



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Ett exempel på integrerande/inkluderande verksamhet inom förskolan.

Riina Meri

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2010
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT10-IPS-10 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2010
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	HT10-IPS-10 SPP600
Nyckelord:	autism, inkludering, anpassad pedagogik, social interaktion, förhållningssätt

Syfte:

Syftet med studien är att belysa och lyfta fram hur det inom förskolan kan arbetas med integreringen/inkluderingen av barn inom autismspektrumtillståndet.

Centrala frågeställningar i studien är

- Vad utmärker förskolans sociala och fysiska miljö?
- Vad sker på organisations-, grupp- och individnivå för att bedriva inkluderande verksamhet i förskolan?
- Hur organiseras lek och inlärningsaktiviteter?
- Hur ser samverkan ut mellan förskola och skola och hur ser överlämningen ut till skolan?

Verksamhetens arbetssätt förankras i styrdokument och forskning inom området.

Teori, metod och forskningsansats:

I studien används aktionsforskning som forskningsansats och etnografi som metod. Aktionsforskning är väl lämpad eftersom forskaren genom ett aktivt deltagande ska kunna urskilja och problematisera olika faktorer i den praktiskt inriktade forskningen. Forskningen ska resultera i att försöka finna förbättringsområden inom verksamheten och bidra till en ökad förståelse inom området. Med det sociokulturella perspektivet som grund belyses olika teorier som är viktiga i arbetet med barn inom autismspektrumet. Tyngdpunkten ligger på kommunikation och samspel. Områden som anpassad pedagogik, social interaktion och förhållningssätt belyses närmare eftersom dessa är viktiga i arbetet med barn inom autismspektrumet och i inkluderingsprocessen. Etnografisk metod baseras på observationer där forskaren haft en partiell delaktighet eller integration i det samhälle, den kultur eller den grupp som studerats. I studien genomfördes ett fokusgruppssamtal, flera ostrukturerade samtal och observationer med fokus på lek, inläring och samspel i en förskoleverksamhet utifrån verksamhetsområdets karaktär. Information har även hämtats från följande dokument: *Förskolans arbetsplan, Avdelningen Blommans arbetsplan, Åtgärdsprogram, Pedagogiska utlåtanden*. Två intervjuer genomfördes med lärarna i olika skolor som har tagit emot barn från den aktuella verksamheten.

Resultat:

I studien belyses hur det arbetas med barn inom autismspektrumtillståndet på en förskola. Studien visar att interaktion, anpassad pedagogik och miljö, pedagogernas gemensamma förhållningssätt och kunskap inom autismområdet samt samarbete mellan olika aktörer kan leda till lyckad integrering/inkludering och förhoppningsvis inspirera andra. Studien visar hur pedagogernas inställning till inkluderingen, samt förståelsen för att tillgodose barnens olika behov och rättigheter kan hjälpa barn med kommunikationssvårigheter. I samförstånd med pedagogerna identifierades leken som ett utvecklings- och förbättringsområde.

Förord

Ett stort tack vill jag rikta till min handledare, Girma Berhanu, för ditt stöd och kloka kommenterar under arbetet med studien. Jag vill även tacka pedagogerna på förskolan Blomman för deras aktiva deltagande och synpunkter. Slutligen vill jag även tacka min familj för stöd och visat tålamod.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Bakgrund och problemformulering	3
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Litteratur	6
3.1 Historik	6
3.2 Styrdokument, forskning och teorier	7
3.2.1 Styrdokument.....	7
3.2.2 Centrala begrepp, forskning och teorier	9
3.2.2.1 Specialpedagogisk forskning.....	9
3.2.2.2 Autism	11
3.2.2.3 Inkludering	12
3.2.2.4 Anpassad pedagogik.....	13
3.2.2.5 Social interaktion.....	15
3.2.2.6 Förhållningssätt	17
4. Forskningsansats	19
4.1 Aktionsforskning	19
5. Metod	21
5.1 Etnografisk metod	21
5.2 Motivering av metodval	22
5.3 Urval	23
5.4 Genomförande	24
5.5 Analys/bearbetning.....	24
5.6 Validitet och Reliabilitet.....	25
5.7 Generaliserbarhet.....	26
5.8 Etiska överväganden.....	26
6. Resultat	28
6.1 Förskolans sociala och fysiska miljö	28
6.2 Gruppsamtal med pedagogerna	29
6.2.1 Vad sker på organisations-, grupp- och individnivå för att bedriva aktiviteterna i en inkluderande verksamhet?.....	31
6.2.1.1 Organisationsnivå.....	31
6.2.1.2 Gruppnivå.....	31
6.2.1.3 Individnivå	32
6.2.2 Hur organiseras lek och inlärningsaktiviteter?	32
6.2.3 Hur ser samverkan ut mellan förskola och skola och hur sker överlämningen till skolan?	34
6.3 Intervjuer med lärarna	34

6.4 Resultatanalys.....	34
7. Diskussion	37
7.1 Metoddiskussion.....	37
7.2 Resultatdiskussion	37
7.3 Förhållningssätt ur specialpedagogisk synpunkt.....	41
7.4 Förslag på fortsatt forskning.....	41
7.5 Slutord	41
Referenslista.....	43
Bilaga 1	46
Intervju med lärare 1	46
Bilaga 2	48
Intervju med lärare 2	48

1. Bakgrund och problemformulering

Inom skolan diskuteras inkludering av elever i behov av särskilt stöd ideligen. Inom förskolan sker inkluderingen naturligt som en konsekvens av barnens låga ålder. En intressant fråga att undersöka är vad som görs inom förskolan för att uppmärksamma och stötta barnen med en diagnos inom autismspektrumtillståndet. Synsättet på funktionshindret och vad som är det mest optimala ur utvecklings- och inlärningssynpunkt har förändrats. Vad är den bästa utvecklingen och hur individanpassas pedagogiken efter barnets förutsättningar idag? Är inkluderingen i stora grupper den bästa lösningen eller kan mindre grupper med anpassad pedagogik vara ett alternativ – det är frågor som kommer att behandlas i studien.

I studien anläggs ett vetenskapligt förhållningssätt gällande inkludering, integrering och segregering. Dessa begrepp genomsyrar all kurslitteratur och är en viktig del inom specialpedagogiken. Idag syns en tydlig tendens att både vetenskapligt och politiskt sträva efter inkludering i förskolan och skolan. I samband med detta diskuteras huruvida förskolan och skolan är redo för uppgiften att inkludera, har pedagogerna tillräcklig kompetens samt vilka ändringar det behövs. Att upptäcka barn i svårigheter och tidigt ingripa är en viktig uppgift för förskolor och skolor.

Idag eftersträvas att alla barn som behöver särskilt stöd skall delta och vistas i befintliga verksamheter. Ses inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd som en självklarhet, hur fungerar det och vilka blir konsekvenserna för barn, föräldrar och pedagoger? Att avveckla små enheter och placera barn i behov av särskilt stöd i stora grupper/klasser (oftast med en utbildad elevassistent) är inte inkludering i den mening som eftersträvas. Har rektorer och personalen en enhetlig syn på inkluderingen (vilket är en förutsättning för en framgångsrik inkludering) och hur organiseras verksamheten?

Hur ska hänsyn tas till barnens förutsättningar, behov och utveckling, samt ge trygghet och välbefinnande? Vilka förutsättningar har personalen för sin uppgift? Dessa är frågor som kommer att belysas i studien och förhoppningsvis väcka tankar som kan vara nyttiga avseende inkludering av barn med autism. För framtida utvecklingsmöjligheter är anpassad pedagogik, miljö och förhållningssätt i tidig ålder avgörande i arbetet med barn med autism. Därför är det viktigt att lyfta fram och belysa hur man framgångsrikt arbetar med inkludering med barn med autism inom förskolan.

Barnkonventionen (Utrikesdepartementet, 2006) tar upp frågor som barnets rättigheter, allas lika värde, delaktighet, rätt till icke-diskriminering samt rättigheten att utvecklas olika. I Lpfö 98 står det att *”Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall präglade arbetet i förskolan. Hänsyn skall tas till barnens olika förutsättningar och behov”* (s. 4).

I tjugio år har jag arbetat med barn med diagnos inom autismspektrumet i åldrarna 3-7 år. Under de åren har det skett stora förändringar inom autismområdet, både när det gäller synsättet på funktionshindret och vad som är det mest optimala ur utvecklings- och inlärningssynpunkt för barn med autism. Studien kommer att ge ett exempel på hur arbetet sker på en förskola med barn inom autismspektrumet.

Bredden inom autismspektrumet är stort vilket gör att pedagogiken ska individanpassas efter barnets förutsättningar. För att skapa en framgångsrik verksamhet för barn med autism krävs

det en kreativ och utvecklande pedagogik och kunskap inom området autism. I studien kommer att belysas hur pedagogerna arbetar i en förskoleverksamhet och hur pedagogiken har formats för att inkludera barn med autism. Genom att illustrera en välfungerande förskoleverksamhet för barn med autism kan studien inspirera, öka förståelsen för och bidra till inkluderingen av barn inom autismspektrumet. I studien kommer den aktuella verksamheten att kallas för Blomman.

I studien undersöks hur pedagogerna tänker och agerar när det gäller integrering/inkludering kring barn med autism.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa hur förskolepedagoger arbetar med integreringen/inkluderingen på en avdelning för barn med diagnos inom autismspektrumet. Fokuset ligger på att undersöka arbetsmetoder, strategier och de synsätt pedagogerna har som bidragit till en välfungerande verksamhet.

Utifrån syftet är följande frågeställningar relevanta:

- Vad utmärker förskolans sociala och fysiska miljö?
- Vad sker på organisations-, grupp- och individnivå för att bedriva inkluderande verksamhet?
- Hur organiseras lek och inlärningsaktiviteter?
- Hur ser samverkan ut mellan förskola och skola och hur sker överlämningen till skolan?

3. Litteratur

I följande kapitel kommer den litteratur att presenteras som har legat till grund för studien. Kapitlet är uppdelat i följande delar; Historik, Centrala begrepp, Styrdokument samt Forskning och teorier.

Notis: Under hösten 2010 utgavs det en reviderad utgåva av Läroplan för förskolan Lpfö 98. I studien används den tidigare utgåvan som var gällande medan studien genomfördes.

3.1 Historik

1842 var ett viktigt årtal för svensk skola. Det här året fattades beslut om att skolor skulle inrättas i varje socken, den så kallade allmänna folkskolan (Skolverket 2005). Tidigare var det främst barn från medel- och överklassen som hade tillgång till undervisning i skola (Skolverket 2008). För två grupper av elever var dock tillgängligheten till undervisning sämre än för andra grupper, vilket snart skulle visa sig vara ett problem. Dessa var elever som ansågs sakna förutsättningar för att tillägna sig undervisningen, just svagbegåvade elever eller elever med andra svårigheter. Den andra gruppen som stod vid sidan av undervisningen var elever vars familj behövde deras arbetskraft i sådan utsträckning att den i praktiken omöjliggjorde en skolgång (Egelund, Haug & Persson 2006). I samband med införandet av folkskolan infördes även ett system med en minimikurs som omfattade kristendomskunskap, skrivning, räkning och kyrkosång. Vissa menar att den svenska specialundervisningen härstammar från minimikursen (Skolverket 2005).

Vid denna tidpunkt var en utgångspunkt i undervisningen att eleverna skulle tillägna sig kunskaper som var till nytta för samhället. Det här gav utrymme att inom ramen för skolan erbjuda funktionshinderade uppgifter som var anpassade efter deras förmåga. Uppgifterna syftade till att skapa möjligheter för eleverna att klara av okvalificerade arbetsuppgifter och på så sätt vara till gagn för samhället. Under senare delen av seklet höjdes emellertid kraven på delaktighet och teoretisk nivå, vilket innebar att skolan ställdes inför nya svårigheter (Egelund, Haug & Persson 2006). 1878 infördes en normalplan som innebar indelning i klasser och årskurser samt krav för avancemang till nästa årskurs (Skolverket 2008). De elever som hade svårt att följa den nya undervisningen utgjorde ett problem för sina lärare och sina klasskamrater. Följden blev att långt fler elever än tidigare förflyttades till särskola och hjälpklasser.

Särskolealternativet var under denna tid inget alternativ med naturlig plats inom det svenska skolväsendet. Från 1850-talet bedrevs olika former av särskola under filantropiska former efter utländsk förebild. Den första särskolan i landstingets regi inrättades först år 1875 och då i formen av ett internat. Under de kommande 40 åren ordnade samtliga landsting särskoleplatser, antingen genom egna särskoleinternat eller som platser i andras. Somliga menar att detta anstaltsväsende formade särskolan under dess första sekel. Som alternativ till särskolan inrättades specialklasser för barn som inte ansågs passa in i normala klasser. Det rörde sig bland annat om sjuka och stammande barn (Skolverket 2005).

Kring sekelskiftet inleddes en omfattande pedagogisk debatt rörande skolans förmåga att hantera elever med svårigheter att klara samma tempo som övriga elever. Debatten kretsade kring idén om en inkluderande folkskola å ena sidan och en skola som anpassades efter elevernas individuella förmåga som en uppdelning medförde å andra sidan (Egelund, Haug & Persson 2006).

Under 1900-talets början var den medicinska vetenskapen på stark frammarsch i samhället, vilket även kopplades till hanteringen av elever med funktionshinder. Varje elev med funktionshinder skulle diagnosticeras (Egelund, Haug & Persson 2006). Funktionshindret och diagnosen formulerades ofta i ett problem, vilket allt som oftast löstes genom särskiljande från övriga elever (Skolverket 2005). Särskiljandet av vissa elever kunde genom naturvetenskapliga bedömningar av individkaraktäristika således rättfärdigas (Skolverket 2008). Det bör i sammanhanget särskilt noteras att särskiljandet till observationsklasser inte hade som främsta syfte att erbjuda särskilt stöd till elever utan att förbättra den disciplinära situationen i skolan (Skolverket 2005).

Pedagogiken för barn med funktionshinder utvecklades kraftigt under 1960-talet. Specialpedagogiken skulle vid denna tidpunkt byggas ut och särskild undervisning skulle finnas tillgänglig för varje diagnosticerat funktionshinder. Specialpedagogik var vid denna tidpunkt i princip synonymt med specialundervisning (Skolverket 2001). Utvecklingen måste ses i ljuset av de politiska vindar som blåste vid den tiden. Den omfattande samhällskritik som spred sig under 1960-talet nådde även skolan som beskylldes för att cementera och spä på klasskillnader. Institutionalisering och specialskolor var alltså den dominerande lösningen för barn med funktionshinder (Egelund, Haug & Persson 2006). År 1962 infördes grundskolan för alla och därigenom skapades möjlighet till både mer och mindre segregation. Dels infördes möjligheter för vissa funktionshindrade barn att delta i större omfattning i den vanliga skolan och dels ökade antalet hjälpklasser vilket resulterade i att barn utan funktionshinder men med behov av ytterligare insatser segregerades (Skolverket 2005).

Omfattningen av specialinsatserna har dock varierat över tid. På grund av rikliga anslag under 70-talet gavs stort utrymme för insatser. År 1975 hade en tredjedel av eleverna särskilt stöd i någon form. I slutet av decenniet minskade emellertid anslagen och som en följd även insatserna (Skolverket 2008).

En annan förändring under den tiden var synen på elevers problem. Tidigare sågs elever som bärare av sitt eget problem. I samband med en utredning som presenterades i mitten av 80-talet lanserades idén om att problemet istället var skolans och att fokus skulle ligga på den pedagogiska hanteringen av eleverna och anpassas efter elevernas behov och förutsättningar (Skolverket 2008).

3.2 Styrdokument, forskning och teorier

3.2.1 Styrdokument

Salamanca-deklarationen som antogs av Unesco – FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur 1994 handlar om hur skolan ska anordna undervisningen för elever i särskilda behov. Den grundläggande utgångspunkten i arbetet med barn och ungdomar anses vara att utgå från att vi är olika och har olika behov. Skolans uppgift är att utifrån det skapa möjligheter för det enskilda barnets utveckling och lärande. Det innebär att den gemensamma skolan – ”en skola för alla” – ska ge alla barn optimala förutsättningar för sin egen utveckling.

I Svenska Unescorådet (2008) definieras inkludering som en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle samt att minska exkluderingen i utbildningen, ge en likvärdig utbildning och att skapa möjligheter för de barn som riskerar att ställas utanför.

I Skolverkets rapport 2009 poängteras vikten av kunskapsutveckling samt handledning inom området. Stora krav ställs även på en samverkan och förståelse för olika uppdrag som aktörerna har. När det gäller möten med eleverna har det påvisats att skolan och de som leder elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling är i behov av kompetensutveckling samt stöd och handledning för mötena.

I ett barns utveckling har leken en stor betydelse. När barn leker stimuleras deras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till ett symboliskt tänkande. Även möjligheterna och förståelsen för att samarbeta och förmågan att lösa problem ökar. Under den stimulerande leken får barnet möjlighet att uttrycka och bearbeta sina känslor upplevelser och erfarenheter. I läroplanen för förskolan nämns det att en anpassning av den pedagogiska verksamheten ska ske för samtliga barn i förskolan. De barn som varaktigt eller tillfälligt behöver mer stöd än övriga barn ska erbjudas stöd som är utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Vidare betonas att verksamheten i förskolan ska främja leken och det skapande lärandet samt tillgodose och stärka barnens intressen för att barnen på så sätt kan lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter.

I måldokument för förskolan och skolan som omfattar alla barn och ungdomar i åldrar 0-16 år är det skrivet att en likvärdig utbildning inte innebär att verksamheten skall utformas på samma sätt på alla enheter eller att resurserna skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till de lärandes olika förutsättningar och behov. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Målet är att alla barn och ungdomar skall ges möjligheter till lärande utifrån sina sociala, emotionella och kognitiva förutsättningar.

I strategin avseende hur målen skall uppnås talas det om en helhetssyn på varje individ, anpassning efter barns behov och att en likvärdig skola kräver olika resurser och olika utformning av verksamheten och att det skall finnas särskilda undervisningsgrupper med olika inriktning utöver den ordinarie organisationen.

Förskolan har upprättat en arbetsplan som beskriver målsättning, föräldrasamarbete och syn på värdegrund vilket går i linje med Lpfö 98.

I förskolans arbetsplan står det att deras *"...viktigaste målsättning med verksamheten är att barnen skall känna sig trygga, starka och självständiga. Barnen skall veta att de duger precis som de är"*. I dokumentet belyses förskolans gemensamma värdegrund som att alla anställda skall verka för barns och vuxnas lika värde, oberoende av kön, samt social eller etnisk bakgrund. Viktiga frågor tas upp som demokrati, jämställdhet, normer och värderingar.

I dokumentet står det att förskolans personal använder sig av Lpfö -98 samt de styrdokument som styr verksamheten inom kommunen. Vikten av barnens livslånga lärande poängteras och dokumentet beskriver även hur de genom att arbeta med bland annat barnens språk, kreativitet, matematik, natur och musik bidrar till barnets sociala utveckling och kunskapsutveckling.

Avdelningen Blomman har en egen, kompletterande arbetsplan som utgår från Lpfö 98 samt styrdokument för kommunen och förskolan, men är mer anpassad efter barn med AST behov. Enligt avdelningen Blommans arbetsplan är viktiga mål med verksamheten

- att ge barnet ett sätt att kommunicera och samspela med omgivningen
- att med kunskap om funktionshindret skapa en positiv miljö kring barnet som underlättar inläring och personlig utveckling
- att barnet har en så lustfylld och rolig förskoletid som möjligt.

I dokumentet beskrivs deras arbetssätt, där man bland annat kan läsa: *”Det är viktigt för oss att hitta det som barnet är intresserat och roat av, för att i inläringssituationen kunna använda oss av detta. Vi utgår alltid från det enskilda barnets intresse”*. Där står också hur det arbetas med kommunikation och samspel samt hur lek och inläringssituationer används för att stimulera språket.

3.2.2 Centrala begrepp, forskning och teorier

Uppsatsens teoretiska bas utgörs av några för den pedagogiska forskningen viktiga teorier. Dessa teorier är begreppet lärande och dess betydelse, begreppet autism, teorier kring kommunikation och samspel, Antonovskis KASAM-teori samt sociokulturell teori. Begreppen och teorierna diskuteras nedan i den följande framställningen.

I Autismforum (2009) kan utläsas att i litteratur och i vardagstal används allt oftare s.k. paraplybegrepp som autismspektrum eller autismspektrumtillstånd. I studien kommer att användas förkortningen AST som står för autismspektrumtillstånd.

3.2.2.1 Specialpedagogisk forskning

Specialpedagogik är ett mångfacetterat kunskapsområde där en rad olika teorier och perspektiv bryts och möts. Enligt Ahlberg är det svårt att identifiera specifika, specialpedagogiska teorier. Hon talar om teoririkedom inom forskningen och lån från andra vetenskaper. Ahlberg menar att det inte finns en kärna utan flera i specialpedagogiken. Teorierna varierar dessutom över tid och det viktigaste är att se hur de olika beskrivningarna av specialpedagogikens kärna relaterar till varandra. Att arbeta med barn med AST är ur den synpunkten ytterst viktig. I det pedagogiska arbetet behöver hänsyn även tas till andra vetenskaper och andra aspekter såsom medicinska, biologiska och filosofiska aspekter måste beaktas. Ahlberg *”... argumenterar för att en mångfald av forskningsobjekt kan ordnas under det specialpedagogiska paraplyet, t.ex. inkluderings- och exkluderingsprocesser, ämnesområden och funktionshinder”* (Nilholm, Björck-Åkesson, 2007, s.9).

Att ta hänsyn till frågor av medicinsk-biologisk karaktär har varit en självklarhet inom specialpedagogiken, samtidigt som Fischbein uppmärksammar att det i dagens läge tenderas att bagatellisera och förneka de biologiska begränsningarna som ett barn kan ha och att barn som inte har en diagnosticerad utvecklingsstörning kan ha placerats i särskolan. Hon menar även att vägen mot en mer enhetlig skola har inneburit att de också ofta tvingas bortse från de stora skillnader som finns mellan människor (Nilholm, Björck-Åkesson, 2007).

Inom specialpedagogiken talas det också om en helhetssyn. Vad menas med det? När specialpedagogiken utvecklas till en egen disciplin kommer människan ses ur ett helhetsperspektiv där pedagogikämnet är sammanvävd med de medicinska, biologiska och filosofiska fälten. Kylen kom att kalla det en helhetssyn som innefattade en helhetsstruktur, en helhetsdynamik och en helhetsutveckling (i Nilholm, Björck-Åkesson, 2007).

Idag gör flera forskare i Sverige en indelning i ett kategoriskt (fokuserar på individsvårigheter – eleven med svårigheter) och ett relationellt (fokuserar på omgivningsfaktorer – elever i svårigheter) perspektiv som har sin förankring i två huvudlinjer: inom psykologin och i utvecklingssociologi, samtidigt som de försöker hitta nya positioner (Nilholm, Björck-Åkesson, 2007). Dessa två perspektiv anses vara teoretiskt oförenliga och inom specialpedagogiken har det kategoriska perspektivet varit, och fortfarande är, dominerande. Däremot har under senare år, med tanke på hur allt fler projekt beskrivs, skett en förskjutning och ett relationellt perspektiv är på frammarsch. Under senare tid har det tillkommit ytterligare perspektiv som tolkningsperspektivet och dilemmaperspektivet, tillfört av Nilholm (2005) i Sverige, vilket han menar kan bli en tänkbar bas för fortsatt forskning. Enligt Rosenqvist har specialpedagogik på senare tid ”...framställts just i ett dilemmaperspektiv, d.v.s. som motsättningar mellan i sig oförenliga ytterligheter, inte minst begreppsmässigt” (Nilholm, Björck-Åkesson, s.37). Detta, det tredje perspektivet, beskrivs av Anisow som att eleverna begränsas av en läroplan och skolans praktiker, som ej är anpassad för alla elever (Clark, Dyson & Millward, 1998). Också Dyson och Millward (1998) och Haug (1999) har ”...analyserat de motsättningar som är inbyggda i specialpedagogikens arbetsområde” (Nilholm, Björck-Åkesson, 2007, s.55).

Rosenqvist nämner några olika trender om en ny inriktning av specialpedagogiska frågor (*normalitet – avvikelser – differentiering*) där differentiering har fått en mer positiv klang när det talas om differentiering av undervisningen i stället för elever (i Nilholm, Björck-Åkesson, 2007).

Genom att det kritiska förhållningssättet har ställt begrepp som normalitet, avvikelser och differentiering i fokus för forskningsfrågan (Nilholm, Björck-Åkesson, 2007), är det viktigt att det även speglas i praktiken – t.ex. i åtgärdernas utformning.

Olika forskare lyfter fram olika typer av forskning som angelägen. Det gemensamma målet är att förorda betydelsen av en empirisk forskning och att förbättra och utveckla de specialpedagogiska praktikerna och mångfald i fältet. Olika forskare bidrar med att utveckla det specialpedagogiska kunskapsområdet, eller som Ahlberg uttrycker att det är ett fält i rörelse: för specialpedagogikens framtida utveckling lyfter Ahlberg fram det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KORP) – en positionering.

Fischbein menar att studiet av förebyggande åtgärder bör få en större plats i specialpedagogisk forskning och verksamhet. Med tanke på att omgivningens påverkan får olika effekt på olika individer och vice versa motiverar hon ett interaktionistiskt och systemteoretiskt perspektiv på specialpedagogiken (i Nilholm, Björck-Åkesson, 2007). Hon tycker även att det är nödvändigt att förena olika perspektiv inom forskningen.

I stället för att se personen som bärare av problemet har det inom forskningen på senare tid funnits en tendens att inrikta sig på elevers svårigheter i lärandekontext, miljön där individer vistas i. Enligt Ahlberg innebär huvuduppgiften att med utgångspunkt i elevers olikheter fortlöpande försöka undanröja hinder för lärande och delaktighet.

”Delaktighet, kommunikation och lärande är i vårt specialpedagogiska perspektiv sammanflätade och bildar ett integrativt fält som innefattar en mängd olika studieobjekt, vilka kan studeras på individ, grupp, organisations- och samhällsnivå” (Ahlberg, 2009, s.25).

I sin artikel i Skolverkets (2009) rapport tar Falkmer upp Lärandemål i aktuell forskning för elever med AST:

- Att använda ickeverbalt kommunikation (som ansiktsuttryck, gester, röst användning)

- Samtalsfärdigheter: att imitera, upprätthålla och avsluta samtal
- Lekar och aktiviteter som jämnåriga gör
- Att tolka andras och egna känslouttryck
- Att ta andras och egna perspektiv (förstå andras och egna känslouttryck)
- Problemlösningstrategier
- Att kompromissa och förhandla
- Stresshantering och att hantera egna känslomässiga reaktioner.

Inom dessa mål går det att se hur det har tagits hänsyn till olika aspekter i det pedagogiska arbetet med dessa elever. Även om dokumentet riktar sig mot att arbeta med skolelever, är det lika användbart i förskoleåldern.

En viktig fråga för framtida forskning är maktfaktorn inom specialpedagogiken. Holmberg, Jönsson och Tvingstedt beskriver problematiken i frågan och kallar det för specialpedagogikens maktmonopol (i Nilholm, Björck-Åkesson, 2007).

Svensk forskning om/inom specialpedagogik har en nationell politisk förankring och har enligt Nilholm "... inte haft/har något avgörande inflytande på en internationell arena (se också Persson, 2005), men att det finns en potential att den skulle kunna spela en större roll " (Nilholm, Björck-Åkesson, s.100). "Begreppet "en skola för alla" ses som ledstjärna inom svensk specialpedagogik, vilket påverkar den typ av forskning som får stöd i nationella forskningssammanhang" (Nilholm, Björck-Åkesson, s.14). Att etablera sig på den internationella arenan kan vara ett utvecklingsområde för forskningen.

3.2.2.2 Autism

Enligt Gillberg (1997) är AST ett övergripande begrepp som innefattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, andra autismliknande tillstånd eller genomgripande störning i utvecklingen utan närmare specifikation (PDD - pervasive developmental disorders, genomgripande störningar i utvecklingen).

Enligt Frith (1994) finns det fyra områden som dominerar forskningen kring vilka kognitiva funktioner som är påverkade hos personer med AST.

- Svårigheter med Theory of Mind
Det innebär hur personer med AST förstår att, och hur, andra människor kan känna och tänka på andra sätt än vad de själva gör.
- Svag central koherens
Med central koherens menas att det finns en kognitiv strategi för att söka och tolka information från sin omvärld. Det går inte att förstå det övergripande sammanhanget, utan istället fastnar man i detaljer.
- Bristande exekutiva funktioner
Exekutiva funktioner fungerar som samordnare av alla typer av information och ligger bakom allt målinriktat beteende. Det innebär att personer med AST har svårt att generalisera, dra slutsatser av tidigare erfarenheter och planera. De kan även ha svårt med uppmärksamhet och impuls kontroll.
- Sinnesintryck
Personer med AST har svårt att tolka och förstå omvärlden samt är känsliga för intryck som ljud, lukter, nya miljöer, smaker och konsistens av viss mat.

I Sverige talas det om tre kriterier som underlag för diagnostiseringen inom autismområdet.

I sin artikel i Skolverkets (2009) rapport sammanfattar Falkmer kriterier för att diagnostisera personer med AST. Det skall finnas en nedsatt funktion inom alla eller minst två av följande områden:

- Ömsesidig social interaktion
- Ömsesidig verbal och icke-verbal kommunikation
- Begränsad föreställningsförmåga och begränsad beteenderepertoar

3.2.2.3 Inkludering

Enligt Groth (2007) finns tre begrepp som har varit och är centrala inom den specialpedagogiska verksamheten – segregering, integrering och inkludering. För att förtydliga begreppen används Groths förklaring som beskriver begreppen inom skolvärlden: integrering ”... kan handla om att eleven går i en vanlig klass men får extra stöd enskilt eller i mindre grupp”, avseende segregering ”...innebär det oftast ett avskiljande från den ordinarie studiegruppen/klassen”, med inkludering ”... menas att eleven går i sin ordinarie klass och får sitt stöd där” (s.33).

Inom forskarvärlden gör emellertid inte alla skillnad mellan integrering och inkludering. Begreppet integrering och dess åtföljande anses idag vara föråldrat, istället har det inriktats på begreppet inkludering för att försöka få ett nytt perspektiv på området och få skolan att bemöta gruppen annorlunda (Nilholm 2006). Detta får till följd att båda begreppen kan förekomma i den fortsatta framställningen.

Inkluderingens betydelse för individen varierar och är i stor utsträckning beroende av individens förutsättningar. Det har höjts röster för att inkludering egentligen är en självklarhet ur rättvisesynpunkt: ”Integrering i dess genuina mening som individens samhörighet med det hela innebär en kamp för likaberättigande och goda utvecklingsbetingelser” (Emanuelsson, 1996 s.15).

Den nutida utbildningspolitiska strävan är att samtliga barn i behov av särskilt stöd ska inkluderas. Genom historien har den utbildningspolitiska strävan emellertid inte medgett samma utrymme för inkludering. Det har visats att det politiska utrymmet inte endast styr inkluderingen, utan även specialpedagogiken som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt olika specialpedagogiska åtgärder. Dessa har stark anknytning till det för stunden rådande politiska klimatet. Ett exempel på detta är den politiska ambition som uttrycks i ”en skola för alla” (SOU 1999:63, s.192).

Det finns mycket skrivet om inkludering, men enligt Falkmer (2009) finns det en begränsad forskning kring effekten av en inkluderande skola. Skolverket publicerade 2009 en rapport: ”Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare”. Rapporten ska fungera som ett underlag för diskussioner och reflektioner för de verksamma inom skolvärlden och att genom det, öka kunskaper för elever med Aspergers syndrom. Rapporten är också lämplig att använda i den aktuella studien.

Enligt Ahlberg (2009) ses en inkluderande skola som en mänsklig rättighet och att det är ordinarie skolsystemets ansvar att tillförsäkra alla barns rätt till utbildning. Också i skollagen betonas att det är viktigt att ”...ha fokus på elever som är i behov av stöd och hjälp i sitt lärande” (I Ahlberg 2009 taget från prop. 2001/02:14, s. 26). Ahlberg menar att inkludering är en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten

till lärande, kultur och samhälle och välkomna mångfald (personlig kommunikation 2010-01-15).

Men frågan är hur dessa direktiv verkställs och vilka konsekvenser det innebär i praktiken? Hjärne & Säljö (2008) tar upp problematiken: *"Fortvarande är det upp till den lokala skolan att skapa strategier för att utveckla elevhälsoarbetet"* (s.50). De skriver att de senaste decenniernas utveckling visar återigen tendenser till att segregering och särskiljande lösningar skapas. Det här innefattar också elever med AST. Enligt Falkmer (2009) ligger den största utmaningen med att skapa en inkluderande skola i att skapa förutsättningar för delaktighet och social integrering även för elever med AST. Att vara fysiskt integrerad, kan fortfarande innebära att vara socialt segregerad. Falkmer (2009) menar att det bör vara okontroversiellt att påstå att alla elever är unika individer, vilket även gäller elever vars gemensamma nämnare är en diagnos inom autismspektrumet och att den individuella skillnaden som förekommer mellan barn med AST kan vara ännu större och att det därmed krävs mer uppmärksamhet och förståelse i arbetet med dessa barn.

För att inkluderingen skall fungera krävs det stora förändringar på organisations-, grupp- och individnivå. Berhanu & Gustafsson har i sin undersökning om *"Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder"* kartlagt *"...faktorer som har gynnsamma effekter på delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder inom skolans aktiviteter, såväl sociala som kunskapsrelaterade"* (i Ahlberg 2009, s.82). På organisationsnivå berörs bl.a. frågor som elevernas inflytande, ledningens attityd samt olika former av åtgärder som planeras för att främja elevers delaktighet och jämlikhet.

I Skolverkets rapport (2009) skriver Falkmer: *"Inkluderande undervisning innebär att skapa möjligheter för lärande och utveckling för hela gruppen och göra förändringar som främst ger de med största behov möjlighet att utveckla"* (s. 64). Hon menar att processen mot en inkluderad verksamhet är en angelägenhet för hela skolan.

3.2.2.4 Anpassad pedagogik

Synen på pedagogiken som är gällande idag har sitt ursprung i den amerikanska pragmatismen. Dewey (1859-1952) var pionjären att propagera till nytt sätt att tänka inom pedagogiken. Säljö (2003) skriver i sin artikel att Deweys *"...arbeten och hans syn på samspelet mellan lärande, utbildning och demokrati, utövade ett starkt inflytande"* (s.73). Deweys budskap *"learning by doing"* blev grundläggande till aktivitetspedagogik. Hans idéer om självständiga människor som genom allsidig utbildning kunde ta ansvar för sina liv och verka inom ett demokratiskt samhälle bidrog till en ändrad syn på lärandet, samt ställde krav på att skolan måste formars efter samhällets behov och genom det bidra till förändringar i samhället. Som den nytänkare han var, såg Dewey redan då kommunikation som lärandets källa.

En annan teoretiker som har haft en stor betydelse för forskningen kring lärande och utveckling är Vygotsky. Han grundlade tanken att lärande är en funktion av interaktion med andra. Vygotsky menar att genom delaktighet i kunskaper lär sig barnen att kommunicera och förstå världen och att följden blir att lärande och utveckling kommer att fungera som sociokulturella företeelser.

För att barnet ska bli en aktiv deltagare i utvecklingsprocessen måste man anpassa pedagogiken efter barnets behov och utvecklingsnivå. Vad menas då med anpassad pedagogik? Skall inte all pedagogik vara anpassad till barnets ålder, förutsättningar och utvecklingsnivå? Varför

används begreppet ”anpassad pedagogik” oftare när det diskuteras om barn i behov av särskilt stöd?

När det talas om lärandet ska det enligt Säljö (2000) talas om ”appropriering” istället för ”kunskapshämtning”. Med ”appropriering” menar han att man *”tillägnar sig ett intellektuellt redskap eller lär sig behärska ett fysiskt redskap i den bemärkelsen att man kan använda det för vissa syften och i vissa situationer”* (s.152). På samma sätt behöver individer med AST redskap för att kunna använda det i olika situationer.

Lärande handlar om att bli deltagare, att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att kunna använda dem. Barn som har diagnos inom autismspektrumet har svårigheter med det sociala spelet vilket ligger i funktionshindrets natur och det är därmed ingen självklarhet att bli delaktig. Enligt Kadesjö (2001) innebär en störning i perception att hjärnans förmåga att registrera, organisera och tolka sinnesintryck är nedsatt. Perception kan sägas vara ”inputfasen” i uppbyggnaden av en handling. För att bli delaktig måste sammanhanget förstås och det är av relevans att lära sig hur saker och ting hänger ihop.

Hur miljön är formad har stor betydelse för att personer med AST skall kunna orientera sig i sin tillvaro. Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) menar *”ATT STRUKTURERA och ordna omvärlden för människor med autism, det är den allra viktigaste pedagogiska principen. Det ger dem möjlighet till ökad förståelse av vad som finns runt omkring dem och därmed ökad medvetenhet”* (s.79).

Enligt Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) har individer med AST svårt att på egen hand tillägna sig sociala färdigheter. För att fungera i samhället behöver vissa sociala regler läras in. De menar att eftersom det inte går att ändra samhället särskilt mycket behöver personer med AST hjälpmedel, redskap för att komma in i samhället. De får lära in hur olika situationer som t.ex. hälsningsceremonier, matsituationer, att sköta hygien, osv. fungerar. Att visualisera genom bilder kan vara ett, och dator teknik ett annat, hjälpmedel. För att få individer med AST att bli delaktiga är det viktigt att ge individen möjlighet att kommunicera – ge dem ”ett språk”. Det finns olika sätt att kommunicera. I kommunikation med personer med AST används t.ex. bilder och stödtecken. Det är viktigt att hitta de rätta kommunikationssätten som passar för olika individer och i olika miljöer.

Kadesjö (2001) poängterar att det är viktigt med en väl genomtänkt och bearbetad förskoleverksamhet. Verksamheten kan då utgå från barnets speciella förutsättningar och ge de barn som har särskilda behov stimulerande upplevelser och lärdomar, vilket i sin tur leder till att de svårigheter som finns kan övervinnas och ligga till grund för barnets positiva framtida utveckling.

Vidare beskriver Kadesjö väsentliga aspekter på vad som bör tänkas på när det pedagogiska arbetet planeras.

”Vid uppläggning av arbetsplanen kan det vara bra att tänka över följande frågeställningar:

- *Vilka aktiviteter och sysselsättningar passar bra för barnet att delta i – vilka kan det behöva slippa?*
- *På vad sätt kan barnet delta? Kan man anpassa eller lägga till rätta aktiviteterna så att det passar barnets förutsättningar? Behövs vuxenmedverkan?*
- *Behöver dagsprogram, miljö och material anpassas för barnet? Behöver hela dagens uppläggning en tydligare struktur?*
- *Vad behövs att barnet skall fungera bättre tillsammans med andra barn?*

- *Hur kan barnets utveckling stimuleras? Behöver det riktade insatser eller träning och i så fall, vad är målet med sådana?”(s.180)*

Ur inkluderingsynpunkt är det viktigt som pedagog att förstärka barnets position i gruppen. Falkmer (2009) menar att en betydelsefull aspekt i en socialt inkluderande miljö, är att planera in situationer där elevernas styrkor framhävs, exempelvis elevernas starka sidor. Då får eleven en god möjlighet att hjälpa andra elever och får känna på att vara riktigt bra på något som oftast stärker elevens sociala ställning i klassen. Flertalet barn med AST har specialintressen som kan inkluderas i undervisningens olika situationer.

3.2.2.5 Social interaktion

Ahlberg (2009) citerar i sin bok von Wright vilken illustrerar en social interaktion: *”Människan föds till social värld och är i den meningen Någon men utan att få möjlighet till interaktion och kommunikation kan vi också vara Ingen”* (s.114).

”Idag finns en generell enighet kring att utveckling och lärande sker inom samspel mellan många olika faktorer på olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå” (Nilholm, Björck-Åkesson, 2007, s.9).

Socialpsykologen Mead från Chicago anses vara interaktionismens grundare.

Begreppet interaktionism används först 1938 av Meads elev sociologen Blumer. Symbolisk interaktionism, en kvalitativ metodologisk inriktning uppkom i USA i början av 1900-talet och växte delvis ur Chicagoskolan. Tillsammans med etnomologi och grounded theory hade de sin storhetstid på 1960-talet. Begreppet symbolisk interaktionism introducerades av Strauss som tillsammans med Glaser grundlade grounded theory när boken *The Discovery of Grounded Theory* publicerades 1967. *”Grundad teori och etnomologi brukar nämnas som de två viktiga utslagen av den ’mikrosociologiska revolution’ som började i slutet av 1960-talet som en empirisk reaktion mot alltför högt spända, abstrakta och generaliserade teoriambitioner”* (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 126). Enligt Fangen (2004) präglas dessa riktningar av kritik av hur kvantitativ metod och en mekanisk samhällssyn dominerat samhällsforskningen.

Enligt Mead (1976) är förmågan att anta en annans roll grunden för all mänsklig kommunikation. Han menar att det är ett viktigt steg i barns utveckling. Genom rollspel spelar barn ut föräldrarnas hållning och att det är genom denna form av lek som personens självmedvetande uppstår. Barnets jag integreras gradvis med de olika sociala hållningar som det spelar. Genom att ta andras roll förstår och visar barnet intresse för att se situationer ur den andres position.

Beyer och Gammeltoft (1998) har forskat kring autism och lek. De menar att lek är av avgörande betydelse för barns utveckling. Leken stödjer barnets sociala förståelse och ger ökad insikt i sociala regler och konventioner. Leken är en skapande verksamhet, en arena för föreställningsförmåga och fantasi. Den bygger på barnets personliga verklighetsuppfattning och baseras på frivillighet och lust. Barn med AST förstår inte av sig själva lekens möjligheter, därför menar Beyer och Gammeltoft (1998) att det är viktigt att skapa medvetenhet om den teoretiska betydelsen av autism och lek.

”Även om en del barn med autism i ett testsammanhang kan leka sensomotoriskt, organiserade och funktionell lek, och även om några med stöd från andra kan lockas med i enkel låtsaslek, är det sällan ett barn med autism uppfattas som ett lekande barn” (s.34).

De menar att *”Med den så kallade ”theory of mind”-hypotesen satte Simon Baron-Cohen, Alan Leslie och Uta Frith 1985 en ny dagord-*

ning för forskning inom autismområdet. Ett av hypotesens viktigaste element var kopplingen mellan barnets förmåga till låtsaslek och dess senare förmåga att förstå såväl sina egna som andras handlingar” (s.35).

Individer med AST har alltid nedsatta funktioner gällande kommunikation och samspel. Beckman m.fl. (1994) menar att om det finns störningar i perceptionen så blir inlärning och tänkande också störda. Att personer med AST inte kan generalisera leder till att de lätt kan bli alldeles för fixerade vid detaljer och att hela deras tänkande blir konkret. De har också svårigheter i att tänka i flera led. Med träning kan personer med AST lära sig följa en uppmaning om det ges i ett speciellt sammanhang.

Antonovsky (1991) presenterar en teori om känsla av sammanhang, han introducerar ett nytt forskningsperspektiv: KASAM (Känsla Av SAMmanhang) vilket innebär ett förhållningssätt till livet som medför en känsla av sammanhang. Han utgår från en salutogenetisk modell (salutogenes - hälsa, patogenes – ohälsa), där han söker svaret på frågan om hälsans uppkomst. Han kopplar ihop känslan av att ha sammanhang och individens hälsa och förmåga att hantera sitt liv. Antonovsky definierar KASAM följande:

”Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang” (s. 41).

De tre centrala komponenterna av KASAM är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Med begriplighet menar Antonovsky att människan upplever världen strukturerad. Trots olika händelser finns ändå en förmåga att göra situationen gripbar. Med hanterbarhet menar Antonovsky att det finns ett antal resurser (människor i ens närhet, tro) att hantera olika situationer med. Meningsfullheten, den viktigaste komponenten enligt Antonovsky, handlar om motivation, delaktighet och att det lönar sig att engagera sig. Man ser utmaningar istället för belastningar i svårigheter. Antonovskys buskap är att människan inte skall reduceras till ett objekt. *”När andra bestämmer allting åt oss – när de bestämmer uppgiften, formulerar reglerna och åstadkommer resultaten – och vi inte har någonting att säga till om, då reduceras vi till objekt. En värld som på så sätt upplevs likgiltig för vad vi gör, kommer att upplevas som en värld som berövats sin mening” (s.120).*

Kommunikation och samspel är en viktig del i den sociala interaktionen och är förutsättningen för all pedagogik och lärande. Misslyckas den sociala interaktionen, kan det innebära utanförskap för individen. Enligt Fangen (2004) är våra perspektiv på världen i grund och botten sociala, eftersom de utvecklas mot bakgrund av en lång rad sociala situationer och processer som vi upplevt. Kunskap skapas genom människors samspel. Kommunikation sker alltid i möten. Kommunikation och samspel är grunden till all social utveckling. Lärandet sker genom kommunikation. Individer med AST har en begränsad förmåga till ömsesidig social interaktion. Gillberg (1999) menar att det väsentligaste i denna begränsning är en nedsatt förmåga till ömsesidighet i sociala kontakter med andra människor. Enligt Gillberg (1999) omnämns den sociala interaktionsstörningen ofta som ”kontakt-” eller ”känslöstörning”. ”Mycket

talat för att barn med autism är normalt utvecklade ifråga om basala känslor som glädje, ilska och sorg. Det är belagt att de önskar kontakt men att de inte förstår reglerna för social interaktion. På grund härav finns det anledning att ifrågasätta det rimliga i benämningen "kontakt-" eller "känslöstörning" när det gäller den grundläggande integrationsbegränsningen vid autism" (s. 25). Gillberg skriver att personer med AST har svårigheter att inse det unika och speciella hos andra, ibland till och med oförmåga att förstå andra människors existens skilda från djur eller föremål. Individer inom AST har svårt att förstå uttryck i människoansiktet, har motstånd mot beröring samt har undvikande eller avvikande ögonkontakt vilket försvårar kommunikation med andra människor. Hos ett litet barn finns det nyfikenhet och upptäckarglädje vilket saknas hos barn med AST. De saknar initiativ och motivation, önskan att härma tycks vara begränsad eller saknas helt. Eftersom barn med AST har svårigheter att inse meningen med social kontakt, så söker de sällan tröst eller hjälp hos andra och har oförmåga eller svårigheter att utveckla normala relationer till kamrater. Men Gillberg menar också att beteende ändras med åren och att förändringarna leder till att samarbetsvilja ökar och att kontaktförmåga förbättras.

En störning i dessa funktioner kan innesluta eller utesluta människor. Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver de viktigaste redskapen hos en vuxen om man vill påverka utvecklingen av möten mellan människor, är att ha en god förmåga till kommunikation och samspel. Det här är av särskild relevans när det gäller människor med hinder avseende kontakt och känslor. Kvalitén i kommunikationen och samspelet bottnar i individens förhållningssätt, i dess tänkande. Vidare uttrycks förhållningssättet i bemötandet, t.ex. språket och handlandet som därefter avgör den kontakt som individerna får sinsemellan och en kommunikation uppstår. Kommunikationen kan därefter bli en aktiv och medveten process, ett samspel.

Hur ser samspelet ut mellan personer som har kommunikationssvårigheter, som inte har språket eller annat tydligt sätt att förmedla sig på? Danielsson och Liljeroth (1996) talar vidare om tolkning, infångande av jagintresset och tydlighet. Genom att använda tolkning som redskap går det att hitta vägar att nå personen och få kontakt. Att tyda olika signaler och beteenden är inte alltid lätt, men om man utgår från att allt handlande har en mening för individen kan det vara till hjälp att förstå personen. För att få igång samspelet är det viktigt att utgå från personens intressen. I samspel med barn har lek och lustfullhet en stor betydelse.

3.2.2.6 Förhållningssätt

Begreppen utveckling - förhållningssätt – etik är tätt knutna till varandra. De vuxnas förhållningssätt är avgörande i barnets utveckling och präglar i sin tur de värderingar de kommer att ha som vuxna. Alla människor har olika livsvillkor och förutsättningar i livet. Det är fortfarande så att det är svårare för personer med funktionshinder att klara sig i samhället. Därför står pedagogerna inför en stor uppgift att aktivt arbeta med sina egna och andras förhållningssätt när det gäller utveckling och etik och att alltid förmedla ett medvetet förhållningssätt till människors värde. Det är viktigt att i det dagliga arbetet se möjligheter istället för hinder, se varje individs potential och utifrån det utforma omgivningen för att skapa de rätta förutsättningarna.

Att skapa en gemensam bas för planering av stödinsatser, ett genomtänkt och gemensamt förhållningssätt, är mycket viktig ur specialpedagogisk synpunkt.

Vygotskij som anses stå bakom den sociokulturella inriktningen hade fokus på den sociala miljön. Han menar att lärandet äger rum genom deltagande i ett sammanhang, att vara i en kontext. Lärande miljöer ses som cirkel där den lärande söker sig från periferin mot centrum. Claesson (2007) beskriver det sociokulturella förhållningssättet där fokus ligger på den omgi-

vande kulturen, kommunikationen och sammanhanget. Enligt henne är kommunikationen det centrala i lärandet.

Enligt Kadesjö (2001) är bemötande och förhållningssätt som underlättar vardagen mycket viktig. Han skriver om relevansen av uppmuntran och beröm i stället för tjat och kritik och hur viktigt det är med struktur och rytm i vardagen. Sedan berör han även vikten av att det finns tydlighet och gränser.

Danielsson & Liljeroth (1996) beskriver ”steg i lärandeprocess” där hon tydliggör processens gång från ”fenomennivå – ’verklighet’” till ”abstraktnivå – ’kunskaper’”. I olika trappsteg går man från ”känsla genom ord, inlevelse, begrepp och modell till teori”. Liljeroth poängterar även de viktiga aspekterna i specialpedagogiken med individens utveckling som ”alla människors lika värde, tro på utvecklingen, tro på miljöns möjligheter, pedagogiken blir redskap”.

När Lenz Taguchi (2007) beskriver den pedagogiska miljön ser hon det oskiljaktiga förhållandet mellan en synlig och en osynlig pedagogisk miljö där ”... *den osynliga miljön består av våra förhållningssätt och synsätt till barn och varandra*” (s.10).

Hon beskriver pedagogisk dokumentation som ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete barnen emellan och pedagoger emellan men även mellan familjen och förskolan. Det är nödvändigt för en förändrad pedagogisk praktik. Hon ser pedagogisk dokumentation som ett förhållningssätt och ett sätt att kommunicera som handlar om att utveckla. Det kan finnas ett motstånd i förskolor att utvidga dokumentationen eftersom det ses som tidskrävande. Samtidigt är det viktigt att se de positiva effekter som det innebär. Genom att sätta ord på sitt vardagliga arbete så synliggör och förtydligar man för sig själv och andra vad man gör, vilka mål som finns och på vilket sätt det är bäst att vidare. ”*Syftet med dokumentationen är att den ska gagna barns och pedagogers lärande och utveckling*” (s.18).

Ur ett sociokulturellt/dialogiskt perspektiv ses språk som en social handling. I sin avhandling talar Onsjö (2006) om olika diskurser, dvs. olika sätt att tala och tänka. En av dem är dialogisk diskurs som underlättar professionell utveckling och bidrar att höja kompetensen i arbetslaget. Dessutom *öppnar* den för kommunikation med både elev och förälder.

Vikten av dokumentation kan inte underskattas. Andreasson (2007) menar att en skriven text är inte enbart en fråga om att få till stånd en dokumentation av något som ’är’ som en beskrivning, utan det är också en social handling, en positionering men även en makthandling.

4. Forskningsansats

Enligt Bengtsson (2005) innehåller en forskningsansats ”...*filosofiska ställningstaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag, d.v.s. grundantaganden om vad verklighet och kunskap är. Dessa ställningstaganden får konsekvenser för val av forskningsmetod*” (s.9). Karlsson (personlig kontakt 2005-05-06) menar att en forskningsansats är en kombination av begreppen att förstå verkligheten och att en metod är ett verktyg för detta.

4.1 Aktionsforskning

Grundaren till aktionsforskning anses vara socialpsykologen Lewin som var verksam i USA under 1940-talet. Enligt Rönnerman (1998) var han fokuserad på förståelse och förändring av mänskliga handlingar i syfte att minska fördomar och att öka ett demokratiskt beteende. Det var Lewin som introducerade att processen var cyklisk och innehöll ett mönster med stegen planera, agera, observera och reflektera över förändringar i en social situation. Först under 1970-talet kommer Lewins arbete att få betydelse även inom utbildningsområdet. Under senare delen av 1960-talet uppmärksammade Stenhouse aktionsforskningsrörelsen. Rönnerman (1998) menar att Stenhouse ”...såg läraren som en central agent i forskningsprocessen och som sådan menade han att läraren kunde få professionell betydelse i sin yrkesövning” (s.73). Han drev tesen om ”läraren som forskare”.

I samband med aktionsforskningen nämner Rönnerman ytterligare namn som Kemmis, Elliott, McTaggart och Whitehead. Whitehead betonar dialogen mellan läraren och forskaren och vikten av att sätta läraren/praktiken i centrum för undersökningar. I aktionsforskningen möts teori och praktik.

Rönnerman (2000) beskriver att aktionsforskningen innebär att praktikerna själva formulerar ett problem från sin egen vardag, därefter letar de efter kunskap kring sin egen praktik genom att studera den för att sedan delge varandra erfarenheter och ta del av forskningen. Nya idéer prövas i handling som följs genom observation och dokumentation. Genom att identifiera förbättringsområden och planera hur förändring kan genomföras är det möjligt att förändra olika situationer och därför kan aktionsforskning ses som en verksamhetsutveckling.

Enligt Bell (2000) är forskningen inte byggd på någon metod eller teknik utan är ett angreppssätt av praktisk och problemlösande inriktning som passar bra för utbildare eftersom det oftast är praktikerna som verkställer forskningsarbetet och förbättringarna under en längre tidsperiod. Ansatsen är väl lämpad för praktiskt inriktade forskare som urskiljt ett problem i sitt arbete och ser värdet i att undersöka och förbättra problemet. Aktionsforskning är tillämpbar i samtliga sammanhang där speciell kunskap om ett specifikt problem behöver inhämtas.

Forskningen används främst inom organisationer av olika slag, t.ex. privata företag och skolor där man försöker finna förändringar som gagnar hela organisationen. Ändamålet med ansatsen är att kunna bidra med problemlösning och ny kunskap. Aktionsforskarna arbetar utifrån individ-, grupp- och organisationsfaktorer och ofta kan problemet formuleras av forskaren och klienten tillsammans. Eftersom forskaren ska se till hela organisationens bästa och utvecklinga organisationen, kan forskaren inte låta företagsledningen definiera problemet helt och hållet. Dock ska forskaren underordna sig organisationens normer så att inte resurser dras in eller att projektet avslutas (Patel & Tebelius, 1987).

Enligt Bell (2000) ”är en viktig egenskap hos aktionsforskningen att uppgiften inte är slut i och med att projektet är slutfört” (s.14.). Vidare menar Bell att det är viktigt att forskningen sker på plats där ändamålet är att bearbeta ett aktuellt och konkret problem. Ett viktigt karaktärsdrag hos forskaren är att han/hon inte ser uppgiften som avslutad i och med att projektet är slutfört utan uppmuntrar deltagarna att fortsätta att granska och förbättra den praktik de studerat. En viktig del är även att eftersträva kontinuitet i projektet. Forskarens frågeställningar har sitt ursprung från en analys av de problem som praktikerna möter i situationen eller organisationen och målsättningen blir att förstå problemen. Därefter formuleras preliminära, spekulativa och generella principer som behandlar de problem som identifierats. Utifrån forskarens teorier kan man sedan besluta vilken variant av handling som leder till de önskade förbättringarna av situationen som uppkommit. Sedan prövar deltagarna handlingssättet och tar reda på vilka effekterna blir. Informationen används därefter för att göra om de tidigare teorierna för att utarbeta nya åtgärder som innebär en förändring av de generella principerna. För att få en kontinuitet samlar forskaren in fakta om hur det nya handlingsmönstret fungerar och därefter utveckla nya hypoteser och ändrade principer vilket slutligen leder till en förbättring av praktiken.

5. Metod

I följande avsnitt presenteras den teoretiska utgångspunkten till valet av metod, motivering av metod, urval, genomförande och analys/bearbetning. Studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt etiska överväganden kommer att behandlas.

5.1 Etnografisk metod

Antropologiskt fältarbete kallas även etnografi. Etnografi, som betyder att ”skriva om folk” har sina rötter långt tillbaka och utvecklades av antropologerna som i detalj studerade ett helt samhälle, kultur eller grupp. Fangen (2004) skriver att på senare tid har det blivit vanligare att också sociologer beskriver sin forskning som etnografi, där även mer kortvariga studier i ”egen kultur” betecknas som etnografiska studier. Fangen (2004) menar att en skillnad mellan antropologiskt och sociologiskt fältarbete har traditionellt varit att sociologer studerat subkulturer eller institutioner i det egna landet, medan antropologer har studerat stamsamhällen eller småstadssamhällen i tredje världen. Antropologerna har varit skeptiska mot fältarbete i det ”egna” samhället. En av dessa kritiker är Frøystad (2003) som kritiserar för bland annat ”hemmablindhet”. Det finns också röster som inte håller med om att det saknas distans mellan forskare och dem de utforskar. En av dem är Gullestad. Gullestad (1991) menar att om en infödd antropolog, liksom sociolog, intar en bestämd position i förhållande till det som studeras och redogör denna position mycket tydligt skulle det inte vara något hinder att studera en ”egen” kultur. Enligt Fangen (2004) har det i efterhand blivit vanligare att både antropologer och sociologer studerar olika lokalsamhällen eller delkulturer i ”egen” kultur.

Synonymt med fältarbete används ofta begreppet deltagande observation vilket tillkom som egen metod fr.o.m. början av 1900-talet, inom sociologin med Chicagoskolan och inom antropologin med Boas (1897) och senare Malinowskis (1922) fältarbeten. Boas anses vara den förste antropologiske fältarbetaren och grundaren till den moderna antropologin. Han studerade variationer mellan kulturer. Malinowski grundlade den europeiska socialantropologin.

Flera beskrivande författare av etnografi beskriver just metoden som bygger på närkontakt med det studerade samhällets eller gruppens vardagsliv över en längre tidsperiod, oftast runt cirka ett års vistelse och observation. Alvesson & Sköldbberg (2008) skildrar metoden med att om studieobjektet inte är främmande utan en del av det egna samhället brukar kravet på observationstiden skäras ned betydligt därför att forskaren redan har god kunskap om den allmänna kontexten i studieobjektet. Etnografien utgör en allmän forskningsinriktning som kan se ut på många olika sätt. Dock är enligt Kullberg (2004) en grundläggande tanke i etnografien att forskaren fångar människors erfarenheter genom deras uttryckssätt i både handlingar och ut-sagor för att förstå deras sätt att leva och lära.

Etnografisk studie kan delas in i olika spår, induktiv etnografi som behandlar stark data - mängd, kvalitet, procedur etc. samt tolkande etnografi, kritisk etnografi och postmodern etnografi som lägger tonvikten på djävare tolkningar (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Fr.o.m. 1970-talet till mitten av 1980-talet, som kallas den reflexiva perioden fanns det enligt Fangen (2004) många kvalitativa riktningar där betydelsen av tolkande samhällsvetenskap blev mest betydande. En av dem var Geertz's kulturteori. Han anser att det sätt betydelseinnehåll skapas på i en kultur säger att betydelse måste ”läsas” eller tolkas på samma sätt som man skulle läsa eller tolka en komplicerad text och att det inte finns några universella lagar. Enligt Bell (2000) har användning och tolkning av berättelser, s.k. narrativa undersökningar på senare tid fått ett

mer allmänt intresse och att det i dag finns en större acceptans för berättelser som informationskälla. Bell (2000) baserar metodiken på observationer där forskarna har en partiell delaktighet eller integration i det samhälle, kultur eller grupp som studerades. Den kontinuerliga, vardagliga, observationen gjorde det möjligt för forskarna att få en bättre förståelse över varför de agerade som de gjorde. Metoden är därtill praktisk i studier av små grupper över en längre tid där forskaren behöver bli accepterad av de individer som studeras för att få en god inblick och uppfattning i studien.

I en etnografisk studie har triangulering som multimetod en central betydelse där observationer och intervjuer kommer att användas och relateras till teorier. Kännetecknande för etnografi är reflexivitet och deltagande observation.

En metodriktning som enligt Alvesson och Skoldberg (2008) har vunnit förnyad aktualitet är etnometodologi som lanserades samtidigt med Grounded Theory, men är *"...möjligen ännu mer empirinära, nära nog deskriptiv och teoriavvisande metod"* (.125-126). De mest kända forskarna inom etnometodologi är H. Garfinkel, E. Rose och H. Sacks. Deras samarbete resulterade i att etnometodologi började användas som begrepp på 1960-talet. Fangen (2004) beskriver etnometodologin som en riktning som fokuserar mer på vad människor gör än på hur de uppfattar världen.

5.2 Motivering av metodval

Som metod kommer en kvalitativt inriktad etnografisk fallbeskrivning att tillämpas. Vikten ligger i djupet av studien snarare än bredden där angreppssättet ligger närmare etnologerna som enligt Fangen (2004) försöker *"...tränga bakom den kunskap som tas för given, och ta reda på vilka regler som styr våra vardagliga rutinmässiga handlingar"* (s.19).

I studien kommer fokus att ligga på hur det arbetats med inkludering av förskolebarn med diagnos inom autismspektrumet. Valet av ansatsen föll på aktionsforskning och etnografen valdes som metod, vilket motiveras av studiens syfte och frågeställningar. Syftet med studien är att undersöka effekter av inkludering. Att på plats undersöka detta torde vara ett lämpligt tillvägagångssätt. Då jag har haft möjlighet att under en längre tid vistas i en för uppsatsen intressant miljö visade sig etnografen vara en lämplig metod. Detta på grund av att min närvaro i de relevanta grupperna och sammanhangen varit naturliga och torde således inte påverkat omgivningen till onaturliga avvikelser. Under min vistelse i den miljön har jag kunnat genomföra de observationer, samt delta i de samtal, som utgör underlaget för denna studie. Genom att vara delaktig i processen och eftersom arbetslaget har ett öppet sinnelag för nya idéer och förbättringar känns det naturligt att välja aktionsforskning som teoretisk ansats.

I en etnografisk studie används observationer, fältanteckningar och intervjuer vilka kommer att ligga till grund i studien. I studien undersöks hur den anpassade pedagogiken och pedagogernas förhållningssätt har bidragit till inkluderingsprocessen, samt om det finns områden som skulle kunna förbättras och vidareutvecklas.

Ahlberg (2009) beskriver aktionsforskningen som en ansats som har sitt initialläge i praktiken, där syftet är att förändra och utveckla verksamheten vilket fordrar ett samarbete mellan forskare och praktiker. Grundpremisen är att de resultat som genereras i slutändan ska komma praktikerna till godo. Enligt Fangen (2004) bör idealiskt sätt syftet inte bara vara *"att åstadkomma vetenskaplig kunskap, utan även att förbättra situationen för de människor du*

studerar” (s.47). *”Etnografens syfte är att visa hur socialt handlande i en värld kan vara begripligt ur en annan världs synvinkel”* (s.29). Därmed kan studien förklara varför pedagogerna agerar som de gör och lyfta upp metoder som illustrerar ett framgångsrikt arbetssätt för barn inom AST.

I syfte att undersöka och fördjupa sig i pedagogernas förhållningssätt och arbetsmetoder genomförs gruppsamtal. Fördelen med genomförandet av gruppsamtal är att det inte behövs detaljerade förklaringar eftersom området är bekant för mig. Nackdelen kan vara att det förbigås saker som är självklara för dem som arbetar med barn inom AST, men kan behöva förklaras för andra läsare.

Intervjuerna ska undersöka vikten av anpassad pedagogik samt kontinuitetens betydelse. Det är en fördel att intervjua lärare från olika skolor. En nackdel med intervjuer är att de inte belyser hur det arbetas med elever inom AST som är inkluderade i stora klasser. Starrin & Svensson (1994) talar om fyra faser i analys- och tolkningsarbetet av intervjuerna: för att bekanta sig med datan och skapa ett helhetsintryck, för att uppmärksamma likheter och skillnader, för att kategorisera och för att studera den underliggande strukturen. Underlaget är för litet för ett mer omfattande analys- och tolkningsarbete, dock är dessa faser användbara även i denna studie.

Valet av metoden är också lämpligt med tanke på kombinationen av deltagande och observation. *”Ett överordnat syfte med deltagande observation är att kunna beskriva vad människor säger och gör i kontexter som inte strukturerats av forskaren”* (Fangen, 2004, s.33). Mead (1976) menar att deltagande observation är en lämplig metod att använda för att studera människor och fenomen i de situationer där de ingår istället för att se dem som isolerade företeelser. Enligt Fangen (2004) är deltagande observation en av de mest centrala metoderna inom samhällsforskning. Fördelar med den metoden är enligt henne att forskaren tillägnar sig kunskaper genom förstahandserfarenhet och att dessa direkta erfarenheter kan förbättra forskarens förståelse och tolkning av fältet.

Nackdelen med etnografi som metod är att det enligt Fangen (2004) ändå uppstår översättningsproblem, överskott av skillnad. Analysen förblir därmed ofullständigt, vilket anses som kritik mot etnografi som metod.

Sammantaget får aktionsforskning som ansats och etnografen som metod anses lämpa sig mycket väl i ljuset av arbetets förutsättningar. Kombinationen av deltagande och observation i en miljö där jag är väl orienterad och känd, vilket torde innebära att min närvaro och mina observationer inte påverkar den på platsen naturligt rådande miljön, känns väl avvägd.

5.3 Urval

Tanken med studien är att utgå ifrån och belysa en integrerad/inkluderad verksamhet för barn som har diagnosen inom AST som upplevs som välfungerande av föräldrar, den medicinska kliniken och habiliteringen. Valet föll naturligt på en förskoleavdelning som är bekant och det är av intresse att deras framgångsrika arbetssätt borde uppmärksammas och undersökas. Både rektorn och pedagoger på avdelningen var positiva till studien.

Den främsta metoden som används i kvalitativa studier är enligt Merriam (1994) ett icke-sannolikhetsurval, där det inte finns ett sätt att beräkna sannolikheten för varje enskilt element för att komma med i urvalet och är därför lämplig som urvalsstrategi i denna studie. Eftersom undersökningsgruppen är vald utifrån bestämda kriterier används ett målinriktat eller ändamålsenligt urval. *”Ett målinriktat urval baseras på antagandet att man önskar upptäcka, förstå och få insikt”* (Merriam, 1994, s. 61).

Datansamlingen sker från fokusgruppens diskussioner samt observationer i barngruppen. Undersökningen är av den deskriptiva typen eftersom en viss mängd kunskap redan finns och studien kommer således att bli beskrivande.

Undersökningsgruppen består av tre pedagoger som arbetar på en förskoleavdelning för barn som har diagnosen inom autismområdet i åldern 3-7 år. Vanligtvis slutar barn på förskolan i 5-årsåldern och börjar då i en förskoleklass. På den aktuella avdelningen finns det dock möjlighet att vistas i verksamheten ett år extra om ett sådant behov finns. En mer detaljerad förklaring kommer att ges senare i studien.

I studien har jag valt att intervjua lärarna i två olika skolor där barnen går idag. Syftet med det är att bredda empirin i studien.

5.4 Genomförande

Deltagande observationer har genomförts i naturliga situationer för att kunna fånga pedagogernas arbetssätt på förskolan. Under observationstillfällena finns det goda möjligheter att se och höra hur pedagogerna tänker, diskuterar, arbetar etc.

I studien genomfördes ostrukturerade observationer vid olika tillfällen i olika miljöer med fokus på följande områden: lek, inläring och samspel. En förkortning av observationstiden är möjlig då jag redan är bekant med verksamheten.

Genom intervjuer med lärarna till några av de barn som har börjat skolan kommer information att samlas in som sedan kan användas som stöd för hur verksamheten fungerar. Gruppsamtalet genomfördes i Blommans lokaler och varade ca 2 timmar. Utöver gruppsamtalet ägde flera samtal rum i olika situationer. Det är extra viktigt att ställa varför-frågor till pedagogerna för att få en förklaring till deras arbetsmetoder, syften och för att nå djupet och förståelsen i deras tankesätt eftersom det inte går att undvika att bli ”hemmablind”, ta saker och ting för givet.

Intervjuer genomfördes i skolans lokaler under december månad. I intervjuerna användes öppna frågor med utrymme till följdfrågor. Jag upplevde intervjuerna som dynamiska samtal vilket också var min tanke med den ostrukturerade intervjun. Tanken var att med ett ganska stort spelrum få större möjlighet *”för att nytt och spännande material ska komma fram”* (Stukat, 2005, s.37).

5.5 Analys/bearbetning

Enligt Berhanu (personlig kommunikation 2010-03-18) är kunskapssyn, människosyn och verklighetssyn kännetecknande för kvalitativ analys. Avseende kunskapssyn talar han om rationalistisk kunskapssyn där kunskap är ett resultat av mänskligt tänkande och empirisk

kunskapssyn där kunskap är en återspeglning av mänskligt tänkande. Människosyn förklarar han med att se människan som en unik, rationell varelse som tar ansvar för sitt eget liv, samt se människan i internationell och andlig dimension. Med verklighetssyn menar han att all forskning innehåller antaganden av ontologisk och epistemologisk art, även om de enskilda forskarna inte alltid är medvetna om sin egen påverkan i processen ("we are part of the world we study").

Vid observationerna har jag betraktat samlingar, inlärnings- och leksituationer. Omedelbart efter observationen har jag diskuterat situationen med delaktig pedagog i syfte att i kronologisk närhet till skeendet reflektera och skapa en djupare förståelse. Under observationerna och de efterföljande samtalen har noggranna, men inte fullständiga, anteckningar förts. Genom de efterföljande diskussionerna har analysen till viss del redan genomförts och dokumenterats. Detta eftersom en diskussion förts med delaktig pedagog som bidragit med värdefulla synpunkter och förklaringar. Den efterföljande och konkluderande analysen kommer således att bestå av dels själva observationen och dels det efterföljande samtalet och de båda komponenterna kan som en effekt av detta sammanvävas.

Under grupsamtalet har även då noggranna, men inte fullständiga, anteckningar förts. Anteckningarna omfattar inte endast det talade ordet, utan även stämningar och känslouttryck som ibland, helt eller delvis, förmedlar ett med det talade ordet oförenligt intryck. Analysen av grupsamtalen kommer således att utgå från dels de enskilda svaren i diskussionerna och dels de andra intryck som förmedlades.

5.6 Validitet och Reliabilitet

Enligt Stukát (2005) finns det inget skäl till att i kvalitativa studier ägna mindre uppmärksamhet åt avgörande frågor för bedömning av undersökningens vetenskapliga värden än i kvantitativa studier. Han menar att "*Sanna, objektiva och tillförlitliga resultat i den mening som ofta diskuteras inom naturvetenskaplig forskning motsvaras i kvalitativ forskning av rimliga och trovärdiga tolkningar*" (s.129). Vidare anser han att diskussionen, särskilt i kvalitativa undersökningar, kring validitet och reliabilitet kan vara svår, men ändå nödvändig.

Merriam (1994) talar om inre och yttre validitet. Med inre validitet menas i vilken mån ens resultat stämmer överens med verkligheten och den yttre validiteten står för generaliserbarheten. Validiteten måste bedömas via tolkningar av forskarens erfarenheter istället för i termer av verkligheten. Enligt Ahlberg (2009) ligger aktionsforskningens styrka i den inre validiteten, "*...vilken handlar om hur väl studien återgivit de olika aktörernas uppfattningar*" (s.165).

Begreppet trovärdighet berörs vid flera tillfällen. Resultatets trovärdighet kan diskuteras eftersom jag är bekant med verksamheten och är färgad av min yrkeserfarenhet. Samtidigt kan det vara relevant att betrakta min yrkeserfarenhet inom området och bekantskap med den aktuella verksamheten som styrkor. Kvale (1997) menar att grundläggande kunskap kan vara till fördel om den undersökande verksamheten ses ifrån ett utifrånperspektiv. Inom validiteten har det betydelse vilka frågor som ställs. Det kan vara både en för- och nackdel att vara bekant med verksamheten. Fördelen är att det går att ställa mer djupträngande och specifika frågor. Nackdel i en bekant miljö är att det kan vara lätt att bli alltför hemmablind och ta mycket information för givet.

Enligt Starrin & Svensson (1994) är målsättningen med kvalitativ analys att identifiera kända eller mindre kända företeelser, egenskaper och innebörder. Hur jag har lyckats i studien att återge pedagogernas uppfattningar och arbetssätt framkommer genom mina tolkningar och erfarenheter och är ett sätt att belysa den aktuella verksamheten. För att säkerställa den inre validiteten angående informationen som man får fram kommer resultatet att stämmas av med pedagogerna och de får då möjlighet att komma med kommentarer och synpunkter. Merriam (1994) kallar det för "horisontell" granskning och kritik. Lämplighet att genomföra en studie i en bekant miljö kan diskuteras. Min relation till pedagogerna har säkert påverkat i gruppdiskussioner och i andra sammanhang, samtidigt har pedagogerna haft en aktiv deltagarroll och därmed bidragit till att göra studien mer valid. Möjlighet att genomföra observationer under en längre tid ökar också validiteten i resultatet.

Enligt Merriam (1994) handlar reliabilitet om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas. Stukat (2005) menar att "*Reliabiliteten vid en kvalitativ studie kan uppskattas genom graden av överrensstämmelse mellan olika bedömare*" (s.129). Metoden som används i studien påverkar reliabiliteten i undersökningen. Även om jag försöker vara så neutral som möjligt vid observationstillfällen är jag ändå en bekant person för barnen. En fördel är att barnen kan känna sig helt avslappnade och trygga vilket i annat fall kan ställa till problem och även påverka observationen negativt. En nackdel med obekantskap med barnen kan vara att detta stör observationerna då barnen kanske har större benägenhet att bli påverkade av en anonym person. Reliabiliteten i den här typen av studie kan givetvis ifrågasättas då det inte finns någon precis måttstock för vad som ska undersökas. Vidare påverkar de inblandade personerna självklart studien på ett subjektivt sätt. Metoden får ändå anses vara så tillförlitlig som är möjligt för den här typen av studie och reliabiliteten får i ljuset av detta anses tillräckligt god.

5.7 Generaliserbarhet

Den aktuella studien kan betraktas som en fallstudie där en enda arbetsplats ingående studeras för att försöka ta fram en kunskap och djupare förståelse för pedagogiken som utövas i verksamheten vilket inte skulle vara möjligt i en kvantitativ studie. Enligt Stukat är det "*en forskningsdesign som i första hand passar i situationer där det inte går att skilja det man särskilt studerar från kontexten (sammanhanget eller den omgivande situationen)*" (s.33).

Merriam (1994) menar att det är "*...ingen mening med att generalisera från ett enda fall som valts ut utifrån ändamålsenlighet i stället för efter slumpmässighet*" (s. 184). Det finns dock anledning att tro att studiens resultat kan ha en relativt hög grad av generaliserbarhet trots att fallet inte valts ut slumpmässigt eftersom det är en arbetsmetod som undersöks. Om det i resultatet framkommer att inkludering påverkar barnen i studien positivt torde det vara rimligt att anta att inkludering skulle innebära något positivt även i andra grupper med barn med AST.

5.8 Etiska överväganden

I studien kommer hänsyn att tas till rekommenderade forskningsetiska principer som är beskrivna i Vetenskapsrådet (2007). Principerna som beskrivs har som syfte att fungera som normer för relationen mellan forskare och undersökningsdeltagare och att vid en eventuell konflikt så ska en bra avvägning kunna ske mellan forskningskravet och individskyddskraven.

Forskningskravet: Studien skall leda till en ny kunskap avseende hur det är möjligt att arbeta med inkludering med förskolebarn som har diagnosen inom autismspektrumet, vilket i sin tur skall förbättra barnens förutsättningar i deras fortsatta skolgång.

Individskyddet (2007) består av fyra krav. Informationskravet: Deltagare, rektor och vårdnadshavare har blivit muntligt informerade om studiens syfte. Deltagandet är frivilligt och deltagaren har rätt att avbryta precis när den vill. Samtyckeskravet: Alla deltagare har samtyckt att medverka. Konfidentialitetskravet: Deltagarna har blivit informerade att alla namn skall vara avidentifierade. Nyttjandekravet: Deltagare har blivit informerade att samtals- och intervjumaterialet kommer endast att användas i den aktuella studien.

Eftersom det inte finns så många liknande verksamheter som beskrivs i studien så finns det en viss risk för identifiering. Därför har jag varit noga med att undersöka pedagogernas arbetssätt och hur det har gynnat barnen generellt och inte gått in på några specifika fall.

6. Resultat

För att skapa en bild av verksamheten kommer först förskolans sociala och fysiska miljö att presenteras. Därefter redogörs för gruppsamtalet som är uppdelad i följande områden:

- Vad sker på organisations-, grupp- och individnivå för att bedriva inkluderande verksamheten?
- Hur organiseras lek och inlärningsaktiviteter?
- Hur ser samverkan ut mellan förskola och skola och hur sker överlämningen till skolan?

Vidare kommer intervjuer med lärare att presenteras samt en analys av studiens resultat.

6.1 Förskolans sociala och fysiska miljö

Blomman är en integrerad/inkluderad förskoleavdelning för barn med diagnos inom AST. På avdelningen finns fyra pedagoger. Antalet barn varierar, men är betydligt lägre än i vanliga barngrupper.

”Miljöns betydelse har undervärderats inom psykologin där man så utslutande fokuserat på individen. I verkligheten rymmer varje miljö en underförstådd ”inbjudan” till vissa typer av handlingar och samspel (”the standing rules of the setting”)” (Hunheide, 2006, s.136).

Hur miljön är formad har stor betydelse för barn med autism. Olika miljöer kan erbjuda olika möjligheter eller hinder som kan ha betydelse för individens utveckling. Miljön på avdelningen Blomman präglas av struktur och tydlighet i tid och rum. Eftersom visualisering underlättar förståelsen för barn med autism, används bilder i kommunikations- och inlärnings syfte. På Blomman används dagligen fotografier som schemabilder. Avdelningen har även satt upp tydliga bilder och markeringar på olika föremål för att tydliggöra för barnet.

Barn med AST kan ha svårt för tidsbegrepp. Därför använder avdelningen vecko- och dagscheman där varje aktivitet symboliseras av en bild. Barn kan vid behov även ha individuella scheman som kan se mycket olika ut. Schemat ska alltid individanpassas för att pedagogerna ska utgå ifrån barnens nivå. Det är av hög relevans att kunna anpassa verksamheten efter barnen då behovet av struktur skiljer sig från barn till barn och även ändrar sig hos det enskilda barnet. Det kan variera från två konkreta föremål som symboliserar aktivitet till mycket detaljerade småbilder. Även Pecks-bilder/pärmar används både i inläringssituationer och som kommunikationsmedel. För barn som inte har ett verbalt språk eller har andra kommunikationssvårigheter kan bilderna vara det enda sättet att uttrycka sig och göra sig förstådda. Även för barn som inte har några större kommunikationssvårigheter kan bilderna användas som förstärkning och förtydligande. Barnen har tillgång till sina Pecks-pärmar och andra bilder på avdelningen för att kunna uttrycka sina önskningar och göra sig förstådda. För att göra återkoppling till olika aktiviteter använder pedagogerna pärmar med digitala bilder för att prata med barnet kring aktiviteten.

Barn med AST har ett konkret tänkande, därför lägger pedagogerna stor vikt vid hur de använder språket, t.ex. genom att använda fåordiga meningar.

Under samlingen sätts det upp ett gemensamt schema där dagens aktiviteter visualiseras. Dagen innehåller två samlingar: en morgonsamling och en samling innan lunch. Förändringar i schemat behöver förberedas. Den muntliga informationen förstärks då med bilder.

Varje barn har en bestämd arbetsplats. Arbetsbordets placering är väl genomtänkt med tanke på att barnet kan vara överkänsligt för ljud och kan lätt bli distraherad. Även i arbetssituationer råder tydlighet. Pedagogerna har planerat arbetspassens innehåll i förväg, men beroende på hur arbetspasset fortskrider och beroende på barnets intresse, medverkan och uthållighet kan arbetspassets längd variera ganska stort.

Eftersom barn med AST kan ha svårt att bearbeta alla sinnesintryck, är den fysiska miljön på Blomman mycket tydlig. Det finns lekmaterial framme och materialen är ordnade i lådor för att lättare kunna få en överblick över vad som finns.

Barn med AST kan ha svårt att vara med i en större barngrupp i ett litet utrymme, därför delas gruppen upp i mindre grupperingar och vistas i omgångar i mindre rum som i t.ex. tamburen. På avdelningen Blomman har man stora lokaler vilket skapar möjligheter att dela upp barngruppen efter barnens varierande behov.

För att det ska vara lättare för barnen att orientera sig har varje rum på avdelningen en bestämd funktion som till exempel samling, inläring, datapass, lek, målning, läsning och mat. Ändå finns det en möjlighet till flexibilitet för förändringar som att förvandla lekrum till en gymnastikrum etc.

Barnen har fasta placeringar i tamburen, på samlingen, vid arbetsbordet och under matstunderna.

På avdelningen Blomman är målet att barnen och de vuxna äter vid samma bord. Om ett barn har stora ätproblem finns det möjlighet att gå undan med det barnet.

Det är väldigt vanligt att matstunderna är problematiskt för barn med AST. Det kan handla om konsistensen, lukten, färgen, att maten är blandad osv. På avdelningen används därför olika strategier för att kunna underlätta matstunderna. Pedagogerna använder bilder på all mat som finns på bordet för de barn som inte har ett verbalt språk.

I en skapande verksamhet kan det vara till hjälp att använda konkreta förebilder eller mallar, men barn med AST kan själva vara mycket kreativa när det gäller sitt skapande, just eftersom pedagogerna ser till att det finns ett stort utbud av material. Samtidigt tas det hänsyn till att individualisera aktiviteter med tanke på att barn kan ha motstånd att använda visst material.

6.2 Gruppsamtal med pedagogerna

Gruppsamtalet ägde rum på avdelningen Blomman vid ett tillfälle under hösten 2010.

Pedagogerna beskriver sin verksamhet och vad som är viktigt i deras arbete. De poängterar att inkluderingen är viktig, men det skall ske på barnens villkor. Barn som har diagnosen AST mår bra av att vistas i mindre grupper och har behov av individuell träning.

Under åren har pedagogerna ständigt utvecklat sitt arbetssätt och arbetar idag framförallt med kommunikation och samspel. Ur den aspekten har inkluderingen en stor betydelse.

Pedagogerna på Blomman talar om kortsiktiga och långsiktiga mål. *”Vi försöker se barnets utveckling utifrån ett livsperspektiv. Det är viktigt att tänka igenom varför vi agerar som vi gör. I vilket syfte, för vem skull och vad kan det leda till”*. Personalteamet är öppna och har kontinuerliga diskussioner kring dessa frågor. Det är viktigt att utgå från varje individs förutsättningar och behov och utifrån det utforma pedagogiken som gynnar barnet. Ett gemensamt förhållningssätt har alltid varit viktigt för pedagogerna. Tydlighet, gemensamma strategier och ett likartad bemötande ger barnen trygghet och undviker många konflikter.

I samband med utvecklingen används inom psykologin termer ”tak” och begränsningar. På avdelningen Blomman finns en policy att de huvudsakligen *”...fokuserar på möjligheter både hos individen och i omgivningen. Med anpassad pedagogik, miljö och rätt bemötande blir saker som har verkat omöjliga genomförbara”*. Under arbetet efter gemensamma normer och kursplaner får de inte glömma att varje individ är unik, att det är viktigt att hitta ”rätt nyckel till varje lås” och att ta vara på intressen och kunskaper. Pedagogerna ska arbeta mycket i förebyggande syfte: identifiera problemet, analysera, strukturera och tydliggöra miljö, hitta rätta ”verktyg”, men framför allt se möjligheterna.

Det är viktigt för personalen att kunna hitta det som barnet är intresserat och roat av, för att i inläringssituationer kunna använda sig av informationen för att barnet ska bli så delaktigt som möjligt.

Pedagogerna talar om att ha en helhetssyn genom att ta hänsyn till barnets olika behov. Med detta menar de också ett samarbete mellan förskolan, föräldrarna, habiliteringen och den medicinska kliniken. Pedagogerna upplever att samarbetet under åren har varit varierande, mestadels har samarbetet fungerat väl men emellanåt har samarbetet varit mindre tillfredställande. Pedagogernas samarbete med barnets föräldrar har alltid varit väldigt nära. Om de inte träffar föräldrarna dagligen, används en kontaktbok och digitala bilder för att förmedla pedagogernas aktiviteter under dagen och barnet kan i den mån som är möjlig visa föräldrarna vad de gjort under dagen. Individuella utvecklingssamtal med föräldrarna sker flera gånger per år för att de ska vara så väl informerade och delaktiga som möjligt. Ett samarbete mellan övriga avdelningar på förskolan anses även mycket viktig.

Pedagogerna tycker att inskolningar och överlämningarna till skolan är viktiga. Inskolningen på avdelningen Blomman börjar med att besöka barnet i befintlig förskola och därefter göra ett hembesök. Samtal förs kring barnet mellan pedagoger och föräldrarna. För att förbereda barnet inför besöket på Blomman lämnas foton på de pedagoger som har varit på besök och på förskolan hos föräldrarna för att de i sin tur ska kunna visa och prata kring besöket och framtiden. *”Det kan vara ett sätt att visa föräldrarna hur man kan använda sig av bildkommunikation. Det har visat sig att barnen är mycket hjälpta av det under inskolningen. Under inskolningen skickar vi hem bilder på aktiviteter som har skett under dagen”*.

För att underlätta inskolningen införskaffar pedagogerna information om de styrkor och svårigheter som barnet besitter. De tar reda på vilka situationer som fungerar bra och vilka situationer som är problematiska. Det medföljer dokumentation som pedagogerna tar del av. Utifrån barnets behov skrivs sedan tillsammans med föräldrarna ett åtgärdsprogram som sedan kommer att fungera som ett verktyg för pedagogerna att arbeta utefter.

6.2.1 Vad sker på organisations-, grupp- och individnivå för att bedriva inkluderande verksamhet?

6.2.1.1 Organisationsnivå

I kommunen finns det särskilda specialpedagogteam men då kompetensen inom Blomman redan finns inom verksamheten utnyttjas inte teamets kunskaper. Rektorn är ansvarig att information om avdelningen sprids och är även sammankallande och deltagande till placeringskonferenser, samt har huvudansvaret för det pedagogiska arbetet och ekonomin.

Skolverkets (2008) ”Allmänna råd och kommentarer för den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen” och ”Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram” omfattar inte förskolans verksamhet. I kommunen fanns en policy att alla barn inom förskolan skall ha IUP och för barn i behov av särskilt stöd skall en åtgärdsplan upprättas. Detta är inte i linje med skolverkets rekommendation. Dock ändrades det fr.o.m. januari 2011 och kravet på IUP-n togs bort.

I kommunen jobbas det även med digital portfolio.

Det pågår en kontinuerlig kompetensutveckling i kommunen. Till detta används studiedagar, kvällsföreläsningar, enstaka kurser och arbetsplatsträffar. Det läggs även en stor vikt på pedagogiska diskussioner. På varje APT diskuteras under 1,5-2 timmar en pedagogisk fråga. Teman (kan vara t.ex. hur det arbetas med språket, matematik, drama, lek, demokrati eller mångkulturella frågor osv.) väljs gemensamt av personalen i huset i samråd med rektorn. Det har varit viktigt att avdelningen Blomman har gemensamma arbetsplatsträffar med övriga huset för att samarbetet mellan avdelningarna ska fungera.

När det gäller handledning har avdelningen Blomman inte haft det på flera år. Handledningen har ägt rum mer sporadiskt genom åren. Dock uttrycker pedagogerna behovet av det.

6.2.1.2 Gruppnivå

Under åren har personalgruppen varit mycket aktiv att utöka sin kompetens genom kurser och utbildningar inom autismområdet utöver den ordinarie kompetensutvecklingen som erbjudits. På Blomman arbetas det aktivt och med anpassat material med språk och kommunikation. Utbildningar har inspirerat att medvetet arbeta med matematik. Den strukturerade verksamheten med olika aktiviteter möjliggör att barnens behov tillgodoses.

Tidigare nätverksträffar med liknande verksamheter, där man delger och ventilerar varandras erfarenheter har upplevts som mycket positivt. Inkluderingsprocessen har medfört att det är svårt att ha ett nätverk med pedagoger som arbetar spridda i olika verksamheter.

Samarbetet med föräldrarna sker genom täta samtal, föräldramöten, daglig kontakt eller via kontaktboken. Föräldramöten har även använts som diskussions-/utbildningstillfälle där man har kunnat dela varandras erfarenheter. Personalgruppen har även samarbete med andra yrkesgrupper som är kopplade till barnet. Samarbetet har varit viktigt för att skapa en kontinuitet kring barnet.

6.2.1.3 Individnivå

Dagliga samlingar är viktiga för att skapa en gruppkänsla. På närvarotavlan går pedagogerna igenom vem som är på förskolan, vem som är sjuk eller ledig med hjälp av foton. Detta skapar gruppsamhörighet och hjälper barnet att förstå orsaken till varför barnen ibland inte är på förskolan.

På avdelningen Blomman arbetas det mycket mer med barnet på individuell nivå än på de övriga avdelningarna. Dagliga individuella arbetspass och aktivt deltagande i leken av en vuxen kan vara nödvändig för att få barnet att medverka och utvecklas. Arbetspassens innehåll läggs upp individuellt utifrån barnets utvecklingsnivå och intressen. I arbetssituation sitter barnet och pedagogen mittemot varandra. Ibland behövs det ytterligare en pedagog som fungerar som "hjälp-jag" bakom barnet i vissa situationer eller under vissa perioder.

För alla barn på avdelningen Blomman har åtgärdsprogram upprättats och används som underlag i det pedagogiska arbetet. Föräldrarna är informerade och delaktiga i åtgärdsprogrammets innehåll. Förutom åtgärdsprogram skriver pedagogerna även utförliga pedagogiska utlåtanden som används som underlag i skolplaceringen. Eftersom innehållet i dessa dokument är fokuserat på individnivå är pedagogerna medvetna om vikten och konsekvenser av skrivelser.

6.2.2 Hur organiseras lek och inlärningsaktiviteter?

Det har framkommit under observationer och samtal att det pedagogiska arbetet utförs utifrån barnens individuella förutsättningar. Det är viktigt att aktiviteterna anpassas efter barnets utvecklingsnivå för att kunna undvika misslyckanden. Pedagogernas gemensamma inställning är i linje med Lpfö 98 och utgången är att lärandet ska byggas på lustfylldhet.

Under pedagogernas 20-åriga yrkeslivserfarenhet har arbetssätten ständigt förändrats, de har tagit till sig nya rön och utvecklat och bytt ut metoder. Tyngdpunkten idag ligger på kommunikation och samspel.

Medan barn i förskoleålder leker spontant och med varandra, behöver barn med autism hjälp med att leka. Som pedagog får de ge exempel på "färdiga lekar", ge modeller, väcka intresset och försöka få igång leken. Vad menas med "färdiga lekar"? Det går att lära ut modeller för att "leka doktor", "affär" osv., men stor hjälp kan finnas i användandet av sagor. Det ingår även i förskolans uppdrag att överföra ett kulturarv från en generation till nästa. Pedagogerna ser leken som en viktig del i barnets utveckling där inkluderingen har en viktig funktion att fylla. De berättar att det är vanligt med "bredvidlek" hos barn med AST. Barnet imiterar och gör samma saker som andra, men deltar inte i leken. Efter en tid kan barnet visa intresse att delta i leken. Där behövs det hjälp av en vuxen att spinna vidare, utveckla och hjälpa till – "lägga eld på brasan" - att barnet med AST kan medverka. Pedagogerna menar att "*...i lek kan man inte som vuxen konkurrera eller ersätta barn, därför är det viktigt att barn med AST ges möjlighet till integrering/inkludering*". Därför läggs vikt vid att i den takt och i den omfattning som passar varje enskilt barn bereda möjligheter att delta i lek med andra barn.

För barn inom autismspektrumet är leken ingen självklar aktivitet. Pedagogerna på avdelningen Blomman lägger stor vikt på att introducera och utveckla leken hos barnen. Som vuxen är man en aktiv förebild och deltagare i leken. De introducerar en modell hur barnen kan leka. Ett sätt är att komponera färdiga leklådor för olika roll-lekar. Det finns temalådor för att leka

frisör, affär, doktor, busschaufför, fotograf, mm. Även här utgår pedagogerna utifrån barnets intressen. Är barnet intresserad av dinosaurier, då tillverkas ett dinosaurielandskap. Pedagogerna på Blomman menar att *"... det viktigt att tidigt träna turtagning med barnen. Har barnet inte lärt sig turtagning kan man inte leka med andra barn, det svårt ens att leka jagalekar"*.

Ett redskap att utveckla kommunikation är att arbeta med sagor. Pedagogerna på Blomman använder sagor på flera olika sätt: läsning, berättande, sagoritande, flanellografiska sagor, sagopåsar/lådor, dramatisera, sjunga, spela in barnens egna berättelser på band och på video samt sagoberättelser där barnet är berättare. Pedagogerna förklarar: *"Att arbeta på det sättet har gett ett mycket gott resultat att utveckla barns tal- och skriftspråk, ritutveckling, självständighet i lek och lek med andra samt bli medvetna om sin röst"*. Samtliga arbetssätt har förstärkt självförtroendet hos barnen. Även om inte alla barn har haft lika stor glädje av sagor, så har det många gånger varit nyckeln till att få igång samarbetet med barnet och genom sagor utveckla andra färdigheter. Pedagogerna går systematiskt tillväga. Sagan introduceras först på samlingen på flanotavlan för att därefter utvecklas på olika sätt genom att rita, sjunga, läsa, spela dockteater och att använda sagolådor. Ibland dramatiseras sagan först med vuxna som aktörer och sedan med barnen. Barnen ritar egna sagofigurer, leker självständigt med sagolådor och spelar teater med varandra. Detta arbetssätt har hjälpt många barn att börja kommunicera både med vuxna och med varandra.

Under gruppsamtal har framkommit att barnet lär genom leken genom att lära sig hur saker och ting hänger ihop (hos frisören, i affären osv.), samt tränar turtagning och samspel. Genom att ha tränat leken i en liten grupp har barnen mycket lättare att vara med och använda sina erfarenheter i större grupper.

På avdelningen Blomman arbetar pedagogerna aktivt med inkluderingen. Eftersom de ibland "lånar" några barn från en annan avdelning har Blommans barn möjlighet att delta i deras lek. Gruppen är mindre vilket underlättar att barnet med autism kan överblicka situationen och vill vara med. Oftast krävs även pedagogernas deltagande och stöttning i olika leksituationer som uppkommer. Att välja aktiviteter stimuleras även med hjälp av bilder. Pedagogerna upplever att det är mycket positivt att ha barn från en annan avdelning på Blomman då barn med AST får hjälp med konkreta förebilder och impulser i olika situationer.

På avdelningen Blomman har alla barn varje dag minst ett individuellt arbetspass. Längden på arbetspasset kan variera. Det sker vid bordet eller vid datorn. Även här utgår pedagogerna alltid från barnets intresse och utvecklingsnivå. Barnet skall tycka att det är roligt och känna glädje över att han/hon lyckas med sin uppgift. Pedagogerna använder mest egenhändigt tillverkad och anpassad arbetsmaterial, men även material som de har fått i samarbete med logoped och talpedagoger.

Under individuella arbetspass ligger också fokus på kommunikationsträning. I samspel med pedagogen tränar de imitation och turtagning. Med hjälp av bilder tränas språket samt att de använder händelsekedjor/sociala berättelser för att förstå och förklara olika situationer. Enligt pedagogerna så är det vanligt att barn inom autismspektrumet visar stort intresse för bokstäver och siffror, vilket har lett till att många barn som har varit på avdelningen Blomman har med stöttning och uppmuntran börjat läsa och blivit duktiga på att räkna innan skolstarten. En av pedagogerna förklarar: *"Att lära sig hur språket genom skriftspråk är uppbyggd har stimulerat och hjälpt våra högfungerande barn i deras språkutveckling"*.

Barn med AST kan ha svårigheter med av- och påklädning. Man delar upp gruppen och har god tid på sig i tamburen. Dessutom tränar barnen av- och påklädning varje vecka i samband med gymnastiken.

6.2.3 Hur ser samverkan ut mellan förskola och skola och hur sker överlämningen till skolan?

Barnen som går på avdelningen Blomman har möjlighet att vistas i verksamheten även när de har fyllt 6 år. Detta för att tryggheten och färdigheter ska befastas inför skolstarten. Detta har upplevts mycket positivt av föräldrarna och pedagogerna på förskolan och även av lärarna i skolan. Det är ganska vanligt att barnen har börjat på avdelningen i 5-årsåldern. Det sista året på förskolan har bidragit till att barnet har fått kontinuitet och struktur i sin tillvaro, blivit tryggare och kunnat utveckla sina färdigheter i en bekant miljö. Pedagogernas bild är att det många gånger har varit det sista året som varit avgörande för barnets skolplacering.

Pedagogerna börjar med förberedelser av överlämningen till skolan tidigt. Ansvarig pedagog skriver ett utförligt pedagogiskt utlåtande och en kontakt med skolan sker. På vårterminen besöker läraren barnet på förskolan och har samtal med pedagogerna. Därefter genomförs skolbesök då barnet får bekanta sig med den klassen där han/hon skall börja i. Skolbesöket fotograferas därefter för att senare kunna prata kring detta och förbereda barnet.

Pedagogerna på Blomman tycker att överskolningen är mycket viktig för att underlätta för barnet och familjen och att lärarna ska få en så rättvis bild som möjligt för att fortsätta med arbetet på rätt nivå.

Tyvärr har dock inte skolplaceringarna alltid varit så smidiga. Det är ganska vanligt att skolorna inte har varit förberedda och inte insett hur viktigt det är att ha beredskap för att ta emot barn inom autismspektrumet. Det har också varit fall där skolplaceringen kommit igång väldigt sent.

6.3 Intervjuer med lärarna

Intervjuer bifogas i sin helhet i bilagan.

I intervjuer med lärarna framkom tydligt att samarbetet med pedagogerna på avdelningen Blomman fungerar mycket bra och har varit till stort stöd för läraren. Lärare 1 poängterar vikten av överskolningen samt öppenhet i sammanhanget. Båda lärarna uppmärksammar barnens färdigheter i deras kommunikativa utveckling, inläring och lek. Föräldrarnas engagemang ser olika ut oavsett från vilken verksamhet barnen har vistats i. Bland lärarnas önskemål inför skolstarten nämns färdigheter i kommunikation och samspel, lek och turtagning, språkförståelse samt att man har börjat med läs- och skrivinläring och matematik. Lärare 2 tycker även att fortsatt kontakt med förskolan skulle vara önskvärd för att barnen skulle lättare se kontinuiteten i sin tillvaro.

6.4 Resultatanalys

Analysen i studien är av beskrivande/tolkande karaktär.

Avdelningen Blomman ingår i en förskola med flera avdelningar, vilket medverkar till naturliga inkluderingsmöjligheter. Avdelningen har ett fåtal barn och personalen har alla en lång erfarenhet och bred kunskap inom autismområdet. Både gruppstorlek och kompetens är förutsättningar i en lyckad inkluderingsprocess. Med tanke på inkluderingen har pedagogerna på förskolan insett vikten av ett samarbete mellan avdelningarna. Under många år har samarbetet fungerat mycket bra. Pedagoger på olika avdelningar är intresserade och har förståelse för varandras arbete. Gemensamma arbetsplatsträffar, studiedagar och aktiviteter (högtidsfiranden, utflykter osv.) bidrar till att de känner samhörighet och de har en gemensam ansvarskänsla för "varandras" barn.

Pedagogerna på Blomman har varit noga med att delge sina erfarenheter, föra diskussioner och informera om barnens olika behov etc. Arbetssättet underlättar för pedagoger från andra avdelningar att förstå och hantera olika situationer som kan uppstå t.ex. under en gemensam utevistelse på gården. Enligt Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) har barn inom autismspektrumet svårigheter med kommunikation och inläring samt kan ha beteendestörningar. Därför har bemötandet, miljön och kunskap om funktionshindret en oerhörd betydelse. Pedagogerna arbetar här på ett sätt som är i enlighet med teorin, vilket får anses vara bra. Detta illustrerar även vikten av gränsöverskridande samarbete i inkluderingsprocessen.

Tack vare en god personaltäthet finns det en möjlighet för pedagogerna att utifrån barnets individuella förutsättningar och behov följa med barnet och delta i en annan avdelnings verksamhet i den utsträckning som barnet anses behöva. Detta resulterar i att barnet känner samhörighet och trygghet även i den andra barngruppen och kan vistas där även utan medföljande pedagog. I något fall har barnet skolats över till 3-5-avdelningen. Med det tas då hänsyn till barnets individuella behov och utveckling.

Lika viktigt anser pedagogerna att det är med omvänd inkludering, då ett mindre antal barn från en annan avdelning vistas på avdelningen Blomman och deltar i deras aktiviteter. Det medverkar till att barnen som inte är redo att vistas i stora barngrupper ändå kan ges möjlighet till att delta eller inte delta i olika aktiviteter. På avdelningen Blomman arbetar pedagogerna aktivt med att skapa en samhörighetskänsla i den lilla gruppen, men även i de större grupperna. En av pedagogerna förtydligar: *"Vi ser en grupp som en resurs att jobba med"*. Det är vanligt att barn inom autismspektrumet avskärmar sig och drar sig undan från andra barn. Enligt Kadesjö (2001) är det ur inkluderingssynpunkt viktigt att ta hänsyn till just det här, att anpassa och hitta alternativa sätt att lösa det problemet genom att tillsammans med en vuxen genomföra aktiviteter kontinuerligt med några få barn för att sedan när barnet känner sig trygg, kunna "flytta" aktiviteten till en större grupp. Här kan nämnas "läsgruppen" och "skogsgruppen". En av pedagogerna menar *"...att skapa dessa grupper är även tillgång till barnen från annan avdelning. Små grupper gynnar barn som har sämre språkförståelse och ger möjlighet att stanna upp och förklara"*. Också här ser man vinsten med samarbetet genom att ge andra barn som ingår i stora grupper, möjlighet att delta i en lugnare och tydligare miljö. Vidare leder utflykter, lägerverksamhet och andra gemensamma aktiviteter i huset till att skapa och bidra till en ökad samhörighetskänsla.

Pedagogerna på avdelningen Blomman arbetar aktivt med kommunikation och interaktion. Pedagogiken är individanpassad och utgår från barnets intresse. Pedagogerna är medvetna om och arbetar efter att det framför allt genom förändringar på organisations- och gruppnivå uppnås önskade resultat på individnivå. Genom detta arbetssätt kan förändringar på organisations- och gruppnivå leda till att barnen inte blir uteslutna utan istället kan uppleva en gemenskap. Detta får anses svara upp väl mot de behov som finns beskrivna i teorin. Danielsson och Lilje-

roth (1996) menar att många personer med funktionshinder lever i utanförskap. Individer som har kommunikationssvårigheter och som inte alltid förstår det sociala samspelet, saknar den ”sociala kartan” och blir oftast uteslutna av gemenskapen redan i tidig ålder.

Pedagogerna menar att barnen ofta saknar redskap i kontakttagande med andra människor. Det är inte ovanligt att de gör det på ett ”fel” sätt eller ger upp försöket efter misslyckanden. Personer med autism kan besväras av att ha människor omkring sig, däremot utesluter det inte kontaktbehovet med andra. Tvärtom menar Gillberg (1999) att det finns ett inneboende behov av kontakt hos barn med AST. Att skapa och underhålla relationer kräver mycket av oss alla, därför är det viktigt att vara uppmärksam på begreppet inneslutning/uteslutning i arbetet med barn med funktionshinder. Pedagogernas arbetar utifrån att bemötande och en anpassad miljö kan vara avgörande för barnens utveckling och självförtroende, vilket tyder på en god förståelse för barnens behov.

Intervjuer med lärarna styrker att det finns stora skillnader mellan de verksamheter barnen inom AST kommer ifrån. Barnen som kommer från avdelningen Blomman har bättre förutsättningar vid skolstarten än de barnen som inte gör det. Den tidiga träningen har medverkat att barnen är bättre på att kommunicera och samspeka, har redan skaffat sig färdigheter som underlättar både inlärnings- och leksituationer.

Förskolan och skolan har samma syn på överskolningen och använder liknande metoder i dessa situationer. Båda poängterar vikten av samarbetet och förberedelser inför skolstarten.

7. Diskussion

Under följande rubrik presenteras metoddiskussion, resultatdiskussion, förhållningssätt ur specialpedagogiskt synpunkt, förslag på fortsatt forskning och slutord.

7.1 Metoddiskussion

Eftersom etnografin som metod även kan användas i kortvarigare studier i "egen miljö" där arbetet följs under dess naturliga gång, blev metoden, i kombination med aktionsforskningsforskning som kunskap, aktuell i studien. Metoden är inte helt okontroversiell. Bengtsson (personlig kommunikation 2010-02-10) ser inte etnografin som metod, däremot som en egen vetenskap som t.ex. pedagogik. Han syftar på att det i etnografin är viktigt vilka antaganden man gör.

Genom att knyta an observationer och intervjuer till teorier används triangulering som multi-metod i studien.

Fangen (2004) menar att i kombinationen deltagande och observation är det viktigt att hitta ett bra sätt att kombinera de båda handlingsprinciperna. Genom att tona ned observationsrollen och att gå in i nära samspel, bli en av dem, kan den forskande dimensionen försvinna. Å andra sidan kan nedtonandet av deltagarrollen genom att helt gå in som observatör göra det svårt att förstå kommunikation och de interna koderna. I mitt fältarbete upplevde jag att det var en fördel att känna till verksamheten och förstå sammanhanget, samtidigt var det svårt att hålla distansen både till barnen och till personalgruppen. Fangen (2004) menar också att genom forskarens närvaro påverkas situationen vilket gör att det finns sociokulturella skillnader mellan forskaren och deltagarna. Jag bedömer att den skillnaden är mindre än den skulle ha varit i en obekant miljö och att situationen inte har blivit märkbart påverkad.

Fördelar med fokusgrupps-metoden är att alla är delaktiga och att det därför finns en möjlighet till att fokusera på en speciell fråga som alla är intresserade av. En annan fördel med att göra sådan undersökning som grupp är att det finns fler uttolkare och genom diskussioner är det då möjligt att få fram olika synvinklar. Man sätter igång en process som är viktig för såväl individen som gruppen (Kvale, 1997). I gruppsamtal kan man då fokusera på det som är unikt just för det aktuella arbetslaget. Jag anser att gruppsamtalet som genomfördes i studien var tillräcklig just för att jag är bekant med verksamheten.

Nackdelar med fokusgruppsmetoden är att den kan vara tidskrävande att tolka. En ytterligare nackdel kan vara att eftersom arbetslaget är så sammansvetsat pga. att de har arbetat så många år tillsammans, så kan deras åsikter ändå vara likartade vilket medför att det inte uppkommer så många nyanser i diskussionen.

7.2 Resultatdiskussion

Under åren har ett 40-tal barn varit placerade i verksamheten Blomman. Nästan alla har haft en mer eller mindre misslyckad förskolevistelse bakom sig. Det har inte fungerat i stora förskolegrupper eller på resursavdelningar där det finns ett mindre antal barn. Efter vistelsen på

förskolan har hälften av barnen blivit placerade inom särskola, andra hälften har börjat i klasser för barn med Autism och Aspergers syndrom eller vanlig grundskola. Arbetssättet på Blomman tyder på att kunskap inom autismområdet, anpassad pedagogik och förhållningssätt är av avgörande betydelse i inkluderingsprocessen. Att barnen får rätt stöd i förskoleåldern kommer att påverka eller vara avgörande i deras skolplacering.

Samtalen, observationer och intervjun i studien handlar om hur pedagoger kan arbeta med barn med AST på förskolan ur inkluderingssynpunkt. Genom samtalen med pedagogerna blir det tydligt hur viktigt det är med kunskap inom autismområdet, gemensamt förhållningssätt, samt synen på inkluderingen för yrkesfolk som arbetar med barn med AST. Syftet med studien har varit att lyfta fram och beskriva arbetssättet i en verksamhet som målmedvetet arbetar med integreringen/inkluderingen och genom det ta hänsyn till barnens olikheter och behov.

Det talas inte så mycket om integrering/inkludering inom förskolan. Det kan bero på bristande kunskaper inom autismområdet, men också att det är mer naturligt att alla barn i förskoleåldern ingår i en stor barngrupp. Det nämns i studien att nästan alla barn som har kommit till avdelningen Blomman har en mer eller mindre misslyckad förskolevistelse bakom sig. Ändå har man försökt att lösa "problemet" genom att förflytta barnen från vanliga avdelningar till resursavdelningar där det är ett mindre antal barn.

I styrdokumentet finns det att läsa om barnens rättigheter till deltagande och utveckling. I Lpfö 98 står det att förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande och att verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik. Förskolans uppdrag med den pedagogiska verksamheten är att bilda en helhet där omsorg, fostran och lärande ingår. Förutsättningen att uppfylla dessa krav är att ta hänsyn till barnets olikheter och behov. För en lyckad inkludering är anpassad pedagogik, kunskap inom autismområdet och ett samarbete mellan olika aktörer nödvändig. Det är inte möjligt att bortse från att alla barn med AST inte kan inkluderas. Att vistas i stora barngrupper kan orsaka otrygghet och påfrestningar hos barn med AST. Barnet avskärmar sig och då sker varken deltagande eller utveckling. Att varje individ skall få möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar borde även integrerande/inkluderande verksamheter med specialkompetens vara berättigad till med förutsättningen att de hela tiden målmedvetet arbetar i inkluderings syfte, men samtidigt utgår från barnets förutsättningar. Att vara inkluderad kan i praktiken enligt Falkmer (2009) även innebära att vara endast fysiskt inkluderad, men socialt segregerad. Eftersom det handlar om barn i låg ålder och att kunskapskraven inte är desamma som i skolan finns det risk att barnet med AST inte får den hjälpen som han/hon har rätt till och därmed går flera värdefulla år förlorade. Eftersom barngruppen på Blomman är liten kan pedagogerna i högre grad arbeta utefter det enskilda barnets utveckling och behov. De barn som har svårt att hantera större barngrupper kan på Blomman delta i mindre grupper, där barnet kan delta på ett mer aktivt sätt. Detta innebär att pedagogerna kan motverka att den fysiska inkluderingen även innebär en social segregering.

"Den stora utmaningen är - utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt - hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov (SOU 1999:63, s. 192)". Enligt Hjärne & Säljö (2008) visar de senaste decenniernas tendens återigen att segregering och särskiljande lösningar skapas inom skolvärlden. Liknande utveckling, fast kanske inte i lika stor utsträckning sker även inom förskolan. Tyvärr löses problemet oftast genom att anställa en person som inte har kunskap inom autismområdet för det enskilda barnet eller att små enheter startas upp som inte alltid är genomtänkta och tillgodosedda med rätt kompetens.

Från pedagogerna på förskolan, samt lärarna i skolan framförs det önskemål om en övergripande paraplyorganisation där det kan ges information om de olika verksamheterna för att ge föräldrarna olika valmöjligheter. En sådan organisation skulle även leda till förändringar inom verksamheter och bidra till en mer anpassad och ökad inkludering.

Nilholm (2003) menar att det alltid finns svårigheter och dilemman inom skolvärlden. Ur dilemmaperspektivet utkristalliseras motsägelsefullhet och komplexitet som finns inom skolvärlden. Det finns inga universala lösningar. Han menar att varje skola måste arbeta aktivt genom skolutveckling med dessa svårigheter och dilemman. Eftersom varje skola har ett eget sätt utifrån sin egen skolkultur att ta sig an dessa svårigheter, kan enligt Nilholm specialpedagogiken vara det övergripande kunskapsområdet genom vilket man kan förhålla sig till detta.

Inom avdelningen Blomman har pedagogerna hittat en egen lösning i arbetet med barn inom AST ur integrerings/inkluderingssynpunkt. Genom pedagogernas engagemang och inskaffade kunskap inom autismområdet har det lett till en mer anpassad pedagogik. Även deras gemensamma förhållningssätt på organisations-, grupp- och individnivå har kommit att bli tegelstenar som har hjälpt till att bygga upp en välfungerande verksamhet.

I studien används begreppet integrering trots att Nilholm (2006) anser att begreppet är föråldrat. Orsaken är att jag uppfattar verksamheten Blomman både integrerande och inkluderande om man följer Groth's (2007) definition. Blomman är en liten grupp för barn med AST inom förskolan där de dagligen samarbetar med en annan förskolegrupp (3-5-åringar). Integreringen och inkluderingen sker utifrån barnens utvecklingsnivå och behov.

Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) talar om att lära in sociala färdigheter för personer med AST. På avdelningen Blomman upplevs det som en central uppgift i det dagliga arbetet. Som exempel beskriver jag situationen "tvätta händerna". Pedagogerna har tagit foto av olika moment och satt upp bilderna ovanför tvättfatet. Med hjälp av bilder vet barnet i vilken ordning de ska tvätta händerna dvs. öppna kranen, ta tvålen osv. Efter ett tag har barnet tillägnat sig färdigheten och bilderna behövs inte längre.

Datorer har blivit ett mycket användbart hjälpmedel för barn med AST och används flitigt i inläringssituationer. På Blomman används datorer som komplement till dagliga arbetspass vid bordet.

För att arbeta systematiskt med inläringen av olika färdigheter krävs det kompetens inom autismområdet, personaltäthet och möjlighet till mindre grupper. Det kan vara svårt att tillgoda behov som barn inom AST har utan dessa förutsättningar. För att lyckas med inkluderingen behövs det en större medvetenhet både i förskolan och skolan. En tydligare miljö, möjlighet till uppdelning av små grupper samt tydliga inlärnings- och lekmaterial skulle kunna användas i större utsträckning och skulle gynna alla barn i deras utveckling.

Bland Lärandemål för barn med AST i Skolverkets rapport (2009) anses lekar och aktiviteter med jämnåriga vara viktiga. I en integrerad/inkluderad verksamhet som Blomman erbjuds barnen med AST den möjligheten och genom pedagogernas arbetssätt och syn på integreringen/inkluderingen förstärks hur viktigt de tycker att det är. Beyer & Gammeltoft (1998) påpekar, att barn med AST kan ha bristande förmåga eller bristande motivation till låtsaslek. Pedagoger på förskolan medverkar aktivt för att barn med AST ska kunna delta i leken, t.ex. med hjälp av dräkter kan man hjälpa barnet att medverka i roll-lekar. I arbetet med barn med AST är leken en av de svåraste utmaningarna och därmed även ett utvecklingsområde i arbe-

tet med barn inom AST. Eftersom leken inte längre är en naturlig del i vuxenlivet spelar olika faktorer in hur man hanterar det. Som vuxen är man inte alltid på "lekhumör" även när man arbetar inom förskolan. Dagsformen, hur man mår och orkar kan ha betydelse. Pedagogerna på Blomman är medvetna om problematiken och för att hjälpa varandra i detta försöker de uppmuntra varandra.

Barn som har diagnosen AST har svårt att koda samspelets regler och hamnar därför ofta i konfliktsituationer och kan känna utanförskap. Många gånger finns det en vilja att delta i leken och i olika aktiviteter, men barnet vet inte hur det ska närma sig andra eller hur de ska göra i olika situationer. Följden blir konflikter och irritation som i sin tur kan leda till uteslutning av barnet. Här har pedagogen en oerhört viktig uppgift att fylla. Den vuxnas aktiva deltagande och närvaro kan hjälpa till att slussa barnet in i leken, förebygga konfliktsituationer, förklara, anpassa och organisera miljön kring aktiviteter. I en inkluderad miljö har barnet en möjlighet att delta i det sociala samspelet med andra barn: imitera, kompromissa, lära sig spelets regler mm. Samtidigt är det viktigt att inkluderingen sker utifrån barnets behov och beroende på i vilken utsträckning barnet klarar av en större grupp samt att det finns utrymme för individuellt arbete och möjlighet till lugn och ro.

Att pedagogerna på avdelningen Blomman driver en lyckad och av föräldrarna uppskattad verksamhet beror mycket på olika lösningar på organisations-, grupp- och individnivå. Personaltäthet, kompetensutveckling bland personalen och handledning är ekonomiska frågor för kommunerna. Med den aktuella verksamheten har man tagit "*hänsyn till de lärandes olika förutsättningar och behov*" som det står i kommunens måldokument. Rektorn har medverkat till att pedagogerna har fått vidareutbildning inom specialområdet autism och förlitar sig på personalgruppens kompetens genom att uppmuntra och ge pedagogerna frihet i deras arbete, vilket i sin tur förstärker pedagogernas självförtroende. Men det finns också förbättringsområden. Även om pedagoger på avdelningen Blomman har en lång arbetserfarenhet och för pedagogiska diskussioner med varandra och med andra pedagoger i övriga huset, finns det alltid behov att ventilerat sina känslor och tankar i handledningssituationer.

Det framkommer också att nätverksträffar har upplevts som en positiv inspirationskälla. Det är ytterligare ett utvecklingsområde som skulle kunna bidra i arbetet med barn inom AST.

Både pedagogerna i förskolan och lärarna i skolan har efterlyst en paraplyorganisation som skulle vara till hjälp för föräldrarna i valet av olika verksamheter. I organisationen skulle även nätverksträffar för pedagoger kunna ingå, där man kan ha föreläsningar, temakvällar och diskussioner. Riksföreningen Autism samt Habiliteringen håller olika kurser och utbildningar, men det finns ytterligare områden som kan vidareutvecklas.

Pedagogernas täta samarbete med föräldrarna har en stor betydelse. Med gemensamt bemötande, ökad förståelse och genom konkreta råd kan man tillsammans bidra till barnets utveckling och välbefinnande.

Dokumentationen har utökats avsevärt inom både förskolan och skolan. I den utförliga dokumentationen finns det mycket information om barn, speciellt om barn i särskilda behov och det är både till för- och nackdel. Barnen på avdelningen Blomman har ett åtgärdsprogram. Det finns även en kompletterande mall där det beskrivs mer detaljerat områden (matsituationen, toaletten, av- och påklädning, samlingar, att leka med andra barn mm.) som fungerar bra, vad som behövs tränas på och hur man skall gå tillväga. Eftersom ÅP-n är mer överskådlig kan ett sådant mer detaljerat dokument vara till hjälp i det pedagogiska arbetet

samt utgöra underlag i föräldrasamtal. Inför ansökan till särskolan krävs det en omfattande pedagogisk utredning. För att skriva ett sådant dokument krävs det att man tar hänsyn till barnet och föräldrarna och är medveten om konsekvenserna. Samtidigt är det viktigt att det ger en rättvis bild av barnet. Pedagogernas policy har varit att alltid delge föräldrarna alla dokument gällande deras barn, särskilt dessa som skickas vidare till andra institutioner. Av Asp-Onsjös (2006) och Andreassons (2007) avhandlingar vet man att utformandet och användandet av dokument i skolor är ett område som behöver förbättras.

7.3 Förhållningssätt ur specialpedagogisk synpunkt

Det är ytterst viktigt att barn inom AST får hjälp så tidigt som möjligt. Ur specialpedagogisk synpunkt skall det vara prioriterat att uppmärksamma barn med AST redan i förskoleåldern för att kunna börja med tidiga insatser. Kunskapen inom området AST borde inte enbart finnas inom ramen för specialpedagogik. De krävs bredare kunskaper inom lärarkåren, vilket skulle kunna vara en aspekt att ta hänsyn till på lärarutbildningar. Det är också viktigt att insatserna inte ska fokusera enbart på individnivå. För att inkluderingen ska fungera borde det ske förändringar även på grupp- och organisationsnivå. Genom en skolutveckling och handledning kan specialpedagogiska insatser bidra i den processen.

Med vetskap om hur barnen med AST påverkas av stora barngrupper bör det tas hänsyn till hur miljöerna formas med tanke på inkluderingsprocessen.

Vikten och följderna av dokumentation är ett annat utvecklingsområde, där det krävs en ökad medvetenhet bland pedagogerna.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Ett område för forskningen skulle kunna vara att studera hur förskolor arbetar med barn inom AST. Att synliggöra välfungerande verksamheter skulle kunna vara ett sätt att sprida kunskapen och erfarenheter vidare inom området. En intressant studie skulle också vara att följa barnen som har slutat på avdelningen Blomman och försöka ta reda på hur den tidiga träningen och anpassade pedagogiken har påverkat dem.

I studien framkommer också synpunkter från pedagoger som arbetar inom både förskolan och skolan. Det efterlyses samverkan mellan olika instanser. Även det kan vara ett område för forskningen som kan leda till en förbättring.

7.5 Slutord

Enligt Rönnerman (2000) kan aktionsforskning beskrivas ”...som ett förhållningssätt där förståelse och handling träder fram i en cyklisk process, en process som inte tar slut, utan där nya frågor uppträder som i sin tur fokuserar ett behov av nya aktioner. Aktionsforskning framhäver en process med ett innehåll och kan ses som en väg för läraren att bli medveten om sin egen praktik, att möta utmaningar och frågor i praktiken och genomföra förändringar på ett reflekterat sätt”(s.14). Hon menar att reflektion tillsammans med andra är ett viktigt steg i aktionsforskningen för att lärandet ska ske. De cykliska stegen inom aktionsforskningen att

planera, agera, observera och reflektera är mycket lämpliga att använda i det vardagliga pedagogiska arbetet. Arbetssättet på avdelningen Blomman är dynamiskt, ständigt i rörelse och öppen för förändringar. Därför kändes det lämpligt att välja aktionsforskning som ansats.

Det pågår ständiga diskussioner om inkludering och det finns en del skrivet om det inom skolan. I studien beskrivs det hur man kan arbeta med det inom förskolan. För en lyckad inkludering krävs det kreativitet för att hitta nya lösningar, vara flexibel, men också ekonomiska resurser som tillåter mindre barngrupper och utbildningar. Dock är det viktigt att inse att alla barn i behov av särskilt stöd inte mår bra av inkluderingen och därmed måste det finnas alternativa lösningar.

Det finns många eldsjälur inom förskole- och skolverksamheter, ändå verkar pedagogernas karriär vara osynlig. För att höja pedagogernas status skulle de behövas synliggöras och deras verksamhet lyftas fram. Genom att höja statusen skulle även kvalitén inom förskolan/skolan förbättras.

Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldeberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Autismforum (2009). *Om termen autism*. Retrieved 0506, 2009, from http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/autismspektrumet/index.htm/
- Beckman, V., Kärnevik, M. & Schaumann, H. (1994). *Gång på gång. Pedagogik vid autism*. Stockholm : Natur och kultur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. I Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. *Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder*. I Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (1998). *Autism och lek*. Stockholm: Liber.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken*. © Silwa Claesson och Studentlitteratur 2002, 2007 www.studentlitteratur.se
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm : Liber.
- Emanuelsson, I. (1996). I Rabe, T. & Hill, A. (2001). *Boken om integrering*. Lund : Studentlitteratur.

- Falkmer, M. (2009). Skolverket (2009). *Skolverket och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Stockholm Fritzes.
- Fangen, K. (2004). *Deltagande observation*. Bergen: Fagbokforlag.
- Frith, U. (1994). *Autism: Gåtans förklaring*. (Autism: Explaining the Enigma) (S. Andersson, Trans.). Stockholm: Liber (Basil Blackwell Ltd Oxford).
- Frøystad, K. (2003). "Forestillingen om det 'ordentlige' feltarbeid og dets umulighet i Norge" i: Rugkåsa, Marianne och Kari Trødal Thorsen (red.) (2003): *Naere steder, nye rom – Utfordringer i antropologiske studier i Norge*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gillberg, C. (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Aspergers syndrom, normala, geniala, nördar?* Falun: Bokförlaget Cura.
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Christopher Gillberg och Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gullestad, M. (1991). "Studiet av egen samtidskultur som utmaning" i: *Norsk antropologisk tidsskrift*, 2 (1): 3-9.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Studentlitteratur
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. 3:e upplagan. Stockholm: Liber.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lenz Taguchi, H. (2007). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, A-C. (2007). *Individuella utvecklingsplaner i förskolan – på vilka grunder? En aktionsforskningsstudie om pedagogiskt dokumentation som verktyg för en interaktionistiskt kunskapssyn*. Specialpedagogik: Fördjupningsarbete 2 (61-80 p). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos förlag.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr. 28. Myndigheten för skolutveckling. <http://www.skolutveckling.se>
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se>
- Patel, R. & Tebelius, U. (Red.). (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog: Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. IPD-rapporter Nr. 2000:23. Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendet med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1999:63. *Kompetens att möta alla elever*. I Utbildningsdepartementet (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm.
- Starrin, B. & Svensson P.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. www.studentlitteratur.se
- Svenska Unescorådet (2008). *Riktlinjer för inkludering*. <http://www.unesco.se>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2003). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. I Selander, S. (Red.). *Kobran, nallen och majjen*.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se>

Bilaga 1

Intervju med lärare 1

- **Vilka skillnader ser du mellan barn som kommit från avdelningar för barn inom AST och de barn som inte kommit från liknande verksamheter?**
- Jag ser en oerhört stor skillnad därför att de barn som kommer från avdelningen Blomman visar tydliga tendenser på att de är tränade till att kommunicera. Barnen har även mycket lättare att förstå, i synnerhet de barn som har en svårare autism. Jag upplever även att barnen har en bättre koncentrations- och inlärningsförmåga. Det märks även att barnen redan har redskap i inlärnings- och i leksituationer, det här gör att vårt arbete som lärare förenklas när barnet kommer till oss och vi kan fortsätta där arbetet har slutat. Barnen upplevs även känna mindre frustration i stressade situationer. Vardagssituationerna som mat- och påklädningssituationer är även väl inarbetade.
- **Vilka överskådliga skillnader ser du mellan de barn som kommit från avdelningen Blomman kontra övriga avdelningar för barn inom AST?**
- Skolan har inte fått så många elever från andra liknande verksamheter att det är möjligt att göra en jämförelse. Däremot går det att se skillnader när det gäller barn som har gått på resursavdelningar. Barnen är inte tränade i kommunikation, stödet som barnen har fått kan jämföras med motsvarande assistentstöd i skolan och kan se olika ut. Också gruppstorleken har spelat roll. Stora grupper är påfrestande för barn med autism, vilket menas med att de avskärmar sig när det blir för mycket.
- **Hur ser engagemanget ut från de föräldrar vars barn kommer från avdelningen Blomman?**
- Här har jag inte sett någon skillnad. Engagemanget från föräldrarna är väldigt individuellt och kan se olika ut från förälder till förälder och det har inte märkts att engagemanget har sett olika ut från avdelningen Blomman.
- **Hur önskar du att barnen skulle vara förberedda inför skolstarten?**
- Jag önskar att barnen hade varit mer tränade i deras kommunikation. Med det här menar jag att barnen ska kunna uttrycka sig och säga vad de vill. En ytterligare sak är att barnen ska vara mer förberedda att kunna de mer praktiska, vardagliga sakerna. Jag upplever även att barnen skulle ha fått mer hjälp med att strukturera upp sin tillvaro, det här skulle jag önska skulle fungera bättre, t.ex att barnen ska ha haft vana och hjälp av att redan använda scheman. Barnen skulle även vara vana i att delta i samlingar och redan kunna turtagning samt kunna redan känna en grupptillhörighet. En ytterligare sak att önska är att barnen ska vara inkörda att träna lekar, det här skulle i sådant fall kunna göra så att vi lärare skulle kunna spinna vidare på något som redan fungerar för det aktuella barnet.
- **Hur ser samarbetet ut mellan pedagogerna på förskolan och lärarna på skolan inför skolstarten?**

- Jag anser att en överskolning är väldigt viktig. Jag arbetar efter att ett första besök alltid sker i förskolan, där jag träffar barnen och därefter har jag samtal med pedagogerna. Pedagogerna kan i vårt samtal delge och berätta vad som fungerar just för det aktuella barnet samt särskilda hjälpmedel som kan fungera för oss i vårt lärande. Sedan besöker barnet skolan och träffar den gruppen där barnet skall gå i. Jag har upplevt att den här typen av överskolning och vårt tillvägagångssätt har fungerat väl för att barnet ska känna en ökad trygghet när de väl börjar samt att samarbetet med föräldrarna och förskolepersonalen har inletts.

- **Finns det några förbättringsområden inom överskolningen?**

- En tydlig öppenhet är viktig för att kunna möta barnet på rätt nivå. Därför anser jag att det är viktigt att både föräldrarna och pedagogerna hälsar på i förskolan, samt senare även ser barnet i den befintliga verksamheten. Sedan är min reflektion att mötena med pedagogerna har en stor betydelse och personliga möten är alltid att föredra. Oftast erhålls då en mycket rättvisare bild om barnet genom samtalen än enbart genom dokumentation. Genom ett personligt möte ges ju möjligheten att bolla frågor och funderingar mellan varandra.

- **Har det märkts någon skillnad angående nätverk kring barnet som har varit på avdelningen Blomman?**

- Här har jag inte märkt någon skillnad. Det finns föräldrar som inte har haft ett nätverk kring sitt barn, men själva varit väldigt aktiva och skaffat sig mycket kunskap genom att söka på Internet och tillgänglig litteratur och tagit reda på vad det finns för hjälp att få.

- **Övriga tankar**

- Barn som har diagnos inom autismspektrumet behöver dels individuell hjälp, dels att bli tränade i sociala sammanhang. Det händer att elever som har kommit till oss har en misslyckad skolgång bakom sig, har till slut skolvägrat och med det förlorat ett par år i undervisningen. Att tro att elever med dessa svårigheter skall lära och tillgodogöra sig kunskaper i stora klasser är missvisande.
Det skulle vara önskvärt att det finns ett övergripande paraplyorganisation som talar om vilka verksamheter som finns för barn inom AST och därmed ge föräldrarna valmöjlighet. När det gäller vilka förutsättningar man har, är det stora skillnader för föräldrarna idag.

Bilaga 2

Intervju med lärare 2

- **Vilka skillnader ser du från barnen som kommit från avdelningar för barn inom AST som de barnen som inte kommit från liknande verksamheter?**
- Kommunikationen har kommit igång på ett helt annat sätt. Man har startat upp med pecc, teach ev. intensivträning, etc.
- **Vilka överskådliga skillnader ser du från de barn som kommit från avdelningen Blomman kontra övriga avdelningar för barn inom AST?**
- De har kommit mycket längre i sin kommunikativa utveckling, barnen är vana att arbeta individuellt. Barnen har också stor vana vid struktur och de har grunderna för att kunna utveckla sin kommunikation ännu mer. Ett stort plus har också varit att de har kommit längre i sin matematik och läs- och skrivutvecklingar.
- **Hur ser engagemanget ut från de föräldrar vars barn kommer ifrån avdelningen Blomman?**
- Engagemanget är lika stort oavsett var de kommer ifrån.
- **Hur önskar du att barnen skulle vara förberedda inför skolstarten?**
- Kan man arbeta mycket med matematik och läs- och skrivinlärning under förskoletiden så underlättar det för dessa barn. Det är även att föredra att pedagogerna arbetar mycket med pragmatiken genom samspel, lek och turtagning, språkförståelse och språklig medvetenhet genom rim ramsor etc. Det är även av stor vikt att man arbetar mycket med ordförrådet och semantiken dvs. att kategorisera ord och begrepp inom alla ämnen.
- **Hur ser samarbetet ut mellan pedagogerna på förskolan och lärarna på skolan inför skolstarten?**
- Det har varit ett väl fungerande samarbete.
- **Finns det några förbättringsområden inom överskolningen?**
- Kanske att arbeta mer efteråt genom att hålla kontakten. Barnen kommer då ihåg sin förskoletid och då pratar bland om den.
- **Har det märkts någon skillnad angående nätverk kring barnet som har varit på avdelningen Blomman?**
- Nej
- **Övriga tankar**

