

Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til
sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø

En kritisk fortolkende case-studie med et kryssnasjonalt perspektiv

Kathrin Olsen

© **Kathrin Olsen, 2019**

*Doktoravhandlinger forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 302*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadsgaard Utigard.
Grafisk produksjon: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.

Forord

Å gjennomføre et doktorgradsarbeid har vært interessant og givende, men det har også vært en lang og til tider krevende prosess. Når jeg nå ser tilbake på tiden som PhD stipendiat, trer all velvilje jeg har møtt fra menneskene rundt meg fram som en sterk og positiv drivkraft for å stå i arbeidet.

Studien 'Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø' hadde ikke vært mulig uten barna, foreldrene og personalet i barnehagene som har deltatt i studien. Jeg vil rette en spesiell takk til dere, for at dere tok imot meg, og for interessante og lærerike samtaler og opplevelser under feltarbeidet. Mitt håp er at kunnskapen som har blitt til gjennom deres gjestfrihet, raushet og åpenhet kan være med å bidra i utviklingen av inkluderende praksiser for barn med autisme i barnehagen framover.

Prosjektet ble utviklet i samarbeid med min hovedveileder Karl Henry Jacobsen og Elizabeth Pellicano, som var min veileder mens jeg var gjestestudent ved Centre for Research on Autism and Education (CRAE)¹. Jeg vil rette en stor og varm takk til dere, for faglig engasjement, inspirasjon og støtte. Dere har vært med på å gjøre mitt doktorgradsarbeid til en spennende læringsreise!

En særlig takk rettes også til Abigail Croydon ved CRAE, som gjennom hele prosessen har vært en viktig faglig og sosial støttespiller. Jeg har også hatt gleden av å samarbeide med Maria Olson ved Stockholm Universitet på en av artiklene. Terje Nærland ved Regionalt kompetansesenter for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi, Helse Sør Øst, Oslo Universitetssykehus har vært min biveileder, og bistått med gjennomlesninger og tilbakemeldinger på delarbeider. Tusen takk til dere for gode faglige bidrag.

Jeg vil også takke tidligere og nåværende kolleger og andre samarbeidspartnere for hjelp og interesse for prosjektet. Dere har hjulpet meg med gjennomlesning og tilbakemelding på delarbeider, faglige diskusjoner og oppbakking i vanskelige faser. Jeg er heldig som gjennom min yrkeskarriere har fått jobbe med så mange faglig dyktige, kloke, rause og flotte mennesker. Ingen nevnt, ingen glemt; dere vet hvem dere er.

Takk også til min arbeidsgiver, Nord universitet, som har bidratt med økonomisk støtte i stipendiattiden, og til administrativt personale og ledelse som har lagt til rette for at jeg fikk

¹ London University College, Institute of Education, Centre for Research on Autism and Education

gjennomføre opphold i England, og for at jeg fikk tid og rom til å slutføre prosjektet. En stor takk også til ansatte ved biblioteket på Campus Nesna, Nord universitet, som har brukt mange timer på å bistå meg med referansesøk og sjekk.

Jeg har også vært medlem ved Norsk forskerskole for lærerutdanning (NAFOL), kull 5, der jeg har fått deltatt i et fellesskap med andre PhD-stipendiater samt nasjonale og internasjonale utdanningsforskere. Takk for økonomisk støtte til utenlandsoppholdet, og for en dannelsreise i særklasse. Tusen takk også til alle flinke og engasjerte kullinger ved kull 5 som har vært med på å gjøre PhD-tiden faglig mangfoldig og sosial. En særlig takk til Anna Moksnes og Ingrid Jakobsen for tiden vi hadde sammen i London!

Til sist, til mine flotte venner og kjære familie; den støtten, interessen og troen på meg og prosjektet som dere har vist har vært svært verdifull, og den har motivert meg til å stå i utfordrende oppgaver over tid. Tusen takk, jeg setter så stor pris på dere alle!

Tor Arne, min kjære sønn som har blitt en voksen mann på de årene jeg har holdt på med avhandlingen. Du oppmuntrer meg mer enn du aner med ditt engasjement i din mors arbeid. Kjære Amalie, takk for dine kloke refleksjoner rundt verdier og menneskeverd; dine erfaringer som sykepleierstudent minner meg på de viktige tingene i livet! Kjære Walla; takk for trøst og oppmuntring når jeg trenger det, takk for at du har holdt huset rent og hunden trimmet, og for at du har latt meg holde på med mine ting. Tusen takk også for trivelige avbrekk innimellom.

Kathrin Olsen

Bodø, 5. oktober 2018

Sammendrag

Målet med denne studien er å utvikle nye perspektiver og ny kunnskap om forhold som påvirker personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse, i barnehagens uformelle miljø. Undersøkelsen har et kryssnasjonalt perspektiv, og to norske og en engelsk barnehage, med ett barn med autisme og deres personal i hver barnehage, deltar i case-studien. Metoder som brukes for å undersøke fenomenet er deltakende observasjon, videoobservasjon, intervju med barnehagelærere og foreldre, og fokusgruppeintervju med personalet. Kemmis et al. sin teori om praksisarkitekturer brukes som linse for å undersøke den overordnede problemstillingen: *Hvordan kan praksisarkitekturerne skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle hverdagsliv?* Funn fra tre delstudier bidrar til å belyse problemstillingen. På bakgrunn av funnene konstrueres tre ulike praksiser i avhandlingen; den relasjonelle, den ambivalente og den instruerende praksisen. Samsvaret mellom hva personalet i de tre praksisene *sier* om sine praksiser og det de *gjør* i praksisen indikerer at hvordan personalet oppfatter sin praksis har betydning for hvordan praksiser for å støtte barn med autisme utvikles, og dermed for hvordan barna lærer og utvikler seg i samspill med andre barn i barnehagens uformelle miljø. Resultatene tyder på at når personalet har en felles pedagogisk plattform, en helhetlig praksis og en felles kunnskapsutvikling der barnet fortolkes positivt, er det forhold som er med på å synliggjøre praksisens prosjekt og skape bevissthet hos personalet om praksisen. Informert kunnskap ser ut til å danne et praksislandskap som skaper muligheter for relasjonene mellom personalet og barnet med autisme, og barnet og de andre barna i barnehagen. På den andre siden ser det ut som at når den pedagogiske plattformen er sprikende, uflexibel og fokuserer på den voksnes rolle i barnets læring, er det forhold som kan føre til lav bevissthet hos personalet på sine praksiser for å støtte barnet til sosial deltakelse. Når praksislandskapet formes av implisitt kunnskap og personlige erfaringer kan det lede til et negativt samspill mellom personalet og barnet. Et praksislandskap som er begrensende for relasjonene mellom personalet og barnet med autisme ser også ut til å begrense relasjonene mellom barnet med autisme og de andre barna i barnehagen. Studien konkluderer med at for å fremme sosial deltakelse for barn med autisme, må personalets praksiser være bevisste, synlige og informerte prosjekter, der personalet bruker tid på å utvikle positive relasjoner til barnet, i barnehagens uformelle miljø.

English summary

The goal of this study is to develop new perspectives and knowledge about the conditions that influence the staff practices of support for the social participation of children with autism, in the informal environment of kindergarten. The study has a cross-national perspective, and the participants are three children with autism and their staff, in two Norwegian and one English kindergarten. Methods used are participant observation, video observation, interviews with parents and teachers, and focus group interviews with kindergarten staff. The concept of ‘practice architectures’ developed by Kemmis et al. is used to explore the conditions that influence practices of support. The research question is: *How do practice architectures create opportunities or set limits on staff practices of support for the social participation of children with autism in the informal contexts of kindergarten?* Findings from three substudies are used to elucidate the research question. Three different forms of practice are constructed in the thesis based on these findings: the relational, the ambivalent, and the instructional practice. The correspondence between what staff *say* about their practices of support for the social participation of children with autism and what they *do* suggests that how they perceive their practice influences how the practice develops, which in turn influences how children learn and develop in interaction with other children in the informal environment of the kindergarten. Results suggest that certain conditions contribute to make the project of the practice visible and to create awareness of practice. This occurred when staff evaluated the child’s characteristics positively, had a common pedagogical approach, a holistic practice and shared knowledge development. Informed knowledge seems to form a practice landscape that creates possibilities for the development of relations between the staff and the child with autism, and the child and peers in the kindergarten. On the other hand, it appears that when the pedagogical approach is inconsistent, inflexible and focuses on the adult role in the child’s learning, these conditions can lead to staff having little awareness about their practices of support. A practice landscape shaped by implicit knowledge and personal experiences seems to lead to negative interactions between the staff and the child. A practice landscape that is limiting for relations between the staff and the child with autism, also seems to limit the relations between the child with autism and the other children in the kindergarten. The study concludes that to promote the social participation of children with autism, the staff’s practices of support have to be conscious, visible and informed projects, where staff invest time to develop positive relations with the child in the informal environment of kindergarten.

Artikler som inngår i avhandlingen

Olsen, Kathrin; Croydon, Abigail; Olson, Maria; Jacobsen, Karl Henry; Pellicano, Elisabeth (2018) *Mapping inclusion of a child with autism in mainstream kindergarten: How can we move towards more inclusive practices*. International Journal of Inclusive Education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>

Olsen, Kathrin; Croydon, Abigail; Jacobsen, Karl Henry; Pellicano, Elisabeth (til fagfelle) *Teachers' support of the participation of autistic children in kindergarten – A multiple case study approach*. European Journal of Special Needs Education

Olsen, Kathrin; Croydon, Abigail (2018) *Practices of support for children with autism in kindergarten: Exploring the 'sayings' of teachers*. I; Smith, K. (2018) Norsk og Internasjonal lærerutdanningsforskning 2018. Fagbokforlaget. Bergen, s. 109-128

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag	iii
English summary	v
Artikler som inngår i avhandlingen	vii
Innhold	ix
Kapittel 1 - Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Presentasjon av problemstilling	4
1.3 Konteksten for forskningen: Barnehager i Norge og England.....	5
1.4 Begrepsbruk	7
1.5 Avgrensing.....	8
1.6 Avhandlingens videre oppbygging	8
Kapittel 2 – Forskning på sosial deltakelse hos barn med autisme.....	11
2.1 Barn med autisme	11
2.2 Deltakelse sammen med andre barn	13
2.3 Miljøets betydning for barns deltakelse.....	14
2.4 Barnas erfaringer med å være inkludert	15
2.5 Deltakelse med personalet.....	15
2.6 Personalets relasjoner og holdninger til barna	16
2.7 Lærernes opplevde utfordringer med å inkludere	18
2.8 Oppsummering.....	18
Kapittel 3 – Teori om praksisarkitekturer.....	21
3.1 Praksisteorier.....	21
3.2 Praksisbegrepet	22
3.3 Personalets støtte til sosial deltakelse som praksis	23
3.4 Praksisarkitekturer	25
3.5 Holdbare praksiser	27
3.6 Problemstillingens teoretiske forankring	28
Kapittel 4 - Metodologi.....	31
4.1 En case-studie-design	31
4.2 Forskerens bakgrunn og studiens filosofiske antakelser.....	32
4.3 Det kryssnasjonale perspektivet	35
4.4 Rekruttering og informasjon	36

4.5 Deltakerne og deres barnehage	37
4.6 Gjennomføring av studien	38
4.7 Datainnsamlingen	39
4.7.1 Deltakende observasjon	39
4.7.2 Video-observasjon	40
4.7.3 Intervju med foreldre og lærere	41
4.7.4 Fokusgruppe-intervju	42
4.8 Analyseprosessen	43
4.8.1 Tematisk analyse	44
4.8.2 Analyseprosessen i delstudie 1	45
4.8.3 Analyseprosessen i delstudie 2	46
4.8.4 Analyseprosessen i delstudie 3	47
4.8.5 Analyseprosessen i kappen	47
4.9 Studiens kvalitet	48
4.10 Ethiske vurderinger	50
Kapittel 5 – Presentasjon av funn	53
5.1 Funn delstudie 1	53
5.2 Funn delstudie 2	54
5.3 Funn delstudie 3	55
5.4 Oppsummering av funn	57
Kapittel 6 - Drøfting	59
6.1 Praksisarkitekturene i en relasjonell praksis	59
6.2 Praksisarkitekturene i en ambivalent praksis	62
6.3 Praksisarkitekturene i en instruerende praksis	64
6.4 Økologiske perspektiver på personalets praksiser	66
6.5 Metodologiske betraktninger	69
6.6 Konklusjon	70
6.6.1 Anbefalinger for praksis	71
6.6.2 Anbefaling for framtidig forskning	72
7. Litteraturliste	75
8. Vedlegg	95
Vedlegg 1. Forhåndsvurdering REK	95
Vedlegg 2. Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	97
Vedlegg 3. Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn med autisme	99
Vedlegg 4. Forespørsel om deltakelse til personalet i barnehagen	101
Vedlegg 5. Forespørsel om deltakelse til foreldre til øvrige barn i barnehagen	103

Vedlegg 6. Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn med autisme (engelsk)	105
Vedlegg 7. Forespørsel om deltakelse til personalet i barnehagen (engelsk).....	107
Vedlegg 8. Forespørsel om deltakelse til foreldre til øvrige barn i barnehagen (engelsk)	109
Vedlegg 9. Intervjuguide foreldre	111
Vedlegg 10. Intervjuguide barnehagelærer	112
Vedlegg 11. Intervjuguide foreldre (engelsk).....	113
Vedlegg 12. Intervjuguide barnehagelærer (engelsk).....	114
Vedlegg 13. Utdrag tabell videoanalyse.....	115
Vedlegg 14. Praksisarkitekturer kart	117
Vedlegg 15. Muliggjørende og begrensende forhold for personalets praksiser.....	118
Vedlegg 16. Errataliste.....	119
9. Artiklene	120

Kapittel 1 - Introduksjon

Tema for denne avhandlingen er personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø. Fokuset rettes mot å undersøke forhold som kan skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser. En case-studie-design (Creswell, 2012; Yin, 2014) blir brukt for å undersøke fenomenet. Studien har et kryssnasjonalt perspektiv, og konteksten for studien er tre barnehager, to i Norge og en i England, der ett barn med autisme fra hver barnehage deltar sammen med barnehagepersonalet. Metoder som blir brukt er deltakende observasjon, video-observasjon, intervju med foreldre og lærere, og fokusgruppe-intervju med personalet i barnehagene. Innledningsvis vil jeg klargjøre bakgrunnen for temaet og presentere den overordnede problemstillingen.

1.1 Bakgrunn

Da Salamanca-erklæringen ble underskrevet i 1994, forpliktet medlemslandene i FN seg til at deres utdanningskontekster skal utvikle en inkluderende pedagogikk som møter alle barns behov (UNESCO, 1994). I forlengelsen av dette arbeidet forplikter FNs konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (Forente Nasjoner (FN), 2006) medlemslandene til å jobbe for en inkluderende utdanning, gjennom å gi støtte tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir best mulig faglig og sosial utvikling. Artikkel 7 i konvensjonen presiserer at barn med funksjonshemninger skal ha samme mulighet til å delta og uttrykke seg som andre barn, i alle sammenhenger. Knyttet til utdanningskontekster kan inkludering forstås som en prosess for å fjerne barrierer for læring og deltakelse, og maksimere samhandling mellom barn med spesialpedagogiske behov og barn med forventet utvikling (Guldberg, 2010; Pijl, 2007; UNESCO, 2009). Sosial deltakelse for barn med spesialpedagogiske behov står dermed sentralt i prinsippet om inkludering (Pijl, 2007). Sentrale dimensjoner av begrepet er: tilstedeværelse av positiv sosial kontakt og interaksjon med jevnaldrende, sosial aksept fra jevnaldrende, sosiale relasjoner og vennskap med jevnaldrende, og at barnet med spesialpedagogiske behov selv oppfatter at de blir akseptert av de jevnaldrende (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009; Little, 2017; Wendelborg & Tøssebro, 2011). I Norge legger Barnehageloven (2005) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) føringer for barnehagens innhold, og inkluderingsbegrepet er her i stor grad knyttet til barnehagens tilrettelegging for barns sosiale deltakelse og medvirkning.

Selv om Norge gjennom Salamanca erklæringen har vært forpliktet til inkludering som et pedagogisk prinsipp i over 20 år, konkluderer både Korsvold (2011) og Solli (2017), etter en gjennomgang av forskning på inkludering i barnehage i Norge og Norden, med at det stadig

finnes for lite kunnskap om hvordan barn med spesialpedagogiske behov inkluderes og deltar sosialt i barnehagen. Andre forskere etterlyser også studier som omhandler strukturelle betingelser for inkludering i barnehagen (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009; Nordenbo et al., 2009)

Barn som får en autismediagnose er en gruppe barn med spesialpedagogiske behov, som har vansker med språk og kommunikasjon, sosial gjensidighet og atferd (Verdens helseorganisasjon, 2011). Vanskene kan påvirke gjensidigheten og engasjementet i relasjoner med andre barn, og utfordre barnas sosiale deltakelse (Locke, Ishijima, Kasari & London, 2010; Memari et al., 2015; Verdens helseorganisasjon, 2011). Internasjonalt har mye av forskning på barn med autisme i barnehagealder fokusert på intervensjonsstudier for opplæring, mens det har vært mindre oppmerksomhet på hvordan personalet støtter dem til sosial deltakelse i situasjoner utenom intervensjonssettinger (Sam et al., 2016). Det er lite forskningsbasert kunnskap om temaet i Norge².

Ett hovedmål med inkludering er at barn skal få anledning til å utvikle sosiale relasjoner og vennskap med andre barn, for blant annet å lære sosiale ferdigheter og kommunikasjon gjennom sosial deltakelse i naturlige settinger (Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Walker & Berthelsen, 2008). Deltakelse i fellesskapet kan også fremme kunnskap, verdier og ferdigheter som er nødvendige for senere deltakelse og inkludering i skole og lokalsamfunn (Cohen, 2006; R. Jordan, 2008). Fisker (2010) studerte i sitt doktorgradsarbeid samspill mellom barn med autisme og barn med forventet utvikling³ i danske barnehager. Hun fant at barn med autisme hadde et sosialt potensiale som ofte ble oversett av personalet. Hun konkluderte med at det så ut til at pedagoger i mange barnehager manglet et relasjonelt blikk, noe som førte til at barn med autisme sine relasjoner og interaksjoner i liten grad ble støttet.

I Norge går nå 91,3% av alle barn mellom 1 og 5 år i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2018), og de fleste barn med spesialpedagogiske behov får sitt tilbud i vanlige barnehager (Wendelborg et al., 2015). Gjennom de siste tiårene har det vært en sterk økning i antall barn som får en diagnose innenfor autismspekteret (M.-C. Lai, Lombardo, Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013). Derfor er det trolig flere barn med autisme som går i barnehagen nå enn tidligere.

² Gjennomgang av forskning på sosial deltakelse for barn med autisme i kapittel 2.

³ I avhandlingen brukes betegnelse 'barn med forventet utvikling' og 'barn med typisk utvikling' istedenfor betegnelsen 'normalutviklede barn'

I forskningsfeltet råder det bred enighet om at den tidlige læringen hos barn med autisme har stor betydning for deres videre utvikling (Salomone et al., 2016). I et sosiokulturelt perspektiv på læring sees barnets forutsetninger i sammenheng med omgivelsene, inkludert menneskene, aktivitetene og objektene i konteksten (Säljö, 2001). Læring er i dette perspektivet ikke en avgrenset aktivitet som finner sted i det indre psykiske rom, men en kontinuerlig pågående aktivitet som skjer gjennom deltakelse i sosial praksis (Lave & Wenger, 1991). Det sentrale kjennetegnet på læring som en situert virksomhet er en prosess som Lave og Wenger (1991) kaller 'legitim perifer deltakelse'. Det er en prosess der nye (perifere) medlemmer, gjennom deltakelse og støtte fra mer erfarne medlemmer, gradvis mestrer kunnskap og ferdigheter som beveger dem mot full deltakelse i praksisfellesskapet. Kemmis et al. (2014)⁴ hevder at måten deltakerne møter hverandre i en praksis realiseres gjennom deltakernes språk, gjennom det de gjør og gjennom deres sosiale relasjoner. Praksisen blir formet av, og former, strukturene i praksisen som Kemmis et al. (2014) kaller for *praksisarkitekturene*. Praksisarkitekturene gir ulike muligheter for personalet i barnehagen til å gi støtte til barnet, og gir barnet ulike muligheter for deltakelse og engasjement. Det teoretiske perspektivet aktualiserer en undersøkelse av hvordan praksisens strukturer, eller praksisarkitekturene, kan skape muligheter eller begrensninger for personalets støtte til deltakelse for barn med autisme.

Det profesjonelle perspektivet på inkludering i utdanningskontekster handler dermed om hvordan personalet medierer de ulike strukturene i praksisen for å gi best mulig støtte til barnas sosiale deltakelse. Dette kan være en kompleks prosess der forhold som for eksempel hvilken rolle barnet har i barnegruppa, den fysiske tilretteleggingen og de ansattes holdninger og kunnskaper, kontinuerlig må vurderes i arbeidet for å muliggjøre sosial deltakelse for barnet (Nind & Wearmouth, 2006). Personalets forståelse for barnets behov for spesialpedagogisk hjelp i strukturerte opplæringssituasjoner som er styrt av lærer kan også komme i konflikt med prinsippet om inkludering (Garrels, 2017; R. Jordan, 2008; Little, 2017; Loxley & Thomas, 2001; Nind & Wearmouth, 2006; Wendelborg & Tøssebro, 2008). Hvordan barn inkluderes i barnehagen vil dermed påvirkes av mange forhold, og vil variere både i og mellom barnehager, og mellom ulike kommuner og land (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Forhold for inkludering vil også endres over tid, i takt med endringer i for eksempel politikk, lovverk og kunnskap. Hvordan personalet støtter barna i barnehagens hverdagsliv vil påvirke barnas muligheter for deltakelse i aktiviteter og samvær med andre barn (R. Jordan, 2008; Symes & Humphrey, 2012).

⁴ Kemmis et al. (2014) teori blir nærmere behandlet i kapittel 3 – Teori om praksisarkitekturer.

Flere studier tyder på at personalet i utdanningskontekster kan oppleve betydelige utfordringer med å støtte barn med autisme (Emam & Farrell, 2009; Humphrey & Symes, 2013; Lindsay, Proulx, Thomson & Scott, 2013), og gapet mellom målet for sosial deltakelse og det som skjer i utdanningskontekster kan dermed være stort (Humphrey & Lewis, 2008b). Det er derfor behov for mer kunnskap om hvordan barn med autisme støttes til deltakelse, og hvilke forhold som kan påvirke personalet i dette arbeidet (Barnard, Harvey, Prior & Potter, 2000; Humphrey, 2008; R. Jordan, 2008; Nind, Flewitt & Payler, 2010; Sam et al., 2016; Walker & Berthelsen, 2008).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Ut ifra Kemmis et al. (2014) sitt teoretiske perspektiv kan det være hensiktsmessig å undersøke hvordan praksisens arkitekturer kan skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser. En undersøkelse av disse forholdene kan utlede perspektiver på hvordan praksisarkitekturer kan påvirke personalets praksiser, men kan også tilføre praktiske implikasjoner, da kunnskap om hvordan ulike forhold kan påvirke praksisene kan være til hjelp for å utvikle holdbare praksiser for personalets støtte til barn med autisme. Målet med denne studien er derfor å utvikle nye perspektiver og ny kunnskap om hvordan praksisarkitekturer kan skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø. Formålet er at nye perspektiver kan medvirke til nye måter å forstå barnehagens tilrettelegging for barn med autisme, og kunnskap om temaet kan bidra i utviklingen av mer tilpassede og inkluderende tilbud til barn med autisme i barnehagen.

Den overordnede problemstillingen for avhandlingen blir ut fra det ovennevnte:

Hvordan kan praksisarkitekturer skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle hverdagsliv?

For å belyse avhandlingens problemstilling, brukes funn fra tre delstudier, som er beskrevet i de tre artiklene som inngår i avhandlingen. Hver studie er utviklet ut fra følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke barrierer for inkludering kan identifiseres gjennom å kartlegge mønstre for tilstedeværelse og deltakelse for et barn med autisme i hverdagsrutiner og aktiviteter i en barnehage-setting? (artikkel 1)

2. Hvordan kan egenskaper hos barn med autisme, sammen med kulturelle og institusjonelle strukturer i deres barnehage, bidra til å forme personalets praksiser for støtte? (artikkel 2)
3. Hva kan det personalet sier avdekke om deres praksiser for støtte til barn med autisme? (artikkel 3)

I den første delstudien kartlegges mønstre for inkludering hos et barn med autisme i barnehagen. Undersøkelsen viser at personalets støtte til barnet ser ut til å ha betydning for barnets sosiale deltakelse. For å få mer kunnskap om personalets praksiser for å støtte barn med autisme undersøker den andre delstudien hvordan egenskaper hos barna, samt institusjonelle og kulturelle strukturer i deres barnehage, er med på å forme personalets praksiser for å støtte barna til deltakelse. Den tredje delstudien undersøker hvordan personalet prater om sine praksiser, og drøfter hvordan kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosiale-politiske arrangementer kan skape muligheter eller begrensninger for deres praksiser for å støtte barnas deltakelse. Kappen bygger på data fra de tre delstudiene, og retter seg mot å undersøke den overordnede problemstillingen. Den kvalitative studien, med innhenting av data gjennom feltarbeid, gir studien et etnografisk tilsnitt, og er en tilnærmingen som også er brukt av andre forskere i autismefeltet (Fisker, 2010; Ochs, Kremer-Sadlik, Sirota & Solomon, 2004; Ochs et al., 2001). Delstudiene 2 og 3 er gjennomført i to norske og en engelsk barnehage, og det kryssnasjonale perspektivet er valgt for å få tilgang til ulike praksiser og muliggjøre en bredere diskusjon om temaet.

1.3 Konteksten for forskningen: Barnehager i Norge og England

Den norske og den engelske barnehagetradisjonen har noen fellestrekk ved at de begge har røtter i Frøbels idegrunnlag (Nordin-Hultman, 2004; Strand, 2006), som betrakter barns lek, egenaktivitet og tilgang til variert lekemateriell som essensielt i barns læring og utvikling. De skiller seg likevel fra hverandre ved at norske barnehager tilhører den nordiske barnehagetradisjon, som legger vekt på relasjoner og lek (Wagner & Einarsdottir, 2006), mens engelske barnehager tilhører den anglo-amerikanske utdanningstradisjonen, som retter større oppmerksomhet mot barnas læring av førskole-ferdigheter (Penn, 2014). Både Norge og England er medlemmer i FN, og forpliktet til FNs konvensjon og avtaler, blant annet konvensjonen om barns rettigheter (FN, 1989), Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og FNs konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (FN, 2006). Avtalene informerer landenes lovgiving, gjennom Barnehageloven (2005) i Norge, og Childcare act (2006) i England, og retningslinjene for barnehagens innhold og organisering, gjennom

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011)⁵ i Norge, og Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (EYFS) (2014) i England. Intensjonene i de internasjonale avtalene kommer til uttrykk på ulike måter i de nasjonale planene. I den norske Rammeplanen for barnehagen (2011) skal barnehagene tilpasse tilbudet ut fra barns behov og forutsetninger, og 'være et inkluderende fellesskap der alle har rett til å ytre seg, bli hørt og delta [...] uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige forutsetninger' (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 11). Inkludering retter seg mot barnehagens tilrettelegging for å fremme barnets sosiale deltakelse. Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal også inkluderes i barnegruppa og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ifølge EYFS (2014) skal alle barn få den støtten de behøver for å få oppfylt sitt potensial. Barnehagen må utvikle et muliggjørende miljø for alle barn, tilpasset deres behov (Department for Education, 2014; Guldberg, 2010). Personalet i barnehagen må være kvalifisert for å møte mangfoldet i barnas behov, og barna skal møte et rikt og engasjerende læringsmiljø. EYFS har spesifiserte opplæringsmål, og barns progresjon skal vurderes jevnlig. Inkludering er ikke behandlet spesifikt i EYFS, men ut ifra de nevnte prinsippene er det utviklet en plan for inkludering og opplæring som skal støtte personalet i deres daglige arbeid med å inkludere og tilpasse målene i EYFS til barn med spesialpedagogiske behov. Planen har en egen del om førskolebarn med autisme, som legger vekt på at personalet må forstå og legge til rette ut fra barnas behov, styrker og individualitet (Department for Education, 2017a; Guldberg, 2010). Tradisjonelt har retningslinjene for barnehagen i de nordiske landene vært friere enn i den engelske rammeplanen, som har normative retningslinjer, med statlige kontroller av hvordan retningslinjene blir fulgt (Penn, 2014). Penn (2014) mener at en forklaring på dette er at personalet i de nordiske barnehagene har høyere utdanning enn i de engelske barnehagene, og dermed kan være mer autonome i arbeidet.

I Norge drives barnehagene av kommuner eller private aktører, og 91,3 % av alle barn mellom 1 og 5 år går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2018). I England er barnehagetilbudene organisert på ulike måter, som for eksempel dagmamma og dagsenter i private hjem, private og offentlige barnehager, lekegrupper, eller førskoleklasser i grunnskolen. Aktørene har forskjellig organisering og innhold (Department for Education, 2017b), men alle registrerte aktører reguleres av Childcare Act (2006), og EYFS (Department for Education, 2014). 94 % av barna mellom 3 og 4 år, og 72 % av 2-åringene, deltar i et pedagogisk tilbud (Department for Education, 2018b). I Norge organiseres ofte barnehagen i avdelinger, der en pedagogisk leder

⁵ I avhandlingen brukes Rammeplaner og lovverk som var gjeldene når studien ble utført.

jobber sammen med assistenter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Den mest vanlige gruppestørrelsen har vært 9 barn på avdelinger mellom 0-3 år og 18 barn på avdelinger med barn mellom 3-5 år (Utdanningsdirektoratet, 2017). Styrer er barnehagens øverste leder og har det administrative og faglige ansvaret for barnehagen, mens pedagogisk leder har det daglige ansvaret for det pedagogiske innholdet på avdelingen. Ifølge Barnehageloven (2005), kapittel 5, §17 skal styrer og pedagogisk leder inneha utdanning som barnehagelærer (3-årig bachelorutdanning), eller annen pedagogisk utdanning med videreutdanning i barnehagepedagogikk. Den nye normen for pedagogisk bemanning angir at det skal være en pedagogisk leder for hvert 7. barn under 3 år, og en pedagogisk leder for hvert 14. barn over 3 år (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er ikke noe krav om at assistentene må ha en barnehagefaglig utdannelse, men mange assistenter har utdanning som barne- og ungdomsarbeider; en fireårig yrkesfaglig utdanning på videregående nivå. Gjennomsnittlig bemanningstetthet i norske barnehager er 1 voksen for hvert 6. barn (Utdanningsdirektoratet, 2018). Rett til spesialpedagogisk hjelp er hjemlet i Barnehagelovens kapittel 5 (2005), og dersom barnehagen gir tilbud til barn med spesialpedagogiske behov, forsterkes bemanningen med utgangspunkt i barnets enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp. Barn i barnehagealder har ikke opplæringsplikt og har derfor ikke krav på en individuell opplæringsplan. Men dersom barnet har sammensatte behov, med behov for koordinerte hjelpetjenester over lang tid, kan det fremsettes et krav til kommunen om å få utarbeidet en individuell plan. Den individuelle planen skal gi en helhetlig oversikt over mål og innhold i de ulike hjelpetilbudene som barnet får (Helsedirektoratet, 2018). I England kan personalet i barnehagen kvalifisere seg på seks ulike nivåer, og nivå 6 er kvalifisert lærerstatus eller 'Early Years Teachers'-status, som tilsvarer utdanning på bachelornivå eller høyere (krav til kvalifisering på ulike nivå, se: Department for Education, 2018a). Barnehagene organiseres ofte med aldersdelte avdelinger. På avdelinger for barn over 3 år skal det være én person med kvalifisert lærerstatus, og én voksen for hvert 13. barn (Department for Education, 2014). Dersom læreren ikke jobber direkte med barna, må én voksen være kvalifisert på nivå 3, og halvparten av personalet må være kvalifisert på nivå 2⁶.

1.4 Begrepsbruk

Her begrunnes kort hvordan sentrale begreper som brukes i oppgaven er forstått og anvendt.

Autisme – Etter revisjoner av diagnoseklassifikasjonen i det amerikanske diagnosesystemet Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, eller DSM 5 (American Psychiatric

⁶ I tråd med retningslinjer for skriving av kappen:

<https://www.uv.uio.no/forskning/phd/regelverk/omkappen.html> viser jeg til artikkel 1, 2 og 3 for mer informasjon om norsk og engelsk barnehagekontekst.

Association, 2013), brukes betegnelsen ASD på alle diagnoser innenfor autismspekteret, og underkategoriene (for eksempel autisme, Asperger syndrom og atypisk autisme) er fjernet (M.-C. Lai et al., 2013). I internasjonal forskningslitteratur brukes nå hovedsakelig termene autisme eller ASD, og jeg velger derfor å bruke betegnelsen autisme som synonymt med betegnelsen autismspekterdiagnoser (ASD) i avhandlinga.

Barnehagens uformelle hverdagsliv – Barnehagens uformelle hverdagsliv betyr i denne avhandlingen situasjoner der barnet er fysisk til stede i barnehagemiljøet sammen med den øvrige barnegruppa, ikke i strukturerte opplærings situasjoner på eget rom.

Personalet i barnehagen – Med personalet menes barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter, det vil si alle ansatte i barnehagen som arbeider med barn. Begrepene personalet, barnehageansatte og de voksne brukes om hverandre, med samme betydning. Utdanning og erfaring er ikke tema for diskusjon i oppgaven. I gjennomgang av litteratur brukes termene assistenter og lærere, knyttet til forskning rettet mot hver av gruppene.

Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til deltakelse redegjøres for i kapittel 3.3

1.5 Avgrensning

Avhandlingens fokus er på hvordan praksisens arkitekturer er med på å skape muligheter og begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse. Avhandlingen behandler i liten grad hvordan interaksjonen mellom personalet og barna er, og har ikke fokus på interaksjonene mellom barna med autisme og de andre barna i barnehagen. Relasjonelle forhold som har betydning for personalets praksiser for å støtte barn med autisme berøres, men det er ikke et dypere fokus på relasjoner mellom barn med autisme, personalet og andre barn i barnehagen. Det er heller ikke fokus på foreldresamarbeid, ledelse eller veiledning og samarbeid med andre hjelpeinstanser. Barnas opplæring og barnehagens spesialpedagogiske praksis er i liten grad adressert.

1.6 Avhandlingens videre oppbygging

Videre i avhandlingen beskriver jeg i kapittel 2 først autismediagnosen, og hvordan den kan påvirke barns utvikling. Deretter presenterer jeg relevant forskning på barnas deltakelse. Her beskrives forskning på barnas deltakelse med andre barn, miljøets betydning for deltakelse, barnas erfaringer med å være inkludert, personalets relasjoner og holdninger til barna, samt deres utfordringer med å inkludere barna. I kapittel 3 presenterer jeg teori om praksisarkitekturer, som er avhandlingens teoretiske rammeverk. Her presenteres og redegjøres det for begrepene praksisteori, praksis, praksisarkitekturer og holdbare praksiser. I kapittel 4

gjør jeg rede for design, forskerens bakgrunn og studiens filosofiske antakelser. Deretter gjennomgår jeg metoder og gjennomføring av undersøkelsen, inkludert en kort presentasjon av deltakerne og deres barnehage. Prosessen med analysene, undersøkelsens kvalitet og etiske betraktninger redegjøres for i siste del av kapitlet. Kapittel 5 oppsummerer funnene i hver av de tre delstudiene i case-studien. Kapittel 6 er avhandlingens siste kapittel, og her drøfter jeg funnene med bakgrunn i tidligere forskning, teori om praksisarkitekturer og annen relevant teori som kan være med på å belyse avhandlingens problemstilling. Avslutningsvis reflekterer jeg over svakheter og styrker med studien, samt konsekvenser for praksisfeltet og videre forskning.

Kapittel 2 – Forskning på sosial deltakelse hos barn med autisme

Ved å forstå inkludering som barnehagens kontinuerlige prosesser for å identifisere, forstå og redusere barrierer for deltakelse og tilhørighet (Guldberg, 2010; UNESCO, 2009), settes fokus på forutsetningene for å utvikle et inkluderende miljø, og på de tilnærminger personalet kan bruke i prosessene for å redusere barrierer for sosial deltakelse (Guldberg, 2010). Dette får fram at det ikke er tilstrekkelig å vurdere faktorer «i barnet», men at det er like viktig å vurdere samspillet mellom barnet, det fysiske miljøet, de andre barna og måten personalet jobber på i tilretteleggingen av et inkluderende miljø (Little, 2017). I dette kapitlet vil jeg innledningsvis beskrive autismediagnosen, og hvordan vanskene kan komme til uttrykk hos barn. Deretter presenteres forskning som beskriver sosial deltakelse for barn med autisme, og forhold som kan påvirke personalets arbeid med å støtte barn med autisme til deltakelse⁷. Fordi forskningsgrunnlaget fra barnehagekontekster er relativt sparsomt, inkluderes relevant forskning fra skolekontekst.

2.1 Barn med autisme

Mennesker med en autisme-diagnose er en svært heterogen gruppe, som knyttes sammen gjennom at de har omfattende utfordringer med kommunikasjon og sosialt samspill, og et atferdsmønster i interesser og aktiviteter som er begrenset, stereotyp og repeterende (Verdens helseorganisasjon, 2011). Autismen er biologisk betinget, og blir i det europeiske diagnosesystemet ICD-10 (Verdens helseorganisasjon, 2011) klassifisert som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, tilsvarende betegnelsen autismespekterdiagnoser (ASD). Begrepet gjennomgripende viser til at vanskene påvirker alle sider av individets fungering, og kommer til uttrykk i alle kontekster (Verdens helseorganisasjon, 2011). Grad av vansker, og hvordan disse framkommer, varierer fra individ til individ, og endres gjennom livsløpet (J. K. Y. Lai & Weiss, 2017). Dette betyr at mennesker med diagnosen har ulike behov for støtte, samt at individuelle behov kan variere over tid (Georgiades, Szatmari & Boyle, 2013). Det antas at 45 % av disse har en utviklingshemming i tillegg (M.-C. Lai et al., 2013).

Det er en stor overvekt av gutter som får diagnosen, og kjønnsfordelingen antas å være fire gutter for hver jente (Fombonne, 2009; Werling & Geschwind, 2013). Anslag for hvor mange som får en diagnose i autismespekteret varierer mellom ulike studier. Nyere studier i Norge har anslått en forekomst på henholdsvis 0,51 % (Isaksen, Diseth, Schjølberg & Skjeldal, 2012) og 0,8 % (Surén et al., 2012), mens flere studier i Storbritannia, USA og Canada anslår forekomsten til 1 % (Baird et al., 2006; Brugha,

⁷ Oversikten over forskning er innhentet med søk på fagfelleverderte artikler på søkemotorer som Oria, Idunn, Nora, Norart, Nordic base of Early Childhood Education and Care, Google Scholar, ERIC, Sage og Taylor & Francis Online, de siste 20 årene. Søkeord som er brukt i ulike kombinasjoner er: autisme, barn, inkludering, sosial deltakelse, deltakelse, støtte (på norsk og engelsk).

McManus, Bankart & et al., 2011; Fombonne, 2009). Studier fra 1992-2001 estimerte forekomsten av autisme til 12,7 per 10 000 (Fombonne, 2003). Dette viser at det de siste tiårene har vært en sterk økning i antall barn som får en diagnose innenfor autismspekteret (M.-C. Lai et al., 2013).

Mange barn med autisme har mangelfull eller forsinket språkutvikling (Martinsen et al., 2016). Noen har tilnærmet normal språkutvikling, men har vansker med semantisk og pragmatisk forståelse av språket, noe som kan føre til at ord og meninger blir tolket bokstavelig. Barn med autisme har ofte utfordringer med å tolke non-verbalt språk, gester og ansiktsuttrykk, samt nedsatt forståelse for å tolke og respondere på kontaktforsøk fra andre. De kan også være mindre oppmerksomme og motiverte for å engasjere seg i sosial samhandling (Leach & LaRocque, 2011). De sosiale vanskene som karakteriserer barn med autisme påvirker kvaliteten i relasjoner og engasjementet med andre barn, og kan gjøre både deltakelse i aktiviteter og relasjoner utfordrende (Locke et al., 2010; Memari et al., 2015; Verdens helseorganisasjon, 2011). Utfordringer med sosial kommunikasjon og sosial gjensidighet kan ha negativ innvirkning på sosial og kognitiv utvikling, noe som i sin tur kan øke sosial sårbarhet (Humphrey & Lewis, 2008a; Leach & LaRocque, 2011; Mundy, 1995).

Begrenset og repeterende atferdsmønster i interesser og aktiviteter kan påvirke livet og utviklingen til barn med autisme på en omfattende måte (Verdens helseorganisasjon, 2011). I tidlig alder ser det ut til at interesser ofte er relatert til søken etter perseptuelle og sensoriske opplevelser (Neil, Olsson & Pellicano, 2016), der lyset, lyden, smaken eller teksturen av ting er en essensiell del av aktiviteten. Dette kan komme til uttrykk ved at barnet gjentatt spinner på hjulet på lekebilen, ser intenst på repeterende bevegelser på sin egen hånd eller blader på trær, eller er opptatt av å lukte på bestemte ting. I tillegg til at aktivitetene kan gi barnet glede (Grandin, 2009; I. Johansson, 2008) er de forstått som en tilstand for å kontrollere redsel og angst (Howlin, 1997; Neil et al., 2016; Pellicano & Burr, 2012), og uoversiktlige omgivelser er relatert til høyere grader av denne type atferd. Barnas interesser endres ofte med alder og modenhet, men det er vanlig at interessene kan bli intense, og både påvirke barnets oppmerksomhet og utfordre sosial samhandling. Sensorisk sensitivitet er en vanlig tilleggs vanske (Neil et al., 2016), og kan inkludere hypo-sensitivitet, der lav oppmerksomhet og respons på sensorisk stimulering er karakteristisk, eller hyper-sensitivitet, særlig sensitivitet for sensorisk input, som kan føre til sensorisk overbelastning når stimuli blir for overveldende for individet. Repetitivt atferdsrepertoar kan også komme til uttrykk ved at barna kan ha sterkt behov for forutsigbarhet og rutiner. Noen har behov for å gjenta det samme aktivitetsmønsteret fra gang til gang, og forstyrrelser i rutiner, uforutsette situasjoner og overgang fra en aktivitet til en annen kan skape engstelse og stress (Howlin, 1997).

Alvorlighetsgraden av vanskene hos et barn med autisme varierer avhengig av forhold som for eksempel barnets velbefinnende, evne til emosjonell regulering, barnets utvikling og forandringer i og mellom kontekster og krav (Constantino & Charman, 2016; Neil et al., 2016). Samlet kan dette gjøre det utfordrende for personalet i barnehagen å etablere relasjon og samspill, fremme barnas deltakelse, samt tilpasse opplæringen til deres individuelle behov (Humphrey & Lewis, 2008a; R. Jordan, 2005).

2.2 Deltakelse sammen med andre barn

Flere studier viser at førskolebarn med autisme er mindre sosialt engasjerte, og bruker mer tid på aktiviteter alene, enn typisk utviklede barn og barn med andre funksjonshemminger (Brown, Odom, Li & Zercher, 1999; Reszka, Odom & Hume, 2012; Tsao et al., 2008; Walker & Berthelsen, 2008). Barnas språklige ferdigheter kan ha betydning for grad av sosialt engasjement (Walker & Berthelsen, 2008), og for hvordan de blir akseptert av jevnaldrende (Odom et al., 2006). Odom et al. (2006) undersøkte jevnaldrendes sosiale akseptering og avvistning av barn med funksjonshemminger i førskolesettinger, og fant ut at mange barn ble akseptert, mens rundt en tredjedel ble avvist i mange situasjoner. Dette inkluderte barn med autisme, som oftere ble sosialt avvist. Barna som ble avvist deltok mindre i positiv interaksjon, og viste mer negativ atferd mot sine jevnaldrende, enn de andre barna. Sosial aksepterte barn så ut til å ha funksjonshemminger som i mindre grad påvirket evne til sosial problemløsning og emosjonell regulering. Flere studier har også vist at når barn med autisme i barnehagen engasjerer seg i samhandling, engasjerer de seg mer og over lengre tid når aktivitetene er initiert av barn, enn de gjør i voksen-initierte aktiviteter (Boyd, Conroy, Asmus, McKenney & Mancil, 2008; Reszka et al., 2012; Sam et al., 2016). Fisker (2010) undersøkte i sin studie interaksjoner mellom barn med autisme og kognitive evner i normalområdet og barn med typisk utvikling i danske barnehager, og fant at mange av barna med autisme rettet oppmerksomheten mot andre barn, og i varierende grad også prøvde å utvikle innholdet i samhandling og utforske hverandres ideer i leken, men innholdet i deres samtale utmerket seg ved å være forskjellig fra typisk utviklede barn. Barna tok ofte initiativ til interaksjon med andre barn og lyktes ofte å delta i samtale om et felles tema over et kort tidsrom. Tetzchner og Grindheim (2013) fant, i sin studie fra norsk barnehagekontekst, at sosial deltakelse økte hos barna med autisme etter at jevnaldrende i barnehagen hadde fått informasjon om barnas sosiale og kommunikative vansker. Forskerne poengterer at det var viktig at informasjon ikke ble gitt på en måte som gjorde de jevnaldrende til 'små lærere', men at de ble veiledet til å støtte og oppmuntre barn med autisme sine initiativer i positive aktiviteter. Både Fisker (2010) og Tetzchner og Grindheim (2013) fremhever betydningen av den voksnes rolle for å støtte barnas sosiale deltakelse.

Studier har vist at barn med autisme også i skolekontekst deltar mindre sosialt, er mindre sentrale i sosiale nettverk, har færre venner og blir mer ekskludert enn andre barn i klasserom og friminutter (Barnard et al., 2000; Bauminger & Kasari, 2000; Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; Frankel, Gorospe, Chang & Sugar, 2011; Humphrey & Symes, 2011; Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011; Locke et al., 2010; Locke, Shih, Kretzmann & Kasari, 2016; Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain & Locke, 2010). Noen studier har mer positive funn, og i Calder, Hill og Pellicano (2013) sin studie var ingen av deltakerne sosialt isolert, og noen hadde gjensidige vennskap. Noen studier tyder også på at graden av sosialt engasjement hos barna med autisme avtar når de kommer på høyere klasstrinn (Anderson, Locke, Kretzmann & Kasari, 2016; Rotheram-Fuller et al., 2010). Humphrey og Symes (2011) fant ut at når ungdommer med autisme tok initiativ til samhandling, ble disse initiativene akseptert av jevnaldrende. Forskerne foreslår at dersom jevnaldrende føler forpliktelse for å utvikle positive relasjoner til barnet med autisme, kan det være et viktig steg framover for å forbedre sosialt utkomme for barna.

Andre studier har også pekt på at suksessfull inkludering handler om hvordan de unge med autisme oppfattes av sine klassekamerater (Humphrey & Lewis, 2008a; Locke et al., 2010; Ochs et al., 2001). Ochs et al. (2001) sin studie viste at når medelever fikk informasjon om barnets diagnose, var de mer oppmerksomme på barnets ferdigheter og vansker, og hadde mer positiv samhandling med barna med autisme, enn når de ikke hadde fått informasjon om diagnosen. Ut ifra funnene foreslår Ochs et al. (2001) at lærerne bør bruke mer tid på å prate om hva autisme er, for å forbedre medelevenes forståelse og evne til å ta barna med autisme sitt perspektiv. Dette underbygges av Boutot og Bryant (2005) sin studie, der en forklaring på at deltakerne med autisme i deres undersøkelse var aksepterte, synlige medlemmer av klassen var at klassekameratene hadde fått informasjon om diagnosen og om hvordan de kunne hjelpe elevene.

2.3 Miljøets betydning for barns deltakelse

Hvordan barn med autisme deltar sosialt med andre barn kan ha sammenheng med hvordan omgivelsene er organisert (Boyd et al., 2008; Reszka et al., 2012; Sam et al., 2016). Funn tyder på at barna deltar mer sosialt i små grupper enn i større grupper (Anderson et al., 2016; Boyd et al., 2008; Reszka et al., 2012). Det ser også ut som at aktiviteter som er strukturerte, som for eksempel måltid og samlingsstund, fremmer barnas initiativ og deltakelse med jevnaldrende (Bauminger et al., 2003; Reszka et al., 2012). Reszka et al. (2012) fant også at barna oftere var sosialt engasjert når de var engasjert i grovmotorisk aktivitet, som for eksempel å huske eller sykle trehjuls sykkel. Lekekontekster kunne representere en barriere for sosialt engasjement, noe som står i kontrast til andre barn, som typisk tar mest kontakt i lekeaktiviteter (Reszka

et al., 2012). Walker og Berthelsen (2008) observerte derimot at barna engasjerte seg i de fleste typer lek, men de engasjerte seg i mindre grad og brukte mer tid på å leke alene enn sammenligningsgruppa. Det ser også ut til at barn med autisme deltar på aktiviteter som krever mindre av dem språklig og kognitivt, enn det andre barn gjør (Nabors, Willoughby & Badawi, 1999; Walker & Berthelsen, 2008). Dette får fram at potensialet for lek og interaksjon mellom barn med autisme og jevnaldrende kan være annerledes, og at de kan motiveres til samspill av andre årsaker enn andre barn. Miljøet ser ut til å spille en nøkkelrolle for barnas engasjement, og må vurderes i sammenheng med barnets sosiale utvikling (Reszka et al., 2012; Walker & Berthelsen, 2008).

2.4 Barnas erfaringer med å være inkludert

For å undersøke hva slags erfaringer elever har gjort seg i skolen og hva autismediagnosen betydde for dem, intervjuet Humphrey og Lewis (2008a) 20 elever med autisme og Asperger syndrom mellom 11 og 17 år. Elevene hadde ofte en negativ oppfattelse av deres forskjellighet, og benevnte seg selv som å være «retarderte» eller å ha en «dårlig hjerne». Mange elever opplevde at deres behov ikke ble møtt, noe som kan sees i sammenheng med at det kan være vanskelig for lærere å forstå at elever som er akademisk flinke ikke klarer å tilpasse seg sosialt (Moore, 2007). Videre var elevenes preferanse for rutine, forutsigbarhet og lav sensorisk stimulans ofte en motsats til klasserom som opplevdes bråkete og kaotiske.

I flere studier rapporterer barn og ungdommer med autisme større grad av ensomhet enn sine jevnaldrende (Bauminger & Kasari, 2000; Bauminger et al., 2003; Lasgaard, Nielsen, Eriksen & Goossens, 2010; Locke et al., 2010; Zeedyk, Cohen, Eisenhower & Blacher, 2016). I intervju med ungdommer med autisme fant Locke et al. (2010) at de ofte bedømte seg selv negativt med tanke på egenskaper de trodde var nødvendige i et vennskap (for eksempel: 'for å være en god venn må man være tålmodig'. 'Jeg er ikke tålmodig'). Funnene indikerer, slik som Bauminger og Kasari (2000) og Lasgaard et al. (2010) viser, at mange barn og ungdommer med autisme har lyst til å være sosiale og ha sosial tilhørighet. Forskerne understreker at fysisk inkludering av barn med autisme ikke er nok for at de skal bli sosialt inkludert, og dette retter oppmerksomheten mot lærernes rolle for å fremme deltakelse (Reszka et al., 2012; Walker & Berthelsen, 2008).

2.5 Deltakelse med personalet

Barn med autisme i førskolekontekst ser ut til å samhandle mer med voksne enn med andre barn (Brown et al., 1999; Reszka et al., 2012). Tidligere studier som har sett på barn med funksjonshemmingers sosiale deltakelse indikerer at barns engasjement i aktiviteter har sammenheng med grad av voksnes involvering (Hestenes & Carroll, 2000; Malmskog & McDonnell, 1999). Men Walker og Berthelsen (2008) peker på

at det ikke er tilstrekkelig at voksne samhandler med barna, men det er desto viktigere hvordan lærere involverer seg for å støtte inkludering. De viser til Harper og McCluskey (2003) sine funn, som viste at voksen-barn-interaksjoner ikke førte til mer barn-barn-interaksjon, men heller til mer voksen-barn interaksjon, som igjen førte til redusert mulighet til å samhandle med andre barn. Andre studier fra skolekontekst fant også at barn med autisme som ble støttet av assistent hadde færre muligheter til å samhandle med klassekameratene, samt at barna jobbet mer uselvstendig (Emam & Farrell, 2009; Symes & Humphrey, 2012). Når assistenten satt nær barnet var det sannsynlig at de andre barna og læreren kommuniserte med assistenten framfor å kommunisere direkte med barnet. Under gruppearbeid var det også mer sannsynlig at barnet med autisme valgte å jobbe sammen med assistenten framfor med andre barn. Assistentene var klar over at deres oppgave var å støtte barnet til sosial deltakelse og selvstendighet, men de manglet kunnskap om hvordan de kunne gjøre det (Symes & Humphrey, 2012). Symes og Humphrey (2012) understreker at det var barna med mest alvorlig grad av autisme som ble støttet mest av assistent, og at graden av vansker kan være årsaken til at de hadde større utfordringer med samhandling med klassekamerater og selvstendig arbeid. Det var likevel evidens for at assistentene ikke klarte å fremme sosialt utkomme og selvstendighet hos barna. Det samme ble funnet i Kasari et al. (2011) studie, som observerte at når voksne ikke klarte å støtte barnet til deltakelse, og var usikre i relasjonen til barnet, kunne det blokkere interaksjon med jevnaldrende og føre til at de ble ytterligere isolert fra jevnaldrende, mens kontakten med voksne økte. Anderson, Moore, Godfrey og Fletcher-Flinn (2004) sin studie viste samme tendenser, mens Reszka et al. (2012) fant at førskolebarna viste økt sosialt engasjement med jevnaldrende i større grupper når det var en voksen til stede. Kasari et al. (2011) mener at deres data indikerer at potensialet for å inkludere barna er større enn tidligere funn har antydnet (Church, Alisanski & Amanullah, 2000; Humphrey, 2008), dersom personalet får mer kunnskap om hvordan de kan fremme barnas deltakelse. Dette setter personalets forståelse for om, når og hvordan de kan støtte barnas samhandling og lek i sammenheng med barnas sosiale utvikling (Walker & Berthelsen, 2008).

2.6 Personalets relasjoner og holdninger til barna

Funn fra forskning på relasjonen mellom lærer og barn med forventet utvikling i tidlig alder tyder på at hvordan relasjonen mellom lærer og barn er har sammenheng med barnets senere sosiale utvikling, evne til tilpasning og aksept fra andre (Hamre & Pianta, 2001; Sabol & Pianta, 2012). Lærere til barn med autisme kan oppleve spenninger i relasjonen som kan forme deres syn på å gi støtte, noe som igjen påvirker hvordan barna er inkludert (Emam & Farrell, 2009). Noen studier tyder på at relasjonen mellom barn med autisme og deres lærere kan preges av mindre nærhet og et høyere konfliktnivå enn det som er rapportert for typisk utviklede barn (Blacher, Howell, Lauderdale-Littin, DiGennaro Reed & Laugeson,

2014; Caplan, Feldman, Eisenhower & Blacher, 2016; Eisenhower, Blacher & Bush, 2015). Faktorer som lærerne opplevde som en utfordring for relasjonen var utfordrende atferd og alvorlighetsgraden av autismevansker. Faktorer som lærerne mente fremmet en god relasjon var barnets sosiale ferdigheter, kognitive evner og språkferdigheter (Caplan et al., 2016). Emam og Farrell (2009) viste at assistentene hadde positive relasjoner til barn med autisme, mens lærerne opplevde at elevenes sosiale og emosjonelle forståelsesvansker skapte spenninger i forholdet. Forskerne observerte at manglende oppmerksomhet og respons fra eleven skapte et gap i relasjonen, fordi det førte til at læreren distanserte seg i relasjonen på samme måte som barnet gjorde. Gjennom forskning har det også blitt funnet en sammenheng mellom barn med autisme sin relasjon til lærer og deres status i barnegruppa, der barn som har problemer i forholdet til læreren også blir sett negativt på av jevnaldrende (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003).

En holdning kan defineres som en persons vedvarende positive eller negative evaluering, følelser og handlinger mot noe eller noen (Boone and Kurtz (2002) gjengitt i: Park & Chitiyo, 2011, s. 70). Lærerens holdning kan påvirke hvilke forventninger læreren har til barna, som igjen kan ha betydning for elevens selvbilde og akademiske utbytte (Alexander & Strain, 1978; Park & Chitiyo, 2011). McGregor og Campbell (2001) fant at halvparten av lærerne i deres undersøkelse hadde en positiv holdning til full inkludering av barn med autisme. Noen av lærerne var bekymret for at barnas atferd kunne skape uro, og ha negativ påvirkning på de andre elevene. Spesialpedagoger var mer positive enn lærere, og lærere som hadde kunnskap og erfaring med å jobbe med barn med autisme var mer positive enn de som ikke hadde erfaring eller opplæring. I en nyere svensk undersøkelse av læreres holdninger til inkludering av førskolebarn med autisme var lærerne generelt positive til barn med autisme og til inkludering (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014). Lærere som hadde kurs i spesialpedagogikk eller tilgang til intern veiledning, samt jobbet daglig med barn med autisme, så ut til å være de mest positive. Deltakelse i beslutningsprosesser og den kunnskapen de hadde utviklet om autisme gjennom intern veiledning hadde størst betydning for lærernes mestringsfølelse. Lærere som hadde mindre kunnskap om autisme og mindre erfaring med å jobbe med barn med autisme hadde lavere tro på egen mestring i møte med barna. Park og Chitiyo (2011) studie viste også at lærere som hadde deltatt på arbeidsseminarer om autisme hadde en betydelig mer positiv holdning, men de fant ingen forskjell på holdninger hos spesialpedagoger og lærere.

Engstrand og Roll-Pettersson (2014) reflekterer ut fra funnene at læreres holdninger til inkludering kan ha blitt mer positive de siste årene, da tidligere studier har rapportert at personalet i førskolesettinger hadde negative holdninger til å inkludere barn med alvorlige funksjonshemminger, inkludert autisme (Eiserman, Shisler & Healey, 1995; Killoran, Tymon & Frempong, 2007; Rafferty & Griffin, 2005;

Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Funnene fra Engstrand og Roll-Pettersson (2014) samsvarer med Humphrey og Symes (2013) og Park og Chitiyo (2011) sine studier fra skolekontekst. Humphrey og Symes (2013) antar også at ulike funn over tid kan skyldes endringer i holdninger, siden lærere nå generelt har mer erfaring med å inkludere barn med spesialpedagogiske behov, samt mer kunnskap om autisme, enn tidligere.

2.7 Lærernes opplevde utfordringer med å inkludere

I Humphrey og Symes (2013) sin undersøkelse vurderte lærerne inkludering av barn med autisme som en fordel for å skape muligheter for å utvikle sosiale ferdigheter gjennom samspill med klassekamerater, og de mente at klassekameratene spiller en stor rolle i inkluderingsprosessen. Lærerne knyttet utfordringer med inkludering til barnas væremåte. Spesifikt opplevde de vansker med å håndtere rigiditet, konkret tenking, mangel på sosial forståelse, mangel på øyekontakt og manglende ferdigheter i tur-taking hos ungdommene med autisme. Både lærere og spesialpedagoger synes at det var mest utfordrende å håndtere upassende følelsesutbrudd og engstelse hos barna. Spesialpedagoger hadde større grad av mestringsevne i arbeidet med barna enn lærerne, men gjennomsnittet av lærerne følte likevel at de mestret samspillet med barna med autisme. Det kan henge sammen med at nesten alle hadde erfaring med å jobbe med barn med autisme, noe tidligere studier har satt i sammenheng med tro på egen mestring (Glashan, Mackay & Grieve, 2004; McGregor & Campbell, 2001). Lærerne mente også at lærerassistenter hadde stor betydning for inkludering, særlig for å sikre overganger mellom timer og ved bytte av lærere (Humphrey & Symes, 2013). Nesten alle lærerne ønsket å delta på flere kurs om autisme. Lærerne i Lindsay et al. (2013) nevnte også manglende relevant kunnskap om autisme, og om hvordan de kunne møte barns utfordrende atferd i klasserommet, som barrierer for inkludering. Videre manglet de kunnskapen til å tilpasse læreplanen til barna, og til å kunne støtte barnas utvikling av sosiale og språklige ferdigheter, slik at de hadde forutsetninger for å utvikle relasjoner til klassekameratene. De opplevde også at manglende ressurser og manglende forståelse fra andre lærere, elever og foreldre var barrierer for å utvikle en inkluderende praksis.

2.8 Oppsummering

De presenterte studiene gir et bilde av hvordan samspillet mellom barnet, det fysiske miljøet, de andre barna i konteksten og personalet påvirker mulighet for deltakelse og tilhørighet hos barn med autisme. Funnene viser, ikke uventet, at barna med autisme deltar mindre sosialt enn andre barn, men de blir også mer avvist av jevnaldrende. Eldre barn med autisme forteller om følelser av ensomhet og negativt samspill med jevnaldrende. Samtidig har mange barn med autisme venner, de har positive opplevelser med samspill med jevnaldrende, og et ønske om å delta sosialt. Gjennomgangen viser at barn med

autisme kan møte fysiske og sosiale barrierer for å delta i det sosiale miljøet, og selv om personalet generelt har positive holdninger opplever mange at de har for lite kunnskap og erfaring for å gi tilpasset støtte til barna. Flere studier påpeker at barna har behov for mer tilpasset voksenstøtte for å engasjere seg og delta (Kasari et al., 2011; Reszka et al., 2012; Walker & Berthelsen, 2008).

De fleste studiene i litteraturgjennomgangen er fra en engelsk eller amerikansk kontekst. Det er funnet kun én studie på sosial deltakelse for barn med autisme som er gjennomført i norsk kontekst (Tetzchner & Grindheim, 2013), noe som tyder på at det fins lite forskningsbasert kunnskap om hvordan barn med autisme blir inkludert og deltar sosialt i norske barnehager. Forskjeller i lovgivning, organisering av barnehagen eller skolen, pedagogisk innhold, økonomiske ressurser, samt i utdanningen av lærere kan medføre at inkludering av barn med autisme i utdanningskontekster ser annerledes ut i Norge enn i andre land.

I flere av de presenterte studiene forklares barrierer for inkludering og de relasjonelle utfordringene læreren opplever med barnas vansker, framfor med andre fysiske eller sosiale forhold som kan ha betydning (Emam & Farrell, 2009; Humphrey & Symes, 2013). Perspektivene kan knyttes til den 'medisinske modellen for funksjonshemming', som betrakter funksjonshemninger som individuelle mangler (Shakespeare, 2006). For å forstå hva som påvirker deltakelse for barna må deres væremåte sees i sammenheng med miljøet, og den 'sosiale modellen for funksjonshemming' setter fokus på at barn med funksjonshemningers muligheter ligger i hvordan miljøet samspiller med dem for å tilpasse seg deres vansker (Shakespeare, 2006; Wendelborg & Tøssebro, 2011). Den 'relasjonelle modellen', også kalt den 'nordiske modellen' (Gustavsson, Tøssebro & Traustadóttir, 2005; Shakespeare, 2006), tilbyr et tredje perspektiv, der funksjonshemming blir betraktet som konstruert gjennom et komplekst og situert samspill mellom individet og omgivelsene. De to sistnevnte posisjonene knytter an til et sosiokulturelt perspektiv på læring, og kan bidra til å undersøke hvordan praksisarkitekturene kan skape begrensninger eller muligheter for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til deltakelse. Dette blir nærmere undersøkt i neste kapittel, der prosjektets teoretiske rammeverk presenteres.

Kapittel 3 – Teori om praksisarkitekturer

Autismevansker griper inn i alle sider av barns utvikling, og de kommer til uttrykk på alle arenaer (Verdens helseorganisasjon, 2011). Hvordan det sosiale miljøet samhandler med barnet vil derfor ha stor betydning for barnets deltakelse og læring (R. Jordan, 2008). Kemmis et al. (2014) sin teori om praksisarkitekturer tilbyr et perspektiv for å analysere hvordan praksisens arkitekturer medierer interaksjonene i praksisen, noe som kan brukes for å utvikle en dypere innsikt i hva som kan påvirke personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse. Teorien tilhører gruppen praksisteorier, som overordnet er teorier som handler om å forstå kunnskapen som ligger i praksisene, og det bevegelige forholdet mellom system og individ (Nicolini, 2013). Først vil jeg redegjøre nærmere for praksisteorier og praksisbegrepet, og hvordan personalets støtte til deltakelse kan forstås som en praksis. Deretter presenteres teori om praksisarkitekturer, inkludert en redegjørelse av Kemmis (2009) konsept om holdbare praksiser, som samlet utgjør avhandlingens teoretiske ramme. Avslutningsvis forankres delstudiene og den overordnede problemstillingen til teori om praksisarkitekturer.

3.1 Praksisteorier

Praksisteorier utgjør en gruppe med forskjellige teoretiske tilnærminger, men noen konseptuelle og historiske likhetstrekk, som i økende grad blir anvendt i samfunnsvitenskap (Nicolini, 2013). Eksempler på arbeider som regnes å tilhøre praksisteorier er arbeider av Garfinkel, Giddens, Foucault, Lave og Wenger, Schatzki, Bourdieu og Wacquant, Latour, Gherardi, Reckwitz og Kemmis med kolleger. Heidegger og Wittgensteins verk antas å ha hatt stor innflytelse på mange av disse (Nicolini, 2013). Praksisteorier deler en felles interesse for menneskers handlinger i den sosiale verden, der sosialt liv betraktes som pågående aktiviteter som oppstår av menneskenes gjentatte handlinger (Feldman & Orlikowski, 2011, s. 1240). Egenskaper ved det sosiale livet forstås som forankret i menneskenes aktiviteter, i *praksiser* (Schatzki, 2012) som dermed utgjør den analytiske enheten, og 'startpunktet' for å teoretisere rundt menneskelige forhold (Nicolini, 2013, s. 162). Praksisteoretikere deler også en forståelse for at praksiser er situerte, sosiale og relasjonelle (Reckwitz, 2002). Mange deler også oppfatningen om at aktiviteter og forståelser i praksisen har iboende mønstre som er med på å forme menneskenes handlinger og liv (Reckwitz, 2002; Schatzki, 2012). Den ikke-uttalte, eller tause, kunnskapen har også stor betydning, og anses som nedfelt i og gjennom praksis. De fleste tilnærmingene anerkjenner også betydningen av materialitet og symboler/tekst i konstitueringen av praksis (Reckwitz, 2002), og avviser dualisme (som for eksempel kropp-sinn).

Praksisteorier forsøker dermed å forstå og kritisere den sosiale verden, og tilbyr et nyttig perspektiv for å undersøke hvordan praksiser foregår, og hvordan de spiller en rolle i å konstituere det sosiale liv

(Mahon, Kemmis, Francisco & Lloyd, 2017). Men selv om teoriene har noen likhetstrekk, finnes det ikke noen enhetlig tilnærming til eller teori om praksis. Det er også store variasjoner mellom teoriene med henblikk på definisjonen av en praksis og hva som teller som en praksis (Nicolini, 2013). Hvordan begrepet blir forstått i avhandlinga avklares i neste delkapittel.

3.2 Praksisbegrepet

Hvordan kan så den analytiske enheten praksis forstås? Nicolini (2013, s. 10) påpeker at selv om ulike praksisteorier definerer begrepet praksis på sin måte, hersker det likevel en konsensus om at praksiser er 'historiske og geografiske gjentakende lokaliserte hendelser', og at praksiser er komplekse enheter bestående av mindre enheter (Nicolini, 2013). Men teoriene legger ulikt innhold i hva som teller som en praksis, og ilegger enhetene i praksisen ulik betydning.

Sentralt i Schatzkis (2012) syn på praksis, er at den er 'a nexus of sayings and doings'. Kemmis et al. (2014, s. 31) bygger videre på Schatzkis definisjon, men fremhever at det relasjonelle aspektet må gjøres mer eksplisitt i definisjonen av praksis, fordi 'sayings' og 'doings' alltid vil innbefatte relasjoner mellom mennesker. Ut ifra deres forståelse handler dermed praksiser om deltakernes relasjoner til hverandre og til praksisen, og er et forhold som blir karakterisert gjennom språket deltakerne bruker, hva som sies i praksisen (sayings), hvordan deltakerne engasjerer seg i aktivitetene (doings), og relasjonene deltakerne utvikler til hverandre og til objekter (relatings).

Kemmis et al. (2014, s. 31) definerer ut ifra dette praksis som:

[...] A form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (doings) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (sayings), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (relatings), and when this complex of sayings, doings and relatings 'hang together' in a distinctive project.

Språk, handlinger og relasjoner i praksisen henger sammen i prosjekter, som gir praksisen retning og mening, og gjør den til en bestemt type praksis. Prosjektene inneholder de intensjoner, aktiviteter og mål som finnes i praksisen. Kemmis et al. (2014) føyer til at praksisen også henger sammen med deltakernes disposisjoner, noe de knytter til Bourdieus habitus-begrep; det handler om disposisjonene som gir deltakerne mulighet til å handle passende i praksisen, og innebærer deltakernes kunnskap og ferdigheter, deres tidligere erfaring, og verdiene som ligger til grunn for deres handlinger.

En praksis er situert fysisk til steder og tider som kan lokaliseres, og den er kroppsliggjort gjennom deltakernes handlinger. Kemmis et al. (2014) bruker Schatzki (2005) begrep 'site ontologies' for å løfte fram hvordan praksiser er knyttet til bestemte steder. Praksis formes av forholdene som er til stede på et

bestemt sted på en bestemt tid; den blir 'komponert' på et sted mens den skjer, i et gjensidig samspill mellom de (medierende) ressursene som er til stede og tilgjengelige i konteksten og i menneskene. Dette får fram at for å studere personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse, er det nødvendig å undersøke konteksten der praksisene tar plass (Kemmis et al., 2014; Sjølie, 2014).

I kontekster vil flere praksiser virke sammen parallelt, og metaforen praksisøkologi viser til at praksiser kan betraktes som levende systemer (Kemmis et al., 2014). Ulike praksiser opptrer samtidig, de kan relateres til hverandre, er gjensidig avhengig av hverandre, og danner nettverk av praksiser. Praksisene vil ha til dels overlappende funksjoner, og økologibegrepet viser til hvordan de er sammenbundet i hverandre, og hva som skjer i en praksis, vil ha innflytelse på hva som skjer i de andre praksisene. Man kan si at det som sies, gjøres, og hvordan man forholder seg til hverandre i en praksis, vil være en del av arkitekturen til hver av de andre praksisene (Kemmis et al., 2014). For eksempel kan 'personalets praksiser for å støtte barna til sosial deltakelse' og 'barnets praksiser for å delta sosialt' være to sammenføyde praksiser som utgjør deler av hverandres praksisarkitektur. Hvordan personalets støtte til sosial deltakelse for barn med autisme kan betraktes som en praksis utdypes i neste avsnitt.

3.3 Personalets støtte til sosial deltakelse som praksis

Forståelsen for hva som ligger i 'personalets støtte til sosial deltakelse' er i avhandlingen forankret i en sosiokulturell forståelse for læring. Vygotsky (1978) mente at barns kognitive utvikling skjer gjennom deres interaksjon med andre, mer erfarne medlemmer av samfunnet. Hans teori om den proksimale utviklingssonen, som ligger mellom barnets nåværende utviklingssone og barnets potensielle utviklingssone, retter oppmerksomheten mot hvordan de mer erfarne medlemmene kan tilrettelegge 'den proksimale utviklingssonen' for at barnet kan nå sitt potensielle nivå. Internaliseringen, det vil si omformingen av det inter-psykologiske til det intra-psykologiske, skjer i den proksimale utviklingssonen. Bruner (1997) introduserte begrepet stillasbygging (scaffolding) som en metafor på hvordan den mer erfarne kan gi tilpasset hjelp, eller altså bygge stillas, som gradvis fjernes ettersom barnet mestrer ferdigheten. Lave og Wenger (1991) omtaler prosessen som 'legitim perifer deltakelse', der nye (perifere) medlemmer, gjennom deltakelse og støtte fra mer erfarne deltakere, gradvis mestrer kunnskap og ferdigheter som beveger dem mot full deltakelse i praksisfellesskapet. Lave og Wenger (1991) teori om situert læring representerer dermed en dreining fra å se læring som en kognitiv og individuell prosess til å se læring som en sosial og situert prosess. Rogoff (1994, 2008) og Rogoff og Toma (1997) har også bidratt til forståelsen av læring som en sosial prosess gjennom begrepene 'transformation through participation' og 'guided participation'. Et sentralt aspekt ved læring handler også ut ifra disse perspektivene om hvordan barnet støttes av mer erfarne deltakere i praksisen for å

kunne delta i det kulturelle fellesskapet. I avhandlingen vil ikke fokuset være på barnas læringsprosesser, men på forhold som kan påvirke hvordan personalet støtter barnets deltakelse. I tråd med Kemmis et al. (2014) sin definisjon av praksisbegrepet handler personalets praksiser for å støtte barna til sosial deltakelse om hva personalet sier og gjør, og hvordan de relaterer til hverandre, til barnet med autisme, og til de andre barna i denne prosessen.

Ifølge Schatzki (2012) er praksiser organisert rundt fire fenomener. Det første handler om deltakernes forståelse for handlingen i praksisen. Dette dreier seg om deres kunnskap om hvordan handlinger i praksisen skal gjennomføres, hvordan de gjenkjenner praksisens handlinger, og hvordan de kan respondere i praksisen. I praksiser for støtte kan dette handle om at personalet har kunnskap om hvordan de i samhandling kan støtte sosial deltakelse for barnet, og hvordan de, gjennom språket de bruker, hva de gjør, og hvordan de forholder seg til barnet, kan fremme dets deltakelse. Det andre fenomenet er praksisens regler. Dette kan i en 'støttepraksis' for eksempel handle om regler som personalet har blitt enige om: hva de skal ha fokus på og hva de skal gjøre for å fremme barnets deltakelse. Rammeplaner, barnehagens årsplaner og barnehagens regler kan også indirekte påvirke praksiser for støtte. Det tredje fenomenet kaller Schatzki (2012) for teleoaffektive⁸ strukturer, som handler om aksepterte og forventede mål for prosjektene i praksisen, aksepterte og forventede handlinger og måter å bruke ting på, samt følelser som er aksepterte og forventede i praksisen. I personalets 'støttepraksiser' kan dette handle om hvordan språk og materiell brukes i praksisen, hvilke mål som er formulert for aktivitetene i praksisen, og hvilke følelser det er akseptert å vise i forbindelse med praksisen. Det siste fenomenet er den generelle forståelsen for praksisen, som handler om forhold som er vesentlig for praksisen. Dette vil komme til uttrykk som deltakernes verdier og holdninger, som påvirker deres praksis, og kan være ulike hos de ulike deltakerne, avhengig av rolle og status.

I teori om praksisarkitekturer er forståelsen for begrepet praksis sett i sammenheng med begrepet praxis, som betegnes som en bestemt form for: *'actions that are morally-committed, and oriented and informed by traditions in a field. It is the kind of action people are engaged in when they think about what their action will mean in the world'* (Kemmis & Smith, 2008, s. 4). Praxis kan, slik som praksis, være individuell og kollektiv, og innebærer at mennesker utfører handlingene på en måte som er moralsk, etisk, politisk og historisk forsvarlig. Bruken av begrepet praksis og praxis inkluderer i teorien om praksisarkitekturer en anerkjennelse av at praksiser har en moralsk dimensjon (Mahon et al., 2017). Ved

⁸ Teleo- i teleoaffektive strukturer er utledet fra teleologisk; en handling er teleologisk når den innehar et mål (Sjølie, 2014)

å inkludere begrepet praxis i forståelsen av praksis ansvarliggjøres og tydeliggjøres menneskenes agentskap i praksisen; deres handlinger vil alltid ha gode eller dårlige konsekvenser, som de selv har ansvar for. Bevisstheten om disse forholdene gjør at de ønsker å: *'act for the good'* (Kemmis & Smith, 2008, s. 8). Ut ifra dette forstår jeg den moralske dimensjonen av praksis som koblet til både praksisens prosjekt og til menneskenes disposisjoner, som knytter sammen *'sayings'*, *'doings'* and *'relatings'* i praksisen. Hva som skjer i en praksis, og hvordan praksiser formes, muliggjøres eller hindres av praksisens arrangementer (Kemmis et al., 2014), og dette belyses i neste kapittel.

3.4 Praksisarkitekturer

Kemmis et al. (2014) konseptualiserer, gjennom teorien om praksisarkitekturer, hvordan praksiser medieres gjennom tre sammenvevde arrangementer, som former og strukturerer praksisens sosiale liv. De kulturelle-diskursive arrangementene er ressursene som muliggjør eller hemmer hvilke språk som brukes, og hva som *sies*. Hvordan personalet i barnehagen snakker sammen og reflekterer rundt barnet, dets behov og tiltak for å støtte, og hvordan de kommuniserer med barnet, med andre barn og med hverandre i praksisen, vil bestemmes av hvilke språk som er kulturelt og diskursivt tilgjengelige i praksisen. De kulturelle-diskursive arrangementene handler dermed om kunnskapen og språket som kommer til uttrykk gjennom det som blir sagt, og hvordan personalet kan bygge sin praksis på (ofte tatt for gitt) forståelser som de deler gjennom språket (Kemmis et al., 2014). Kemmis et al. (2014) kaller de kulturelle-diskursive arrangementene for *'the sound of practice'*. Dette forstår jeg som forenlig med det som Olson og Bruner (1996) kaller *folkepsykologi*, som er de kulturelt betingede kunnskaper, verdier, og personlige og profesjonelle erfaringer som påvirker individenes oppfatninger og kommer til uttrykk gjennom deres interaksjoner. Måtene praksisene beskrives på kan skape muligheter eller begrensninger for deres praksiser. De materielle-økonomiske arrangementene er ressurser som hemmer eller fremmer det som blir gjort i praksisen. I en barnehage vil dette handle om for eksempel fysisk utforming av arealene inne og ute, dags- og ukeplaner, leker, materialer, organisering av personalet, ressurser til barn med spesielle behov, og hvilke økonomiske rammer som er lagt for driften. De materielle-økonomiske arrangementene vil være med på å forme aktiviteter og handlinger; det som *gjøres* i praksisen. De sosiale-politiske arrangementene er ressursene som muliggjør relasjonene (mellom mennesker og mellom mennesker og objekter) i praksisen. Lover, organisasjonens regler og rollefordeling påvirker hvordan relasjoner utvikles i praksisen. I en barnehage vil det handle om relasjoner mellom personalet, mellom barna og personalet, og hvordan for eksempel Rammeplan for barnehagen, barnehagens etos⁹ og årsplan

⁹ Med barnehagens etos menes i avhandlingen barnehagens verdigrunnlag

er med å lage rammer for relasjonene. Mønstrene for relasjonene, og for hva som sies og gjøres, former praksisen og gir den en bestemt karakter.

Teorien løfter fram hvordan praksiser alltid er sammenvevd med praksisens arrangementer. Den sosiale verden blir komponert gjennom tre intersubjektive dimensjoner, som ligger mellom praksisen og praksisens arkitekturer (Kemmis et al., 2014; Mahon et al., 2017). De kulturelle-diskursive arrangementene blir til i det semantiske rommet, realisert gjennom språket som medium. De materielle-diskursive arrangementene blir til i det fysiske rommet, mediert gjennom aktivitet og det som gjøres, og de sosiale-politiske arrangementene blir til i det sosiale rommet, mediert gjennom makt og solidaritet. Kemmis et al. (2014) understreker at dimensjonene alltid er sammenvevde i hverandre, og ikke kan framkomme hver for seg, og de er alltid knyttet til praksiser og til kontekster. Arrangementene knyttes også sammen i praksislandskaper, som innbefatter de fysiske stedene der praksisen tar plass, inkludert menneskene, praksisen, praksisarkitekturen og praksistradisjonene som har utviklet seg over tid, samt relasjonene mellom disse. Slik jeg tolker teorien vil praksislandskapet også innbefatte praksisens psykologiske kontekst (Olson & Bruner, 1996).

De kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosiale-politiske arrangementene utgjør praksisens arkitektur, og hver praksis har sin arkitektur. Arrangementene utgjør forutsetningene for praksisen, og muliggjør og former praksisens innhold. Figur 1 illustrerer forholdet mellom praksis og dens arkitekturer. Venstre kolonne illustrerer praksisen med det som sies, det som gjøres og relasjonene mellom mennesker. Kolonnen i midten er det intersubjektive rommet, som medierer praksisen, mens kolonnen til høyre er praksisarkitekturen, med de tre arrangementene. Sløyfen i tabellen illustrerer at praksisens arrangementer og praksis er tett knyttet sammen og relatert til hverandre, og endres kontinuerlig i samspillet mellom 'det individuelle og det sosiale, og mellom praksis og arrangementene' (Sjølie, 2014, s. 46). Praksis formes av dens arrangementer, og arrangementer formes av praksis, og praksis vil dermed alltid være formet av historien (Kemmis, 2009). Man kan si at: 'Praksiser [...] skjer i nåtid, er orientert mot framtiden, og er responser på fortiden' (Kemmis et al., 2014, s. 33).

Praksiser bekreftes gjennom:	Tar plass i det intersubjektive rom/medieres av:	Arrangementer som muliggjør eller hindrer interaksjoner:
Hva deltakerne sier og tenker (det kognitive)	Praksis i et semantisk rom, mediert gjennom språket	Kulturelle-diskursive arrangement
Hva deltakerne gjør	Praksis i et fysisk rom, mediert gjennom aktivitet og jobb	Materielle-økonomiske arrangement
Hvordan deltakerne relaterer til hverandre	Praksis i et sosiale rom, mediert gjennom makt og solidaritet	Sosiale-politiske arrangement

Sammenbundet i prosjekter og deltakernes disposisjoner

Sammenbundet i praksislandsskap og praksistradisjoner

Figur 1. Teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Oversettelse inspirert av Østern og Engvik (2016)

3.5 Holdbare praksiser

Som nevnt er praksiser og praksisarkitekturer alltid i bevegelse, og et sentralt spørsmål når praksiser knyttet til opplæring diskuteres vil være om praksisene som utvikles er holdbare¹⁰. Kemmis (2009) mener at praksisen må møte kriterier knyttet til fem dimensjoner for å være holdbar. Den første dimensjonen er knyttet til diskursiv holdbarhet, der praksisens holdbarhet knyttes til at den ikke må være utviklet på falske eller motsigende diskurser. Den andre dimensjonen er sosial og politisk holdbarhet, der praksisen ikke må inkludere eller ekskludere mennesker på måter som er urettferdig eller begrensende for menneskene i praksisen. Den tredje dimensjonen handler om materiell og miljømessig holdbarhet, der praksiser som er fysisk og materielt upraktiske ikke er holdbare. Den fjerde dimensjonen handler om økonomisk holdbarhet, der praksiser som koster mer enn de gir tilbake til de som deltar i praksisen, eller der kostnadene medfører ulemper for andre grupper mennesker, ikke er holdbare. Den siste dimensjonen handler om personlig holdbarhet, der praksiser som er til skade for noen, eller urettmessig misbraker kunnskaper, integritet, energi eller tiden til de som er involvert eller berørt av praksisen, ikke er holdbare. Holdbarheten til en praksis vil også avhenge av holdbarheten til de andre praksisene i nettverket, og

¹⁰ Jeg har valgt å bruke begrepet holdbar om det som Kemmis (2009) kaller sustainable (practices), som også kan oversettes til begrepet bærekraftig. Fordi dette begrepet i dagens samfunnsdebatt ofte brukes i tilknytning til forvaltning av naturressurser og økonomi, har jeg valgt å bruke begrepet holdbare.

Kemmis et al. (2014) kaller dette praksisøkologienes holdbarhet. Dette får fram at for å forstå en praksis, må også praksisene i dets nettverk undersøkes.

3.6 Problemstillingens teoretiske forankring

Teori om praksisarkitektur tilbyr en ressurs for å utvikle dybdekunnskap om praksiser (Kemmis et al., 2014). I avhandlingens kappe vil jeg bruke teorien både som en teoretisk ressurs for å utlede forståelser for praksiser, og som en analytisk ressurs for å avdekke hvordan praksisarkitekturerne kan muliggjøre eller begrense praksisen. Jeg vil også bruke teorien som en ressurs for å løfte fram forhold ved praksiser som ikke er holdbare (Mahon et al., 2017).

Praksisteoretikere inntar ofte en epistemologisk eller en ontologisk tilnærming i undersøkelsen av praksis, og teori om praksisarkitekturer tilbyr en ontologisk tilnærming for å studere praksis (Mahon et al., 2017). Ved en ontologisk tilnærming er det praksisens arrangementer, praksislandskapet, organisering av praksis, praksisens 'site', og dens innhold og handlinger, som studeres. Ved en epistemologisk tilnærming er det den praktiske kunnskapen som utvikles, eller læringsprosesser i praksisen, som er i fokus. Flere studier som bruker teori om praksisarkitekturer adresserer både ontologiske og epistemologiske perspektiver (Hanssen, 2018; Sjølie, 2014). Den overordnede problemstillingen for denne studien fokuserer på praksisarkitekturerne, og har dermed hovedsakelig en ontologisk tilnærming. Likevel er den også epistemologisk orientert, fordi sammenhengen mellom praksisarkitekturerne, personalets praksiser og barnas muligheter for å delta sosialt tematiseres.

Hvordan kan så disse subtile, sammenvevde og komplekse praksisene studeres? Nicolini (2013) hevder at ulike praksisteorier kan brukes i kombinasjon for å belyse praksiser fra ulike perspektiver. Ved å zoome inn og fokusere på detaljer av praksisen, og analysere disse ved bruk av ulike teoretiske tilnærminger, kan noen forhold av praksisen studeres, og gjennom å zoome ut kan sammenhenger mellom disse og arkitekturerne synliggjøres (Nicolini, 2009; Sjølie, 2014). Gjennom undersøkelsene i delstudiene som inngår i avhandlinga framkommer det, ved bruk av ulike tilnærminger og praksisteorier, detaljer ved personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse, som sammen belyser den overbyggende problemstillingen. Delstudie 1 zoomer inn på mønstre for tilstedeværelse og deltakelse for et barn med autisme i hverdagsrutiner og aktiviteter i barnehagen. Delstudie 2 zoomer inn på hvordan karakteristika ved barn med autisme og institusjonelle og kulturelle strukturer bidrar til å forme personalets praksiser for å støtte barna til deltakelse. Delstudie 3 zoomer inn på hva personalet sier om sin praksis kan avdekke om deres praksiser for å støtte til barn med autisme. I avhandlingens kappe knyttes funn fra undersøkelsene sammen med å bruke teori om praksisarkitekturer som muliggjør en mer

helhetlig diskusjon (zoomer ut) av problemstillingen: *Hvordan kan praksisarkitekturene skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle hverdagsliv?* For å undersøke praksiser er det nødvendig å observere dem over tid, ved bruk av ulike metoder (Sjølie, 2014), og hvordan dette er gjort i prosjektet vil gjennomgås i neste kapittel.

Kapittel 4 - Metodologi

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningens design, og presentere min bakgrunn og de filosofiske antakelser som ligger til grunn for studien. Deretter vil jeg belyse studiens kryssnasjonale perspektiv. Videre presenteres gjennomføringen av prosjektet, hvor rekruttering og informasjon til deltakere, deltakerne, og datainnsamlingen med de ulike metodene beskrives. Sist i kapitlet redegjøres det for arbeidet med analyser, før studiens kvalitet samt etiske overveielser diskuteres.

En sosiokulturell tilnærming til forskningsfeltet retter oppmerksomheten mot å studere menneskelig aktivitet og samhandling på den ene siden, og mot de kontekstene der samhandlingen foregår på den andre siden (Kemmis et al., 2014; Rogoff, 2008). På samhandlingsnivået kan utfoldelsen av personalets støtte til barn med autisme studeres, og på kontekstnivået kan praksisarkitekturenes samspill med praksisene studeres. Hensikten med studien, som er å undersøke praksisens arkitekturer, aktualiserer et fokus på kontekstnivå. Men for å forstå kontekstnivået, må også forhold på samhandlingsnivå belyses, der beskrivelser av aktiviteter og samhandling som foregår kan gi grunnlag for å utforske praksisene for støtte, samtidig som det gir grunnlag for å utvikle innsikt i hvordan praksisarkitekturene samspiller med praksisene (kontekstnivået). På den bakgrunn kan forhold som er muliggjørende eller begrensende for personalets praksiser analyseres. En kvalitativ studie vil være egnet for en dybdeundersøkelse av disse unike forholdene, for å utvikle innsikt i fenomenet som studeres (Creswell, 2013).

4.1 En case-studie-design

Avhandlingens overordnede problemstilling er åpen, og fokuserer på forhold som påvirker personalets praksiser for å støtte barn med autisme innenfor en barnehagekontekst. En kvalitativ, eksplorerende studie, med datainnsamling fra feltarbeid for å komme tett på det som undersøkes, er dermed egnet (Yin, 2014). En case-studie kan bidra til å belyse komplekse fenomen, og ble derfor utviklet som et overbyggende design for studien. I denne studien følges Yins (2014, s. 16, 17) definisjon av case-studier som er: 'en dybdeundersøkelse av et samtidig fenomen, i virkelighetskontekst, hvor båndene mellom fenomenet som undersøkes og konteksten ikke er tydelig [...] hvor flere kilder for evidens er brukt'. Case-studier kan forstås som en metodologi (Creswell, 2013; Merriam, 2009; Yin, 2014) der designet blir den aksjonsplanen man velger å følge, fra forskningsspørsmålet blir formulert, og fram til forskningens konklusjoner (Yin, 2014). Planen guider forskeren i innsamling, analyse og tolkning av data, og danner en logisk modell som gjør det mulig for forskeren å drøfte sammenhenger mellom funnene i datamaterialet. Det kvalitative i denne studien handler både om forskningstilnærmingen og de ulike formene for datainnsamling og analyse. Valg av design, utvelging av case og tolkning er bygd på

teoretisk og analytisk argumentasjon framfor statistiske prosedyrer. Det utelukker likevel ikke bruk av statistikk i analysen av enhetene (Gerring, 2007).

Det finnes mange ulike måter å utvikle en aksjonsplan og gjennomføre en case-studie på (Stake, 1995). Creswell (2013) foreslår at en av de første tingene forskeren bør gjøre er å definere casen, men det finnes heller ikke en felles enighet om hva en case er (Schwandt & Gates, 2018). Stake (1995) mener at en case må være individer, plasser eller program, og ikke kan være relasjoner eller hendelser. Han begrunner dette med at casen må være avgrensede systemer, og at hendelser og relasjoner ikke er det. Schwandt og Gates (2018) mener derimot at en case kan være hva som helst, som for eksempel en hendelse, en handling, et individ eller en organisasjon. Jeg har i avhandlingen valgt å følge Schwandt og Gates (2018) forståelse av hva en case kan være. Det er fenomenet: 'personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse', som undersøkes i avhandlingen. Fenomenet utgjør den analytiske enheten som studeres, og defineres derfor som casen. For å få rik tilgang til data som kan beskrive casen er undersøkelsen gjennomført i tre ulike barnehagekontekster. Casen er avgrenset gjennom det analytiske fokuset, som er på hvordan personalet støtter barn med autisme sin sosiale deltakelse i barnehagens uformelle miljø. Ved gjennomføring av case-studier inngår også en beskrivelse av casen (Creswell, 2013), og 'personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse' er redegjort for i kappens kapittel 3.3.

I en kvalitativ case-studie vil det være tett forbindelse mellom forskerens erfaringer og studiens filosofiske antakelser, noe som vil gi retning i valg av problemstilling, metode og framgangsmåte i forskningen (Creswell, 2013). I neste del vil jeg derfor redegjøre for min bakgrunn og mitt ståsted som forsker i møte med forskningsfeltet.

4.2 Forskerens bakgrunn og studiens filosofiske antakelser

Førforståelsen vil være summen av forskerens personlige og profesjonelle erfaringer (Gadamer, 2012), og vil utgjøre bakgrunnen for hvordan jeg forstår og tolker opplevelser og fenomener jeg møter gjennom forskningsprosessen. Førforståelsen vil være et vilkår for nye forståelser, som igjen fører til endring i førforståelsen. Denne vekslingen mellom forståelse og førforståelse blir også referert til som den hermeneutiske spiral (Alvesson & Sköldberg, 2008), der revidering av førforståelse vil være en kontinuerlig prosess. I forskning vil det være et ideal å være bevisst på å definere egen førforståelse, for å møte feltet med et mest mulig åpent blikk (Fog, 1994), og jeg vil i denne delen trekke noen linjer fra sentrale erfaringer i utdanning og yrkespraksis som har hatt betydning for min førforståelse i møtet med forskningsfeltet, og knytte disse til studiens filosofiske antakelser.

Jeg er utdannet førskolelærer og har en master i tilpasset opplæring, spesialpedagogisk profil (Olsen, 2009). Som spesialpedagog har jeg både jobbet med barn med autisme i barnehage og i et team ved en Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, som utredet og fulgte opp barn med autismespekterdiagnoser. Jeg veiledet foreldre og personale i barnehager og skoler angående tilrettelegging og opplæring for barn med autisme. Opplæringen ble individuelt tilpasset barnets behov, og som oftest basert på flere opplæringsmetoder, men tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse (Lovaas, 1987) var en sentral tilnærming for de fleste barn i barnehagealder. Da jeg begynte å jobbe som høyskolelektor, med undervisning i pedagogikk og spesialpedagogikk, førte ny fordypning i teori og forskning til nye refleksjoner rundt barnas opplæring. Særlig sosiokulturell teori (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978), diskursteori (Foucault, 1999) og teori om diagnosen som interaktiv (Hacking, 1995), bidro til å utvikle mitt syn på læring, og til en økt bevissthet rundt læringsdiskurser og ressurser for læring (Se Olsen, 2015). Refleksjonene førte til en endring i min livsanskuelse, der jeg gradvis forlot en (mer eller mindre bevisst) realistisk (positivistisk) posisjon (Creswell, 2013). I refleksjonene opplevde jeg en spenning mellom forståelsen for at mange barn med autisme har behov for en til en-opplæring strukturert av lærer for å lære grunnleggende språklige, sosiale og selvhjelps ferdigheter på den ene siden, og forståelsen av læring som en prosess mot danning av hele mennesket, der deltakelse med andre og medbestemmelse er muliggjørende og nødvendige betingelser (Cohen, 2006), på den andre siden. En erkjennelse av at dette ikke behøver å representere motsetningsfylte forhold, men heller være komplementerende, i den forstand at kunnskap om ulike lærings syn kan bidra til å utvikle en bredere pedagogisk tilnærming og forståelse for barnas læringsprosesser (Jacobsen & Bekk, 2005), plasserer meg ontologisk i en posisjon som Hacking kaller dynamisk nominalisme (Hacking, 1999); en mellomposisjon som erkjenner at noen forhold er naturlig skapte, mens andre forhold er menneskeskapte. Posisjonen kan knyttes til en sosialkonstruktivistisk epistemologi (Creswell, 2013; Hacking, 1999; Krumsvik, 2016), som erkjenner at kunnskap konstrueres gjennom menneskers interaksjon med hverandre, og gjennom de historiske og kulturelle normene som påvirker deres liv.

En underliggende antakelse for denne studien er at det er behov for mer kunnskap om hvordan førskolebarn med autisme har det i hverdagen sin, som grunnlag for å jobbe for at de skal få en best mulig hverdag, utdanning, og et godt liv. Jeg mener at det i forskningen på barnehagebarn med autisme har vært et for ensidig fokus på intervensjonsprogrammer for opplæring. Barn med autisme er en heterogen gruppe, og selv om mange intervensjonsstudier viser forbedring i ferdigheter på gruppenivå, er det store individuelle variasjoner i utbytte av opplæringen (Howlin, Magiati & Charman, 2009; Lord et al., 2005; Magiati, Charman & Howlin, 2007; Magiati, Tay & Howlin, 2012). Forskning på hvordan kontrollerte

intervensjonsstudier blir omsatt til meningsfulle praksiser for barna i ordinære utdanningskontekster er også sparsom (Damschroder et al., 2009; Kasari & Smith, 2013; Lord et al., 2005). Noen av barrierene som er nevnt som årsak til det er store variasjoner i barnas fungering og behov, og utfordringer med de mangfoldige dimensjonene som påvirker kontekstuelle forhold. I tillegg har mange barnehageansatte lite eller manglende erfaring med å jobbe med denne gruppen barn, samt mangelfull kunnskap om implementering og gjennomføring av slike intervensjoner (Kasari & Smith, 2013; Lord et al., 2005; Weisz, 2000). Dette utgjør et betydelig gap i forskningen (Dingfelder & Mandell, 2011; Kasari & Smith, 2013; Weisz, 2000). Jeg stiller meg også spørrende til om implementering av intervensjonsprogrammer i opplæringen av barn med autisme i barnehager kan føre til at fagfolks kompetanse ikke blir viet tilstrekkelig oppmerksomhet. Selv om barn med autisme deltar i strukturerte opplæringsprogrammer må disse tilpasses til hvert barn, og til den konteksten barnet er i, og her vil det være de faglige refleksjonene hos personalet som avgjør kvaliteten i og utbyttet av opplæringen.

Med bakgrunn i det ovennevnte var det innledende motivet for prosjektet å undersøke hvordan barn med autisme kan lære gjennom deltakelse i barnehagens uformelle miljø. Gjennom feltarbeidet utviklet jeg en bevissthet om sammenhengen mellom hvordan barna var inkludert i det uformelle miljøet, og deres muligheter for læring i disse situasjonene. Prosjektets åpne tilnærming førte til at problemstillingen ble ytterligere justert og spisset, fram til den endelige problemstillingen.

Studiens sosialkonstruktivistiske posisjon gir forskningen en fortolkende tilnærming (Lincoln, Lynham & Guba, 2018). Problemstillingen løfter også fram et kritisk perspektiv, der det søkes å se ut over hva personalet gjør i praksisen, for å undersøke hvilke forhold som muliggjør eller begrenser personalets praksiser. Et kritisk perspektiv handler om å identifisere og utforske nye, alternative forståelser, som kan utfordre handlinger og forståelser som tas for gitt (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Ved å innta en kritisk posisjon erkjenner forskeren at historie og kultur har innflytelse på våre oppfatninger, men er i tillegg oppmerksom på hvordan makt og sosial posisjon påvirker våre handlinger, og ønsker å vise hvordan ulike, ofte subtile, former for sosial dominans kan påvirke og begrense menneskers autonomi og handlingsalternativer. Forskere som har en kritisk innstilling er skeptiske til kunnskap som gir seg ut for å være den eneste rette sannhet, og et mål med forskningen vil være å gjøre oppmerksom på ubrukte ressurser (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Den kritisk fortolkende studien tar plass i barnehagekontekster i Norge og England, og det kryssnasjonale perspektivet redegjøres for i neste delkapittel.

4.3 Det kryssnasjonale perspektivet

Forskning som gjennomføres i flere nasjoner benevnes ofte som krysskulturell, kryssnasjonal eller komparativ forskning (Epstein, 2016; Hantrais & Mangen, 2007). Hensikten med forskningen er ofte å sammenligne mellom land, der landene utgjør enheten for analyse. Men enhetene kan også være individer og spesifikke kontekster i ulike land (Arnove & Bull, 2016). I denne studien er hovedhensikten å studere sosiale prosesser i hver barnehage, for å utvikle en bedre forståelse av fenomenet som undersøkes (Hantrais, 2007). Det kryssnasjonale perspektivet kan bidra til beskrivelser og analyser av fenomenet på tvers av nasjoner. Perspektivet kan synliggjøre hvordan fenomenet påvirkes på ulike nivå; fra transnasjonale, nasjonale, og lokale krefter, og relasjonene mellom disse og casen (Bartlett, 2014; Bray & Thomas, 1995).

En case-studie som utføres i flere land krever ofte en annen tilnærming enn det som er nødvendig i nasjonal forskning, fordi nasjonal eller kulturell kunnskap eller antakelser ikke kan legges til grunn for analysene (Arnove & Bull, 2016). Dette betyr at det filosofiske og teoretiske rammeverket som brukes i studien må muliggjøre en analyse av funnene på tvers av nasjoner. I denne studien gir det filosofiske grunnlaget, tidligere forskning på feltet, redegjørelse av begreper og kontekst for forskningen (Hantrais, 2007), sammen med det teoretiske rammeverk som brukes¹¹, en tilnærming som gjør det mulig å analysere og vurdere casen på tvers av nasjoner.

I utgangspunktet handlet gjennomføringen av undersøkelsen i en engelsk barnehage om et ønske om å forske i en ukjent barnehagekontekst. Min utdanning og arbeidserfaring gjorde at jeg var svært godt kjent med konteksten for forskningen, som i utgangspunktet var norske barnehager. Dette gir en insiderposisjon som kan være både en fordel og en ulempe. Det kan gi lettere tilgang til og aksept i feltet. Samtidig kan det gjøre forskeren blind for nye erfaringer, ved at man 'ser det man allerede vet' (Wadel, 2014). Norge og England er vestlige, europeiske land, som er knyttet sammen gjennom noen kulturelle og historiske fellesskap og fellestrekk. Samtidig kan forskjellig språk og historie, samt ulikheter i politikk, lovgivning og organisering av utdanningssystemet og barnehager¹², gjøre at det utvikles forskjellige måter å tenke og handle på. Ulikhetene kan gi rikere beskrivelser av fenomenet som studeres. Samtidig kan en fare med outsiderperspektivet være at man i en ukjent kontekst ser etter det som man allerede kjenner til, og kan komme til å overse det som er ukjent (Arnove & Bull, 2016). I forskning i

¹¹ Teoretiske rammeverk i artikkel 2, 3 og i kappen

¹² Utdypet i kapittel 1.3 og i artikkel 2 og 3

fremmed kontekst er det derfor ekstra viktig å være sensitiv ovenfor sin egen rolle og for egen forståelse av det som skjer i konteksten.

Språklige og kulturelle barrierer kan forårsake feilkilder i forskningen, fordi det kan føre til misforståelser og feiltolkninger hos forskeren. I gjennomføringen av undersøkelsen i England har jeg prøvd å ta høyde for dette gjennom å spørre personalet i barnehagen underveis dersom det har vært ting jeg ikke har forstått. Fokusgruppeintervju med personalet, der de har drøftet innholdet i ulike videoklipp, har også vært en måte å sikre forståelsen og egne analyser. I analyseprosessen hadde jeg også flere møter med forskere ved Centre for Research on Autism and Education (CRAE), University College London, Institute of Education, der videoklipp, observasjonsnotater og analyser ble diskutert. To av forskerne ble også medforfattere på artikler som inngår i avhandlingen.

En annen utfordring med å sammenligne to ulike nasjoner med ulike språk, er hvorvidt sentrale begreper som brukes tillegges samme betydning i de ulike landene (Hantrais, 2007). Et hovedkonsept i denne studien er begrepet barnehage. I Norge brukes termen barnehage, mens det i England brukes ulike begreper på 'early childhood care'-institusjoner, men termen nursery blir ofte brukt, og undersøkelsen ble gjennomført i en nursery. I artiklene valgte vi å bruke termen Kindergarten, som er det opprinnelige tyske begrepet, som barnehage er oversatt fra, og som er en vanlig term i internasjonal, engelskspråklig forskning, selv om termen ikke er vanlig i dagligspråk i England (Phillips & Schweisfurth, 2014). Begrepene mainstream og inclusive kindergarten ble også brukt i artiklene, for å understreke at det var ordinære barnehager, og ikke barnehager for barn med spesialpedagogiske behov, som var kontekst for forskningen. Et annet sentralt begrep som er brukt ulikt i artiklene og i kapp er begrepet teachers og barnehagepersonale. I artikkel 2 og 3 er det, både av hensyn til den språklige utformingen og begrenset plass, valgt å kalle barnehagepersonalet for teachers. En forskjell mellom norske og engelske barnehager er at i engelske barnehager kaller barna alle i barnehagepersonalet for teachers, mens i Norge er det vanlig at barna bruker begrepet 'de voksne' om de som jobber i barnehagen. I kappen har jeg valgt å bruke termen personalet, ansatte og de voksne om hverandre, med samme mening.

4.4 Rekruttering og informasjon

Når casen er identifisert, vil neste steg i utviklingen av case-studier være å rekruttere deltakere (Creswell, 2013). Det kan være hensiktsmessig å rekruttere deltakere som kan gi ulike perspektiver på fenomenet som undersøkes. Valg av deltakere ble gjort gjennom en strategisk samplingsprosedyre¹³ (Creswell, 2012). Deltakerne i studien er tre gutter med autisme og personalet i deres barnehage. Barna med autisme

¹³ Inklusjonskriterier er beskrevet i artikkel 1, 2 og 3.

har i studien har fått pseudonymene Ole, Lars og Ben, for å ivareta anonymitet. Jeg valgte å gi dem navn framfor å kalle dem for eksempel deltaker 1, 2 og 3, for å framstille dem som subjekter.

For å rekruttere deltakerne fikk jeg i Norge hjelp av leder ved en Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Denne personen tok kontakt med aktuelle foreldre, fortalte om min studie og spurte om jeg kunne få ta kontakt med dem for å fortelle mer om studien. De som ble spurt samtykket til det, og jeg ringte dem på avtalt tidspunkt og informerte om studien. Begge de to foreldreparene jeg var i kontakt med ønsket å delta i studien. Foreldrene forespurte så styrer om det kunne være interessant for barnehagen å delta, og om jeg kunne få komme for å informere om studien. Jeg hadde så et møte med foreldrene og personalet i barnehagen, der jeg fortalte om studien. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring ble utdelt¹⁴. Undersøkelsen ble gjennomført gjennom vinteren og våren 2015 i de norske barnehagene. I England fikk jeg hjelp til rekruttering av en lektor i spesialpedagogikk ved University College London, Institute of Education i London, som anbefalte noen barnehager. Jeg fikk arrangert møte med styrer i to av barnehagene, og etter møtene med styrerne møtte jeg barnas foreldre for å informere om studien. Foreldrene samtykket til deltakelse i etterkant av møtet, og informasjon til personalet i barnehagene ble gitt. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring¹⁵ ble utlevert. Undersøkelsen ble gjennomført i England våren 2016.

Opprinnelig var planen å rekruttere deltakere i fire barnehager, to i Norge og to i England, noe som ville gitt et mer balansert grunnlag for analysene. Ettersom ett foreldrepar trakk samtykket sitt, ble det 3 barnehager igjen i studien. Siden feltarbeidet ble utført over forholdsvis lang tid (til sammen rundt 3 måneder), og ettersom metodene som brukes i feltarbeidet ville gi rik tilgang til data for å undersøke fenomenet, vurderte jeg antallet deltakere som tilstrekkelig.

4.5 Deltakerne og deres barnehage

Tre gutter med autisme i tre barnehager, sammen med deres personale, deltok i studien. I Norge deltok Ole og Lars. Barnehagene deres ligger i to ulike kommuner. Ole sin barnehage ligger i et ruralt strøk, mens Lars sin barnehage ligger i et urbant strøk. Bens barnehage i England ligger i et urbant strøk. Da observasjonene ble utført var guttene rundt 5 år, og alle hadde en autisme-diagnose, i tråd med kriteriene i ICD-10 (2011). Alle hadde hatt et heltidstilbud i barnehagen i mer enn et år. Ole mottok 13 timer i uka med spesialpedagogisk hjelp, Lars mottok 30 timer i uka, og Ben hadde ennå ikke fått innvilget søknaden om spesialpedagogisk støtte.

¹⁴ Vedlegg 3, 4 og 5

¹⁵ Vedlegg 6, 7 og 8

I Ole sin barnehage gikk det totalt 54 barn fordelt på fire avdelinger, og 18 barn gikk på Oles avdeling. Ingen av de andre barna på avdelingen mottok spesialpedagogisk hjelp. Det var 17 ansatte i barnehagen, og seks av disse var utdannede barnehagelærere. Tre voksne jobbet på Oles avdeling, og den spesialpedagogiske hjelpen til Ole ble gitt av en spesialpedagog som kom til barnehagen 2-3 timer hver dag. I Lars sin barnehage gikk det totalt 25 barn, og ingen av de andre barna i Lars sin barnehage mottok heller noen spesialpedagogisk hjelp. Det var 8 ansatte, og fem var utdannede barnehagelærere. Den spesialpedagogiske hjelpen ble gitt av en barnehagelærer. I Bens barnehage gikk det 71 barn, fordelt på to avdelinger. Det var en avdeling for 3- og 4-åringene, der Ben gikk, og en avdeling for 2-åringene. Det var 17 personer ansatt i barnehagen, to jobbet i administrasjonen, fire var utdannede lærere, og det var 11 som jobbet som Early Years Educators (nivå 3). Selv om Ben ikke hadde fått innvilget spesialpedagogisk hjelp, mottok han regelmessig spesialpedagogisk hjelp gitt av spesialpedagogen som hadde ansvaret for han og flere andre barn med autisme i barnehagen. I observasjonsperioden tilbrakte de tre guttene det meste av barnehagedagen i det uformelle miljøet i barnehagen. Når de var i det uformelle miljøet hadde alle voksne på avdelingen ansvar for å ivareta dem, selv om alle barna hadde en voksen som hadde det primære ansvaret for dem. Ingen av barna brukte alternativ og supplerende kommunikasjon¹⁶.

4.6 Gjennomføring av studien

Den åpne tilnærmingen, der fokuset i forskningen har utviklet seg gjennom forskningsprosessen, gir studien et etnografisk tilsnitt (Creswell, 2013), noe som tilsier at undersøkelsen i feltet måtte foregå over tid. Planen var at observasjonene skulle strekke seg over 15 dager. For å forsøke å ikke oppleves påtrengende for deltakerne, og også få tid til å bearbeide datamaterialet umiddelbart etter observasjonene, valgte jeg å observere 3 timer per dag. Observasjonene ble gjennomført på ulike tider av dagen gjennom perioden, for å få et helhetsinntrykk av barnas barnehagedag. Av ulike grunner ble observasjonene i den første barnehagen gjennomført i 13 dager, strukket over 5 uker, og jeg valgte å følge det samme mønsteret i de to øvrige barnehagene. Fangen (2010) kaller slike opphold i feltarbeidet for 'field breaks', og mener de kan gi forskeren en analytisk distanse for å reflektere over egen rolle og fokus i forskningen, slik at det kritiske blikket opprettholdes. I den videre beskrivelsen av studien vil jeg redegjøre for hvordan datainnsamlingen ble gjennomført.

¹⁶ I tråd med retningslinjer for skriving av kappen: <https://www.uv.uio.no/forskning/phd/regelverk/omkappen.html> viser jeg til artikkel 1, 2 og 3 for mer informasjon om deltakerne.

4.7 Datainnsamlingen

I case-studier samles det inn data ved bruk av flere metoder (Yin, 2014), og metodene som er brukt for å samle inn data i feltarbeidet er deltakende observasjon, video-observasjon, intervju med lærere og foreldre, og fokusgruppeintervju med personalet. Data innhentet ved bruk av ulike metoder kan belyse casen, gjennom at detaljer fra ulike datakilder kan være med å skissere opp et mer nyansert bilde av fenomenet (Creswell, 2013).

4.7.1 Deltakende observasjon

Ved bruk av deltakende observasjon som metode kan jeg som forsker utvikle nær kunnskap om feltet, menneskene og fenomenet som studeres (Fangen, 2010). Målet er å observere hva mennesker gjør i situasjoner som ikke er strukturert av forskeren, og få informasjon om konteksten og handlingene som foregår i konteksten. Gjennom deltakelse i deres daglige liv kan jeg utvikle kunnskap om deres relasjoner, interaksjoner og dialoger. I tillegg kan uformelle samtaler med personalet i barnehagen gi kunnskap om intensjoner og refleksjoner rundt deres handlinger. Ved å gjennomføre observasjonene over en lengre periode kan også mønstre for interaksjoner og den sosiale strukturen bli tydeligere for meg.

Som tidligere nevnt var det analytiske fokuset på personalets samhandling med barnet med autisme i barnehagens uformelle miljø. Det var derfor naturlig å følge barnet med autisme i observasjonsperioden. I deltakende observasjon er det viktig at forskeren i forkant av undersøkelsen reflekterer over sin egen rolle i forskningen (Fangen, 2010). Det er vanlig å pendle mellom rollen som deltaker og rollen som observatør gjennom observasjonsperioden, og hvordan og i hvilken grad forskeren vil veksle mellom rollene bør vurderes, både før gjennomføring av undersøkelsen og underveis. I deltakerrollen deltar forskeren aktivt i det daglige livet og den sosiale samhandlingen i barnehagen. Fordelen med deltakerrollen er at den kan gi 'innside'-kunnskap om miljøet, mens faren er at forskeren blir så involvert at det blir utfordrende å utvikle en analytisk forståelse av det som skjer i konteksten (Fangen, 2010). I rollen som (ikke-deltakende) observatør observerer forskeren uten å delta. Jeg valgte å delta i det daglige livet i barnehagen de første par dagene av observasjonsperiodene i hver barnehage. Dette var for å bli kjent med menneskene og konteksten, og for at de skulle bli kjent med meg. Etter hvert trakk jeg meg mer tilbake og tok en observasjonsrolle. I den første barnehagen jeg observerte opplevde jeg at jeg, når jeg tok deltakerrollen, ofte ble medskaper i forskningen på en måte som gjorde det vanskelig å skille fenomenet jeg skulle forske på fra min tilstedeværelse. For eksempel kunne min tilstedeværelse sammen med barnet med autisme hindre personalet i å ta kontakt og samspille med barnet. I de neste barnehagene jeg observerte valgte jeg derfor å ta en mer diskret og tilbaketrukket observatørrolle gjennom det meste av observasjonsperioden, mer distansert til barnet som var i fokus for observasjonene. Jeg måtte likevel

være nær nok til å få med meg handlingene og det som ble sagt i situasjonen. Selv om jeg etter hvert tok en observatørrolle med begrenset deltakelse deltok jeg i uformelle samtaler med barna og personalet, dersom noen tok kontakt med meg. Det var også naturlig å veksle til deltakerrollen i enkelte situasjoner, som for eksempel når jeg var sammen med dem på turer utenfor barnehagen, eller dersom barna hadde behov for hjelp.

Når jeg tok en deltakende rolle, gjorde jeg observasjonsnotater i etterkant, og når jeg hadde observatørrollen, noterte jeg underveis. Notater jeg gjorde i observatørrollen ble mer løpende og detaljrike enn notater gjort i etterkant av deltakelse, som ble mer oppsummerende. I etterkant av hver observasjonsdag ble observasjonsnotater renskrevet i en logg, som ble lagret etter dato i programvaren NVivo (2016). Notatene inneholdt informasjon som tid, sted og hvem som var tilstede i observasjon, sammen med beskrivelser av hendelsene jeg hadde observert. Jeg noterte også ned egne spørsmål, teoretiske perspektiver og refleksjoner rundt det som skjedde.

4.7.2 Video-observasjon

Video-observasjoner gir tilgang til å detaljert studere sosiale prosesser i hverdagslige settinger (B. Jordan & Henderson, 1995; Knoblauch & Schnettler, 2012). Klippene kan sees av flere, gjentatte ganger. Video-observasjon ble gjennomført cirka 30 minutter hver dag. Videoopptak gir rik informasjon, og for å kunne analysere hvert klipp helhetlig, og gjøre bearbeiding av informasjonen overkommelig, gjorde jeg opptak i korte sekvenser, på mellom 2 til 4 minutters varighet (Erickson, 2007). Fokuset også for videoobservasjonene var i utgangspunktet barnets aktivitet og samhandling med personalet og andre barn i barnehagens uformelle miljø. Det analytiske fokuset, og tidsbegrensningen for opptak på 30 minutter per dag, bidro til et avgrenset fokus for filmingen (Barron, 2007). Innenfor disse avgrensningene gjorde jeg opptak når jeg tenkte at det som hendte var interessant. Sorenson og Jablonko (1995) betegner dette som en opportunistisk (opportunistic) samplingsprosedyre. De argumenterer for at dette er en nyttig prosedyre i en naturalistisk setting der forskeren ikke på forhånd kan vite hva som skal skje og hvordan hendelsene vil forløpe. Fordelen ved en slik prosedyre er at filmingen blir styrt av hendelsene i konteksten, og den er dermed egnet for å dokumentere uventede hendelser. En ulempe ved prosedyren kan være at opptakene blir styrt av forskerens interesse (Sorenson & Jablonko, 1995). Kameraet var lite og kunne holdes relativt skjult i hånda, og filmingen ble slik utført på en diskrete måte. Fokuset for observasjon ble gjennom undersøkelsene gradvis spisset mot samhandling mellom personalet og barnet, samtidig som varigheten på klippene ble kortere, noe som ga mer variert informasjon om deres samspill i ulike situasjoner.

Videoklippene ble lagt over på en egen lagringsenhet hver dag, og det ble utviklet en logg over innholdet (B. Jordan & Henderson, 1995), der tid, sted og deltakere i klippet ble notert, i tillegg til et stikkordspreget sammendrag av samhandlingen. For å få et helhetlig inntrykk av samhandlingen mellom barnet og personalet ble det utviklet en deskriptiv analyse av alle klipp som viste barn-voksen-interaksjon etter at de var transkribert (Angelillo, Rogoff & Chavajay, 2007). Analysene ble deretter forkortet og satt inn etter dato i en tabell ¹⁷(Ash, 2007) som ga overblikk for å utvikle kategorier og analysere mønstre i interaksjonene. I det samlede datamaterialet utgjør videoobservasjonene hovedmaterialet i analysene. Totalt inngikk 336 klipp som grunnlag for analyse, og av disse viste 169 klipp interaksjoner mellom barna med autisme og personalet. Noen klipp ble utelatt fra analysen fordi de ikke var av god nok kvalitet (for korte klipp, ikke filmet barnet, for dårlig lyd kvalitet).

Tabell 1: Oversikt over antall videoklipp og videoklipp med barn-voksen-interaksjoner

Barn	Totalt antall videoklipp	Antall klipp med barn-voksen interaksjon	Gjennomsnittlig antall minutter på klipp med barn-voksen interaksjon	Totalt antall minutter med klipp med barn-voksen interaksjon
Ole	108	44	4,36	192
Lars	112	53	2,8	148
Ben	116	66	2,22	147
Total	336	169	3,12	487

4.7.3 Intervju med foreldre og lærere

Hensikten med å intervju foreldre og lærere var å få bakgrunnsinformasjon om barnets tidlige utvikling, og deres historie sammen med barnet. Intervjuene ble gjennomført omtrent midt i observasjonsperioden. Før intervjuene ønsket jeg å bli godt kjent med barnet og barnehagen, for å unngå at lærernes og foreldrenes oppfatninger skulle prege min forforståelse i mine første møter med barnet og barnehagen. Intervjuene var planlagt som halvstruktureerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2009), og intervjuguider¹⁸ var utviklet på forhånd. Hvert intervju varte rundt 1 ½ time. I etterkant av intervjuene ble

¹⁷ Vedlegg 13

¹⁸ Vedlegg 9 og 10; intervjuguide foreldre og lærere (norsk), vedlegg 11 og 12, intervjuguide foreldre og lærere (engelsk)

det avtalt et nytt møte for å gjennomføre et Vineland-intervju (Sparrow, Cicchetti & Balla, 2005)¹⁹ for å få foreldrenes vurderinger av barnets adaptive ferdigheter i dagliglivet. Foreldrene fylte også ut en Social Communication Questionnaire (Rutter, Bailey, Berument, Lord & Pickles, 2003)²⁰, for at jeg skulle få et inntrykk av hvor omfattende foreldrene opplevde at barnas autismevansker var. Intervjuet med lærerne ble gjennomført med barnehagelærer eller spesialpedagog som hadde et særlig ansvar for barnets opplæring. Hensikten med disse intervjuene var å få bakgrunnsinformasjon om hvordan barnehagen hadde jobbet for å tilrettelegge for barnet, og hvordan de oppfattet barnets behov og deltakelse. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert umiddelbart etter intervjuene. I studien har data fra intervjuene vært med på å informere meg, og bidratt til bakgrunnsinformasjon om barna og barnehagene.

4.7.4 Fokusgruppe-intervju

I fokusgruppeintervju er det ikke enkeltindividene, men gruppen som helhet, som utgjør analyseenheten (Tonkiss, 2018). Hensikten med fokusgruppeintervju var å få fram hvordan deltakerne artikulere sine meninger og ideer i relasjon til de andre deltakerne, og hvordan deltakerne definerer, drøfter og forhandler mening sammen. Fokusgruppe med personalet ble arrangert etter endt observasjonsperiode i hver av de tre barnehagene. I planleggingen av intervjuene drøftet jeg organiseringen av fokusgruppen med styreren, og samtlige av styrerne mente at intervjuene burde gjennomføres i barnehagens åpningstid. I vurderingen av antall deltakere i fokusgruppen, er et mål at den er liten nok til at alle kan delta i felles drøftinger, samtidig som den er stor nok til at ulike perspektiver og meninger kommer fram (Tonkiss, 2018). Ved å gjennomføre intervjuene i åpningstiden ville det påvirke barnehagens drift og begrense hvem som kunne delta, og jeg lot det derfor være opp til styrer å bestemme hvor mange av personalet som kunne avses for å delta på intervjuet. Jeg ønsket at lærere og assistenter som jobbet på barnets avdeling, og hadde daglig kontakt med barnet, skulle delta.

I alle tre fokusgruppene deltok både styrer og den barnehagelæreren eller spesialpedagogen som hadde det primære ansvaret for tilretteleggingen for barnet i barnehagen. I Oles barnehage deltok i tillegg to assistenter og en barnehagelærer, totalt 5 deltakere. I Lars sin barnehage deltok styrer og barnehagelæreren som hadde ansvar for Lars, totalt 2 deltakere. I Bens barnehage deltok styrer, barnehagelæreren som hadde ansvar for Ben, og en barnehagelærer til, totalt 3 deltakere. Hvert intervju var avgrenset til å vare i 1 ½ time.

¹⁹ Mer informasjon om Vineland-intervju finnes i artikkel 2

²⁰ Mer informasjon om Social Communication Questionnaire finnes også i artikkel 2

Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet var inspirert av Jordan og Hendersons (1995) 'video review sessions', der grunnlaget for drøftinger var videoklipp som ble vist i forkant av drøftingen. Beregnet ut ifra tiden vi hadde til rådighet ble fem videoklipp vist i hver gruppe. Fokusgruppen så på opptak som var gjort i deres egen barnehage. Klippene ble valgt ut fra totalt 169 klipp. Hensikten med å vise videoklippene var å få innblikk i personalets delte refleksjoner, og hvordan de pratet sammen om deres samhandling med og støtte til barna. For å få til en nyansert drøfting rundt dette, valgte jeg ut klipp som jeg vurderte var typiske barn-voksen-interaksjoner i barnehagene, og som henholdsvis viste at den voksne fremmet (2 videoklipp), eller ikke fremmet, barnets deltakelse (2 videoklipp), og ett klipp av barn-barn-interaksjon, der en voksen var til stede. Jeg innledet fokusgruppene med å fortelle om formålet med intervjuet. Deretter ble ett og ett videoklipp vist, og for å initiere felles drøfting spurte jeg etter hvert klipp: «Hva skjedde i dette klippet?». Jeg deltok ikke i diskusjonen, men stilte spørsmål dersom noe var uklart. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og transkribert i etterkant. Hvordan det samlede datamaterialet ble analysert, utdypes i neste avsnitt.

4.8 Analyseprosessen

Forskerens kunnskapssyn vil, sammen med studiens teoretiske og metodiske antakelser, være underliggende for analysene og tolkningene som blir gjort gjennom forskningsprosessen (Patton, 1990). I en hermeneutisk forskningstilnærming vil datainnsamlingen være en refleksiv prosess, der nye erfaringer hos forskeren fører til nye forståelser, som igjen er med på å endre forforståelsen og dermed grunnlaget for nye forståelser (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Dette får fram forskningens dynamiske natur, og forskerens rolle som konstruktør av forskningen. I gjennomføringen av prosjektet pågikk de innledende analysene kontinuerlig gjennom ulike valg jeg som forsker tok i prosessen; for eksempel ved innsnevring av forskningsspørsmål, i skriving av observasjonsnotater og utvikling av intervjuguider, samt i utvelgelse av videoklipp til fokusgrupper og transkripsjoner av video og intervjuer.

Det omfangsrike datamaterialet fra intervjuer, observasjoner og fokusgruppeintervju ble lagret i NVivo (2016), som er et program laget for å analysere kvalitative data. Programmet ble brukt for å bearbeide, analysere og kategorisere data i denne innledende fasen. I neste steg i prosessen ble analysene knyttet til de tre forskningsspørsmålene, og analysene utgjorde derfra atskilte prosesser. Braun og Clarke (2006) definerer datakorpuset som det totale datamaterialet som er innhentet i en undersøkelse, mens datasett er data som hentes fra datakorpuset, og brukes til bestemte analyser. I de innledende analysene var hele datakorpuset gjenstand for analysene, men i tilknytning til hvert forskningsspørsmål, ble ulike datasett hentet fra korpuset for de bestemte analysene (Braun & Clarke, 2006). På grunn av studiens formål var kontekstinformasjon et vesentlig bidrag i alle analysene, som ikke kunne skilles fra enkeltvariabler. Jeg

fant det utfordrende å bygge opp strukturer og koder som kunne ivareta dette i NVivo. Materialet ble derfor analysert manuelt i denne fasen. En overbyggende tilnærming for alle analysene er tematisk analyse fundert på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, og denne tilnærmingen utdypes i neste del.

4.8.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse kan defineres som ‘en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre, eller tema, i data’ (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Metoden er mye brukt i forskning. En fordel med metoden er at den er fleksibel og uavhengig av teoretisk og epistemologisk tilnærming, men samtidig er den kritisert fordi retningslinjene for metoden har vært vage (Thagaard, 2013). Braun og Clarke (2006) argumenterer for at det er nødvendig med klarhet i metodebeskrivelser for å kunne evaluere forskning, og har ut ifra dette utviklet en beskrivelse av innholdet i en tematisk analysemodell, som er inndelt i seks trinn. Modellen har vært retningsgivende for analysene i denne studien. Før arbeidet med analysene beskrives nærmere, er det nødvendig med noen klargjøringer.

Før man tar fatt på en tematisk analyse, bør spørsmålet om hva som skal regnes som et tema avklares (Braun & Clarke, 2006). Et tema må fange noe som har betydning for fenomenet som det forskes på, og i noen grad også representere mønster i datasettet. I hvilken grad det representerer mønster handler om hvor ofte det dukker opp i dataene. Prevalens i tema kan rapporteres på ulike måter, og ord som er vanlig for å beskrive dataene er for eksempel ‘ofte’, ‘mange’ eller ‘flest’, men et tema kan være av vesentlig betydning selv om det ikke blir funnet hyppig i dataene. Dette er vurderinger som forskeren må gjøre ved å se på deler av datamaterialet i forhold til hverandre, og i forhold til det overordnede forskningsspørsmålet. Fleksibiliteten i tematiske analyser gir forskeren stor frihet til å bestemme hva som skal defineres som tema, og i studien ble valg av tema gjort på forskjellige måter i de ulike analyseprosessene.

Studien har et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og en tematisk analyse vil dermed handle om å tematisere den sosiale virkeligheten ved å utforske og teoretisere rundt strukturelle og kontekstuelle forhold, og samspillet med refleksive subjekter (Esmark, Bagge Laustsen & Åkerstrøm Andersen, 2005). Fokuset for den tematiske analysen i studien var derfor ikke på individuelle psykologiske forhold som for eksempel motivasjon. Perspektivet følges ofte av en fortolkende analyse av data, men data kan også analyseres på et semantisk nivå (Braun & Clarke, 2006), og i de ulike analyseprosessene i studien er data analysert både på et fortolkende og semantisk nivå. Analysene utgår fra et kritisk perspektiv, som handler om en kritisk fortolkning av de konstruerte strukturene og hvordan de påvirker subjektene i konteksten,

samt en kritisk innstilling til egen fortolkning av forholdene (trippel hermeneutikk) (Alvesson & Sköldbørg, 2008).

Braun og Clarke (2006) påpeker at analyse av data ikke er en lineær prosess, og prosessen med analysene var da også en rekursiv prosess der jeg kontinuerlig beveget meg fram og tilbake gjennom hele datasettet mens jeg kodet ekstrakter av data, og trinnene i den tematiske analysen ble fulgt med fleksibilitet (Braun & Clarke, 2006). I det første trinnet av den tematiske analysen transkriberte og sorterte jeg gjennom datainnsamlingen hele datamaterialet. For å bli kjent med materialet leste jeg gjennom det flere ganger, mens jeg kontinuerlig søkte etter meninger og mønstre i data. Data som var innhentet gjennom bruk av ulike metoder ble organisert og knyttet til hver barnehage. På neste trinn handlet det om å konstruere de innledende kodene, der egenskaper med dataene som var interessante med tanke på fenomenet som undersøkes, ble identifisert. Gjennom denne prosessen ble forskningsspørsmål for hver delstudie gradvis utviklet, og den øvrige prosessen med analysene ble knyttet til hvert forskningsspørsmål.

Analyseprosessen i tematisk analyse samsvarer delvis med analyseprosessen i andre kvalitative metoder, og overlapper i stor grad med innholdsanalyse (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Vaismoradi et al. (2013) mener at forskjellen mellom tematisk analyse og innholdsanalyse er at det i tematisk analyse er vanlig med rene kvalitative framstillinger, mens i innholdsanalyse kan frekvens i funn framstilles kvantitativt, og det er vanlig med interrater-reliabilitetstest. Samtidig framheves tematisk analyse som en fleksibel metode uten absolutte regler (Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi et al., 2013). I neste delkapittel vil jeg redegjøre nærmere for hvordan de ulike analyseprosessene i studien har forløpt.

4.8.2 Analyseprosessen i delstudie 1

I den første gjennomgangen av datamaterialet fikk jeg et inntrykk av at Lars ofte holdt seg på fysisk avstand fra andre, og at han samspilte lite med andre barn. Dette var i overenstemmelse med notater og inntrykk fra observasjonsperioden. Studiens åpne tilnærming, og fokuset for forskningen, gjorde det relevant å undersøke mønstre for Lars sin sosiale deltakelse. Forskningsspørsmålet som ble utviklet for delstudien var: *Hvilke barrierer for inkludering kan identifiseres gjennom å kartlegge mønstre for tilstedeværelse og deltakelse for et barn med autisme i hverdagsrutiner og aktiviteter i en barnehage-setting?* Den åpne tilnærmingen, der dataene var grunnlaget for utformingen av forskningsspørsmålet og analysene, kan karakteriseres som induktiv (Braun & Clarke, 2006). Datasettet som utgjorde grunnlaget for analysene var datamateriale fra deltakende observasjon, video-observasjon og intervju med foreldre og lærere i Lars sin barnehage, der video-observasjoner utgjorde hovedmaterialet²¹.

²¹ Se også artikkel 1 for beskrivelser av datamaterialet og analyseprosessen.

Gjennom å analysere 112 videoklipp ble tre 'moduser for inkludering' identifisert. Analysene er inspirert av innholdsanalyse, ved at de kvalitative dataene presenteres kvantitativt (Vaismoradi et al., 2013), og mønstrene i dataene ble rapportert ut ifra prevalensen av hver modus i videoklippene, presentert prosentvis i artikkelen. Årsaken til at jeg ikke inkluderte funn fra de andre casene var at videoobservasjonene var ustrukturerte, noe som gjorde det vanskelig å sammenligne prevalens av modusene på tvers av casene (Barron, 2007). For å undersøke kategoriernes reliabilitet ble det gjennomført en interrater-reliabilitetstest for de tre ulike modusene (Seale & Tonkiss, 2018). Interrater-enighet ble målt ved at 25% av de 112 videoklippene tilfeldig ble valgt ut til testen. Førsteforfatter og nest siste forfatter av artikkel 1 så gjennom klippene hver for seg, og skåret hvert klipp med henblikk på om de viste barnet; 1) På distanse fra andre, 2) Ved siden av andre, uten å samspille, eller 3) I samspill med andre. Av de 28 klippene som ble gjennomgått ble enigheten utregnet i SPSS til 0,79 på Cohens kappa, som viser en signifikant enighet mellom bedømmerne om hva klippene viser (Seale & Tonkiss, 2018). I neste trinn av analysene viste de repeterte gjennomgangene av videoklippene at 'modusene for inkludering' varierte avhengig av hvem som var til stede i situasjonen, og hvilken aktivitet som foregikk. Frekvensen av de ulike modusene ble talt opp med henblikk på om han var sammen med bare voksne, andre barn eller om han var i situasjoner med både voksne og barn. I tillegg ble frekvensen av de ulike modusene talt opp med henblikk på hvilken aktivitet han var i. Det ble også observert at grad av voksenstøtte hadde betydning for deltakelse, og voksnes verbale og non-verbale tegn, gitt til barnet for å hjelpe han (Bruner, 1997), ble kodet. Frekvens ble også her rapportert i prosent. Resultatene er presentert som en case-studie i artikkel 1.

4.8.3 Analyseprosessen i delstudie 2

Funn i den første delstudien tydet på at personalets støtte hadde sammenheng med grad av deltakelse hos Lars. Neste forskningsspørsmål ble derfor utformet for å få innsikt i hva som kan bidra til å forme praksisene for personalets støtte til barna. Grunnlaget for analysene var hele datakorpuset, som ble analysert med utgangspunkt i teori om 'transformation of participation' fra analyseplanet 'apprenticeship'²²(Rogoff, 2008), ut ifra forskningsspørsmålet: *Hvordan kan individuelle karakteristika hos barn med autisme og institusjonelle og kulturelle strukturer i barnehagen, bidra til å forme personalets praksiser for støtte til deltakelse?* Med utgangspunkt i det teoretiske perspektivet ble tema for analysene bestemt til å være: karakteristika ved barnet, karakteristika ved barnehagen, aktiviteter der interaksjon mellom personalet og barnet forekom, og personalets støtte til barnet. Data fra hver barnehage ble analysert hver for seg. I den deduktive tilnærmingen ble analysene innenfor hvert tema utviklet på et

²² Se også artikkel 2 for beskrivelser av teori og analyser

beskrivende nivå (Braun & Clarke, 2006). Gjennom analysene ble materialet ekstrahert ved at data som ble vurdert å ikke ha substansiell betydning ble forkastet, mens data som representerte mønstre og 'typiske' beskrivelser inngikk i den videre analyseprosessen. Grunnlaget for analysene av karakteristika ved barnet og barnehagen var data fra intervju med foreldre og lærere, deltakende observasjon og video-observasjon. I analysene av interaksjonene mellom barnet og personalet og personalets støtte utgjorde video-observasjonene hovedgrunnlaget for analysene. I presentasjonen i artikkelen som omhandler resultatene ble karakteristika ved barnet og barnehagen slått sammen til ett tema, mens kategorien 'aktiviteter der interaksjoner mellom personalet og barna oppsto' ble presentert som en summarisk oversikt. I kategorien 'personalets støtte til barnet' ble observasjoner som illustrerte 'typiske' eksempler på personalets støtte presentert, for å underbygge og illustrere funnene (Vaismoradi et al., 2013). Resultatene er presentert i artikkel 2.

4.8.4 Analyseprosessen i delstudie 3

I den siste delstudien var formålet å utvikle dypere innsikt i hvordan personalet i barnehagene snakket om sine praksiser for å støtte barna med autisme til deltakelse. Forskningsspørsmålet for studien var: *Hva kan det personalet sier avdekke om deres praksiser for støtte til barn med autisme?* I den deduktive analysen var teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) grunnlaget for analysene²³. Hensikten var å undersøke hvordan det de sa kunne representere muliggjørende eller begrensende forhold for deres praksiser. Datasettet som var grunnlaget for analysene var fokusgruppeintervjuene med personalet. Videoklipp ble brukt som grunnlag for drøftingen i fokusgruppeintervjuene²⁴. Data fra hver barnehage ble analysert hver for seg. Datamaterialet ble analysert på et fortolkende nivå (Braun & Clarke, 2006), der *hva* personalet sa og *hvordan* de pratet om sine praksiser ble analysert i relasjon til kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosiale-politiske arrangementer som kunne være muliggjørende eller begrensende for deres praksiser. Resultatene fra studien er presentert i artikkel 3.

4.8.5 Analyseprosessen i kappen

For å undersøke kappens problemstilling: *Hvordan kan praksisarkitecturene skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle hverdagsliv?* ble teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014) brukt som linse for å analysere funn fra de tre artiklene som inngår i avhandlingen. Forholdet mellom praksis og dens arrangementer betraktes som dialektisk; praksis medieres av arrangementene og arrangementene medieres av praksis (Mahon et al., 2017). Praksisens arrangementer realiseres dermed gjennom det som

²³ Se artikkel 3 for beskrivelser av teori og analyser

²⁴ Se kapittel 4.6.4 *Fokusgruppeintervju* for beskrivelser av prosessen i fokusgruppeintervju

sies, gjøres og gjennom relasjonene i praksisen, og ved å kartlegge praksis med bruk av et 'praksisarkitektur-kart', kan arrangementene som er med på å forme personalets praksiser synliggjøres (Andi Salamon & Harrison, 2015)²⁵. Først ble funn kategorisert ut ifra hva som ble tolket som muliggjørende og begrensende forhold for personalets praksiser i de tre barnehagene, organisert i henholdsvis kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosiale-politiske arrangementer²⁶. I tillegg ble funn kategorisert til personalets disposisjoner og barnas praksis. I kappens diskusjon presenteres analysene knyttet til hver praksis, for å få fram det som karakteristisk ved hver praksis. I fortolkningen av funnene brukes i tillegg til teori om praksisarkitekturer, tidligere forskning og relevant teori som kan være med å utdype forståelsen av praksisene, og belyse mulige sammenhenger mellom forholdene i praksisen.

4.9 Studiens kvalitet

I studier innenfor det konstruktivistiske paradigmet kan kvaliteten, ifølge Lincoln et al. (2018, s. 122), vurderes ut ifra hvordan forskeren og de som blir forsket på sammen konstruerer forskningen. Angen (2000) foreslår at det i fortolkende studier bør foregå en åpen dialog mellom forskeren og de som blir forsket på om forhold relatert til hva som gjør forskningen troverdig. I dette ligger at forskerens fortolkninger er subjektive fortolkninger som alltid er oppe til reforhandling; dermed er det naturlig å fokusere på forskerrollen når man skal vurdere forskningen. Deltakerne i denne studien var barn med autisme og deres barnehagepersonale. Gjennom observasjoner ble barnas handlinger og samspill fortolket på bakgrunn av en sammenheng som innbefatter kontekstbeskrivelser, samt fortolkninger av mønstre i handlinger og samspill, som barna trolig ikke kan kjenne seg igjen i (Gulløv & Højlund, 2003). Det var derfor naturlig å fokusere på deres handlinger, framfor på konstruksjoner av deres perspektiver.

Personalet i barnehagene ble involvert i forskningen gjennom uformelle samtaler i observasjonsperioden. I denne dialogen drøftet jeg foreløpige inntrykk. Jeg fikk også personalets perspektiver på ulike forhold som var relevante for studien, og slik har deres stemmer og fortolkninger vært med på å forme mine fortolkninger. I fokusgruppene som ble gjennomført etter observasjonsperioden fikk jeg også tilgang til personalets fortolkninger av barnets handlinger og samspill med personalet. Fra et konstruktivistisk perspektiv blir forskningen slik en prosess der data konstrueres i samarbeidet mellom forskeren og de som er i feltet (Holstein & Gubrium, 2004). 'Member checking', der data fra intervju eller observasjoner legges fram for gjennomlesning for deltakerne, er en vanlig strategi for validering i kvalitative studier (Creswell, 2013). Det ble imidlertid ikke lagt fram ferdige transkripsjoner og skriftlige analyser av

²⁵ Se vedlegg 14: Kart over praksisarkitektur

²⁶ Se vedlegg 15: Skjema muliggjørende og begrensende forhold for personalets praksiser

observasjoner til drøfting, og jeg vurderte derfor en gjennomgang av fortolket data med personalet i prosessen med de avsluttende analysene og skrivingen av artiklene. I og med at studiens formål ikke er å presentere personalets selvforståelser, men snarere å analysere deres handlinger og forståelser innenfor teoretiske rammer, kan det likevel ikke forventes at personalet skal vurdere forskerens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013), og dette ble derfor ikke gjennomført. Intervjuene med henholdsvis foreldre og lærere ble brukt til bakgrunnsinformasjon om barnet og kontekstuelle forhold, og under transkribering og gjennomlesing av intervju tok jeg kontakt med dem dersom det var forhold jeg var usikker på om jeg hadde forstått riktig. Intervjupersonene ble forespurt om de ville lese gjennom transkripsjonen av intervjuet. Noen takket ja til det, og mindre endringer ble da gjort i etterkant. Jeg hadde også flere uformelle samtaler med foreldrene gjennom observasjonsperioden, der vi pratet om forhold relatert til intervjuene eller mine observasjoner.

Peer review, eller debriefing, er ifølge Creswell (2013) en valideringsstrategi der analyser legges fram for drøfting med noen som er kvalifisert for å vurdere forskningen, men som ikke har deltatt i undersøkelsen. For å få et blikk fra utsiden, som samtidig var kvalifisert til å mene noe faglig om mine funn og analyser, la jeg i Norge fram videoklipp og refleksjoner for pedagoger ved en Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk som veileder barnehager i tilrettelegging for barn med autisme. I England la jeg dette fram for kolleger ved CRAE. I tillegg har funn blitt drøftet med veileder for PhD-prosjektet, og veileder og to kolleger fra CRAE har også vært med i den videre prosessen med å skrive artiklene som omhandlet resultater fra forskningen. Dette har ført til en fortolkningsprosess der mine konstruerte fortolkninger og analyser har blitt kritisk gjennomgått, sett i forhold til tidligere forskning og teori, og diskutert fra ulike perspektiver.

Angen (2000) argumenterer for at 'member checking' og 'peer review' er lite egnede strategier for validering i fortolkende studier. Kritikken handler om at det underliggende rasjonale for at det gjennomføres er at det finnes en 'ferdig sannhet' som det kan forhandles om når deltakere eller fagfeller gjennomgår transkripsjoner og analyser, og i en fortolkende tilnærming finnes det ingen statistisk sannhet. Informanter som leser gjennom transkripsjoner av intervju kan ha glemt hva de har sagt, eller ha endret mening i etterkant av intervjuet. De kan også være uenige i forskerens fortolkning, noe som reiser spørsmål om hvilken fortolkning som skal gjelde. I peer review har de som skal vurdere forskerens funn og analyser ikke den kjennskapen til feltet som forskeren har, og dette kan føre til at de har reduserte forutsetninger for å vurdere om forskerens fortolkninger er adekvate. Dette kan imidlertid være en egnet metode for å gi forskeren muligheten til å få vurdert og drøftet sine funn og argumenter (Angen, 2000).

Triangulering, ved at data fra flere metoder, forskere eller teorier sammenholdes, blir også kritisert som valideringsstrategi, fordi data blir løsrevet fra kontekstforståelsen, og fordi strategien blir brukt for å bekrefte eller avkrefte en sannhet (Angen, 2000). Triangulering kan like gjerne føre til motstridende som til samstemte funn i de ulike dataene. I en fortolkende tilnærming kan strategien imidlertid brukes nettopp for å se på fenomenet fra ulike perspektiver, og lete etter spenninger eller motsetninger i datamaterialet (Mathison, 1988). Richardson (1997) foreslår å erstatte metaforen 'triangel' med 'krystall', som illustrasjon på en mer flerdimensjonal tilnærming til forskning og vurdering av forskning. En slik metafor løfter fram kvalitativ forskning som sammenvevde prosesser, der ulike perspektiver undersøkes fra ulike vinklinger gjennom hele prosessen (Lincoln et al., 2018). I en slik tilnærming blir ikke 'member checking' og 'peer review' strategier for å finne sannheten, men heller en prosess for å se på fortolkninger fra ulike vinkler, for å prøve ut, forkaste eller tilføre nye tolkninger og perspektiver. Gjennom prosessen konstrueres, eller krystalliseres, forskningens funn.

Forskerens kvalifikasjoner, innsikt og kapasiteter har betydning for kvalitet i forskning (Patton, 1990). Dette innebærer blant annet at forskeren kritisk kan reflektere rundt seg selv som 'forskningens instrument' (Guba & Lincoln, 1981 i; Lincoln et al., 2018). Refleksivitet handler ifølge Alvesson og Sköldberg (2008) om forskerens bevissthet og kritiske tenkning rundt egne fortolkninger og refleksjoner gjennom alle deler av forskningsprosessen. Angen (2000) er kritisk til valideringsstrategier der feilkilder knyttet til forskerrollen og forskerens selvrefleksivitet klargjøres, og mener at disse også er forsøk på å lage en objektiv distanse mellom forskeren og det som forskes på. Hun poengterer at forskerens selvrefleksivitet er viktig i prosessen, men at forskeren, i fortolkende studier, ikke skilles fra de han forsker på; en objektiv distanse er ikke ønskelig eller mulig, og forskerens egne bidrag til meningskonstruksjonen er verdsatt. Forskerens refleksjoner knyttet til forskerrollen handler fra dette perspektivet da ikke om å klargjøre mulige feilkilder, men om forskerens bevissthet om hva som påvirker persepsjon og refleksjon, som er grunnlaget for de intersubjektive meningskonstruksjonene (Angen, 2000). Gjennom forskerens handlinger vil også bevisste og ubevisste verdier komme til uttrykk, og tett knyttet til studiens kvalitet i fortolkende studier er forskerens etiske vurderinger.

4.10 Etiske vurderinger

Prosjektet ble før oppstart vurdert som ikke meldepliktig til Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK)²⁷, og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)²⁸ med prosjektnummer 42271. I England vurderte etisk komite ved Institute of Education (IOE)

²⁷ Vedlegg 1

²⁸ Vedlegg 2

NSD-godkjenning som tilstrekkelig for å gjennomføre prosjektet, og min veileder ved CRAE hjalp meg med å sikre samtykkeskrivene på engelsk. Foreldrene til barnet med autisme, foreldrene til de andre barna, samt de ansatte i hver barnehage mottok informasjon om prosjektet og skrev under på informert samtykke i forkant av undersøkelsen. Konfidensialitet er sikret ved at NSD sine retningslinjer for oppbevaring av data er fulgt. Deltakerne er gitt fiktive navn, og informasjon om deltakerne og barnehagene er aidentifisert i avhandlingen og i artiklene som omhandler forskningen. Retningslinjer for etisk forskning er fulgt i alle deler av forskningsprosessen (NESH, 2016).

Et sentralt etisk forhold i studier med barn vil være å vurdere barnas forutsetninger for å forstå hva studien innebærer, og å gi tilpasset informasjon slik at de, i den grad de evner, kan gjøre informerte valg om deltakelse i studien. Kompetanse for å samtykke innebærer at deltakerne forstår at deltakelse er frivillig, at samtykket kan trekkes når som helst, og at de forstår mulige fordeler og kostnader ved å delta (Alderson & Morrow, 2004). Barna i denne studien har kognitive, språklige og sosiale vansker som gjør at de har redusert eller manglende evne til å samtykke (NESH, 2016). På informasjonsmøte før samtykke ble individuelle vurderinger for om og eventuelt hvordan informasjon kan tilpasses barnet, knyttet til faktorer som alder, evner og modenhet, gjort i samarbeid med foreldrene. Samtlige foreldre vurderte barnet til å ikke ha kompetanse for å samtykke, men vi ble enige om at dersom foreldrene i observasjonsperioden fikk inntrykk av at barnet reagerte negativt på deltakelse, burde de trekke barnet fra undersøkelsen.

Etikk i kvalitative studier dreier seg ikke bare om de etiske prosedyrene, men også om en etisk praksis som involverer forskerens refleksivitet (Ali & Kelly, 2018). I feltarbeid med barn som deltakere bør etiske refleksjoner pågå kontinuerlig gjennom hele prosessen, særlig knyttet til forhold som angår egen rolle og maktforhold. I feltarbeidet hadde jeg en kritisk selvbevissthet rundt hvordan jeg opptrådte, og hvordan jeg ble oppfattet. Gjennom studien har jeg vært opptatt av at barna ikke skal oppleve mitt nærvær som påtrengende, og tatt hensyn til dette ved å avgrense tid i observasjon, ha pauser fra feltet, og posisjonere meg med avstand fra barna. I dette har jeg også vært oppmerksom på signaler hos barnet som kunne tyde på at barnet ikke var fornøyd med min tilstedeværelse (Taguchi, 2011).

Kvale (1996) mente at et grunnleggende etisk aspekt ved forskning er at deltakere skal ha fordeler ved å delta, og at fordelene skal være høyere enn kostnadene ved deltakelse. I min studie ønsket personalet i barnehagene tilbakemelding på hvordan jeg oppfattet deres arbeid gjennom observasjonsperioden. For å ikke blande forskerrollen med en rådgiverrolle la jeg fram mine refleksjoner knyttet til observasjonene i etterkant av fokusgruppeintervjuene. I tillegg ga de som deltok på fokusgruppeintervju uttrykk for at

samtalene rundt videoklipp i fokusgruppene var lærerike og bevisstgjørende. Samtlige fokusgrupper drøftet, i etterkant av intervjuene, samtaler rundt videoopptak som en metode for å utvikle felles forståelse og kompetanse rundt tilbudet til barna med autisme. Slik kan både barna og personalet i barnehagene ha hatt fordel av å delta i studien. Kostnader knyttet til deltakelse kan handle om hvordan deltakerne i studien framstilles i det publiserte materialet. Barn med autisme er potensielt en sårbar gruppe, som står i fare for å bli umyndiggjort fordi de ikke kan prate for seg selv (Ali & Kelly, 2018). Det skriftlige materialet må derfor vurderes slik at de ikke blir fremstilt på en stigmatiserende måte (Fangen, 2010). Jeg har også vært bevisst på å balansere framstillingen av personalet ved å knytte funn relatert til dem til tidligere forskning og teoretiske perspektiver.

I neste kapittel presenteres funnene i de tre delstudiene, som samlet kan besvare undersøkelsens overordnede problemstilling.

Kapittel 5 – Presentasjon av funn

Avhandlingen bygger på tre delstudier. Funn fra hver studie kan samlet bidra til å besvare den overordnede problemstillingen for studien, som er: *Hvordan kan praksisarkitekturene skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle hverdagsliv?* Hver delstudie er knyttet til et forskningsspørsmål, som er presentert i hver sin artikkel, og i dette kapitlet vil jeg kort oppsummere funn fra hver studie.

5.1 Funn delstudie 1

Funn i delstudie 1 er rapportert i artikkel 1; ‘Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: How can we move toward more inclusive practices?’ Forskningsspørsmålet for denne studien var: *Hvilke barrierer for inkludering kan identifiseres gjennom å kartlegge mønstre for tilstedeværelse og deltakelse for et barn med autisme i hverdagsrutiner og aktiviteter i en barnehage-setting?* For å undersøke forhold rundt dette ble inkludering kartlagt for Lars, et barn med autisme på fem år i en norsk barnehage²⁹. Gjennom analyse av 112 videoklipp ble tre moduser for inkludering identifisert som hovedtema i dataene. Lars varierte mellom å være: 1) I interaksjon med andre (40 % av observasjonene), 2) I nærheten av andre uten å interagere (36 %), og 3) På avstand fra andre (24 %). Funnene viser samlet at han i 60 % av observasjonene ikke deltok sosialt (‘på avstand’ og ‘i nærheten’ summert). Funnet samsvarer med funn fra en tidligere studie, som viste at barn med autisme deltok sosialt i 50 % av tiden de var i utdanningskonteksten (Rotheram-Fuller et al., 2010). Funn i delstudien ble deretter rapportert ut ifra frekvensen av de ulike moduser, relatert henholdsvis til *hvem han var sammen med* og *hvilken aktivitet* han var i. Støtten som Lars fikk fra personalet ble også registrert.

Lars hadde mest interaksjoner i situasjoner sammen med personalet, og i situasjoner med personalet og andre barn. I situasjoner bare sammen med andre barn hadde han ikke interaksjon med dem. Lars mottok støtte fra personalet i halvparten av klippene han var sammen med personalet og andre barn, og i rundt halvparten av klippene han var sammen bare med lærer, og interaksjon med andre så ut til å være tett knyttet til personalets støtte. Når han holdt seg på avstand, tok hverken han eller andre (barn og voksne) initiativ til interaksjon. Samlet mottok han støtte fra personalet i en tredjedel av de 112 videoklippene.

Lars var mest observert i ustrukturerte situasjoner (turer i skogen, og frilek inne og utenfor barnehagen), som så ut til å være utfordrende for interaksjon. Han interagerte mest med andre i strukturerte aktiviteter

²⁹ For detaljert informasjon om datagrunnlaget og analyseprosessen se kapittel 4.6.2, og se artikkel 1 for detaljerte beskrivelser av funn og diskusjon av funn.

(organiserte gruppeaktiviteter og dagligdagse rutiner). Lars fikk mest støtte fra personalet i de strukturerte aktivitetene.

5.2 Funn delstudie 2

Delstudie 2 er rapportert i artikkel 2: 'Teachers' support of the participation of children with autism in kindergarten – A multiple case study approach'. Forskningsspørsmålet for studien var: *Hvordan kan egenskaper hos barn med autisme, og institusjonelle og kulturelle strukturer i deres barnehage, bidra til å forme personalets praksiser for støtte?* I studien deltok tre gutter: Ole (norsk barnehage), Lars (norsk barnehage), og Ben (engelsk barnehage)³⁰. Artikkelen drøfter hvordan egenskaper hos barna, og institusjonelle og kulturelle strukturer i barnehagen, bidrar til å forme personalets praksiser for støtte, og hvordan ulike praksiser for støtte kan fremme eller hemme barnas deltakelse. Barnas egenskaper så ut til å ha betydning for i hvilke situasjoner interaksjon mellom barna og personalet foregikk, og hvilken type støtte barnet fikk. Institusjonelle strukturer som hadde betydning for praksiser for støtte, handlet om den fysiske organiseringen av barnehagen og personalet, og barnehagens etos. De kulturelle ulikhetene handlet om de to landenes ulike rammeplaner, og fokuset på tidlig og intensiv opplæring (EIBI) (Eikeseth, Smith, Jahr & Eldevik, 2007) kan også tilskrives kulturelle strukturer.

Ole var sosialt interessert og var ofte observert sammen med andre barn, i parallell-lek og i symbollek. Interaksjon mellom Ole og personalet i disse situasjonene ble observert flest ganger innendørs i barnehagen. Personalet støttet Oles samspill og lek med andre barn, i tråd med Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) sin fokus på lek, og barnehagens etos om 'anerkjennelse av barnet'. Ole hadde problemer med å forstå andre barns symbolspråk, og personalet støttet han ved å rette hans oppmerksomhet mot barna, forklare barnas symbolspråk, gi verbal og non-verbal støtte (for eksempel peke), og spørre han om hva de skulle gjøre. Personalet gjorde støtten diskret ved å lage 'leke' stemmer. Støtten kan ha fremmet Ole sin mulighet for å delta sammen med andre barn. Samtidig kan også Oles sosiale interesse og begynnende sosiale ferdigheter ha medvirket til at han hadde tilgang til deltakelse (Ochs, Solomon & Sterponi, 2005).

Lars (samme deltaker som i delstudie 1) var observert i noe parallell lek/aktivitet, men han trakk seg ofte unna samlinger av mennesker, og var ofte alene. Lars sin barnehage hadde et 'skogsbarnehage'-etos, der barna tilbrakte flere timer hver dag på turer i skogen, og barnegruppen lekte ofte fritt i skogen. Lars var mest observert på turer på skogen, der han ofte holdt seg på avstand og avviste kontaktforsøk fra andre.

³⁰ Se kapittel 4.6.3 for informasjon om datagrunnlaget og analyseprosessen, og artikkel 2 for detaljerte beskrivelser og diskusjon av funn.

Tidligere forskning har funnet at ustrukturerte situasjoner kan være en barriere for deltakelse for barn med autisme (Humphrey & Lewis, 2008b; Leach & LaRocque, 2011; Lord et al., 2005; Mundy, 1995; Olsen, Croydon, Olson, Jacobsen & Pellicano, 2018), og dette kan ha medvirket til å begrense mulighetene for sosial deltakelse i Lars sitt tilfelle. I interaksjon med Lars prøvde personalet ofte å støtte han til deltakelse i symbollek og lekesituasjoner, i tråd med føringer i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Personalet prøvde å engasjere Lars til lek ved å lage 'leke'-stemme og bruke symbolspråk. Lars så ikke ut til å forstå personalets symbolspråk, og nektet ofte å delta. Fokuset på tidlig og intensiv opplæring kan ha ført til at personalet hadde mindre oppmerksomhet på læringsmuligheter – og på strategier for å støtte Lars til deltakelse – i det uformelle barnehagemiljøet. Lars sine muligheter for støttende deltakelse i barnehagens uformelle miljø kan også ha blitt begrenset på grunn av tiden han tilbrakte i strukturert opplæring på eget rom sammen med lærer.

Ben var spesielt opptatt av datamaskiner, kopimaskiner og skrivere, og var flink med bokstaver og tall. Personalets støtte til Ben ble oftest observert ved bord-aktiviteter, når han var engasjert i klipping, liming, tegning, skriving, og å finne bilder på datamaskinen for å skrive ut. Støtten fra personalet kan gjenspeile EYFS (2014) prioritering av læring av akademiske ferdigheter. Personalet støttet Ben ved å strukturere aktiviteten verbalt for han, blant annet ved å forklare regler for aktiviteten, og foreslå hva han kunne gjøre. De oppmuntret han verbalt til å fortsette aktiviteten. De ledet han også fysisk, som for eksempel ved at de holdt saksen sammen med han. Under bord-aktiviteter ble det observert at personalet ved to anledninger forsøkte å støtte Bens samhandling med andre barn, men støtten førte ikke til videre engasjement mellom barna. Personalets ansvar for å være til stede ved strukturerte aktiviteter kan ha begrenset deres muligheter for å støtte Ben til deltakelse i lek med jevnaldrende.

5.3 Funn delstudie 3

Delstudie 3 er rapportert i artikkelen: 'Practices of support for children with autism in kindergarten: Exploring the 'sayings' of teachers'. Forskningsspørsmålet for undersøkelsen var: *Hva kan det personalet sier avdekke om deres praksiser for støtte til barn med autisme?*³¹. Studien belyser hvordan det personalet sier kan representere muliggjørende eller begrensende forhold for deres praksiser, og bygger på teori om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Funn fra hver barnehage blir kort oppsummert i det følgende.

³¹ Se kapittel 4.6.4 for informasjon om datagrunnlaget og analyseprosessen, og artikkel 3 for detaljerte beskrivelser og diskusjon av funn.

Personalet i Oles barnehage pleide å ha regelmessige møter der de drøftet hvordan de kunne støtte han. Gjennom det de sa framkom det at de hadde en felles forståelse og fokus på hvordan de kunne fremme Oles lek og samspill med andre barn, i tråd med føringer gitt i Rammeplan for barnehagen (2011) og barnehagens etos om ‘anerkjennelse av barn’. Når de snakket, framkom det at de hadde blitt enige om at de ikke skulle forstyrre Ole når de så at han var opptatt i lek. De drøftet hvordan de kunne fremme hans deltakelse i lek, og interaksjon med andre barn som oppsto naturlig, ved å gi diskrete støtte og støttende ‘signaler’ til Ole. De snakket også om at de hadde observert at Ole ble mer oppmerksom mot dem når de fulgte hans initiativ. Personalet reflekterte over at det var viktig at han fikk være med på å bestemme, slik at han kunne føle hvordan det er å påvirke og å bruke sin egen vilje. De knyttet dette til hans utvikling, der han nå kunne ta en mer fremtredende rolle i leken, og være med og bestemme mer i leken. De snakket også om hvordan de arrangerte miljøet med hensyn til hans sensoriske sensitivitet, og hvordan de over tid hadde jobbet med å utvikle de andre barna i barnehagen sin forståelse for Ole og hans behov. Det framkom også at de la vekt på å kontrollere forhold i omgivelsene som kunne påvirke Ole, framfor å kontrollere han, når det oppsto utfordrende situasjoner.

I Lars sin barnehage hadde personalet som var involvert i hans opplæringsprogram (EIBI), møter to ganger i måneden med veileder fra det lokale sykehuset, for å diskutere hans opplæring knyttet til intervensjonen. I fokusgruppeintervjuet hadde personalet i Lars sin barnehage også fokus på å støtte han til lek, i tråd med Rammeplan for barnehagen (2011). De drøftet utfordringene de opplevde med å støtte Lars til deltakelse, og knyttet dette til egenskaper hos Lars (‘han er uengasjert i alt’), men de vurderte ikke andre forhold som kunne påvirke hans engasjement. Videre knyttet de hans behov for struktur til hvordan de fysisk ledet han og var fysisk ‘rundt’ han for å få kontakt med han, men snakket ikke om hvordan de kunne strukturere situasjoner for han. De snakket også om at Lars ble mer oppmerksom og motivert i leken når den voksne fulgte hans initiativ. Når de drøftet hvordan de kunne jobbe for å bygge Lars sin status i barnegruppen, snakket de om at det var viktig å vise de andre barna hva Lars kunne, slik at han ikke ble en som ‘ikke kunne noen ting’. De snakket også om hans preferanser, som var ustabile. Dette kunne for eksempel gi seg utslag i at han noen dager kunne spise noe, men andre dager nekte å spise det samme. Personalet beskrev det som utfordrende å finne balansen mellom når de skulle presse han, og når de skulle la han bestemme. Dersom de presset han til å gjøre eller å spise noe, kunne han ‘frike helt ut’. De sa videre at man måtte ‘velge sine kamper’, men erkjente samtidig at det var vanskelig å vite hvilke kamper man skulle velge.

Personalet i Ben sin barnehage hadde ikke møter for å diskutere hvordan de kunne støtte Ben, men hadde planlagt at de skulle sette av tid til slike møter. I fokusgruppeintervjuet hadde personalet fokus på hva

Ben skulle lære, i tråd med føringene i EYFS (2014). Personalet snakket om at det var viktig for Ben å lære sosiale ferdigheter, men snakket ikke om hvordan de kunne støtte denne utviklingen. Imidlertid innrømmet personalet at de, i interaksjon med Ben, glemte at det var viktig at han hadde interaksjon med de andre barna. De drøftet videre at de burde lære Ben mer språk, slik at han kunne bli mer deltakende i leken. I drøftingene hadde de fokus på hva de *burde* gjøre, og ikke på hva de *gjorde*. De snakket også om at organiseringen, der de hadde ansvar for strukturerte aktiviteter, ga dem mindre mulighet til å følge opp barna i de ustrukturerte situasjonene i barnehagen, noe som gjorde at de ofte ikke hadde oppmerksomhet på hva som skjedde i de ustrukturerte situasjonene. Dette gjorde at de hadde lite oversikt over hva som hadde skjedd, for eksempel dersom Ben kom til dem og var sint eller lei seg. Fordi de hadde begrenset oppmerksomhet mot barnas interaksjoner, håndterte de slike situasjoner ut fra hva de trodde hadde skjedd, framfor ut fra hva som faktisk hadde skjedd, og de innrømmet at de håndterte slike situasjoner ut fra en oppfatning om at Ben var et utfordrende barn; ‘vi tenker fremdeles på Ben som et vanskelig barn [...] vi håndterer disse situasjonene ut fra hva som kanskje har skjedd [...]’ (min oversettelse). Det framkom under intervjuet at de mente dette var forhold rundt deres praksis som de burde forandre, men mangelen på møter for å diskutere dette gjorde at de ‘handlet ut fra historien’.

5.4 Oppsummering av funn

De presenterte funnene viser at hvordan barna med autisme deltar sosialt, og hvordan personalet støtter deres deltakelse, utfolder seg på ulike måter i hver enkelt barnehage. Gjennom forskningsprosessen er funn for å belyse de ulike forskningsspørsmålene krystallisert. Funn som er vurdert å ha størst betydning (typiske funn, funn som forekommer ofte) er presentert, mens funn som er vurdert å ha mindre betydning ikke er inkludert. Oppsummeringen av funnene gir dermed et forenklet bilde av de fortolkede forholdene, der noen sammenhenger og nyanser ikke blir belyst. Men de ekstraherte funnene gir også et inntrykk av tre praksisene som er konstruert med hver sin distinkte karakter (Kemmis et al., 2014; Sjølie, 2014), som kan bidra til nye perspektiver og ny kunnskap om hvordan noen forhold kan påvirke praksisene.

Studier har vist at det kan være uoverensstemmelser mellom barnehagepersonalets oppfatninger og deres praksis (Brownlee, Berthelsen & Segaran, 2009; Davis & Degotardi, 2015), men i dette studiet er det samsvar mellom hva personalet sier (artikkel 3) og deres handlinger i praksis (artikkel 1 og 2). Samsvaret kan være fremmet av at personalet snakket om sin egen praksis på grunnlag av videoklipp som ble vist i fokusgruppeintervjuene, som ble gjennomført i etterkant av observasjonsperiodene.

Oppsummeringen av funnene i studien viser at hver barnehage har sin egen ‘sound of practice’ (Kemmis et al., 2014) som karakteriserer deres praksiser. I Oles barnehage viste data fra fokusgruppeintervju og

observasjoner at personalet hadde et felles fokus på hvordan de kunne fremme Oles sosiale utvikling gjennom å støtte hans sosiale deltakelse med andre barn. Deres praksis så ut til å skape muligheter for relasjonene mellom deltakerne i praksisen. Jeg velger derfor å karakterisere personalets praksiser for å støtte barnet med autisme til sosial deltakelse som en *relasjonell praksis*. I Lars sin barnehage hadde personalet også fokus på å støtte hans sosiale deltakelse, samtidig som de balanserte tiden og ressursene mellom gjennomføring av tidlig og intensiv opplæring, og å være ute på tur flere timer hver dag. Samtidig som personalet mente at det var viktig å følge Lars sine initiativ, framkom det at de kunne bruke kontrollerende strategier i interaksjonen med Lars. Jeg vil derfor karakterisere praksisen i Lars sin barnehage som en *ambivalent praksis*. I Ben sin barnehage hadde personalet fokus på å støtte Bens læring av pre-akademiske ferdigheter. Personalet var organisert slik at de hadde ansvar for strukturerte aktiviteter, og Ben var hyppigst observert sammen med personalet i bord-aktiviteter, der de støttet han i pre-akademiske aktiviteter. Ben hadde lite tilgang på støtte fra personalet i ustrukturerte situasjoner i barnehagen. Jeg vil derfor karakterisere personalets praksis for å støtte Ben til deltakelse som en *instruerende praksis*. I neste kapittel vil jeg drøfte de ulike praksisene i relasjon til avhandlingens problemstilling.

Kapittel 6 - Drøfting

I siste kapittel vil jeg drøfte problemstillingen: *Hvordan kan praksisarkitekturene skape muligheter eller begrensninger for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle hverdagsliv?* For å utvikle en dypere innsikt i de ulike praksisene som er undersøkt, vil jeg drøfte problemstillingen i relasjon til henholdsvis den relasjonelle, den ambivalente og den instruerende praksisen. Jeg vil deretter løfte fram noen økologiske perspektiver på praksis, ved å belyse hvordan barnets praksis for å delta kan være en del av arkitekturen til personalets praksiser for å støtte barnas deltakelse (Kemmis et al., 2014; Salamon, 2017). Avslutningsvis følger metodiske betraktninger og en konklusjon som sammenfatter drøftingen, sammen med anbefalinger for praksis og videre forskning.

Praksiser medieres gjennom de kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosiale arrangementer (Mahon et al., 2017). Arrangementene knyttes sammen i og danner karakteristiske praksislandskap. Praksislandskapet inkluderer praksisens tradisjoner, sementer det kollektive minnet og danner praksisens psykologiske kontekst. Samlet utgjør ressursene praksisens arkitekturer, som kan muliggjøre eller begrense det som sies, det som gjøres og relasjonene i praksisen. En inndeling i ulike arrangementer kan gi inntrykk av at praksiser og deres arrangementer er skjematiske og ubevegelige forhold (Hanssen, 2018), men forbindelsene mellom de ulike delene er ikke- lineære, flytende og sammenflettede (Edwards-Groves, Kemmis, Hardy & Ponte, 2010; Mahon et al., 2017). I drøftingen vil jeg derfor prøve å løfte fram dynamikken mellom de ulike forholdene, ved å drøfte praksisene i barnehagene hver for seg, og uten å eksplisitt vise til de ulike arrangementer.

6.1 Praksisarkitekturene i en relasjonell praksis

Gjennom det personalet i den relasjonelle praksisen sier, framkommer et felles fokus på positive relasjoner og å støtte barnets initiativ, medvirkning og lek i naturlige situasjoner, sammen med andre barn (artikkel 3). Fokuset kommer tydelig til uttrykk i deres praksis, der personalet er organisert slik at de er til stede i barnas lek, og barnet med autisme er som oftest observert i interaksjon med personalet når han er i lek med andre barn (artikkel 2). En rekke forhold som kan skape muligheter for deres praksiser kan identifiseres. Personalet holder seg ofte i bakgrunnen av barnas lek, mens de støtter barnets deltakelse ved å rette hans oppmerksomhet mot andre barns initiativ, forklarer symbolspråk, og gir diskre verbale og non-verbale støtte. Personalets måter å støtte barnet på er forenlige med funn fra tidligere forskning, som tyder på at aktiviteter initiert av barn fører til at barn med autisme er i interaksjon med andre barn over lengre tid enn når aktiviteten er initiert av voksne (Boyd et al., 2008; Reszka et al., 2012; Sam et al., 2016). Et annet muliggjørende arrangement er at personalet over tid har pratet med de andre barna om barnets autisme, noe forskning har satt i sammenheng med økt sosial deltakelse og aksept fra

jevnaaldrende (Boutot & Bryant, 2005; Ochs et al., 2001; Tetzchner & Grindheim, 2013). Personalet organiserer også små barnegrupper rundt barnet med autisme, noe andre studier har vist at fører til økt sosial deltakelse hos barn med autisme (Anderson et al., 2016; Boyd et al., 2008; Reszka et al., 2012). De organiserer gruppen på et rom med lukket dør, for å ta hensyn til Oles sensoriske sensitivitet, noe som også kan være et muliggjørende arrangement for deres praksiser (Neil et al., 2016).

Den strukturerte opplæringen til barnet med autisme er også organisert i små grupper med andre barn, og det kan være et forhold som skaper muligheter for personalets praksiser for å støtte barnets deltakelse, av flere grunner. Ole er sosialt interessert, og en opplæring som inkluderer andre barn kan være motiverende for han, samtidig som det kan skape en arena for å utvikle og styrke relasjoner mellom han og de andre barna (Nind & Wearmouth, 2006). For mange barn med autisme kan overganger fra en aktivitet til en annen, som er styrt av andre, være utfordrende (Schreibman, Whalen & Stahmer, 2000). Ved å inkludere andre barn i opplæringen kan overgangen mellom det uformelle miljøet og strukturerte opplæringssituasjoner bli mer glidende og naturlig, og potensielt utfordrende situasjoner kan unngås. Dette kan være med på å fremme både barnets trygghetsfølelse og positive relasjoner mellom barnet og de voksne.

Etter å ha oppsummert forhold som ser ut til å skape muligheter for personalets praksiser, og dermed for barnets deltakelse, vil jeg i det videre drøfte hva som er med på å karakterisere praksisen. Her vil jeg vende tilbake til begrepet folkepsykologi, som jeg har satt i sammenheng med Kemmis begrep 'sound of practice'. Det er altså måten de underliggende antakelsene hos personalet er med på å forme deres pedagogiske tilnærming jeg ønsker å se nærmere på. Barnehagens etos 'anerkjennelse av barnet' aktualiserer begrepet anerkjennelse som sentralt i personalets diskurs og tilnærming. Det er nærliggende å anta at begrepet refererer til en dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002), der anerkjennelse kan forstås 'som en grunnleggende holdning, hvor andre møtes som likeverdige subjekter med rett til å være eksperter på sin egen opplevelsesverden' (Bae, 2009, s. 11). Bae (2009) fremhever at en anerkjennende væremåte, i en pedagogisk sammenheng, ikke handler om teknikker eller metoder, men er et prosessuelt fenomen som kan gjenkjennes gjennom hvordan den voksne samspiller med barnet, som for eksempel ved å observere, lytte, og å prøve å ta barnets perspektiv. En anerkjennende væremåte er et relasjonelt fenomen, der utvikling av barnets trygghet og positive selvfølelse skjer i relasjoner der den voksne etterstreber likeverd og å skape rom for barnets deltakelse og medvirkning. Flere studier fra barnehagekontekst har funnet at personalets emosjonelle og fysiske tilgjengelighet, nærhet og fleksibilitet kan fremme deltakelse og medvirkning hos barn med forventet utvikling (Bae, 2009; E. Johansson, 2012; Kostøl, 2016; Månsson, 2000; Ødegård, 2006). Forskning på læring hos barn med

autisme har også vist at når den voksne er observant, toner seg inn på barnet, er mottakelig for barnets initiativ, bruker non-verbale tegn og reduserer bruk av verbalt språk, kan det fremme barnas sosiale og kommunikative utvikling (Hwang & Hughes, 2000; Kossyvaki, Jones & Guldberg, 2012; McAteer & Wilkinson, 2009; Nind, 1999; Potter & Whittaker, 2001; Prizant, Wetherby, Rubin & Laurent, 2003). Personalets oppfatning av sin egen rolle som tilretteleggere for barnets deltakelse tolker jeg som knyttet til deres 'anerkjennende pedagogikk' og ikke til forskning på læring hos barn med autisme, fordi sistnevnte hverken ble referert til i fokusgruppeintervjuet eller synliggjort i observasjoner av deres samspill med barnet. En underliggende holdning i en anerkjennende pedagogikk er en genuin interesse for barnets egen kapasitet, og at denne utvikles gjennom gode samspill og positive relasjoner. Bae (2018) mener at et helhetlig syn på læring, som ikke har fokus på læring av delferdigheter, er med på å fremme en forståelse av barnet som et subjekt som er handlende og kompetent. I den relasjonelle praksisen ser det ut til at det er denne forståelsen som utvikler et praksislandsskap som skaper muligheter for personalets praksiser for å støtte barnet til sosial deltakelse.

Kunnskap om hvordan man kan møte barnet, og støtte barnets deltakelse og medvirkning, er et viktig forhold i en anerkjennende pedagogikk (Bae, 2009), og kan være en årsak til at personalet hadde jevnlige møter der alle var tilstede, der de drøftet Oles utvikling og hvordan de kunne støtte han. I fokusgruppeintervjuet framkom det at personalet hadde utviklet en felles forståelse av hvordan de kunne støtte Ole. Tidligere forskning har satt personalets kunnskap om autisme i sammenheng både med en positiv holdning til inkludering (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014; McGregor & Campbell, 2001) og med tro på egen mestringssevne (Glashan et al., 2004; McGregor & Campbell, 2001). Felles møter kan være en arena for å utvikle kunnskap om autisme, og utvikle forståelse for barnet og hvordan personalet kan møte barnet. Møtene kan dermed bidra til at personalet utvikler felles forståelse, regler og mål, og tydeliggjøre deres støtte til barnet som et prosjekt (Schatzki, 2012). Den anerkjennende pedagogikken kan også være med å gi personalet et språk for å drøfte sine praksiser som gjør det mulig å utvikle informerte oppfatninger om praksisen (Olson & Bruner, 1996). Det er sannsynlig at en slik arena også kan styrke en felles mestringsfølelse og positiv tro på eget arbeid.

Forhold som er muliggjørende for personalets praksiser for å støtte barn med autisme knyttes i drøftingen i stor grad til barnehagens etos, og praksislandsskapet som dannes gjennom deres anerkjennende pedagogikk. Pedagogikken har tilhørighet til den nordiske barnehagetradisjonen (Wagner & Einarsdottir, 2006), og samsvarer med innholdet i Rammeplan for barnehagen (2011) og Barnekonvensjonen (1989). Tilnærmingen innebærer et helhetlig syn på barnets utvikling, og samsvaret mellom føringer i pedagogikken og Rammeplanen (2011) kan bidra til utviklingen av en helhetlig tilrettelegging for barnet,

som flere forskere har pekt på som vesentlig for å utvikle en inkluderende praksis for barn med spesialpedagogiske behov og/eller autisme (Ainscow, 1995; Guldborg, 2010; Kossyvakaki et al., 2012; Nind & Wearmouth, 2006). Praksisens arkitekturer ser ut til å muliggjøre relasjonene mellom personalet og barnet med autisme, og mellom barnet med autisme og de andre barna.

6.2 Praksisarkitekturer i en ambivalent praksis

I det jeg har valgt å definere som en ambivalent praksis er personalet opptatte av å støtte barnets lek, samtidig som det framkommer at de kan ha en kontrollerende tilnærming til barnet (artikkel 3). Det framkommer også at personalets opplevde utfordringer med å støtte barnet forklares med egenskaper hos barnet. Barnet holder seg ofte på avstand fra andre, og personalet og de andre barna tar ikke initiativ til samhandling når han holder seg for seg selv (artikkel 1). Når personalet prøver å engasjere barnet i samspill avviser han ofte deres kontaktforsøk, og det fortolkes til at personalets bruk av symbolspråk kan være en årsak til at de ikke klarer å engasjere han til deltakelse (artikkel 2). I samsvar med tidligere forskning (Bauminger et al., 2003; Reszka et al., 2012) tyder funnene på at aktiviteter som er strukturerte skaper muligheter for personalets praksiser, mens ustrukturerte aktiviteter ser ut til å være et begrensende arrangement (artikkel 1). Et annet arrangement som kan antas å være begrensende for personalets praksis er den tidlige og intensive opplæringen, som gjennomføres på et eget rom med en pedagog og barnet med autisme. Dette fører til at Lars er fysisk ekskludert fra den øvrige barnegruppa et par timer hver dag (artikkel 1 og 2). Også andre forskere har pekt på at dette kan være et forhold som kan hindre inkludering og sosial deltakelse for barn med spesialpedagogiske behov (Nind & Wearmouth, 2006; Tetzchner & Grindheim, 2013; Wendelborg & Tøssebro, 2011).

Personalets beskrivelser av barnet relaterer jeg til et individuelt syn på funksjonshemming (Shakespeare, 2006), som fokuserer på individets mangler framfor på dets utviklingsmuligheter (Salamon & Harrison, 2015). Synet kan begrense personalets praksiser, fordi stereotype forestillinger om barnet kan få betydning for deres handlinger og samspill med barnet; dermed får de betydning for hvordan barnet inkluderes og lærer (Petersen, 2009). Tidligere forskning på relasjonen mellom lærere og barn med autisme har vist at spenningene personalet opplever i samspillet med barnet er med på å forme deres oppfatninger (Emam & Farrell, 2009), og utfordrer deres relasjon til barnet (Blacher et al., 2014; Caplan et al., 2016; Eisenhower et al., 2015), noe som igjen kan føre til at de forklarer utfordringene med egenskaper hos barnet (Ainscow, 1997; Fisker, 2010). I denne studien finner jeg imidlertid at det også kan være andre forklaringer på personalets beskrivelser av barnet, og det vil jeg se nærmere på nå.

Som tidligere nevnt er barnehagen en skogsbarnehage. Den pedagogiske retningen utgjør en del av den nordiske barnehagetradisjonen, der fri lek i naturen er tillagt stor verdi for barns utvikling og opplevelser (Einarsdottir, 2006). Dette synet på utvikling står i sterk kontrast til opplæringsynet i tidlig og intensiv opplæring, der lærerens rolle for barnets læring av på forhånd definerte opplæringsmål er sentralt. Det er rimelig å tolke det slik at motstridende føringer kan sette lærerne i et krysspress, som kan gjøre dem ambivalente til sin egen praksis, og som også kan bidra til deres negative beskrivelser av barnet. Personalet i barnehagen kan ha forventninger både til seg selv og til barnet, og ha et ønske om å gjøre en best mulig jobb (Davis & Degotardi, 2015). I den tidlige og intensive opplæringen viser begrepet intensiv til at det skal være et omfang på den strukturerte opplæringen, og ofte anbefales et timetall på 25 timer i uka (Odom, Boyd, Hall & Hume, 2010). I begrepet kan det også ligge en implisitt forventning om en rask progresjon i barnets læring, noe som kan sette personalet under ytterligere press. Gjennom observasjonsperioden er Lars i strukturert opplæring rundt 2 timer hver dag. Engstrand og Roll-Pettersson (2014) fant også at barna i deres studie tilbrakte mindre tid i opplæring enn det som anbefales i tidlig og intensiv opplæring. En årsak til at Lars er mindre i trening enn det som er anbefalt kan kanskje handle om et (bevisst eller ubevisst) kompromiss med barnehagens etos, der barnet også deltar på turene i skogen. Personalet strekker seg dermed mot to motsetningsfylte opplæringstradisjoner, og det kan være med og bidra til at en ambivalent praksis kommer til uttrykk.

Personalet forteller at Lars har store variasjoner i dagsformen, og at han ofte motsetter seg deres initiativer. Som tidligere nevnt kan overganger fra en situasjon til en annen være utfordrende for barn med autisme. I denne barnehagen kan barnets veksling mellom å delta i strukturert opplæring som krever tett samspill med en voksen, og å være i ustrukturerte situasjoner der han ofte holder seg på avstand fra andre, innebære overganger mellom kontrastfylte situasjoner. Dette kan føre til motstand og utrygghet hos barnet, som igjen kan være med på å skape spenninger i barn-voksen-relasjonen. Kontrastfylte overganger kan derfor være et begrensende forhold, både for personalets praksiser for å støtte barnet til deltakelse og for deres opplæringspraksis.

Barnehagen har møter to ganger i måneden i forbindelse med barnets opplæring, der en veileder fra et lokalt sykehus deltar sammen med personalet som jobbet med Lars i den strukturerte opplæringen (artikkel 2). Innholdet i møtene er rettet mot å evaluere, og sette nye opplæringsmål for barnet knyttet til den tidlige og intensive opplæringen. I tillegg til at tidligintervensjons-perspektivet retter oppmerksomheten mot de voksnes rolle i barnets læringsprosess, er begrepsbruken farget av et individsyn på barnets vansker (Vik, 2015). Perspektivet vil trolig påvirke både personalets oppfatninger, handlinger og prioriteringer (Fisker, 2010), og bidra til å forme praksislandskapet. Perspektivet kan både

hindre fokus på relasjon og samspill (Vik, 2015) og utvikling av et språk som skaper muligheter for å utvikle deres praksis for å støtte barnet til sosial deltakelse. Data både fra fokusgruppeintervju og observasjoner viser likevel at personalet har en bevissthet om sin rolle for å støtte barnet til deltakelse, og dette kan relateres til føringene i Rammeplan for barnehagen (2011). Imidlertid avviser barnet ofte kontaktforsøk, kanskje på grunn av at personalet, når de forsøker å engasjere han til deltakelse, bruker et symbolspråk som han ikke forstår. Min tolkning er at personalets manglende kunnskap og språk for å støtte Lars gjør at personalet bruker språk og kunnskap knyttet til lekepraksiser med barn med forventet utvikling; det vil si, de bruker en 'allmennpedagogisk' tilnærming for å støtte Lars, som her blir et begrensende arrangement for deres praksiser.

Forholdene som jeg her har drøftet ser samlet ut til å føre til at personalet har en lav bevissthet om sin praksis for å støtte barnet til deltakelse i barnehagens uformelle miljø, og praksislandskapet som dannes kan være til hinder for å utvikle kunnskap for å støtte barnet til sosial deltakelse.

6.3 Praksisarkitekturene i en instruerende praksis

I den instruerende praksisen kommer det fram i fokusgruppeintervju og i observasjonene at personalet har fokus på barnets læring, framfor på hans sosiale deltakelse (artikkel 2 og 3). Barnet er mest observert i interaksjon med personalet i strukturerte aktiviteter, som bord-aktiviteter, der personalet støtter hans pre-akademiske læring. I det uformelle miljøet tar barnet med autisme initiativ til interaksjon med andre barn, men hans initiativ blir ofte avvist. Organiseringen av personalet, der de er bundet til ansvar for strukturerte aktiviteter, kan være et arrangement som blir ufleksibelt, og som hindrer dem i å være fysisk tilstede i ustrukturerte situasjoner, slik at de har få muligheter til å støtte barnet til sosial deltakelse med andre barn i barnehagens uformelle miljø.

Personalets antakelser og pedagogiske tilnærming ser ut til å være sterkt knyttet til den engelske barnehagetradisjonen, som tilhører den anglo-amerikanske utdanningstradisjonen. Tradisjonen har et større fokus på barns læring av førskoleferdigheter enn den nordiske barnehagetradisjonen har, gitt som spesifiserte føringer for læring i deres rammeplan for barnehagen, EYFS (2014). Dette fører til et fokus på å gi instruerende støtte (instructional support). Instruerende støtte er støtte til barnets læring av ferdigheter, der kanalisering av barnets oppmerksomhet, strukturering av oppgaver, samt modellering og utforskning av løsninger sammen med barnet er viktige elementer (Pea, 2004). Instruerende støtte kan også forstås som en undervisningstone (Palludan, 2005). Palludan (2005) fant i sin doktorgradsavhandling, der hun undersøker personalets samspill med minoritetsspråklige barn i svenske barnehager, at personalet snakket med noen barn i undervisningstone og med andre barn i en

utvekslingstone. Undervisningstone er forklarende og instruerende, der barnet blir snakket *til* istedenfor *med*, og der barns rolle er å lytte og følge den voksnes anvisninger. Utvekslingstone er en gjensidig samtale mellom voksne og barn. Hun mener at undervisningstone i større grad gjør barna til objekter og til 'ikke anerkjente barn'. Hun hevder at barn som blir snakket til i en undervisningstone kan miste samspillserfaringer som kan fremme deres språklige og sosiale kompetanse og forståelsen av seg selv som subjekt. Det kan dermed antydes at personalets bruk av instruerende støtte både kan være begrensende for deres praksiser for å støtte barnet til deltakelse og for barnets sosiale deltakelse i barnehagen 'her og nå'. I tillegg kan språkbruken være begrensende for barnets framtidige muligheter for sosial deltakelse.

Personalets manglende tilstedeværelse i ustrukturerte situasjoner hindrer dem i å observere og utvikle kunnskap om hva Ben gjør i disse situasjonene, og dette kan være en årsak til at de er mer opptatte av å beskrive hvem han er, framfor hva han kan. Dette kom til uttrykk gjennom deres beskrivelser av han, som for eksempel 'vi oppfatter han som et vanskelig barn'. Jeg tolker det slik at dette, sammen med den instruerende tilnærmingen, kan være forhold som er med på å forme et individsyn på barnet. Flere forskere har notert seg at fokuset på barnets egenskaper og individuelle vansker kan føre til at personalet i barnehagen slutter å tenke på barnets deltakelse i fellesskapet (Fisker, 2010; Højholt, Larsen & Stanek, 2014), slik at pedagogikken blir usynliggjort (Nordin-Hultman, 2004). Et individsyn på barnet har i litteraturen fått en negativ konnotasjon, men jeg vil påpeke at i arbeidet med barn med spesialpedagogiske behov er det også viktig å forstå barnets individualitet, og et individsyn er dermed ikke ensidig negativt. På samme måte er også kunnskap om hvordan man kan gi instruerende støtte viktig for å støtte barnets læring. Utfordringen er, som også andre forskere har pekt på (Fisker, 2010), og som funnene i både den ambivalente og den instruerende praksisen tyder på, å utvikle en middelvei som forener individsynet og det sosiale synet på barnet, som kan bidra til en praksis som skaper rom for læring både av spesifikke ferdigheter og læring gjennom deltakelse i fellesskapet.

De ovennevnte forholdene ser ut til å føre til at personalet har lav bevissthet rundt sin praksis med å støtte barnet til deltakelse, og virker begrensende for deres praksiser. I fokusgruppeintervjuet framkommer det likevel at personalet mener det er viktig at Ben deltar sosialt sammen med andre barn, men framfor å snakke om hva de gjør, snakker de om hva de bør gjøre. Når de prater om hva de bør gjøre, er refleksjonene i stor grad knyttet til instruerende støtte (for eksempel: 'vi bør lære han mer språk, slik at han kan samspille med de andre barna' (min oversettelse)). Denne 'bør-holdningen' mener jeg underbygger at de har en lav bevissthet rundt praksisen for å støtte barnet, og at de heller ikke har utviklet et språk hverken for å drøfte hvordan de kan jobbe for å støtte han, eller for å støtte Ben til deltakelse

med andre barn. Det siste underbygges av flere observasjoner som viser at personalet ikke klarer å fremme samhandling mellom Ben og andre barn. En årsak til den lave bevisstheten rundt praksisen kan være at de ikke har felles møter for å drøfte hvordan de kan støtte Ben. Samtidig er det å ha møter ikke i seg selv en faktor som nødvendigvis utvikler deres språk eller praksis for å støtte barnet til deltakelse, dersom de ikke har et pedagogisk grunnlag som kan muliggjøre drøfting rundt deres praksiser.

Hvordan personalet oppfatter barnets egenskaper og behov, og hvordan de ser på sin egen rolle for å støtte barnets utvikling, vil være avgjørende for hvordan de møter barnet i samhandling, og for hvilke muligheter som gis for barnets deltakelse og læring gjennom samspillet (Hundeide, 2003). Personalets praksiser for å støtte barnet ser, både i den ambivalente og den instruerende praksisen, ut til å være informert av deres implisitte antakelser og personlige erfaringer (naiv teori), framfor av informerte oppfatninger (Hundeide, 2003; Olson & Bruner, 1996). De implisitte antakelsene har liten teoretisk forankring, er mindre tilgjengelige for refleksjon, og vil utgjøre et begrensende forhold for utviklingen av deres praksis (Ainscow, 2005).

Barns læring av ferdigheter som støttes av lærer tillegges stor verdi både i tidlig og intensiv opplæring og i den engelske rammeplanen, og både i den ambivalente og den instruerende praksisen farges tilretteleggingen for barnet av dette verdiperspektivet. Dette ser ut til å skape et syn på barn som 'becomings' framfor som 'beings'. Implisitt i verdisynet ligger at barn blir vurdert ut ifra hva de kan bli framfor hva de er, og dette synet kan trolig hindre personalet i å se og anerkjenne barnet som et meningsskapende subjekt (Andresen, 2017).

Foreløpig har jeg drøftet perspektiver som kan være med på å begrense eller skape muligheter for personalets praksiser for å støtte barnet, knyttet til kulturelle-diskursive, materielle-økonomiske og sosiale-politiske arrangementer. Betydningen av personalets oppfatninger og kunnskap (disposisjoner), og av praksislandsskapet som kommer til syne i hver praksis, er sterkt vektlagt. I neste kapittel vil jeg drøfte hvordan barnets praksis for å delta kan utgjøre deler av arkitekturene til personalets praksiser for å støtte barnet til deltakelse.

6.4 Økologiske perspektiver på personalets praksiser

Begrepet 'økologier av praksiser' innebærer i Kemmis et al. (2014) sin teori at innhold og form i en praksis kan endre innhold og form i en annen praksis. For eksempel er det tydeliggjort i den tidligere drøftingen at innhold og form i barnehagens allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksis påvirker innhold og form i personalets praksiser for å støtte barna til sosial deltakelse. I delstudie 1 blir tre ulike modus for barnets deltakelse identifisert, og et mønster for inkludering kom til uttrykk ved at barnets

deltakelse endrer seg ut ifra hvem han er sammen med og hvilken aktivitet han er i (artikkel 1). Dette er med på å få fram at hva barnet sier (eller ikke sier), gjør (eller ikke gjør) og dets relasjoner til andre, kan forstås som barnets praksiser for å delta sosialt (Mahon et al., 2017; Salamon, 2017).

I de tre praksisene for støtte til sosial deltakelse som er konstruert i avhandlinga ser det ut til at personalet i den ambivalente og den instruerende praksisen i mindre grad klarer å fremme barnas deltakelse enn det personalet i den relasjonelle praksisen klarer. Samtidig har Ole, barnet i den relasjonelle praksisen, færre autistiske vansker, et høyere kognitivt nivå og er mer sosialt interessert enn Lars og Ben. Emam og Farrell (2009) fant i sin studie at manglende respons fra barn med autisme så ut til å føre til at læreren tok avstand fra barnet. En måte å forstå funnene i denne studien på er at når personalet opplever at de lykkes med å fremme barnets praksis for å delta, sporer det an til at de videreutvikler både sine praksiser for å støtte barnet og relasjonene til barnet. Og omvendt: når personalet ikke lykkes med å fremme barnets deltakelse utvikles ikke deres praksiser for å støtte barnet til deltakelse, noe som igjen påvirker barnets praksis for å delta negativt. Ut ifra dette kan det antydes at de barna med autisme som har mest behov for støtte fra personalet for å kunne delta sosialt, ikke får den støtten de har behov for. Men fenomenet kan forstås fra flere perspektiver, for parallelt med at barnets praksiser for å delta kan ha betydning for personalets praksis for å støtte barnet, vil trolig også personalets antakelser om barnet påvirke barnets praksis for å delta. Argumentet støttes av forskning på barn med forventet utvikling og deres omsorgsgivere, som har vist at dersom omsorgsgiverne handler ut fra en 'naiv teori' som definerer barnet negativt eller tingliggjørende, kan det lukke muligheten for positivt samspill med barnet (Hundeide, 2003). Hundeide (2003) peker på at for å lede barnet inn i en kulturell praksis (Säljö, 2001) er det nødvendig at nærpersionene fortolker barnets uttrykk og handlinger positivt, og responderer på barnet i tråd med sine forventninger. Kompetanse for å støtte barnet inn i den kulturelle praksisen handler dermed om at personalet er sensitive og justerer seg ut fra barnets sinnstilstand og utspill. Når nærpersioner bygger sine antakelser på naiv teori som definerer barnet negativt (Olson & Bruner, 1996) kan det hindre sensitivitet og evne til innlevelse, og følgelig utvikle seg til negative samspill som vil ha konsekvenser for barnets utvikling (Hundeide, 2003). Hvilke forventninger voksne har, og hvordan de samspiller med barnet, vil ha betydning for hvordan barnet svarer på deres initiativ, og for hvordan barnet forstår seg selv. Måten personalet støtter barnet til deltakelse vil ut ifra dette være en dialogisk prosess, der både personalets og barnets initiativer og responser får betydning for hvordan personalets støtte til barnets deltakelse utvikler seg. Figur 2 illustrerer forholdet mellom personalets praksiser for å støtte barna til deltakelse og barnets praksis for å delta sosialt.

Personalets praksiser for støtte er interaksjonelt forankret i:	Interaksjon mellom barna og personalet medieres gjennom praksisarkitekturer som muliggjør eller begrenser praksisene:	Barnas praksiser for deltakelse er interaksjonelt forankret i:
Hva personalet sier til barna og om barna. Verbalt og non-verbalt språk (for eksempel bruker symbolspråk til barnet, bruker 'lekespråk' og støttende signaler, hvordan de beskriver barnet)	Kulturelle-diskursive arrangement (For eksempel språk, ideer, forventninger/mangel på forventninger)	Hva barna sier og ikke sier, deres non-verbale språk (for eksempel ikke svarer på initiativ, avviser initiativ)
Hva personalet gjør eller ikke gjør (for eksempel er tilstede eller er lite tilstede i ustrukturerte situasjoner, initiativ/manglende initiativ til barnet, har/har ikke møter for å drøfter støtte, fokus i møtene, fremmer/ikke fremmer samhandling mellom barnet og andre barn)	Materielle-økonomiske arrangement (for eksempel organisering av personalet, aktiviteter og opplærings-situasjoner)	Hva barna gjør eller ikke gjør (holder seg på avstand, i nærheten uten å interagere, eller interagerer med andre, ikke tilstede i det uformelle miljøet, avviser eller tar initiativ til personalet/andre barn)
Hvordan personalet relaterer til barna og hverandre (fysisk nærhet eller avstand til barnet, dynamikk i samspill, felles enighet om hvordan støtte barnet)	Sosiale-politiske arrangement (for eksempel norsk og engelsk rammeplan for barnehager, tidlig og intensiv opplæring, barnehagens etos)	Hvordan barna relaterer til personalet og andre barn (for eksempel hvordan barnet relaterer til andre barn, til personalet, til omgivelsene, grad av 'medlemskap' i gruppen)

Sammenbundet i personalets prosjekter og disposisjoner

Sammenbundet på karakteristiske måter i praksislandskaper og praksistradisjoner

Sammenbundet i barnas prosjekter og disposisjoner

Figur 2. Forholdet mellom personalets praksiser for å støtte barn med autisme og barn med autisme sin praksis for å delta sosialt. Figur inspirert av Salamon (2017, s. 96).

I kartleggingen av Lars sin tilstedeværelse og deltakelse framkom det at hverken voksne eller andre barn tok initiativ til samhandling med Lars når han holdt seg på avstand fra dem (artikkel 1). Med bakgrunn i forskning på samspill mellom barn med typisk utvikling og deres nærpersioner, kan en mulig forklaring på mønsteret i praksisen være at når personalet gjentatte ganger opplever at de ikke får respons fra barnet, fører det til at de trekker seg fysisk og følelsesmessig fra barnet, for å beskytte seg selv for følelsen av å ikke mestre samspillet (Hundeide, 2003). På samme måte kan trolig barnets gjentatte opplevelse av negativt samspill føre til tilbaketrekning hos barnet. Hargreaves (2000) peker på at stramme opplæringsplaner og en ufleksibel organisering som fokuserer på instruerende læring kan hindre utvikling av relasjoner, siden grunnlaget for at barn og voksne skal forstå hverandre og utvikle en positiv relasjon er at de voksne bruker tid på å bli kjent med barnet.

Avslutningsvis i drøftingen vil jeg påpeke at barnehagene i denne studien er helt vanlige barnehager, med et personale som jeg erfarte jobbet for å gjøre en best mulig jobb. Imidlertid viser funnene i denne studien at det ikke er nok å ha et ønske om å 'act for the good', og i arbeidet med barn med autisme synliggjøres det at det kreves en høy grad av bevissthet og kunnskap om sin praksis, og forholdene som påvirker praksis, for at praksiser skal utvikle seg til praxiser (Stephen Kemmis & Grootenboer, 2008).

6.5 Metodologiske betraktninger

Studien bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, som erkjenner at den sosiale verden konstrueres gjennom menneskers interaksjon med hverandre, og gjennom de historiske og kulturelle normene som påvirker deres ideer, handlinger og relasjoner. Studiens funn utvikles ut ifra denne forståelsen gjennom forskerens fortolkning av de forholdene som er undersøkt. Utfallet av studien må dermed stå som min måte å forstå fenomenet på. Gjennom studien har jeg forsøkt å vise hvordan praksisarkitekturen er med på å konstituere praksiser, og at hver praksis er unik og foranderlig, på samme måte som at hvert barn med autisme er unikt og foranderlig. Dette betyr at jeg ikke har grunnlag for å si at de beskrevne forholdene er gjeldende i andre barnehager som tilrettelegger for barn med autisme. Imidlertid underbygges funnene i drøftingen av tidligere forskning og teori, noe som er med på å sannsynliggjøre at forholdene kan ha betydning, og forhåpentligvis være til nytte, for andre praksiser.

Studien har et etnografisk tilsnitt, med en åpen tilnærming der forskningen har blitt konstruert i møte med feltet, og fokuset for studien gradvis har blitt spisset. I delstudiene er ulike teori brukt for å belyse personalets praksiser for å støtte barn med autisme, mens teori om praksisarkitektur ble brukt i den siste artikkelen og i kappen. Teorien har vært nyttig for å synliggjøre forhold som kan være med å konstituere barnehagepersonalets praksiser for å støtte barn med autisme. Samtidig har det vært nødvendig å bruke annen teori for å forsøke å utvikle en dypere forståelse av forholdene, og av mulige sammenhenger mellom de forholdene som framkommer.

Dersom teori om praksisarkitekturer hadde vært brukt fra oppstart av studien, kunne studien vært utviklet for en mer systematisk innsamling av informasjon om de ulike arrangementene (Salamon & Harrison, 2015), og dette kan representere en mulig ulempe. På den andre siden kan det hende at jeg hadde gått glipp av relevante data dersom jeg hadde snevret inn fokuset tidlig i prosessen. Det er tre svært ulike praksiser som blir presentert i avhandlingen. At praksiser kan være svært ulike er også vist i andre studier som har brukt teori om praksisarkitektur (Se for eksempel: Hanssen, 2018; Salamon, 2017). Et kritisk spørsmål som er betimelig å stille er om min fortolkning av personalets praksiser kan være påvirket av barnas funksjonsnivå. Drøftingen har imidlertid vist at det kan være mange andre forhold enn barnets funksjonsnivå som påvirker personalets praksiser og barnets deltakelse. Barnets praksiser for å delta kan likevel være en vesentlig del av praksisarkitekturene til personalets praksiser. En annen kritisk innvending er at praksisene kan betraktes som ensidig framstilt, der en praksis presenteres med muliggjørende arrangementer, mens de to andre praksisene blir framstilt med begrensende arrangementer. Praksiser for å støtte barn med autisme er mer nyansert og mangefasettert enn det som er framstilt i avhandlingen, men gjennom forskningsprosessen har noen funn fått mer oppmerksomhet, fordi

jeg har ønsket å få fram det som jeg har fortolket som mest karakteristisk for de tre praksisene. Min fortolkning av praksisene styrkes imidlertid av samsvaret mellom data fra fokusgruppeintervju (det personalet sier) og data fra observasjoner (det personalet gjør).

Fokuset på forhold som påvirker personalets praksiser for å støtte barna til sosial deltakelse har også ført til at det ikke har vært plass til å vie oppmerksomhet til hvordan interaksjonen mellom personalet og barna er, eller hvordan barna deltar sosialt sammen med andre barn. Det innsnevrede fokuset har også ført til at forhold som samarbeid med foreldrene, ledelsesperspektiver og samarbeid med hjelpeinstanser ikke er belyst. Dette er forhold som også kan utgjøre deler av praksisarkitekturene, men som jeg ikke har data for å analysere i denne undersøkelsen.

Det kryssnasjonale perspektivet har ikke fått mye oppmerksomhet i avhandlingen, ettersom hensikten med å bruke en engelsk barnehage ikke var å sammenligne praksisene mellom landene, men ble valgt for å få tilgang til ulike praksiser, og muliggjøre en flernivå-analyse. Bruk av en engelsk barnehage har gjort det mulig å se på sammenhengen mellom landenes rammeplaner og personalets praksis, og har slik tilført studien en dimensjon som ikke hadde vært mulig å belyse på samme måte ved å kun inkludere norske barnehager i studien³².

6.6 Konklusjon

Tre ulike praksiser er konstruert i avhandlingen; den relasjonelle, den ambivalente og den instruerende praksisen. Ett fremtredende funn i undersøkelsen er samsvaret mellom hva personalet i de tre ulike praksisene sier om sine praksiser, og det de gjør i praksisen. Hvordan personalet oppfatter sin praksis ser ut til å ha stor betydning for hvordan praksiser for å støtte barn med autisme utvikles, og dermed for hvordan barna lærer og utvikler seg i samspill med andre barn i barnehagens uformelle miljø. Studien peker mot at når personalet har en felles og tydelig pedagogisk plattform, en enhetlig praksis, og en felles kunnskapsutvikling der barnet fortolkes positivt, representerer det forhold som er med på å skape bevissthet om praksisen og å synliggjøre praksisens prosjekt. Dermed er det informert kunnskap som er med på å danne et praksislandsskap som skaper muligheter for relasjonene mellom personalet og barnet med autisme, og mellom barnet og de andre barna i praksisen. På den andre siden ser det ut som at når den pedagogiske plattformen er sprikende og uklar, uflexibel og fokuserer på den voksnes rolle i barnets læring, representerer det forhold som kan medvirke til et individsyn på barnet. Dette ser igjen ut til å føre til at praksiser for å støtte barnet til sosial deltakelse blir et utydelig prosjekt, som personalet har lav bevissthet om. Praksislandsskapet blir dermed formet av personalets naive teori. Når naiv teori ligger til

³² Flere metodologiske betraktninger finnes i artikkel 1, 2 og 3.

grunn for personalets fortolkninger av barnet, kan det lede til et negativt samspill som påvirker barnets praksis for å delta sosialt, der avvising fra barnet kan føre til fysisk og emosjonell tilbaketrekning hos personalet. Et praksislandsskap som er begrensende for relasjonene mellom personalet og barnet med autisme ser også ut til å begrense relasjonene mellom barnet med autisme og de andre barna i barnehagen. Dette leder til studiens konklusjon, som er at personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse må være bevisste, synlige og informerte prosjekter i barnehagen, der personalet bruker tid på å bli kjent med barnet for å utvikle positive relasjoner, for å skape muligheter for barnets sosiale deltakelse i det uformelle miljøet i barnehagen.

Gjennom å bruke teori om praksisarkitekturer har jeg definert og tydeliggjort personalets støtte til sosial deltakelse for barn med autisme som en praksis, noe som bringer fram et nytt perspektiv på barnehageansattes arbeid med barn med autisme. På bakgrunn av studiens konklusjon vil jeg til slutt komme med noen anbefalinger for praksis og for videre forskning.

6.6.1 Anbefalinger for praksis

Som tidligere nevnt er barn med autisme en heterogen gruppe med barn, som har svært ulike behov for støtte. Den tidlige læringen i barnehagealder er av de fleste forskere ansett som viktig for deres videre utvikling, og hvordan opplæringen tilrettelegges i barnehagen bør derfor tillegges stor betydning. De fleste barna vil ha behov for en spesialpedagogisk opplæring for å utvikle grunnleggende ferdigheter i språk, kommunikasjon og sosiale ferdigheter. Samtidig kan sosial deltakelse sammen med andre barn i barnehagens uformelle miljø tilby en viktig arena for en helhetlig læring og utvikling av tilhørighet, vennskap og en forståelse av seg selv. Barn med autisme har sosiale og språklige vansker som utfordrer sosial deltakelse sammen med andre, men som denne studien har vist, kan det ligge uutnyttede muligheter for deres læring gjennom sosial deltakelse knyttet til forhold ved personalets praksiser. Jeg vil på bakgrunn av studiens konklusjon derfor komme med noen konkrete anbefalinger for å utvikle holdbare praksiser for personalets støtte til sosial deltakelse for barn med autisme. Personalet i barnehager som tilrettelegger for barn med autisme bør:

- *Bevisstgjøre* sin støtte til barn med autisme i barnehagens uformelle miljø som en praksis i barnehagen.
- Bruke *tid* for å bli kjent med og utvikle positive relasjoner til barnet i barnehagens uformelle miljø.
- Rutinemessig *kartlegge barrierer* for sosial deltakelse i barnehagens miljø for barn med autisme.

- Utvikle barnets tilbud (strukturert opplæring og deltakelse i det sosiale miljøet) som en *helhetlig praksis*.
- *Inkludere alle i personalet* som daglig omgås barnet på jevnlig møter, der en helhetlig tilrettelegging, opplæring og støtte til barnet drøftes og utvikles.
- *Utvikle felles kunnskap* om hvordan man kan samhandle og støtte barna til sosial deltakelse i barnehagemiljøet.

Funnene i studien indikerer også at barnehageansatte som tilrettelegger for barn med autisme kan ha behov for mer kunnskap om hvordan de kan støtte barnas sosiale deltakelse. Kunnskapsbehovet adresseres til utdanningsinstitusjoner som utdanner barnehagelærere og spesialpedagoger, og til hjelpetjenester som veileder personale i barnehager som jobber med barn med autisme. Funnene tyder også på at læring av spesifikke ferdigheter og å støtte barna til sosial deltakelse kan kreve pedagogiske tilnærminger som bygger på forskjellige læringssyn som kan være utfordrende å forene. Men det kan være en nødvendig forutsetning at perspektivene forenes, for at en bredere forståelse for barnas læring, og et helhetlig tilbud til barn med autisme i barnehagen, skal kunne utvikles.

6.6.2 Anbefaling for framtidig forskning

Barnehagen skal være et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011), der alle barn skal ha samme mulighet for å delta (FN, 2006). Denne studien underbygger at det er sprik mellom målene for inkludering og det som skjer i praksis, også i barnehagekontekster. Studiens kvalitative design har også bidratt til å vise at slike studier kan være nyttige for å få mer dybdekunnskap om hva som kan påvirke situasjonen til barn med autisme i barnehagen. Funnene viser at det kan være flere forhold ved personalets praksis som virker begrensende for sosial deltakelse hos barn med autisme, samt at det ser ut til at det er de barna som har mest behov for støtte som det er mest utfordrende å utvikle praksiser for, og dette påkaller behov for mer forskning. Ulike studier kan bidra til å utvikle mer kunnskap om temaet. Mer kunnskap kan utvikles gjennom flere kvalitative studier som systematisk innhenter kunnskap om forhold som kan påvirke personalets praksiser for å støtte barn til sosial deltakelse, og som også inkluderer data på hvordan foreldresamarbeid, ledelse, samarbeid og kunnskapsutvikling i personalgruppa, samt veiledning fra hjelpeapparatet, kan påvirke personalets praksiser. Aksjonsstudier, der forskerne i samarbeid med barnehagen prøver ut en informert, helhetlig og individuelt tilpasset tilrettelegging for barn med autisme, kan være nyttige for å få mer kunnskap om hvordan behovet for spesialpedagogisk opplæring og sosial deltakelse i fellesskapet kan forenes i en helhetlig tilrettelegging.

Denne studien går ikke i dybden på *hvordan* personalet kan fremme barnas sosiale deltakelse gjennom sin samhandling med barnet. Særlig er det lite belyst hvordan barn med autisme med nedsatt evnenivå kan støttes til deltakelse. Studien påkaller derfor også et behov for å utvikle mer kunnskap om hvordan personalet, gjennom sin interaksjon og relasjon med barnet, kan fremme sosial deltakelse hos barn med autisme. Studien har også berørt at personalets følelser kan påvirke utviklingen av deres praksiser, og dette er forhold som også bør undersøkes nærmere.

7. Litteraturliste

- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-155. doi: 10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x
- Ainscow, M. (1997). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6. doi: 10.1111/1467-8527.00002
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Alderson, P. & Morrow, V. (2004), *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Ilford: Barnardo's.
- Alexander, C. & Strain, P. S. (1978). A review of educators attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*(15), 390-396.
- Alfasoft (2016). *NVivo software 11 for Windows*. Hentet 30.08.2016 fra <http://www.alfasoft.com/no/>
- Ali, S. & Kelly, M. (2018). Ethics and social research. I C. Seal (Red.), *Researching Society and Culture* (4. utg., s. 43-61). London: Sage.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- American Psychiatric Association. (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Anderson, A., Locke, J., Kretzmann, M. & Kasari, C. (2016). Social network analysis of children with autism spectrum disorder: Predictors of fragmentation and connectivity in elementary school classrooms. *Autism*, 20(6), 700-709. doi: 10.1177/1362361315603568
- Anderson, Moore, D. W., Godfrey, R. & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(4), 369-385. doi: doi:10.1177/1362361304045216
- Andresen, R. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 114-137). Oslo: Universitetsforlaget.

- Angelillo, C., Rogoff, B. & Chavajay, P. (2007). Examining Shared Endeavors by Abstracting Video Coding Schemes With Fidelity to Cases. I R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Red.). *Video Research in the Learning Sciences* (s. 189-206). Milton Park: Routledge.
- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue *Qualitative health research*, 10(3), 378-395. doi: 10.1177/104973230001000308
- Arrove, R. F. & Bull, B. L. (2016). The Role of the Social Sciences and Philosophy in Teaching Comparative Education. I P. K. Kubow & A. Blosser, H. (Red.), *Teaching Comparative Education. Trends and issues informing practice* (19-40). Oxford: Symposium Books.
- Ash, D. (2007). Using Video Data to Capture Discontinious Science Meaning Making in NonSchool Settings. I R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Red.), *Video Research in the Learning Sciences* (207-226). Milton Park: Routledge.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn* 27(1), 9-28.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehagen fra mange kanter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368(9531), 210-215. doi: 10.1016/S0140-6736(06)69041-7
- Barnard, J., Harvey, V., Prior, A. & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: Is it working? 1,000 examples of inclusion in education and adult life from the National Autistic Society's members*. London: The National Autistic Society.
- Barnehageloven (2005). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Hentet 20.06.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barron, B. (2007). Video as a Tool to Advance Understanding of Learning and Development in Peer, Family, and Other Informal Learning Contexts. I R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Red.), *Video Research in the Learning Sciences* (s. 159-187). Milton Park: Routledge.
- Bartlett, L. (2014). Vertical Case Studies and Challenges of Culture, Context, and Comparison. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 30-33.
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. doi: 10.1111/1467-8624.00156

- Bauminger, N., Shulman, C. & Agam, G. (2003). Peer Interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507. doi: 10.1023/a:1025827427901
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F. D. & Laugeson, E. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 324-333. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, J. S. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464
- Boutot, A. E. & Bryant, D. P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Asmus, J. M., McKenney, E. L. & Mancil, G. R. (2008). Descriptive analysis of classroom setting events on the social behaviors of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 186-197.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bray, M. & Thomas, M. R. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491. doi: 10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877
- Brown, W., H., Odom, S., Li, S. & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral Assessment in Early Childhood programs: A portrait of Preschool Inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Brownlee, J., Berthelsen, D. & Segaran, N. (2009). Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179(4), 453-475. doi: 10.1080/03004430701217688
- Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J. & et al. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry*, 68(5), 459-465. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2011.38
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Calder, L., Hill, V. & Pellicano, E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17(3), 296-316. doi: 10.1177/1362361312467866

- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2016). Student–Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3653-3666. doi: 10.1007/s10803-016-2915-1
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. doi: 10.1007/s10803-006-0164-4
- Childcare Act 2006 (2006). *Childcare Act 2006*. Hentet 12.03.2017 fra http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21/pdfs/ukpga_20060021_en.pdf
- Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 15(1), 12-20.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Constantino, J. N. & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet*, 15(3), 279-291. doi: 10.1016/S1474-4422(15)00151-9
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utgave). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. California: Sage.
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(1). doi: 10.1186/1748-5908-4-50
- Davis, B. & Degotardi, S. (2015). Educators' understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 64-78. doi: 10.1177/1476718X14538600
- Department for Education (2014). *Statutory framework for the early years foundation stage*. Hentet 04.03.2017 fra <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2>
- Department for Education (2017a). *The Inclusion Development Programme*. Hentet 04.11.2017 fra <http://www.idponline.org.uk/>

- Department for Education (2017b). *Official Statistics. Childcare and early years providers survey: 2016*. Hentet 10.05.2018 fra <https://www.gov.uk/government/statistics/childcare-and-early-years-providers-survey-2016>
- Department for Education (2018a). *EYFS staff:child ratios - DfE approved qualifications* Hentet 18.05.2018 fra <https://www.gov.uk/government/publications/eyfs-staffchild-ratios-dfe-approved-qualifications>
- Department for Education (2018b). *National Statistics. Education provision: children under 5 years of age, January 2018* Hentet 15.08.2018 fra <https://www.gov.uk/government/statistics/education-provision-children-under-5-years-of-age-january-2018>
- Dingfelder, H. E. & Mandell, D. S. (2011). Bridging the Research-to-Practice Gap in Autism Intervention: An Application of Diffusion of Innovation Theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 597-609. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-010-1081-0>
- Edwards-Groves, C., Kemmis, R. B., Hardy, I. & Ponte, P. (2010). Relational architectures: recovering solidarity and agency as living practices in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 43-54. doi: 10.1080/14681360903556814
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. & Eldevik, S. (2007). Outcome for children with Autism Who Began Intensive Behavioral Treatment Between Ages 4 and 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification*, 31(3), 264-278. doi: 10.1177/0145445506291396
- Einarsdottir, J. (2006). Between two continents, between two traditions. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (3. utg., s. 159-182). Greenwich: Information Age Publishing.
- Eisenhower, A. S., Blacher, J. & Bush, H. H. (2015). Longitudinal associations between externalizing problems and student-teacher relationship quality for young children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9 (Supplement C), 163-173. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.007>
- Eiserman, W. D., Shisler, L. & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149-167. doi: 10.1177/105381519501900208
- Emam, M. M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. doi: 10.1080/08856250903223070
- Engstrand, R. Z. & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179.

- Epstein, E., H. (2016). Why Comparative and International Education? Reflections on the Conflation of Names. I P. K. Kubow & A. Blosser, H. (Red.). *Teaching Comparative Education. Trends and issues informing practice* (s. 57-73). Oxford: Symposium Books.
- Erickson, F. (2007). Ways of Seeing Video: Toward a Phenomenology of Viewing Minimally Edited Footage. I R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Red.), *Video Research in the Learning Sciences* (s. 145-155). Milton Park: Routledge.
- Esmark, A., Bagge Laustsen, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (2005). Sosialkonstruktivistiske analysestrategier - en introduktion. I A. Esmark, C. Bagge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (Red.), *Sosialkonstruktivistiske analysestrategier* (s. 7-30). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Feldman, M., S. & Orlikowski, W., J. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science*, 22(5), 1240-1253. doi: 10.1108/13665621011012898
- Fisker, T. B. (2010). Inklusion og interaction: muligheter og forhindringer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (47)5, 359-372.
- Forente Nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet 15.05.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Forente Nasjoner (2006). *FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet 20.05.2018 fra https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2006-12-13-34/ARTIKKEL_3#ARTIKKEL_3
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Fombonne, E. (2003). The prevalence of autism. *JAMA*, 289(1), 87-89. doi: 10.1001/jama.289.1.87
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591-598.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Frankel, F. D., Gorospe, C. M., Chang, Y.-C. & Sugar, C. A. (2011). Mothers' reports of play dates and observation of school playground behavior of children having high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 571-579. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02318.x
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag.

- Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Georgiades, S., Szatmari, P. & Boyle, M. (2013). Importance of studying heterogeneity in autism. *Neuropsychiatry*, 3(2), 123-125. doi: 10.2217/np.13.8
- Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glashan, L., Mackay, G. & Grieve, A. (2004). Teachers' Experience of Support in the Mainstream Education of Pupils with Autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60. doi: 10.1177/1365480204042113
- Grandin, T. (2009). Visual abilities and sensory differences in a person with autism. *Biological Psychiatry*, 65, 15-16. doi: 10.1016/j.biopsych.2008.11.005
- Guldborg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, 37(4), 168-174. doi: 10.1111/j.1467-8578.2010.00482.x
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gustavsson, A., Tøssebro, J. & Traustadóttir, R. (2005). Introduction: Approaches and perspectives in Nordic disability research. I A. Gustavsson, J. T. Sandvin, R. Traustadóttir, J. Tøssebro, O. Mallander & M. Tideman (Red.), *Resistance, Reflection and Change - Nordic Disability Research* (s. 23-44). Lund: Studentlitteratur.
- Hacking, I. (1995). The looping Effects of Human Kinds. I D. Sperber, D. Premack & A. J. Premack (Red.), *Causal cognition: a multi-disciplinary debate* (s. 351-383). Oxford: Clarendon Press.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Massachusetts: Harvard University Press.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 0009-3920/2001/7202-0020
- Hanssen, N. B. (2018). *Special educational needs practices in Norwegian and Belarusian preschools* (Doktorgrad, Nord universitet). Nord universitet, Bodø
- Hantrais, L. (2007). Contextualization in cross-national comparative research. I L. Hantrais & S. Mangen (Red.), *Cross-National Research Methodology and Practice* (3-18). London: Routledge.
- Hantrais, L. & Mangen, S. (2007). *Cross-National Research Methodology and Practice*. Milton Park: Routledge.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00025-5
- Helsedirektoratet. (2018). *Veileder om rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator Om individuell plan og koordinator - formål og rettigheter*. Hentet 20.08.2018 fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/rehabilitering-habilitering-individuell-plan-og-koordinator/seksjon?Tittel=om-individuell-plan-og-8179>
- Hestenes, L. L. & Carroll, D. E. (2000). The Play Interactions of Young Children With and Without Disabilities: Individual and Environmental Influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). Context: Working it up, down, and across. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative research practice* (s. 297-343). London: Sage.
- Howlin, P. (1997). *Autism and Asperger Syndrome. Preparing for adulthood*: London: Routledge. Taylor & Francis.
- Howlin, P., Magiati, I. & Charman, T. (2009). Systematic Review of Early Intensive Behavioral Interventions for Children With Autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(1), 23-41. doi: <http://dx.doi.org/10.1352/2009.114:23-41>
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47. doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00367.x
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008a). Make me normal. *Autism* 12(1), 23-46. doi: 10.1177/1362361307085267
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008b). What does "inclusion" mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140. doi: 10.1111/1471-3802.2008.00115.x
- Humphrey, N. & Symes, W. (2011). Peer Interaction Patterns among Adolescents with Autistic Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream School Settings. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 15(4), 397-419. doi: 10.1177/1362361310387804
- Humphrey, N. & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. doi: 10.1080/13603116.2011.580462

- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hwang, B. & Hughes, C. (2000). The Effects of Social Interactive Training on Early Social Communicative Skills of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 331-343. doi: 10.1023/a:1005579317085
- Højholt, C., Larsen, M. R. & Stanek, A. (2014). *Børnefællesskaber - om de andre børns betydning. At arbeide med rummelighet og forældresamarbejde*. København: Frydenlund.
- Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S. & Skjeldal, O. H. (2012). Observed prevalence of autism spectrum disorders in two Norwegian counties. *European journal of paediatric neurology*, 16(6), 592-598. doi: 10.1016/j.ejpn.2012.01.014
- Jacobsen, K. & Bekk, M. (2005). Psykologisk forståelse av autisme - implikasjoner for behandling. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(9), 790-796.
- Johansson, E. (2012). Læringskulturer i spenningsfeltet mellom "vi og de andre". I T. Vist & M. Alvestad (Red.). *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 261-288). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, I. (2008). *En annerledes barndom, en autist forteller sin historie*. Oslo: Versal.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103. doi: 10.1207/s15327809jls0401_2
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger Syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104-112. doi: 10.1080/11368490500054891
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00364.x
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544. doi: 10.1007/s10803-010-1076-x
- Kasari, C. & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism*, 17(3), 254-267. doi: 10.1177/1362361312470496
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: a synoptic framework. I B. Green (Red.), *Understanding and Researching Professional Practice* (19-38). Rotterdam: Sense.

- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating Praxis in Practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis: Challenges for Education* (37-62). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2008). Praxis and Praxis development. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis. Challenges for Education* (3-13). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Killoran, I., Tymon, D. & Frempong, G. (2007). Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 81-95. doi: 10.1080/13603110500375473
- Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2012). Videography: analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research*, 12(3), 334-356. doi: 10.1177/1468794111436147
- Korsvold, T. (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kossyvaki, L., Jones, G. & Guldberg, K. (2012). The effect of adult interactive style on the spontaneous communication of young children with autism at school. *British Journal of Special Education*, 39(4), 173-184. doi: 10.1111/1467-8578.12001
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi: 10.1080/13603110701284680
- Kostøl, A. (2016). Utfordringer relatert til inkludering i barnehagen - en mikrostudie av fagdidaktiske og sosiale innsatser i to barnehager. I L. Christensen, A. Skov Hansen, A. Kostøl, B. Persson & E. Persson (Red.), *Resultater fra fire kvalitative casestudier: FLiK i Kristiansand kommune (Open access-utgave)* (s. 55-75). Aalborg: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2016). Kappen i artikkelbaserte avhandlinger. I R. J. Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring* (s. 93-123). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens Innhold og oppgaver* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. Hentet 20.08.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Lai, J. K. Y. & Weiss, J. A. (2017). Priority service needs and receipt across the lifespan for individuals with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 1436-1447. doi: 10.1002/aur.1786
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B. & Baron-Cohen, S. (2013). Subgrouping the Autism "Spectrum": Reflections on DSM-5. *PLOS Biology*, 11(4), e1001544. doi: 10.1371/journal.pbio.1001544
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E. & Goossens, L. (2010). Loneliness and Social Support in Adolescent Boys with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 218-226. doi: 10.1007/s10803-009-0851-z
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leach, D. & LaRocque, M. (2011). Increasing Social Reciprocity in Young Children With Autism. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 150-156. doi: 10.1177/1053451209349531
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2018). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited* | N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.). *The SAGE handbook of Qualitative Research* (5. utg. , s. 108-150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. doi: 10.1080/1034912X.2013.846470
- Little, C. (2017). Social inclusion and Autism Spectrum Disorders. | C. Little (Red.), *Supporting Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders : Insights from Research and Practice* (s. 9-20). Milton Park: Routledge.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C. & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x
- Locke, J., Shih, W., Kretzmann, M. & Kasari, C. (2016). Examining playground engagement between elementary school children with and without autism spectrum disorder. *Autism*, 20(6), 653-662. doi: 10.1177/1362361315599468
- Lord, C., Wagner, A., Rogers, S., Szatmari, P., Aman, M., Charman, T., . . . Yoder, P. (2005). Challenges in Evaluating Psychosocial Interventions for Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 695-708. doi: 10.1007/s10803-005-0017-6

- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9.
- Loxley, A. & Thomas, G. (2001). Neo-conservatives, Neo-liberals, the New Left and Inclusion: Stirring the pot. *Cambridge Journal of Education, 31*(3), 291-301. doi: 10.1080/03057640120086576
- Magiati, I., Charman, T. & Howlin, P. (2007). A two-year prospective follow-up study of community-based early intensive behavioural intervention and specialist nursery provision for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(8), 803-812. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01756.x
- Magiati, I., Tay, X. W. & Howlin, P. (2012). Early comprehensive behaviorally based interventions for children with autism spectrum disorders: a summary of findings from recent reviews and meta-analyses (2. utg., s. 543-570). London: Future Medicine.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. I K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring Education and Professional Practice* (s. 1-30). Singapore: Springer.
- Malmskog, S. & McDonnell, A. P. (1999). Teacher-Mediated Facilitation of Engagement by Children with Developmental Delays in Inclusive Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(4), 203-216. doi: 10.1177/027112149901900401
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher, 17*(3), 13-17.
- McAteer, M. & Wilkinson, M. (2009). Adult style: What helps to facilitate interaction and communication with children on the autism spectrum? *Good Autism Practice (GAP), 10*(2), 57-63.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism, 5*(2), 189-207. doi: 10.1177/1362361301005002008
- Memari, A. H., Panahi, N., Ranjbar, E., Moshayedi, P., Shafiei, M., Kordi, R. & Ziaee, V. (2015). Children with Autism Spectrum Disorders and Patterns of Participation in Daily Physical and Play Activities. *Neurology Research International 2015*, 1-7. doi: 10.1155/2015/531906
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Moore, C. (2007). Speaking as a parent: Thoughts about educational inclusion for autistic children. I R. Cigman (Red.). *Included or excluded. The Challenge of the Mainstream for some SEN Children* (s. 34-41). London: Routledge.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in Children with autism. *Development and Psychopatology*, 7(1), 63-82. doi: 10.1177/0954579400006349
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* (Doktorgradsavhandling, Lärarhögskolan i Malmö). Lärarhögskolan i Malmö, Malmö.
- Nabors, L., Willoughby, J. & Badawi, M. A. (1999). Relations Between Activities and Cooperative Playground Interactions for Preschool-Age Children with Special Needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11(4), 339-352. doi: 10.1023/a:1021818908388
- Neil, L., Olsson, N. C. & Pellicano, E. (2016). The Relationship Between Intolerance of Uncertainty, Sensory Sensitivities, and Anxiety in Autistic and Typically Developing Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1-12. doi: 10.1007/s10803-016-2721-9
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* Oslo: NESH.
- Nicolini, D. (2009). Zooming in and out: Studing practices by switching theoretical lenses and trailing connections. *Organization Studies*, 30(12), 1391-1418.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization. An introduction*. London: Oxford University Press.
- Nind, M. (1999). Intensive Interaction and autism: a useful approach? *British Journal of Special Education*, 26(2), 96-102. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00114
- Nind, M., Flewitt, R. & Payler, J. (2010). The social experience of early childhood for children with learning disabilities: inclusion, competence and agency. *British Journal of Education*, 31(6), 653-670. doi: 10.1080/01425692.2010.515113
- Nind, M. & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116-124. doi: 10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., . . . Thornval, M. (2009). *Forskningkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige*. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Sirota, K. G. & Solomon, O. (2004). Autism and the Social World: An Anthropological Perspective. *Discourse Studies*, 6(2), 147-183. doi: 10.1177/1461445604041766
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Ochs, E., Solomon, O. & Sterponi, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in child-directed communication. *Discourse Studies*, 7(4-5), 547-583.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. & Hume, K. (2010). Evaluation of Comprehensive Treatment Models for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425-436. doi: 10.1007/s10803-009-0825-1
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Olsen, K. (2009). *Erfaringer fra et veiledningsprogram: for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser* (Masteroppgave, Høgskolen i Bodø). Høgskolen i Bodø, Bodø.
- Olsen, K. (2015). Diagnosens samspill med læring hos barn med autisme. *Psykologi i kommunen*, 50(3), 59-68.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H. & Pellicano, E. (2018). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: How can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2018.1441914
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. I D. R. Olson & N. Torrence (Red.), *The handbook of education and human development* (s. 9-27). Malden, MA: Blackwell.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage.
- Pea, R. D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 423-451. doi: 10.1207/s15327809jls1303_6

- Pellicano, E. & Burr, D. (2012). When the world becomes 'too real': A Bayesian explanation of autistic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(10), 504-510. doi: 10.1016/j.tics.2012.08.009
- Penn, H. (2014). *Understanding Early Childhood. Issues and Controversies*. Berkshire: Open University Press.
- Petersen, K. E. (2009). *Omsorg for socialt udsatte børn: En analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner* (PhD afhandling). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet, København.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: an introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Pijl, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5. doi: 10.1080/08856250601082133
- Potter, C. & Whittaker, C. (2001). *Enabling Communication in Children with autism*. London: Jessica Kingsley.
- Prizant, B., Wetherby, A. M., Rubin, E. & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder. *Infants and Young Children*, 16(4), 296-316.
- Rafferty, Y. & Griffin, K. (2005). Benefits and Risks of Reversed Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192. doi: 10.1177/105381510502700305
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263.
- Reszka, S. S., Odom, S. L. & Hume, K. A. (2012). Ecological Features of Preschools and the Social Engagement of Children With Autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40-46. doi: 10.1177/1053815112452596
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209-229. doi: 10.1080/10749039409524673
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. I K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Red.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (s. 58-74). London: Sage.

- Rogoff, B. & Toma, C. (1997). Shared Thinking: Community and Institutional Variations. *Discourse Processes*, 23(3), 471-497. doi: 10.1080/01638539709545000
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1227-1234. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02289.x
- Rutter, M., Bailey, A., Berument, S. K., Lord, C. & Pickles, A. (2003). *Social Communication Questionnaire*. Hentet 29.05.2016 fra <http://www.wpspublish.com/store/p/2954/social-communication-questionnaire-scq>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Salamon, A. (2017). Infants' Practices: Shaping (and Shaped by) the Arrangements of Early Childhood Education. I K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring Education and Professional Practice* (s. 83-99). Singapore: Springer.
- Salamon, A. & Harrison, L. (2015). Early childhood educators' conceptions of infants' capabilities: the nexus between beliefs and practice. *Early Years*, 35(3), 273-288. doi: 10.1080/09575146.2015.1042961
- Salomone, E., Beranová, Š., Bonnet-Brilhault, F., Briciet Lauritsen, M., Budisteanu, M., Buitelaar, J., . . . Charman, T. (2016). Use of early intervention for young children with autism spectrum disorder across Europe. *Autism*, 20(2), 233-249. doi: 10.1177/1362361315577218
- Sam, A. M., Reszka, S. S., Boyd, B. A., Pan, Y., Hume, K. & Odom, S. (2016). The Association between Adult Participation and Engagement of Preschoolers with ASD. *Autism Research and Treatment*, 2016, 1-10. doi: 10.1155/2016/6029837
- Schatzki, T. R. (2005). The site of organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices: Theory and research. I H. Higgs, R. Barnett, M. Hutchings & F. Trede (Red.). *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (s. 13-26). Rotterdam: Sense.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schreibman, L., Whalen, C. & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 3-11. doi: 10.1177/109830070000200102

- Schwandt, T. & Gates, E. F. (2018). Case study Methodology. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of Qualitative Research* (5. utg., s. 341-358). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seale, C. & Tonkiss, F. (2018). Content and text analysis. I C. Seale (Red.), *Researching Society and Culture* (4. utg., s. 429-454). Oliver's Yard: Sage.
- Shakespeare, T. (2006). The social Model of Disability. I L. J. Davis (Red.), *The Disability Studies Reader* (5. utg.). London: Routledge.
- Sjølie, E. (2014). *Pedagogy is just common sense: A case study of student teachers' academic learning practices* (Doktorgradsavhandling, NTNU). NTNU, Trondheim
- Solli, K.-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 36-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sorenson, E. R. & Jablonko, A. (1995). Research Filming of Naturally Occuring Phenomena: Basic Strategies. I P. Hockings (Red.), *Principles of Visual Anthropology* (2. utg., s. 147-162). New York: Mouton de Gruyter.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition*. Hentet 29.05.2016 fra <http://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000668/vineland-adaptive-behavior-scales-second-edition-vineland-ii-vineland-ii.html>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statistisk sentralbyrå (2018). *Barnehager*. Hentet 14.04. 2018 fra <https://www.ssb.no/barnehager/>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80028-3
- Strand, T. (2006). The Social Game of Early Childhood Education: The Case of Norway. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic Childhoods and Early Education* (s. 71-99). Greenwich: Information Age.
- Surén, P., Bakken, I. J., Aase, H., Chin, R., Gunnes, N., Lie, K. K., . . . Øyen, A.-S. (2012). Autism spectrum disorder, ADHD, epilepsy, and cerebral palsy in Norwegian children. *Pediatrics*, 130(1), e152-e158.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autism spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532. doi: 10.1080/08856257.2012.726019
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Taguchi, H. L. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36-50. doi: 10.2304/gsch.2011.1.1.36
- Tetzchner, S. v. & Grindheim, E. (2013). Inclusion of children with autism spectrum disorders through shared peer activity. *Revista Educação Especial*, 26(47), 507-521.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tonkiss, F. (2018). Focus groups. I C. Seal (Red.), *Researching society and culture* (4. utg., s. 237-255). London: Sage.
- Tsao, L.-L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T. & Vitztum-Komannecki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16(3), 125-140.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Genève: International Bureau of Education UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Barnehagespeilet*. Hentet 16.03.2017 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Utdanningsspeilet*. Hentet 05.08.2018 fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-1/1-3-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Barn per ansatt i barnehagen (bemanningstetthet)*. Hentet 20.08.2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barn-per-ansatt/>
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405. doi: 10.1111/nhs.12048
- Verdens helseorganisasjon (2011). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.

- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. I Gauvain & Cole (Red.), *Readings on the Development of Children* (s. 34-40). New York: Scientific American Books.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wagner, J. T. & Einarsdottir, J. (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. I J. T. Wagner & J. Einarsdottir (Red.), *Nordic childhoods and early education* (s. 1-12). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Walker, S. & Berthelsen, D. (2008). Children with autistic spectrum disorder in early childhood education programs: A social constructivist perspective on inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 33-51.
- Weisz, J. R. (2000). Agenda for child and adolescent psychotherapy research: On the need to put science into practice. *Archives of General Psychiatry*, 57(9), 837-838. doi: 10.1001/archpsyc.57.9.837
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov : Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319. doi: 10.1080/08856250802387257
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. doi: 10.1080/13603110903131739
- Werling, D. M. & Geschwind, D. H. (2013). Sex differences in autism spectrum disorders. *Current opinion in neurology*, 26(2), 146-153. doi: 10.1097/WCO.0b013e32835ee
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (5. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeedyk, S. M., Cohen, S. R., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2016). Perceived Social Competence and Loneliness Among Young Children with ASD: Child, Parent and Teacher Reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 436-449. doi: 10.1007/s10803-015-2575-6
- Ødegård, E. (2006). Kaptein Andreas og hans mannskap – drøfting av en datakonstruksjon om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn*(1), 67-89.
- Østern, A. L. & Engvik, G. (2016). Perspektiver på veiledningspraksiser i bevegelse. I A. L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 11-43). Bergen: Fagbokforlaget.

8. Vedlegg

Vedlegg 1. Forhåndsvurdering REK



Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK nord	Veronica Sørensen	77620758	16.02.2015	2015/284/REK nord
			Dens dato:	Dens referanse:
			16.02.2015	
Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser				

kathrin olsen
institutt for lærerutdanning

2015/284 Læringspraksiser for barn med autisme i barnehagen

Prosjektleder: kathrin olsen

Bakgrunn og formål (original):

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hva som kan være begrensende eller muliggjørende ressurser for læring i barnehagen, for barn med autisme. Prosjektet utgår fra et sosiokulturelt perspektiv, der læring sees på som en kontinuerlig aktivitet som skjer hele tiden, i samspill med det sosiale miljøet og artefakter. Prosjektet er anlagt som en case studie, der analyseenheter er to barnehager i Norge og to barnehager i England. Metodene som brukes er deltakende observasjon, video observasjon og fokusgrupper med visning av utvalgte videoklipp. Analysene som brukes er interaksjonsanalyse, der også observasjonsskjemaer brukes. Deltakende observasjon brukes for å få kunnskap om sysiske og materielle rammer for læring, og for å innhente kunnskap om begrunnelser for hvordan man tilrettelegger og støtter barnet i læring. Video observasjon brukes for å få kunnskap om hvordan interaksjonen mellom barnet og det sosiale miljøet er (de andre barna og ansatte i barnehagen), og hvordan barnets formelle og uformelle læring blir støttet. med formell læring menes den læring som det bevisst legges tilrette for og med uformell læring menes de erfaringer som barnet lærer av gjennom å være aktør i barnehagen. Barna som er med i prosjektet er rekruttert gjennom at [redacted] kontakter foreldre/barnehager som er [redacted] som har barn med autisme, for å gi informasjon om prosjektet og forespor om forsker kan ta kontakt med foreldre og barnehage for mer informasjon. Barna vil ha ulik alder, funksjonsnivå og ulik grad av autismevansker, men dette er ikke et tema for prosjektet, som innhenter kunnskap om hvordan læringspraksiser kan utfolde seg rundt barn med autisme i barnehagen, med problemstillingen: Hva kan være begrensende og muliggjørende ressurser for læring hos barn med autisme i barnehage, og hvordan oppfattes og tilrettelegges det for læring for barn med autisme i barnehagen?

Forskningsetisk vurdering

De prosjektene som skal framlegges for REK er prosjekt som dreier seg om "medisinsk og helsefaglig forskning på mennesker, humant biologisk materiale eller helseopplysninger", jf. helseforskningsloven (h) § 2. "Medisinsk og helsefaglig forskning" er i h § 4 a) definert som "virksomhet som utføres med vitenskapelig metodikk for å skaffe til veie ny kunnskap om helse og sykdom". Det er altså formålet med studien som avgjør om et prosjekt skal anses som framleggelsespliktig for REK eller ikke.

Det beskrives i søknaden at,» Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hva som kan være begrensende eller muliggjørende ressurser for læring i barnehagen, for barn med autisme. Video observasjon brukes for å få kunnskap om hvordan interaksjonen mellom barnet og det sosiale miljøet er (de andre barna

Besøksadresse:
M+Bygget LIT Norges arktiske
universitet 9037 Tromsø

Telefon: 77646140
E-post: rek-nord@iap.uio.no
Web: <http://helseforskning.etikk.com.no/>

All post og e-post som inngår i
saksbehandling, bør adressert til REK
nord og ikke til enkelte personer

Kindly address all mail and e-mails to
the Regional Ethics Committee, REK
nord, not to individual staff

og ansatte i barnehagen), og hvordan barnets formelle og uformelle læring blir støttet. Observasjonsskjemaer utviklet i prosjektet "A day at school", på grunnlag av SCERTS modellen, vil bli brukt for å analysere hvordan barn med autisme blir støttet i sosial og emosjonell læring av de andre barnehagebarna og av personalet i barnehagen.

Med bakgrunn i de forlagte opplysninger har REK kommet til at denne studien ikke vil fremskaffe ny kunnskap om helse og sykdom, prosjektet skal således ikke vurderes etter helseforskningsloven.

Godkjenning fra andre instanser

Det påhviler prosjektleder å undersøke hvilke eventuelle godkjenninger som er nødvendige fra eksempelvis personvernombudet ved den aktuelle institusjon eller Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Vedtak

Etter søknaden fremstår prosjektet ikke som et medisinsk og helsefaglig forskningsprosjekt som faller innenfor helseforskningsloven. Prosjektet er ikke fremleggingspliktig, jf. hfl §§ 2 og 9, samt forskningsetikkloven § 4.

Komiteens vedtak kan påklages til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, jfr. helseforskningsloven § 10, 3 ledd og forvaltningsloven § 28. En eventuell klage sendes til REK nord. Klagefristen er tre uker fra mottak av dette brevet, jfr. forvaltningsloven § 29.

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal: <http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til: post@helseforskning.etikkom.no.

Vennligst oppgi vårt referansenummer i korrespondansen.

Med vennlig hilsen

May Britt Rossvoll
sekretariatsleder

Veronica Sorensen
rådgiver

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 08.04.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjerking.
Fordelegingskontor / District Office
OSLO MD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. rd@hso.no
TRONDHEIM NSD: Høgskoleforbundet/Universitetet, 7431 Trondheim. Tlf: +47 73 59 39 07. kvinnesamband@hso.no
TRONDHEIM MD: SV, Universitetet i Tromsø, 9617 Tromsø. Tlf: +47 77 64 43 36. redaksjon@hso.no

Vedlegg 2. Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hasvold Høftages gate 29
70-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kathrin Olsen
Institutt for lærerutdanning Høgskolen i Nesna
Høgskolen i Nesna
8700 NESNA

Vår dato: 26.03.2015

Vår ref: 42271 / 3 / M5G

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42271 *Framework for Learning practices for children With autism in
Kindergartens, observations and analysis*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Nesna, ved Institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Kathrin Olsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meidepilk/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 08.04.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7034 Trondheim. Tel: +47-73 59 39 07. kgre.ansatt@ntnu.no
TRONDHØI NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9637 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. ndsa@uhv.uib.no



Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan en barnehages tilrettelegging støtter barn med autismes helhetlige læring. Bakgrunnen for prosjektet er behovet for å få mer kunnskap om hvordan sosiale, kulturelle og materielle forhold kan utgjøre begrensende eller muliggjørende ressurser for læring hos barn med autisme.

Utvalget består av to førskolebarn med autisme, samt ansatte i barnehagen som jobber på barnets avdeling. En vil også, jf. telefonsamtale og epost fra daglig ansvarlig den 17.03.2015, gjennomføre intervju/samtaler med både foreldrene til barna og saksbehandler [redacted]. Deltakerne rekrutteres via [redacted].

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv mottatt den 17.03.2015 er godt utformet, men det er i epost til daglig ansvarlig den 26.03.2015 formidlet forslag til nødvendige forbedringer, blant annet for å tydeliggjøre hva foreldre til barna med autisme bes om samtykke til. Vi forutsetter at daglig ansvarlig tar stilling til de foreslåtte endringene og sender de endelige informasjonsskrivene til oss (personvernombudet@msd.uib.no) for utvalget kontaktes.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2, punkt 8 c).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Nesna sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 08.04.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slukke videoopptak.

Vedlegg 3. Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn med autisme

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet **”Læringspraksiser for barn med autisme i barnehagen”**

Bakgrunn og formål

Jeg henvender meg til dere, som foreldre til et barn med autisme, med forespørsel om dere som foreldre og deres barn er villige til å delta i mitt forskningsprosjekt. Forespørselen er rettet til dere **_____** og jeg kjenner ikke deres eller barnets identitet før dere eventuelt velger å delta. Prosjektets formål er å innhente kunnskap om hvordan barnehagens tilrettelegging støtter barn med autismes helhetlige læring. Bakgrunnen for studiet er behovet for å få mer kunnskap om hvordan sosiale, kulturelle og materielle forhold kan utgjøre begrensende eller muliggjørende ressurser for læring hos barn med autisme. Gjennom observasjon vil kunnskap utvikles om hvordan læringspraksiser kan utfolde seg i barnehagens kontekst, og derav er prosjektets problemstilling: Hvordan utspilles læringspraksiser for barn med autisme seg i barnehagen og hva kan utgjøre begrensende eller muliggjørende ressurser for læring for barn med autisme i barnehager? Prosjektet er et doktorgrads studie i spesialpedagogikk av Kathrin Olsen, som er tilsatt som stipendiat ved Høgskolen i Nesna.

Foreldre til to barn med autisme som går i barnehage, som følges opp **_____** er kontaktet via **_____**, med spørsmål om deltakelse i studiet. Barna er utvalgt utfra alder **_____**. For å få kunnskap om nevnte problemstilling vil det bli brukt deltakende observasjon, video observasjon og et fokusgruppe intervju med de ansatte på avdelingen/basen til barnet med autisme. I løpet av observasjonsperioden ønsker jeg også å intervju dere som foreldre, for å få innsikt i barnets utvikling og læring fram til i dag. I etterkant av observasjonsperioden vil jeg også ha et intervju med **_____**, for å få innsikt i hvordan de har veiledet og samarbeidet med barnehagen i tilrettelegging for læring.

På grunn av at det brukes video opptak som en observasjonsmetode, vil også foreldre til de andre barna i barnehagen samt personalet i barnehagen, også bli bedt om å samtykke til deltakelse. Foreldrene til de øvrige barna får ikke i ditt barns barnehage vil ikke få opplysninger om at ditt/deres barn, eller deres deltakelse, men det vil nok fremgå av observasjonssituasjonene hvilket barn som er fokus. Det er viktig at dere er klar over dette.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom dere velger å delta vil Kathrin Olsen komme på besøk i deres barnehage i til sammen 15 dager, som er avtalt på forhånd. Hun vil være tilstede cirka 4 timer hver dag. Hun vil gjennom de timene observere barnet med bruk av ulike observasjonsmåter. Den ene observasjonsmåten er deltakende observasjon, som vil si at hun er med barnet og pedagog i aktiviteter, og noterer samtidig som hun kan prate og delta i aktiviteten. Da vil også uformelle samtaler inngå som en del av observasjonene. Omtrent en halvtime til sammen hver dag vil hun i tillegg gjøre videoobservasjon. Video observasjoner tas først og fremst i situasjoner som ikke er planlagte opplæringsøkter, det vil si frilek, måltider, utelek og i garderoben. Dersom barnet ditt/deres på noe som helst tidspunkt virker ukomfortabel eller gir uttrykk for at han/hun ikke vil «være med» på observasjonen der og da, tar vi selvfølgelig en pause/avslutter.

På slutten av observasjonsperioden inviteres personalet på avdelingen til å delta på et fokus gruppe intervju, der noen utvalgte videosnutter vises som utgangspunkt for refleksjon rundt tilretteleggingen for barnet med autisme. Med tilrettelegging menes alle fysiske, materielle og sosiale forhold som påvirker læringen til barnet med autisme. Dette intervjuet vil ta cirka 1 ½ time. Spørsmålene her vil omhandle hvordan barn og voksne samspiller med barnet, hvilke initiativ barnet tar og hvilke respons han får, og hvordan han bruker det fysiske miljøet. Refleksjonene vil dreie seg om hvordan personalet tolker det de ser og hvilken mening de legger i det. Intervju med foreldrene vil ta cirka 1 time, og spørsmål her vil være knyttet til barnets utviklingshistorie og læring. Intervjuet med [redacted] vil også ta rundt 1 time og omhandle hvilke råd og veiledning saksbehandler har gitt i forhold til opplæring og tilrettelegging.

Foreldrene til barnet med autisme kan på forespørsel få godkjenne intervjuguiden før fokusgruppe intervjuet.

For de andre barna i barnehagen betyr deltakelse at de kan bli tatt opp på video. I tillegg innebærer deltakelse at det kommer inn et ukjent menneske i barnehagen. Det betyr at barn og de voksne kan føle seg studert i begynnelsen. Kathrin Olsen vil derfor bruke de første dagene til å bli kjent med barna og de som jobber i barnehagen, slik at det etter hvert blir naturlig at hun er der.

Hva skjer med informasjonen om deg og ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Video opptak vil bli oppbevart i et arkivskap med lås, som bare forsker har tilgang til. Alle notater blir kodet og ingen skriftlig lagret informasjon vil inneholde gjenkjennbare personopplysninger. Navneliste med koblingsnøkkel lagres atskilt fra annen data. Video snutter som brukes i publisasjon av forskingen (på fagseminarer/konferanser), vil bli sladdet slik at det ikke er mulig å gjenkjenne personer som deltar. Det skal skrives to artikler som omhandler resultater fra studien og her vil det ikke være noen sporbare opplysninger til å personer eller steder.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017. Personopplysninger blir da slettet. Utvalgte videosnutter som er sladdet vil brukes til å spre kunnskap om resultater fra prosjektet, og disse lagres på ubestemt tid. Disse oppbevares hos Kathrin Olsen, i et låst arkivskap som bare hun har tilgang til.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om deres barn bli destruert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kathrin Olsen, telefon 97 74 01 56.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

|

Vedlegg 4. Forespørsel om deltakelse til personalet i barnehagen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læringspraksiser for barn med autisme i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Jeg henvender meg til deg, fordi du jobber i en barnehage der jeg skal forske på hvordan et barn med autisme lærer. Prosjektets formål er å innhente kunnskap om hvordan barnehagens tilrettelegging støtter barn med autisms helhetlige læring. Bakgrunnen for studiet er behovet for å få mer kunnskap om hvordan sosiale, kulturelle og materielle forhold kan utgjøre begrensende eller muliggjørende ressurser for læring hos barn med autisme. Informasjon om dette vil bli innhentet ved bruk av observasjon. På grunn av at det brukes video opptak som en observasjonsmetode, vil også personalet i barnehagen bli bedt om å samtykke til deltakelse.

Prosjektet er et doktorgrads studie i spesialpedagogikk av Kathrin Olsen, som er tilsatt som stipendiat ved Høgskolen i Nesna.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at Kathrin Olsen kommer på besøk i deres barnehage i til sammen 15 dager, som er avtalt på forhånd. Hun vil være tilstede cirka 4 timer hver dag. Hun vil gjennom de timene observere barnet med bruk av ulike observasjonsmåter. Den ene observasjonsmåten er deltakende observasjon, som vil si at hun er med barnet og pedagog i aktiviteter. Omtrent en halvtime til sammen hver dag vil hun i tillegg gjøre videoobservasjon. Video observasjoner tas først og fremst i situasjoner som ikke er planlagte opplæringsøkter, det vil si frilek, måltider, utelek og i garderoben.

For de andre barna og personalet i barnehagen betyr deltakelse at de kan bli tatt opp på video. I tillegg innebærer deltakelse at det kommer inn et ukjent menneske i barnehagen. Det betyr at barn og de voksne kan føle seg studert i begynnelsen. Kathrin Olsen vil derfor bruke de første dagene til å bli kjent med barna og de som jobber i barnehagen, slik at det etter hvert blir naturlig at hun er der. Etter observasjonsperioden er ferdig, inviteres personalet (på barnet med autisme sin avdeling) til deltakelse på et intervju kalt for fokusgruppe intervju. Her vil utvalgte videoklipp bli vist, og vi snakker om hva som skjer på klippene. Dette intervjuet tar omtrent en time.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Video opptak vil bli oppbevart i et arkivskap rødt lås, som bare forsker har tilgang til. Alle notater blir kodet og ingen skriftlig lagret informasjon vil inneholde gjenkjennbare personopplysninger. Navneliste med koblingsnøkkel lagres atskilt fra annen data. Video snutter som brukes i publikasjon av forskingen (på fagseminarer/konferanser), vil bli sladdet slik at det ikke er mulig å gjenkjenne personer som deltar. Det skal skrives to artikler som omhandler resultater fra studien og her vil det ikke være noen sporbare opplysninger som kan identifisere personer eller steder.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017. Personopplysninger blir da slettet. Utvalgte videosnutter som er sladdet vil brukes til å spre kunnskap om resultater fra prosjektet, og disse lagres på ubestemt tid. Disse oppbevares hos Kathrin Olsen, i et låst arkivskap som bare hun har tilgang til.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli destruert. Du kan også reservere deg, og videoopptak med deg, vil da ikke bli brukt i studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kathrin Olsen, telefon 97 74 01 56.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og gir informert samtykke til å delta

(Signert av ansatt i barnehagen, dato)

Vi samtykker til at sladdede video opptak kan lagres etter prosjektslutt, og vises av prosjektleder på fagkonferanser

Vedlegg 5. Forespørsel om deltakelse til foreldre til øvrige barn i barnehagen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læringspraksiser for barn med autisme i barnehagen”

Bakgrunn og formål

Jeg henvender meg til dere fordi dere har barn i en barnehage hvor jeg skal forske på hvordan et barn med autisme lærer. Prosjektet har som formål å innhente kunnskap om hvordan barnehagens tilrettelegging støtter barn med autismes helhetlige læring. Bakgrunnen for studiet er behovet for å få mer kunnskap om hvordan sosiale, kulturelle og materielle forhold kan utgjøre begrensende eller muliggjørende ressurser for læring hos barn med autisme. Informasjon om dette vil bli innhentet ved bruk av observasjon. På grunn av at det brukes video opptak som en observasjonsmetode, ber jeg om samtykke fra deg/dere som foreldre til et av de øvrige barna i barnehagen. Dette fordi barn og ansatte i barnehagen vil kunne inngå i situasjoner hvor barnet med autisme observeres og filmes.

Prosjektet er et doktorgrads studie i spesialpedagogikk av Kathrin Olsen, som er tilsatt som stipendiat ved Høgskolen i Nesna.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at Kathrin Olsen kommer på besøk i deres barnehage i til sammen 15 dager, som er avtalt på forhånd. Hun vil være tilstede cirka 4 timer hver dag. Hun vil gjennom de timene observere barnet med bruk av ulike observasjonsmåter. Den ene observasjonsmåten er deltakende observasjon, som vil si at hun er med barnet og pedagog i aktiviteter. Omtrent en halvtime til sammen hver dag vil hun i tillegg gjøre videoobservasjon. Video observasjoner tas først og fremst i situasjoner som ikke er planlagte opplæringsøkter, det vil si frilek, måltider, utelek og i garderoben.

For ditt barn og personalet i barnehagen betyr deltakelse at de kan bli tatt opp på video dersom de inngår i lek eller lignende med det barnet som er fokus for studien.

I tillegg innebærer deltakelse at det kommer inn et ukjent menneske i barnehagen. Det betyr at barn og de voksne kan føle seg studert i begynnelsen. Kathrin Olsen vil derfor bruke de første dagene til å bli kjent med barna og de som jobber i barnehagen, slik at det etter hvert blir naturlig at hun er der.

Hva skjer med informasjonen?

Det innhentes ikke andre personopplysninger om ditt barn enn eventuelle videoopptak. Video opptak vil bli oppbevart i et arkivskap med lås, som bare forsker har tilgang til. Alle notater blir kodet og ingen skriftlig lagret informasjon vil inneholde gjenkjennbare personopplysninger. Navneliste med koblingsnøkkel lagres atskilt fra annen data. Video snutter som brukes i publikasjon av forskingen (på fagseminarer/konferanser), vil bli sladdet slik at det ikke er mulig å gjenkjenne personer som deltar. Det skal skrives to artikler som omhandler resultater fra studien og her vil det ikke være noen sporbare opplysninger som kan identifisere personer eller steder.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017. Personopplysninger blir da slettet. Utvalgte videosnutter som er sladdet vil brukes til å spre kunnskap om resultater fra prosjektet, og disse lagres på ubestemt tid. Disse oppbevares hos Kathrin Olsen, i et låst arkivskap som bare hun har tilgang til.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere samtykker men senere trekker dere, vil alle opplysninger om deres barn bli destruert/anonymisert. Dersom dere ikke samtykker til deltakelse, vil vi tilstrebe å unngå at deres barn inngår i opptak. Skulle barnet likevel utilsiktet bli del av opptak vil disse anonymiseres fortløpende.

Dersom dere samtykker til videoobservasjonene eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kathrin Olsen, telefon 97 74 01 56. Skriftlig samtykkeerklæring leveres til barnehagen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Vi har mottatt informasjon om studien, og gir informert samtykke til at
Barnets navn, kan delta i studien

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vi samtykker til at sladdede video opptak kan lagres etter prosjektslutt, og vises av prosjektleder på fagkonferanser

Vedlegg 6. Forespørsel om deltakelse til foreldre til barn med autisme (engelsk)

Dept of Psychology and Human Development
Faculty of Policy and Society, Institute of Education
25 Woburn Square, London WC1H 0AA



Leading education
and social research
Institute of Education
University of London

INFORMATION SHEET

Framework for learning practices for children with autism in nurseries

Dear Parents and Guardians

We are writing to invite you and your child to take part in a research project looking at how conditions in the nursery can influence learning in children with autism.

Nursery is an important part of every child's life. Children with autism with special educational needs, need extra care and attention. This research aims to explore how conditions in nurseries can limit or enable learning and wellbeing in children with autism. The purpose is to develop our knowledge about how nurseries support children with autism in their daily life. To do this we would like to observe each child with autism in the nursery. The project also aims to understand your and the staff in nursery views and perspectives on the child's development, learning and needs.

We very much hope you would like to take part.

Who is conducting this project?

Kathrin Olsen and Dr Liz Pellicano will be conducting the study.

What will happen if I take part?

We would like to observe your child in daily routines in the nursery for a period of 15 days, approximately 3 hours a day. The researcher will use participant observation, which means that she will be able to participate in activities and informal talk with your child, other children and the staff in the nursery while she is observing. We would also like to video your child for approximately 30 minutes a day. The video observations will mainly focus on informal learning situations, such as play and other daily routine situations.

During the observational period, we would also like to meet a parent or guardian, and the teacher or supervisor, for interviews about the child's development and learning from early age. After the observation period, two focus group interviews will be conducted: one with staff at the nursery and one with staff here at CRAE. The purpose of the focus groups will be to show selected video clips and discuss the actions in the clips. Both the focus groups and the interviews will last about 60 minutes and will be recorded for later typing up and analysis, but you can choose whether or not to have this done.

Your views will provide important context for understanding your child's early development and learning.

What happens with the results of the study?

When we have gathered information, we will be writing articles that will inform future practices in nurseries, so that children with autism can be given the best help in their nurseries.

We will not include the names of any participants or nurseries in the report or articles. The information we collect is kept strictly confidential. Participants are identified by a code number only and all information and results are kept on a secure computer and locked filing cabinet at the Institute of Education.

However, the project includes video recording where the children will be identifiable when the researcher show video clips at relevant seminars and conferences. Our position will be not to identify these children and no names will be mentioned, and clips will only be shown if parents/guardians permission is provided.

Do I have to take part?

It is up to you to decide whether or not you want to take part. At the end of this information sheet there is a form for you to sign if you decide to take part. Anyone who signs a form is free to withdraw at any time and without giving a reason. A decision to withdraw at any time, or a decision not to take part, will not affect your child's education or access to services in any way.

If you have any queries, or would like to discuss the project further, please do not hesitate to contact me on Mail: k.olsen@ioe.ac.uk

What should I do next?

If you would like to take part, please fill in the enclosed form and return it to us in the freepost envelope (no stamp necessary!)

If you would like to discuss the research with someone beforehand (or if you have questions at any time), please do not hesitate to contact Kathrin Olsen, on email: k.olsen@ioe.ac.uk

Many thanks!

Kathrin Olsen

Affiliate academic, MA in Special Educational Needs
Centre for Research in Autism and Education (CRAE)
Institute of Education, University of London

Email: k.olsen@ioe.ac.uk

Vedlegg 7. Forespørsel om deltakelse til personalet i barnehagen (engelsk)

Dept of Psychology and Human Development
Faculty of Policy and Society, Institute of Education
25 Woburn Square, London WC1H 0AA



Leading education
and social research
Institute of Education
University of London

INFORMATION SHEET

Framework for learning practices for children with autism in nurseries

Dear nursery staff member in [insert name of nursery] nursery

We are writing to you because you work in a nursery where we will be running a research project looking at how conditions in nurseries can influence learning in children with autism.

Nursery is an important part of every child's life. Children with autism with special educational needs, need extra care and attention. This research aims to explore how conditions in nurseries can affect learning and wellbeing in children with autism. To develop knowledge about these conditions, we will observe each child with autism in the nursery by using participant observation and video observation. The project also aims to understand parents and the staff in nursery views and perspective on the child's development, learning and needs.

Who is conducting this project?

Kathrin Olsen and Dr Liz Pellicano will be conducting the study.

What will happen if I take part?

The researcher will observe the child with autism in the natural environment and in daily routines for a period of 15 days, approximately 3 hours a day. She will also participate in activities and be able to informal talks to the child with autism, other children and to the staff in the nursery. This method is called participant observation. Video observations (approximately 30 minutes a day) will mainly focus on informal learning situations, such as play and in daily routine situations. The focus of these videos will be the child with autism, but they might also involve you if you are nearby, and we would like to ask your permission for this.

During the observational period, we would like to meet a parent or guardian, and the teacher or supervisor, for interviews about the child's development and learning from early age. After the observation period, two focus group interview will be conducted; one with the staff at the nursery and one with staff at CRAE. The purpose with the focus groups is to show selected video clips and discuss the actions in the clips.

We would like to talk to you either individually or in a group setting with other nursery staff, to get your perspective on the child you support, your perceptions of the child's wellbeing and learning and about the actions on the video clips.

Your views will provide important context for understanding the child's experiences in the nursery. The interview/focus group will last about 60 minutes and we will record the interviews for later typing up and analysis, but you can choose whether or not to have this done.

What happen with the results of the study?

When we have gathered information, we will be writing articles that will inform future practices in nurseries, so that children with autism can be given the best help in their nurseries.

We will not include the names of any participants or nurseries in the report or articles. The information we collect is kept strictly confidential. Participants are identified by a code number only and all information and results are kept on a secure computer and locked filing cabinet at the Institute of Education.

However, the project also includes video recording where you will be identifiable when the researcher show video clips at relevant seminars and conferences. Our position will be not to identify you and no names will be mentioned, and clips will only be shown if your permission is provided.

Do I have to take part?

It is up to you to decide whether or not you want to take part. At the end of this information sheet there is a form for you to sign if you decide to take part. Anyone who signs a form is free to withdraw at any time and without giving a reason.

If you have any queries, or would like to discuss the project further, please do not hesitate to contact me on Mail: k.olsen@ioe.ac.uk

What should I do next?

If you would like to take part, please fill in the enclosed form and return it to us in the freepost envelope (no stamp necessary!).

If you would like to discuss the research beforehand (or if you have questions at any time), please do not hesitate to contact Kathrin Olsen, on email: k.olsen@ioe.ac.uk

Many thanks!

Kathrin Olsen

Affiliate academic, MA in Special Educational Needs
Centre for Research in Autism and Education (CRAE)
Institute of Education, University of London

Email: k.olsen@ioe.ac.uk

Vedlegg 8. Forespørsel om deltakelse til foreldre til øvrige barn i barnehagen (engelsk)

Dept of Psychology and Human Development
Faculty of Policy and Society, Institute of Education
25 Woburn Square, London WC1H 0AA



Leading education
and social research
Institute of Education
University of London

INFORMATION SHEET

Framework for learning practices for children with autism in nurseries

Dear parents or guardians of children in [insert name of nursery] nursery

We are writing to you because your child goes to a nursery where we will be running a research project looking at how conditions in nurseries can influence learning in children with autism.

Nursery is an important part of every child's life. Children with autism with special educational needs, need extra care and attention. This research aims to explore how conditions in nurseries can affect learning and wellbeing in children with autism.

To develop knowledge about these conditions, we will observe each child with autism in the nursery for a period of 15 days, approximately 3 hours a day. This includes video observation for approximately 30 minutes a day.

As your child is also in the nursery, it might be the case that they would also be on the video. We would like to ask your permission for this.

Who is conducting this project?

Kathrin Olsen and Dr Liz Pellicano will be conducting the study.

What will happen if my child take part?

The researcher would like to observe the child with autism in daily routines in the nursery. She will also participate in activities and be able to informal talks to the child with autism, other children and to the staff in the nursery. This method is called participant observation. In addition, video observation for approximately 30 minutes a day will be conducted. The video observations will mainly focus on play and daily routine situations. The focus of these videos will be the child with autism, but they might also involve your child if he/she is nearby.

What happen with the results of the study?

When we have gathered information, we will be writing articles that will inform future practices in nurseries, so that children with autism ~~can be given~~ the best help in their nurseries.

We will not include the names of any participants or nurseries in the report or articles. The information we collect is kept strictly confidential. Participants are identified by a code number only and all information and results are kept on a secure computer and locked filing cabinet at the Institute of Education.

However, the project includes video recording where the children will be identifiable when the researcher show video clips at relevant seminars and conferences. Our position will be not to identify these children and no names ~~will be mentioned~~, and clips will only be shown if parents/guardians permission is provided.

Do your child have to take part?

It is up to you to decide whether or not your child should take part. At the end of this information sheet there is a form for you to sign if you give permission for your child to be videoed. Anyone who signs a form is free to withdraw at any time and without giving a reason. A decision to withdraw at any time, or a decision not to take part, will not affect your child's education or access to services in any way.

If you have any queries, or would like to discuss the project further, please do not hesitate to contact me on Mail: k.olsen@ioe.ac.uk

What should I do next?

If you would like to take part, please fill in the enclosed form and return it to us in the freepost envelope (no stamp necessary!). We will then contact you to set up a time to chat.

If you would like to discuss the research beforehand (or if you have questions at any time), please do not hesitate to contact Kathrin Olsen, on email: k.olsen@ioe.ac.uk

Many thanks!

Kathrin Olsen

Affiliate academic, MA in Special Educational Needs
Centre for Research in Autism and Education (CRAE)
Institute of Education, University of London

Email: k.olsen@ioe.ac.uk

Vedlegg 9. Intervjuguide foreldre

INTRERVJU MED FORELDRE:

TID OG STED:

HVOR:

INNLEDENDE SPØRSMÅL	Barnets alder: Søsken: Bosted: Når begynte barnet i barnehagen: Diagnose: Når fikk barnet diagnosen:
HOVEDDEL	<ul style="list-style-type: none">• Beskriv barnets utvikling siden tidlig alder?<ul style="list-style-type: none">- Når ble dere bekymret for barnets utvikling- Sosial og språklig utvikling- Interesser- Atferd- Rutiner- Samhandling med andre• Kan dere fortelle om diagnoseprosessen?<ul style="list-style-type: none">-• Hvordan erfarer dere at barnet lærer?<ul style="list-style-type: none">- Språk- Sosial samhandling- Dagliglivs ferdigheter• Hvilken støtte har barnet behov for i dagliglivet hjemme?• Hvordan opplever dere samarbeid med barnehagen og andre samarbeidsparter?
AVSLUTNING	<ul style="list-style-type: none">• Andre forhold som dere vil si noe om?• Ønske om å lese gjennom utskriften av intervjuet?• Ta kontakt dersom dere kommer på ting dere ønsker å fortelle/tenker er viktig.

Vedlegg 10. Intervjuguide barnehagelærer

INTERVJU MED
BARNEHAGELÆRER/
SPESIALPEDAGOG:
TID OG STED:
HVOR:

INNLEDENDE SPØRSMÅL	<ul style="list-style-type: none">• Når begynte barnet i barnehagen?• Hvor lenge har du arbeidet med barnet?• Hvor mange timer i uka følger du barnet?• Hvilken opplæring får barnet i barnehagen?
HOVEDDEL	<ul style="list-style-type: none">• Beskriv hvordan var oppstart i barnehage for barnet?• Beskriv barnets fungering i barnehagens hverdagsliv?• Hvordan erfarer du at barnet lærer?<ul style="list-style-type: none">- Språk- Sosial samhandling- Dagliglivs ferdigheter- interesser• Samarbeider barnehagen med andre samarbeidsparter i tilretteleggingen for barnet?
AVSLUTNING	<ul style="list-style-type: none">• Andre forhold som dere vil si noe om?• Ønske om å lese gjennom utskriften av intervjuet?• Ta kontakt dersom dere kommer på ting dere ønsker å fortelle/tenker er viktig

[Skriv her]

Vedlegg 11. Intervjuguide foreldre (engelsk)

INTERVIEWS WITH PARENTS: TIME AND PLACE:

INTRODUCTION	Child's age: Siblings: Residence: When did the child attend nursery: Diagnosis: When did the child get the diagnosis:
MAIN QUESTIONS	<ul style="list-style-type: none">• Would you please describe the child's development in early age?- When did you first become concern about the child's development?- Social and language development?- Interests?- Behaviour?- Routines?- Interaction with others? • Could you describe the diagnostic process?-• How do you experience the child's learning?<ul style="list-style-type: none">- language- Social interaction- Daily living skills • What kind of support do the child need in the everyday life at home? • How do you experience the cooperation with the nursery and other support services?
FINAL QUESTIONS	<ul style="list-style-type: none">• Is there anything else you would like to add?• Would you like to <u>read through</u> the transcript of the interview?• Please contact me if you come to <u>think about other considerations you want to add.</u>

Vedlegg 12. Intervjuguide barnehagelærer (engelsk)

**INTERVIEW WITH
TEACHER:
TIME AND PLACE:**

<p>INTRODUCTION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • When did the child start attending the nursery? • For how long have you been working with the child? • For how many hours a week do you work with the child? • What kind of training/education do the child receive?
<p>MAIN QUESTIONS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Would you please describe the child's behaviour when he first started attending the nursery? • Could you describe how the child's behaviour in the everyday life in nursery? • How do you experience the child's <u>learning</u>? <ul style="list-style-type: none"> - Language - Social interaction - Daily living skills - <u>interests</u> • Do the nursery cooperate with other support services in planning and/or conducting the child's training?
<p>FINAL QUESTIONS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Is there anything you would like to add? • Would you like to <u>read through</u> the transcript of the interview? • Please let me know if you come to <u>think about other considerations you would like to add.</u>

Vedlegg 13. Utdrag tabell videoanalyse

Utdrag Lars:

Situation nr clip/length clip	Location	Short description of context and sit.	With who?	Kind of interaction? (what do they/the adult do?) (theme*) What is they talking about? Are different perspectives displayed and or argued for ... disagreement?	Kind of support?	Institutional aspects? Routines, artifacts, social norms and practices.
Day 3, clip 6 (02:43)	playroom	Lars have taken the waste car to the playroom, and drives on a "traffic carpet". A says "do you see the construction yard? Maybe you could go and get some waste there. And there is the airport, maybe you could empty the car there?" Lars drives a little while with the car. Two girls are playing beside Lars and A. One girl comes and sit down between A and Lars, and start to talk with A. Lars lift up the car and watch it and then he raise up and goes to the sofa (00:53 min in the clip). A tries to encourage him to continue to play, but he runs of to another room in the nursery.	A	Encouraging symbolic play. Trying to play with him. Symbolic play.	Learn to play symbolic play	Duplo car on "traffic carpet"
Day 3, clip 7 (04:34)	Nursery, at table	Lars sits with the table and have started to draw with a pen on paper. A comes to him, sits down and ask "What kind of color have you found?" Lars don't respond to question. A goes, talk to some other children. Lars is drawing. A comes back after a while, ask him what he is drawing. Lars don't reply, he continue to draw. A leave situation.	A	Asking questions to encourage interaction.	Encourage interaction	Pen and paper, drawing at the table

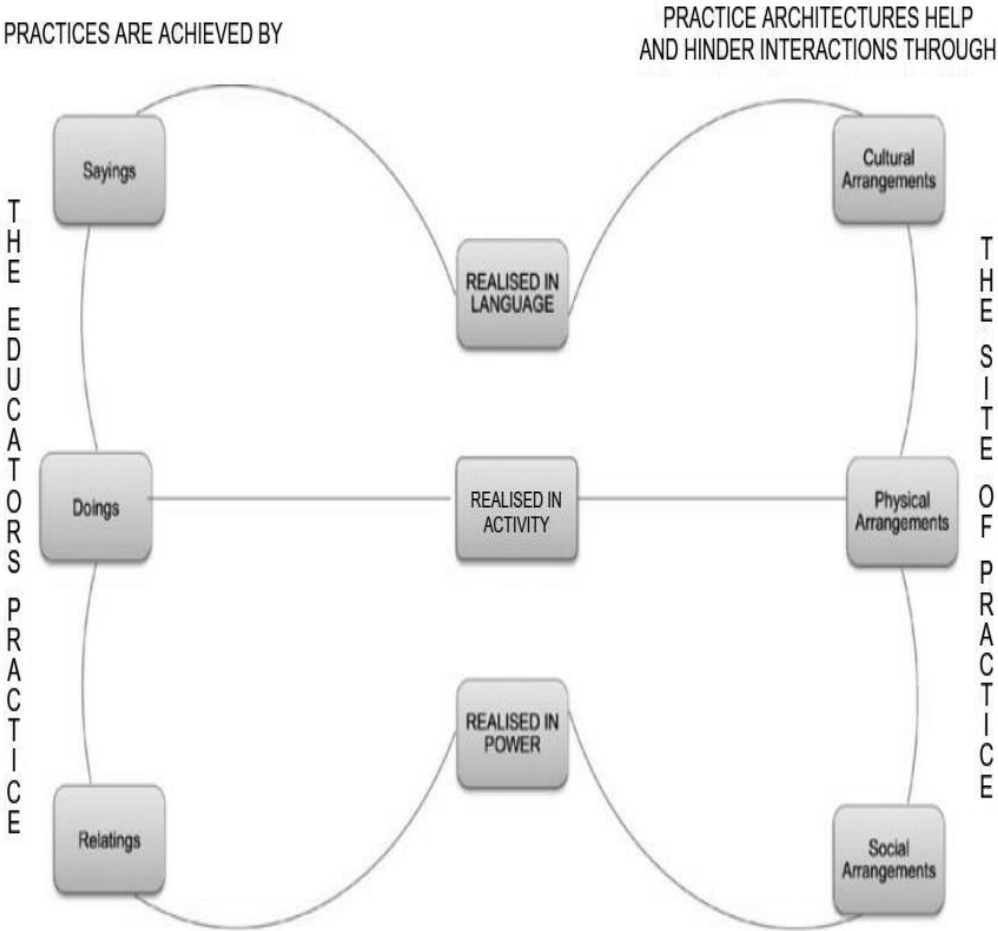
Utdrag Ole:

Situation nr clip/length clip	Location	Short description of context and sit. (Rochelle: who is doing what and how are they doing it) Who is responding and how are they responding)	With who?	Kind of interaction? (what do they/the adult do?) (theme*) What is they talking about? Are different perspectives displayed and or argued for ... disagreement?	Kind of support?	Institutional aspects? Routines, artifacts, social norms and practices.
009 (04:37) *ex. Of support in symbolic play	Playroom	Ole is playing in the corner. The girl shout "Cat, caaat....CAAAT". Petra says "do you hear anybody shouting at you cat..She is shouting cat". The adult looks at Ole, points at the girl. Petra: "She wants to go for a walk with you". Ole goes to the girl and they start to make a ribbon, so the girl can go for a walk with the cat (Ole). Petra ask if he is going to walk in a ribbon. "Yes" says the girl: "I'm going for a walk with him, but we will be home soon". Petra: "Where are you going?" "in the woods" the girl says. Petra (to Ole): "You are good in waiting cat" The girl and Ole builds the ribbon. When it's finished they says goodbye. Ole: "Goodbye mum, goodbye dad (he looks at me)" I: Good bye. Ole: Are you going home? Me: No, I'm just saying good bye to the cat who are going for a walk".	Petra	Ole and the girl is playing that Ole is a cat who need a ribbon, so the girl can take the cat for a walk. Ole waits while the girl finish the ribbon. The adult is sitting beside, asking question about the play.	Petra helps Ole to understand that the girl is shouting for him to come and play. She helps him with verbal and non verbal ques. She praise Ole and support the play with asking questions.	Use building bricks to make the ribbon
010 (01:09)	Playroom	Ole and a girl lies in the bookshelf, on a shelf each..The girl rise up, goes and turn on the light. She says "its morning now". No its not morning yet, Ole says. He lays in "bed" for a while, then he rise up and turn	Petra	No interaction between adult and child.		

Utdrag Ben:

Situation nr clip/length clip	Location	Short description of context and sit.	With who?	Kind of interaction? (what do they/the adult do?) (theme*)	Kind of support?	Interpretation of why?
3,3 (01:24)	Outside	On climbing frame. X gives Ben instruction about where to go on difficult parts. Praise his climbing abilities. When he is down X gives him thumbs up. B takes thumb up.	X	Adult gives instruction so B can carry on with climbing.	X chat with him and help B. to conduct activity	Help him
3,4 (03:19)	Mainroom	B sits with Y by a table. Looks at the computer to find a picture to print out.	Y	Talk together. Y. explain what he should do.	Talk and help (explain	Help him to conduct activity
3,5 (04:10)	Mainroom	Sitting by table beside Y. Another child sits beside the adult on the other side of Y. They are cutting paper (the picture they printed). Another child approach and ask a question, Y says to B that he must answer, he do. The child looks in a magazine for a while, and then leave. Teacher and B glue the picture they have cut.	Y	Y tells him what to do. They're making a book.	Helps Ben to cut and glue, guide him and support him to do activity partly by him self. (scaffolding)	Learn him how to use scissor and the glue
3,6 (00:50)	Walk to a play ground	Walk with two adults and three other children. Y holds his hand. The other children talk together. He shout: "don't talk so loud" and "here it is" when they arrive.	Y and C	Hold hand while they walk to the playground.	Care	So he don't walk in the way or run of.
3,7 (02:29)	On playground outside nursery	In climbing frame with another boy. Go to a swing, with three other children. He tries to increase the speed, a child shout to him, trying to get him to not increase speed. Y interfere, ask him to slow down,	Y	Interruption of activity. Y explain to B that he have to slow down.	Suggestion of activity Explanation/rebuke	Not to frighten the other child

Vedlegg 14. Praxisarkitekturer kart



Vedlegg 15. Muliggjørende og begrensende forhold for personalets praksiser

Forhold som kan være muliggjørende eller begrensende for personalets praksiser for å støtte barn med autisme til deltakelse i barnehagens uformelle hverdagsliv	
Muliggjørende forhold	Begrensende forhold
Forhold knyttet til kulturelle-diskursive arrangementer	
Strukturere aktiviteten verbalt Forklare regler for aktiviteten Oppmuntre han 'Vi forstyrrer han ikke når han er opptatt i lek med andre barn' Gi diskre signaler Forklare barnas symbolspråk Prate med lekestemme for å gi diskre støtte 'Han blir mer oppmerksom når vi følger hans initiativ' 'Det er viktig at han får være med å bestemme' 'Fremme hans deltakelse i lek med andre barn i situasjoner som oppstår naturlig'	Bruk av symbol språk 'Vi glemmer at det er andre barn, at det er viktigere at han har interaksjon med dem' Snakke om hva de burde gjøre, istedenfor hva de gjør 'Vi handler ut fra historien' 'Vi ser han som et vanskelig barn' 'Han er uengasjert i alt' 'Vi må velge våre kamper' 'Han friker helt ut' Barnet responderer ikke/avviser initiativ fra personalet
Forhold knyttet til materielle-økonomiske arrangementer	
Personalets diskre deltakelse/støtte i barnets lek med andre barn Strukturerte aktiviteter Lede fysisk Møter for å drøfte støtten til barn med autisme Følger barnets initiativ	Personalets lite tilstede i ustrukturerte situasjoner Ustrukturerte aktiviteter; tur i skogen, utelek og frilek inne Barnet avviser kontaktforsøk Barnet holder seg på avstand Voksne og andre barn tar ikke initiativ til kontakt når barnet holder seg på avstand Personalet ikke støtter barns samhandling med andre barn Manglende møte for å drøfte støtte til barnet Møte med fokus på å drøfte opplæring knyttet til EIBI
Forhold knyttet til sosiale-politiske arrangementer	
Den norske Rammeplan for barnehagens innhold, som fokuserer på lek og samspill med andre barn. 'anerkjennelse av barn' etos Personalet har felles fokus/enighet om støtte	Engelsk rammeplan (EYFS) som fokuserer på læring OFSTED som fokuserer på dokumentasjon av læring Skogsbarnehage etos Tidlig og intensiv opplæring

Vedlegg 16. Errataliste

Doktorgradskandidat: Kathrin Olsen

Avhandlingens tittel: Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø. En kritisk fortolkende case-studie med et kryssnasjonalt perspektiv.

Rettelser (Rettelse markert med kursiv her):

1. Side xiii, linje 30: Står nå: 8. Vedlegg.
Rettes til: 7. *Litteraturliste*. 8. Vedlegg flyttes ned til linje 31.
2. Side 28, linje 27: Står nå: Delstudie 2 zoomer inn på hvordan karakteristika ved barn med autisme og institusjonelle og strukturelle strukturer bidrar til å forme personalets praksiser for å støtte barna til deltakelse.
Rettes til: Delstudie 2 zoomer inn på hvordan karakteristika ved barn med autisme og institusjonelle og *kulturelle strukturer* bidrar til å forme personalets praksiser for å støtte barna til deltakelse
3. Side 61, linje 9: Står nå: Bae (2018) mener at et helhetlig syn på læring, som har ikke fokus på læring av delferdigheter, er med på å fremme en forståelse av barnet som et subjekt som er handlende og kompetent.
Rettes til: Bae (2018) mener at et helhetlig syn på læring, som *ikke har* fokus på læring av delferdigheter, er med på å fremme en forståelse av barnet som et subjekt som er handlende og kompetent.
4. Side 75, linje 1: Står nå: 7. Litteraturliste (Calibri (brødtekst) 11pkt).
Rettes til: 7. Litteraturliste (Times New Roman 14pkt).

9. Artiklene

Olsen, Kathrin; Croydon, Abigail; Olson, Maria; Jacobsen, Karl Henry; Pellicano, Elisabeth (2018) *Mapping inclusion of a child with autism in mainstream kindergarten: How can we move towards more inclusive practices*. International Journal of Inclusive Education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>

Olsen, Kathrin; Croydon, Abigail; Jacobsen, Karl Henry; Pellicano, Elizabeth (til fagfelle) *Teachers' support of the participation of autistic children in kindergarten – A multiple case study approach*. European Journal of Special Needs Education

Olsen, Kathrin; Croydon, Abigail (2018) *Practices of support for children with autism in kindergarten: Exploring the 'sayings' of teachers*. I; Smith, K. (2018) Norsk og Internasjonal lærerutdanningsforskning 2018. Fagbokforlaget. Bergen, s. 109-128



CHAPTER 5

Practices of support for children with autism in kindergarten: Exploring the “sayings” of teachers

Kathrin Olsen, The Faculty of Education and Arts, Nord University
and Abigail Croydon, Centre for Research in Autism and Education,
Institute of Education, University College London

ABSTRACT

Our study explores teachers’ sayings about their practices of supporting participation for children with autism. We consider their sayings in the light of the theory of “practice architectures”. In three focus group interviews, teachers in two Norwegian and one English kindergarten discussed videoed examples of their practice. Analysis disclosed overlapping and distinct aspects of their practice. Their sayings were interpreted as disclosing some features of the architecture of their practice that supported or undermined the “relatings” of children with autism, as they are conceived in the theory of practice architectures. Findings suggests that the participation of children with autism is promoted when the “practice architecture” allows teachers to support their “relatings” and to develop a common practice with shared priorities and mutual support.

INTRODUCTION TO THE STUDY

In this study, we aim to explore teachers’ sayings in relation to their practices of supporting participation for children with autism. In three focus groups

interviews, teachers in two Norwegian and one English kindergarten discussed videoed examples of their practice. The goal of the research is to elucidate how their sayings might represent enabling or constraining conditions for their practice. To pursue this goal, the guiding question for the research is: What do the teachers' sayings disclose about their practices of support for children with autism? For this purpose, we draw upon the theory of "practice architectures" (Kemmis et al., 2014), within which professional educational practices unfold. We perceive a practice as a socially established cooperative human activity, where sayings, doings and relatings cohere in a distinctive project (Kemmis et al., 2014). The actions and activities taking place ("doings") are seen as relevant ideas arranged in characteristic discourses ('sayings'), where people and objects involved follow characteristic patterns of relationships ("relatings"). Supporting children with autism in kindergarten is thus a practice, with the perceptions of teachers understood as a constituent part of the practice. In line with the theory of Kemmis et al. (2014) we refer to teachers' perceptions as "sayings" in this chapter.

The context for kindergarten teachers' practices of support for children with autism

Teachers' practices of support for participation take place in the context of an international commitment to upholding children's rights to social participation. The kindergartens in this study are situated in Norway and England, countries that are committed to the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) and to the UN's convention on children's rights (United Nations, 1989). This specifies that all children with SEN are entitled to be included in a mainstream school that is pedagogically able to meet their needs. The school should focus on creating an environment where individuals experience wellbeing and receive opportunities to participate in kindergarten life, and influence aspects of their lives to the extent possible (Cohen, 2006; Jordan, 2008). In both countries, laws and curriculums regulate the content of kindergartens. The Norwegian curriculum "Framework Plan for Kindergartens" (2011) focuses on children's participation and requires that adults' attitudes, knowledge and abilities support children towards active participation (Wagner & Einarsdottir, 2006). The English statutory framework, the Early Years Foundation Stage (EYFS) (Department for Education, 2014) has a greater focus on children's learning of pre-academic skills (Moss, 2007), and assumes an increasing

focus on activities led by adults (Department for Education, 2014). However, how the educational rights of children with autism are put into practice in either framework will rest largely, according to previous research, upon how teachers perceive their role in supporting children's participation.

Children diagnosed with autism have pervasive challenges with language, communication and social interaction (World Health Organization, 1999). The other defining features of autism include repetitive behaviors, special interests and sensory sensitivities (Neil, Olsson & Pellicano, 2016). These features can make participation in relationships challenging, and impact upon the children's capacity to participate in everyday kindergarten life (Locke et al., 2015; Memari et al., 2015; WHO, 1999). Their participation seems to depend largely upon how teachers adapt environments to accommodate them (Humphrey & Symes, 2013). How teachers conceive of their interaction with the children influences how they form their supportive practices (Emam & Farrell, 2009; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003). According to previous research, teachers working with children with special educational needs (SEN), tend to focus on the difficulties children present, rather than on developing supportive practices to enable participation (Ainscow, 1997). In addition, children's autistic traits seem to challenge the teacher-child interaction (Emam & Farrell, 2009; Glashan, Mackay & Grieve, 2004). These factors might lead to uncertainty about how to adapt the environment (Barnard, Broach, Potter & Prior, 2002; Barnard, Harvey, Prior & Potter, 2000). Yet successful inclusion for children with SEN seems to require that teachers feel self-efficacy, that is, belief that their support can affect children's development positively (Hegarty, 1997; Ruble, Usher & McGrew, 2011). Research regarding teachers' experiences of supporting children with autism in kindergarten is not extensive (Scheuermann, Webber, Boutot & Goodwin, 2003; Simpson, 2003; Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis & Polychronopoulou, 2012). We hope to shed further light on the conditions of these practice by using the theory of "practice architectures" to explore the teachers' sayings in relation to their support to children with autism.

THEORY OF "PRACTICE ARCHITECTURES"

In sociocultural theory, learning has as its central defining characteristic a process which Lave and Wenger (1991) call "legitimate peripheral participation". The theory draws attention to the point that learners participate in "communities

of practitioners” and that “the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation” in the sociocultural practice of a community (Lave & Wenger, 1991, p. 29). In this view, learning is necessarily interactional, involving the community as well as the person (Sjølie, 2014, p. 41). In the context of this chapter, the implication of this is that how far a child with autism becomes a participant depends largely on relationships with other people in the community.

Kemmis et al. (2014) claim that participants in communities encounter each other in intersubjective spaces, which are arranged in particular ways and structure social life. They conceptualized this as a “practice architecture”, consisting of three kinds of interwoven arrangements. The *cultural-discursive arrangements* enable or constrain how sayings are used in the social medium of language, for example determining the kind of language teachers in a kindergarten community can use in relation to their practices of support to children with autism. The *material-economic arrangements* enable and constrain how we can do things, in the medium of work and activity. This might refer in our context to how the physical environment of the kindergarten influences practices of support. The *social-political arrangements* exist in the dimension of social space; they influence how we can connect to each other in the social medium of power and solidarity and deal with relations to political entities. In our context, they might refer, for example, to the nature of relationships between teachers or between teachers and children in a kindergarten, or with relations to national curriculums for kindergartens. The three arrangements are densely interwoven, with each informing the other (Kemmis, 2009), so that they emerge and develop in relation to one another and continuously change through the dynamic interplay between the “individual and the social and the practice and the arrangement” (Sjølie, 2014, p. 46). These patterns of saying, doings and relatings give practices a characteristic form, which shapes and prefigures practice, enabling or constraining new interaction (Kemmis, 2009). The theory of practice architectures offers a way of theorising education that resists the view of education as a technical process, concerned with the “production” of things like “learning outcomes” (Kemmis et al., 2014).

DATA COLLECTION AND ANALYSIS

Three kindergartens, each supporting a five-year-old child diagnosed with autism, were involved in the study. Two were based in Norway, one in England. The

cross-cultural aspect was not intended to compare across the countries but rather to access diverse practices and enable a broader discussion. This study is a part of a larger overarching collective case study¹ (Creswell, 2012), which aimed to explore kindergarten teachers' practices of inclusion and support to children with autism, using observational data. Three focus group interviews consisting of teachers and teaching assistants (all referred to as teachers) from each kindergarten were conducted following the observation period. Video observation clips were used to support focus group discussion. We aimed to access the shared understanding of practice rather than the perspectives of individuals, and the focus groups thus allowed us to elucidate the characteristic discourses ("sayings") of the teachers' practice (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Halkier, 2007).

In each focus group, participants included the person primarily responsible for the child with autism and the head of the kindergarten, with others selected by the head.

Participants watched video clips of their work with the child, selected from 6.5 hours of video observation data recorded in each kindergarten for the overarching study. Each focus group saw five video clips of observations made in their kindergarten. The video clips were selected because they showed interactions in three different scenarios: 1. a positive interaction between a teacher and the child, 2. a challenging interaction between a teacher and a child, and 3. the child with a peer, with a teacher present. Video clips lasted on average 4 minutes. Each clip was followed by the researcher asking: "What happened in this clip?" The researcher did not participate in the discussion, but asked questions for clarification if necessary. Each focus group lasted about 1½ hours. Interviews were recorded and transcribed verbatim. Transcripts of teachers' sayings in response to the three scenarios were analysed following Braun and Clarke's (2006) guide for thematic analysis. Data relating to teachers' sayings about the "sayings", "doings" and "relatings" of their practice were extracted. Next, episodes of sayings were triangulated with the arrangements in the theory of "practice architectures" and the research question: What do the teachers' sayings disclose about their practices

1 More information about the overarching study and descriptions of the participating children and kindergarten contexts can be found in the papers of Olsen, Croydon, Jacobsen, and Pellicano (Manuscript in preparation) and Olsen, Croydon, Olson, Jacobsen, and Pellicano (Manuscript in preparation). Some observational data from that study is used here.

of support to children with autism? In the light of the understanding in the theory of practice architectures that learning is essentially interactional, we paid particular attention to sayings that we judged to be informative about relationships and interactions. Each kindergarten was treated as one analytic unit in the analysis.

FINDINGS AND DISCUSSION

We will present findings from each kindergarten separately. First, in each case, we will briefly present details of the kindergarten contexts and the observed child with autism. Pseudonyms are used to preserve anonymity. A discussion of the teachers' sayings in response to the situations shown in the video clips follows.

Teachers' sayings in the focus group: Kindergarten 1

Kindergarten 1, located in Norway, had an explicit focus on "recognition of the child", and supporting children's play was the main target of their pedagogic action, in line with the Norwegian Framework Plan (2011). Teachers in Kindergarten 1 met regularly to discuss their practices of support. The observed child, Ole, had 13 hours of one-to-one teacher support based on eclectic methods. During the observation period, teachers gave support to Ole mostly during symbolic play, to facilitate his interactions with peers.

In Kindergarten 1, two teaching assistants, one special needs educator and two teachers participated in the focus group. The teachers' sayings focused on supporting play with peers, in line with their stated ethos. They talked about supporting Ole with minimal intrusion between him and his peers, for example, using questions to suggest to Ole how he might proceed with a game. This quotation is typical:

I took a quite passive role, because I noticed that play with a peer was ahead. I did not want to interfere, but I suppose I did when I started to ask questions about the game [...] when we notice that he is occupied in play, we don't disturb the game.

Teachers referred to Ole's need for supportive "signals" that might allow him to benefit from naturally occurring opportunities for play and interaction. The idea of support consisting of verbal interventions without physical intrusion was strongly supported by another teacher, who saw the "passive" role as "important",

“Your question perhaps initiated the game – and you continued to support his action with your comments.” The second teacher validated the actions of her colleague: “If you hadn’t asked these question, then perhaps he would have missed out on the invitation to join the game”. Further, the teachers refer to a pre-existing agreement regarding intervening: “When we notice that he is occupied in play, we don’t disturb the game”. These sayings suggest a common understanding of how to relate to Ole in their support: the agenda is to orient Ole’s attention toward the relationship with peers, rather than with themselves.

Teachers’ sayings referred to their observations of Ole beyond the interactions under discussion. They noted that that when they followed his initiative and mood, and developed the interaction from this basis, he became more attentive towards their interaction. One teacher reflected on changes in Ole’s independence in play: “Earlier he just did what the other children told him to do. Lately he has become more assertive and takes more initiatives; he decides more in the games”. They show awareness of development and change in Ole and relate the changes to desirable outcomes from the perspective of children’s rights to influence their environment: “It’s important to allow him to decide. That he feels what it is like to be able to influence and use his own will”. The teacher went on to relate this development to the intervention sessions:

When he is allowed to influence at the training session, when he gets to decide what to do and when to finish the session, he develops skills to influence, which he eventually uses in other situations, outside the training sessions.

In this case, activities in the intervention setting are construed in the light of the children’s rights agenda.

Teachers’ sayings showed conscious adaptations for Ole’s sensory sensitivities. They referred to arranging the physical environment to limit exposure to disturbing and distracting stimuli, mentioning for example, that the door to the room where Ole played had to be closed, and the number of playmates limited to allow him to be an active participant.

The sayings included references to collaborative work with other children and the importance of sharing information with them: “We have talked a lot about Ole in the group of children in his department, and especially the older

children know him well, and know that we all have to work together with him to teach him things”. These sayings show their shared history of working on Ole’s relationships with peers, which they assess as having contributed to building his status. Ole became easily distressed if many things happen simultaneously in the environment, and this could lead to situations where he became inflexible. To help him in these situations, they had agreed that if he got a bit distressed and had decided, for example, not to eat a sandwich with liver pate, he should be distracted rather than contradicted. One teacher said:

Sometimes I just give him the sandwich and say: ‘here you go, shouldn’t you eat this?’, and then he sometimes forgets that he had refused to eat it. If we are alone, I can start to read a book, and say that he has to eat while I read, and then he can also forget that he had said no [...] It’s important to move to focus on something else.

The sayings here imply an agreement not to try to exercise control, but to use other approaches to overcome barriers such as this example of refusal.

Summary of teachers’ sayings in Kindergarten 1

The sayings of staff in kindergarten 1 reflect a practice of support characterized by following, observing the child closely and guiding his attention. They agree that minimally invasive support is important because peer play must be respected and promoted. They speak about exercising control over the conditions of play, rather than over the child and his behavior. These reflections could be characterized as responsive approaches, in line with children’s rights (Bae, 2009; United Nations, 1989; UNESCO, 1994). The Norwegian Framework plan (2011) and its commitment to the human rights agenda was thus apparent in the kindergarten’s strong ethos of supporting play and “recognizing the child”. Teachers’ sayings disclosed that this ethos permeated their practice, even within the intervention context. The consistency of teachers’ purpose was evident, for example, in sayings disclosing a shared respect for interaction with peers (“when we notice that he is occupied in play, we don’t disturb the game”).

The social-political arrangement of teachers meeting regularly to reflect on practice was also apparent in references to agreed strategies for behavioural

incidents, that did not rely on controlling practices, and in the evidence of mutual support. Shared purpose and mutual support resulted in teachers' self-efficacy, which is known to affect children's development positively (Ruble et al., 2011).

Teachers' sayings in the focus group: Kindergarten 2

Kindergarten 2 was a "Forest kindergarten", a provision focusing on outdoor activity in which children spend several hours every day on tours of the wood.

The observed child, Lars, was granted 30 hours per week of special educational support. This consisted of approximately 2 hours every day following an EIBI program² (Eikeseth et al., 2007), delivered on a one-to-one basis by a teacher in the kindergarten. Teachers attended meetings with an autism specialist from a local hospital approximately twice a month to discuss the EIBI program. These meetings were attended only by the staff involved in the intervention. During the observation period, teachers were observed in interaction with Lars mostly during the tours of the wood, when they tried to engage him in different kinds of play.

For Kindergarten 2, two teachers participated in the focus group. They spoke about the difficulty of supporting Lars' engagement in play. Observing a clip where he was shown ignoring teachers' play initiatives, a teacher said: "we have tried to engage him in play in various ways, but he is unengaged in everything". By using the word "everything", the teachers seemed to dismiss the possibility of promoting his participation, and to have developed a shared understanding of Lars as a child "not able to be engaged". Their sayings implied that the child's characteristics, rather than particular conditions or contexts, determined his lack of engagement. In this way, they provided an example of how a practice might itself constrain the possibilities for a child's development (Gee, 2000).

They further perceived that interaction with Lars required the teacher to stay close to him and physically lead him. One teacher put it like this: "To achieve good contact with him, you have to hold him physically close – almost be physically around him", and, "if he wants to wriggle out, I can guide him physically back on the right track again". The teachers connected this practice to his autism, saying:

2 Early and Intensive Behavioral Intervention (EIBI), is a highly structured and prescriptive educational intervention based on applied behavioral analysis (ABA) for young children diagnosed with autism (Eikeseth, Smith, Jahr & Eldevik, 2007).

“he needs structure, for the environment to feel safe and predictable”. Their reflections around physically directing him did not consider how far such a practice might be compatible with respecting the child’s right to influence according to the UN convention on children’s rights and the Norwegian Framework plan for Kindergartens (2011). Indeed, their sayings outlined what might be considered a controlling approach (Bae, 2009), where the child is given limited access to influence the interaction.

In fact, the ethos of the forest kindergarten – prioritising free outdoor play – might be seen as problematic. The arrangement made it difficult to provide structure and predictability to Lars, and it was observed that he was least engaged in interaction during the forest periods (Olsen, Croydon, Olson, Jacobsen & Pellicano, Manuscript in preparation). In the teachers’ saying, no attention was given to the possibility of providing structure in these situations, and it seemed that this was not part of their practices of support.

Although the teachers’ saying in Kindergarten 2 did not give priority to allowing the child to influence, one video clip was interpreted by a teacher as showing a successful example of following the child’s initiative. The clip showed a sequence where Lars and a teacher played at scaring each other with toy animals. Lars was attentive and seemed to enjoy this game. A teacher commented that this resulted in more motivation to interact, because “he likes the action”, she commented.

The teachers also discuss the question of Lars’ status or reputation amongst peers. They mention that he has excellent drawing and letter skills as something they should show to the other children. However, their sayings revealed ambivalence about these skills, with an apparent focus on lack of ability:

Because he’s struggling with the things he’s struggling with, it’s important to have some trump card, things he is good at – to show the other children [...] It’s important that we remember to show the other children his skills, so that he doesn’t become the one who’s not able to do anything.

The teachers showed further ambivalence in their discussion of Lars’ behaviour when analysing how his preferences seemed to be unstable. They noted that if they pushed him to do or eat something, he could “totally freak out”. They pointed out several times the challenge of finding the balance: knowing when

to push and when to let go. One of the teachers said: “you have to pick your fights”, admitting that it was difficult to know which “fights” to pick.

The vocabulary in these sayings: “struggling”, “freaking out” and “picking fights” is quite intemperate and might be considered stigmatizing (Goffman, 1972). Possibly, it might reflect frustration resulting from the apparent lack of strategies to promote the child’s participation and agency in this practice. The allocation of significant resources to a specific time and place for intervention may also have operated to remove the focus of support away from events and opportunities occurring outside the EIBI context.

Summary of teachers’ sayings in Kindergarten 2

The sayings of teachers in Kindergarten 2 also showed links to the Norwegian Framework plan (2011), as teachers mostly targeted their support on facilitating play for the child with autism. However, teachers’ sayings featured a negative focus on autistic traits and an inclination towards controlling the child, which existed alongside their child-centered consideration of what might motivate the child to interact and how his reputation amongst peers might be safeguarded. Allocating significant teacher resources to the EIBI programme (Eikeseth et al., 2007), which occurred at a separate time and place, seems to have undermined teachers’ focus on supporting the child in kindergarten life beyond the program. This allocation of resources may also reflect uncertainty about the process of supporting the child outside that context. This may have resulted in a narrow view of how to relate to the child, which under-recognised his agency and ability to learn through participation in the community (Bae, 2009; Broderick, 2009). An additional challenge for these teachers was the amount of time devoted to unstructured activity in the Forest Kindergarten ethos. This arrangement clearly prefigured the practices of support for Kindergarten 2, reducing possibilities for teachers to use the structure of an activity to support the child’s participation (Guldberg, 2010). Teachers’ sayings in Kindergarten 2 were interpreted as showing the tension between these influences, the “recognising the child” agenda, the Forest Kindergarten ethos and the primacy given to the times, places and modes of the EIBI intervention. Teachers sayings showed reduced self-efficacy by their focus on the difficulties presented by autistic traits (Barnard et al., 2000), and their acceptance of controlling practices (Bae, 2009).

Teachers' sayings in the focus group: Kindergarten 3

Kindergarten 3, in England, was rated "Outstanding" by Ofsted³ (2015), a mark of their successful implementation of the EYFS curriculum (2014) and the documentation criteria set by Ofsted. The application of the observed child, Ben, for special needs provision was still pending, but a teacher had regular training sessions with him, based on eclectic methods. Teachers were planning to schedule meetings to discuss their support practices. In observation, teachers support to Ben was mostly observed in structured outdoor play and in table activities.

Three teachers participated in Focus Group 3, one of whom was male. Teachers' sayings clearly focused on what the child should learn, rather than focusing on how to support his participation. Teachers reviewed a clip showing teacher-child interaction during table activities. Ben had a strong interest in choosing pictures to print. Supporting him in this preference was questioned by teachers:

I think children have little advantage of going around printing. I mean, why? Ben involves himself in an activity which he loves [...] He needs to be stretched, but he is not stretched when he finds a picture on the computer and prints it out.

Their sayings were not directed toward discussing the quality of the teacher-child interactions that occur in relation to the activity, or the developmental function they might serve for Ben. The teachers' evaluated the activity as incompatible with achievement and progress in learning. The saying "He needs to be stretched" may derive from the EYFS focus on the attainment of early learning goals for children of this age (Moss, 2007). In other words, the concrete prescriptions of the EYFS create within the cultural-discursive arrangement a preoccupation with pursuing learning targets that tend to outweigh teachers' attention to "recognising the child".

The focus group then moved to discuss developments that they saw as important:

3 Office for Standards in Education (OFSTED) (Ofsted, 2015), inspects kindergartens for quality of provision within the EYFS framework and publishes the rankings of all educational providers.

He was sitting at lunch time, and the adult served him whatever it was, and Ben looked at her and said: 'I'm so disappointed'. I mean, that kind of conversation, that's what I think is much more interesting. He is really expressing what he feels [...] He is sharing his thinking.

Although teachers' sayings include references to the significance of the child developing shared thinking and expressing emotions, they do not refer to practices or means of developing practices that might support or promote this development.

Teachers talked about the value of positive peer interaction, showing positive evaluations of the child in this connection:

Tim actually seeks Ben's company. [Ben] is really lucky, he's got someone that he likes and who likes him [...]. [Ben] is usually moving around all the time. It was nice see him sat, relaxed [...] Did you hear what Tim said to Ben: 'You're here, so happy to see you' [...] They had a joint engagement, he was responding to Tim's interaction, he was giving eye contact [...] They were talking about different things but that didn't matter.

They then suggested that they should work to create more spaces for Ben to interact with peers, but their further discussion, detailed below, reveals why this might be difficult to achieve.

Speaking about that Ben's interaction with other children occasionally could be difficult for him to handle, teachers suggested that they should teach Ben skills and language to enable him to be more assertive in interaction with peers. However, their sayings reveal a focus on what they thought they should do, but not on how they might do it. They talked about the dynamics of these interactions, which were difficult to pick up because of the way that their attention was allocated. The kindergarten is organized so that most of the staff have responsibility for a specified activity (for example, for table activities or trampolining), and for children when they opt into that activity. This arrangement diverts teachers from following interactions happening between children not engaged in the planned activities. When Ben became angry or sad, teachers perceived the situation as difficult to handle, in part because they did not have an

overview of what had occurred: “You think that he is involved if he is occupied with others [...] Sometimes it’s quite difficult to see these children and make sure that they are included at all time. These things [negative interactions], kind of happen”.

They acknowledged that such events had further negative consequences in influencing their perception of Ben: “We still somehow think of him as a difficult child [...] We handle these situations based on what might have happened here [...] We are acting on history [...] he has moved on, but we still carry the old Ben with us”. The teachers’ identified constraints on their understanding arising from their limited attention to interactions. They also saw how “history” – their initial appraisal of the child – was continuing to shape their shared understanding of him, making them see his behavior in terms of “being difficult”. A significant factor contributing to the persistence of “history” was the allocation of their attention to activities rather than the dynamics of interactions with peers. It was notable that the sayings of these teachers articulated issues that they felt needed to be changed. However, because they were not meeting to discuss their practices, they were not resolving these issues but acting on “history”. This assumption was further confirmed by their sayings when reviewing a clip showing Ben with teachers. When other children arrived, the potential for interaction offered by their presence was ignored by the teachers: “We forget that there are other children, and that it is more important that he has interactions with other children”. In this example, too, the teaching priorities of the kindergarten – the arrangement in which teachers were allocated to supervise activities – contributed to limiting teachers’ ability to support peer-interaction for the child with autism.

Summary of teachers’ sayings in Kindergarten 3

Overall in Kindergarten 3, teachers’ sayings suggested tension between the technical and prescriptive priorities of the English pre-school system (Moss, 2007), which prevail in the arrangements of the kindergarten, and teachers’ knowledge of the needs of the child with autism. Their sayings were related to the focus in the English context on pursuing early learning goals. Teachers’ sayings indicated ways in which awareness of these goals diverted their attention from the significance of following the child’s preferences, as conceived in

the discourse on children's rights, and from the importance of focusing on his interactions, as required for supporting a child with autism (Guldberg, 2010). It was perhaps significant that sayings in this kindergarten referred to what they thought they *should* do – for example, they should pay more attention to interactions with peers, but currently were not doing so. They also intended to schedule meetings for practice discussion, but these were not yet in place. A material-economic arrangement in this kindergarten in which staff were tied to the location of organised activities also had obvious disadvantages for the support of the child with autism. Teachers were less able to give attention to peer-to-peer interaction taking place beyond the range of their activity, although they were aware of the need to do so.

CONCLUSION

We have looked at what teachers said in relation to video clips showing their practices in relation to the child with autism in their care. The goal of the research was to elucidate how their sayings might represent enabling or constraining conditions for their practice. The guiding question for our exploration was: What do the teachers' sayings disclose about their practices of support for children with autism? We found that each kindergarten had a distinctive "sound of practice" (Sjølie, 2014, p. 100), with characteristic focuses and preferences, and we identified some of the ways that teachers' sayings were shaped by the architecture of their practice, and in turn how their sayings might shape and prefigure their practices of support.

The sayings of teachers in the three kindergartens disclosed that the "architecture" of their supportive practices was influenced by local social-political arrangements. We identified both enabling and constraining conditions for their practices in these areas. In Kindergarten 1, the kindergarten ethos; "recognition of the child", informed by the Norwegian Framework Plan, acted as an enabling condition for their practice. The kindergarten ethos shaped the way they talked about their practices, and constituted a positive context for their practice of support and "relatings" to the child. Another facilitating social-political arrangement was the practice of regular meetings to discuss support for the child. In Kindergarten 2 the sayings gave evidence of conflicting priorities in the Norwegian Framework Plan, the EIBI programme and the ethos of the

“Forest Kindergarten”, which constrained their practices. The tension between competing priorities was evident in their sayings in the negative focus on the child’s autistic traits. This focus contributed to limiting supportive practices and “relatings” to the child. In their sayings, the practice seemed not to be developed by their regularly meetings perhaps on account of the EIBI agenda. The meetings solely focused on adaptations of the EIBI program, and only staff involved in the intervention attended the meeting. We therefore assume that these meetings could contribute to further substantiate the revealed tension, and serve as a limiting condition for their practice of support. In Kindergarten 3, the focus on learning pre-academic skills, following the priorities in the EYFS (2014), seemed to influence strongly the discourse of the teachers, undermining their practice of support and “relatings” to the child. This social-political arrangement also seemed to influence a material-economic arrangement; the way that staff held responsibility for discrete activities, seemed to constitute a constraining condition for their supportive practice. A distinctive finding in the teachers’ sayings here, which gave their sayings a “sound of practice” quite different from the Norwegian examples, was the focus on what they should do, which they seemed not to be able to achieve. This focus might itself serve as a constraining condition, and could possibly relate to the lack of meetings to discuss ways to support the child.

There are limitations of this study. The small sample size is suited to theoretical discussion (Yin, 1994), but does not allow generalization. We have not focused on individual differences between the children with autism, which may have influenced teachers’ sayings. The selection of children and teachers is not gender balanced, and we do not provide details of the teachers’ educational background, nor their levels of experience with children with autism. Finally, the fact that participants were selected by the head may have biased our sample. However, we consider the presence of both the head and the teacher directly responsible for the child to be a strength, as their sayings are most likely to represent existing discourses in the kindergarten (Kemmis et al., 2014).

Our analysis of teachers’ sayings suggests that the participation of children with autism is promoted when the practice architecture allows teachers to support their “relatings” and to develop a common practice with shared priorities and mutual support. The findings substantiate the proposal that the concept of

“communities of practices” can be adapted to develop organizations that are more able to support children with autism (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & Sandill, 2010). The concept directs attention towards developing kindergarten communities where teachers engage in shared and collaborative endeavors. Our analysis of sayings, suggests that a practice architecture that supports a unified and common focus may offer the best support for the “relatings” of children with autism. Further research exploring the sayings of greater numbers of teachers might reveal whether our findings can be generalized beyond this small sample.

REFERENCES

- Ainscow, M. (1997). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6. doi:10.1111/1467-8527.00002
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. doi:10.1080/13502930903101594
- Barnard, J., Broach, S., Potter, D. & Prior, A. (2002). *Autism in Scotland's schools crisis or challenge?* London: The National Autistic Society.
- Barnard, J., Harvey, V., Prior, A. & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: Is it working? 1,000 examples of inclusion in education and adult life from the National Autistic Society's members*. London: The National Autistic Society.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Broderick, A. A. (2009). Autism, “Recovery (to Normalcy),” and the Politics of Hope. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(4), 263-281. doi:10.1352/1934-9556-47.4.263
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Constantino, J. N. & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet*, 15(3), 279-291. doi:10.1016/S1474-4422(15)00151-9
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Department for Education. (2014). Statutory framework for the early years foundation stage. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework-2>

- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. & Eldevik, S. (2007). Outcome for children with Autism Who Began Intensive Behavioral Treatment Between Ages 4 and 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification*, 31(3), 264-278. doi:10.1177/0145445506291396
- Emam, M. M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422. doi:10.1080/08856250903223070
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. doi:10.2307/1167322
- Glashan, L., Mackay, G. & Grieve, A. (2004). Teachers' Experience of Support in the Mainstream Education of Pupils with Autism. *Improving Schools*, 7(1), 49-60. doi:10.1177/1365480204042113
- Goffman, E. (1972). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. [Stigma. The deviated role and identity]. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Gregor, E. M. C. & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189-207. doi:10.1177/1362361301005002008
- Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, 37(4), 168-174. doi:10.1111/j.1467-8578.2010.00482.x
- Halkier, B. (2007). *Fokusgrupper* [Focus groups] (5th ed.). Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hegarty, S. (1997). Keys to integration. In C. Meijer, S. J. Pijl & S. Hegarty (Eds.), *New Perspectives in Special Education: A Six-country Study* (pp. 79-94). New York: Routledge.
- Howlin, P. (1997). *Autism and Asperger Syndrome. Preparing for adulthood*: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). Make me normal. *Autism*, 12(1), 23-46. doi:10.1177/1362361307085267
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: a qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82-90. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01146.x
- Humphrey, N. & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. doi:10.1080/13603116.2011.580462
- Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger Syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104-112. doi:10.1080/1368490500054891
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15. doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00364.x
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. doi:10.1080/09650790903093284
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

- Leach, D. & LaRocque, M. (2011). Increasing Social Reciprocity in Young Children With Autism. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 150-156. doi:10.1177
- Locke, J., Olsen, A., Widemann, R., Downey, M. M., Kretzmann, M., Kasari, C. & Mandell, D. S. (2015). A Tangled Web: The Challenges of Implementing an Evidence-Based Social Engagement Intervention for children with Autism in Urban Public School settings. *Behavior Therapy*, 46(1), 54-67. doi:10.1016/j.beth.2014.05.001
- Memari, A. H., Panahi, N., Ranjbar, E., Moshayedi, P., Shafiei, M., Kordi, R. & Ziaee, V. (2015). Children with Autism Spectrum Disorders and Patterns of Participation in Daily Physical and Play Activities. *Neurology Research International*, 2015, 1-7. doi:10.1155/2015/531906
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. doi:10.1080/13502930601046620
- Neil, L., Olsson, N. C. & Pellicano, E. (2016). The Relationship Between Intolerance of Uncertainty, Sensory Sensitivities, and Anxiety in Autistic and Typically Developing Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-12. doi:10.1007/s10803-016-2721-9
- Norwegian Ministry of Education and Research (2011). *Frameworkplan for the Content and Tasks for Kindergartens*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Ofsted (2015). School inspection handbook. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/school-inspection-handbook-from-september-2015>
- Olsen, K., Croydon, A., Jacobsen, K. & Pellicano, E. (Manuscript in preparation). How teachers support the participation of children with autism.
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. & Pellicano, E. (Manuscript in preparation). *Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream nursery: How can we move towards more inclusive practices?*
- Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. & McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. doi:10.1177/1088357610397345
- Rutter, M., Bailey, A., Berument, S. K., Lord, C. & Pickles, A. (2003). Social Communication Questionnaire. Retrieved from <http://www.wpspublish.com/store/p/2954/social-communication-questionnaire-scq>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A. & Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 197-206.
- Simpson, R. L. (2003). Policy-related research issues and perspectives. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 192-196. doi:10.1177/10883576030180030701
- Sjølie, E. (2014). *Pedagogy is just common sense: A case study of student teachers' academic learning practices*. (Philosophiae Doctor), Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Balla, D. A. (2005). Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition. Retrieved from <http://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000668/vineland-adaptive-behavior-scales-second-edition-vineland-ii-vineland-ii.html>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I. & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768.
- The United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from UNESCO: <https://pdfs.semanticscholar.org/649c/917e4b9801bcc52394e1409ec62552ba64ff.pdf>
- Wagner, J. T. & Einarsdottir, J. (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. In J. T. Wagner & J. Einarsdottir (Eds.), *Nordic childhoods and early education* (pp. 1-12). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- World Health Organization. (1999). *ICD-10: psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer* (Statens helsetilsyn, Trans.) [The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.