skole i for stor grad følges opp av ansatte uten spesialpedagogisk kompetanse. Utvalget bak rapporten argumenterer for å fjerne retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og spesialundervisning i skolen til fordel for en systemendring der barnets behov sikres på en bedre måte (Nordahl, 2018, s. 7, s. 252). Rapporten peker på viktige mangler ved spesialpedagogisk hjelp, blant annet hvordan den spesialpedagogiske kompetansen gjerne er låst til ansatte som driver med sakkyndighetsarbeid, mens den direkte spesialpedagogiske oppfølgingen i stor grad gjøres av assistenter og ufaglærte (s. 7). Samtidig kritiseres rapporten for å ha et ensidig systemisk perspektiv der barns psykiske og sosiale vansker ikke vektlegges (Eriksen, 2018), og for å være mangelfull vedrørende hvordan det allmennpedagogiske skal kunne gi et tilstrekkelig tilbud dersom retten til spesialpedagogisk tilrettelegging faller bort (Nilsen & Bjørnsrud, 2018).

Det kan tenkes at en slik systemendring i større grad vil kunne ivareta mål om bedre forebyggingsarbeid, der mobbeproblematikk, omsorgsrelasjoner og livsmestring står på den pedagogiske agendaen. Det er samtidig viktig å vurdere hvordan denne organiseringen vil kunne påvirke de sårbare gruppene, som trenger den direkte spesialpedagogiske oppfølgingen, slik som barn med ASF.

2 Læringsteori

Spesialpedagogers arbeid handler om å tilrettelegge for læring og livsmestring hos barn og unge som har ulike utfordringer og vansker (Befring & Næss, 2019). Premisser og teorier for effektiv og hensiktsmessig læring kan sies å ha hatt en historisk utvikling, der enkelte elementer i høy grad er aktuelle også i dagens læringsteorier. Ulike tradisjoner kan tilby ulike innfallsvinkler på læringsprinsipper og for å få tilgang på ulike pedagogiske tradisjoner, har jeg valgt å trekke frem den behavioristiske læringsteorien, som danner grunnlaget for mange av prinsippene i den atferdsterapeutiske tilnærmingen. Deretter vil jeg beskrive trekk ved den sosiokulturelle læringsteorien som, med dets fokus på relasjonens betydning i læringsprosessen, kan sies å tilby et kritisk blikk på behaviorismen.

2.1 Behaviorisme

Da behaviorismen ble introdusert på begynnelsen av 1900-tallet, ble læringsutbyttet målt etter de observerte ferdighetene hos den lærende. Watson hevdet en burde studere atferd, ikke bevissthet, mentale tilstander, tanker, innhold og lignende (Baum, 2017, s. 9). Skinners «radikale behaviorisme» inkluderte betydningen av bevissthet og forhold som er ikke-observerbare og han antok dermed at subjektive tilstander kunne innlemmes (Svartdal, 2018). Skinner argumenterte videre for positive forsterkninger, både da han anså det som effektivt og med den begrunnelse at det støttet opp under menneskets frihetsfølelse: når menneskers atferd formes og vedlikeholdes av positiv forsterkning, så opplever dem seg ikke tvunget, men fri, hevdet Skinner (Baum, 2017, s. 162). Forsterkere kan være a) ubetingede og livsnødvendige slik som mat, varme og kjærlighet, b) betingede og fysiske, som for eksempel leker, penger og karakterer eller c) sosiale som fysisk kontakt, nærhet, verbale uttrykk, ansiktsuttrykk og oppmerksomhet fra andre (Øzerk & Øzerk, 2019, s. 111-112).

Det å belønne ønsket atferd med ros eller annen belønning, skal gi en forsterkende effekt slik at personen ønsker å repetere denne atferden. Uønsket atferd skal ikke gis straff, noe som innebærer å tilføre ubehagelig stimulus for å fjerne uønsket atferd, men skal derimot ignoreres (Skre, 2020). Jeg vil understreke at selv om straff var et begrep i den tidlige behaviorismens dyreforsøk, så er ikke straff et legitimt virkemiddel i atferdsterapeutiske metoder. Det er derimot belønningssystemer som brukes i de tilnærmingene hos barn med ASF. Barnas eventuelle opplevelse av straff innebærer heller tilbakeholdelse av belønning ved at atferden ignoreres. Ved å jobbe på denne måten får barna

hurtig tilbakemelding, og forsterkninger på *riktig* atferd. Ytringer regnes også som atferd, så det kan brukes både i trening av selvhjelpsferdigheter, atferdsregulering og som metode for språktrening. I dag har anvendt atferdsanalyse og atferdsterapi sterk forankring i tidlig behavioristisk teori, men gjerne med moderne elementer fra ferdighetstrening, planlegging av aktiviteter og, gjennom å etablere alternative atferdsrepertoar, regulere følelser (Myhre, Tørmoen, Strømgren & Walby, 2018, s. 72-74).

En behavioristisk tilnærming i spesialpedagogenes arbeid med barn med ASF vil kunne innebære å observere barnets atferd. Barnets indre mentale liv og tankeprosesser tilskrives ingen eller liten betydning, med mindre det gir utslag i observerbar atferd, slik Watson ser det. Etersom barn med autisme har utfordringer med språk, sosiale normer og å forstå andres kroppsspråk, kan dette med observerbar atferd være en utfordrende målestokk. På den ene siden kan det å observere atferd, gjerne repeterende atferd som bekrefter at barnet forstår en oppgave, en rutine eller lignende, være en tydelig indikasjon på at barnet mestrer denne praktiske ferdigheten, om det er å kle på seg, vaske hender eller skrive navnet sitt. På den andre siden kan barnet inneha ferdigheter, nysgjerrighet, ønsker og behov rettet mot noe det ikke klarer å formidle. Dersom spesialpedagogen eksempelvis observerer at barnet går og tar en plastbanan fra andre barn som leker i dukkekroken, for deretter å rope og hoppe, kan det være utfordrende å vite hva atferden betyr. Det kan være at barnet vil inn i lek, at det er sultent, at det er frustrert over å ikke få oppmerksomhet, men nøyaktig hva som er årsaken til atferden vet vi ikke kun basert på observasjon.

Skinners anerkjennelse av bevissthet og subjektive tilstander kan ses som en hensiktsmessig utvidelse av læringsbegrepet hos barnet. Barnet kan ha et rikt indre liv som det ikke mestrer å videreformidle, eller det kan være så opptatt av egne tanker at det ikke er mentalt tilstedeværende i den sosiale settingen spesialpedagogen ønsker. At barnet ikke responderer på våre forsøk på tilnærminger behøver ikke å bety at barnet ikke har kunnskap rundt det aktuelle temaet. For å synliggjøre disse, er det sentralt at det tilrettelegges slik at barnet får tilgang på kommunikasjonsverktøy. En forståelse av at barnet innehar kunnskap det ikke formidler, kan åpne for en spesialpedagogisk tilnærming med tilrettelegging slik at barnets utvikling står i fokus. Dette bringer også inn den moderne atferdsanalysen som har et tydeligere mestringsfokus enn behandlingsfokus (Myhre et al., 2018). Hvordan de behavioristiske læringsprinsippene brukes i dagens pedagogiske tilnærming, kommer tydeligere frem når jeg senere presenterer de atferdsterapeutiske prinsippene i barnehagen.

2.2 Sosiokulturell teori

Til forskjell fra behaviorismen bygger sosiokulturell læringsteori på at læring er en sosial prosess der vi styres av omgivelsenes påvirkning, slik at samhandling med andre er utgangspunktet for vårt kunnskapsgrunnlag (Tetzchner, 2019, s. 22). Vygotsky hevdet læring skjer i samspill mellom individet og det sosiale (Semundseth, 2017). Denne forståelsen setter den indre læringen og den sosiale prosessen som likeverdige parter i læringsprosessen.

Barnets evne til felles oppmerksomhet knyttes til ferdighetsutvikling innen sosial kommunikasjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Det er sentralt at spesialpedagogen støtter barnet i utviklingen av de sosiale ferdighetene, noe som danner rammer for fellesskap og dermed for en nyttig læringsarena, for eksempel gjennom oppøving av lekeferdigheter slik at barnet styrkes i muligheten for å delta i samspill med andre barn. Vygotskys teorier kan understøtte bruk av de sosiokulturelle prinsippene i spesialpedagogisk arbeid. Han innførte blant annet begrepet «den proksimale utviklingssone» om det område der kunnskapen er innenfor barnets rekkevidde (Vygotsky, 1987/2001, s. 166; Johnsen, 2019, s. 115). Her er det ikke et forutbestemt statisk mål som skal oppnås, men læringsmålet tar utgangspunkt i barnets forutsetninger. Vygotsky (1987/2001, s. 239) hevdet at «den fremgangen i begrepsdannelsen som et barn oppnådde i samarbeid med en voksen, ville være et langt mer fintfølede mål på barnets intellektuelle evner», sammenlignet med testing der barnet skulle gjennomføre problemløsning på egen hånd.

At barnet skal delta i rollelek med resten av barnegruppa kan være et uoppnåelig mål dersom barnet ikke har tilstrekkelige sosiale ferdigheter knyttet til felles oppmerksomhet, turtaking eller språkkunnskaper til å delta på lik linje med andre, uten støtte fra voksne. Den proksimale utviklingssonen setter barnets evner som utgangspunkt for hva det kan oppnå, med noe støtte.

Kanskje trenger barnet språktrening for å forstå aktuelle begreper som inngår i rolleleken, kanskje kan leken øves på med en voksenperson og et ekstra barn, slik at barnet støttes i gjennomføringen av leken og kanskje må den voksne være delaktig i lekeprosessen mange ganger før barnet mestrer det på egenhånd. Med bakgrunn i diagnosekriteriene som ligger til grunn for en autismediagnose, deriblant vansker rundt kommunikasjon og sosial samhandling, kan det hevdes at læring og utvikling basert på sosiokulturelle prinsipper kan by på utfordringer når det skal tilrettelegges for barn med ASF.

En av utfordringene spesialpedagogene står overfor er hvordan de skal bruke en gitt metodikk som får barnet til å lære, samtidig som de skal sikre barnet et fellesskap.

3 Bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger i barnehage

Som nevnt innledningsvis så er det et bredt spekter med store variasjoner på autismspekteret og den enkeltes fungering kan skille seg stort fra andre med samme diagnose. Det er dermed også slik at den spesialpedagogiske tilretteleggingen må tilpasses den enkeltes fungering. De atferdsterapeutiske tilnærmingene bygger på læringssituasjoner der barnet mottar hurtige bekreftelser på egen atferd slik at ønsket atferd forsterkes.

Det finnes en rekke treningsprogrammer der det trenes systematisk på ferdigheter innen oppmerksomhet, imitasjon, språk, lek, samspill og selvstendighet (Statped, 2021). Slike omfattende programmer som påvirker barnets atferd og læring gir ofte en positiv effekt på barnets utvikling (NHI, 2020a). Behandlingen benytter seg av spesielle teknikker for å forbedre barnets atferd og innlæringsevne og jo tidligere behandlingen tas i bruk, desto bedre effekt skal den ha (Helsebiblioteket, 2019).

Videre vil jeg beskrive prinsippene bak en slik tilnærming.

3.1 Early Intensive Behavioral Intervention

Folkehelseinstituttet (2020b) viser til tidlig og intensiv atferdsanalytisk behandling av autisme som brukes som intervensjonsmetode for barn i førskolealder. Forkortelsen EIBI (Early Intensive Behavioral Intervention) brukes videre i teksten. EIBIs prinsipper kommer fra behavioristisk læringsteori og har som mål å bidra med å minimere barns utfordrende atferd og støtte dem i læring av nye ferdigheter (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 534). Det jobbes mot å oppnå utviklingsmessige læringsmål, samt grunnleggende sosiale ferdigheter som felles oppmerksomhet og imitasjon, som igjen er en forutsetning for å lære språk og andre ferdigheter (Schreibman, 2015, s. 2423). Det benyttes atferdsanalytiske strategier som innebærer å repetere ferdighetstrening som forsterkes med en belønning slik at barnets ferdighetsrepertoar bygges opp (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 534). Det er et mål at læringen skal være anvendelig og effektiv for barnet, ta utgangspunkt i hva det mestrer (Vea, Akselsen, Roulund, Larsen, Skaret & Svendsen, 2015) og ta plass i naturlige sosiale situasjoner der barnet befinner seg (Schreibman, 2015, s. 2423).

Behandlingen skal ledes av en fagperson som er opplært i atferdsanalyse og bruk av EIBI, startes opp før barnet er fylt fem år og vare i minst to år. Da får det enkelte barnet et tilpasset, individuelt program som er tilrettelagt dets ferdighetsnivå (Folkehelseinstituttet, 2020b). Behandlingen er

intensiv og innebærer 20-40 timer i uken med strukturert opplæring, som hovedsakelig starter som individuell trening, men som kan overføres til større grupper etter hvert som barnet mestrer mer (Vea et al., 2015).

Studier fra EIBI-program viser at barnet har et positivt utbytte på kognitiv fungering, selvhjelpsferdigheter, språk og andre ferdigheter (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 534). Eikeseth, Klintwall, Jahr & Karlsson (2012) har undersøkt hvordan tidlige intervensjonsprogram for barn med ASF, slik som EIBI, førte til signifikant høyere skåre på adaptiv atferd sammenlignet med gruppen som ikke mottok tilsvarende intervensjonsprogram. I samme studie viste barna i intervensjonsgruppen en nedgang av mistilpasset atferd og autismsymptomer etter et år med behandling (Eikeseth et al., 2012). Også Eldevik, Hastings, Jahr og Hughes (2012) fant i sin studie at barn med autisme i barnehagealder responderte godt på bruk av EIBI. I studien, der en kontrollgruppe mottok ordinær spesialpedagogisk tilrettelegging og forsøksgruppen mottok EIBI, hadde EIBI-gruppen en økning der 20% oppnådde substansielle og meningsfulle endringer på IQ-scorer, mens ingen i kontrollgruppen hadde tilsvarende endring (Eldevik et al., 2012).

De atferdsterapeutiske tilnærmingene kan fremstå som rigide prinsipper, men har som hensikt å booste barnets motivasjon for læring. For å oppnå suksess i den atferdsterapeutiske tilnærmingen er det en forutsetning at barnet lar seg motivere av forsterkningene og ønsker å delta videre i samspill med den voksne som gjennomfører treningen. Bruk av EIBI hos barn med autisme kan altså synes hensiktsmessig for barnets læringsutbytte, men det er likevel ikke slik at alle barn med autisme mottar denne tilrettelagte hjelpen fra en fagperson med EIBI-opplæring. Mange mottar annen spesialpedagogisk hjelp, og hos noen av dem som har fått tilbud om oppfølging av EIBI har behandlingen blitt avbrutt grunnet manglende progresjon eller mistriivsel (Folkehelseinstituttet, 2020b).

Den ene informant jeg har intervjuet har hatt et tett samarbeid med en aktør som tilrettelegger for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen gjennom EIBI-prinsipper. Den andre informanten kjenner godt til EIBI på grunn av samarbeid med andre spesialpedagoger som benytter seg av EIBI-program. Begge benytter seg av elementer fra en atferdsterapeutisk tilnærming i deres arbeid med barn med ASF.

3.2 Hvilke etiske spørsmål medfører dette

Jeg vil se videre på etiske implikasjoner ved bruk av atferdsterapeutiske tilnæringer i arbeid med barn med ASF. Det kan dukke opp utfordringer når en jobber tett på barn med enkeltvedtak, og Åmot og Ytterhus (2019, s. 608) trekker særlig frem hvordan et opplegg om individuell opplæring truer ideen og ønsket om en inkluderende barnehage. De viser til Veilederen Spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, kap. 10.3) som understreker at «tilrettelegging kan innebære muligheter for å bli skjermet i perioder, dersom dette er en forutsetning for at barnet skal nyttiggjøre seg barnehagetilbudet på en likeverdig måte». Arbeidet som gjøres i individuelle treningssituasjoner må med andre ord gjennomføres med tanke på at barnet skal kunne benytte disse kunnskapene i barnegrappa. De individuelle øktene blir da en måte å forberede barnet ved å opparbeide seg ferdigheter for å mestre det sosiale fellesskapet, som en inngang til økt inkludering. Målet om inkludering og barnets rett til medbestemmelse er lovfestet (Barnehageloven, 2020, §3; Grunnloven, 2020, § 104; Kunnskapsdepartementet, 2020). En kan spørre seg hvorvidt implementering av atferdsterapeutiske tilnæringer og programmer passer overens med barnets rett til medbestemmelse. Dette kan skape viktige refleksjoner rundt gjennomføringen av de atferdsterapeutiske prinsippene, om det så er spesialpedagoger eller andre fagpersoner som gjennomfører treningsopplegget eller kommuniserer med barnet ved hjelp av atferdsterapeutiske tilnæringer.

Det kan være sammensatte tverrprofesjonelle samarbeid rundt barnet, som involverer ulike faggrupper. Atferdsterapeutiske tilnæringer tilbyr i utgangspunktet en viss metodikk som de ulike fagpersonene som jobber med barnet skal handle ut ifra, som igjen skal skape kontinuitet for barnet. En atferdsterapeutisk tilnærming kan dermed tilby et bestemt handlingsrepertoar i ulike fagpersoners tilnærming til barnet. Likevel er det ikke sagt at alle ansatte ønsker å være med på denne kollektive atferden. Her kommer det pedagogiske og personlige skjønnet inn. Den enkeltes lojalitet til det atferdsterapeutiske systemet kan variere og det kan være andre hensyn som blir bestemmende for den enkelte fagperson. Inkludering og barnets medbestemmelse er allerede nevnt som viktige pedagogiske hensyn, like sentralt er de nærhetsetiske perspektivene. Ansvaret som trer frem i møtet med den andres ansikt er mindre fremtredende når en arbeider atferdsterapeutisk. Samtidig er nærhetsetikken helt sentral for refleksjonene hos profesjonsutøveren.

Det finnes skrekkeksampler der metodebruken har gått forut for det pedagogiske skjønnet og det personlige ansvaret. Sol-saken (NRK, 2007) kan nevnes som et eksempel der enhver pedagogisk

hensikt ble satt til side og maktmisbruket overtok og endte i et grusomt overgrep på en enkeltperson som skulle bli ivaretatt av et støttende system. Barn med ASF står i et sterkt asymmetrisk maktforhold til den voksne som skal ivareta og tilrettelegge for barnet. Profesjonsutøveren må være seg bevisst og reflektere over maktforholdet. Selv om det er visse prinsipper som skal følges, medfølger arbeidet med barn også pedagogisk skjønn og vurderinger som tas direkte i situasjonen.

Spørsmål knyttet til ideen om en inkluderende barnehage, barnets muligheter til medbestemmelse og å bli hørt og de asymmetriske maktrelasjonene, som i verste fall kan føre til maktmisbruk, er eksempler på problematikk som er aktuelle å drøfte for fagpersoner som jobber tett med sårbare barn. På den ene siden kan barna sies å ha behov for en form for forutsigbarhet, struktur og innlæringsmetode som finner god støtte i den atferdsterapeutiske tradisjonen. På den andre siden er barnehagens organisering og hverdag i stor grad basert på lek, læring i leken, sosial trening og fellesskap, noe som passer godt overens med prinsippene i den sosiokulturelle læringsteorien. Disse motstridende læringsperspektivene innen spesialpedagogikken leder videre inn mot tematikken for masteroppgaven. Målet er å få tilgang på spesialpedagogenes praksisfortellinger som dermed kan uttrykke noe om deres etiske refleksjoner.

Videre vil jeg se på nærhetsetikken og dens betydning i det spesialpedagogiske arbeidet.

4 Etske teorier

Jeg har valgt å bruke etisk filosofi som teoretisk rammeverk. Henriksen og Vetlesen (2006, s. 159-160) hevder de etske teoriene kan bidra med å skape både nærhet og distanse til temaer som diskuteres. Nærheten skapes ved å beskrive deltakere og mulige utfall for disse personene, mens distansen kan belyse sider vi ikke får tilgang til i et nærhetsperspektiv, som gjør oss i stand til å se utfordringen i en større sammenheng. Spesialpedagoger som jobber tett med barn med ASF i barnehagen har en nærhet til barna, men skal også se deres utvikling i et langsiktig perspektiv og må derfor også se distansert på opplegget og gjøre vurderinger basert på hva som er hensiktsmessig, ikke kun her og nå, men i et lengre utviklingsløp.

Det kan hevdes at det er i jeg-du-forholdet, der partene er i tett nærhet til hverandre, at mennesket opparbeider seg en grunnleggende erfaring av seg selv som et moralsk menneske (Vetlesen, Bauman, Nortvedt & Andersen, 1996, s. 7). Spesialpedagogene er i nære relasjoner med barna og kan gjøre seg refleksjoner over hvordan de opptrer som moralske vesen. Etske teorier og begrunnelser for egen moral er gjerne en del av profesjonsutdanningen, men det er likevel i konkrete handlinger i de aktuelle situasjoner at den praktiske moralske handling er fremtredende, ikke som teoretiske begrep, men som innarbeidede verdispørsmål, der den enkelte vurderer hva som er rett og galt. Den enes tanker om hva som er rett i situasjonen kan skille seg fra den andres tanker om riktig handling, noe som viser til variasjoner når det kommer til personlig skjønn.

Ansvar utgjør et sentralt element i etikken, i samspill med andre og i vår moralske praksis (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 87). Etersom menneskers avhengighet til hverandre knytter livene våre sammen, så opplever vi et moralsk ansvar når den andres sårbarhet synliggjøres (s. 88). Spesialpedagogene kan kjenne på ansvar rundt barnet som er avhengig av deres hjelp, noe som kan utspille seg som et følt ansvar for å tilrettelegge, for å styrke barnets ferdigheter på vanskeområder eller som et ansvar om å være en trøstende og støttende voksen. Dette ansvaret kan oppleves varierende, særlig hvis barnet kommuniserer at det ikke ønsker hjelp av den aktuelle voksenpersonen. Dersom barnet løper vekk, om det roper ut eller på annen måte motsier seg hjelpen, så behøver ikke det bety at barnet ikke lenger er avhengig av hjelp eller er mindre sårbar i situasjonen. Slik atferd hos barnet kan muligens i mindre grad vekke en naturlig omsorgsfull ansvarsfølelse hos den voksne, men det er like fullt den voksnes ansvar å imøtekomme barnet.

Jeg vil se nærmere på to etikere som retter fokus mot de nære relasjoner: Knud Ejler Løgstrup og Emmanuel Levinas. Vetlesen et al (1996) refererer til deres teorier som «nærhetsetikk».

Nærhetsetikken retter seg mot det grunnleggende for menneskets moral, hvilket for Løgstrup innebærer mellom-menneskelige relasjoner og hos Levinas understrekes i møtet med den andre (Nortvedt, 1996, s. 139). Deres nærhetsetikk kan redegjøre for hvilke forutsetninger som ligger bak moralske begrunnelser. Vi kan se sammenheng mellom begrepene avhengighet, ansvar og de moralske handlingene som utspiller seg i samspill mellom mennesker.

Videre vil jeg introdusere den etiske teorien til Løgstrup etterfulgt av Levinas, og deretter diskutere relevante etiske utfordringer.

4.1 Løgstrup

Knud Ejler Løgstrup (1905- 1981) ble født og levde sitt liv som teolog og filosof, hovedsakelig, i Danmark (Løgstrup, 1983, s. 1). Løgstrups etikk innebærer begreper som kan synes relevante for spesialpedagogenes møter med barna de jobber med. Tillit, imøtekommelse, den etiske fordring, den menneskelige interdependens, utlevering, maktforhold, ansvar, vilje, livsforståelse og den konkrete andre er stikkord fra teoriutvalget til Løgstrup.

4.1.1 Tillit, etiske fordring og menneskelig interdependens

Løgstrup (1983, s. 17) påsto at det tilhører menneskets liv å møte hverandre med en naturlig tillit. Tilliten ligger til grunn uansett hvilke mennesker vi møter, om det er våre nærmeste eller i møtet med en fremmed. Løgstrups begrep «den etiske fordring» handler om at den tilliten andre viser, skaper en fordring i oss om å ivareta den andre (Andersen, 1996, s. 60). Ved å vise tillit, utleverer vi oss og med det fremstilles også vår sårbarhet. Dersom tilliten vi viser misbrukes, kan det skape både forlegenhet og fare, men det verste i en slik misbrukt tillit er at tilliten ikke ble mottatt Løgstrup (1983, s. 18). Vi utleverer vår tillit til andre når vi betror oss eller når vi stoler på at den andre forteller sannheten. Om vi ikke vet om tilliten tas imot, må vi våge oss frem selv om det innebærer en mulighet for å bli avvist. Selv om det er forskjell på hvor mye som settes på spill gjennom tilliten ulike mennesker utviser, er det i ethvert møte mellom mennesker en uuttalt fordring, som innebærer at vi må våge oss frem for å bli imøtekommet (Løgstrup, 1983, s. 26-27).

Løgstrup (1983, s. 25) hevdet at «den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten at han holder noe av dets liv i sin hånd». Dette kan både være små stemninger i omgivelsene og store påvirkninger som kan være skjebnesvangre for den andres liv (s. 36). Løgstrup fremhevet en aktuell

forskjell mellom voksne og barn, der barn ikke er i stand til forbeholdt tillit på lik linje med voksne. Tillit basert på forbehold krever at mennesket reserverer seg mot andre gjennom selvkontroll og bevissthet. Siden barnet ikke har ferdig utviklet disse, vil det å skuffe barnets tillit kunne føre til omfattende konsekvenser der barnet opplever utrygghet og usikkerhet (s. 25). Spesialpedagogenes ansvar knyttet til barnas utleverte tillit til dem, må altså vernes om, da det er en uforbeholden tillit barnet utviser den voksne. Dersom tilliten misbrukes, kan det gjøre samarbeidet med barnet utfordrende, da det ikke lenger stoler på at det kan utlevere seg på den trygge måte.

Løgstrups nærhetsetikk viser til hvordan den etiske fordring synliggjøres nettopp i nærhetsrelasjoner ettersom det er her menneskets utlevering foregår i «den menneskelige interdependens» (Vetlesen, 1996b, s. 107). Det er i de nære relasjoner at mennesket utleverer seg og opplever en form for gjensidig avhengighet til den andre. Spesialpedagogene både utleverer seg og fordres i møte med barna de jobber med. Samtidig har barna den samme utleveringen overfor spesialpedagogene i en gjensidig avhengighet. Som Løgstrup sier, så er det en utlevering preget av sårbarhet som ikke må misbrukes.

4.1.2 Livsforståelse og den konkrete andre

Den andres individualitet og den andres vilje blir ikke utlevert på den samme umiddelbare måten som tilliten. At vi er en del av hverandres verden, betyr ikke at vi kan styre hverandres vilje. Å innse hva den andre er best tjent med krever også vilje til å la den andre være «herre i hans egen verden» (Løgstrup, 1983, s. 37). Men hvordan kan en være klar over hva som er til den andres beste, når det som er ment å skulle glede både kan skuffe eller fylle den andre med uvilje? Svaret er at det blir den enkelte klar over ut fra sin egen livsforståelse, hevder Løgstrup (1983, s. 33). Når den enkeltes livsforståelse skal være bakgrunnen for hvordan en kan forstå hva som er til den andres beste og hvordan en skal forholde seg til tiltalen i møtet med den andre, vil den enkeltes persepsjonsevner, dømmekraft, kommunikasjonsferdigheter, empati, innsikt og kunnskap spille en viktig rolle. Ifølge Fredwall (2018) er det vi har lært om folkeskikk med på å veilede oss på hva som er til det beste for andre og bidrar dermed til hvordan vi håndterer situasjonen. Sosiale normer og forventninger viser imidlertid ikke hva vi skal gjøre mot den konkrete andre, der vi oppfatter den etiske fordring (Fredwall, 2018). En svarer ikke på den etiske fordring ved kun å følge gitte normer og føringer. Fordringen angår det konkrete mennesket og den omsorgen jeg skylder dette mennesket her og nå. Spesialpedagogen kan dermed ikke ha en bestemt respons i møte med mennesker som utløser en etisk fordring, det er det konkrete barnet i den konkrete situasjonen som

er bestemmende for hvordan tilliten skal besvares. Det er ingen fasitsvar, men et hav av muligheter, basert på den enkeltes tidligere erfaringer og den utleveringen som gis i situasjonen.

Løgstrup (1983, s. 56) hevdet fordringen er radikal både fordi den er uttalt og fordi den enkelte selv skal avgjøre hvordan en best kan ivareta den andres liv. For å vite hva som tjener den andre best, kreves det at en tenker og handler uselvvisk. Fordringen skal gjøres for den andres skyld. Det er radikalt også at fordringen ikke kun er gjeldende når den andre møter oss med tillit, men også når møtet er ubehagelig og forstyrrende, der den andre utleverer mistillit. Spesialpedagogens imøtekommenhet overfor barnets utleveringer gjelder også der barnet utfordrer. Nærheten til hverandre, tilliten i relasjonen, gjør at spesialpedagogene ikke kan unnlate seg å svare på barnets utlevering.

4.1.3 Maktforhold

At vi lever våre liv utlevert til hverandre betyr samtidig at de sosiale forholdene alltid er maktforhold der den ene har noe av den andres liv i sin makt (Løgstrup, 1983, s. 65). I vår makt og i våre holdninger til hverandre, bidrar vi med å skape hverandres verden, vid eller snever, trygg eller truende (Løgstrup, 1983, s. 28). Å våge og utlevere seg i samspill med andre skaper en sårbarhet som tilkjenner andre menneskers makt over seg og det stilles derfor etiske krav til de som er involvert i tydelige asymmetriske maktrelasjoner der det er ulik grad av utlevering (Andersen, 1996, s. 61). Ifølge Løgstrup kan vi kun vise omsorg for den andre hvis vi makter å se bort fra oss selv og motta fordringen på en uselvvisk måte slik at handlingen rettet mot den andre er ensidig og uten forventning eller krav om å få noe tilbake (Andersen, 1996, s. 62). Spesialpedagogene utgjør den sterkeste parten i det asymmetriske forholdet med barn generelt og med barn med ASF spesielt. For å klare å være uselvvisk i møte med barnet, må handlingen springe ut fra den fordringen vi opplever når barnet har tillit til oss.

«Ansvaret for den andre kan aldri bestå i å overta hans eget ansvar», hevdet Løgstrup (1983, s. 39). Et slikt overskridende og grenseløst ansvar for den andre kan føre til overgrep, der en forsøker å ta ansvar for hva som er best for andre, men som resulterer i at en tar ansvaret fra dem og dermed også påtvinger dem en vilje som ikke er deres (Løgstrup, 1983, s. 59). Faren med å overta andres ansvar er også sentralt for spesialpedagogen, som har mål om å tilrettelegge for barnets utvikling, men som kan glemme å ivareta barnets vilje og dets rett til medbestemmelse.

4.2 Levinas

Emmanuel Levinas (1906-1995) ble født i Litauen, men studerte i Strasbourg og fikk statsborgerskap i Frankrike, der han senere hadde sitt voksne liv og karriere (Levinas, 2004, s. 288). Den andres ansikt, asymmetri, appell og moralsk ansvar er stikkord fra teoriutvalget fra Levinas.

4.2.1 Ansiktets filosof

Henriksen og Vetlesen (2006, s. 222) refererer til Levinas som «ansiktets filosof», da Levinas hevdet den moralske fordring stammer fra og utstedes fra den andres ansikt. Levinas var opptatt av menneskets møte med den andres ansikt og beskriver dette som en «higen etter den annen», en higen som en kan oppleve i enhver sosial samhandling, og som menneskets grunnleggende mening (Levinas, 2004, s. 60). Levinas plasserer møtet med den andre forut for fornuften, ettersom den andres ansikt utsteder en ordløs appell som beveger oss. Ansiktet ansvarliggjør oss, da vi rammes av en tiltale, en appell, som deretter skaper en refleksjon (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 227). Ifølge Levinas er det ikke et valg om en vil delta moralsk og ansvarlig etter fordringen. Moralen utgjør en absolutt fordring om å ta ansvar for den andre. Dette skapes idet den andre trer inn i ens verden (Vetlesen, 1996a, s. 40). Den andres ansikt befaler, opphever bevisstheten og snur dermed om på menneskets egoistiske fremtreden (Levinas, 2004, s. 63). Spesialpedagogene møter på en moralsk fordring idet de møter barnets ansikt. Straks ansiktet befaler, er det ikke bevisstheten eller det egoistiske som styrer. Ansiktet som befaler er interessant og kan kritiseres på samme tid. Hva med barnet som har vansker med sosial samhandling? Hva med barnet som unngår blikkontakt eller har avvikende kommunikasjonsferdigheter? På hvilken måte opplever spesialpedagogene deres ordløse appell?

4.2.2 Asymmetri

Levinas hevdet at det første som gis ved den moralske relasjonen er asymmetrien (Vetlesen, 1996a, s. 33). På den måten øker også kravet om ansvarlighet: jo tydeligere asymmetrien trer frem, desto mer ansvarlig gjøres en i møte med den andre. Henriksen og Vetlesen (2006, s. 228) beskriver hvordan Levinas kan kritiseres for å fremstille den andre som en svak og stakkarslig part i en asymmetrisk relasjon, ettersom det legges vekt på den andre som trengende. Et slikt perspektiv understreker viktigheten av å unngå overgrep, nettopp fordi appellen, ansiktet, som skal oppmuntre oss til å ta ansvar, er tydeligere i møtet med en svakere part. Menneskets impuls til å ta ansvar og vise omsorg er med andre ord sterkest i møtet med dem som trenger det mest og som lettest står i posisjon til å bli utnyttet. Det er fare for at den svakeste parten havner i et negativt

avhengighetsforhold til omsorgsgiveren, hevder Henriksen og Vetlesen (2006, s. 228). Det understreker at å oppheve den sterke asymmetrien i relasjonen bør være et mål for å ivareta det moralske ansvaret. Spesialpedagogene er i et asymmetrisk maktforhold og er den sterkeste av de to partene, et ansvar de må være seg bevisst. Målet med å oppheve den sterke asymmetrien for derved å unngå et negativt avhengighetsforhold, innebærer å styrke den svakeste parten, barnet, og styrke dets selvstendighet.

4.3 Etiske hensyn

Den nærhetsetiske tilnærmingen understreker at vi, i møtet med andre, har noe av den andres liv i vår hånd, den andre er utlevert til oss. Det samme gjelder for spesialpedagogene og deres møter med barna de jobber med. Selv om vi kan ha personlige eller yrkesfaglige motiver bak våre handlinger, er det moralske i enhver mellommenneskelig situasjon også kjennetegnet av at vi er tilknyttet hverandres liv (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 249).

Videre vil jeg diskutere og problematisere de etiske hensynene i forhold til asymmetri og ansvar, profesjonsmoralske begrunnelser, pedagogisk skjønn og omsorgsbegrepet.

4.3.1 Asymmetri og ansvar

I en profesjonsrelasjon der asymmetrien er stor, er det profesjonsutøveren som skal være seg bevisst sin makt og benytte seg av den på en forsvarlig måte (Alvsvåg & Martinsen, 2018). Selv om vi kan ønske å gjøre det gode fremfor det onde, kan det være en skjør balanse mellom *manglende omsorg* og undertrykkelse, mellom å være likegyldig eller overinvolvert i den andre (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 223). Bauman (1996, s. 119) hevder det moralske ansvaret ser ut til å øke ut fra hvor svak og hjelpeløs den andre er, mens forpliktelsene øker ut fra hvor mektig den andre er. En har altså ansvar overfor de svake og forpliktelser overfor de sterke. Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen synes særlig aktuelt i diskusjonene om asymmetri, da maktforholdene er i stor ubalanse. Alder og modenhet er faktorer som generelt bidrar til asymmetrien mellom voksne og barn. I tillegg byr spesialpedagogikken på flere asymmetriske forhold der barnet er spesielt sårbart og kan være helt uten verbalspråk, ha mangelfulle kommunikative evner og få sosiale ressurser, sammenlignet med spesialpedagogen. For å følge Baumans påstand om ansvar og forpliktelse kan det da bli slik at spesialpedagogen opplever ansvar for barnet, mens forpliktelsene retter spesialpedagogen mot det som er *mektigere* enn seg, slik som styrende eksterne forventninger. De tidligere nevnte EIBI-programmene kan være eksempler på pedagogisk tilrettelegging som kommer fra et sted «over spesialpedagogen» og som det føler seg forpliktet til å følge. Det kan kreves at spesialpedagogen

posisjonerer seg dersom det oppstår spenninger mellom disse to; mellom ansvaret for barnet og forventningene fra andre. Samtidig byr ikke nærhetsetikken på handlingsalternativer for hvordan en kan håndtere konflikter (Nortvedt, 1996, s. 139).

Bauman (1996, s. 121) problematiserer dette som et paradoks ved Løgstrups og Levinas' etikk: på tross av at det er nødvendig å foreta seg noe, fordi vi er ansvarlige overfor de svakeste, så utgjør det et stort moralsk ansvar som er vanskelig å regulere og styre gjennom et regelverk, nettopp fordi teoriene ikke gir moralske handlingsregler, kun etiske begrunnelser.

4.3.2 Allmenmoral eller politikk?

Grimen og Nortvedt (gjengitt i Hem, 2010, s. 156) reiser spørsmålet om profesjonsmoralens begrunnelse. Skal den begrunnes i en allmenmoral som er uavhengig av tid, sted og situasjon, altså en kontekstuavhengig etikk? Eller skal den begrunnes i politikken slik den utformes i det samfunnet hvor profesjonsutøveren praktiserer sitt arbeid?

Hem (2010, s. 160) hevder den lokale konteksten og særpreget er det som i størst grad må tas hensyn til. For å sikre den enkeltes tilpasningsbehov, har det særegne i større grad blitt vektlagt i lovgivning, deriblant gjennom barnets rett til medbestemmelse (Barnehageloven, 2020, §3) og barnets individuelle rett til spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017, kap. 1). Levinas' og Løgstrups nærhetsetikk støtter en slik tilnærming der de nære relasjonene er avgjørende for moralsk fremtreden. På den måten vurderes de etiske prinsippene ut fra konteksten, slik at prinsippene ikke utgjør en absolutt etisk sannhet, men at det etisk riktige avhenger av situasjonen (Hem, 2010, s. 154). De ulike situasjonene den profesjonelle havner i kan by på vanskeligheter med tanke på hvilke normer en skal følge i den aktuelle situasjonen. Faglige, sosiale og moralske normer kan være motstridende og innebærer at vi må ta ulike hensyn, der det avgjørende bestemmes av den aktuelle konteksten. Situasjonstolkning, teoretisk kunnskap, opparbeidede ferdigheter og profesjonelt skjønn brukes for å evaluere hva situasjonen krever (Alvsvåg & Martinsen, 2018). Det profesjonelle skjønn tar spesialpedagogene med seg også når de bruker atferdsterapeutiske tilnærminger og kan skape motstridende opplevelser knyttet til hva en slik metodikk krever av kontinuitet, og hva spesialpedagogen opplever at barnet har behov for i den aktuelle situasjonen.

4.3.3 Profesjonelt skjønn

Som profesjonsutøvere forventer vi av oss selv og hverandre at vi skal være ivaretagende, faglige og medmenneskelige i våre arbeidsrelasjoner. Gjennom vår atferd skinner idealer og normer

gjennom og disse bør gjenspeile de kvalitetskriteriene som ligger til grunn for god utførelse av profesjonelt arbeid (Alvsvåg & Martinsen, 2018).

Barnehagen er en arena med ulike profesjonsutøvere, særlig i det tverrfaglige samarbeidet rundt barn med spesielle behov. Rundt et barn med ASF kan det være et samarbeidende team med deltakere med ulike fagbakgrunner slik som spesialpedagog, vernepleier, barnehagelærer, barne- og ungdomsarbeider og så videre. Fremfor at den enkelte profesjon bruker sitt spesifikke fagspråk når det skal samarbeide med andre, kan etikken bidra med en felles forståelse mellom samarbeidende profesjoner (Cox, 2012, s. 2730). Ved å prioritere etiske hensyn i tverrfaglige samarbeid, kan en utvikle en felles moralsk forståelse rundt barnet. Arbeidet representerer ikke deres personlige preferanser, men viser til profesjonsutøvelsen og et profesjonelt skjønn som har sin plass i mellommenneskelige relasjoner.

4.3.4 Omsorg

Noddings (2012) hevder det i enhver pedagogisk praksis bør være et mål om å skape et omsorgsklima, der vi på best måte kan møte individuelle behov, formidle kunnskap og oppmuntre til å utvikle moralske medmennesker. Omsorg ses da som grunnleggende etisk og relasjoner som grunnleggende for menneskets eksistens (Tholin, 2019). Det er primært i relasjonen mellom to deltakende subjekter at omsorgen trer frem, mellom en omsorgsgiver og en omsorgsmottaker. Men det er først når mottakeren av omsorgen opplever og aksepterer omsorgen at det kan regnes som en omsorgsrelasjon (Noddings, 2012; Tholin, 2019). En slik definisjon av opplevd omsorg, kan synes som en hindring i utøvelse av omsorg i relasjon med barn med ASF. Spesialpedagogen kan forsøke å yte omsorg for barnet, men så lenge barnet ikke viser at det mottar omsorgen, er ikke omsorgsrelasjonen fullstendig.

Nærhetsetikken beskriver hvordan moralsk ansvar kommer til oss ubedt, i møtet mellom to mennesker, hvor ansvaret fordres, men uten at vi mottar forklaringer på hva som forventes eller hvordan vi skal respondere. At vi gis et ansvar er det eneste som er gitt, mens beslutningen, handlingen og konsekvensene gjenstår for den enkelte å finne ut av (Henriksen og Vetlesen, 2006, s. 226). Hvordan spesialpedagogene kan vise omsorg og respondere hensiktsmessig på et møte med barn med ASF, er spennende etiske spørsmål.

Jeg har så langt presentert autismspekterforstyrrelser, atferdsterapeutiske tilnærminger, læringsteori og det nærhetsetiske perspektivet og videre vil jeg begrunne valget av metode.

5 Metode

Problemstillingen i oppgaven er: hvilke etiske utfordringer opplever to spesialpedagoger det kan medføre og arbeide med atferdsterapeutiske tilnærminger rettet mot barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagekontekst? Forskningsprosjektet handler spesialpedagogenes refleksjoner, og de kvalitative metodene er gunstige for å synliggjøre hvordan noe foregår eller oppleves (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). For å svare på problemstillingen, valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju for å få bedre tilgang på informantenes perspektiv og etiske overveielser. Kvalitativ metode muliggjør et dypdykk i informantenes personlige opplevelser, noe som kan gi dybde i datamaterialet (Lund, 2012). Gjennom nærheten til informantene kan jeg få tilgang på kunnskap som er utilgjengelig ved bruk av annen metodikk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22).

Jeg valgte å intervju to spesialpedagoger som jobber i barnehage og som har erfaring med å benytte seg av atferdsterapeutiske tilnærminger rundt barn med ASF. Utvalget av informanter er begrenset, og vil derfor ikke kunne si noe om generelle tendenser blant «fagpersoner flest», men synliggjør disse spesialpedagogenes egne erfaringer og deres etiske refleksjoner i møte med barna de jobber med. Metodologisk har jeg tatt utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv for å fortolke spesialpedagogenes opplevelser.

Videre i metodekapittelet vil jeg presentere hermeneutisk tilnærming, deretter ulike elementer i det semistrukturerte forskningsintervjuet, etterfulgt av forskningsresultatenes troverdighet.

5.1 Hermeneutisk tilnærming

Det tidligere kravet om at forskningsfunn skulle være utvetydige ble lagt bort i takt med at hermeneutiske og postmoderne forståelsesformer i større grad begynte å legitimere for et fortolkningsmangfold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Ordet «hermeneuein» har gresk opprinnelse og betyr å tolke og formidle et budskap (Gilje, 2019, s. 35). Opprinnelig ble hermeneutikk brukt til tolkning av bibeltekster, men har gjennomgått en utvikling og kan nå også brukes for eksempel om fortolking av intervjuutdrag (Fangen, 2015). Hensikten er å fortolke teksten dypere og mer kritisk slik at den synliggjør meningen som er gjemt bak det innlysende og umiddelbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234; Thagaard, 2018, s. 37). En slik tilnærming streber ikke mot å avdekke en endelig sannhet, men tolker fenomener forskjellig når den sikter mot å avdekke sammenhenger eller underliggende meninger i kildene som behandles. I dialog med

informantene kan det være uttrykk og kommentarer som i utgangspunktet ikke virker særlig betydningsfulle, men som i tolkningsarbeidet kan inneholde viktig informasjon. Nøling, tenkepauser og unngåelse av tema kan være eksempler på temaområder der informantene kan være ukomfortable. Det kan føre til tolkninger der datamaterialet ikke er tydelig formulert, men implisert gjennom fortolkning. Selv om jeg ønsker å få innsikt i informantenes opplevelser, så er det med tanke på å utforske de etiske refleksjonene de har gjort seg gjennom praksishistoriene de formidler. Det er altså en tolkningsprosess der deres erfaringer tolkes av meg som forsker. Det å nærme seg informantenes perspektiv er «aldri prinsipielt umulig», selv om det er utfordrende å forstå andres mål, verdier og følelser (Gilje, 2019, s. 138). Som intervjuer ønsket jeg å forstå informantenes opplevelser i det de fortalte, slik at fortolkningene jeg skulle gjøre i etterkant tok utgangspunkt i deres opplevelser.

5.1.1 Den hermeneutiske sirkel

Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) hevder den hermeneutiske sirkelen er et vesentlig fortolkningsprinsipp. Den hermeneutiske sirkelen presenterer en frem- og tilbakeprosess der mening dannes sirkulært i relasjonen mellom deler og helhet. Delene blir forstått gjennom å se helheten, og denne frem- og tilbakegangen åpner for en dypere forståelse. Når jeg har reflektert over informantenes innspill, har jeg vekslet mellom å studere små delenheter og å sette det i et større perspektiv som dekker et helhetsbilde. Utsagnene kan være låst til en opplevd situasjon, men de kan også si noe om verdispørsmål, om grunnleggende holdninger eller om systemet som helhet. På den måten har den hermeneutiske sirkelen, frem- og tilbakegangen mellom de små enhetene og den omfattende helheten, spilt på forståelsen av hverandre.

5.1.2 Gadamer

I Hans-Georg Gadamer's *Sannhet og metode* skulle den filosofiske hermeneutikken klargjøre hva det innebærer å være et forstående menneske i verden (Gilje, 2019, s. 151). Gadamer avviste hermeneutikken som metode, og mente at forståelsen er menneskets «fundamentale form for væren» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Den filosofiske hermeneutikken kan likevel ha relevans når det kommer til metodespørsmål, nettopp fordi det legger forskerens forståelse til grunn. Gadamer mente det ikke finnes et nøytralt eller objektivt ståsted i tolkningsarbeidet, så tolkning reflekterer alltid forskerens personlige forutsetninger (Gilje, 2019, s. 154). Gadamer har en rekke begreper forbundet med sin hermeneutiske teori, deriblant forforståelse og barmhjertighetsprinsippet. Disse vil bli presentert grundigere nedenfor.

5.1.3 Forforståelse

Forforståelsen ligger til grunn for vårt møte både med tekst og mennesker og vil, ifølge Gadamer, alltid være en forutsetning når vi trer inn i den hermeneutiske sirkelen. Gjennom kritiske undersøkelser kan vi justere forforståelsen, slik at vi stadig beveger oss i en sirkelbevegelse mellom forforståelse og ny forståelse (Anker, 2020, s. 51), på samme måte som vi beveger oss mellom å se deler og helhet (Gilje, 2019, s. 175). De nye delene vi tillegger våre opprinnelige etablerte forståelser, utvider helheten av vår forståelse. Min forståelse av et fenomen som forsker vil dermed kunne utvides i møte med informantene. Forforståelsen min ligger til grunn, men kan hele tiden utvikles når jeg tilegner meg ny kunnskap.

Forforståelsen kan både være bevisst og uttalt eller mer ubevisst, også som en del av den tause kunnskapen som ligger uartikulert hos den enkelte. Tolkingsarbeidet krever at tolkeren blir oppmerksom på de ubevisste og ureflekterte sidene ved sin egen forforståelse (Gilje, 2019, s. 163). De ubevisste forforståelsene jeg har med meg inn i tolkningsarbeidet, kan påvirke hvordan jeg leser de transkriberte intervjuetekstene. Jeg har forsøkt å tolke gjennom å se på materiale uten forutbestemte holdninger, men mitt erfaringsgrunnlag og forforståelse for temaet kan likevel gi utslag på hvordan intervjuene har blitt tolket.

5.1.4 Barmhjertighetsprinsippet

I hermeneutikken innebærer «barmhjertighetsprinsippet» at tolkningsarbeidet skal hvile på en forutsetning om at teksten som skal tolkes er sann, eller i alle fall henger sammen på en forståelig måte (Gilje, 2019, s. 156-157). Med utgangspunkt i at teksten skal ses som koherent og sann, kan en også forhindre at ureflekterte og personlige fordommer styrer tolkningen. Selv om jeg på et senere tidspunkt skal kunne diskutere funnene og være kritisk og reflekterende, er det i selve tolkningsarbeidet sentralt å innta en holdning til teksten om at den gir mening.

5.2 Det semistrukturerte forskningsintervju

Jeg ønsket å få større innsikt i spesialpedagogers etiske refleksjoner og utfordringer og valgte å intervju to spesialpedagoger for å få svar på forskningstema og problemstilling. Videre bruker jeg begrepene informanter om spesialpedagogene som lot seg intervju og intervjuer om min egen rolle. Et intervju kan åpne opp for god innsikt i informantenes tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89) og ettersom det er spesialpedagogenes tanker og erfaringer jeg leter etter, er intervjuet en egnet metode nettopp for oppgavens formål. Jeg gjennomførte semistrukturerte

intervju, der jeg på forhånd hadde laget spørsmål jeg ønsket å stille, men som i hovedsak var veiledende og gav stort rom for informantenes innspill underveis i intervjusamtalene. Med et semistrukturert intervju skapes det større fleksibilitet i samtalen ettersom det åpner opp for å følge temaer informanten selv trekker frem (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44). Denne fleksibiliteten kan skape fortrolighet og større åpenhet mellom partene i intervjuet. Samtidig krever det at jeg som intervjuer har gode intervjuegenskaper slik at jeg kan skape trygghet i situasjonen, fange opp uttalelser og stille spørsmål som kan bringe samtalen inn på nye, interessante spor. Samtalene som utviklet seg i intervjuene mellom informantene og meg, ble også preget av at jeg var deltakende. Både i gjennomføringen og i etterarbeidet av de semistrukturerte intervjuene forsøkte jeg å være observant på egen rolle slik at funnene fra samtalen ikke skulle gjenspeile mine opplevelser og erfaringer, men informantenes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 43-44).

5.2.1 Utvalg

Jeg benyttet meg av et formålsutvalg, hvilket gav meg informanter som var egnet til forskningens formål, i dette tilfellet spesialpedagoger med erfaring fra arbeid med barn med ASF, noe som kan gi interessant informasjon til oppgavens formål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 141). Jeg kontaktet informantene gjennom arbeidsforbindelser, ettersom jeg selv har nærhet og kjennskap til feltet. Denne tilgangen har jeg måtte være meg bevisst gjennom hele prosessen da jeg sitter med en forforståelse og nærhet til materialet som kan prege meg som forsker.

5.2.2 Planlegging

En del av planleggingen var å organisere intervjuene. Det ville vært naturlig å møtes ansikt til ansikt, men koronasituasjonen medførte begrensninger, noe som resulterte i at intervjuene ble gjennomført gjennom en digital plattform. Å ha intervjuene ansikt til ansikt kan oppleves som grunnleggende for å bygge et tillitsforhold mellom intervjuer og informant, som igjen avgjør om informanten tør eller velger å dele personlige tanker om temaet som tas opp (Thagaard, 2018, s. 111). Med tanke på å skape tillit i situasjonen, kan det være en svakhet å gjennomføre intervjuene digitalt. Jeg var likevel heldig og fant støtte i å bruke intervjuguiden og hadde informanter som bød på seg selv. Gjennom å bruke den digitale løsningen med lyd og bilde i stedet for telefon, kunne jeg se ansiktsuttrykk, tonefall og tilstedeværelse tydelig.

Jeg utformet intervjuguiden i forkant av intervjuene, slik at jeg kunne forholde meg til den som et slags manuskript (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden (Vedlegg 1) inneholdt emner

og forslag til spørsmål og hadde blitt godkjent etter innsending av meldeskjema til NSD, Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 3).

5.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene var en spennende fase i forskningsprosjektet og Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) hevder at intervjusamtalene ofte er den mest engasjerende fasen av en undersøkelse, nettopp på grunn av berikelsen som skapes gjennom den personlige kontakten og den nye innsikten informantene bidrar med. I det semistrukturerte intervjuet skal det åpnes opp for et samspill der informantene er trygge på å dele sine opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163) og spørsmålene ble derfor formulert med hverdagslig språk, og ikke et komplisert akademisk språk som kan virke fremmedgjørende.

Jeg ønsket å skape trygghet og tillit i intervjusituasjonen og begynte intervjuene med å informere om intervjuets formål og åpnet opp for avklarende spørsmål fra informantenes side. Jeg fortsatte videre med å skru på lydopptaker slik at jeg kunne frigjøre meg fra intervjuguiden, være fullstendig til stede i situasjonen og fange opp nyanser i informantenes fortellinger. Lydopptakeren gjorde at jeg ikke behøvde å notere, men heller kunne konsentrere meg om å lytte til informantene. Spørsmålene var i størst grad av deskriptiv form, altså beskrivende, slik at informantene ble oppfordret til beskrivelser fremfor forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Eksempler på de deskriptive spørsmålene er «hva gjør du hvis barnet i en treningssituasjon ikke er motivert eller motsetter seg de oppgavene du har planlagt?», «hvordan tror du barnet opplever det?» og lignende. Selv om jeg ønsker å hente inn mange beskrivelser og intervjuer mest mulig fordomsfritt, må jeg samtidig være kritisk til egen forforståelse slik at den ikke hindrer meg i å fange opp informantenes opplevelse av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). For eksempel prøvde jeg å unngå å virke overengasjert eller distansert, jeg prøvde å anerkjenne det informantene sa, men likevel la det være rom for tenkepauser og jeg forsøkte å la dem fortelle uten at jeg skulle dra historiene inn på et bestemt spor. Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) hevder at aktiv lytting i intervjusituasjonen er like viktig som å beherske ulike spørreteknikker. Ved å innta en lyttende holdning kan det i større grad åpne opp for at en forstår fenomenene slik de fremstår for informantene.

Ettersom den digitale løsningen gir meg, som forsker, mindre kunnskap om informantenes kroppsspråk, er det heller stemmeleie og ansiktsuttrykk som kan hjelpe meg med å tolke informantenes utsagn. Jeg forsøkte å være lydhør både overfor det som ble sagt direkte og det som kun ble antydning indirekte, slik at tolkningsarbeidet i større grad kunne sikres (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 47-48). Også ved å bruke kontrollspørsmål underveis i intervjuet kunne jeg styrke valideringen før fortolkning av datamaterialet i analysedelen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 146).

5.2.4 Fortolkning

I etterkant av gjennomførte intervjuer begynte jeg analysearbeidet med transkribering og deretter fortolkning av datamaterialet. Fortolkning av intervjuer kan kritiseres for ikke å være en vitenskapelig metode ettersom ulike fortolkere kan tolke ulike meninger med utgangspunkt i det samme intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Til kritikken som reises mot mulighetene for å finne den intervjuedes *egentlige mening*, sier Kvale og Brinkmann (2015, s. 244) at å «lete etter de egentlige meningsklumpene fører til en tingliggjøring av det subjektive, og ikke til en avdekking, differensiering og berikelse av det subjektive». De nyansene og beskrivelsene som skaper ulike meninger hos ulike fortolkere kan få frem viktige aspekter som styrker intervju som metodeform. Intervjuene og analysen kunne gitt andre resultater dersom andre gjennomførte det, noe som kan berike tolkningsmangfoldet.

5.3 Forskningsresultatenes troverdighet

Begreper som reliabilitet, validitet, objektivitet og generaliserbarhet/overførbarhet er aktuelle å trekke frem som elementer som sier noe om oppgavens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Det er ulike kriterier og forventninger ut fra om forskningen er basert på kvalitative eller kvantitative metoder, likevel er det noen likhetstrekk i vurdering av forskningsresultatenes troverdighet.

5.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om konsistens i forskningsresultatene og sier noe om hvorvidt forskningsfunnene ville kunne reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), altså om funnene fra en studie er repeterbare (Bryman, 2016, s. 46). Det å sikre høy reliabilitet og unngå subjektive funn, må likevel ikke stå i veien for at forskeren arbeider både kreativt og variert med intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Intervjuene, samt etterarbeidet med koding og analyse av det innsamlede datamaterialet, kunne gitt andre resultater dersom en annen forsker skulle gjort den samme undersøkelsen. Likevel har jeg forsøkt å være systematisk i kodingen, på en slik måte at andre forskere kunne sett på datamaterialet og kodene jeg benyttet meg av, og sett at selv om jeg som forsker har tatt mine valg, så er kodingen av datamaterialet utført på en objektiv måte.

5.3.2 Validitet

Validitet viser til om metodevalget er egnet for best å undersøke forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) og dermed om konklusjonene kan sies å ha integritet (Bryman, 2016, s. 47). Når funnene og forskningsprosessen kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes, understøttes kvaliteten og dermed også valideringen av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Selv om jeg tidlig visste temaet for undersøkelsen, så tok det litt tid og grubling før jeg bestemte meg for problemstilling. Da problemstillingen kom på plass, var det enklere å avgrense tema. Det er mange spennende vinklinger som kunne vært interessante å sett nærmere på da tematikken rundt ASF, atferdsterapeutiske tilnærminger, inkludering, barns medbestemmelse, forebygging og tilsvarende tematikk kan belyse enda flere sider ved det spesialpedagogiske fagområdet. Samtidig har jeg måttet begrense dette for å svare på oppgaven innenfor dens rammer og kunne begrunne med validitet i metodevalgene mine.

5.3.3 Objektivitet

At forskningsresultatene er preget av objektivitet viser til at kunnskapen er pålitelig. I kvalitativ forskning kan det å være objektiv i forskningsprosessen handle om å være mottakelig for informantens utsagn på en måte som gjør at informantene får uttrykt seg fritt uten at intervjueren påvirker svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273-274). Som intervjuer forsøkte jeg å unngå å lede informantene inn på bestemte spor. Det er mulig at jeg kan ha tolket ulike meninger ut fra informantens uttalelser, ettersom tolkningsarbeidet i hermeneutikken preges av min forforståelse. Men ved å stille oppfølgingsspørsmål eller kontrollspørsmål, har jeg i større grad kunnet sikre færre misforståelser knyttet til meningsinnholdet i informantens svar og historier. Det er også viktig å være seg bevisst at det i intervjusamtalen skapes en dialog der både intervjuer og informant bidrar med å forfatte samtalen i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Både underveis i intervjuene og i etterarbeidet med analyse har jeg måttet skille mellom utsagnene som er en del av informantens historie og hvilke utsagn som ble skapt i intervjusamtalene. Utsagn der jeg som forsker har ledet informantene til en uttalelse, vil motarbeide forskningens objektivitet.

5.3.4 Overførbarhet

Overførbarhet, generalisering og ytre validitet er ulike begreper som overlapper, men som i stor grad representerer det samme målet for forskningens troverdighet. Samlet sett handler begrepene om gyldighetsområdet for forskningsresultatet og i kvalitativ forskning har begrepet overføring blitt mer vanlig å bruke enn generalisering eller ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-134). Det er viktig å være oppmerksom på å ikke strekke funnene utover det forskningen sier noe om,

altså hvorvidt det er grunnlag for at forskningsresultatene kan overføres til å uttale seg om andre personer eller situasjoner. Dersom funnene fra en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelig og gyldig, kan en vurdere om resultatene også kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289), men å overføre forskningsresultater krever begrunnelse og argumentasjon (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 144). Hvis jeg ønsker å argumentere for at forskningsfunnene er overførbare, må jeg støtte meg til det empiriske grunnlaget fra intervjuene som kan uttrykke noe om holdninger eller tendenser. Ettersom datamaterialet og utvalget er lite, kun to spesialpedagoger, kan jeg kun argumentere og begrunne for en tolkning og ikke fastslå en sannhet.

Selv om intervjuforskning kan kritiseres for å ha for få informanter til at resultatene kan overføres, så kan de diskursive tilnærmingene være unike i den forstand at de fanger opp sosial kunnskap i bestemte kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290). Skulle jeg ha undersøkt den samme tematikken og hatt den samme problemstillingen, men brukt en annen metode enn intervjuforskning, kunne jeg ha gått glipp av viktig informasjon nettopp om spesialpedagogenes erfaringer, ettersom intervjuet synliggjør en dybdeforståelse som for eksempel en spørreundersøkelse ikke får tilgang på.

5.3.5 Begrensninger i eget forskningsprosjekt

Jeg har forsøkt å etterstrebe begrepene som handler om troverdighet i forskningsprosjektet. Samtidig har jeg min subjektive stemme som ikke er helt utelatt. Både arbeidserfaring, utdanningsbakgrunn og tidligere forforståelse kan ha preget måten jeg stiller spørsmål på og måten jeg tolker, analyserer og drøfter funnene på. Det at jeg kjente til miljøet jeg skulle forske på kan både være en styrke og en begrensning. Nærheten til miljøet kan på den ene siden ha bidratt til å skape fortrolighet mellom meg som intervjuer og den andre som informant og jeg kan ha opparbeidet meg erfaringer som gjør meg i stand til å forstå informantenes situasjon og kan dermed bekrefte deres forståelse. Samtidig kan tilgangen min til det samme miljøet føre til at jeg overser nyanser i den andres historie som ikke samsvarer med min egen oppfattelse (Thagaard, 2018, s. 190). Nærhet til miljøet gjør at jeg må være bevisst på, og reflektere over, egne fordommer og egen forforståelse, slik Gadamer forklarte som en forutsetning for å tre inn i det hermeneutiske arbeidet (Gilje, 2019, s. 163). Et eksempel på egen forforståelse som ble satt på spill i forskningsprosessen, er hvordan jeg så for meg at informantene ville være kritiske til den atferdsterapeutiske tilnærmingen. Jeg tenkte at ettersom tilnærmingen baseres på prinsipper om ytre belønning og atferdsregulering, ville det føre til at spesialpedagogene opplevde mindre fleksibilitet i deres profesjonsutøvelse. Mengden med forventet intensiv trening hver uke, med repetisjoner og bestemt

ferdighetstrening, understøtter forforståelsen av mindre fleksibilitet (Vea et. al., 2015; Raches, Tomlin & Pratt, 2019, s. 250). Slike fordommer er noe jeg som forsker må være oppmerksom på og er særlig relevant for å sikre forskningens profesjonalitet, objektivitet og forskningsetiske hensyn.

6 Analyse

Intervjuene gav meg en mengde kvalitative data i form av informantenes beskrivelser (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38). Gjennom analysen ønsket jeg å få frem det av informantenes historier og uttalelser som hadde betydning for oppgavens forskningstema og problemstilling, og denne innsikten skulle kunne bidra med å utvide forståelsen rundt spesialpedagogenes etiske refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217-218). Det opplevdes utfordrende å begynne analysearbeidet, både fordi det var mye datamateriale å forholde seg til, men også fordi det var enkelte historier som hadde festet seg og som jeg anså som viktige å få frem, noe som gjorde at jeg var bekymret for å gå glipp av andre viktige funn.

6.1 Analytisk tilnærming

Jeg valgte å gjøre en temabasert analyse, som kan benyttes for å sammenligne data om temaer på tvers av deltakernes datamateriale (Thagaard, 2018, s. 151-152). Anker forklarer at den tematiske innholdsanalysen ikke retter fokus på hvor ofte begreper dukker opp, men i hvilke kontekster. Det å få frem uttalt informasjon kan være like viktig for analysen (Anker, 2020, s. 40). Gjennom å bruke en temaanalytisk tilnærming kunne jeg bruke datamaterialet fra begge informantene og lete etter sammenhenger og ulikheter. Jeg søkte etter meningen i tekstene og hva teksten forsøkte å formidle. For å ivareta informantenes historier, foreslår Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) at forskeren stiller seg selv spørsmålet «hvordan analyserer jeg det informantene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?». Jeg forsøkte å bruke denne tilnærmingen slik at jeg kunne belyse temaer spesialpedagogene syntes å være interessert i og opptatt av.

6.2 Koding og kategorisering

Etter å ha transkribert intervjuene, benyttet jeg meg av koding og kategorisering for å organisere og systematisere det omfattende datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 151-154). Koding innebærer å dele opp teksten og betegne utsnitt av teksten med relevante kodeord. Ved å kode på den måten kunne jeg lettere hente opp de aktuelle utsnittene senere. Samtidig som jeg lagde koder for materialet, noterte jeg også ned refleksjoner jeg gjorde meg om hva tekstutsnittene kunne bety. Slik fikk jeg allerede tidlig i prosessen begynt å reflektere over meningsinnholdet. Etter at datamaterialet hadde blitt kodet, skulle jeg skape struktur gjennom å kategorisere kodene. Kodene førte jeg inn i tabeller og forsøkte å finne koder som hørte sammen og kunne danne kategorier. Kategoriseringen kan

fremheve enkelte tendenser og bidra med å organisere dataene, men samtidig står en i fare for å ekskludere data som ikke passer inn i kategoriene og dermed utelukke andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 154-155).

De kategoriseringene jeg valgte for forskningsresultatene har altså ført til at jeg inkluderer og vektlegger noen temaer, mens andre linjer og sammenhenger ses bort ifra. I intervjuguiden hadde jeg brede, tematiske spørsmål som ble utdypet av informantene. Kategoriene ble utledet basert på informantenes praksiserfaringer og ikke direkte knyttet til intervju spørsmål. Kodene og kategoriene er valgt ut fra hovedtendenser i det transkriberte materialet og presenteres i tabellen:

Tabell 1: Oversikt kategorier og eksempler på koder etter analyse

Rammebetingelser	Det relasjonelle perspektivet	Arbeidsmetode
«Men sånn sett i ettertid, så tok jeg han veldig mye ut av gruppa» (Bruk av egne grupperom)	«Jeg tror det er veldig misforstått at barn med autisme ikke er sosiale» (Betydning av sosialt fellesskap)	«Det er jo litt med det å få oppmerksomheten, når man har den så må man på en måte være rask og bruke den» (Skape kontaktpunkter med barnet)
«Atferdsterapeutiske tilnærminger er supert, det, men systemet rundt må fungere» (Strukturelle betingelser som påvirker tilnærmingen)	«Jeg tenker jo sånn at, ikke all læring, men mye læring oppnår man i en sosial kontekst» (Læring i sosialt fellesskap)	«Og at man hele tiden tilpasser opplegget sitt og hele tiden må tenke at, ja, man har et mål, men man må ikke bli for opphengt i det, men hele tiden se små forbedringer som store seire». (Tilpasninger og måloppnåelse)
	«Vi har et mål om at dette barnet skal inngå i lek med andre» (Deltakelse i sosialt fellesskap)	«Da er det fort gjort at man kan ødelegge relasjonen mellom andre også, hvis barnet opplever samarbeidet med voksne som vanskelig» (Samarbeid mellom barnet og ulike voksne)

Kodene er gjengitt som sitater fra utdrag fra intervjuene for å ha en mer tekstnær analytisk fremtoning. Under presentasjon av funn vil det komme tydeligere fram hvilke refleksjoner spesialpedagogene har gjort seg, som har bidratt til kodingen. Et eksempel på dette kan være den første koden under kategorien *Rammebetingelser*. Her er koden sitatet «men sånn sett i ettertid, så tok jeg han veldig mye ut av gruppa». En alternativ kode som beskriver sitatet mer generelt er «bruk av egne grupperom», men kunne også vært «organisering av spesialpedagogisk hjelp», «treningssituasjoner», «barnets delaktelse og fravær i barnegruppa» eller lignende. Sitatet som er valgt kan virke mer forvirrende da det har en mer muntlig fremstilling, samtidig som det får med nyanser som mer akademisk, faglig språk gjerne utelukker. Sitatet kan peke på at dette er tanker informanten har reflektert over i ettertid, som en praksis som ble gjort *for mye*. Resten av funnene fra analysen presenteres grundigere under «presentasjon av funn».

6.3 Analytiske feiltrinn

Braun og Clark (2006, s. 94-95) hevder det er relativt enkelt å gjennomføre en god tematisk analyse på kvalitativt datamateriale, men advarer samtidig mot noen vanlige feiltrinn som kan resultere i dårlig analyse. Enkelte av feiltrinnene ser jeg at jeg selv har vært i fare for å begå og vil derfor belyse disse.

Et av feiltrinnene Braun og Clark (2006, s. 94-95) nevner er at en kan mislykkes i analysen dersom en bruker samlebegrep fra spørsmål, for eksempel fra intervjuguiden, som rapportert tematikk. Da har det ikke blitt gjort analyse verken på helheten, på tvers av datasett, eller som analyser av svarmønster. Dette kjenner jeg meg godt igjen i fra da jeg begynte med analysearbeidet og fant interessante funn fra informantenes svar direkte knyttet til intervjuguiden. I det begynnende analysearbeidet kategoriserte jeg funnene tett opp til hva informantene hadde svart på temaer fra intervjuguide og jeg har måttet redigere og utvide analysen i ettertid.

En kan også få en svak eller lite overbevisende analyse dersom det er manglende temaer, overlapp mellom temaene eller når temaene fremstår usammenhengende og inkonsistente (s. 94-95). I analysen har jeg tre hovedkategorier med koder knyttet til hver av dem. Selv om kodene har en tydelig tilhørighet innenfor sine kategorier, kan kodene likevel henge sammen med hverandre. Et eksempel kan være koden «Da er det fort gjort at man kan ødelegge relasjonen mellom andre også, hvis barnet opplever samarbeidet som vanskelig». Koden er plassert under arbeidsmetode fordi det er ulike voksnes fremgangsmåter i den atferdsterapeutiske tilnærmingen som forklares som utfordrende for kontinuitet og samarbeid. Samtidig er det relasjonelle aspektet sentralt, ettersom samarbeidet foregår i barnets relasjon til den voksne. Koden kunne også vært relevant under rammebetingelser, dersom det er eksterne aktører som har lagt bestemmelser for gjennomføring av den spesialpedagogiske hjelpen, noe som igjen legger føringer for samarbeidsrutiner. Overlappene kan knyttes til at det er sterke sammenhenger mellom temaene som ble tatt opp. Jeg håper likevel jeg kan skille de fra hverandre gjennom analysen.

7 Forskningsetikk

Forskningsetikken bidrar til å regulere vitenskapelig virksomhet og gjelder uavhengig av vitenskapelig tilnærming (De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK), 2018). Etikken innebærer at forskningen utføres ansvarlig og med krav om personvern, god vitenskapelig praksis, samfunnsansvar, beskyttelse av menneskeverdet, redelighet rundt dokumentasjon og argumentasjon og åpenhet om usikkerhet (Birkeland, 2019; FEK, 2018). Jeg vil understreke at forskningsprosjektet innehar vitenskapelig usikkerhet og begrensninger. Jeg har tatt valg underveis som kan ha påvirket tolkninger og dermed også forskningsfunn og det er viktig at leseren informeres om dette slik at de selv kan vurdere mulige alternative vinklinger. Likevel vil jeg hevde at forskningsresultatene har blitt brukt forsvarlig og ikke påstår noe utenfor sitt gyldighetsområde.

7.1 Samfunnsmessig betydning

Tangen (2010, s. 319) hevder at forskningsetikken må forstås bredere enn tidligere. Det innebærer fortsatt personvern hensyn og forskningsinterne krav om redelighet og god henvisningsskikk, men forskningsetikken skal også inngå i en større sammenheng der forskningens samfunnsfunksjon og dermed også etiske spørsmål ses som allment viktige. Normer og verdier som står sentralt i samfunnet, får betydning for forskningen, samtidig som forskningen påvirker den kulturelle og samfunnsmessige utviklingen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 213). Det er fristende å trekke en parallell til hvordan verdigrunnet i forskningen og verdiutviklingen i samfunnet kan se ut til å påvirke hverandre, lik den hermeneutiske sirkelen, der partene veksler mellom å se noe ut fra enkeltdele og helheten og hvor utvikling av ny forståelse skjer på bakgrunn av en tidligere forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237; Gilje, 2019, s. 175).

Refleksjonene og betraktningene på god forskningsetikk opplever jeg som særlig relevant for dette forskningsprosjektet ettersom det er spesialpedagogenes etiske refleksjoner jeg forsker på. Det forskningsresultatene sier om spesialpedagogenes etiske vurderinger rundt egen praksis kan dermed sies å gjenspeile kulturell- og samfunnsmessig utvikling. Samtidig er det nærliggende å tro at spesialpedagogenes forforståelse har blitt påvirket av tidligere forskning på fagfeltet. For å bidra med å skape en faglig utvikling, så vel som en utviklende praksis, er det viktig at forskningen og funnene gjøres tilgjengelige på aktuelle plattformer og at forskeren presenterer sine funn på med et språk leserne forstår (FEK, 2018).

7.2 Forskningsetiske retningslinjer

Gjennom forskningsarbeid med en mastergradsavhandling, er det en rekke forskningsetiske retningslinjer som skal følges. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har etablert retningslinjer som har til hensikt å fremme ansvarlig forskning der grunnleggende verdier og normer skal gjenspeiles i den vitenskapelige arbeidsmoralen i forskersamfunnet (FEK, 2018). Som mastergradsstudent skal jeg følge de samme retningslinjene som andre i det vitenskapelige forskningsmiljøet.

Når forskningsprosjektet innebærer å behandle personopplysninger, kreves det at forskeren forholder seg både til den europeiske personvernforordningen, kalt General Data Protection Regulation, samt den norske personopplysningsloven (Birkeland, 2019; Personopplysningsloven, 2018). Under personopplysningslovens §10 står det at en har «rådføringsplikt før behandling av særlige kategorier av personopplysninger for forskningsformål på grunnlag av samtykke». Det krevdes at jeg som forsker måtte innhente samtykke før jeg kunne intervju og behandle personopplysninger for mitt vitenskapelige forskningsprosjekt (Personopplysningsloven, 2018, §10; Vedlegg 2). USN har i likhet med andre forskningsinstitusjoner en ordning der masterstudenter søker til Norsk senter for forskningsdata (NSD) ved innhenting av personopplysninger i forbindelse med mastergradsavhandling (Universitetet i Sørøst-Norge, 2021; Anker, 2020, s. 105). Det gjorde også jeg, og godkjenningen ligger vedlagt (Vedlegg 3).

7.3 Anonymitet, personvern og konfidensialitet

Forskningsetikken handler om å beskytte informantene og deres rett til personvern, krav på beskyttelse, anonymitet og privatliv (Hem, 2010, s. 154, s. 160). Forskeren må behandle personlig informasjon konfidensielt og fortrolig, med et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten (FEK, 2018). Jeg har gjort etiske vurderinger med tanke på denne oppgaven, blant annet ved å sikre anonymitet hos informantene og personer som inngår i historiene de deler, slik at de ikke skal være gjenkjennelige i teksten. Informantenes bo- og arbeidssted er ikke spesifisert og når jeg presenterer og drøfter funn, bruker jeg fiktive navn. Lydopptakene fra intervjuene ble lagret på et passordbeskyttet datalagringsområde, spesielt egnet for oppbevaring av personverndata. Informantene har selv taushetsplikt vedrørende personopplysninger overfor barna de jobber med, men dersom informantene likevel deler opplysninger som kan bryte personvernet, så er det helt sentralt at jeg ikke bryter med

personvernreglene videre i forskningsprosjektet. At informantene anonymiseres og at opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner lagres på forsvarlig vis er viktig for konfidensialiteten (Thagaard, 2018, s. 24).

Informantenes tillit til forskningsprosessen henger tett sammen med lovnaden om konfidensialitet (FEK, 2018). Det at jeg skulle ivareta informantenes anonymitet og oppbevare det de delte av personlige erfaringer på en egnet måte kan ha krevet tiltro til meg som forsker og dermed ha styrket konfidensialiteten. Der informantene forteller om hendelser eller betraktninger som går imot anerkjent kunnskap eller pedagogiske prinsipper, står jeg som forsker i en situasjon der jeg må ta en skjønnsmessig vurdering av om materialet skal synliggjøres videre (Anker, 2020, s. 106). Jeg havnet i et slikt dilemma da den ene informanten beskrev episoder som ikke var forenlige med sine egne etiske refleksjoner. Siden dette var noe informanten selv reflekterte over og i tillegg hadde endret i egen praksis, så valgte jeg å ta det med i funnene da jeg syntes det er et interessant bidrag videre i diskusjonen.

7.4 Forskningsetiske betraktninger på forskningsprosjektet

Der Levinas (2004, s. 60) snakker om ansvaret en pålegges i møte med den annens ansikt og Løgstrup (1983, s. 27) snakker om menneskets ansvar om ivaretagelse i den etiske fordring, der finnes også etikken jeg som forsker må være meg bevisst i min forskningsprosess. Det er retningslinjer som skal følges, men også virkelige mennesker som skal bli møtt på en måte som innebærer at jeg har et moralsk ansvar i relasjonen. Jeg må forholde meg til overordnede etiske prinsipper og retningslinjer og samtidig ta hensyn til hvilke konsekvenser forskningen har for den enkelte (Alver, 2015). Som forsker må den gode forskningsetikken gjenspeiles både i møtet med forskningsfellesskapet og overfor informantene og grupper som berøres av forskningen. For eksempel står jeg som forsker overfor en etisk utfordring dersom jeg fortolker informantenes historier slik at de ikke kjenner seg igjen i egen historie. Kvale og Brinkmann peker på det er et asymmetrisk maktforhold mellom informanten og forskeren der den ene har vitenskapelig kompetanse og kontrollerer intervjuets tema, spørsmålsstilling og avslutning. Det kan føre til at selve intervjusamtalen kan foregå på en manipulerende måte og i etterarbeidet står jeg som forsker fri til å tolke informantenes svar slik jeg selv ønsker (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51-52). For å forhindre både bevisst og ubevisst maktutøving i det asymmetriske forholdet, er det viktig å bære med seg prinsippene for god forskningsetikk gjennom hele forskningsprosessen. For eksempel må jeg kunne stille meg kritisk til egne tolkninger og tydeliggjøre disse når jeg formidler

forskningsfunnene. Jeg har valgt å gjengi en del sitater fra intervjuene for å tydeliggjøre hva informantens opprinnelige utsagn var og deretter har jeg gjerne lagt til egen kommentar for å understreke fortolkningsgrunnlaget (Fangen, 2015). Både i begynnelsen og underveis i forskningsprosjektet har det vært tanker og refleksjoner jeg har gjort meg, som jeg har tenkt at hadde passet inn med informantenes refleksjoner. Selv om jeg kan ha personlige tanker om dets relevans, kan jeg ikke trekke slutninger som jeg ikke har belegg for gjennom datamaterialet. Det stilles krav til dokumentasjon for å unngå ubegrunnede oppfatninger og tolkninger (Fangen, 2015). Det er altså en rekke retningslinjer og regelverk jeg har fulgt for å ivareta personvern og sikre god forskningsetikk i det vitenskapelige prosjektet. Jeg har forsøkt å behandle funnene fra undersøkelsen korrekt og prøvd å forhindre at personlige tolkninger preger forskningsresultatene. Likevel håper jeg forskningen kan peke på og synliggjøre noe nytt ved at jeg viser kritisk evne når jeg drøfter teorien opp mot de empiriske funnene. Videre vil jeg presentere funn fra intervjuene og deretter drøfte disse opp mot teoretisk rammeverk.

8 Presentasjon av funn

Informantene, som har erfaring fra å jobbe med atferdsterapeutiske tilnærminger i deres arbeid med barn med ASF, forteller om hva de synes kan være utfordrende aspekter og hva de mener er viktig å være bevisst på i deres arbeid.

Treningsopplegget *EIBI* har et annet navn, men er anonymisert. Det bestemte treningsopplegget er basert på EIBI- prinsipper, gjennomføres av spesialpedagogene i barnehagene og støttes med ukentlig oppfølging av eksterne veiledere. Informantene har fått fiktive navn: Fredrik og Ellen. Gjennom analysearbeidet, fant jeg kategorier ut fra koder i datamaterialet, hvilket jeg vil benytte for å presentere funnene. Kategoriene er rammebetingelser, det relasjonelle perspektivet og arbeidsmetode.

8.1 Rammebetingelser

«Men sånn sett i ettertid, så tok jeg han veldig mye ut av gruppa»

«Atferdsterapeutiske tilnærminger er supert, det, men systemet rundt må fungere»

Funnene knyttet til rammebetingelser inneholder spesialpedagogenes tanker om organiseringen av vedtakstimene og hvordan systemet rundt påvirker bruken av de atferdsterapeutiske tilnærmingene. Strukturelle maktforhold diskuteres som noe motstridende til spesialpedagogenes personlige vurderinger av god moralsk profesjonsutøvelse. Jeg vil utdype disse videre.

8.1.1 «Men sånn sett i ettertid, så tok jeg han veldig mye ut av gruppa»

Organisering av vedtakstimene og bruk av tiden spesialpedagogene er til stede med barnet var noe som gikk igjen i intervjuene. Det at treningsopplegget med barna gjennomføres på et eget rom kan ses som en del av de strukturene som er innarbeidet i barnehagehverdagen. Det ligger ofte en forventning om at spesialpedagogene skal bruke nærmest alle barnas vedtakstimer på målrettet trening, eksempelvis språktrening, men da forsvinner også timene som kan brukes til å tilrettelegge og støtte barnet på avdelingen. Den spesialpedagogiske hjelpen og den strukturerte læringen barnet opplever i treningssituasjonene blir utfordrende å få med inn på avdeling for videre generalisering av barnets tillærte ferdigheter i andre kontekster. Ellen har opplevd hvordan eksterne veiledere forventer at mye tid brukes i trening en til en:

*Litt av mitt problem med *EIBI*, i alle fall fra da en kollega tok den biten [ha enetrening med barnet på eget rom], så hadde hun ikke flere vedtakstimer å bruke, for da hadde jo hun 'åtteogførti' flere vedtaksbarn i tillegg, så hun var lite på avdeling. Så hvordan skal du da generalisere det du holder på med?*

Forventningen om å bruke tid på treningsøkter vekk fra barnegruppa, er også noe Fredrik har merket seg. Han sier at treningsøktene med barnet har endret seg slik at det nå jobbes mer inne på avdelingen:

*Jeg merka, eller kjente, at det ikke var riktig, selv om han ikke gav noe spesielt inntrykk av at han ikke hadde det noe allright. Men sånn sett i ettertid, så ser jeg at jeg tok han veldig mye ut av gruppa. [...] Det var mer normen fra *EIBI*. Og at man skulle øve veldig mye, da. Med sånne små ting.*

Gjennom erfaring har begge informantene minsket på den praksisen der de tar med seg barnet vekk fra resten av barnegruppa for å ha individuelle treningsøkter. Samtidig nevner begge informantene hvordan de opplever at eksterne veiledere, som har opplæringsansvar for *EIBI*, forventer at det skal jobbes intenst, med mange treningsøkter hver uke, for å få gjennomført nok repetisjoner slik at treningsprogrammet skal fungere tilstrekkelig. Fredrik utdyper dette presset om å følge opp med mange treningsøkter, noe som var ekstra utfordrende når barnet han skulle jobbe med var umotivert og ikke ønsket å delta:

*Vi gikk altfor langt i å prøve å få til litt trening, men så sitter jeg igjen med den kjipe følelsen at han ikke hadde det noe bra. Og bare masse kamper, alt var en kamp, liksom. Og da var det press fra *EIBI* om at «du må ikke gi opp, du kan ikke trekke deg for da lærer han også kan han gjøre det neste gang». Og da blir det jo sånn, at man kjører ganske hardt, da. Så det har vært mange timer med at han prøver å komme seg ut og jeg sitter foran døra, eller... Ikke særlig konstruktivt. Det har vært en helt jævlige opplevelse i mange tilfeller hvor man bare skulle sagt «nei, nå driter vi i det, nå gidder vi ikke å ta den kampen her». [...] Sånn har det vært lenge, helt til jeg bare: nei, jeg gidder ikke det her mer og bare slapp opp alle krava og bare tenkte at han må ha det litt gøy, med noen gode opplevelser. Eller så er det helt på tryne.*

Her åpner Fredrik seg opp rundt episoder som jeg som får inntrykk av at koster ham litt å fortelle. Det er situasjoner som muligens er i tråd med et treningsopplegg som skal være konsekvent, men denne måten å opptre på rundt barnet har gått på akkord med Fredriks opplevelse av hva som er moralsk rett. Etter en stund fikk han endret på treningsopplegget. Han unnskylder samtidig de eksterne veilederne med å uttrykke forståelse for at det er vanskelig for dem å vite hvordan dagen er utover den lille tiden de er i barnehagen for veiledning. Likevel er det Fredriks profesjonelle skjønn som førte til endringen.

8.1.2 «Atferdsterapeutiske tilnærminger er supert, det, men systemet rundt må fungere»

De atferdsterapeutiske tilnærmingene ses som rammebetingelser i de tilfellene der spesialpedagogene forteller om metoder som har blitt bestemt i samarbeid med eksterne aktører, der det er en forutsetning at personalet kommuniserer med barnet ut fra EIBI-prinsipper. Informantene trekker frem systemiske betingelser for effekten av de atferdsterapeutiske tilnærmingene, der disse ses i et større system. Ellen uttrykker sin bekymring:

Problemet ligger nok ikke i det ene eller det andre, problemet er at vedtakstimene er for få eller at samarbeidet rundt vedtaksbarna er så dårlig at «det er ditt barn, så det er du som jobber med det», eller at det er for lite engasjement og for lite lyst.

I denne uttalelsen ligger det en forståelse av at barna med ASF skyves over på spesialpedagogene som får hele ansvaret for oppfølging, istedenfor at barnet inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet. Barnet anses da utelukkende som spesialpedagogens ansvar, uten at øvrig personale er delaktig i samarbeid rundt barnet. Det at det jobbes på eget rom, at øktene stort sett gjennomføres av samme person og at øktene uteblir dersom den faste personen ikke er på jobb, er elementer Ellen trekker frem når hun argumenterer for at det er systemet som ikke fungerer og som bør endres, fremfor effekten av hvilken bestemt tilnæringsmetode som benyttes:

Atferdsterapeutiske tilnærminger er supert, det, men systemet rundt må fungere og det må fungere optimalt, altså her snakker vi om at foreldre må inn i bildet og det må stilles krav til øvrig personalet.

Ellen er tydelig på at det ikke er tilnærmingen som er utslagsgivende med tanke på om hun opplever atferdsterapeutiske metoder og tilnærminger som hensiktsmessig, men hvordan metodikken

benyttes i det systemet barnet er en del av. Ulike barnehager har selvsagt ulike praksis og ulike holdninger knyttet til samarbeid rundt vedtaksbarn, så Ellens erfaringer om mangelfull interesse for samarbeid på avdelingen kan selvsagt oppleves annerledes i andre barnehager.

Fredrik forteller om strukturer som er så godt innarbeidet på en arbeidsplass, at det å komme utenfra og stille kritiske spørsmål rundt gjennomføringen er utfordrende:

Jeg tenkte: «det her er ikke riktig», men alt var så systematisert også satt jeg liksom spørsmålstegn ved «hvorfor gjør dere det sånn her?», «nei, for det er det som funker». Da virka det som at hvis noe hadde funka en gang, så kjørte de på med det.

Slike erfaringer er beskrivende for generelle strukturer for barnehagehverdagen, der det er rutiner som følges fordi det har en funksjon. Fastsatte strukturer kan samtidig hindre nye metoder i å bli testet ut, metoder som muligens kan være mer hensiktsmessig for barnets utvikling. Strukturene i ulike systemer kan fungere uavhengig av, og i sammenheng med, andre systemers strukturer. Barn vil blant annet være vant med andre rutiner i barnehagen enn i hjemmet, men det danner likevel forutsigbarhet for barnet at det kjenner systemet, på tross av at rutinene endrer seg i løpet av barnets hverdag, ut fra hvor barnet befinner seg. Det er når strukturene blir for statiske og rigide at barnet mister noe av treningen i å forholde seg til at uvisse hendelser kan oppstå. Fredrik reflekterer over at det bør være en struktur i bunn, men at det ikke nødvendigvis er så positivt om alt er så strukturert at barnet ikke får trening i å håndtere uventede situasjoner. Samtidig kan de ulike strukturene skape usikkerhet hos barnet ved at det settes ulike forventninger til barnet avhengig av hvilket system det oppholder seg i:

Og alt blir veldig forvirrende. Hvorfor stiller den personen masse krav til meg nå? Også kan jeg gjøre hva jeg vil hjemme?

Det kan være en utfordring for barnet når det stilles ulike krav til det på ulike arenaer. Når det i tillegg stilles ulike krav fra ulike personer på den samme arenaen, for eksempel av de forskjellige ansatte i barnehagen, kan det være mye å forholde seg til. Det å være konsekvent i møte med barnet kan fremstå mest hensiktsmessig dersom voksenpersoner i de ulike systemene følger de samme reglene. Ulike personligheter og ulike tilknytning til barnet er faktorer som vanskeliggjør dette.

8.2 Det relasjonelle perspektivet

«Jeg tror det er veldig misforstått at barn med autisme ikke er sosiale»

«Jeg tenker jo sånn at, ikke all læring, men mye læring oppnår man i en sosial kontekst»

«Vi har et mål om at dette barnet skal inngå i lek med andre»

Funnene knyttet til det relasjonelle perspektivet handler om spesialpedagogens refleksjoner rundt hvordan de ønsker at barnet skal oppleve glede i å delta i et fellesskap, hvordan læring kan skje i sosiale fellesskap og målene om deltakelse i sosialt fellesskap. Denne kategorien kan tolkes som en sosiokulturell basert kritikk mot atferdsterapeutiske tilnærminger, men det kan også få frem hvordan de atferdsterapeutiske prinsippene kan benyttes som verktøy for å mestre ferdigheter som er sentrale i den sosiokulturelle institusjonen som barnehagen er.

8.2.1 «Jeg tror det er veldig misforstått at barn med autisme ikke er sosiale»

Informantene er opptatt av at barna skal få oppleve glede i deltakelsen i et sosialt fellesskap. Ellen sier at hun foretrekker å bruke sine relasjonsegenskaper for å skape kontakt med barna, gjerne i form av humor og fysiske aktiviteter, som å løpe etter hverandre eller snurre rundt. Hun vektlegger særlig at hun mener de som jobber generelt med barn må få ting til å fenge, få det til å oppleves gøy for barnet:

Det handler ikke om at man liksom skal evaluere og revurdere i ett kjøp, men at man faktisk må spørre seg selv: ok, var dette riktig? Hva kan jeg gjøre annerledes? [...] Må jeg ha med noen andre aktiviteter eller elementer for å gjøre dette mer interessant? Var det for kort, var det for langt? Dette tenker jeg er viktig.

I dette beskriver Ellen hvordan gleden styrer aktivitetene, slik at opplegget blir mest mulig gøy og lystbetont. Også sosiale kommunikasjonsferdigheter kan opparbeides gjennom en atferdsterapeutisk tilnærming. Ellen tar i bruk eksemplet om å få barnet til å kommunisere ønsket om «mer». Ellen vektlegger at dersom det er noe fysisk, noe barnet kjenner er gøy, så kan det vekke en interesse og et ønske om at det vil ha mer av det som er gøy. Etter at Ellen har utført aktiviteten og barnet responderer positivt, så stoppes aktiviteten. Deretter verbaliserer hun ordet «mer», samtidig som hun håndleder barnet i å gjøre tegnet for «mer», gjentar aktiviteten og stopper opp i påvente av at barnet kommuniserer sitt ønske. Denne metoden fungerer også veldig godt på huska, som mange barn synes er kjempegøy, hevder Ellen. Også Fredrik trekker fram hvordan barnets interesser kan

motivere barnet, så tilrettelegging bør ta utgangspunkt i at «*de synes det er gøy å være med der*». Begge informantene vektlegger barnets glede i relasjonen som grunnleggende for å skape fellesskap i samarbeid med barnet. Barnets utfordringer med sosiale ferdigheter blir også nevnt som noe som kan bli misforstått dithen at sosiale evner er noe barnet ikke har:

Jeg tror det er veldig misforstått at barn med autisme ikke er sosiale, ikke har empati, det er bare at de viser det på en helt annen måte. Og de plukker jo opp mange signaler fra andre, altså alle signaler. Alle inntrykk går liksom inn. Og da er det jo vanskelig for de å respondere på en konkret ting som kanskje er vanlig for et annet «normalt fungerende» barn. Det er veldig forventet fra oss at «det skal du respondere på på den og den måten»
(Fredrik).

Her legges det fram hvordan barna med ASF er sosiale og empatiske på en måte som kan fremtre annerledes enn hos andre barn, noe spesialpedagogene kan bruke for å tilrettelegge for sosial mestring hos barnet.

8.2.2 «Jeg tenker jo sånn at, ikke all læring, men mye læring oppnår man i en sosial kontekst»

Det at barna med ASF er sosiale på en litt annen måte enn andre barn på avdelingen trenger ikke å bety at det ikke kan lære i et sosialt fellesskap. Ellen forteller at hun godt kan jobbe med barnet en til en, men fremhever at barna har profittert på å ha smågrupper i form av mindre musikk- og sanggrupper eller treningsøkter på avdelingen. Hun poengterer at det tar tid å bli kjent med barna og tid å etablere rammene rundt en gruppe, kanskje særlig for barn med ASF, men at det likevel er noe barna profiterer på, blant annet for å øke generaliseringen, øve på turtaking, oppnå felles fokus, lytte til andre og se andre. Disse ferdighetsområdene får sin naturlige plass når barnet omgås flere fra barnegruppa i sosiale treningssituasjoner. Ellen forteller: «*Jeg tenker jo sånn at, ikke all læring, men mye læring oppnår man i en sosial kontekst, er mitt liksom, litt sånn mantra i jobben*».

Fredrik har gått fra å ha mye individuell trening til å jobbe mer på avdeling eller i små grupper. Også han ser fordeler ved å jobbe med å inkludere andre barn i treningssituasjoner:

Som regel så har det jo vært positivt, da. Barnet har hatt mye glede av å være sammen med en annen. Det kommer jo litt av på hva man skal øve på eller trene på. Men det beste er jo hvis det er med to, tre. Så får man liksom sosial trening.

Den sosiale treningen understrekes som sentral for begge informantene. Samtidig har de også undret seg over bruk av forsterkere i treningssammenheng. Informantene hevder de sosiale forsterkerne har blitt mindre prioritert enn fysiske forsterkere i den atferdsterapeutiske tradisjonen. Fredrik sier: «*Men det jeg har merka er at klapp på skulderen eller applaus eller, ja, en sosial forsterker, det fungerer jo like bra som en leke*». Også Ellen foretrekker sosiale fremfor fysiske forsterkere: «*[...] den fysiske gleden, det sosiale rundt å løpe og ta*». At den sosiale treningen, med sosiale forsterkere, starter tidlig, kan hjelpe barnet å lære i samspill med andre barn. Det kan muligens bidra til at barnet utvikler mestringsstrategier i samspillsituasjoner og kan potensielt virke forebyggende senere i livet. Ellen hevder hun har lest forskning som viser til at mange som har aspergerdiagnose blir deprimerte i voksen alder, tett knyttet til følelsen av ensomhet. Internasjonale forskningsfunn bekrefter denne sammenhengen (Whitehouse, Durkin, Jaquet & Ziatas, 2008; Storch et al., 2012) og peker på at følelsen av ensomhet, utenforskap og angst starter tidlig hos barn med ASF, blant annet funnet i en studie av 7-14-åringer med ASF (White & Roberson-Nay, 2009). Dette kan henge sammen med at mennesker med ASF opplever det som vanskelig og slitsomt med relasjoner og unngår å involvere seg med mange. Det kan handle om at de ikke har ferdighetene som muliggjør hensiktsmessig kommunikasjon og som gjør det vanskelig å etablere vennskap. Barnets utfordringer med sosiale ferdigheter og å forstå sosiale koder og samspill kan være noe av forklaringen på ensomhet, men også det at barn med ASF er særlig utsatt for mobbing gjennom skoleårene (Kaland, 2010). Dersom barnet allerede i barnehagen lærer strategier for å omgås andre, kan det muligens også være til glede for barnets senere relasjonsbygging.

8.2.3 «Vi har et mål om at dette barnet skal inngå i lek med andre»

Ellen legger frem hvordan lek generelt utvikles fra en begynnende ved-siden-av-lek, for deretter å utvikles til regellek og rollelek. Leken danner grunnlaget for å skape sosiale interaksjoner, og bidrar med å utvikle det sosiale mennesket, hevder Ellen. Samspillet og fellesskapet barnet får tilgang til ved å være deltakende i barnehagefellesskapet kan dermed bidra til videre sosial utvikling. På tross av at Ellen snakker varmt om den sosiale utviklingen leken er en begynnelse på, så reflekterer hun også over hva vi som spesialpedagoger, samt andre involverte fagpersoner, forventer av barna med ASF:

Vi har et mål om at dette barnet skal inngå i lek med andre. Også skal man liksom gjøre alt i sin makt for å nå det målet. Også klarer man kanskje ikke å se at nok er nok eller at, ok, nå kan vi legge dette vekk.

Hun mener lekerepertoaret blir påtvunget barnet. Under tiltak og mål fra sakkyndige vurderinger fra PPT fremmes det ofte som et overordnet mål at «barnet skal inngå i lek med andre» og at dette målet gjerne forfølges uten at vi som spesialpedagoger lytter etter barnas ønsker og behov og vurderer hva de har bruk for i situasjonen.

Et overhengende mål om deltakelse i lek kan synes utenfor rekkevidde i de tilfellene der det fortsatt jobbes med å skape felles oppmerksomhet med barnet. Likevel er det tilfeller der barnet tilsynelatende oppdager fellesskapet. Hvorvidt det skyldes modning, den spesialpedagogiske tilretteleggingen eller andre faktorer er uvisst, men Fredrik forteller om hvordan det ene barnet han jobbet med så ut til «plutselig» å bli interessert i lek med andre:

Han ble mye mer sosial, tok mye mer initiativ til lek. Og det kunne være litt enkel rollelek eller å spille spill. Han er utrolig god på å imitere og har vel sett på de andre hele tiden, men ikke hatt noen inngang til hvordan han skulle komme i posisjon til å bli med i leken. Språket ble jo mye bedre, så han kunne jo bare gå og spørre om å være med, så der gjorde språket det mye lettere for han. Men også bare det at han, fra å være helt i sin egen boble, til å liksom se de andre barna, det var ganske kult.

Det startet med «kongen befaler», at han var med på det, så synes han plutselig at det var veldig gøy, da. Så, ja, han skjønte liksom at det var gøy å være sammen med andre.

Her er det et eksempel på et barn som gikk fra å holde seg mest for seg selv til å oppsøke og glede seg over fellesskapet med andre barn. Barnets evne til imitasjon trekkes frem som en styrke der barnet, etter observasjoner, har funnet innganger til å delta i leken. Det at barnefellesskapet godtok barnets deltakelse og åpnet for inkludering, kan ha vært en forutsetning for at dette lyktes.

8.3 Arbeidsmetode

«Det er jo litt med det å få oppmerksomheten, når man har den så må man på en måte være rask og bruke den»

«Ja, man har et mål, men man må ikke bli for opphengt i det, men hele tiden se små forbedringer som store seire»

«Da er det fort gjort at man kan ødelegge relasjonen mellom andre også, hvis barnet opplever samarbeidet med voksne som vanskelig»

Funnene knyttet til arbeidsmetode dreier seg om spesialpedagogenes opplevelser rundt tempoet i treningsoppleggene, fokus på måloppnåelse og samarbeid, både med barnet og med andre personer tilknyttet barnet.

8.3.1 «Det er jo litt med det å få oppmerksomheten, når man har den så må man på en måte være rask og bruke den»

Ellen fremstår kritisk til tempoet i den atferdsterapeutiske tilnærmingen. Hun bruker ord som heseblesende og stressprega når hun snakker om treningsopplegg basert på EIBI-prinsipper:

Det er litt sånn: KATT, BIL, BUSS, GLASS, KOPP, også FERDIG [Ellen forklarer ropende, hurtig], også opp med neste boks også er det noen forsterkere der. Også har jeg liksom tenkt litt sånn, jaaa? Hvilket felles fokus fikk du nå? [...] Det å sitte en til en og snu brikker, og at det skal gå så sabla fort, det skjønner jeg ikke helt.

Det kan virke som at Ellen ser de atferdsterapeutiske tilnærmingene som en tydelig motsetning til en mer lekende pedagogikk når hun beskriver trening gjennom atferdsterapeutiske tilnærminger så hektisk og «heseblesende» som ovenfor. Fredrik knytter dette med å arbeide i høyt tempo til at barnets oppmerksomhet og konsentrasjon er varierende og han forteller om hvordan det kan være utfordrende å holde på barnets oppmerksomhet:

Det er jo litt med det å få oppmerksomheten, når man har den så må man på en måte være rask og bruke den. Eller så går du glipp av den. Det er vanskelig å, ja, ha fokuset på seg. Veldig mange får mye inntrykk fra overalt, så det er jo ganske forvirrende.

Det at barnet får mange inntrykk og har vansker med å sortere ut informasjon kan påvirke samarbeidet med barnet. Det behøver ikke bety at barnet er uinteressert eller at det overhodet ikke mestrer lærings situasjonen. Likevel kan det by på utfordringer når spesialpedagogen skal tilpasse tilbudet. Det at barnet henger med i situasjonen kan sies å være en grunnleggende forutsetning for læringsutbyttet, så når oppmerksomheten er kortvarig, krever det at den spesialpedagogiske tilretteleggingen møter denne forutsetningen, der barnet kan oppleve og bli tilbudt lærings situasjoner når læringspremissene er tilstedeværende. Nok en gang kommer tidsbegrensninger og rammebetingelser inn, der opplæringen gjerne begrenses til bestemte klokkeslett, noe som utfordrer mulighetene for tilstrekkelig læring når barnet er mest åpen for det.

8.3.2 «Ja, man har et mål, men man må ikke bli for opphengt i det, men hele tiden se små forbedringer som store seire»

Spesialpedagogenes tilrettelegging retter seg mot små og store måloppnåelser for barnet. Begge informantene ser arbeidet med tilrettelegging som en kontinuerlig prosess som stadig må tilpasses barnets nåværende behov og ønsker. Et konstant og overdrevent jag mot måloppnåelse kan skygge for barnets andre evner og ferdigheter.

Fredrik forteller om et barn som ble tatt mye vekk fra barnegruppa, som han opplevde ble isolert mye av dagen, nettopp for å jobbe med treningsopplegg. Fokuset på måloppnåelse ble viktigere enn å være en del av barnegruppa, noe Fredrik hevdet at ble gjort altfor mye en periode:

Alle barn merker på en måte når de bli isolert, uansett hvilket funksjonsnivå, alle kjenner på den følelsen, det er jeg ganske sikker på. [...] Så det tar jeg med meg videre, at noen ganger må man bare tenke at det går bra, det er ikke så farlig. Og heller ha mer fokus på at barnet skal ha det bra. [...] Og at man hele tiden tilpasser opplegget sitt og hele tiden må tenke at, ja, man har et mål, men man må ikke bli for opphengt i det, men hele tiden se små forbedringer som store seire. [...]. Det kan jo være en bitteliten ting. Bare blikkontakt eller å si hei, eller, små ting, da.

Fredrik viser til hvordan det å henge seg opp i å nå mål kan bli for statisk overfor et barn som også skal ha et fellesskap det kan delta i.

8.3.3 «Da er det fort gjort at man kan ødelegge relasjonen mellom andre også, hvis barnet opplever samarbeidet med voksne som vanskelig»

Ettersom ulike fagpersoner og personer ellers i barnets hverdag skal kommunisere og samarbeide med barnet, mener Fredrik man må være kritisk, tenke seg om og ha en god plan før man velger en bestemt metodisk fremgangsmåte:

[...] hvis man ikke ser barnet, da. At man har fått et opplegg og «sånn her» skal man jobbe [...] og ikke tar hensyn til om barnet er motivert eller om det har en god dag. Man blir veldig opphengt i at man skal gjøre det fordi man skal oppnå et eller annet. [...] Og da er det veldig fort gjort at man kan ødelegge relasjonen mellom andre også, hvis barnet opplever samarbeidet med voksne som vanskelig.

Samarbeidsklimaet mellom barnet og de ulike voksenpersonene kan altså henge sammen med hvordan barnet forholder seg til andre voksne i ettertid, mener Fredrik. Foreldrene er sentrale for dette samarbeidet da de kjenner sitt eget barn best og tilbringer mye tid med barnet hver dag. Det at foreldre ikke stiller mer spørsmål rundt arbeidsmetodene og arbeidet som rettes mot måloppnåelsen, synes begge informantene er interessant og skremmende. Ellen savner at foreldre er mer delaktige i treningsopplegget og Fredrik forteller at han aldri har fått spørsmål fra foreldrene rundt hvordan han jobber med barnet. Når *EIBI*-opplegget er involvert, med eksterne veiledere, så stoler foreldrene veldig på at alt gjøres riktig, hevder han. Selv om de begge ønsker vellykkede foreldresamarbeid, er de også samstemte på at det *«er på en måte ikke mulig hvis ikke foreldrene ønsker det selv»*.

8.4 Oppsummering av funn

Spesialpedagogene har fortalt om møter med barn med ASF og deres utfordringer og refleksjoner ble presentert i kategoriene rammebetingelser, det relasjonelle perspektivet og arbeidsmetoder. I noen tilfeller kommer spesialpedagogenes faglige skjønn i konflikt med strukturelle rammer rundt det spesialpedagogiske arbeidet. Utfordringene handler om hvordan strukturelle føringer påvirker organiseringen av vedtakstimerne, det handler også om at måloppnåelser som vektlegges av voksne kan være i konflikt med barnets interesser, det er utfordringer rundt hvordan det jobbes med å inkludere barnet i resten av barnefellesskapet og det er refleksjoner rundt hvordan de atferdsterapeutiske tilnærmingene og arbeidsmetodene har innvirkning på samarbeidet med barnet.

Igjen vil jeg understreke at denne studien kun inneholder svarene fra to informanter og deres opplevelser kan være gjenkjennelig for noen og fremmed for andre. Informantenes praksisfortellinger og erfaringer vil jeg dra med videre i drøftingen og jeg vil trekke inn det teoretiske rammeverket når jeg forsøker å forstå og diskutere de empiriske funnene.

9 Drøfting

Så langt har jeg belyst ulike aspekter som bidrar til min forståelse av temaet og som kan belyse problemstillingen min, deriblant tidligere forskning, etisk teori, lovreguleringer og innhentet empiri i form av intervjuundersøkelser med to spesialpedagoger. I drøftingen vil jeg se nærmere på hvordan forståelser, som kom til uttrykk gjennom intervjuene, kan forklares eller problematiseres. Hvordan informantenes uttalelser kan knyttes opp mot mål om inkludering og medbestemmelse i barnas barnehagehverdag og hvordan de opplever de asymmetriske maktforholdene i deres relasjon til barn med ASF, særlig gjennom bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger, er interessante temaer jeg vil se på videre i drøftingen. Jeg vil trekke inn nærhetsetikken som en innfallsvinkel for å belyse etiske betraktninger rundt de nevnte spesialpedagogiske områdene. I tillegg vil jeg se på aktuelle spesialpedagogiske dilemmaer og forebygging som en del av tidlig innsats.

Spesialpedagogenes profesjonsutøvelse kan sies å basere seg både på den enkeltes utdanning, tidligere erfaringer, verdier og holdninger som omgir den enkelte på arbeidsplassen deres, hvilke forventninger de opplever at andre stiller til dem og deres personlige tanker om moralsk praksis. Dersom jeg hadde intervjuet flere spesialpedagoger hadde jeg kunnet få andre vinklinger og andre refleksjoner rundt de samme spørsmålene og jeg vil igjen understreke at det begrensede utvalget for denne studien gjør at resultatene ikke er overførbare til å si noe om spesialpedagogers praksis generelt. Likevel kan funnene fra intervjuene og den påfølgende drøftingen belyse etiske utfordringer som andre spesialpedagoger kan kjenne seg igjen i.

Drøftingen tar utgangspunkt i de samme temakapitlene som ved presentasjon av funn: rammebetingelser, det relasjonelle perspektivet og arbeidsmetoder, men med andre underkapitler som spesifiserer diskusjonen.

9.1 Rammebetingelser

9.1.1 Fungerende strukturer

Informantene nevnte struktur som grunnleggende for arbeid med barn med ASF. For noen av barna oppleves strukturen fastlåst og rigid, slik at det blir vanskelig å forholde seg til situasjoner som er annerledes enn det de er vant med. Uforutsette hendelser blir da uoversiktlig, forteller informantene. At det er ulike forventninger til barnet i barnehagen enn hjemme, er også noe som ble nevnt som utfordrende, da barnet kan oppleve at det stilles for mange krav. Det å skape en hverdag som er

akkurat nok strukturert til at barnet forstår hva som forventes av det, men ikke så fastlåst eller med for store krav slik at det blir uoverkommelig for barnet, kan synes som en utfordrende oppgave. Det å tilrettelegge for mer selvstendighet hos barnet, gi det tilgang på kommunikasjonsferdigheter og dermed styrke barnets muligheter til å uttrykke egne behov og ønsker, kan også bidra til å støtte barnets samspill med ulike mennesker, på nye arenaer.

Løgstrups begrep «livsforståelse» fremmer en tilnærming til spesialpedagogens tilrettelegging. Livsforståelsen tar utgangspunkt i profesjonsutøverens personlige erfaring som rettleiende for hvordan utøveren selv opplever noe som nyttig og interessant (Løgstrup, 1983, s. 33). For barnet kan det å være i relasjonen tilsi at det viser tillit til den voksne. I tilliten ligger en forventning om at den andre skal ivareta det som utleveres, altså at spesialpedagogen skal ta barnet på alvor og tilrettelegge deretter. Løgstrups forklaring om at den enkelte blir klar over den andres beste ut fra egen livsforståelse, tar utgangspunkt i en forståelse av at mennesker drives av de samme ønskene og tar ikke hensyn til motstridende interesser, ulike motivasjonsfaktorer eller forskjellig modenhet. Forskjeller mellom mennesker kan utfordre hvordan vi tilpasser, ved at vi forsøker å gjøre det vi selv ville ha foretrukket, uten å kunne vite om det sammenfaller med hva andre foretrekker. En kan vurdere å endre på strukturelle faktorer ved å ta utgangspunkt i hva som fungerer og er ønskelig for barnet. Det kan tenkes spesialpedagogen, med sine erfaringer og opparbeidede livsforståelse, kan drives av helt andre faktorer enn barnet, slik som å verdsette å tilbringe mye tid i fellesskapet i barnehagen fremfor verdien av å få et pusterom fra kaoset som kan utspilles på en avdeling, noe barnet muligens ville foretrukket.

9.1.2 Forebygging og endring

Ellen nevnte problematikken knyttet til ensomhet blant voksne med aspergerdiagnose og viktigheten av å jobbe med sosial kompetanse for å fremme vennsksrelasjoner. Utover dette innspillet, sa ikke informantene noe mer om forebyggende arbeid, og jeg spurte heller ikke om det. Det kan være tilfeldig at begrepet forebygging ikke ble nevnt, selv om forebygging beskrives i en rekke relevant lovverk. På søkene *forebygge* og *forebygging*, viser Nordahl-rapporten (2018) 30 treff, Stortingsmelding 6 viser 51 treff (Kunnskapsdepartementet, 2020), mens rammeplan for barnehagen viser kun 5 treff (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om søkene viser færrest treff i rammeplanen, så kan forebyggingsbegrepet likevel ses som en prioritert målsetning da det kan forstås gjennom andre operasjonaliserte begreper som omhandler forebygging på en mer praksisnær måte. Rammeplanen nevner blant annet å bruke mangfoldet som ressurs i det pedagogiske arbeidet, at barna skal få delta i fellesskapet gjennom å ha like muligheter til å bli sett og hørt, sørge for

tilhørighet, trygghet og trivsel, fremme et inkluderende miljø for å delta i og erfare glede i lek, tilrettelegge for at barn kan bidra i egen og andres læring, støtte barna i å sette egne grenser og respektere andres og stimulere til både verbal- og nonverbal kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-24). Målområdene tyder på en rekke operasjonaliserte praksiser som bidrar til forebygging. Når de inkluderes i forebyggingsperspektivet hos informantene, er det flere utsagn informantene kommer med som kan synes relevante. De er opptatt av sosial samhandling og inkludering i fellesskapet, de beskriver viktigheten av at barnet kan kommunisere, enten verbalt eller nonverbalt, og de vektlegger at aktiviteter skal oppleves *gøy* for barnet. Disse forholdene kan ses i sammenheng med forebyggingsarbeid for å minimere risikofaktorer for barnet senere i livet.

Befring forklarer viktigheten av å jobbe med forebygging. Han hevder det er grunn til å jobbe forebyggende for å forhindre krenkelser, for å støtte barnehagens omsorg, og for å utvikle en livsmestringskompetanse som er motstandsdyktig mot mulige risikofaktorer (Befring, 2019, s. 192). Utenforskap, manglende sosiale ferdigheter og svekket verbalspråk kan ses på som risikofaktorer som barnehagen og tidlige plattformer har mulighet for å minimere. Den tidligere nevnte statistikken på forekomst av mobbing underbygger viktigheten av dette. Spesialpedagogene som jobber tett med barna har dermed mulighet til å arbeide forebyggende, som et tiltak på en tidlig arena, før utfordringene blir *for* omfattende.

Nordahl-rapporten (2018) foreslår en ny organisering, der det er et tydeligere fokus på fellesskap og inkludering og der retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning faller bort. Utvalget hevder at inkluderingsarbeidet fungerer bedre i barnehager der ansatte opplever alle barn som et felles ansvar og at det virker stigmatiserende og lite sosialt inkluderende å motta spesialpedagogisk hjelp, særlig dersom den utføres av eksterne spesialpedagoger (Nordahl, 2018, s. 81). Dersom den foreslåtte omorganiseringen skulle bli iverksatt, kan en stille seg spørsmål om hvorvidt dette ville ivareta barna med særskilte behov. Det kan muligens føre til bedre inkludering og en bredere forståelse av ansvarfordeling rundt barnet med ASF, men det risikerer også å gå på bekostning av spesialpedagogisk tilrettelegging og vil dermed være avgjørende for barnets videre utviklingsmuligheter. Det stiller andre krav til den allmennpedagogiske tilretteleggingen, der barnehagen selv blir pliktig til å ha systemer for kartlegging og utredning (Nordahl, 2018, s. 254).

De nærhetsetiske teoriene kan oppleves som en motsetning til denne måten å vurdere barns spesialpedagogiske behov på. Der Løgstrups (1983) og Levinas (2004) ansvar for den andre trer

frem og visker vekk annen bevissthet, der er det kun barnet og samspillet som har betydning. Kritikken mot utvalgets forslag kan muligens støtte seg til den nærhetsetiske forståelsen, med den begrunnelse at mindre ressurser til det spesialpedagogiske arbeidet også kan tenkes å gi mindre handlingsrom for tilrettelegging, eksempelvis for barn med ASF. Færre øremerkede ressurser og mindre handlingsrom, kan svekke den umiddelbare ansvarligheten som et menneske opplever i møtet med den andre.

9.2 Det relasjonelle perspektivet

9.2.1 Tidlig innsats og inkludering

Intervjuene med informantene viser til at det er muligheter for forbedringer når det gjelder å imøtekomme målet om inkluderende tidlig innsats. Det nevnes at timene med individuell opplæring tar av timene som kan brukes på avdeling, noe som utfordrer den tilgjengelige tiden for støtte til sosial samhandling. De opplever at forventninger om å bruke vedtakstimer for individuell trening havner i konflikt med hensynet om å benytte seg av det læringsfellesskapet som finnes i barnegruppa.

Stortingsmelding 6 legger vekt på det grunnleggende ved å utvikle en kultur for tidlig innsats og inkludering i barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 1.3). Målet om å inkludere og samtidig tilrettelegge med tiltak for tidlig innsats, er noe informantene synes er utfordrende innenfor barnehagens rammebetingelser. Det at barnet systematisk tas ut av gruppa kan sies å gå på tvers av målsetting om inkludering i barnehagen. At barnet har fått tilbud om og gjennomfører individuell opplæring er samtidig et tiltak basert på tidlig innsats. En kan da stille spørsmål rundt hvordan en skal forholde seg til en splittende prioritering der iverksettelsen av tiltak for tidlig innsats kan synes å være motstridende med målet om inkludering i barnehagen. Det kan ses som en utfordring at både individuelle treningsøker og sosiale situasjoner krever tilstedeværelsen av en støttende voksenperson. Dette problematiseres ytterligere ved at manglende støtte i overgangen fra treningssituasjoner til det sosiale fellesskapet kan vanskeliggjøre generaliseringsmulighetene.

Den proksimale utviklingssonen illustrerer hvordan barnet kan mestre mer med støtte fra en voksen (Vygotsky, 1987/2001, s. 239). Det kan være en forutsetning at treningen foregår i et eget rom for å forhindre forstyrrelser og sikre barnets oppmerksomhet. Selv om treningen foregår vekk fra barnegruppa, baserer den støttende læringen seg likevel på sosialt samspill mellom barn og voksen. Skjerming fra barnegruppa blir da et element for å skape et fungerende læringsvilkår for barnets

utvikling. Vektlegging av ulik måloppnåelse går gjerne på bekostning av noe annet. Der hensynet til individuell opplæring vektlegges, kan barnet oppleve tilpassede treningsøker uten forstyrrelser og med tett oppfølging av en voksen. Samtidig kan det medføre at kunnskapen barnet sitter igjen med blir kontekstavhengig: knyttet til den bestemte voksne, treningsrommet eller til fast materiell som brukes. Der hensynet til deltakelse i et sosialt læringsfellesskap vektlegges, kan barnet synliggjøres i barnegruppa, dets ressurser kan fremmes for resten av fellesskapet og barnets ferdigheter har muligheter for å overføres til nye kontekster, noe som kan styrke barnets kommunikasjon til ulike mennesker. Likevel kan denne prioriteringen risikere at barnet faller utenfor gruppen grunnet manglende interesse eller stor variasjon mellom tilbudet som rettes mot barnegruppen og det tilbudet barnet med ASF er avhengig av for å kunne delta.

Fellesskapet i barnehagen som skal inkludere alle, med sine ulikheter, krever at barnet møtes av andre voksne og barn, ikke kun spesialpedagogen. At barnet er i samme rom som andre, men ikke har ferdigheter til sosial interaksjon, er ikke ensbetydende med å være inkludert i fellesskapet. Opplevelsen av inkludering og fellesskap går utover grensene for barnets fysiske plassering. Vellykket samhandling forutsetter at barnet med ASF møter andre barn og voksne med sitt blikk og viser deltakelse. Mangel på felles fokus, felles oppmerksomhet, blikkontakt eller andre før-språklige ferdigheter vil dermed kunne gi et svakt samspill med barnet.

Ansvar for å inkludere barnet kan oppleves ulikt for ulike mennesker. Nærhetsetikken fremhever at vi ansvarliggjøres i møtet med den andres ansikt, og desto svakere den andre part er, desto større er ansvaret (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 87; Bauman, 1996, s. 119). Den asymmetriske relasjonen kan synes tydeligst mellom voksne og barnet med ASF, men også barnehagebarn kan utvikle forståelse for at andre trenger mer støtte. Andre barns opplevelse av ansvar overfor en som trenger mer støtte, kan bidra til en inkluderende barnehagehverdag for barn med ASF. Det krever samtidig at barnet er en deltaker i fellesskapet, ikke at det følger en parallell linje med individuell, skjermet tilrettelegging gjennom dagen.

Informantene har i hovedsak fortalt om forventninger om å gjennomføre individuelle treningsøker på egne rom. De opplever at det forventes at det skal jobbes individuelt og skjermet, nettopp for å sikre god måloppnåelse. Samtidig er det et mål at treningsopplegg basert på EIBI-prinsipper skal ta plass i naturlige sosiale situasjoner der barnet befinner seg (Schreibman, 2015, s. 2423). Denne målsettingen kan sies å skape en mer inkluderende praksis, da barnet ikke tas med vekk fra barnegruppa, samtidig som det åpner for at andre barn også kan delta i treningen, samt at øvrig

personale og andre barn får innsikt i hvordan spesialpedagogen trener med barnet, slik at de andre kan kommunisere med barnet ut fra de samme prinsippene. EIBI- treningen har dermed en målsetting om at opplegget kan være mer sosialt enn det som kommer frem i intervjuene. En kan undre seg over hva som er årsaken til at informantene har en så annerledes opplevelse, der de opplevde press om treningsøkter vekk fra avdeling. Det kan være strukturelle føringer, ikke lagt av EIBI-aktører, men av barnehagen. Det kan selvsagt også være at det begynner som et hensyn til barnets læringsvilkår, at å skjerme barnet for støy på avdeling gjør det lettere for barnet å konsentrere seg om treningen. Selv om det kan være nyttig som begynnende trening, for å sikre barnets oppmerksomhet og skape felles fokus, kan det tenkes at det blir en så rutinepreget handling, at det ikke lar seg endre når barnet i utgangspunktet hadde mestret å gjennomføre trening på avdeling. Spesialpedagogens arbeid med å skape forutsigbarhet for barnet, men samtidig forhindre at strukturen ikke hemmer barnets muligheter for å endre praksis, kan se ut som en tilbakevendende utfordring.

Et system som inkluderer det spesialpedagogiske tilbudet i det allmennpedagogiske opplegget, kan sies å kombinere tiltak for tidlig innsats med målet om inkludering. En hensiktsmessig tilnærming kan være at barnets nye tillærte evner skal kunne benyttes utenfor selve treningssituasjonen, altså at den kunnskapen og de ferdighetene barnet opparbeider seg i den individuelle treningen får et utvidet bruksområde. Personaldekning utgjør en utfordring i denne målsetningen, da for eksempel spesialpedagogens tilstedeværelse kan synes avgjørende for å gjennomføre den inkluderende praksisen. Systemet kan fremstå som avhengig av at én person er til stede for å tilrettelegge gjennom hele dagen, noe som skaper en sårbar barnehagehverdag.

9.2.2 Fellesskap og sosial læring

Informantene opplever at fellesskapet er viktig for barnet, både for læringens del og for å få delta i gleden ved sosial tilhørighet. Samtidig forteller de at det er utfordrende å få til samarbeid med barna, skape felles oppmerksomhet rundt noe og treffe på barnets interesseområder.

I Stortingsmelding 6 står det at «[...] den enkelte skal oppleve seg som en verdifull del av fellesskapet og ha muligheter til utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2020, kap. 1.3.2). Den inkluderende praksisen henger dermed tett sammen med barnehagefellesskapet alle barn skal få oppleve.

Hos Levinas (2004, s. 61) utgjør møtet med den andre et ansvar, en appell, altså noe som skapes i fellesskap. Igjen setter fellesskapet krav til barnets bidrag, noe som kan oppleves påtvunget for barnet og en utfordring for spesialpedagogen å tilrettelegge for. Som et alternativ til å tilrettelegge og trene mye for at barnet med ASF skal tilpasses den sosiale konteksten i barnehagen, kan spesialpedagogen hjelpe andre barn med å ta kontakt med barnet. Dersom spesialpedagogen blir alene om å kommunisere med barnet og lære opp både sosiale og språklige ferdigheter isolert fra avdelingen, er det en mulighet for at disse evnene ikke generaliseres og at barnet havner i et negativt avhengighetsforhold til en bestemt voksen. Evner som kun er operative i samspill med en fast voksen, gir ikke barnet bedre tilgang på generelle kommunikasjonsmuligheter, noe økende samspill med jevnaldrende vil kunne tilby og motivere for.

Det sosiokulturelle læringssynet fremhever viktigheten av sosiale arenaer for læring der utviklingen skjer i samspill med andre (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Det sosiokulturelle læringssynet kan dermed sies å ivareta fellesskapet og politiske mål om inkludering.

Læringsfellesskapet i barnehagen kan fremmes ved at den voksne a) bygger relasjoner mellom barn, b) utvider det som skjer i fellesskapet og c) støtter enkeltbarns bidrag i barnegruppen (Hognestad, Moser, Steinnes, Fimreite og Bøe, 2019). Ved å invitere flere med i lek, utvide lek og samtaler og støtte samarbeid, kan den voksne styrke fellesskapet i barnegruppa. Fellesskapet styrkes også når enkeltbarns innspill og ressurser følges opp og synliggjøres for resten av barnegruppa. Slik kan barn være støttende og utviklende for hverandre i samhandlingssituasjoner. Dersom barnet ikke interagerer med andre barn, vil det likevel kunne lære gjennom observasjon, noe som kan styrke barnets deltakelse senere (Hognestad et al., 2019). Dersom spesialpedagogene løfter frem barnets ferdigheter og egenskaper i barnegruppa, så kan det bidra til at barnet får en inngang til fellesskapet.

Menneskets opplevelse av gjensidig avhengighet til hverandre krever utlevering og tillit i relasjonen (Løgstrup, 1983). Etersom det er i avhengigheten vi kommuniserer og våger oss frem for å bli imøtekommet, så kan det ikke forventes at barnegruppa opplever relasjonen med barnet med ASF som en relasjon basert på gjensidig avhengighet dersom barnet ikke deltar i fellesskapet. Nok en gang vil jeg fremheve den store variasjonen innenfor ASF og hvordan noen barn kan ha bedre utviklede ferdigheter og evner til kontaktetablering med jevnaldrende enn andre. De som derimot har vansker med sosial omgang og som mangler verbalt språk, kommunikative evner eller kun er opptatt av å holde på med sine særinteresser, kan i større grad sies å være utelatt det barnefellesskapet som i utgangspunktet skal være en plattform for inkludering av alle. Overdreven vektlegging av ferdighetstrening i seg selv, uten en kontekstuell ramme der barnet kan øve i

samspill med andre, gir barnet et læringsutbytte som kan ses som svært begrenset og lite generaliserbart.

Det kan likevel argumenteres for at barnet har belønningssystemer som motiverer for deltakelse, på en annen måte enn andre barn. Historisk sett kan de behavioristiske (atferdsterapeutiske) tilnærmingene og de sosiokulturelle tilnærmingene ses som reaksjoner på hverandre, og bygger på ulike grunnholdninger av hvordan læring foregår. Jeg vil likevel hevde at de kan benyttes slik at de tilfører hverandre noe i et velfungerende samspill, en slags symbiose, i spesialpedagogikken. For å få til et vellykket samspill med barnet med ASF, som skal inkluderes i fellesskapet, men også lære ut fra egne forutsetninger, så kan vi, som spesialpedagoger, se de atferdsterapeutiske tilnærmingene som metoder innenfor en sosiokulturell grunnforståelse. Barnet har muligens behov for å aktiviseres og stimuleres, og for mange er det belønningssystemer som motiverer for videre læring. Det mellommenneskelige samspillet er dermed sentralt for de atferdsterapeutiske tilnærmingene på den måten at barnet stilles krav til, samtidig som barnets egenart anerkjennes i relasjonen mellom voksen og barn eller mellom barnet og andre barn. Selv om det for noen trengs individuell oppfølging, så skal barnet samtidig være inkludert i barnegruppa og få delta ut fra sine behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Informantene har fortalt hvordan de i større grad jobber mer med ferdighetstrening på avdeling, der barnet omgås andre barn, og stadig mindre i individuelle økter isolert fra barnegruppa. Begge forklarer hvordan de opplever at barn med ASF har profitert på å omgås andre barn, for eksempel gjennom smågrupper. Fremstillingen av «uproblematisk og vellykket» læring i en sosial kontekst kan likevel problematiseres når det gjelder en rekke barn med ASF som har sine vanskeområder nettopp innenfor sosiale ferdigheter (Statped, 2020; Helsenorge, 2020). Barnet kan oppleve det hektisk med mange mennesker rundt, bli overstimulert av inntrykk, ha vansker med konsentrasjon og dermed møte på utfordringer i læringsprosessen. Det sosiokulturelle læringssynet og hva det medfølger av mål om inkludering og fellesskap er ønskelig, men for at dette skal lykkes, vil jeg påstå at spesialpedagogenes tilrettelegging er essensiell. Spesialpedagogiske tiltak krever kontinuerlig tilpasning til barnet der inkludering av andre barn er hensiktsmessig for barnet og ikke gjennomføres kun med tanke på å ha en helhetlig tilnærming. Barnets forutsetninger, interesser og mål er aspekter som det kan være nyttig å ta utgangspunkt i når det tilrettelegges for fellesskap og sosial læring.

9.2.3 Gjensidighet og omsorg

Informantene fortalte hvordan det kan være ødeleggende dersom barnets samarbeid med en voksen oppleves vanskelig, ettersom det kan påvirke hvordan barnet vurderer samarbeid med andre voksne. En mangelfull omsorgsrelasjon mellom barnet og en barnehageansatt kan dermed gi negative utslag i barnets andre relasjoner. Det vil igjen kunne utfordre hvordan barnet inngår i samspill, som har til hensikt å fremme fellesskap, læring og utvikling. I rammeplan for barnehagen står det:

«Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottakere av omsorg, men som også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Som spesialpedagoger som skal tilrettelegge for læring og utvikling, er dermed omsorgsrelasjonen aktuell å forholde seg til og innebærer omsorgen mellom voksen og barn og barn imellom. Noddings (2012) forklarer at en relasjon kan forstås som en omsorgsrelasjon først når mottakeren av omsorgen mottar og aksepterer omsorgen. Spesialpedagogene kan altså ikke si at de er i en omsorgsrelasjon med et barn som ikke selv opplever denne omsorgen. Overveielser rundt det å gjennomføre et treningsopplegg med tanke på barnets muligheter for læring, kan ikke sies å være en handling basert på omsorg for barnet, dersom barnet ikke er mottakelig for det. Aspektet med mottatt omsorg utgjør flere spesialpedagogiske problemstillinger. Det blir utfordrende å skape et fellesskap når det er manglende kommunikasjon og kvalitative avvik når det gjelder oppmerksomhet og kontaktetablering. Det utfordrer også hvilke hensyn som skal tas, om det er hensynet til omsorgsrelasjonen eller hensynet om å oppnå utvikling og læring som skal veie tyngst. Ifølge Levinas (2004, s. 63) er det i møtet med den andres ansikt at vi møter en moralsk fordring, da er det ikke lenger vår egen bevissthet, men den andres ansikt som befaler oss å opptre moralsk. Dersom barnet ikke mottar omsorgen spesialpedagogen forsøker å gi, dersom barnets ansikt ikke befaler oss noe, men vender seg inn i seg selv, så utfordrer det utøvelsen av omsorg og utbyttet av det spesialpedagogiske tilbudet.

Når rammeplanen også inkluderer barnas omsorgshandlinger som sentrale, oppmuntrer det til å utvikle omsorgsrelasjoner barn imellom. Det kan tenkes at barn med ASF drives av de samme nærhetsetiske prinsippene, spesielt i møte med barn der asymmetrien ikke er like stor som mellom barnet og den voksne. Dersom barnet får mulighet til å møte andre barn og oppleve deres omsorg,

kan det muligens erfare at det selv kan være en omsorgsperson for andre. Det kan fremme den gjensidige avhengigheten som Løgstrup (1983, s. 26) forklarer som interpersonlig interdependens, der barnets tillit kan vokse og utvikle seg i omsorgsrelasjoner med andre. Barnet risikerer likevel å ikke bli møtt i sin utlevering, noe som, ifølge Løgstrup, utgjør en stor sårbarhet for barnet.

Nærhetsetikken påstås å kunne by på både nærhet og distanse til temaer som drøftes (Henriksen og Vetlesen (2006, s. 159-160). Nærhetsetikkens forståelse av bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger kan også ses på gjennom et nærhetsperspektiv og distansert perspektiv. Nærheten kan gi svar på mulige utfall tilnærmingene kan ha for barn med ASF. Ved å bruke atferdsterapeutiske tilnærminger, kan barnet oppleve belønningssystemer som trigger motivasjon for videre læring og dermed sette i gang utviklingsprosesser der barnet opparbeider både sosiale-, før-språklige-, språklige- og kommunikative ferdigheter. Sett i et distansert perspektiv så kan den atferdsterapeutiske tilnærmingen gjøre barnet mottakelig for videre læring og være en plattform der barnet kan øve på interaksjon. I et langsiktig perspektiv kan det medføre positive samfunnsøkonomiske konsekvenser, ved at barnet, i voksen alder, kan være en ressurs og bruke sine evner og ferdigheter i en jobbsituasjon. Det kan også gi positive personlige konsekvenser av at barnet kan ha tillært sosiale ferdigheter slik at det unngår en underliggende følelse av ensomhet eller utenforskap. Dersom barnet derimot motsetter seg de atferdsterapeutiske tilnærmingene, kan det grunnes i at tilnærmingene oppleves overveldende for barnet. Nærhetsperspektivet kan synliggjøre hvordan barnet kan oppleve mange forventninger som det ikke vet hvordan det skal forholde seg til, som kan føre til at barnet ikke ønsker tett voksenkontakt. Å påtvinge barnet noe når det gjentatte ganger viser at det ikke ønsker, kan dermed, i et distansert perspektiv, føre til at barnet konsekvent motsetter seg voksne og unngår situasjoner der det kan forvente å bli satt krav til.

9.3 Arbeidsmetoder

9.3.1 Meningsfylt innhold

Informantene har merket seg et høyt tempo i treningsopplegget. For noen av barna er dette på ingen måte motiverende, mens andre barn synes det er veldig gøy. Det kan spekuleres i hva som skaper denne gleden, om det kan skyldes mestringsfølelse, aktiviteter som er forutsigbare eller om det er voksenkontakten.

I barnehageloven (2020, § 31) står det at «formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter». Vi ser at

hjelpen skal rettes både mot å utvikle barnets språklige og sosiale ferdigheter, hvilket krever at det tas hensyn til det enkelte barns læringsbehov.

Behovet for kontinuerlig tilrettelegging kan forklares med Vygotskys proksimale utviklingssone (Vygotsky, 1987/2001, s. 239). Dersom treningsopplegget stadig tilpasses, så har barnet hele tiden noe å strekke seg etter, noe som er utfordrende, men også innenfor feltet for hva det kan mestre. Når informantene sier at de hele tiden tilpasser opplegget til barnets interesser og hva som kan motivere, kan det hevdes at de «ser den andre», slik at tilnærmingen til barnet skjer på barnets premisser (Andersen, 1996, s. 60). I disse tilfellene sier informantene at sosiale forsterkere som smil eller en high-five holder barnet motivert til å fortsette. Det er nærliggende å tenke at sosiale forsterkere er mest nyttig når barnet i større grad drives av indre motivasjon, mens de fysiske forsterkerne kan sette i gang en ytre motivasjon hos et barn som ikke motiveres av en indre drivkraft.

Denne måten å ha, for eksempel, språktrening på, kan likevel skape en utfordring. At barnet korrekt kan navngi mange hundre ord trenger ikke være ensbetydende med god begrepsforståelse. Gjennom læringsprosessen risikerer barnet å utvikle overfladisk kontekstbundet kunnskap der barnet assosierer et bestemt bilde til et bestemt ord, uten at det har noen dypere forståelse for selve begrepet. Dybdelæringen, der begreper benyttes i ulike settinger, kan skape bedre forståelse enn hva hurtige tester med bildekort kan. Utfordringer med dybdelæring blir tydelig dersom barnet har behov for hurtige forsterkere og bekreftelser fra den voksne, der tempoet i treningen er avgjørende for å holde på barnets oppmerksomhet. Et smalt interessefelt og konsentrasjonsvindu gjør dybdelæring vanskelig å gjennomføre da barnets motivasjon hele tiden må opprettholdes. I slike tilfeller kan dybdelæringen ses som noe utenfor barnets foreløpige proksimale utviklingssone.

9.3.2 Medbestemmelse og appell

Fredriks opplevelse av å føle seg presset til å ta med et umotivert barn for å ha treningsøkter basert på EIBI-prinsipper, innehar viktige elementer relatert til asymmetrisk makt. Diskusjoner rundt barnets beste, hva som skal til for at barnet skal utvikle seg og måloppnåelser om økt språklæring, bedre sosial fungering, større lekerepertoar og lignende, tok over for vurderingen av barnets ønsker, helt til spesialpedagogen fikk endret praksisen. Fredrik ordla seg tydelig om opplevelsen av situasjonen da han sa at det har «*vært en helt jævlig opplevelse i mange tilfeller hvor man bare skulle sagt ``nei, nå driter vi i det, nå gidder vi ikke å ta den kampen her``*».

Barnets rett til medbestemmelse over eget liv er lovfestet (Barnehageloven, 2020, §3; Grunnloven, 2020, §104). Selv om retten til medbestemmelse står sterkt, er det et andre ledd i Grunnloven, som sier at «... deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling» (Grunnloven, 2020, §3). Denne delen av lovgivningen kan romme mange tolkninger. I møte med alle barn, også barn med ASF, krever det profesjonelt skjønn å vurdere hvor barnets rett til medbestemmelse skal gjelde og hvor deres mening ikke skal vektlegges i samme grad. Det settes store krav til profesjonsutøveren og deres moralske avveininger og verdispørsmål. Ulike hensyn og vurderinger kan synliggjøres i praksisen der det er tungtveiende asymmetriske maktrelasjoner og den sterkeste parten må vurdere den andres grad av medbestemmelse på ulike områder. Evaluering av *alder og utvikling* tar utgangspunkt i barnet og ikke diagnosen, likevel er det en konstant maktbalanse mellom spesialpedagogen og barnet som krever bevisstgjøring.

Målene om å mestre ulike ferdigheter, målet om å gjennomføre treningsøkter og målet om å utvikle mest mulig selvstendige individer kan være nyttige målsetninger. Likevel advarer Løgstrup oss om å ta på et ansvar der vi risikerer å påtvinge den andre for vår vilje. Vi skal heller la andre få bestemme over eget liv, den skal få «være herre i hans egen verden» (Løgstrup, 1983, s. 33). Løgstrup er tydelig på at den andre selv skal få bestemme. Rutiner i barnehagen, trening direkte knyttet til måloppnåelse og forventninger om utvikling kan utfordre denne selvbestemmelsen.

Der samarbeidet mellom barnet med ASF og spesialpedagogen er velfungerende, der kan det påstås at maktforholdet er akseptert og hensiktsmessig. Asymmetrien kan derimot sies å være økende når maktforholdet utfordres og barnet ikke vil gjøre som den voksne forventer. I det nevnte eksempelet førte det til at den sterke parten ble enda sterkere, i form av å skulle bestemme over den andres frihet, mens den svakeste parten ble enda svakere da den ble fratatt mulighet til å bestemme. Fredrik tok etter hvert ansvar for å endre på en praksis som han ikke opplevde at tjente til noe nyttig. Dette kan ses i tråd med Levinas forståelse av at ansiktets appell skal forhindre overgrep og oppmuntre oss til å ta ansvar i møtet med en svakere part (Henriksen og Vetlesen, 2006, s. 228). Ansiktets appell utfordrer den enkelte profesjonsutøver og det at appellen er kontekstavhengig kan føre til stor variasjon i ulike menneskers møte med barnet. Spesialpedagogen kan oppleve maktrelasjonen på en annen måte enn andre, noe som kan føre til at barnet møtes svært ulikt av forskjellige voksne og gis ulik mulighet til selvbestemmelse. Levinas oppmuntring om å ta ansvar for en svakere part kan problematiseres av Baumans forståelse av ansvar og forpliktelse.

Baumans (1996, s. 119) teori om et økende moralsk ansvar for dem som er *svakere* og mer hjelpeløs, men en økende forpliktelse overfor dem som er *mektigere*, kan si noe om opplevelsen av de sterke asymmetriske relasjonene mellom barn med ASF og spesialpedagogen. Det er nærliggende å tenke at avstanden øker i det asymmetriske maktforholdet fordi den voksnes ansvar trer frem som noe som skal ivareta den andre, men som i realiteten kan bety at den voksne overtar barnets eget ansvar og påtvinger barnet sin egen vilje. Spesialpedagogens ansvar om å ivareta barnet kan dermed føre til at de står i fare for å undergrave barnets medbestemmelse og reelle mulighet til innflytelse på eget liv.

Studier på EIBI-opplæring viser til god måloppnåelse sammenlignet med grupper som ikke mottar samme opplæringstilbud (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 534; Eikeseth et al., 2012; Eldevik et al., 2012). På tross av at studier viser god effekt av opplæringen, hender det at spesialpedagogene tar vurderinger basert på personlig skjønn, i møtet med barnet. Selv om slike vurderinger trosser retningslinjer om et metodisk og intensivt treningsopplegg, så kan vi forstå vurderingene ved å se på Levinas teori om hvordan møtet med den andres ansikt utsteder en ordløs appell, en befaling. Befalingen som barnets ansikt utsteder kan forklare hvorfor spesialpedagogene vurderer verdien av opplegget som mindre viktig enn å ivareta barnets umiddelbare behov og ønsker da befalingen «opphever bevissthetens råderett» (Levinas, 1996, s. 63). Det at forskningsstudier viser til at opplæring bør gjennomføres, mister verdi når barnets ansikt opphever bevissthetens innsikter. Ansiktets appell setter barnet og dets behov og ønsker i sentrum. EIBI-oppfølging har blitt avbrutt ved mistriksel eller manglende progresjon (Folkehelseinstituttet, 2020b). Det er nærliggende å tenke at de tilfellene der opplæringen avbrytes er tilfeller der de positive resultatene studiene viste til, der EIBI-opplæringen gir god måloppnåelse sammenlignet med andre grupper, ville sett annerledes ut. En kan stilles spørsmålsteget til hva undersøkelsene ville vist dersom også frafallene skulle inkluderes i studiene.

Informantene fortalte både om motiverte og demotiverte barn og nettopp barnets motivasjon kan synes essensiell for muligheten til å gjennomføre opplæringen på en måte som går overens med ansiktets appell. Dersom det var klare retningslinjer og handlingsalternativer som tydeligere viser hvor langt en skal gå i forsøket på å gjennomføre individuell opplæring og når forsøket skal avbrytes, kunne barnets interesser ivaretas på en måte som ikke avhenger av spesialpedagogens profesjonelle skjønn i like stor grad. Personlig skjønnsvurdering av om opplæringsøktene skal gjennomføres eller ikke kan svekke utøvelsen av opplegget og samtidig bidra til at barnet opplever

dagene som uforutsigbare. Det kan føre til enda mindre kontinuitet og at det blir vanskelig for barnet å vite hva som forventes av det, ikke minst knyttet til ulike personer i ulike situasjoner.

10 Konklusjon

Hensikten med masteroppgaven var å få innblikk i spesialpedagogers etiske refleksjoner knyttet til bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger i arbeid med barn med ASF i barnehagen. Underveis i intervjuene og gjennom arbeidet med oppgaven, er det en rekke ulike problemstillinger som har blitt presentert og drøftet. Det er tre poeng jeg ønsker å trekke frem: strukturelle utfordringer, samarbeid med barnet og barnets medbestemmelse i de asymmetriske relasjonene.

10.1 Sentrale funn

- Strukturelle utfordringer

Spesialpedagogene var særlig kritisk til at systemet rundt barnet ikke fungerer optimalt. De beskrev vanskeligheter med å inkludere barnet med ASF i resten av barnegruppa, særlig der det i samarbeid med eksterne aktører ble forventet at de brukte vedtakstimene på å gjennomføre individuelle treningsøkter, vekk fra avdeling. Savnet etter et felles ansvar for barnet, der øvrig personale var mer involvert og ikke «overlot» barnet til spesialpedagogen, er også en del av de strukturelle utfordringene. Dersom barnet konsekvent overlates til spesialpedagogen, kan det medføre at den allmennpedagogiske oppfølgingen og mulighetene for en tydelig inkluderingspraksis gjøres mer uopnåelig. Barnet blir dessuten, i større grad, avhengig av den ene voksne, enn dersom ansvar for barnet fordeles mer utover i personalgruppa.

I denne settingen er det viktig å understreke at strukturen har en funksjon i seg selv, der barnehagens rutiner gjerne er bestemt ut fra en vurdering av hva som er en hensiktsmessig organisering for å gjøre dagene både forutsigbare og innholdsrike. Selve strukturen kan dermed være grunnleggende for læring hos barnet. Strukturelle føringer avskriver heller ikke bruk av nærhetsetiske prinsipper eller spesialpedagogenes muligheter til å interagere med barnet på en måte som ivaretar dets fordring om ansvarlighet for den andre. Den største utfordringen kan sies å ha *nok tid* til både å gjennomføre treningsopplegg som fremmer utvikling og samtidig ha nok tid til å støtte barnet i sosial samhandling på avdeling.

- Samarbeid med barnet

Spesialpedagogene la frem hvordan kvaliteten i deres samarbeid med barnet var av avgjørende betydning for om barnet ville delta i relasjonen. Fokus på godt samarbeid tilfører også den

atferdsterapeutiske tilnærmingen et sosialt aspekt ved at treningssituasjonene tilfører en form for samhandling og sosial trening, selv om det er basert på belønningssystem.

Noe som bidrar til at samarbeid med barnet kan være vanskelig er, ifølge informantene, dersom barnet opplever samarbeid med enkelte voksne som vanskelig, noe som kan ødelegge for barnets andre relasjoner. Teoriene om utlevering og tillit kan forklare hvordan barnet utleverer hele seg, uten forbehold, i en tillitsrelasjon med voksne. Dersom tilliten ikke ivaretas, så kan det skade for barnets relasjon både til denne voksne og til andre. Det kan være at tillitspersonen ikke tar imot barnet i relasjonen, at kravene til barnet er for høye slik at barnet ikke mestrer, at tilnærmingen er for rigid eller at det er en relasjon helt uten forventninger. Det er altså en rekke elementer som kan bidra i å gjøre relasjoner utfordrende både for barnet og de ulike voksne som skal forholde seg til barnet på en egnet måte. At barnet inngår i samarbeidsrelasjoner er likevel sentralt for både læringens og fellesskapets del.

- Barnets medbestemmelse i de asymmetriske relasjonene

Spesialpedagogene opplevde at andres forventninger til opplegg som skulle gjennomføres, var forventninger som påvirket barnets inkludering og medbestemmelse i negativ retning, og som økte asymmetrien i spesialpedagogenes forhold til barnet. Dermed ble det et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom barnet med ASF og spesialpedagogen, noe som brøt med barnets medbestemmelse. Forventninger om å gjennomføre treningsøkter eller forventninger knyttet til å få barnet med i lek med barnegruppa, var da forventninger spesialpedagogene skulle forsøke å innfri, ikke etter barnets ønsker, men fra andre voksne.

Teorien om at vi har forpliktelse overfor dem som er *mektigere* enn oss, mens vi har et ansvar for dem som er *svakere* enn oss, kan bidra med å forklare hvorfor vi så gjerne vil oppfylle andres forventninger til egen profesjonsutførelse. Selv om vi ønsker å innfri andres forventninger, så er det også et ansvar for barnet som skal ivaretas. En utfordring blir da hvordan spesialpedagogene skal kunne tilrettelegge både for at barnet skal få utøve medbestemme og samtidig tilrettelegge for læringsprosesser. Behovet for etiske handlingsregler kan være aktuelt også i avveinings situasjoner lik denne, der det ene hensynet helst skal kunne gå overens med et annet hensyn. I praksis avfeier de gjerne hverandre, da barnets medbestemmelsesønske kan innebære å holde på med sitt eget og ikke delta i voksenstyrt opplæring. For at barnet skal ha mulighet for å tydeliggjøre egne ønsker og sin rett til medbestemmelse, er dets kommunikative ferdigheter av avgjørende betydning, noe som

igjen fordrer at barnet opparbeider sosiale evner. Barnets mulighet til reell medbestemmelse kan dermed sies å være avhengig av en viss mengde med ferdighetstrening.

10.2 Implikasjoner

Opgavens empirigrunnlag er fra intervjuer med to spesialpedagoger, så funnene kan ikke sies å være overførbare til andre spesialpedagoger og deres praksis og refleksjoner. Jeg vil likevel hevde at troverdigheten til funnene kan styrkes gjennom å se hva andre studier har funnet. Det har blitt forsket på at det skaper et positivt arbeidsmiljø, der det jobbes med barn med ASF, når alles roller er klart definert og det er tydelig hva som forventes av den enkelte og av teamet som helhet (Sinai-Gavrilov, Gev, Mor-Snir & Golan. (2019). Dette underbygger spesialpedagogenes ønsker om en strukturell endring der det er et tydeligere samarbeid og en annen ansvarsfordeling rundt barn med ASF. I en nylig casestudie vises det til hvordan barn med ASF interagerer mer med voksne og barn når det mottar voksenstøtte i sosiale situasjoner. Den sosiale deltakelsen var større i organiserte aktiviteter og hverdagsrutiner enn i frilek inne og ute (Olsen, Croydon, Olson, Jacobsen og Pellicano, 2019). Dette støtter oppgavens funn der informantene hevder at deres spesialpedagogiske oppfølging er sentral for barnets deltakelse i det sosiale fellesskapet. En tredje studie viser et tydelig funn som indikerer at moren til barn med ASF har stor innvirkning på barnets grad av deltakelse. Mødrenes mestringsfølelse og deltakelse i ulike aktiviteter viste å være den viktigste tilretteleggende faktoren for barnets deltakelse (Avrech Bar, Shelef & Bart, 2016). At barnet omgir seg med engasjerte spesialpedagoger kan muligens ha en lignende virkning, ved at barnet får inngang på fellesskap. Dette kan eventuelt føre til mindre avstand i det asymmetriske forholdet og skape muligheter for barnet å uttrykke egne ønsker og øke sin medbestemmelse.

Det er imidlertid mye usagt og uvisst som kommende studier kan belyse. Barnets perspektiv har vært lite belyst i denne oppgaven og kunne vært et givende bidrag. Barnets opplevelse av tett voksenstøtte, hvordan det å være i konflikt med voksne og andre barn, hvordan de opplever egen medbestemmelse og deres erfaringer med å være i sosiale fellesskap er faktorer som kunne gitt et annet perspektiv enn hva som kom frem av spesialpedagogenes erfaringer.

Min antakelse, fordom, om at spesialpedagogene ville oppleve tilnærmingene som et hinder for fleksibilitet i deres profesjonsutøvelse, kan sies å ha blitt motarbeidet. Selv om informantene opplevde at det ble forventet mye individuelt arbeid, så knyttet de dette mer til strukturelle

betingelser, ikke til atferdsterapeutisk tilnærming som metodikk. Forskningsfunn viser derimot at bruk av *EIBI*metoder fører til mindre utbrenthet hos dem som jobber med evidensbasert praksis, der metoder legger grunnlag for tilnærmingen til barn med ASF. Funnene knyttes til antakelsen om at det å tro på egen evne til å oppnå gode resultater hos barnet og at det å regulere barnets utfordrende atferd, reduserer følelsesmessig utmattelse (Quellette, Pellecchia, Beidas, Wideman, Xie og Mandell, 2019). At spesialpedagogene opplever å ha en tilnærming som fungerer for å fremme læring og utvikling for barnet, kan dermed også være en viktig støtte for deres egen opplevelse av mestring i arbeidssituasjonen.

Jeg vil avsluttende presisere viktigheten av enhver profesjonsutøvers etiske begrunnelser og moralske handlinger som sentralt i samspill med barn. Jeg ser det som særlig viktig når det benyttes mer konsekvensbestemte pedagogiske tilnærminger, som i utgangspunktet skal skape forutsigbarhet og trygge læringssituasjoner, men som også har et potensiale for å danne uheldige maktrelasjoner og samspill med sårbare barn, kun for måloppnåelsens skyld. Barnets rett til medbestemmelse og inkluderingen av barnet skal være i profesjonsutøverens interesse, på tross av hvilke pedagogiske tilnærminger som benyttes. Spesialpedagogene viste hvordan deres personlige opplevelser og deres profesjonelle skjønn i stor grad bidro til hvordan de selv praktiserer de atferdsterapeutiske tilnærmingene sammen med barn med ASF. Deres presisering om at det skal «være gøy å være med», der treningen skal oppleves lystbetont for barnet, kan sies å være grunnleggende for barnets motivasjon til å delta, som igjen blir en forutsetning for videre samarbeid.

For meg som spesialpedagog kan refleksjonene være en påminnelse om å ivareta moralske hensyn, der barnets utvikling og barnets livsglede skal være et mål for egen profesjonsutøvelse. De atferdsterapeutiske tilnærmingene kan bidra til læring, ikke isolert fra resten av fellesskapet, men som et middel for å nå mål om inkludering av barn med ASF i resten av barnegruppa.

Referanser

- Alver, B. G. (2015). Ansvar for den enkelte. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/ansvar-for-den-enkelte/>
- Alvsvåg, H., & Martinsen, K. M. (2018). Omsorg og skjønn. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 4(3), 215-222. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2018-03-03>
- Andersen, S. (1996). K. E. Løgstrups etik. I Vetlesen, A., Bauman, Z., Nortvedt, P., Andersen, S., Norges forskningsråd Etikkprogrammet, & The Other in Ethical Discourse. *Nærhetsetikk* (s. 50-100). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Avrech Bar, M., Shelef, L., & Bart, O. (2016). Do participation and self-efficacy of mothers to children with ASD predict their children's participation? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 24, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.01.002>
- Barnehageloven. (2020). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Baum, W. (2017). *Understanding behaviorism: Behavior, culture, and evolution* (3. utg.). Chichester, West Sussex, England: Wiley-Blackwell.
- Bauman, Z. (1996). Levinas' og Løgstrups strategi for morallivet. I Vetlesen, A., Bauman, Z., Nortvedt, P., Andersen, S., Norges forskningsråd Etikkprogrammet, & The Other in Ethical Discourse. *Nærhetsetikk* (s. 111-121). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-48). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, A. (2019). Personopplysningsloven. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/personopplysningsloven/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). Research designs. I A. Bryman, *Social research methods* (5. Utg., s. 39-72). Oxford University Press.
- Cox, D. J. (2012). From Interdisciplinary to Integrated Care of the Child with Autism: the Essential Role for a Code of Ethics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2729-2738. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1530-z>

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK). (2018, 4. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Direktoratet for e-helse. (2021, 01. januar). *ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>
- Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E., & Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 829-835. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.002>
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, J. C. (2012). Outcomes of Behavioral Intervention for Children with Autism in Mainstream Pre-School Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 210–220. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1234-9>
- Eriksen, E. M. (2018, 30. april). Nordahl-rapporten: Lite nytt om spesialundervisning. Ekspertutvalget ledet av Thomas Nordahl svikter stort når utvalget så ensidig forklarer mangelfull – og til dels skadelig spesialundervisning med ensidig å vise til organisatoriske utfordringer og byråkrati. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk-spesialundervisning/nordahl-rapporten-lite-nytt-om-spesialundervisning/142376>
- Fangen, K. (2015, 17. juni). Kvalitativ metode. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fredwall, T. E. (2018). Ansvar og ambivalens. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 4(3), 223-232. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2018-03-04>
- Folkehelseinstituttet. (2020a, 24. august). Forskningsfunn fra Autismestudien. Hentet fra <https://www.fhi.no/studier/autismestudien/forskningsfunn-autismestudien/>
- Folkehelseinstituttet. (2020b, 21.september). Autisme. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget
- Grunnloven. (2020). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17#KAPITTEL_5
- Haugen, V., D. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4), 416-428. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>

- Helsebiblioteket. (2019, 18. februar). Autisme og autismspekterforstyrrelser (ASF). Hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/pasientinformasjon/nevrologi/autisme>
- Helsenorge. (2020, 30. november). Autisme. Hentet fra <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>
- Hem, H. E. (2010). Etikk og politikk – om etikkens begrunnelse. I A- Lyberg, E. Andvig, & J. K. Hummelvoll (Red.), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 154-166). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Henriksen, J-O. & Vetlesen, S. J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hognestad, K., Moser, T., Steinnes, G. S., Fimreite, H. & Bøe, M. (2019). Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2-03), 184-196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-10>
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-131). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kaland, N. (2010). Tiltak mot mobbing i skolen overfor elever med Asperger-syndrom eller høytfungerende autisme. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(2), 148-162. DOI: <https://ezproxy1.usn.no:3528/10.18261/ISSN1504-2987-2010-02-066>
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 5. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Levinas, E. (2004). *Den annens humanisme*. (3. utg.) Oslo: Aschehoug & co, Thorleif Dahls kulturbibliotek.
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25(1), 43-57.
<https://doi.org/10.1080/014608602753504847>
- Lund, T. (2012). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments for Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155-165.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568674>
- Løgstrup, K. E. (1983). *Den etiske fordring* (2. utg.). København: Gyldendal
- Mehren, S. (2015). BØNN (IKON). I E, Wisløff (Red.), *Ren poesi. Vi har ikke plass til avstand mellom oss*. Oslo: Cappelen Damm
- Myhre, M. Ø., Tørmoen, A. J., Strømgren, B., & Walby, F. A. (2018). Tre generasjoner klinisk atferdsanalyse. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 45(2), 71-85.
- NHI. (2020a, 21. januar). Barneautisme – en oversikt. Hentet fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/autisme-oversikt/>
- NHI. (2020b, 22. januar). Autismespekterforstyrrelser – symptomer og tegn. Hentet fra <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/autisme-symptomer-og-tegn/>
- Nilsen, S., & Bjørnsrud, H. I. (2018, 26. oktober). Tanker om fremtidens spesialpedagogikk – et tilsvar til Nordahl- rapporten. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvar-til-nordahl-rapporten/110240>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nortvedt, P. (1996). Veien over til Den tredje. I Vetlesen, A., Bauman, Z., Nortvedt, P., Andersen, S., Norges forskningsråd Etikkprogrammet, & The Other in Ethical Discourse. *Nærhetsetikk* (s. 139-157). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- NRK. (2007, 12. desember). «Sol» er død. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/_sol_-er-dod-1.4280092
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., & Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: How can we move towards more inclusive

- practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>
- Ouellette, R. R., Pellicchia, M., Beidas, R. S., Wideman, R., Xie, M., & Mandell, D. S. (2019). Boon or burden: The effect of implementing evidence-based practices on teachers' emotional exhaustion. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 46(1), 62. <https://doi.org/10.1007/s10488-018-0894-6>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/§10>
- Raches, C., Tomlin, A. M., & Pratt, C. (2019). Integrating Applied Behavior Analysis and Infant/Early Childhood Mental Health: Implications for Early Intensive Intervention in Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(3), 246-254.
<https://doi.org/10.1007/s40489-018-0148-2>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Semundseth, M. (2017). Ansattes bidrag til femåringers språklæring i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis [elektronisk ressurs]* (2), 7-24.
- Sinai-Gavrilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I., & Golan, O. (2019). Seeking Team Collaboration, Dialogue and Support: The Perceptions of Multidisciplinary Staff-Members Working in ASD Preschools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4634-4645.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04175-x>
- Skre, I. B. (2020, 21. november). Atferdsterapi. Hentet fra <https://snl.no/atferdsterapi>
- SSB. (2021, 02. mars). Barnehager. Hentet fra
<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Statped. (2019, 21. november). Autisme og inkludering i barnehagen. Hentet fra
<https://www.statped.no/autisme/inkludering-i-barnehagen/>
- Statped. (2020, 10. juni). Autismespekterforstyrrelser. Hentet fra
<https://www.statped.no/autisme/om-autismespekterforstyrrelser/>
- Statped. (2021, 01. februar). Autisme og tidlig innsats. Hentet fra
<https://www.statped.no/autisme/autisme-og-tidlig-innsats/>
- Storch, E. A., Larson, M. J., Ehrenreich-May, J., Arnold, E. B., Jones, A. M., Renno, P., . . . Wood, J. J. (2012). Peer Victimization in Youth with Autism Spectrum Disorders and Co-occurring

- Anxiety: Relations with Psychopathology and Loneliness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(6), 575-590. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9290-4>
- Svartdal, F. (2018, 26. Juli). Behaviorisme. Hentet fra <https://snl.no/behaviorisme>
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse». Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 318-329.
- Tetzchner, S. v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling* (1. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2019). Å være pålogget og aktivt til stede. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2-03), 133-144. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-06>
- Universitetet i Sørøst-Norge (2021). Håndtering av FORSKNINGSDATA. Hentet fra <https://bibliotek.usn.no/getfile.php/13610306-1582631799/bibliotek.usn.no/Forskningsdata/20200225H%C3%A5ndtering%20av%20forskningsdata%20digitalt%20%281%29%282%29.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vea, S. O., Akselsen, J. M., Roulund, A., Larsen, K., Skaret, M., & Svendsen, J. (2015, 20. mai). Autismespekterforstyrrelser 0-6 år: Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI). Hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/fagprosedyrer/ferdige/autismespekterforstyrrelser-eibi-early-intensive-behavioral-intervention>
- Vetlesen, A. (1996a). Emmanuel Levinas. I Vetlesen, A., Bauman, Z., Nortvedt, P., Andersen, S., Norges forskningsråd Etikkprogrammet, & The Other in Ethical Discourse. *Nærhetsetikk* (s. 15-49). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vetlesen, A. (1996b). Kritikken av Heidegger hos Løgstrup og Levinas. I Vetlesen, A., Bauman, Z., Nortvedt, P., Andersen, S., Norges forskningsråd Etikkprogrammet, & The Other in Ethical Discourse. *Nærhetsetikk* (s. 101-110). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vetlesen, A., Bauman, Z., Nortvedt, P., Andersen, S., Norges forskningsråd Etikkprogrammet, & The Other in Ethical Discourse. (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (T.-J. Biendberg, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk (Opprinnelig utgitt 1987).

- White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, Social Deficits, and Loneliness in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1006-1013. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0713-8>
- Whitehouse, A. J. O., Durkin, K, Jaquet, E., & Ziatas, K. (2008). Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of Adolescence* (London, England.), 32(2), 309–322. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.03.004>
- Øzerk, K. (2012, 18. november). Barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) – en barnegruppe som fortjener større oppmerksomhet. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/barn-med-autismespekterforstyrrelser-asf--en-barnegruppe-som-fortjener-storre-oppmerksomhet/>
- Øzerk, M., & Øzerk, K. (2019). *Autisme og pedagogikk: Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 589-614). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt kategorier og eksempler på koder etter analyse

Rammebetingelser	Det relasjonelle perspektivet	Arbeidsmetode
«Men sånn sett i ettertid, så tok jeg han veldig mye ut av gruppa» (Bruk av egne grupperom)	«Jeg tror det er veldig misforstått at barn med autisme ikke er sosiale» (Betydning av sosialt fellesskap)	«Det er jo litt med det å få oppmerksomheten, når man har den så må man på en måte være rask og bruke den» (Skape kontaktpunkter med barnet)
«Atferdsterapeutiske tilnærminger er supert, det, men systemet rundt må fungere» (Strukturelle betingelser som påvirker tilnærmingen)	«Jeg tenker jo sånn at, ikke all læring, men mye læring oppnår man i en sosial kontekst» (Læring i sosialt fellesskap)	«Og at man hele tiden tilpasser opplegget sitt og hele tiden må tenke at, ja, man har et mål, men man må ikke bli for opphengt i det, men hele tiden se små forbedringer som store seire». (Tilpasninger og måloppnåelse)
	«Vi har et mål om at dette barnet skal inngå i lek med andre» (Deltakelse i sosialt fellesskap)	«Da er det fort gjort at man kan ødelegge relasjonen mellom andre også, hvis barnet opplever samarbeidet med voksne som vanskelig» (Samarbeid mellom barnet og ulike voksne)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Om prosjektet: I avhandlingen min ønsker jeg å finne ut mer om hvordan spesialpedagoger i barnehagen opplever bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger i arbeid med barn med autismespekterforstyrrelse. Det er profesjonsutøverens praksis og refleksjon jeg vil fokusere på, og jeg innhenter ingen informasjon om enkeltbarn.

I møte med informantene vil jeg begynne med å koble opp lydopptaker, takke for at de vil la seg intervju, kort fortelle om masterprosjektet mitt, høre om de har noen innledende tanker før vi begynner og deretter starte med spørsmålene nedenfor.

Jeg vil påpeke at det skal gjennomføres et semistrukturert intervju, så selv om jeg har en rekke spørsmål jeg ønsker å stille, så er spørsmålene først og fremst en mal som kan fravikes etter hvert som intervju samtalen tar form. Det er informantenes praksisfortellinger, opplevelser og refleksjoner jeg ønsker å få frem.

Spørsmål til intervjuet:

- **På hvilken måte jobber du med barn med autisme?**

Hvordan tror du barnet opplever dette?

Kan du huske arbeidsformer og/eller metoder du har brukt som barnet fikk godt utbytte av?

Fortell litt om hvordan du arbeidet og hvilken type effekt dette hadde.

Bruker du atferdsterapeutiske metoder? I hvilke situasjoner brukes atferdsterapien med barnet? I treninger en til en eller også ellers i barnegruppa? På hvilken måte?

Hva tenker du om å jobbe med barnet i enetrening og ellers i barnegruppa? Hva tror du barnet foretrekker? Hvorfor?

Hva gjør du hvis barnet i en treningssituasjon ikke er motivert eller motsetter seg de oppgavene du har planlagt? Er det noen slike hendelser du har tenkt på i ettertid? Hva tenkte du da?

- **Hvordan opplever du de atferdsterapeutiske begrepene som stimulus, respons, prompter og forsterkninger?**

Hva tenker du er fordelene og ulempene med å bruke disse tilnærmingene i arbeid med barnet?

Er det noen situasjoner du tenker at de er særlig nyttige? Hvordan tror du barnet opplever de samme situasjonene? Har du et eksempel på en slik situasjon?

Er det noen situasjoner hvor du tenker at de ikke er like nyttige?

- **Hva synes du fagpersoner bør tenke over i møte med barn med autisme?**

Hva synes du fagpersoner bør tenke over når de benytter seg av atferdsterapeutiske tilnærminger?

Om du selv hadde et barn med autisme, hva ville du tenkt om bruk av atferdsterapeutisk tilnærming?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Spesialpedagogers etiske refleksjoner*»?

- Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju spesialpedagoger angående deres etiske refleksjoner knyttet til bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger i arbeid med barn i barnehagealder som har autismespekterforstyrrelse. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

- **Formål**

Intervjuet er en del av min mastergradsavhandling der jeg ønsker å utforske spesialpedagogers etiske refleksjoner knyttet til bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger i arbeid med barn i barnehagealder som har autismespekterforstyrrelse.

Det er spesialpedagogens praksisfortellinger og refleksjoner jeg ønsker å få frem, ikke informasjon om enkeltbarn. Spørsmålene i intervjuet tar utgangspunkt i hvordan spesialpedagogen jobber med barn med autisme, hvordan de opplever bruk av atferdsterapeutiske tilnærminger og hvilke ulike erfaringer de har gjort seg.

Opplysningene som blir gitt vil ikke brukes til andre formål enn til masterprosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge/ Institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er bedt om å delta i et intervju fordi du er spesialpedagog med erfaring fra å jobbe med atferdsterapeutiske tilnærminger med barn med autisme i barnehagen.

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

Om du velger å delta, vil metoden som brukes være et semi-strukturert intervju, som vil ta 30 – 45 minutter. Det innebærer at jeg har en rekke spørsmål jeg ønsker å stille tilknyttet dine erfaringer på temaet. Intervjuspørsmålene er i hovedsak veiledende og det er du som blir intervjuet som bestemmer hva du ønsker å dele og hvilke praksisfortellinger og refleksjoner du vil vektlegge. Samtalen vil bli registrert med lydopptaker. I tillegg vil jeg transkribere, altså skrive ned samtalen og slette lydopptaket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg som prosjektansvarlig (student) som vil ha tilgang på lydopptaket.

Det transkriberte datamateriale vil ikke inneholde navn eller andre kontaktopplysninger.

Når prosjektet er ferdigstilt, kan refleksjonene og praksisfortellingene dine være gjenkjennelige gjennom analyse- og diskusjonsdelen av oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01. juni. Da slettes også det transkriberte dokumentet med nedskrevet intervju.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet Sørøst-Norge/ Institutt for pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Mastergradsstudent som har prosjektet: Siri Eskeland. Mail: sirieskeland_91@hotmail.com.
- Universitetet i Sørøst-Norge/ Institutt for pedagogikk ved Monica Bjerklund. Mail: Monica.Bjerklund@tmforsk.no.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Mail: personvernombud@usn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Siri Eskeland / Monica Bjerklund

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Spesialpedagogers etiske refleksjoner, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Spesialpedagogers etiske refleksjoner

Referansenummer

308503

Registrert

03.02.2021 av Siri Eskeland - 231080@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Monica Bjerklund, Monica.Bjerklund@tmforsk.no, tlf: 48054701

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siri Eskeland, siriesseland_91@hotmail.com, tlf: 98476465

Prosjektperiode

04.01.2021 - 01.06.2021

Status

15.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2021 - Vurdert

VURDERING

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vennlig hilsen

NSD V/Anne Marie Try Laundal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)