



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”Det är ju själva livet”

**En studie om kommunikation och delaktighet för
barn med Downs syndrom i förskolan ur ett
föräldraperspektiv**

Marlene Green

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Göran Lassbo
Rapport nr: HT12-IPS-06 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Göran Lassbo
Rapport nr: HT12-IPS-06 SPP600
Nyckelord: Kommunikation, delaktighet, Downs syndrom, förskola, föräldraperspektiv

Syfte: Syftet med studien är att undersöka hur föräldrar till barn med Downs syndrom uppfattar verksamheten i förskolan för sitt barn vad det gäller barnets möjlighet och rätt till kommunikation och delaktighet. Följande frågeställningar ska precisera syftet: Hur uppfattar föräldrarna verksamheten i förskolan avseende barnets möjlighet till kommunikation med pedagoger och barn på förskolan? Hur uppfattar föräldrarna verksamheten i förskolan avseende barnets möjlighet till delaktighet i förskolans aktiviteter? Hur skulle föräldrarna önska att det såg ut? Vad innebär begreppen kommunikation och delaktighet för föräldrarna?

Teori: Studiens teoretiska utgångspunkt har inspirerats av fenomenografi och därmed andra ordningens perspektiv via föräldrars berättelser om fenomenen kommunikation och delaktighet. Centralt i denna studie har varit att söka efter variationer, vilket står i centrum i en fenomenografisk ansats. Fenomenografi utgår från olika sätt att uppfatta, erfara och förstå olika fenomen. Fenomenografi har en svagare teoretisk grund, därav den fenomenologiskt teoretiska inramningen i rapporten.

Metod: Studien har en kvalitativ ansats och intervjuerna har genomförts i föräldrarnas hem, på föräldrarnas arbetsplats eller på författarens arbetsplats. Forskningen rör förskolans verksamhet ur ett föräldraperspektiv. Datainsamling har skett genom halvstrukturerade intervjuer. Intervjuerna har sedan analyserats i syfte att hitta kategorier och teman, samt i dem hitta variationer i föräldrarnas uppfattningar avseende kommunikation och delaktighet.

Resultat: Utifrån genomförda intervjuer framkommer det att många föräldrar uppfattar sitt barns möjlighet till kommunikation och delaktighet som optimal. Det varierar dock något mellan uppfattningarna, på grund av hur teckenkunnig pedagogerna är, utbildningsnivån hos pedagogerna, förskolechefens engagemang, barngruppens storlek, verksamhetens utförande och barnets egna förutsättningar. En gemensam uppfattning är att resursen/stödet och de övriga pedagogerna har stor inverkan och betydelse för om möjligheten till kommunikation och delaktighet fungerar väl och på ett optimalt sätt. Samtliga uppfattningar visar på att det finns någon eller några i personalen som kan mer eller mindre tecken som stöd. Avseende kommunikationens och delaktighetens betydelse uppfattar föräldrarna att det har stor betydelse. Många uppfattningar visar på att föräldrarna har ett nära samarbete med förskolan, har viss insyn och kan påverka en del i verksamheten och att deras barn trivs på förskolan. Vissa uppfattningar visar på att föräldrarna har fått kämpa mycket, både vad det gäller teckenkunnighet hos personalen, resurser och även när det gäller inkludering av deras barn.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1 Syfte	2
2.2 Frågeställningar	2
3. Bakgrund.....	2
3.1 Styrdokument	2
3.1.1 Läroplanen för förskola	2
3.1.2 Skollagen.....	3
3.1.3 FN;s Barnkonvention	3
3.1.4 Salamancadeklarationen.....	4
3.2 Framväxten av en inkluderande förskola	4
4. Teoretisk inramning och forskningsansats	5
4.1 Teoretisk ram – fenomenologi.....	5
4.2 Forskningsansats – fenomenografi.....	5
5. Forskning om barn med Downs syndrom/ utvecklingsstörning	6
5.1 Normal, men långsammare utveckling.....	6
5.2 Inkludering vid utvecklingsstörning.....	7
5.3 Kommunikation och språkutveckling	7
5.3.1 Begreppet kommunikation	8
5.3.2 Barnets första tid	8
5.3.3 Tecken som stöd och bilder	9
5.3.4 Språkträningsprogram	9
5.3.5 Gemenskap med kamrater eller kamratproblem	10
5.3.6 Pedagogers betydelse	10
5.4 Delaktighet	11
5.4.1 Integrationsprojekt	11
5.4.2 Föräldraperspektiv.....	12
5.4.3 Begreppet delaktighet	12
5.4.4 Delaktighet som politiskt begrepp.....	13
5.4.5 Delaktighet som process.....	13
5.4.6 Delaktighet i skolan för elever med funktionsnedsättning.....	13
5.4.7 Delaktighet vid kamratsamspel	14
5.4.8 Inkluderande miljö	15
5.5 Förskola/skola och hem.....	16
6. Metod och genomförande	18
6.1 Metod	18
6.2 Frågeguide till testpersoner	19
6.3 Urval.....	19
6.4 Genomförande	21
6.4.1 Kontakt med intervjupersoner samt missivbrev.....	21
6.4.2 Intervjuguide samt intervjuer	21
6.4.3 Intervjuernas genomförande.....	22

6.5 Databearbetning och analys av intervjumaterialet	22
6.5.1 Bearbetning och analys	23
6.5.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	23
6.5.3 Metodreflektion.....	24
7. Resultat.....	25
7.1 Resultatanalys.....	25
7.1.1 Uppfattningen av begreppet kommunikation.....	25
7.1.2 Uppfattningen kring sitt barns möjlighet till kommunikation.....	26
7.1.3 Uppfattningen kring hur föräldrarna ser att möjligheten till kommunikation fungerar bra	28
7.1.4 Uppfattningen kring ej optimala kommunikationsmöjligheter	29
7.1.5 Uppfattningen av hur kommunikationen sker.....	30
7.1.6 Uppfattningen av hur kommunikationen fungerar vid olika situationer	31
7.1.7 Uppfattningen kring insyn och påverkan	33
7.1.8 Uppfattningen av begreppet delaktighet	34
7.1.9 Uppfattningen av barnets möjlighet till delaktighet.....	35
7.1.10 Uppfattningen kring om möjligheten till delaktighet fungerar bra	36
7.1.11 Uppfattningen av när delaktigheten inte fungerar	37
7.1.12 Uppfattningen av möjligheten till påverkan kring delaktighet.....	38
7.1.13 Innebörden av möjligheten.....	38
7.2 Resultatsammanfattning	39
8. Innehållsanalys utifrån ”önsknings”	39
8.1 Föräldrars önsknings kring kommunikation och delaktighet	40
9. Diskussion	40
9.1 Metoddiskussion.....	40
9.2 Resultatdiskussion.....	42
9.3 Specialpedagogisk relevans.....	45
9.4 Avslutande reflektioner och fortsatt forskning	45
Referenser	47
Bilaga 1 Missivbrev	51
Bilaga 2 Frågeguide.....	52

1. Inledning

“Det är ju själva livet”, “grunden för livet” och “är A och O” beskrev tre av informanterna kommunikation och delaktighet under samtalen. Med dessa inledande ord börjar nu rapporten.

I FN:s Barnkonvention (1989, artikel 23) står det att alla människor har rätt att känna sig aktivt deltagande i samhället och där är kommunikation en viktig del. Heister Trygg (2004) menar att kunna kommunicera är en förutsättning för att vi ska kunna förstå andra och göra oss hörda och Johansson (1990) anser att genom språket hittar vi vår egen identitet. Förmågan att kunna kommunicera är viktigt för den individuella utvecklingen (Lpfö98, rev.2010). Det är även av yttersta vikt enligt Lpfö98 att beakta föräldrarnas synpunkter när det gäller planering och genomförande av förskoleverksamheten, samt låta föräldrarna vara delaktiga i utvärderingen av undervisningsinnehållet. Pettersson (2001) skriver att för att kunna tillägna sig kunskaper och för att bli delaktig i samhällslivet behöver alla en fungerande kommunikation. Barn med funktionshinder behöver för det mesta stöd i sin kommunikationsutveckling. En av förskolans/skolans uppgifter är enligt Pettersson att utveckla barnets/elevens förutsättningar till kommunikation. Föräldrarna har den största kunskapen om sitt barn, så det är av yttersta vikt att ett samarbete mellan förskola och föräldrar kommer till stånd. Pettersson menar vidare att det är föräldrarnas och förskolans gemensamma ansvar att skapa bästa möjliga förutsättningar för barnens utveckling och lärande.

Granlund (2009) menar att barn med utvecklingsstörning oftare än andra barn har svårt att fungera i förskolemiljön. Utvecklingsstörning innebär en samtidig nedsättning i ett barns intelligens och barnets adaptiva förmåga när det gäller praktiska färdigheter, sociala färdigheter och skolrelaterade färdigheter. Kopplingen till vardagsfungerande gör att vad som betraktas som utvecklingsstörning delvis alltid kommer att variera beroende på de krav ett samhälle ställer på vardagsfungerande. Ett måste för dessa barn enligt Granlund är att förskolemiljön anpassas till deras behov. Förskolemiljöns utformning och personalens förhållningssätt är enligt Granlund viktiga faktorer att förändra när det gäller att åtgärda problem i förskolan. Nedsättning i intelligensen kan bara kompenseras genom att förskolans fysiska miljö och lärarnas sätt att förmedla information och agera anpassas till barnets sätt att förstå information och bygga kunskap.

Efter flera års arbete inom förskolan och skolan och under de senaste tio åren med mycket engagemang och fokus mot barn med Downs syndrom och deras föräldrar har mitt intresse väckts kring ämnet till den här studien. Hur uppfattar föräldrar till barn med Downs syndrom sitt barns förskoleverksamhet, vad det gäller möjligheten att få kommunicera på det sätt som passar bäst, för just deras barn, samt hur delaktiga är barnen i förskolans aktiviteter. Jag skulle också vilja veta hur föräldrarnas önskningsar ser ut, i den bästa av världar, kring sitt barns möjlighet till kommunikation och delaktighet på förskolan. Vad innebär begreppen kommunikation och delaktighet för föräldrarna och hur stor insyn har föräldrarna i sitt barns förskoleverksamhet vad det gäller kommunikation och delaktighet. Hur mycket kan de påverka i verksamheten. Det är intressanta och viktiga ämnen, genom att förskolan ska beakta föräldrarnas synpunkter och låta dem få ta del av utvärderingen. I min kommande studie vill jag utgå från föräldrarnas upplevelser och undersöka vad det innebär för föräldrarna när deras barn får goda möjligheter till delaktighet och kommunikation på förskolan, samt vad det innebär om det inte fungerar på ett önskvärt sätt. Hur påverkas föräldrarnas livssituation och livsvärld. Detta ämne knyter an till det specialpedagogiska kunskapsområdet genom att specialpedagoger och övriga pedagoger hela tiden i sitt arbete kommer i kontakt med barn

som har språksvårigheter och där barnen kan behöva kommunicera på olika och flera sätt, samt barn som behöver mer stöttning av pedagoger och kamrater för att känna sig mer delaktiga i verksamheten och i gruppen. Det innebär stora utmaningar för alla specialpedagoger och övriga pedagoger inom förskola och skola: allas rätt till kommunikation och allas rätt till delaktighet i samhället, där inkludering är en viktig rättighet att sträva mot.

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur föräldrar till barn med Downs syndrom uppfattar verksamheten i förskolan för sitt barn, vad det gäller barnets möjlighet och rätt till kommunikation och delaktighet.

2.2 Frågeställningar

- Vad innebär begreppen kommunikation och delaktighet för föräldrarna?
- Hur uppfattar föräldrarna verksamheten i förskolan avseende barnets möjlighet till kommunikation med pedagoger och barn på förskolan?
- Hur uppfattar föräldrarna verksamheten i förskolan avseende barnets möjlighet till delaktighet i förskoleverksamheten?
- Hur skulle föräldrarna önska att det såg ut?

3. Bakgrund

3.1 Styrdokument

Förskolans styrdokument betonar vikten av barns möjlighet och rättighet till kommunikation och delaktighet, samt vikten av att beakta föräldrarnas synpunkter på förskoleverksamheten kring sitt barns lärande och delaktighet. Nedan följer styrdokument och lagar som är särskilt relevanta till denna studie.

3.1.1 Läroplanen för förskola

I och med läroplanen för förskola har pedagogerna ett förtydligat uppdrag kring exempelvis alla barns möjlighet till kommunikation och språkutveckling, samt rätten att få känna delaktighet i sin egen kultur. I den här studien kommer möjligheten till kommunikation och delaktighet att studeras utifrån föräldrarnas uppfattningar och därmed är det viktigt att koppla förskolans styrdokument "läroplanen för förskola" (Lpfö98, rev.2010) till studien. Förmågan att kunna kommunicera är nödvändigt för den individuella utvecklingen. I Lpfö98 står det att lek, lärande, samspel, engagemang och delaktighet utgör ledstjärnorna i förskoleverksamheten. Förskolan ska vara en social och kulturell miljö där förmågan att kommunicera utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (s.6). Förskolan ska

lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling (s.7). Förskolan ska sträva efter att varje barn känner delaktighet i sin egen kultur (s.9). I Lpfö98 står det även att pedagogerna på förskolan ska ge föräldrarna möjligheter till delaktighet i verksamheten och att de ska kunna utöva inflytande över hur målen konkretiseras i den pedagogiska planeringen. Vidare står det i Lpfö98 att vårdnadshavare ska vara delaktiga i utvärderingen av verksamheten. Arbetslaget ska också föra fortlöpande samtal med barnens vårdnadshavare om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan, samt genomföra utvecklingssamtal.

3.1.2 Skollagen

I skollagen finns en stark tyngd i ordet *ska* vid flera paragrafer. Det handlar inte om att förskolan *bör* göra vissa saker, utan förskolan *ska* göra vissa åtgärder, för att se till att alla barn får den utveckling, stöd och gemenskap som de har rätt till.

I skollagen (Skolverket, 2012) står det att ”förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (2§) och ”förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning” (2§). I skollagen står det även att ”barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver” (9§).”Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna” (9§). Dessa paragrafer kopplat till min studie innebär bl.a. att barnen med Downs syndrom har rätt till stöd i de situationer och miljöer som deras speciella behov kräver. Det kan handla om stöd och optimala kommunikationsmöjligheter vid ex. samlingen. Det kan också röra sig om att pedagogerna ska stödja barnen i kontakten med de andra barnen, i ex. den fria leken. Finns det föräldrar som inte upplever sitt barns möjligheter som optimala ska pedagogerna och förskolechefen beakta detta och göra en förändring i samverkan med vårdnadshavare. Förutsättningar och möjligheter ska främjas för alla barn vad det gäller fortsatt utbildning och högre studier. Vi pedagoger kan aldrig säga hur långt barnet kan utvecklas.

3.1.3 FN;s Barnkonvention

Alla människor har rätt att känna sig aktivt deltagande i samhället (FN;s Barnkonvention, 1989, artikel 23). FN;s Barnkonvention står under Unesco, med 195 medlemsländer. FN;s Barnkonvention bygger på mänskliga rättigheter, där målet för utbildning, naturvetenskap, social och mänsklig vetenskap, kultur, kommunikation samt information är viktiga huvudprogram (Wikipedia, hämtat 121124). Enligt Svenska Unescorådet (2012) bygger utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation fred. I och med dessa ord är det viktigt att betona FN;s Barnkonventions artiklars betydelse för världen och freden. Kopplingen mellan konventionen och den här studien är att om alla människor får möjligheter till kommunikation och delaktighet, finns det större chans för fred och samförstånd i världen.

3.1.4 Salamancadeklarationen

Den här studien vill lyfta betydelsen av att alla barn får möjlighet att inkluderas i reguljära förskolor, för bästa utvecklingsmöjligheter och få samma chans i samhället, som alla andra barn. Det krävs dock stöd från pedagogerna så att inlärningsresultaten och delaktigheten blir så stor som möjligt för barnet, så att barnet kan känna optimal medverkan.

I Salamancadeklarationen (2006) kan man läsa följande:

”Erfarenheten i många länder visar att integreringen av barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bäst uppnås inom reguljära skolor som betjänar alla barn i ett lokalsamhälle. Det är i detta sammanhang som elever med behov av särskilt stöd kan uppnå de bästa inlärningsresultaten och delaktighet i samhället. De integrerade skolorna erbjuder alltså gynnsamma förutsättningar för att skapa lika chanser och fullständig medverkan, men för att de skall lyckas krävs det en samordnad insats, icke blott från lärare och skolpersonal utan även från kamrater, familjer och frivilliga”
(Svenska Unescorådet, 2006, s.18).

3.2 Framväxten av en inkluderande förskola

Hill och Rabe (1987) skriver att med undantag för ett fåtal pionjärer har samhället till i våra dagar speglat en övervägande negativ syn och hållning gentemot utvecklingsstörda. Segregering och andra åtgärder sågs som självklara och under lång tid ägnades väldigt liten uppmärksamhet åt pedagogiska frågor. På 50-talet började dock förändringens vindar att blåsa och den tidigare differentieringstendensen att vändas till integreringssträvanden. De psykiskt utvecklingsstördas behov av tidig stimulans uppmärksammades enligt Hill och Rabe först i 1968 års lag om särskilda omsorger. Inom ramen för särskolan, utformades ansvaret för dessa barns förskola, i särskolans egen förskola, vilket utgjorde en segregerad tillsynsform. I samband med kommunernas barnomsorg placerades dock de utvecklingsstörda barnen redan från början i kommunala förskolor. Hill och Rabe skriver att i slutet av 1960-talet var ca 25% av de utvecklingsstörda barnen integrerade i kommunal förskola och 1985 var siffran uppe i 89%. Nya strömningar under 1960- 70-talen gick hand i hand med den sedan några årtionden snabba ekonomiska tillväxten som möjliggjorde en ökad fysisk integrering och många satsningar inom handikappområdet. Enligt Statens offentliga utredning (SOU 1981:26) utgav omsorgskommittén 1981 ett betänkande angående den påbörjade integreringen i den kommunala förskolan, där det framhölls att denna organisationsform bör vara den vanliga i framtiden. Motiven var enligt Hill och Rabe de utvecklingsstördas behov av social gemenskap, att mål för förskolan också kan omfatta utvecklingsstörda barn, samt betydelsen av närheten till hemmet. Hill och Rabe anser att kommitténs arbete ledde till den nya omsorgslagen, som trädde i kraft 1 juli 1986. Den nya lagen innebar genomgripande förändringar inom förskolan. Utvecklingsstörda barns förskoletid blev skild från särskolan. Sedan 1986 tillhör de utvecklingsstörda barnen under Socialtjänstlagen och är därmed jämförbara med andra barn som betecknas som ”barn med behov av särskilt stöd och stimulans”. Det verkar enligt Hill och Rabe logiskt att integrering och fostran av nya värderingar grundläggs i tidiga år och att goda erfarenheter från tidig integrering så småningom kan bana väg för en mer utvidgad integrering också på andra områden.

4. Teoretisk inramning och forskningsansats

Alexandersson (1994) anser att man kan använda fenomenologin som teoretisk referensram för att grundlägga fenomenografiska idéer och ansatser. Enligt Bengtsson (1999) har fenomenografin en svagt utvecklad teoretisk grund, medan den fenomenologiska har en välutvecklad teoretisk grund, därav den fenomenologiskt teoretiska inramningen i rapporten.

4.1 Teoretisk ram – fenomenologi

Eklund (2010) menar att det karakteristiska för fenomenologin är att man vill fånga upplevelsen av ett fenomen. Man strävar efter att kunna beskriva upplevelsen av ett fenomen så som det visar sig hos informanterna. Eklund skriver vidare att man dels vill beskriva alla variationer av livsvärldsmönster man träffar på, samt den centrala essensen som kommer igen i alla informanters livsvärldar. Forskaren bör dock enligt Eklund komma ihåg att hon/han är en del av informantens livsvärld, genom att ställa frågor och att detta kan påverka resultaten. Målet är att försöka undvika tolkningar av upplevelsen och beskriva livsvärlden sådan den visar sig utan omtolkningar. Enligt Eklund ligger det dock inte i mänsklig makt att helt sätta sin egen förförståelse åt sidan. Bengtsson (1999) betonar också vikten av att inom fenomenologin åtskilja existens och innehåll, att sätta existensen inom parantes och inte som författare använda sig av den. Den här studien kommer att rikta sig mot epochén inom fenomenologin som enligt Bengtsson har som syfte att författaren till studien arbetar för att återföra hela sitt förgivettagna erfarenhetsvärld på ett rent och absolut medvetande. Bengtsson menar att ett utav de fenomenologiska uppropen är att vi ska gå tillbaka till sakerna själva. Författaren skriver också att uttrycket inom fenomenologin är ett realistiskt, objektivistiskt eller till och med ett positivistiskt intryck.

4.2 Forskningsansats – fenomenografi

Valet på forskningsansats har fallit på fenomenografin, som enligt Marton (Kroksmark, 1987, s.224) främst är en forskningsansats inom den pedagogiska och den didaktiska forskningen. Det är en konkret och kvalitativ ansats. Ansatsen utgår enligt Marton från att det finns företeelser i världen som har olika innebörd för olika människor. Fenomenografin har utvecklats till en metodologisk och epistemologisk teori. Ansatsen var från början enligt Kroksmark (1987) en rent empiriskt utprövad forskningsmetod utan anspråk på teoretisk referens till redan etablerade riktningar inom kvalitativ analys. Ansatsen anknyter dock till en rad teoretiska fundament som efter hand på olika sätt har verkat som teoretiska inflöden till fenomenografin. Enligt Kroksmark är fenomenografin en forskningsmetodisk ansats som är relaterad till hur människor uppfattar saker och ting, i en viss situation, där det uppfattade innehållet är det centrala. Kroksmark betonar att ansatsen inte i traditionell psykologisk mening gör skillnad på uppfattandet (tänkandet som process) och innehållet. Kroksmark menar att när vi uppfattar något är det alltid just något "som vi uppfattar". Att göra verkligheten så rättvis som möjligt är viktigt och denna anpassning till den konkreta verkligheten gör enligt Kroksmark att fenomenografin inte entydigt kan vila på hypotetiserande teoretiska fundament. Kroksmark skriver att fenomenografi är en metodologi för viss kvalitativ analys. Fenomenografi är sammansatt av två ord - *fenomen* och *grafia*, som betyder att visa sig, det sig - visande, det tydliga, att bringa i dagen, att ställa i ljuset och det vari något kan bli uppenbart och i sig själv synligt.

Kroksmark (1987) betonar vikten av att den studerade saken kan visa sig på olika sätt som är avhängigt människans tillträde till det. Det kan t o m visa sig som något som det inte är, det skenbara. Fenomenografin är enligt Kroksmark en beskrivande ansats som inte gör anspråk på att avtäckta hur något egentligen är, utan främst intresserar sig för att förstå hur något kan vara i ett rent mänskligt perspektiv. Kroksmark skriver att människans vetande inskränker sig till ett empiriskt vetande, till verkligheten så som den ter sig för oss. Fenomenografin är induktiv, vilket innebär att forskningen rör avgränsade enskildheter vars olika uttryck formas till generella slutsatser om det studerade och undersökta objektet. Fenomenografin intresserar sig för människors *uppfattningar* av fenomenen i den levda världen. Inom fenomenografin är enligt Kroksmark uppfattningsbegreppet ett av de mest centrala begreppen, genom att det pekar ut den vetenskapliga nivån och ger en speciell och komplex innebörd åt kunskapsbegreppet. Inom fenomenografin får kunskapsbegreppet en speciell innebörd. Kroksmark menar att kunskap betyder att omfatta eller få insikt i och implicit eller explicit förstå något upplevt, iakttaget eller erfaret. Kroksmark skriver att fenomenografin fokuserar relationen människan-världen och att "människan-i-varo" är *relationell*, dvs. att människan har en dialektisk relation till världen där människan definieras i världen i samma ögonblick som världen definierar sig själv. "Människan talar till omvärlden som talar till människan" (s.230). Kroksmark skriver att när människan uppfattar något behandlar (tänker, handlar, känner etc.) hon detta subjektivt genom att intressera sig för vad människan uppfattar och hur uppfattningen är beskaffad. I likhet med delar av fenomenologin har den fenomenografiska metodologin enligt Kroksmark sin grund i *epochén* som betyder ett systematiskt återhållande av trosföreställningar eller omdömen.

5. Forskning om barn med Downs syndrom/utvecklingsstörning

I det här avsnittet görs ett försök att klarlägga definitioner och begrepp som behandlas i litteraturen kring förutsättningar för kommunikation och inkludering vid diagnosen Downs syndrom/utvecklingsstörning.

5.1 Normal, men långsammare utveckling

Johansson (1993) var med i ett forskningsprojekt under åren 1990-93, med ekonomiskt stöd av Skolverket. Syftet med studien var att beskriva läs- och skrivefärdighet hos lågstadiesbarn med Downs syndrom, söka förklaringar till svårigheterna vid läs- och skrivinläring, samt utarbeta material och metodik för läs- och skrivundervisning av elever med omfattande inlärningsproblem. Undersökningsgruppen bestod av en screeninggrupp på 123 svenska elever med Downs syndrom och en projektgrupp på 12 elever med Downs syndrom, som även deltagit i ett annat projekt av Johansson, som hon genomförde år 1989. Metoden Johansson använde sig av i studien från 1993 var frågeformulär, enkäter, testning, observationer, experiment och intervjuer av och med barn. Skolpersonal och föräldrar kring dessa barn fick även de svara på frågor. Johansson (1993) kunde där se att barn med Downs syndrom har en normal, men långsammare inläring än andra barn och att inlärningsprocessen är till viss del kvalitativt annorlunda. Johansson skriver vidare att barn med Downs syndrom har stora svårigheter att spontant utveckla en språklig kompetens. Enligt Johansson är en orsak till detta, deras auditiva perceptionsproblem. Tecknade ord har här givits som komplement till talade ord med talets grammatik som bas, från tidig ålder.

Johansson har kunnat se att dessa barn till en början använder tecken och att de utnyttjar tecknen som en brygga till det talade språket.

5.2 Inkludering vid utvecklingsstörning

Luttrupp (2011) tog kontakt med 109 förskoleavdelningar, där det fanns barn med utvecklingsstörning/Downs syndrom. Nio avdelningar visade intresse av att vara med i studien. Syftet med studien var att undersöka skillnader och likheter i interaktionen mellan förskolebarn med eller utan intellektuella funktionshinder. Studien gjordes med hjälp av observationer av förskolebarn och frågeformulär som förskolans personal fick svara på. Dessa svar användes sedan till att studera skillnader och likheter i hur barnen interagerar. Det huvudsakliga syftet var att studera om barn med utvecklingsstörning samverkar eller deltar annorlunda än vad barn med typisk utveckling gör. Det var en relativt begränsad jämförande undersökning, där 10 barn med utvecklingsstörning och 10 barn utan utvecklingsstörning deltog.

Luttrupp (2009, 2011) resultat visar att de flesta av barnen med grav/djup utvecklingsstörning har ytterligare funktionshinder, vilket försvårar utveckling och inläring. De allra flesta har tal- och kommunikationssvårigheter och rörelsehinder förekommer också i stor utsträckning. Barnets kommunikation består till stor del av kroppsspråk och icke-verbal kommunikation, vilket kräver att omgivningen är goda tolkare. Författaren anser vidare att barn med grav utvecklingsstörning inte drar lika stora fördelar av integrering som barn med lindrig utvecklingsstörning eftersom de inte har lika lätt för att umgås med de övriga barnen. Luttrupp menar att barn med lindrig utvecklingsstörning som inte har erfarenhet av att umgås i grupp med andra barn får svårt i skolstarten. Det betyder att barn med lindrig utvecklingsstörning redan i förskolan behöver förberedas på ett kollektivt lärande och samspela med både lärare och kamrater. Det är denna grupp som drar mest fördel av att finnas i en integrerad grupp. Luttrupp hävdar att en svårighet för många barn med utvecklingsstörning är att ta initiativ till samspel och hålla samtalet igång. Barn med Downs syndrom utgör en stor grupp av barnen med utvecklingsstörning. Författaren anser att hörselnedsättning är vanligt hos barn med Downs syndrom. Nedsättningen kan vara av varierande grad, men även om nedsättningen är lätt, påverkar den språkutvecklingen. Luttrupp skriver att barn med utvecklingsstörning är lika olika som barn i allmänhet och pedagogerna måste förhålla sig till skillnaderna, till det utmanande och självklara faktum att barn är olika. Författaren menar vidare att då det finns två eller tre barn med utvecklingsstörning på samma förskola ökar det chanserna för att personalen är medveten om funktionshindrets konsekvenser och därmed bemöter barnet med kunskap utifrån detta. Pedagogen hittar rätt utifrån sin egen kunskap och erfarenhet. Luttrupp menar också att hon kunde se att barnens samspel var mycket beroende av hur omgivningen bekräftade respektive inte bekräftade dem och i vilken mån man använde teckenkommunikation.

5.3 Kommunikation och språkutveckling

I det här avsnittet kommer begreppet kommunikation att tas upp, barnets första tid ur kommunikationssynpunkt, betydelsen av tecken som stöd och bilder, språkträningsprogram, kamrater/kamratproblem vid kommunikationen och pedagogers betydelse för möjligheten till kommunikation.

5.3.1 Begreppet kommunikation

Ordet kommunikation betyder enligt Winlund och Rosenström Bennhagen (2009) att ”göra gemensam” och kommer från latin. Begreppet kommunikation innebär att skapa relationer och vänskapsband, ge beröm och uppbackning, kritisera och kräva, styra och kommentera, dela glädje och sorg, förmedla livsviktig eller mindre viktig information. Vi kan enligt författarna med hjälp av kommunikation dela tankar, känslor, upplevelser och erfarenheter med varandra och 80% av vanlig kommunikation förmedlas med hjälp av annat än ord. Pettersson (2001) skriver att kommunikation är en samspelsprocess mellan minst två personer där man delar uppmärksamhet om något. Alla behöver kunna kommunicera för att ge uttryck för sina tankar och kunna påverka sin omvärld. Brodin och Lindstrand (2009) anser att kommunikation är mer än språk och omfattar även gester, ljud, blickar och signaler.

5.3.2 Barnets första tid

En förberedande språkkommunikation bör enligt Johansson (1988) inledas under barnets första levnadsmånad. En harmonisk relation ska etableras mellan den vuxne och barnet, där det finns ömsesidig ”förståelse”, vilket bl.a kräver kommunikation. I en harmonisk relation upplever både barnet och den vuxne att de kan förvärva kunskaper och erfarenheter om relationer som är viktiga för fortsatt kommunikativ och språklig utveckling. Enligt Winlund och Rosenström Bennhagen (2009) måste någon alltid ta initiativ till kommunikation för att den ska komma igång. Det handlar sedan om att vara redo att kommunicera, hålla kommunikationen igång och kunna avsluta kommunikationen. Författarna menar vidare att kommunikationen utvecklas i samspelet mellan föräldrar och barn. Föräldrarna ger barnens omedvetna uttryck en mening och svarar på dem. De pekar och låter och är redan medvetna kommunikatörer som börjar upptäcka att andra människor har egna avsikter, önskningar och intressen. De börjar förstå att ord, tecken och bilder hör ihop med föremål, händelser och personer. Rye (2009) har i sitt arbete med funktions- och utvecklingsproblem sett en rad exempel på att barn med Downs syndrom har haft stor nytta av att föräldrarna kunde lära sig tolka barnens kroppsuttryck och efter hand att kommunicera med hjälp av ett enkelt teckenspråk. Detta sätt att etablera kommunikation är avgörande för att en trygg anknytning och en meningsfull interaktion ska komma till stånd. Genom meningsfull kommunikation och interaktion får barnet enligt Rye en grund för sin tidiga begreppsbildning och språkutveckling som i sin tur utgör grunden för dess fortsatta mentala utveckling.

Rye (2009) skriver att olika sätt att tidigt kunna påverka sin omgivning kommunikativt kan vara genom leenden, blickar, ljud, mimik och kroppsrörelser, när omsorgspersonerna reagerar positivt på detta. Tillsammans med andra utvecklas så småningom sätt att kommunicera som blir mer och mer sammansatta och meningsfulla allt eftersom barnets värld vidgar sig. Detta är enligt författaren lika viktigt för barn med funktions- och utvecklingshinder, men eftersom försöken att uttrycka behov och önskningar så ofta ignoreras kommer de att göras allt mer sällan. Det finns därför en risk enligt Rye att kommunikationsförmågan stagnerar eller försvinner i och med det. Barn med starkt försenad språkutveckling har sämre förutsättningar att utlösa positiv respons från omsorgsgivaren. Ökande självkontroll genom att barnet blir i stånd att själv förmedla önskningar och behov är enligt författaren viktiga steg i riktning mot ökad självförtroende och självständighet. Enligt Rye (2009) har många barn med olika funktions- och utvecklingssvårigheter svårt att visa sina behov och önskningar tydligt och de reagerar svagare och otydligare på andras initiativ till interaktion eller att deras sätt att reagera är mindre förutsägbart. Om barnets svårigheter är mycket stora händer det att omsorgsgivaren ger upp sina försök att få till stånd en ömsesidig interaktion såvida han/hon inte får hjälp och

vägledning. Resultatet kan i så fall enligt Rye bli en ensidig, vuxeninitierad och kraftigt styrande samvaroform, där omsorgsgivaren går efter sina intentioner och behov eller ger upp med den påföljd att det blir till en administration av omsorg med mycket liten hänsyn till barnets situation och behov. Pettersson (2001) anser däremot att i allmänhet är föräldrar skickliga på att tolka sitt barns kommunikation, vare sig den är verbal eller icke verbal.

5.3.3 Tecken som stöd och bilder

Johansson (1988) anser att talspråk är den vanligaste formen av språk, men vid sidan av talspråket finns t.ex. teckenspråk och skriftspråk. Språk är en av flera former för kommunikation och tal är ett av flera redskap för språket. Kommunikation är enligt Johansson en process, ett beteende och en process inom sociala system vars syfte är att tillfredsställa behov. Johansson (1988) skriver att barn med Downs syndrom tidigt bör ha tillgång till teckenstöd och det underlättar förståelsen för omgivningen eftersom barnets uttal kan vara svårt för utomstående att tolka och barnen därför blir missförstådda eller inte förstådda alls, vilket i värsta fall kan leda till att de avstår från att kommunicera. Andra barn brukar enligt Johansson vara mycket roade av att lära sig tecken och har en otrolig förmåga att snabbt lära sig tecken. Många tror att om man använder tecken avstannar barnets talutveckling, så är inte fallet, enligt Johansson. Heister Trygg (2004) skriver också att en del barn behöver förutom det verbala språket alternativa sätt att kunna kommunicera och känna delaktighet i samhället, där kan tecken som stöd (TSS) innebära att man förstärker ordet med tecken. Johansson (1990) menar vidare att tecknet blir en slags "ordbild", ett visuellt förstärkande och många tecken liknar det som tecknet föreställer. Det kan vara lättare för vissa barn att göra en rörelse med handen, än att forma ordet/ljudet i munnen, det blir mer som att "känna" tecknet. Heister Trygg (2004) skriver att tecken kräver mindre finmotorik än tal, använder andra sinnen, är mer konkreta, ökar koncentrationen, dämpar den vuxnes ordflöde, har man alltid "med sig", och tydliggör det talade språket. Enligt Granlund (2009) kan barn med utvecklingsstörning ha behov av att få direkt avbildande sinnesinformation för att förstå en uppgift eller lek. Det gör att bilder/fotografier och grafiska symbolsystem, såsom exempelvis pictogram, har en viktig funktion som tankeverktyg förutom att vara kommunikationshjälpmedel. Fördelen med bilder eller föremål som kommunikations- och tankehjälpmedel enligt Granlund är att barnet kan bära dem med sig och titta länge.

5.3.4 Språkträningsprogram

Granlund och Olsson (1994) anser att för barn med Downs syndrom finns det ett speciellt medicinskt omhändertagande program utarbetat genom landstinget, liksom speciella språkträningsprogram genom barn- och ungdomshabiliteringen. Föräldrarna blir därför väl informerade om vilka åtgärdsalternativ som finns. Detta underlättar för den grupp föräldrar att se och formulera sina behov. Granlund och Olsson skriver att barn med Downs syndrom ofta har problem med språkanvändning och att språkträningsprogrammen för dessa barn ofta utförs av en specialist från habiliteringen, kommunens stödteam eller av en resursperson under handledning av en specialist. Författarna menar att i de flesta fall sker träningen av barnet utanför förskolans vanliga verksamhet och att det inte är väl utvärderat hur programmen egentligen stödjer barnet när de deltar i den ordinarie verksamheten på förskolan. De kunskaper barnet utvecklar i de speciella träningsprogrammen måste enligt författarna förr eller senare föras över till barnets vardag för att barnet ska ha nytta av dem i sin vardag. Granlund (2009) anser att barn med utvecklingsstörning har en intelligensnedsättning som gör det svårt för dem att ta till sig den information de behöver för att bygga ny kunskap genom att integrera ny information med tidigare kunskaper och erfarenheter. Kunskapsbristerna syns i de vardagsproblem barnen upplever på förskolan.

Enligt Granlund är det generella temat i stödet till barn med utvecklingsstörning därför att ge dem tillgång till information som de kan förstå och hantera och därmed bygga kunskap.

5.3.5 Gemenskap med kamrater eller kamratproblem

Bruce (2009) menar att allteftersom samspels- och samtalsförmågan med vuxna utvecklas, så ökar också möjligheterna att kunna kommunicera med andra barn. Barn stimulerar varandra i många olika avseenden och på många olika sätt. Bruce skriver att barns språk- och kommunikationsförmåga stimuleras och utvecklas i samspel med både barn och vuxna. De mest naturliga och enkla sätten att stimulera barn med språkliga och kommunikativa svårigheter är samma som för barn i tidig språkutveckling. Språkutveckling är enligt Heister Trygg (2004) relaterat till fem nyckelbegrepp: inlärare (barnet självt), omgivning, samspel, språk och utveckling. Språk måste enligt Heister Trygg inläras, eftersom det är ett system av symboler. Det är enligt Arnqvist (1993) vanligt att barn som inte använder sitt språk hamnar utanför kamraternas gemenskap. De kan ha svårt med det sociala umgänget. För de yngsta barnen kan det handla om att inte få delta när de andra leker. Många av dessa barn tyr sig enligt författaren till de vuxna och blir ännu mer isolerade från sina kamrater. Brodin och Lindstrand (2009) menar att kommunikation är en social process som innebär att dela tankar, känslor och erfarenheter och bygger på ömsesidighet och gemenskap. Författarna lyfter också dilemmat att ett barn som har svårt att kommunicera har svårt att leka tillsammans med andra.

Bruce (2009) anser att vissa barn har en kraftigt försenad påtagligt långsam eller till och med helt annorlunda språkutveckling och förmågan att förstå och att göra sig förstådd kan påverkas. Författaren hävdar därmed att kamratkontakt, inlärningsförmåga och barnets lek ofta drabbas. Språkförmågan stimuleras och övas samtidigt i umgänge med andra och i lek. Det är därför enligt Bruce viktigt att barn med språkproblem får hjälp att bli delaktiga i olika former av lek och gemenskap. Barnets språkutvecklings inifrånperspektiv handlar om barnets egen nyfikenhet, strävan efter bekräftelse, delaktighet och gemenskap. Bruce skriver vidare att konsekvenser av språkstörning kan bli ett svagt och dåligt utvecklat språk och detta kan utgöra en väsentlig riskfaktor på många olika plan för den fortsatta intellektuella och sociala utvecklingen. Att kunna kommunicera innebär att både kunna göra sig förstådd och att tolka och förstå vad andra säger. Enligt författaren ligger det nära till hands att självförtroendet får sig en törn om inte kommunikationen fungerar. Frustrationen kan enligt Bruce leda till inåtvändhet och att man undviker krav på tal och kommunikation och andra visar sin frustration genom ett utagerande beteende, kanske t.o.m aggressivitet. Följden kan bli konflikter och kamratproblem, vilket i sin tur kan leda till ett påfrestande för självförtroendet. Granlund (2009) hävdar också att det är vanligt att barn med språkbrister tar till aggressiva beteenden när orden inte räcker till. En fråga enligt Granlund kan då vara om pedagogerna använder manuella tecken i samtal med barnet och om miljön ger möjlighet till aktiviteter som inte kräver verbalt språk.

5.3.6 Pedagogers betydelse

Sandberg och Norling (2009) skriver också att i de barngrupper där det finns ett eller flera barn i behov av särskilt stöd är det vanligt att en person i personallaget kan stödtecken, vilket gör att endast barnet i behov av särskilt stöd och den personen kan kommunicera på bästa sätt. Detta innebär enligt författarna svårigheter för barnet när det skall kommunicera med andra barn eller pedagoger i verksamheten. Missförstånd och konflikter uppstår ofta. Sandberg och Norling skriver att på en del förskolor får alla barnen i gruppen lära sig bilder och stödtecken. Författarna menar att pedagogerna på de förskolorna anser att barnen då lättare kan förstå varandra och därmed undviks vissa konflikter och barnen i särskilda behov blir också mer

delaktiga i gruppen. Sandberg och Norling skriver vidare att metoder som främjar språkutvecklingen är de metoder som tillämpas mest i förskolan. De språkutvecklande metoderna sker enligt författarna oftast i samlingen, i barngruppen. Författarna skriver att pedagogerna menar att detta är bra för alla barn i gruppen, bilder och stödtecken (TSS) som stöd tillämpas också, men detta fungerar bäst vid de förskolor där alla i personallaget fått utbildning i stödtecken. Granlund (2009) betonar vikten av att använda de manuella tecken barnen har lärt sig i samlingen tillsammans med barnet med utvecklingsstörning. Granlund och Olsson (2009) menar att när ett barn med funktionsnedsättning placeras på förskola tillförs en resursperson. Resursen får ofta handledning. Handledningen brukar dock sällan handla om hur resursen ska samarbeta med övrig personal på förskolan.

Resursen kan därför enligt författarna ställas inför svåra rollkonflikter, mellan att arbeta speciellt för barnet med funktionsnedsättning och att vara en i arbetslaget. Enligt Brodin och Lindstrand (2009) kan pedagogerna sätta igång lek, som kan möjliggöra för ett barn som har svårt att uttrycka sig att komma in i gemenskapen. Författarna betonar även vikten av förskolans roll som främjande för barnets utveckling genom att ge pedagogiskt stöd och stimulans och det allra viktigaste är att barnen får stöd i sin kommunikation eftersom det påverkar barnets möjligheter att vara tillsammans med andra barn. Det är enligt Luttröpp (2009) vanligt att endast resursen kan tecken som stöd (TSS) i kommunikation med barnet och att man inte använder TSS till de andra barnen i gruppen och i alla situationer. Om kommunikationen ska utvecklas optimalt är det enligt Luttröpp viktigt att de barn som är i behov av TSS har tillgång till det i alla situationer och med mer än en vuxen. En pedagog som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen är en pedagog som ger barnet bekräftelse på kommunikation och samspel. Det är viktigt att de andra barnen i gruppen ser och förstår att tecken är ett sätt att kommunicera, att de vänder sig direkt till barnet i behov av TSS. Det är enligt författaren nödvändigt för att det ska uppstå samspel mellan barnen. Den vuxne måste naturligtvis visa vägen och således använda tecken i alla situationer, inte bara i samlingen.

5.4 Delaktighet

I detta avsnitt beskrivs först en forskningsstudie som är särskilt relevant till denna studie, kring föräldrars uppfattningar kring sitt barns möjlighet till kommunikation, delaktighet och integrering på förskolan, samt en studie ur ett föräldraperspektiv. Sedan kommer några kapitel kring forskning som rör begreppet delaktighet på olika och flera sätt.

5.4.1 Integrationsprojekt

Hill och Rabe (1987) har gjort ett integrationsprojekt kring psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola, angående integrering ur ett socialpsykologiskt perspektiv. Projektet kom ursprungligen från fem västsvenska landsting i en önskan att utvärdera hur det gått med integreringen av utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Studien har gjorts med hjälp av observationer, enkäter, intervjuer och en sociometrisk test. Urvalet var 242 barn med psykisk utvecklingsstörning i förskoleåldern. Även föräldrar, personal, assistenter, förskolekonsulenter, kamrater, skolledarer, psykologer, kuratorer och lärare har intervjuats eller fått svara i enkätform kring integreringen. En kartlägningsstudie gjordes 1980/81 och en djupstudie 1982-1985. Resultaten från föräldrantervjuerna (20 stycken) i Hill och Rabes (1987) studie visar bl.a. att endast var fjärde förälder trodde att personalen på förskolan varit förberedd på att ta emot ett utvecklingsstört barn. Flera av föräldrarna tyckte sig märka ett visst ointresse från personalens sida. Vad det gäller verksamheten trodde tre av föräldrarna att den var tillrättalagd med hänsyn till att där fanns barn med funktionshinder. Fyra föräldrar var

av motsatt åsikt och majoriteten uttryckte en oro inför hur barnen hade det på förskolan och det berodde delvis på att de föräldrarna hade liten direkt kontakt med förskolan. Resultaten visar också att många föräldrar var nöjda med att extra stöd kom barnen till del, främst gällde detta assistent. Det ingav en känsla av säkerhet, om att förskolan brydde sig om barnen. Det fanns dock föräldrar som var kritiska och menade att barnen fick för lite stöd. Den största oron fanns vid barnens dåliga språk och långsamma språkutveckling som Hill och Rabe uttryckte det och där önskade föräldrarna mer resurser och talträning. I Hill och Rabes (1987) studie redovisas även resultaten kring hur integrerad föräldrarna uppfattade sitt barn i förskolan. Sex av tjugo intervjuade föräldrar ansåg att deras barn var integrerade. Åtta föräldrar svarade ja, men med vissa förbehåll som närmast antydde motsatsen, t ex att de utvecklingsstörda barnen undvek kontakt med andra barn. Övriga föräldrar svarade nej eller hade ingen uppfattning i frågan. På frågan om deras barn trivdes på förskolan svarade hälften av föräldrarna att de var positiva, tre svarade positivt men med förbehåll att barnet ibland visade tecken att inte vilja gå till förskolan och föräldrarna till sju barn trodde inte att deras barn trivdes särskilt bra.

5.4.2 Föräldraperspektiv

Roll-Pettersson och Olsson (2008) har gjort en studie med semi-strukturerade intervjuer för att undersöka hur tretton föräldrar till tio förskolebarn med utvecklingsstörning uppfattar det sociala stödsystemet i förskolan. Huvudfokus i forskningen var enligt författarna barn och ungas psykiska hälsa, välmående och delaktighet, samt föräldraskap. Kvalitativa intervjuer har analyserats med en fenomenologisk tolkning. Resultatet visar att iscensätta formella stöd, tidig intervention och ett informellt stöd behövs. Vikten av att anpassa ett tidigt ingripande för barnens och familjens behov är av stor betydelse.

5.4.3 Begreppet delaktighet

Enligt Janson (2004) innebär delaktighetsbegreppet sex aspekter. Tre av dessa är objektivt observerbara: tillhörighet, tillgänglighet och samhandling och tre är subjektivt upplevda: engagemang, erkännande och autonomi. Enligt Janson kan dessa aspekter av delaktighet karakteriseras som plats i sammanhanget (tillhörighet), fysisk och funktionell delaktighet (tillgänglighet), social delaktighet (samhandling), psykologisk delaktighet (engagemang), interpersonell delaktighet (erkännande) och existentiell delaktighet (autonomi). Björck och Åkesson (2009) menar att begreppet delaktighet är relaterat till den sociala delen av inklusion. Även om ett barn tillbringar dagarna i en förskola tillsammans med andra barn är det inte självklart att barnet är tillräckligt delaktigt i det som händer i förskolan. Inga belägg finns heller enligt Björck och Åkesson att barn med funktionshinder är mindre delaktiga generellt än barn utan funktionshinder. Eriksson (2007) anser att i ett delaktighetsfrämjande förhållningssätt ingår att läraren ska vara trygg och tydlig, vilket också bidrar till barnens trygghet. Enligt Eriksson (2009) ska även läraren dessutom vara tillåtande och inte hindra barnen utan tro på barnens förmågor och kompetenser, då ökar också barnens möjligheter till delaktighet. Barns delaktighet i förskolan är enligt Eriksson (2009) villkorad och barns tillvaro på förskolan är till stor del styrd av de vuxna, styrdokument, barngruppens storlek och personalens kunskap. Barns möjligheter till delaktighet i förskolans vardag gynnas enligt författaren av att pedagogerna fångar det som intresserar barn, tar tillvara barns erfarenheter och förståelse, samt låter barns värld ligga till grund för den pedagogiska verksamheten. Melin (2009) drar liknande slutsatser, det är flera faktorer som spelar in när det gäller barns möjlighet till delaktighet i leken på förskolan. Det handlar om den fysiska miljöns tillgänglighet, barngruppens storlek och på vilket sätt den vuxne interagerar i leken. Eriksson (2009) anser att delaktighet innebär möjlighet till inflytande, känsla av tillhörighet och

utförande av aktivitet. I förskolan kan delaktighet innebära att barnet kommunicerar verbalt eller via kroppsspråk och i och med detta utnyttjar möjligheterna till inflytande. Ett delaktigt barn är enligt Eriksson intresserad av samspel med sina kamrater. Barn som inte är delaktiga visar upp passiva och aktiva beteenden som signaler om sitt utanförskap. Att inte vara med i aktiviteter och lek är enligt författaren också tecken på passivitet. Aktiva beteenden är ofta destruktiva, så som att barnet far omkring och betar sig störande, samt förstör för de andra barnen. Eriksson skriver att otrygghet är ytterligare tecken på låg delaktighetsgrad hos barn i förskolan. Den kanske bästa vägen till påverkan och delaktighet för barn är att få agera självständigt och att vara självständig. Delaktighetsbegreppet bör enligt Eriksson även innefatta engagemang.

5.4.4 Delaktighet som politiskt begrepp

Melin (2009) beskriver i en FOU rapport förhållandet mellan individen och samhället som ett gammalt problem. Delaktighet är något som vi kan förstå innebörden av, men som vi som individer tolkar på olika sätt. Det har enligt Melin blivit ett centralt politiskt begrepp och inom handikappolitiken är rätten till delaktighet på samhällets olika arenor för personer med funktionsnedsättningar ett ledande koncept, liksom normalisering, inkludering och goda livsvillkor. Dessa begrepp kan enligt Melin relateras till olika politiska beslut med syfte att minska marginalisering av människor med funktionsnedsättningar i samhället. Melin menar vidare att i vårt demokratiska samhälle har begreppet delaktighet blivit en norm som är kopplat till social rättvisa och det är centralt i folkrätten och inom FN:s konventioner för mänskliga rättigheter, där barnrättskonventionen och konventionen för funktionshindrades rättigheter ingår. I Förenta nationernas deklarerationer (1993) utfärdade "standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder" står det att staterna ska se till att utbildning av personer med funktionshinder görs till en del av det allmänna utbildningsväsendet. Sverige har enligt Melin (2009) förbundit sig att följa dessa konventioner. Det är framför allt frågor om barns delaktighet och barnrättskonventionen som står i förgrunden i detta arbete. Melin skriver vidare att delaktighet handlar om relationen mellan individ och samhälle eller individ och grupp.

5.4.5 Delaktighet som process

Melin (2009) har gjort en modell som utgår från professor Ulf Jansons forskning om delaktighet som social process. Författaren började med att använda Jansons perspektiv på delaktighet i sin dagliga praktik som sjukgymnast inom barnhabiliteringen. Med utgångspunkt i den egna praktiken utvecklade hon en modell där man systematiskt kan observera barns delaktighet i tre kulturer: omsorgskultur, undervisningskultur och kamratkultur. Melin menar att delaktighet i dessa kulturer skiljer sig åt och Melin visar hur man på ett systematiskt sätt kan göra en delaktighetsprofil. Delaktighetsproblemen bli mer konkreta i en profil och mer synliga och därmed blir det lättare för habiliteringspersonal och förskolepersonal att tillsammans komma fram till åtgärder för att stödja barnens delaktighet. Melins rapport visar hur man genom att förena teori och praktik kan få fram verktyg för praktiskt arbete.

5.4.6 Delaktighet i skolan för elever med funktionsnedsättning

Specialpedagogiska skolmyndigheten genomförde under perioden 2006-2007 med projektledare Göransson (2006) ett forskningsprojekt med syfte att identifiera faktorer av betydelse för att utveckla ökad delaktighet inom skolektorn för personer med funktionsnedsättning. Projektet var ett led i myndighetens arbete med målen i den nationella handikappolitiska planen. Sju forskningsanalyser och en studie genomfördes inom projektets

ram och belyste elevers röster om forskning om delaktighet. Forskare vid sex olika universitet och högskolor i Sverige samarbetade inom projektets ram. I arbetet deltog också rådgivare inom den specialpedagogiska myndigheten. Enligt Göransson studerade forskningsanalyserna delaktighet utifrån olika perspektiv där två analyser gjordes utifrån individperspektivet, en avseende förskola och en avseende barn- och ungdomsskolan. Två analyser gjordes utifrån grupperspektivet, en som fokuserade på lektionsbunden tid och en som fokuserade på kamratsamspel under framför allt ej lektionsbunden tid i skolan. Författaren beskrev att en analys gjordes utifrån organisationsperspektivet avseende förskola, barn- och ungdomsskolan. En analys avsåg vuxenutbildningen omfattande samtliga perspektiv. Enligt Göransson gjordes slutligen en analys som fokuserade på hur delaktighet kan förstås utifrån det sätt som forskningen bedrivs. Analyserna koncentrerade sig i första hand på svensk och övrig nordisk forskning. Vad visar då forskningen kring delaktighet i skolan för elever med funktionsnedsättning? Göranssons (2006) studie visar bland annat att utvecklingen av delaktighet är en komplex process och beskrivs i termer av enstaka framgångskriterier: samverkan, samarbete, koordination, god stämning, skolledaren och hela skolans specialpedagogiska verksamhet. Studien visar också att forskning om samspel och kamratrelationer företrädesvis handlar om förskolan. Det finns dock enligt Göransson mycket lite forskning kring ålder, genus och etnicitet i kombination med funktionsnedsättning. Studien visar även att mycket lite forskning om delaktighet är utförd av personer som själva har en funktionsnedsättning.

5.4.7 Delaktighet vid kamratsamspel

En intervention kring delaktighet inom förskolan har gjorts av Jansson (2010) mellan åren 2008-2010. Studiens genomförande gjordes i 16 grupper, med 4 barn/grupp och med en för barnen känd förskollärare. Barnen var i 4-5 års åldern. I varje grupp fanns ett barn med lindrig CP skada eller Downs syndrom. Jansson har i studien studerat pedagogiska insatser för ökad delaktighet i förskolans kamratsamspel för barn med funktionsnedsättningar. Forskare med en barndomsteoretisk inriktning har där kunnat visa kamratkulturens betydelse utvecklingsmässigt och socialt, men också dess särdrag, jämfört med den kulturella karaktären på vuxen- barnrelationer. Kamratkulturen är enligt Jansson relativt jämlik, förhandlande och aktivitetsorienterad. Jansson menar att införandet av inkludering, istället för speciellt organiserad förskola för barn med funktionsnedsättningar har kamratgruppsdelaktighet som ett centralt motiv. Forskningen visar emellertid enligt Jansson att medan inkludering i förskolans omsorgs- och lärkulturer fungerar ganska bra är tillträdet till kamratkulturen problematiskt. Jansson har kunnat se att barn med funktionsnedsättningar tenderar att bli marginaliserade och hänvisade till vuxenkontakter. En studie som leds av Jansson, Högberg och Nordström (2011) med stöd från Vetenskapsrådet handlar bl.a. om ett specifikt intresse kring pedagogisk intervention, t.ex. i kamratkulturer, utifrån frågan hur man kan främja delaktighet och motverka marginalisering. Jansson, Nordström och Thunstam (2009) beskriver i en rapport att egenskapen delaktighet är en indikation på ett samhällstillstånd, snarare än en individegenskap. Författarna beskriver det snarare som ett karaktäristikum på relationen mellan individen och olika förhållanden i hans eller hennes ekologi. Författarna skriver vidare att delaktighet innebär två aspekter med begreppslikt olika innebörder och är empiriskt skilda åt: en subjektiv (*upplevelse* av situationen) och en objektiv (*samspel* i situationen).

”Delaktighet föreligger när individen, på basis av eget val, kan gå in i engagerad och av medaktörerna accepterad samhandling på en arena, vars tillgänglighet inte begränsas av fysiska och sociala barriärer” (Jansson, Nordström & Thunstam, 2009, s.4).

Syftet med Jansson, Nordström och Thunstams (2009) studie var att göra en översikt i ett försök att beskriva och analysera framgångskriterier för ökad delaktighet och jämlikhet i villkor för personer med funktionshinder med inriktning mot gruppnivå och då företrädesvis ej lektionsbunden tid inom förskola, barn- och ungdomsskola. Framställningen grundas på genomgång av svenska mål- och styrdokument från tidsperioden 1996-2006 och av relevant svensk och internationell forskning. Inledningsvis diskuteras begreppen delaktighet och kamratkultur för att motivera översiktens specifika inriktning. I Sandberg och Norlings (2009) studie visar resultaten att i de verksamheter där det finns flera barn i behov av särskilt stöd involverar personalen barn i behov av särskilt stöd i den ordinarie verksamheten i större utsträckning än om bara ett eller två barn är i behov av särskilt stöd. Författarna skriver att om få barn är i behov av särskilt stöd särbehandlas de ofta utanför grupprutinerna. Barn i behov av särskilt stöd på avdelningar med många barn i behov av särskilt stöd är troligen enligt Sandberg och Norling delaktiga i fler stimulerande generella aktiviteter i förskolan än barn i behov av särskilt stöd som är ensamma om sitt stödbehov. Granlund (2009) menar att om barnet inte har så många kamratrelationer är det viktigt att fråga sig på vilket sätt lärare och annan personal gör för att underlätta för kamratrelationer, till exempel genom lek i mindre grupper, samt om resurspersonen arbetar på ett sådant sätt att barnet har tillfällen att umgås med kamrater utan att resurspersonen är i centrum. Författaren menar att kunskap om barnets intelligensnedsättning kan underlätta de anpassningar i vardagen som barnet behöver. Granlund menar vidare att barn med utvecklingsstörning oftare har problem med att leka komplicerade lekar och att få kamratrelationer.

5.4.8 Inkluderande miljö

Ibragimova (2009) menar att idag har i stort sett alla barn med funktionshinder rätt att gå i en vanlig förskola i närheten av hemmet. Det är dock en skillnad mellan att vara integrerad i en verksamhet och att vara inkluderad. Ett barn som är inkluderad är enligt Ibragimova fullt delaktig i förskolans aktiviteter och accepteras på samma villkor som andra barn. Luttrupp (2009) skriver att barnets personlighet, utvecklingskaraktäristiska och tillgång till en inkluderande miljö är enligt många studier avgörande för barnets delaktighet. Forskningen visar också att barn med utvecklingsförsening kan vara lika engagerade som andra barn om graden av engagemang mäts oberoende av hur komplex aktiviteten är. Luttrupp skriver att det gäller att hitta rätt aktivitet, rätt nivå på aktiviteten och bekräfta barnet. Författaren betonar även vikten av att ge barnet stöd i samspel. Språk och samspel påverkar varandra, men det är inte säkert att samspelet ökar för att barnet kan uttala ett ord korrekt. Luttrupp menar därmed att det är viktigt att inte bara koncentrera sig på barnets språksvårigheter.

Luttrupp (2009) har i en studie undersökt hur utvecklingsstörda barn i tio förskolor fungerar i förskolans aktiviteter. Det hon kunde se var att barnens samspel var mycket beroende av hur omgivningen bekräftade respektive inte bekräftade dem och i vilken mån man använde teckenkommunikation. Granlund (2009) skriver att för att fungera tillsammans med de andra barnen i de ordinarie aktiviteterna behöver barn med utvecklingsstörning stöd i dessa aktiviteter. Barnets fungerande i vardagssituationerna blir inte nödvändigtvis bättre för att man tränar barnet enskilt utanför de ordinarie aktiviteterna. Ibland kan det dock enligt Granlund vara lättare för barnen att först lära sig nya färdigheter enskilt tillsammans med vuxen. Granlund hävdar att barnet sedan måste få stöd i att använda färdigheterna i aktiviteter tillsammans med andra barn. Författaren skriver att med rätt stöd kan barn med utvecklingsstörning vara lika engagerade som andra barn i de förskoleaktiviteter de deltar i. Författaren menar dock att det är vanligt att dessa barn är mer passiva än andra barn och mer hänvisade till vuxna samspelepartners.

Ibragimova (2009) skriver att studier av barns delaktighet i förskola och skola visar liknande resultat. Barn med funktionshinder samspelar ofta mer med vuxna än med andra barn och deltar sällan i fria aktiviteter med andra barn. Samtidigt anser Luttrupp (2009) att behov av samspel med kamrater och med vuxna, bekräftelse från omgivningen, utmaningar och delaktighet i olika aktiviteter är lika viktigt för alla barn. Luttrupp skriver att den vuxne kan fungera som en språklig länk mellan barnen i gruppen. De andra barnen vänjer sig dock enligt Luttrupp att gå genom personalen i förskolan i stället för att direkt vända sig till barnet med utvecklingsstörning. Det försenar i längden barnets utveckling av kompetens i att umgås med jämnåriga. Det är därför viktigt enligt Luttrupp att personalen använder sig av pedagogiska metoder som underlättar samspel mellan barn med och utan utvecklingsstörning. I sådana metoder måste de andra barnen involveras. Författaren menar att vissa barn utan svårigheter är bra på att bemöta kamrater med utvecklingsstörning, de använder kortare meningar, gestikulerar och demonstrerar mer när de samspelar med dem. Författaren hävdar att för att främja delaktighet kan pedagogerna göra förändringar i barnets omgivning, fokusera på barnets egenskaper och färdigheter så att de blir mer attraktiva som lekkamrater, eller använda socialt mycket begåvade barn som förebilder för att hjälpa barn som är socialt mindre begåvade, introducera leksaker som främjar interaktion och ha väl strukturerade aktiviteter.

Luttrupp (2009) skriver att samlingen är en aktivitet som är styrd av de vuxna där det inte förekommer så mycket samspel mellan barnen. För att ge barnen möjlighet att samspela med varandra måste det finnas rikligt av tecken som stöd (TSS) även under den fria leken och det kommer inte till stånd om inte de vuxna tecknar i alla situationer. Eriksson (2007) anser att barnens delaktighet i förskolan är de vuxnas ansvar. Det är också personalens ansvar att få alla barn delaktiga för det är de vuxna som ger förutsättningarna för barnens delaktighet. Det är vuxna som har makten att göra barn delaktiga. Författaren skriver vidare att delaktighet är ett begrepp som handlar om att få bli sedd och hörd, att få möjlighet att uttrycka sina uppfattningar och samtidigt få uppleva att någon intresserar sig för att lyssna på det som uttrycks. Eriksson hävdar också att som barn få uppleva sig själv som delaktig stärker barnets känsla av kompetens och därmed också barnets självkänsla.

5.5 Förskola/skola och hem

Granlund och Olsson (1994) skriver att barnets viktigaste miljö är familjen. I den utvecklar barnet genom samspel med sina föräldrar och syskon känslor, kunskaper och färdigheter. Pettersson (2001) menar att det är viktigt att familjen ska kunna vara med i förberedelser, påverka mål, innehåll, genomförande, uppföljning och utvärdering i förskoleverksamheten. Rye (2009) skriver att under 1990 talet kom den "familjecentrerade" arbetsformen att spela en större roll. Tanken var att samarbetet mellan professionell personal och föräldrarna skulle leda till ett mer likvärdigt och förtroendefullt samarbete med familjen, för att utvecklingssituationen skulle bli optimal för barn i behov av särskilt stöd. Samarbetet mellan professionella och föräldrar ska enligt Rye bygga på partnerskap, byggt på ömsesidig respekt och människors lika värde. Nyckeln till en förbättring av barnens uppväxtsituation och utvecklingsmöjligheter ligger i att stärka anknytning, kommunikation och samarbete mellan föräldrar och barn. Andersson (2004) anser också att viktiga positiva faktorer i samarbetet mellan föräldrar och pedagoger är en bra kontakt, en öppen kommunikation, bra information från lärarna, få respekt som förälder, att bli lyssnad på, få bekräftelse och känna delaktighet. Stöd och service till barn med flera funktionsnedsättningar måste enligt Granlund och Olsson (1994) utgå ifrån vad familjen prioriterar som viktiga behov, vad familjen orkar med samt

familjens eget funktionssätt. Eriksson (2009) skriver att en utav förutsättningarna som är avgörande för att främja barns delaktighet i förskolans dagliga verksamhet är lärarnas professionalism avseende föräldrar. Om inte föräldrar visar sin delaktighet och sitt engagemang för förskolan genom att exempelvis komma på föräldramöten eller liknande, främjas inte barnens känsla av delaktighet. Ylvén och Wilder (2009) menar att för familjer med barn med funktionshinder är samverkan med förskolan viktig av flera anledningar. Dels handlar det om att familjen önskar leva ett så normalt liv som möjligt och dels handlar det om att man önskar att barnet ska få stimulans och vara delaktigt i ett sammanhang utanför hemmet, till exempel barngruppen i förskolan. Författarna anser att kontroll, delaktighet, normalitet och rättigheter är grundläggande värden som är viktiga för alla familjer och kanske särskilt för familjer med barn med funktionshinder. Andersson (2004) hävdar att när det kommer till den praktiska verkligheten används inte föräldrarnas resurser i ett konstruktivt samarbete och i det ojämna maktförhållande som uppstår i samspelet med föräldrarna är det därför alltför lätt att köra över svaga föräldrar. Att föräldrars intresse för att samarbeta med skolan är stort bekräftas av en attitydundersökning som Skolverket (2000) har gjort. Föräldrarna vill framför allt kunna påverka barnets möjligheter att få extra stöd i skolan.

Andersson (2004) anser att vilket teoretiskt perspektiv vi har, vår människosyn och vårt förhållningssätt påverkar naturligtvis hur vi bemöter andra. Hörnpelarna i bemötande är enligt författaren: respektera varandra, bekräfta varandra och att lyssna på varandra. För barn är det viktigt att det finns stabila förbindelser mellan de olika sociala miljöer som de växer upp i, mellan hemmet och skolan. Andersson menar att det är viktigt att de vuxna runt barnen samarbetar. Det som händer i förskolan påverkar vad som händer i hemmet och tvärtom. Granlund och Olsson (1994) skriver att barn med funktionsnedsättningar utvecklas, liksom alla andra barn, i samspel med sin omgivning. Närmiljön består av ett antal minimiljöer, varav den viktigaste för små barn är familjen och förskolan. Författarna anser att faktorer i närmiljön som utvecklas, förändras och byts ut påverkar givetvis barnets möjligheter till funktioner som utvecklas, såsom kunskaper, färdigheter och värderingar. Metoder för att hjälpa föräldrar till ett bättre samspel med sina små barn med funktionsnedsättningar behöver utvecklas. Granlund och Olsson menar att sådana metoder måste baseras på speciell kunskap om konsekvenserna av barnens funktionsnedsättningar på samspelet. Kunskap om normalutveckling är inte tillräckligt för att hjälpa föräldrar och barn till ett bättre samspel.

Andersson (2004) har i en studie intervjuat tjugotvå föräldrar till barn i 11-12 årsåldern, kring deras upplevelser av olika möten som är betydelsefulla, i samarbetet mellan hem och skola. Enligt författaren kan otillräckligt specialpedagogiskt stöd vara att allt initiativ kommer från föräldrarna, inte från skolan. Många föräldrar upplever stor okunskap och inkompetens hos pedagogerna. Föräldrarna vill enligt Andersson att skolan ska utgå ifrån barnens behov och sätta in rätt pedagogiskt stöd på ett tidigt stadium. Vad som är slående i Anderssons studie bland föräldrar, är den kamp som de ständigt utför för att få förståelse för och stöd till sina barn. Andersson skriver att många barn trivs bättre på förskolan än i skolan. Skolan ställer högre krav och är mer kunskapsinriktad än förskolan. Kanske är förskolan mer lik hemmet i sina förväntningar, krav och aktiviteter. Förskollärare har i sin grundutbildning lärt sig mycket om barns behov och barns utveckling, i lärarutbildningen förekommer detta i mindre omfattning. Författarens erfarenheter är att förskollärare prioriterar kontakten med föräldrarna och lägger ner mycket tid på detta. I skolan prioriteras t.ex. kunskapsmålen. Det är enligt Andersson viktigt att tänka i ett cirkulärt tänkande, där man tittar på de stora sammanhangen, orsak-verkan och att allt hänger ihop. Man behöver som pedagog kritiskt granska sig själv och den egna verksamheten. Andersson menar att pedagoger bör ha en grundsyn där det är okej att

vara olika och där man strävar efter att anpassa undervisningen efter eleven. Barnens behov kommer i centrum och pedagogen ser olikheterna som en utmaning.

6. Metod och genomförande

Under rubriken metod och genomförande görs en beskrivning av metod, urval, genomförande, analys av intervjumaterialet samt etik.

6.1 Metod

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, är samtal ett bra sätt, skriver Kvale och Brinkmann (2009). Människor talar med varandra, de interagerar och samtal är en grundläggande form av mänsklig interaktion. Genom intervjuer med föräldrar har författaren till denna studie undersökt hur två speciella undervisningsinnehåll (kommunikation och delaktighet) behandlats av förskolornas aktörer: pedagogerna på avdelningarna enligt föräldrarna. *Fenomenet* "hur föräldrar uppfattar barnens möjligheter till kommunikation och delaktighet i förskolan" har studerats. Metodvalet föll på halvstrukturerade forskningsintervjuer med nio olika föräldrar till sju barn med Downs syndrom. Kroksmark (1987) menar att intervjuaren kan få tillträde till dessa människors uppfattningar om saker, genom deras uttryck. Tonvikten har lagts på informantens upplevelser av två olika ämnen (Kvale & Brinkmann, 2009). I och med föräldrarnas dagliga kontakt med pedagoger och förskola, samt pedagogernas dokumentation från förskolans aktiviteter har denna studies författare försökt få en bild kring hur föräldrarna uppfattar undervisningsinnehållet vad det gäller kommunikation och delaktighet. Det har dock funnits en viss svårighet, i och med att föräldrarna inte deltar i undervisningsinnehållets behandling i så stor utsträckning, för att ha en klar uppfattning kring detta. Uppgiften har då blivit att ta reda på det som går. Kroksmark (1987) skriver att man kan komma nära människornas språkliga uttryck genom t.ex. hennes praktiska-estetiska uttryck, men också genom deras handlande. Kroksmark skriver att framförallt har fenomenografin utnyttjat intervjun som medel för att kartlägga uppfattningar. Fenomenografins tillträde till människors uppfattningar går främst genom språkliga uttryck, det förtextade talet. Metod betyder ursprungligen enligt Kvale och Brinkmann (2009) "vägen till målet".

Enligt Kroksmark (1987) kännetecknas intervjun av *öppen frågemetod* och *djup-intresse*. Det är viktigt att tänka på att uppfattningar är relaterade till den direkta erfarenheten och att det är till denna nivå som intervjun måste nå. Kroksmark menar att kravet har varit att hitta en intervjuetodik vid intervjuerna som svarar mot de krav på vetenskaplighet som fenomenografin ställer. Det krävs enligt Kroksmark två fundamentala kvaliteter i intervjun. Det ena är att komma åt *innebörden* i intervjun och det andra är att *uppvisa en känslighet* som gör det möjligt att identifiera förskjutningar av fokus från ämnet, så att inte detta hanteras i beskrivningen. Kvale och Brinkmann (2009) anser också att en halvstrukturerad livsvärldsintervju söker erhålla beskrivningar av intervjupersonens levda värld utifrån en tolkning av innebörden hos de beskrivna fenomenen. Kartläggning och beskrivning av aktörernas kvalitativt skilda uppfattningar av samma innehåll från två avgränsade undervisningsinnehåll har gjorts. Det är också enligt Kroksmark (1987) viktigt att tänka på att människor uppfattar saker på kvalitativt olika sätt genom vår samlade erfarenhet och våra uppfattningar i den levda världen. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att det är av yttersta vikt att hela tiden ha i åtanke att en intervju är förenad med en asymmetrisk maktrelation. Forskningsintervjun är inget öppet vardagligt samtal mellan jämbördiga parter utan

intervjuaren bör hela tiden tänka på att hon/han har en vetenskaplig kompetens som innebär en form av makt. Kvale och Brinkmann menar att intervjuaren inleder och definierar intervjusituationen, bestämmer intervjuämnet, ställer frågor och avgör sedan vilka frågor som ska följas upp, samt avslutar samtalet. Författaren till denna studie har även använt sig av en innehållsanalysmetod till det sista ämnet "önsknings". Det är svårt att få uppfattningar av önsknings som fenomenografiskt, därav innehållsanalysen till detta ämne. Graneheim och Lundman (2004) menar att det är viktigt att korta ner texten i en innehållsanalys, men låta den bärande texten vara kvar.

6.2 Frågeguide till testpersoner

Frågeguiden gick ut till två för mig kända föräldrar till barn med Downs syndrom i förskoleåldern, genom att föräldrarna fick frågeguiden via mejl. De fick sedan några dagar på sig för att läsa in sig på frågorna. Feedback önskades sedan. Vilka frågor ska vara kvar, vilka ska bort och är det något ni inte förstår. Föräldrarna tyckte till och båda tyckte att det var många bra frågor, men också några svåra frågor, som man måste tänka till kring. Inga ändringar gjordes i intervjuguiden.

6.3 Urval

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) bör inte antalet intervjupersoner vara för stort, då kan det vara svårt att göra några mer ingående tolkningar av intervjuerna. Enligt Thomsson (2010) är fem intervjuer en lagom mängd för att kunna utveckla en kunskap där varje intervju bidrar till reflexion och nya tankar. En djupare granskning innebär enligt Larsson (1986) att intervjumaterialet begränsas, men mot detta står den andra ambitionen, nämligen att ge olika uppfattningar chansen att komma fram, vilket kräver ett visst omfång enligt författaren. Alexandersson (1994) skriver dock att i en fenomenografisk studie handlar det inte om att skatta hur stor andel av populationen som har en viss uppfattning av en företeelse eller av ett objekt utan snarare handlar det om att identifiera kvalitativt olika uppfattningar som kan täcka större delen av variationen i uppfattningar i populationen. Det är också viktigt enligt Alexandersson att det finns skillnader hos intervjupersonerna vad det gäller ålder, kön, attityder, värderingar, kommer från olika arbetsplatser, olika utbildningsbakgrund och social bakgrund. Författaren till denna studie har inte frågat sina intervjupersoner vad de arbetar med, vilken utbildning de har osv. och kan därför inte beskriva det i studien. Båda könen är dock representerade även om det inte blev lika många av varje. I studien har nio intervjuer genomförts, med nio olika föräldrar, sju mammor och två pappor, i ett försök att komma åt innebörden i föräldrarnas uppfattningar och berättelser med hjälp av den fenomenografiska ansatsen. Föräldrarna kommer från sju olika stadsdelar/kommuner i och kring en större stad. Informanternas barn är mellan 3-6 år gamla och går alla på förskola, med undantag av ett barn, som fr.o.m augusti 2012 går i förskoleklass. Alla intervjuer har dock handlat om tiden i förskolan. Inget bortfall av intervjupersoner har förekommit i studien. Här nedan följer en beskrivning om urvalsförfarandet: beskrivning av föräldrarnas kön, deras barns ålder och kön, vad för sorts förskola barnet går/har gått på, vilket stöd barnet har och om föräldrar, barn och pedagoger använder tecken som stöd.

- Förälder A: Mamma
Flicka 6 år
Kommunal förskola
Egen resurs på heltid
Barn och föräldrar tecknar i stor omfattning
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan
- Förälder B: Mamma
Flicka 3 år
Förskola med alternativ pedagogisk inriktning
Egen resurs på heltid
Barn och föräldrar tecknar i stor omfattning
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan
- Förälder C: Mamma
Pojke 3 år
Kommunal förskola
Färre barn i gruppen. Tre pedagoger som turas om att vara resurs olika dagar.
Barn och föräldrar tecknar i stor omfattning
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan
- Förälder D: Pappa
Pojke 5,5 år
Kommunal förskola
Egen resurs 90%
Barn och föräldrar tecknar i stor omfattning
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan
- Förälder E: Mamma
Pojke 5,5 år
Kommunal förskola
Egen resurs 90%
Barn och föräldrar tecknar i stor omfattning
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan
- Förälder F: Mamma
Pojke 5 år
Kommunal förskola
Egen resurs på 15 tim./v
Föräldrar tecknar till viss del
Barnet vill helst inte teckna, men kan och förstår tecken
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan

Förälder G: Mamma
Pojke 5,5 år
Kommunal förskola
Egen resurs större delen av dagen
Föräldrar tecknar till viss del. Barnet tecknar mycket lite.
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan

Förälder H: Pappa
Flicka 3 år
Förskola med alternativ pedagogisk inriktning
Liten grupp. Egen resurs hela tiden.
Barn och föräldrar tecknar till viss del
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan

Förälder I: Mamma
Flicka 3 år
Förskola med alternativ pedagogisk inriktning
Liten grupp. Egen resurs hela tiden.
Barn och föräldrar tecknar till viss del
Stödet/pedagoger tecknar på förskolan

6.4 Genomförande

Här beskrivs de tillvägagångssätt som använts inför studiens genomförande. På vilka sätt kontakt togs med föräldrarna, hur information om studien förmedlades, samt vilket underlag som använts i samband med genomförandet.

6.4.1 Kontakt med intervjupersoner samt missivbrev

Två för mig kända föräldrar till barn med Downs syndrom i förskoleåldern hjälpte till med att lägga ut missivbrevet med information kring min studie, på två slutna facebookgruppssidor för föräldrar med barn med Downs syndrom. Den ena facebookgruppen har 575 medlemmar och den andra gruppen har 69 medlemmar. Sedan fick föräldrarna ta kontakt med intervjuaren via mejl eller telefon, om de var intresserade av att vara med i studien. När nio föräldrar tagit kontakt med intervjuaren sattes ett stopp. En tionde förälder hörde sedan av sig och intervjuaren tackade för intresset, men förklarade att det nu finns tillräckligt många informanter och en "mättnad" i intervjusvar, men med förbehåll för om någon informant skulle hoppa av studien.

6.4.2 Intervjuguide samt intervjuer

Kvale och Brinkmann (2009) menar att en halvstrukturerad livsvärldsintervju utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman. Intervjuguiden i studien innehöll både inledande frågor, uppföljningsfrågor, specificerande frågor och strukturerade frågor, med korta och längre stunder av tystnad emellanåt. Frågorna har följts i en viss ordning med en uppdelning i två delar, kring olika undervisningsinnehåll: kommunikation och delaktighet. Frågorna i frågeguiden har ställts på samma sätt varje gång. Författaren till denna studie anser att de inledande frågorna har varit viktiga ingångspunkter i studien: begreppen kommunikation och delaktighet. Vid uppföljningsfrågorna har intervjuaren gjort en nick med huvudet, sagt "mm"

och därmed uppmuntrat informanten att fortsätta sin beskrivning. Kvale och Brinkmann tycker att man vid de specificerande frågorna som intervjuare ska använda sig av många hur- och vad-frågor. Den regeln har även följts i denna studie. Intervjuaren har genom strukturerande frågor varit ansvarig för intervjuens förlopp och markerat när ämnet varit uttömt. Intervjuaren har också använt sig av tystnaden för att driva intervjun vidare. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är ovanstående saker viktiga att tänka på vid en intervju och har följts så mycket som möjligt i denna studie.

6.4.3 Intervjuernas genomförande

Åtta av de nio intervjuerna med föräldrarna har genomförts i föräldrarnas "egen miljö", hemma hos familjen (sju personer) eller på deras arbetsplats (en person). En av intervjuerna har genomförts på intervjuarens arbetsplats. Föräldrarna har fått välja vad som passar dem bäst. Kroksmark (1987) skriver att i den fenomenografiska metoden bör man uppsöka människan i hennes situation i världen. Detta är enligt Kroksmark en av grundstenarna i den fenomenografiska metoden tillsammans med djup-intervju-intentionen. Vid två av intervjuerna var båda föräldrarna intresserade av att vara med i studien. Av tidsskäl för framförallt föräldrarna, gjordes intervjuerna i dessa fall med båda föräldrarna vid samma tillfälle, men med frågan ställd först till den ene och sedan till den andre. Intervjuaren är medveten om att dessa intervjuer och svar kan se annorlunda ut och kan ha givit andra resultat än de andra fem intervjuerna, men samtidigt kunde intervjuaren se att dessa två intervjuer vid flera tillfällen gav ett väl så reflekterande samtal i och med detta, med fler och längre reflektioner hos båda föräldrarna. Intervjuaren är också medveten om att de kan ha påverkat varandra i sina svar i närvaron av varandra, men resultaten visar att de vid flera tillfällen hade olika uppfattningar om flera ämnen. En önskan från intervjuarens sida informerades till föräldrarna via mejl (med undantag av ett mejl, där det missades) innan intervjun att det vore önskvärt om inte barnet var med under intervjun, men vid ett par intervjuer av de nio, fanns barnen i närheten av föräldrarna och samtalets fokus fick ett avbrott vid några tillfällen, men intervjun fortlöpte sedan som önskat. Reliabiliteten kan eventuellt ha påverkats vid dessa två intervjuer på grund av yttre störningar, som Stukát (2005) beskriver.

Intervjuerna har varit av öppen karaktär och en tillåtelse till att banda samtliga intervjuer har givits. Kroksmark (1987) skriver att intervjuerna skall vara ostrukturerade och ej erbjuda svarsalternativ. Uppgiften enligt Kroksmark har varit att nå fram till intervjupersonernas intellektuella, kroppsliga, känslomässiga behandling av det aktuella innehållet. Kroksmark betonar också vikten av att använda sig av *vad* och *hur* frågor vid intervjuerna. Det är viktigt att skapa en relation mellan informanterna och intervjuaren. Kvale och Brinkmann (2009) menar att under intervjun producerar vi kunskap tillsammans genom vår relation. Intervjuerna i denna studie genomfördes antingen på dagtid eller på kvällstid och började med att intervjuaren berättade om studien, sin yrkes- och utbildningsbakgrund och sitt särskilda intresse kring sina forskningsämnen. Information kring de forskningsetiska kraven gavs sedan till samtliga informanter. Innan intervjun började, frågade intervjuaren om det var ok att använda diktafon för inspelning. Diktafonen/bandinspelning användes sedan till samtliga intervjuer.

6.5 Databearbetning och analys av intervjumaterialet

Nedan följer en beskrivning av databearbetningen och av resultaten i förhållande till reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Här följer också reflektioner kring val av intervju som metod.

6.5.1 Bearbetning och analys

Alla intervjuer transkriberades i sin helhet. Samtliga intervjuer bearbetades, sammanställdes och resultat analyserades genom sökande av variationer i fenomenet "föräldrarnas uppfattningar av kommunikation och delaktighet". Kvale och Brinkmann (2009) skriver att kunskap samlas in och kunskap konstrueras vid en studie. Intervjuerna har skrivits ut ordagrant och den utskrivna texten och bandinspelningen har utgjort det material som sedan har blivit föremål för analys i denna studie. Prioritering av exakta beskrivningar och en strävan mot att sätta förkunskapen inom parentes är viktigt enligt Kvale och Brinkmann. Erfarenheterna och förståelsen hos författaren till denna studie har varit stor, men detta har försökts sättas i parentes i allra möjligaste mån, som är viktigt enligt epochén, inom fenomenologin (Bengtsson, 1999). Bandet har förvarats väl och kommer att raderas när denna studie avslutats. Materialet i denna studie analyserades först genom att skrivas ut ordagrant på datorn, vilket Alexandersson (1994) betonar vikten av. Sedan lästes materialet flera gånger, för att slutligen "plockas isär" utifrån fenomenet: "hur föräldrar uppfattar barnens möjligheter till kommunikation och delaktighet i förskolan", till att mynna ut i kategorier och teman, utifrån resultaten. Alexandersson skriver att analys och tolkning av intervjun bör ske genom att först bekanta sig med datan och skapa ett helhetsintryck för att sedan uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna för att slutligen kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier och studera den underliggande strukturen i kategorisystemet. Alexandersson anser vidare att man bör försöka hitta så många skilda uppfattningar som möjligt av samma innehåll och variationen av uppfattningar, "den minsta gemensamma nämnaren", men också hitta det totala utfallsrummet i en fenomenografisk studie.

6.5.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att reliabilitet innebär tillförlitlighet, där resultatet ska kunna reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare. Det viktiga här är om intervjupersonerna kommer att förändra sina svar till olika intervjuare. En viktig felkälla enligt Stukát (2005) kan vara när man har med människor att göra, att fråga sig hur ärliga informanterna är. De kan ge mer eller mindre osanna svar, mer eller mindre omedvetet. Kanske vill de vara intervjuaren till lags. För att undvika sådana svar har författaren till denna studie varit noga med att skapa förtroendefulla intervjusituationer, men ändå haft i beräkningen att intervjuaren kanske inte fått helt ärliga svar. Enligt Wibeck (2010) ökar reliabiliteten om samma person genomför intervjuerna. I den här studien är det en och samma moderator som har genomfört samtliga intervjuer och i och med det ökar reliabiliteten. I denna studie har författaren hela tiden förklarat hur tillvägagångssättet har skett för att öka reliabiliteten, som Stukát (2005) betonar vikten av. Några reliabilitetsbrister i en studie kan enligt Stukát vara feltolkning av frågor eller feltolkningar och svar hos den bedömda. Det kan också handla om yttre störningar under intervjun, samt dagsformen både hos mina intervjupersoner och hos mig själv som intervjuare. För att få så hög reliabilitet som möjligt har informanternas intervjumiljö varit så lugn och avslappnad som möjligt, genom betoning av vikten av att deras barn inte är med under intervjun.

Validitet betyder enligt Stukát (2005) hur bra mätinstrumentet mäter det som ska mätas och detta kan vara svårt och innebär mångtydiga begrepp. Om inte mätinstrumentet mäter säkert, är det enligt Stukát också svårt att säkert mäta det man vill mäta. Man kanske mäter fel saker. Kvale och Brinkmann (2009) menar att validitet innebär om författaren till studien mäter det som författaren tror att han/hon mäter. Validitet är giltighet, till sanningen, riktigheten och styrkan i ett yttrande. Den bör vara hållbar, välgrundad, försvarbar, vägande och

övertygande. Kvalitativ forskning är ogiltig om den inte resulterar i siffror och kan då i princip leda till valid vetenskaplig kunskap skriver Kvale och Brinkmann (2009), men validiteten i denna studie har en viss trovärdighet genom att i samtliga intervjuer har intervjuaren hållit sig till ramen i samtalen, d.v.s frågeguiden och det centrala innehållet avseende uppfattningar om kommunikation och delaktighet. Intervjuerna genomfördes även i för informanterna kända miljöer och ökade därmed validiteten (Wibeck, 2010). Ett metodologiskt tillvägagångssätt för att i möjligaste mån säkerställa validiteten enligt Alexandersson (1994) är att urskilja två aspekter av en uppfattning, en vad-aspekt och en hur-aspekt. I denna studie har många vad- och hur-frågor ställts. För att intervjuernas validitet och reliabilitet ska bli god har det enligt Andreasson och Asp-Onsjö (2009) varit viktigt att intervjuaren som utformar den och de som besvarar den är eniga om vad som anses med varje enskild fråga. Intervjuaren bör kontrollera att informanterna har förstått frågan. Vid ett par av intervjuerna behövde ett förtydligande göras kring frågeguiden, kring innebörden i ett par av frågorna. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) ställs ofta frågan kring intervjuarens reliabilitets säkerhet inom intervjuforskning. Det är i och för sig lätt att låta två olika personer skriva ut samma avsnitt av en bandad intervju och sedan se vilka ord som skiljer sig åt i de två utskriftena, men den största skillnaden blir hur de återger intervjuarens fråga. Intervjuerna blir enligt Kvale och Brinkmann en sorts tolkning. Det har tyvärr inte gjorts i denna studie på grund av tidsskäl.

Stukát (2005) skriver att vad det gäller generaliserbarheten behöver författaren grundligt utreda för vem/vilka resultaten gäller. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter frågan om studien kan generaliseras. Kan den överföras till andra undersökningsspersoner och situationer. Kvale och Brinkmann skriver att en vanlig invändning till intervjuforskning är att det finns för få intervjupersoner för att kunna generalisera. För att generaliserbarheten ska bli så hög som möjligt har intervjuaren valt att göra nio intervjuer. Det viktiga enligt Kvale och Brinkmann är att man i stället för att generalisera intervjuresultaten i största allmänhet ställer sig frågan om den kunskap som producerats i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer. För att säkerställa detta är det viktigt att intervjuaren under studien hela tiden skriver hur den genomförs och varför den genomförs på det viset, så att någon annan skulle kunna gå in och göra en likadan studie och kunna få liknande resultat. Svag generaliserbarhet kan dock finnas i denna studie i och med föräldrarnas låga delaktighet i förskolans dagliga verksamhet (undervisningsinnehåll/fenomenen) i och med att de själva inte går på förskolan. Föräldrarna har också barn som har kommunikationssvårigheter, vilket gör att det är svårare för barnen att beskriva hur kommunikationen och delaktigheten fungerar. Samtidigt finns det ofta en stark samverkan mellan förskola och hem, som kan bidra till en större delaktighet för föräldrarna och en klarare uppfattning kring verksamhetens innehåll och genomförande. Författarens uppgift har varit att ta reda på det som går kring föräldrarnas uppfattningar och försöka få en så stark validitet som möjligt. Enligt Stukát (2005) innebär generaliserbarhet att intervjuaren får fundera över vem resultaten gäller. Kan resultaten generaliseras även till andra personer än undersökningsgruppen blir värdet ett helt annat, enligt Stukát. Studiens resultat kan i mycket liten grad generaliseras, på grund av få informanter. Informanterna kom dock ifrån flera olika stadsdelar, kommuner och förskolor som samtidigt gör det intressant och till viss del eventuellt mer generaliserbart, enligt Stukát.

6.5.3 Metodreflektion

Valet föll på intervju, som kändes relevant, för att få så många och skilda uppfattningar som möjligt kring kommunikation och delaktighet ur ett föräldraperspektiv, i och med mötet med föräldrarna. Rollen som moderator föll sig naturligt, när författaren gör studien ensam. Vid transkriberingsförfarandet upptäcktes att ett par frågor upplevts som otydliga och att de

frågorna fick förtydligas något vid intervjun. Några frågor gick också in i varandra och ett par av informanterna tyckte därmed att det var svårt att svara på dem, eller att de redan hade gjort det. Författaren är medveten om att många frågor liknade varandra, men för att studien skulle kunna få så uttömmande svar som möjligt kring fenomenet "hur föräldrar uppfattar barnens möjligheter till kommunikation och delaktighet i förskolan" och för att det är viktigt att göra intervjuerna på samma sätt vid varje tillfälle, valde intervjuaren att ställa alla frågorna i samtliga intervjuer.

7. Resultat

Vid en kvalitativ forskningsintervju måste intervjuaren enligt Kvale och Brinkmann (2009) ha omfattande kunskaper om temat för att rätt kunna tolka nyanserna i den information som framkommer under intervjuerna. Det finns heller ingen förutsättningslös tolkning av denna text. Den som tolkar en text kan inte lämna den tradition av förståelse som hon eller han lever i. Kvale och Brinkmann skriver vidare att det är viktigt att vara så medveten som möjligt om sina egna förutsättningar och hur de kan påverka resultatet och försöka ta hänsyn till det vid tolkningen. Betydelsen av att verkligen lyssna för att komma åt innebörden i informanternas berättelser är av yttersta vikt. Denna studie bygger på tidigare forskning, teorier, empiri och författarens egna erfarenheter, kunskap och förförståelse av sin studies problemformulering och syfte. Eftersom författaren till denna studie de senaste 10 åren har arbetat nära barn med Downs syndrom, både inom förskola och skola, samt samverkat nära och aktivt med deras föräldrar, finns givetvis en bred förförståelse. Detta är bra, men författaren har hela tiden under sin studie tänkt på att förförståelsen finns och att författaren hela tiden arbetar med sig själv och sina åsikter och tankar för att vara så "fri" som möjligt i sitt sätt att skriva, reflektera och analysera. Det är enligt Alexandersson (1994) även viktigt att under analysförfarandet tänka på att det inte finns några rätta eller lämpliga svar.

Här nedan kommer resultatanalysen, med kategorier och olika teman under, utifrån studiens syfte och frågeställningar. Resultatdelen från kommunikation är betydligt större i omfång än resultatdelen från delaktighet, detta på grund av att det var fler frågor kring kommunikation i frågeguiden, lite större fokus kring ämnet och därmed mer empiri i datamaterialet.

7.1 Resultatanalys

7.1.1 Uppfattningen av begreppet kommunikation

På frågan vad föräldrarna uppfattar kommunikation som, har följande tema identifierats.

Kommunikation är mycket större och mycket mer än vad man tror

Föräldrarna beskriver begreppet kommunikation som talat språk, tecknat språk, man vill något, övertyga, när man får svar, ge och ta, lyssna, kunna ta in och förstå, samt göra sig förstådd. Ett slags samtal. En förälder sade att kommunikation är meningsutbyte mellan två eller fyra individer. En annan förälder betonade vikten av att det handlar om att få uttrycka sina känslor. En tredje förälder pratade om att samspel och lek är en form av kommunikation och en fjärde förälder ansåg att kommunikation är att säga och att göra. Flera av föräldrarna

pratar om gester, mimik och andra uttryck där man inte alltid säger något verbalt. En förälder sade att det är när man tar i varandra eller ögonkontakt också. En förälder ansåg att begreppet kommunikation är många fler kanaler, en slags helhetskommunikation.

Exempel 1: ISAK

M: Vad är kommunikation för dig?

ISAK: Jag vet inte. Jag har tänkt många gånger på det där ordet. Med små barn. Om man jämför ordet kommunikation och dialog. Två människor pratar med varandra man ger och man får information. I kommunikationen försöker vi ge och ta information men det är inte säkert att det är etablerat i båda ändarna. Jag tror också att kommunikation är så mycket större än att prata. Tapeten är svart. Det är en sorts kommunikation. Det är liksom alla signaler och vibbar och så.

Föräldern här beskriver begreppet kommunikation som ett större och vidare begrepp. Han beskriver ett givande och tagande, men som inte alltid är etablerat hos båda parter.

7.1.2 Uppfattningen kring sitt barns möjlighet till kommunikation

På frågan hur föräldrarna uppfattar sitt barns möjlighet till kommunikation med pedagoger och andra barn på förskolan har följande teman identifierats.

Stor betydelse av organisatoriska förutsättningar och resurser

Sex av nio föräldrar beskriver sitt barns möjlighet till kommunikation som god. Tre föräldrar menar att den goda uppfattningen av barnets delaktighet och möjlighet till kommunikation till stor del beror på att det finns många bra människor runt barnet, som försöker tolka och översätta barnet. Samtliga föräldrar betonade vikten av förskolechefens bemötande i resurs- och utbildningsfrågan vad det gäller personal. En förälder uttryckte det så att *hade det inte varit så att den här förskolläraren var så intresserad och hade sådan pondus och var så värdefull på den förskolan och för den rektorn då vet jag inte om vi hade kommit hela vägen* och en annan förälder beskrev pedagogernas betydelse så här *medvetna pedagoger kring kommunikationens betydelse. Hur ska vi göra för att barn ska bli glada? Hur ska vi göra för att det ska fungera? Liten och stor. Ska vi pröva att de här två leker tillsammans?* Flera föräldrar tog upp betydelsen av att deras barn ibland får leka med yngre barn. En förälder beskrev sin pedagogs egna engagemang som stort. Förskolläraren satte ner foten till rektorn och sade *får jag inte åka på den kursen.....*

Flera föräldrar beskrev att de övriga pedagogerna oftast bara kunde lite tecken eller inte alls och många av dem känner sig osäkra i användandet av det och de använder i så fall bara tecken till det barn som de tror behöver det och inte till alla barn och inte i alla situationer. Det fanns dock två föräldrar som uppfattar det som att många pedagoger tecknar med många av barnen på avdelningen och i flera situationer. Flera föräldrar har märkt att både de själva och många pedagoger har minskat teckenanvändandet, när det verbala språket har kommit igång mera. Sju av föräldrarna menar att pedagogerna har fått lära sig tecken när barnet började på förskolan, eller efter ett tag, medan ett par föräldrar menar att deras pedagoger redan kunde tecken när barnet började. Sju föräldrar uppfattar att det är sårbart i kommunikationen när resursen är sjuk och de har vikarie eller någon annan pedagog på avdelningen om ska ta över stödfunktionen. En förälder beskrev att på deras förskola märktes detta så tydligt och det ledde till att de andra pedagogerna fick gå på teckenkurs. Två föräldrar beskriver situationen när den/de ordinarie resursen/pedagogerna slutar på förskolan och nya ska lära sig, som ett

mödösamt arbete. *Och nu är det en ny omgång med personal. Nu får man ta dialogen igen med rektorn kring special.....*

Åtta av nio föräldrar beskriver att deras barn har en egen resurs, som är mest tillsammans med barnet. En förälder berättar att på deras förskola turas pedagogerna om att vara resurs olika dagar. En annan förälder tog upp det pedagogiska ansvaret och menar att hon lyft frågan i arbetslaget, när pedagogerna inte helt tog fasta på att det var pedagogerna som bär det pedagogiska ansvaret och att resursen enbart ska vara stöd. Samtliga föräldrar pratade om var ansvaret ligger för olika övningar. Hos resursen, hos de pedagogiskt utbildade, hos habiliteringen eller hos föräldrarna? En förälder sade så här: *nu har vi en resurs på heltid, då kan man också önska ganska mycket av henne*. Pedagogerna på två förskolor har själva haft ett stort intresse av att lära sig tecken som stöd och själva utvecklat sig och verksamheten vidare. Fyra föräldrar har varit nöjda med sitt barns förskoletid under hela tiden. Alla nio föräldrarna uppfattar att deras barn trivs på förskolan och vill gå dit. Möjligheten till kommunikation *syns och känns* som en förälder sade. *Nöjd glad trivs vill berätta och visa* sade en annan förälder. En tredje förälder uttryckte att det *syns genom att barnet visar att kommunikationen har blivit omvänt, inte vill*. En annan förälder tycker att det fungerar väldigt bra, men att både barn och vuxna är lite för snälla mot honom och att han får göra lite för mycket saker som inte känns bra. Föräldern vill att barnet får skärpa sig lite i vissa situationer, nu när han har blivit lite större. En förälder sade så här *det fungerar när resursen som är väldigt nära honom går med bilderna i fickan*.

Exempel 2: EMELIE

M: Hur uppfattar du ditt barns möjlighet till kommunikation?

EMELIE: *Jag uppfattar det som ganska stort i och med den resursen som vi har. Resurser har lagts på utbildning av personalen. Sedan får man komma ihåg att kommunikation är mycket mer än ord. Det är ju tecken men han uttrycker sig också väldigt väl genom minspel. Han visar sina känslor och han tar tag i den han vill ha kontakt med när den inte förstår att det är dens namn han ropar på. Han utnyttjar väl de kontaktvägar han har.*

Föräldern här beskriver sitt barns möjlighet till kommunikation på förskolan som god. Hon anser att det till stor del beror på resursen och att resursen har fått utbildning. Barnet till den här föräldern verkar vara mycket kommunikativ och han visar sina känslor väl.

Möjligheten till kommunikation är begränsad för vissa barn

Exempel 3: FREDRIKA

M: Hur uppfattar du ditt barns möjlighet till kommunikation?

FREDRIKA: *Det är begränsat tycker jag. Det beror på flera saker. Han kommunicerar mycket mera hemma och har alltid gjort. Det spelar ingen roll hur mycket han trivs och har det bra på förskolan, så kommunicerar han mer när han är hemma. Vi ser andra sidor hos honom än vad man gör på förskolan. Samtidigt vet jag att det finns personal som gärna lyssnar och de tecknar, för de flesta har gått teckenkurs. De försöker på alla sätt och vis men det blir inte samma sak. Sedan vet jag inte om det är så att han känner att han inte behöver kommunicera på förskolan på det sättet som han gör hemma eller om han inte vågar eller vad det handlar om. Det är begränsat och jag tror att det beror på att det är för stort. Det är för många barn och för mycket intryck för honom.*

Föräldern här beskriver sitt barns möjlighet till kommunikation som begränsad. Hon tror att det beror på att det är för stor barngrupp, då barnet har svårt att uttrycka sig. Föräldern menar

att barnet uttrycker sig mycket mer hemma och visar även där andra sidor hos sig själv. Föräldern tycker dock att pedagogerna försöker teckna och de har fått gå på utbildning kring tecken, men att kommunikationen ändå är låg mellan barnet och pedagogerna. Föräldern funderar på om det är så att barnet inte tror/tycker att han behöver kommunicera på förskolan.

Föräldrar har fått kämpa mycket

Sju av nio föräldrar beskriver att de har fått kämpa mycket vad det gäller resursen, resurstimmar, utbildning hos pedagogerna osv. Två föräldrar anser inte att de har behövt kämpa särskilt mycket. Fem av nio föräldrar menar att de har varit på väg att byta förskola, när det inte har fungerat så bra.

Barnets egna kommunikativa förutsättningar har betydelse

Åtta föräldrar av nio anser att deras barn vill kommunicera. Fem av sju barn använder sig av tecken regelbundet. Ett barn vill bara kommunicera verbalt, men är svårt att tyda. Ett annat barn är inte intresserad av kommunikation över huvud taget. Samtliga föräldrar tycker att kommunikationen är det där "lilla extra svåra" för barnet, kanske det enda svåra som en förälder uttryckte det. Många föräldrar tycker att deras barn förstår väldigt mycket och en förälder tror att deras barn förstår nästan allt. Alla föräldrar tar upp sitt barns egna förutsättningar/egenskaper vad det gäller möjligheten till kommunikation. Sju av nio föräldrar tycker att barnet är lätt att tyda och tolka sitt barn. Sex föräldrar upplever även att det är lätt för utomstående att tolka barnet, om de har lärt känna barnet och är i barnets närmaste sfär. En förälder beskrev möjligheten till kommunikation som *klar väg till kommunikation*.

Barnen visar emotioner när omgivningen inte förstår

En dag på förskolan är indelad i många olika aktiviteter och sker i olika miljöer. Dessa situationer och sammanhang kan vara mer eller mindre kommunikativa för barnen. Fyra föräldrar beskriver att när deras barn inte kan kommunicera så att andra förstår kan de bli väldigt frustrerade. En förälder menar att *det räcker med ett bryt så går det över* medan en annan förälder berättade att deras barn *får tårar och utbrott när barnet inte kan göra sig förstådd*. En annan förälder beskriver att barnet kan bita både barn och vuxna när den inte kan göra sig förstådd. En förälder anser att barnet bara vill kommunicera verbalt, talet är väldigt otydligt och detta leder därmed till svårigheter.

7.1.3 Uppfattningen kring hur föräldrarna ser att möjligheten till kommunikation fungerar bra

På frågan hur föräldrarna ser att möjligheten till kommunikation fungerar bra för sitt barn på förskolan har följande teman identifierats.

Tydlig läroplan och samverkan

Exempel 4: ISAK

M: Hur ser du att möjligheten till kommunikation fungerar bra för ditt barn på förskolan?

ISAK: *Jag tror att man kan märka det väldigt tydligt för någon som inte jobbar på förskola och ser hela den här världen utifrån. Det känns som man är medveten, att enheten har fått någon slags läroplan och krav, som ett företag, dvs. här har du en budget. När året är slut vill*

jag att du som pedagogisk ledare kommer till mig och påvisar resultat. Så kan det kännas ibland.

Föräldern beskriver en förskoleverksamhet som verkar fungera väl och som föräldrarna är mycket nöjda med. Förskolan verkar ha tydliga mål för sin verksamhet och som förskolan verkar följa. Pedagogerna är även duktiga på att förmedla målen till föräldrarna och vägen dit.

Betydelsen av liten grupp

En förälder uttryckte sig så här: *i den lilla gruppen är han mer aktiv och kan själv ge uttryck. När de har miniröris i liten grupp då hänger han med.*

Exempel 5: FREDRIKA

M: *Hur ser du att möjligheten till kommunikation fungerar bra för ditt barn på förskolan?*

FREDRIKA: *I liten grupp, med vilken förskolefröken som helst kan ha uttrycka sig på något sätt.*

Föräldern uppfattar att kommunikationen fungerar bäst i liten grupp, även om det är en annan pedagog än resursen som är aktiv och är med barnet där.

Barnet visar att det trivs, är glad och vill vara på förskolan

Exempel 6: EMELIE

M: *Hur ser du att möjligheten till kommunikation fungerar bra för ditt barn på förskolan?*

EMELIE: *Jag ser det genom att han trivs, är glad och vill vara på förskolan. Dels får jag rapporter, har avstämningsmöten, att han är en del av gruppen. Att de andra barnen interagerar med honom och att han interagerar med de andra. Det krävs ju kommunikation för det. Det har inte varit några problem med de som han har gått med, att göra sig förstådd, att ta plats. Han har varit lite försiktig förstås, än andra barn, men när han väl känner sig hemma i gruppen, uttrycker han sig på de sätt som han kan. Det har han alltid gjort. Det är väl så man ser det på honom, men mest att han trivs. Om han inte blir förstådd....Att han har relationer med kompisar och så och med personal.*

Föräldern tycker att barnet tydligt visar att han har en bra möjlighet till kommunikation på förskolan. Detta syns enligt föräldern genom att han vill gå till förskolan, trivs och är glad.

7.1.4 Uppfattningen kring ej optimala kommunikationsmöjligheter

På frågan kring hur föräldrarna ser att möjligheten till kommunikation inte fungerar på ett önskvärt sätt för sitt barn på förskolan har följande teman identifierats.

Svårt att få utrymme i den stora gruppen

Exempel 7: FREDRIKA

M: *Hur ser du att möjligheten till kommunikation inte fungerar på ett önskvärt sätt för ditt barn på förskolan?*

FREDRIKA: *Jag tror att de har gjort sitt bästa. Jag kan se att när det började en ny nu i höstas som var väldigt på och plockar fram saker, men nej säger han bara. Jag vet att när han har sin resurs med sig i den stora gruppen, vid ex. samlingen så spelar det inte så stor roll. Han är fortfarande tillbakadragen, passiv och dämpad. Så det har inte att göra med att*

någon försöka hjälpa honom, locka fram. Det är inte intressant. Det finns inte utrymme för honom att uttrycka sig, be om något eller så.

Föräldern menar att i den stora gruppen har barnet svårt att få utrymme och han blir dämpad och tillbakadragen.

Upplever ej "icke optimala" kommunikationsmöjligheter

Exempel 8: ISAK

M: Hur ser du att möjligheten till kommunikation inte fungerar på ett önskvärt sätt för ditt barn på förskolan?

ISAK: Jag tror inte att jag upplever det. Jag tror att om det problemet skulle finnas så är de så öppna för feedback, så då tar de in det och är det så att det är ett verkligt problem så löser dem det. Jag tror att om det handlar om ekonomi så löser de det. Handlar det om teknisk kunskap så är de väldigt nyfikna. De läser, hämtar information och tar in duktiga personer som föreläser. Involverar föräldrarna till en träff. Hur gör vi här i den här situationen? Jag ser inte det".

Föräldern uppfattar pedagogerna som öppna för feedback och att de gärna vill lösa problem, vad det än rör sig om. Samtal och samarbete mellan hem och förskola sker regelbundet, för att lösa eventuella problem. I ovanstående exempel är det en mycket nöjd förälder. För att även få med fler och *olika* uppfattningar och variationer kommer här fler exempel.

Verksamheten är ej anpassad utifrån alla barns förutsättningar

Exempel 9: FREDRIKA

M: Hur ser du att möjligheten till kommunikation inte fungerar på ett önskvärt sätt för ditt barn på förskolan?

FREDRIKA: På samlingen där har vi nästan sett det största behovet av en resurs, för då går det inte i hans tempo. Där är det anpassat efter de andra barnen och måste så få vara. Där har vi känt ett stort behov av att resursen är med, tolkat, visat och riktat uppmärksamheten. För han kan sitta bortvänd halva tiden om inte någon riktar uppmärksamheten och hjälper honom där. Nu lyssnar vi på X, det är hon som pratar. Där har det absolut behövts. I viss mån tecknar den som håller i samlingen och hans resurs har hjälpt till mer med det.

Föräldern uppfattar behovet av resursen som störst vid samlingen. Barnet behöver hjälp med fokus och koncentration och föräldern ser att samlingen är anpassad efter de andra barnen i gruppen. Tempot går inte i deras barns takt. Föräldern tycker att samlingens innehåll och tempo måste få vara anpassat efter de andra barnen. Barnet sitter dock bortvänd halva tiden, om han inte får stöttning.

7.1.5 Uppfattningen av hur kommunikationen sker

På frågan hur föräldrarna uppfattar att kommunikationen sker mellan deras barn, pedagogerna och de andra barnen på förskolan har följande teman identifierats.

Betydelsen av tecken som stöd

Samtliga föräldrar i studien beskriver att på deras förskola har de veckans tecken och/eller bilder. Några pedagoger har ansträngt sig för att använda tecken som stöd vid samlingen,

medan andra inte gör det. En förälder uttryckte vikten av att den som leder samlingen inte använder sig av tecken som stöd. *Då märks det jättetydligt. Om den som håller samlingen inte tecknar, då tappar ju N fokus. Supertydligt. Fast hon har gått på förskola i fem år så tappar hon ändå fokus på samlingen om den som håller i samlingen inte tecknar.*

Sex av nio föräldrar uppfattar samlingen som kommunikativ. På många avdelningar sjunger man sånger med tecken som stöd. En förälder beskrev samlingen i en uppbyggnadsfas, både utbildningsmässigt och materialmässigt. Hälften av föräldrarna beskriver att det var fler pedagoger som använde sig av tecken som stöd med barnen på småbarnsavdelningen, än på storabarnsavdelningen. Vissa pedagoger är mer tydliga och använder mer tecken än andra.

Bilders betydelse

I några tamburer finns det bilder på kläder och kommunikationen tydliggörs väl på vissa ställen. Bilder förekommer även som kommunikationsmedel. En förskola använder iframes, där över 100 bilder rullar runt, där barnen kan titta på sig själva och på hyllor finns det bilder på barnen.

7.1.6 Uppfattningen av hur kommunikationen fungerar vid olika situationer

På frågan hur kommunikationen fungerar mellan barnet, pedagogerna och de andra barnen vid olika situationer, exempelvis vid matsituationen, dokumentationen mellan förskola och hem, individuell träning och vid den fria leken har följande teman identifierats.

Möjligheten till kommunikation skiljer sig åt vid matsituationen

Vid matsituationen handlar det om valmöjligheter, självständighet, kommunikation, delaktighet och att vara aktiv. Sju föräldrar av nio beskriver matsituationen som den situation som fungerar bäst angående kommunikationsmöjligheten. En förälder beskriver dock matsituationen som *väldigt icke kommunikativ. Jag vet att de har tränat honom väldigt mycket på att han ska välja mjölk eller vatten. Så det där att ta egna initiativ, att uttrycka sig, att kommunicera, men han är väldigt passiv där. Han har bara satt händerna i knät och väntat på mat.* En förälder berättade att pedagogerna bl.a. filmar matsituationen, för att sedan kunna titta på den och lära sig, för att bli en duktigare pedagog.

Exempel 10: GUNILLA

M: Hur fungerar kommunikationen mellan erat barn, pedagogerna och de andra barnen vid ex. matsituationen?

GUNILLA: *Där har väl blivit lättare nu då, att jobba med bilder och har gjort ganska länge. Bilder på mjölk och så. Han tar bilder på det han vill ha och så valsituationen. Man tar fram bilder på mjölk och vatten och de frågar; vad vill du ha? Den eller den? Då är man på ett bestämt ställe och har det man behöver runt omkring sig. Och det är också något han är intresserad av, han vill ha mat och då är han mer intresserad av att kommunicera.*

Enligt den här föräldern har matsituationen nu blivit mer kommunikativ. Barnet och pedagogerna använder bilder för att skapa en valsituation. En bestämd plats och tillgängligheten till det man behöver beskriver föräldern som något positivt för

kommunikationen. Enligt föräldern är barnet också hungrig vid matsituationen och blir därmed mer intresserad av kommunikation och delaktighet.

Olika åsikter om dokumentation som kommunikationsmedel

Dokumentation som kommunikationsmedel tycker många föräldrar är bra. Det används "idagböcker" och/eller ipads som dokumentation på alla förskolor, utom på en. I idagböckerna finns dagens bild och text. En del har teckenbilder tillsammans med detta. I idagböckerna skriver pedagogerna vad de har gjort under dagen. En förälder beskriver ett särskilt område, som det har varit särskilt fokus på i idagboken: mat och sömn.

Exempel 11: HANNA

M: Hur fungerar kommunikationen mellan erat barn, pedagogerna och de andra barnen vid ex. dokumentationen mellan förskola och hem?

HANNA: *Vi har ingen bok. Jag känner att vi har väldigt bra kommunikation och därför behöver vi ingen bok. Det tar bara tid från pedagogerna.*

Den här föräldern har valt bort idagbok på grund av att hon tycker att kommunikationen fungerar så bra mellan förskola och hem och att en bok bara skulle stjälja tid från personalen.

Individuell träning eller inte

Sex föräldrar beskriver att deras barn har individuell träning 1 gång/dag eller några gånger/vecka. En av anledningarna till detta är enligt föräldrarna att språket ska komma igång lite mera. Där görs övningar som kan komma från habiliteringen, material från "Karlstadmodellen" (av professor Iréne Johansson) eller något som pedagogen/resursen fått handledning kring från specialpedagogen eller någon annan i resursteamet. Tre föräldrar berättade att deras barn har tränat/jobbat på förskolan med ett eller flera andra barn med någon övning antingen från "Karlstadmodellen" eller från habiliteringen. En förälder berättade inlevelsefullt hur deras barn, ett annat barn och resursen hade haft jobbstund: *Det andra barnet sade mössa och G gjorde tecknet för det. Jag tänkte vad roligt, de tre kommunicerar med varandra. En visar saken och en tecknar.* En annan förälder uttryckte övningen från habiliteringen som *bit och blås* och att hon nu vill ha *mera tips och tricks. Konsonanter och så*. En förälder betonade dock vikten av att träningen inte får ske för ofta och vid situationer då barnet hela tiden exkluderas från viktig verksamhet, ex. den fria leken och utevistelsen. Det måste vara en balansgång. Då får i stället föräldrarna ta mer av träningen hemma, samtidigt säger föräldern att hon "bara vill vara mamma" och få leka med sitt barn, när hon är hemma. På jobbstunder förbereds ibland nya saker.

Exempel 12: GUNILLA

M: Hur fungerar kommunikationen mellan erat barn, pedagogerna och de andra barnen ex. vid "träningen"?

GUNILLA: *Vi har ingen träning. Nej, för förskolor tränar inte har vi fått inpräntat i oss från första dagen. Det är inte deras uppgift att träna, utan de ska utveckla dem socialt, i att vara i grupp. Träningen ingår inte i förskolans uppgift. Sedan är det ju träning hela tiden, men det är ingen som har sagt att vi ska sitta på den här mattan och träna det här och det här. Det var mycket motstånd i början, men nu när vi har en egen resurs, som är med honom hela tiden, så blir det träning hela tiden. Men inte att vi gör planer, mål och vart vi är på väg och så.*

Föräldern uppfattar att pedagogerna anser att träning inte ingår i förskolans uppgift, men föräldern hoppas att det ska bli träning så småningom. Föräldern har försökt få till stånd detta, men det har varit mycket motstånd.

Stöd behövs vid den fria leken

Under den fria leken behöver barnen ofta mer stöd av de vuxna, samtidigt uttrycker två föräldrar att barnet nog är *ganska fri i den fria leken*. En annan förälder menar att det är då som resursen är stöd till hela gruppen. Flera föräldrar uppfattar det som att det inte används lika mycket tecken med barnet och mellan barnen vid den fria leken som vid andra rutinsituationer, ex. i tamburen, matsituationen och vid samlingen. Två föräldrar beskriver att deras barn har haft svårt att sätta gränser och ibland blivit lite utsatta i den fria leken och de beskriver pedagogernas arbete så här: *de har gått in och stoppat när han inte vill att tjejerna bär honom. Nu vill han inte kramas mer*. En annan förälder beskrev att hon skulle önska att *de inte var så snälla mot honom*. Enligt den föräldern var det på gränsen att han fick göra lite för mycket. En annan förälder uppfattar den fria leken som *han drar sig nog mycket undan, han gör sitt*.

Exempel 13: BEA

M: *Hur fungerar kommunikationen mellan erat barn, pedagogerna och de andra barnen vid ex. den "fria leken"?*

BEA: *Den är väl lite lurigare. Det är väl där det kan uppstå problem. Här hemma kan hon leka med sin syster. Hon har en mer uppstyrd lek. Nu leker vi med dockorna....då är hon hyfsat med och så där men det är där det kan uppstå problem vad jag har förstått. Det är lite flytande. Tre barn som leker i en hörna, men hon blir bättre och bättre på det också. Det är det där med kommunikationen. Att de inte tydliggör så att hon förstår. Då slog hon till dem. Nu har det inte hänt något sådant.*

Föräldern upplever den fria leken som mer flytande och därmed svårare för barnet. Föräldern menar att det behövs mer tydliggörande för barnet i leken och större möjlighet till kommunikation. Föräldern beskriver att barnet ibland kan slå till de andra barnen när hon inte kan förmedla sig.

7.1.7 Uppfattningen kring insyn och påverkan

På frågorna hur bra insyn föräldrarna har i sitt barns möjlighet till kommunikation med pedagoger och barn på förskolan och hur och vad de kan påverka i verksamheten vad det gäller möjligheten till bra kommunikation har följande teman identifierats.

Föräldrar har en viss insyn och kan påverka en del, men det är tuftt många gånger

Alla nio föräldrarna har ett nära samarbete med resursen/pedagogerna. De har mer eller mindre täta avstämningsmöten. En förälder sade *vi träffar ju förskolan var sjätte vecka. Så vi planerar hennes träning*. En förälder planerar alltså barnets individuella träning och en annan tillverkar material åt förskolan. Tre föräldrar anser att de har stor insyn och en förälder anser att hon har all insyn. En förälder uppfattar möjligheten till insyn begränsad på grund av att det är ett stort team runt barnet som tänker kring kommunikation. Föräldern beskriver att när någon tycker något i teamet så tycker de flesta samma sak och på något sätt är det ändå styrt av resurser. En annan förälder uppfattar det som begränsat i och med sitt barns begränsade

förmåga till kommunikation. Det har varit tungt för många föräldrar, de har fått kämpa mycket för resurser. *Det flöt på ganska bra där i början men sedan tog det slut. Så får du inga fler förslag. Om man är tyst och inte säger något kanske det inte sker på automatik. Vi har varit ganska på hela tiden. Inte krävt men önskat. Vi har också fått.* Tre föräldrar beskriver att de har kunnat påverka att personal har fått stanna, men det har varit tufft: *vi fick bråka för resurs i 1 år.* En förälder beskriver möjligheten till att kunna påverka resurserna: *det är liksom lotto. Bor du i Bagdad smäller det i grannbyn eller i din by? Det är 50/50. Det är ingenting att göra åt. Det är en dom som kommer.* En förälder har kunnat påverka att det pedagogiska ansvaret ska ligga hos pedagogerna. De flesta föräldrar upplever att en eller flera av pedagogerna har kunnat eller fått lära sig tecken när barnet började på förskolan, så föräldrarna har inte behövt påverka vad det gäller det, men att fler på förskolan ska kunna tecken har några föräldrar fått lyfta. Två föräldrar har kunnat påverka utbildningsnivån hos pedagogerna. Sju föräldrar har kunnat påverka att barnet ska ha individuell träning.

7.1.8 Uppfattningen av begreppet delaktighet

På frågan hur föräldrarna uppfattar begreppet delaktighet har följande tema identifierats.

Begreppet delaktighet är stort

Begreppet delaktighet är stort. En förälder tyckte att delaktighet är att man är lyssnad på. En annan förälder sade att det handlar om att få påverka. Fem av föräldrarna tryckte på betydelsen av att vara en i gruppen och att få vara med. En förälder sade *att få tycka och tänka*. En förälder menar att delaktighet är att få information. Att man kan säga till, men att de också kan säga till. En förälder anser att delaktighet är motsatsen till att vara utanför. Föräldern menar att det är viktigt att deras barn får samma chans att utveckla och lära sig som de andra barnen. En annan förälder menar att delaktighet är att det man säger betyder något. Ytterligare en förälder beskrev delaktighet som när man är involverad i något. Att man vet vad som händer och att man kan påverka det. En förälder uttryckte delaktighet med orden *att man är med i en process*. En förälder uttryckte att delaktighet är när man är integrerad, att man får vara med på samma lika villkor med alla andra barn på förskolan, men med stöd.

Exempel 14: CECILIA

M: Vad betyder delaktighet för dig?

CECILIA: *Att det inte blir något problem att han har Downs syndrom utan han är där som vilket barn som helst. Och ibland får han anpassa sig och ibland får väl de andra anpassa sig, att det går åt båda håll. Det ska ju inte vara att man alltid står och väntar, men att det blir åt båda håll. Sedan är de väldigt duktiga på att dela eftersom de har flera olika åldrar. Några går iväg på det och andra går iväg på det. Då får man väl hänga med på det som passar bäst då.*

Den här föräldrarna betonar vikten av att det inte ska ha någon betydelse om ett barn har Downs syndrom, utan han ska ses som vilket barn som helst. Anpassningarna i verksamheten ska enligt föräldern vara åt båda håll. Ibland får ett eller flera barn anpassa sig och en annan gång är det ett annat barn eller en grupp barn som får anpassa sig. Ett givande och tagande. Föräldern uppfattar det som att pedagogerna är duktiga på att dela upp barnen i grupper utifrån behov och förutsättningar och att föräldrarnas barn får hänga med där det passar bäst.

7.1.9 Uppfattningen av barnets möjlighet till delaktighet

På frågan hur föräldrarna uppfattar sitt barns möjlighet till delaktighet har följande teman identifierats.

Möjligheten till delaktighet är stor för de flesta barnen

Åtta föräldrar av nio uppfattar sitt barns delaktighet på förskolan som bra medan en förälder uppfattar det som begränsat, men att barnet på ett sätt ändå är delaktig. En av dessa föräldrar tycker att delaktigheten känns bra på förskolan, för att barnet har aldrig behövt stanna kvar på förskolan när de andra har gått på utflykt ex. En förälder uppfattar att han är omtyckt och att barnen interagerar med honom när han kommer till förskolan och säger hej. En förälder tycker att det känns bra, men att det finns utmaningar. Tre föräldrar menar att den goda uppfattningen av barnets delaktighet till stor del beror på att det finns många bra människor runt barnet, som försöker tolka och översätta barnet. En annan reflektion hos en av föräldrarna kring uppfattningen kring möjligheten till delaktighet är att han blir bjuden på alla kalas. Även regelbundna rapporter från förskolan ger en förälder en helhetsuppfattning kring delaktigheten som känns bra.

Resursens betydelse

Exempel 15: HANNA

M: Hur uppfattar du ditt barns möjlighet till delaktighet på förskolan?

HANNA: *Jag tror att det är jättebra att hon har resursen. Pedagogerna hjälpte henne mycket första året, att hon var med och delaktig. Att hon inte måste backa.*

Föräldern uppfattar sitt barns delaktighet som väldigt god, mycket tack vare resursen och de andra pedagogerna. Pedagogerna har hjälpt till för att barnet ska bli mer delaktig.

Hela vuxenvärldens betydelse och samverkan

Exempel 16: FREDRIKA:

M: Hur uppfattar du ditt barns möjlighet till delaktighet på förskolan?

FREDRIKA: *Eftersom vuxenvärlden: pedagogerna på förskolan och vi föräldrar och rektorn, som är bra, så tycker jag att den är bra. Men det kräver ju att alla försöker tolka honom och översätta honom på något sätt. Och kommunicera det till varandra, det gör vi ju. Det är det som krävs för hade man bara släppt det till N så hade han nog inte varit delaktig. Det krävs ett arbete bland alla vuxna för att han ska vara det. Jag tror att han känner sig väldigt delaktig. Han känner sig väldigt hemma i gruppen på förskolan och med personalen. Han verkar trivas jättebra. Det är största anledningen till att han är kvar där. Det har inte alltid varit så. Första året var inget hit. Då var vi inte nöjda. Då höll vi på att byta.*

Föräldern menar att alla i vuxenvärlden runt detta barn arbetar för att barnet ska känna sig delaktig, annars hade han inte varit det. Föräldern uppfattar det som att barnet känner sig väldigt delaktig och som en i gruppen. Föräldern beskriver det första året som ett mindre bra år, då föräldrarna höll på att byta förskola, men det blev till slut bättre.

Det finns miljöer och situationer då delaktigheten är mindre för barnen

En förälder menar att delaktigheten var större för deras barn, när hon var yngre. Det var inte så uppstyrt då. En annan förälder tar upp delaktigheten kring det pedagogiska arbetet. Föräldern uppfattar det som att deras barn lätt exkluderas vid vissa pedagogiska situationer. Det har varit lite rörigt med personalbyten, ändring i barngrupper och lokaler som har gjort att barnet och resursen har gått undan och gjort saker tillsammans. Då har de sluppit det röriga, men då har de också exkluderat och nu menar föräldern att *det är dags för lite ordning, att inkludera mera och då en helt annan delaktighet*. En förälder trycker på självförtroendet som ibland får sig en törn av att barnet har språksvårigheter. Barnet kan ha svårt att ta sig in i leken, ta för sig och därmed bli mer delaktig. En förälder upplever att barnet *är väl med och sitter i ringen under samlingen men han är väl inte superdelaktig*.

Utgångsläget är kanske att barnet inte är delaktig

Exempel 17: GUNILLA

M: *Hur uppfattar du ditt barns möjlighet till delaktighet på förskolan?*

GUNILLA: *Det är väl svårt. Hans utgångspunkt är kanske att inte vara delaktig. Han drar sig undan. I första steget är ju att få med honom. Det har alltid hetat han sätter sig alltid tyst under bordet. Det är det beteendet, så man får locka in honom så att han blir delaktig. Men det är klart att han är delaktig på ett sätt också.*

Föräldern uppfattar inte sitt barn som så särskilt delaktig. Utgångsläget är enligt föräldern att han inte är delaktig. Pedagoger har enligt föräldern upplevt att han många gånger sätter sig tyst under bordet.

7.1.10 Uppfattningen kring om möjligheten till delaktighet fungerar bra

På frågan hur föräldrarna ser att möjligheten till delaktighet fungerar bra för sitt barn på förskolan har följande tema identifierats.

Delaktighet syns och känns

På frågan hur föräldrarna ser att möjligheten till delaktighet fungerar bra för sitt barn på förskolan svarade alla nio föräldrarna att det märks, genom att barnet trivs på förskolan. En förälder sade *det syns och känns*. En annan förälder sade *att hon mår bra . Kommer hem med sina teckningar*. Sex av nio föräldrar menar att det märks genom dagliga samtal och täta avstämningsmöten med personalen. Två föräldrar ser det genom att de andra barnen är vana vid barnet, genom att de har gått tillsammans i flera år och vant sig vid varandra. De andra barnen frågar efter barnet. En förälder beskriver att det märks genom att de andra barnen vill krama deras barn och att föräldern får information kring vem barnet har lekt med idag och hur det har gått. En förälder menar att delaktigheten bl.a syns genom att barnet är omtyckt, de andra säger hej och ex. hämtar en vagn till barnet, när barnet kommer. Föräldern påpekar samtidigt att det är klart att deras barn får ju mer uppmärksamhet än snittbarnet i gruppen eftersom någon av pedagogerna hela tiden har helfokus på barnet.

En av föräldrarna upplever att deras barn är särskilt delaktig vid samlingen, *genom att barnet får lära ut veckans tecken till de andra barnen*. En annan förälder upplever att han sitter i ringen, men han är inte superdelaktig.

Exempel 18: FREDRIKA

M: Hur ser du att möjligheten till delaktighet fungerar bra för ditt barn på förskolan?

FREDRIKA: *Jag ser att han trivs. Han är glad när han går dit. Väldigt missnöjd och eländig halva semestern. De två första veckorna var ok sedan blev det inte bra. Missnöje från morgon till kväll. Och sedan pratade vi om att snart är det dags att gå till dagis och vad glad han blev. Både för stimulansen och för hela miljön och strukturen. Han behöver den strukturen. Dagen är indelad och förutsägbar. Den är på samma sätt alltid. Han vet vad som händer. Det är hans miljö.*

Föräldern menar att det märks att möjligheten finns, genom att deras barn trivs och är glad för att gå till förskolan. Föräldern tycker att verksamheten nu är väldigt bra för deras barn med en tydlighet, struktur och förutsägbarhet och därmed en miljö för honom.

Exempel 19:HANNA

M: Hur ser du att möjligheten till delaktighet fungerar bra för ditt barn på förskolan?

HANNA: *De berättar vad de har gjort och så.*

Föräldern menar att denna uppfattning kring delaktigheten kommer av att pedagogerna hela tiden berättar vad det gör osv.

7.1.11 Uppfattningen av när delaktigheten inte fungerar

På frågan hur föräldrarna ser att delaktigheten inte fungerar har följande teman identifierats.

Det märks inte

Exempel 20:HANNA

M: Hur ser du att möjligheten till delaktighet inte fungerar på ett önskvärt sätt för ditt barn på förskolan?

HANNA: *Det kan jag inte säga. Även när de har vikarie så är de så gulliga.*

Föräldern uppfattar aldrig att delaktigheten inte fungerar, även när de har vikarier så fungerar det bra.

Exkludering

Exempel 21:GUNILLA

M: Hur ser du att möjligheten till delaktighet inte fungerar på ett önskvärt sätt för ditt barn på förskolan?

GUNILLA: *Det är väl när vi har upptäckt vid några enstaka tillfällen att han inte fick följa med, när de andra barnen gick iväg, men J fick inte följa med. Det är väl en av de värsta situationerna. Det var besök på närliggande förskola, men det gjorde inte J. De gick iväg till det där rummet, men J var kvar med de små barnen. Det är väl de värsta fallen av icke delaktighet.*

M: Kunde ni påverka det?

GUNILLA: *Vi fick ta upp det och säga att han är ett äldre barn och ska tillhöra de äldre barnen. Han ska ha chans att göra samma sak och aktiviteter som dem. Det var en period då det var ont om personal då var det lättare att stuva undan honom än att ta med honom.*

Föräldern har upplevt att barnet vid några tillfällen har exkluderats från verksamheten.

7.1.12 Uppfattningen av möjligheten till påverkan kring delaktighet

På frågan om det går att påverka i verksamheten, vad det gäller sitt barns möjlighet till delaktighet har följande tema identifierats.

Det går att påverka i verksamheten

Alla nio föräldrarna uppfattar möjligheten till att kunna påverka verksamheten som relativt stor, vad det gäller deras barns möjlighet till delaktighet.

Exempel 22: BEA

M: Hur och vad kan du som förälder påverka i verksamheten, vad det gäller ditt barns möjlighet till delaktighet?

BEA: Det kan man absolut. Men det är hur mycket man orkar då. Du får ligga på själv. Det är stora grupper, lite resurser och lite personal. Det är ju överlag svårt för alla barn att få det dem behöver och ska ha för tidspressen.

Föräldern uppfattar möjligheten till att kunna påverka i verksamheten som stor, men det beror mycket på hur mycket man orkar. Föräldern lyfter ämnena: stora grupper, resurser och personal.

7.1.13 Innebörden av möjligheten

På frågan om vad möjligheten till delaktighet för deras barn på förskolan innebär för föräldrarna har följande tema identifierats.

Det är ju själva livet

En förälder uttryckte möjligheten med att annars skulle livet vara kasst och miserabelt. En annan förälder menar att livet skulle vara så mycket enklare om han kunde prata. En tredje förälder anser att delaktighet på förskolan kan leda till delaktighet i vidareutbildning och en fjärde förälder tycker att möjligheten innebär en trygghet. Ytterligare en förälder menar att det handlar om att barnet ska få sin roll och sin plats i förskolan.

Exempel 23: ANNA

M: Vad innebär möjligheten till delaktighet för ditt barn i verksamheten, för dig som förälder?

ANNA: Det grundlägger att vara en naturlig del av samhället. Delaktighet på förskolan är det som jag vill ska följa hela vägen upp sedan. Det är därför som det är så himla konstigt att man först går tillsammans. Det är ingen som ifrågasätter att man går i en vanlig förskola men sedan kommer den stora frågan om man ska gå i vanlig skola eller sarskola. Det tycker jag är jättekonstigt. För jag tycker att man jobbar så mycket med att grundlägga att alla är lika mycket värda. Alla ska få vara med. Det är ok att vara olika under förskoletiden. Och sedan blir det frågor. Det kommer längre upp. Jag tycker att Sverige är jättekonstigt. Det är en större fråga. Men jag tycker att det är grunden för livet. Att vara delaktig.

Föräldern uppfattar delaktighet som grunden för livet. Hon lyfter frågan kring acceptensen kring att först få vara integrerad och olika under förskoletiden, för att sedan gå i särskola och därmed en mindre acceptens kring olikheter. Hon ser det som en större fråga och som hon tycker är konstigt i Sverige. Föräldern ifrågasätter möjligheten till att "alla får vara med" och allas lika värde, som hon menar att vi grundläggs med i samhället.

7.2 Resultatsammanfattning

I ett försök att komma nära *andra ordningens perspektiv* utifrån föräldrarnas uppfattningar och upplevelser av sitt barns möjlighet till kommunikation och delaktighet har jag utgått från min empiri och har sedan i resultatsammanfattningen försökt beskriva föräldrarnas uppfattningar och upplevelser kring fenomenet, genom att ställa frågorna med hjälp av begreppet *hur* och försöka besvara frågorna utifrån det.

Utifrån genomförda intervjuer framkommer det att många föräldrar uppfattar sitt barns möjlighet till kommunikation och delaktighet som optimal. Det varierar dock något mellan uppfattningarna, på grund av hur teckenkunnig pedagogerna är, utbildningsnivån hos pedagogerna, förskolechefens engagemang, barngruppens storlek, verksamhetens utförande och barnets egna förutsättningar. En gemensam uppfattning är att resursen/stödet och de övriga pedagogerna har stor inverkan och betydelse för om möjligheten till kommunikation och delaktighet fungerar väl och på ett optimalt sätt. Samtliga uppfattningar visar på att det finns någon eller några i personalen som kan mer eller mindre tecken som stöd. Avseende kommunikationens och delaktighetens betydelse uppfattar föräldrarna att det har stor betydelse. Många uppfattningar visar på att föräldrarna har ett nära samarbete med förskolan, har viss insyn och kan påverka en del i verksamheten och att deras barn trivs på förskolan. Vissa uppfattningar visar på att föräldrarna har fått kämpa mycket, både vad det gäller teckenkunnighet hos personalen, resurser och även när det gäller inkludering av deras barn.

8. Innehållsanalys utifrån "önsknings"

Eftersom det är svårt att få "uppfattningar av önsknings" som fenomenografiskt och det samtidigt är väldigt intressant empiri som författaren till den här studien har fått fram kring detta ämne, sammanställs det under en egen rubrik och står utanför resultatanalysen och i stället under innehållsanalys. Författaren till denna studie har använt sig av en innehållsanalysmetod till ämnet önsknings, där slutsatser har dragits ur innehållet från kommunikationen i intervjuerna. Själva intervjuerna har lästs igenom ett flertal gånger för att få en känsla för helheten, som även Graneheim och Lundman (2004) betonar. Meningar som innehåller information som är relevant för frågeställningen har plockats ut och omgivande text har tagits med, så att sammanhanget har kvarstått. Dessa meningar är enligt Graneheim och Lundman meningsbärande enheter. Texten har kortats ner, men behållt innehållet. Graneheim och Lundman anser vidare att meningsenheterna bör koder och grupperas i kategori. Här har kategorin blivit "Föräldrars önsknings kring kommunikation och delaktighet".

8.1 Föräldrars önsknings kring kommunikation och delaktighet

Två föräldrar skulle önska att någon av pedagogerna ibland kunde arbeta individuellt med deras barn med ex. språkmaterialet i "Karlstadmodellen". En annan förälder önskar också att barnet börjar prata, då skulle frustrationen minska med 3/4 hemma, tror föräldern. En förälder önskar att barnet får uttrycka sin egen person i alla delar i livet. En annan förälder skulle önska att förskolan använde sig av det digitala forumet unikum, som de gör i skolan. En förälder önskar att pedagogerna hela tiden tar upp frågorna kring värdegrunden med de små barnen, allas lika värde och att det är ok att vara olika. Att pedagogerna lägger grunden på småbarn vad det gäller att se alla barnen, att de presterar olika och låter olika mycket. En förälder önskar inget särskilt, är väldigt nöjd som det är. En förälder önskar att hon ibland kunde vara med på samlingen, "vara en fluga på väggen". Hon tror att hon skulle lära sig väldigt mycket. Hon önskar också att man mer skulle öppna upp för kommunikation med andra. Att människor inte skulle tycka att det är så konstigt. Hon menar att det är väldigt olika hur människor bemöter dem som föräldrar ifråga om deras barn. Den här föräldern tror att det beror på hur mycket kunskap de andra har, hur modiga de är eller hur rädda de är. Hon tror att om de som föräldrar känner sig trygga i förhållande till sitt barn och kommunikationen, så är folk omkring dem det också.

En annan förälder skulle önska att inga grupper hade fler än 15 barn och att man kan dela in gruppen i ännu mindre grupper. En förälder uttryckte sin önskan så här: *att han alltid får vara med. Att det alltid finns personal som kan ta hand om honom, när de gör utflykt och så. Att han får göra på sitt sätt, men att han är med på de vanliga aktiviteterna. Och att det inte blir det där: han får göra det där och det där, för han sysselsätter sig med det. Så att han får måla när de andra målar.* En annan förälder önskar att det ser ut på samma sätt på förskolan nästa termin som det gör nu och att barnet kan vara delaktig hela tiden, om hon vill. En förälder uttryckte sin önskan inför framtiden genom att säga så här: *Hon har ju minus från början. Barnen ser det som föräldrarna ser, det är G. I ett senare läge är hon tjejen med Downs syndrom. Ett litet problem från början. Därför behöver hon ännu mer glada saker i en påse för att orka med, inte orka med, utan hamna i ett självförtroendeläge, där hon bättre tar sig fram. Förskolan är av en enorm vikt.* En annan förälder menar att önskan ligger i att barnet ska bli självständig och klara sig utan resursen någon gång. Föräldern menar att det måste vara målet på något vis och att det är det som betyder något. En förälder sade så här:

Jag skulle önska att all personal var speciellt utbildad och att den personal som hade hand om J skulle ha den högsta och bästa utbildningen och vara den allra mest pedagogiska och bästa på alla sätt och stannat hela hans tid fem år på förskolan.

9. Diskussion

I detta kapitel ger jag reflektioner kring undersökningens metodval, urval, studiens trovärdighet och resultat av studien. Vidare kommer en diskussion kring den specialpedagogiska relevansen i studien. Kapitlet avslutas med avslutande reflektioner och vidare forskning i ämnet.

9.1 Metoddiskussion

Avsikten har varit att hitta ett lämpligt tillvägagångssätt och en relevant metod för att få svar på syftet och frågeställningarna. Studien visar på att strukturen i frågeguiden, var i stort sätt tillfredsställande och att frågan kring föräldrarnas önsknings var en mycket intressant kompletterande fråga kring både kommunikationen och delaktigheten. Frågorna kring

begreppen kommunikation och delaktighet visade sig vara viktiga och spännande ingångsfrågor som gav studien mer utvidgade uppfattningar av dessa begrepp. Det fanns dock frågor som kunde ha varit mer tydliga, exempelvis frågan *vad är delaktighet för dig*. Min första tanke i den ingångsfrågan, var delaktighet för barnet, men det fanns föräldrar som tolkade den annorlunda. Den var inte tillräckligt tydligt ställd, men intressant empiri kom ändå fram och kanske tack vare det, en annan infallsvinkel och så småningom kom vi in på barnets delaktighet. Stukát (2005) menar att frågor lätt kan missuppfattas om de inte är tillräckligt tydligt ställda. I min studie har jag använt mig av intervjuer för att som Kroksmark (1987) beskriver det, kartlägga och beskriva aktörernas kvalitativt skilda uppfattningar av samma innehåll från ett avgränsat undervisningsinnehåll. Jag har under lång tid haft ett stort djupintresse i ämnena allas rätt till kommunikation och delaktighet i samhället och Kroksmark menar att ett djupintresse i ämnet är av yttersta vikt vid intervjuer. Därmed anser jag att mitt val av metod var relevant till min studie. Min studie har utgått från fenomenografin, med en fenomenologisk teoretisk inramning, där föräldrarnas uppfattningar har stått i centrum.

I ett försök att komma åt innebörden hos föräldrarnas uppfattningar och berättelser har jag sedan hittat teman utifrån kategorier som är kopplade till mitt syfte och mina frågeställningar. Min förhoppning har varit att få tag i så många skilda uppfattningar som möjligt, kring de ämnen och frågor som studien bygger på. Eftersom urvalet blev nio olika föräldrar och att min empiri blev mycket innehålls- och omfångsrik anser jag att min studie fick ta del av många skilda uppfattningar hos informanterna. Vad det gäller studiens trovärdighet, så har det dock varit för få informanter i studien, för att ge en hög generaliserbarhet. Föräldrars låga delaktighet i verksamheten/ undervisningsinnehållet ger också en låg reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, men eftersom fenomenografin utgår från just uppfattningar och inte bestämda sanningar har det varit en mycket intressant och viktig studie att genomföra. Jag tror att många föräldrar till barn med Downs syndrom, pedagoger, specialpedagoger, förskolechefer och andra yrkesgrupper som arbetar eller kommer i kontakt med barn med Downs syndrom kommer att kunna ha stor glädje och nytta av att läsa denna studie kring vikten av kommunikation och delaktighet för alla barn och i synnerhet språksvaga barn.

Föräldrarna som intervjuades tillsammans i denna studie har självklart påverkat varandra, i och med närvaron av varandra och i och med deras relation som föräldrar till samma barn, men författarens uppfattning är att dessa två intervjuer fick ett annat djup, i och med detta sätt att intervjua på. Det är dock viktigt att tänka på att dessa svar kan skilja sig åt gentemot de andra svaren. Intervjuguiden hölls dock lika korrekt vid dessa intervjuer som vid de andra intervjuerna. Författarens stora förståelse och erfarenhet i ämnet har varit en tillgång i studien, men har använts med mycket stor försiktighet och författaren har i stället mer fokuserat på ett öppet sinne och visat ödmjukhet inför föräldrarnas vardag. Nedan följer en genomgång av de etiska reglerna, vilka avser information och samtycke, krav på konfidentialitet samt krav på nyttjande enligt Vetenskapsrådet (2002). Information kring studien gick ut till föräldrarna både skriftligen, genom missivbrevet och muntligen, innan intervjuens början. Föräldrarna fick samtycka till studien antingen via mejl eller per telefon innan tid för intervju bokades. Ett förtydligande av konfidentialiteten fanns med både i missivbrevet och muntligen innan intervjun startade. Information kring nyttjandet gavs muntligen vid intervjuens början. Stukát (2005) menar att för att säkerställa etiken och göra överväganden vid planeringen av en vetenskaplig undersökning ska *konfidentialiteten* säkerställas genom avlyssning och renskrivning av intervjuerna. Detta har gjorts i denna studie och sedan har bandet förvarats på ett säkert ställe och innehållet har sedan raderats som också är ett krav, enligt Stukát. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är det alltid förbundet med etiska problem att skriva ut en intervju eftersom intervjuer kan behandla känsliga ämnen. För att minska och försöka undvika

att mina intervjuer skulle väcka känslor, behov och även besvikelser hos mina informanter kring sina barns möjligheter eller brist på möjligheter kring kommunikation och delaktighet under min studie, har intervjuaren försökt vara ödmjuk inför uppgiften genom att vara så "fri" som möjligt i sitt sätt att intervjua, lyssna och bekräfta.

Stukát (2005) skriver att *informationskravet* ska säkerställas genom missivbrevet och förtydligas vid intervjuens början, kring frivilligheten i att vara med i studien och att de när som helst kan avbryta sin medverkan, samt anonymiteten i studien. Undersökningens syfte och tillvägagångssätt har tydligt framkommit, samt forskningsansvariges namn och institutionsanknytning. Stukát betonar också vikten av *samtyckeskravet*. Deltagarna har själva rätt att bestämma om de vill vara med i studien. De kan avbryta sin medverkan när som helst och intervjupersonerna får inte göra några påtryckningar eller påverka sina intervjupersoner kring detta. Enligt Stukát bör inte heller ett beroendeförhållande föreligga mellan deltagare och forskare. I denna studie har detta säkerställts genom att inga intervjuer har gjorts med någon av alla de föräldrar till barn med Downs syndrom som intervjuaren har lärt känna under åren, utan i stället har intervjuer gjorts med föräldrar som intervjuaren har kommit i kontakt med via två Downföreningar. *Nyttjandekravet* betyder enligt Stukát (2005) att den information som samlas in endast får användas för forskningsändamål. Detta har säkerställts genom att intervjuaren hela tiden har haft det i sina tankar och arbetat efter det i sin studie.

9.2 Resultatdiskussion

I Hill och Rabes (1987) studie visade resultaten att den största oron hos föräldrarna fanns vid barnens långsamma språkutveckling och där önskade föräldrarna mer resurser och talträning. Den här studien visar att föräldrarnas uppfattning angående sitt barns möjlighet till kommunikation på förskolan är övervägande god, men föräldrarna påpekar dock en viss oro kring språket, önskar mer språkträning och kämpar hela tiden för resurser till sitt barn. Det finns även föräldrar som anser att möjligheten till kommunikation är mindre bra och då särskilt vid vissa situationer och miljöer. Några föräldrar i den här studien uppfattar sitt barn i bristande koncentration och/eller passivitet när barnet inte fått tillräckligt med stöd, tecken som stöd eller fokus vid ex. samlingen. Några av barnen visar ett inåtvänt beteende eller ett utåtagerande beteende vid kommunikationssvårigheter. Eriksson (2009) menar att barn som inte är delaktiga visar upp passiva och aktiva beteenden som signaler om sitt utanförskap. Aktiva beteenden är ofta destruktiva, så som att barnet far omkring och betar sig störande, samt förstör för de andra. Alla barnen i min studie har haft föräldrar som har försökt teckna med barnet från tidig ålder och på alla förskolorna finns det mer eller mindre teckenkunnig personal. Rye (2009) påpekar också ha sett en rad exempel på att barn med Downs syndrom har haft stor nytta av att föräldrarna kunde lära sig tolka barnens kroppsuttryck och efter hand att kommunicera med hjälp av ett enkelt teckenspråk.

Majoriteten av föräldrarna i Hill och Rabe (1987) studie uttryckte en oro inför hur barnen hade det på förskolan och det berodde delvis på att de föräldrarna hade liten direkt kontakt med förskolan och endast hälften av föräldrarna upplevde att deras barn trivdes på förskolan. Resultaten visar också att många föräldrar var nöjda med att extra stöd kom barnen till del, främst gällde detta assistent. Det fanns dock föräldrar som var kritiska och menade att barnen fick för lite stöd. I min studie kan jag se en skillnad i att samtliga föräldrar upplever att deras barn har det bra, trivs på förskolan och att de har stor kontakt med pedagogerna/stödet. En likhet med Hill och Rabe är dock att även dessa föräldrar upplever en säkerhet och trygghet i och med stödet/resursen som barnet har och det finns även föräldrar i min studie som tycker

att barnet får för lite stöd. En tanke som då kommer upp för mig, blir frågan om den svenska förskolan år 2012 har blivit duktigare på att möta och samverka med föräldrar, än på 80-talet.

Ylvén och Wilder (2009) betonar vikten av att familjer med barn med funktionshinder behöver ha en god samverkan med förskolan, av flera anledningar. Författaren menar att föräldrarna vill leva ett normalt liv och att de önskar att deras barn får stimulans och känner delaktighet på förskolan. De flesta av barnen är väldigt kommunikativa och tydliga i sig själva, men det finns också barn som är otydliga i sin kommunikation och inte heller intresserade av kommunikation. Min fundering här är om det är så att intresset för kommunikation skulle kunna öka om pedagogerna arbetar med kommunikation på många olika sätt och på en lagom svår nivå för dessa barn. Det finns barn som inte tror att de behöver kommunicera på förskolan eller inte vågar, visar min studie. Här frågar jag mig om pedagogerna har gjort tillräckligt för att det barnet ska vilja och våga kommunicera och känna att det är någon mening med kommunikation?

En del föräldrar har själva tillverkat material till förskolan och planerat träningen. Där kan jag känna, att jag funderar på om föräldrarna ska behöva göra det, så är det ju inte för föräldrar med barn utan funktionsnedsättning. Samtidigt kanske det är så att de här föräldrarna får vara mer delaktiga i planeringen, utförandet och utvärderingen i verksamheten, som Lpfö98 (2010) önskar. Pettersson (2001) menar också att det är viktigt att familjen ska kunna vara med i förberedelser, påverka mål, innehåll, genomförande, uppföljning och utvärdering i förskolans aktiviteter. Många föräldrar beskriver att barnet trivs och vill gå till förskolan. Detta ser många föräldrar som tecken på en god möjlighet till kommunikation. Vad det gäller kamratrelationer och kommunikation kan man se i studien att det ibland kan vara svårt under den fria leken. Många barn släpps fria i den fria leken, den är mer flytande och vissa barn har blivit utlämnade och utsatta i samspelet eller drar sig undan och gör sitt. Barnen har haft svårt att kommunicera med de andra barnen och inte kunnat sätta gränser. Matsituationen har föräldrarna uppfattat som allt från mycket kommunikativ, till den situation då kommunikationen fungerar minst bra. Det är ett intressant resultat som ger mig nya tankar, reflektioner och frågor kring hur pedagogerna arbetar med kommunikationen under denna aktivitet. För vissa barn har bilder kunnat hjälpa till. Arbetar pedagogerna aktivt med kommunikation på de ställen, där det fungerar mindre bra?

I Lpfö98 (2010) kan man läsa att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar. Samtidigt kan jag se i min studie att vid ex. samlingssituationen visar resultaten på skilda uppfattningar kring möjligheten till kommunikation för deras barn. Vid vissa samlingar används det mycket tecken till alla barnen och man sjunger sånger med tecken och vid vissa samlingar används bara tecken till barnet som de tror behöver det och på vissa förskolor är det bara några vuxna som kan teckna och som gör det. Enligt Luttröpp (2009) är det vanligt att endast resursen kan tecken som stöd (TSS) i kommunikation med barnet och att man inte använder TSS till de andra barnen i gruppen och i alla situationer. Om kommunikationen ska utvecklas optimalt, är det enligt Luttröpp viktigt att de barn som är i behov av TSS har tillgång till det i alla situationer och med mer än en vuxen. Det finns också samlingar som har ett högt tempo och som enbart är anpassat efter de andra barnen, men enligt Granlund (2009) bör det generella temat i stödet till barn med utvecklingsstörning vara att ge dem tillgång till information som de kan förstå och hantera och därmed bygga kunskap. Mitt arbetssätt och förhållningssätt som förskollärare utgår från att förskolan ska vara till för alla barns olika förutsättningar och behov och verksamheten ska vara uppbyggd och anpassad så att alla hänger med.

I Lpfö98 (2010) står det att arbetslaget ska särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling och även utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för språk och kommunikation. Hur tänker man på den förskolan, där tempot är högt

och innehållet för svårt. När pedagoger inte tecknar under samlingen har det visat sig att barnet har tappat koncentrationen, satt sig bortvänd eller under ett bord. Det finns också samlingar som är under uppbyggnads- och materialmässig fas. Var kommer då tanken in att vara "steget före" i pedagogiken för detta barn, som man så ofta pratar om. Föräldrar menar att "den lilla gruppen" är bra för deras barn och särskilt i möjligheten till att kunna kommunicera och vilja att kommunicera med andra barn och vuxna. Eriksson (2009) anser att barns tillvaro på förskolan är till stor del styrd av de vuxna, styrdokument, barngruppens storlek och personalens kunskap. Melin (2009) drar liknande slutsatser, det är flera faktorer som spelar in när det gäller barns möjlighet till delaktighet i leken på förskolan. Det handlar om den fysiska miljöns tillgänglighet, barngruppens storlek och på vilket sätt den vuxne interagerar i leken.

Många föräldrar har fått kämpa väldigt mycket i alla olika frågor på förskolan och de har känt att det har varit tungt många gånger. Vissa föräldrar har dock inte behövt kämpa alls. Även i Anderssons (2004) studie bland föräldrar, synliggörs den kamp som föräldrar ständigt utför, för att få förståelse för och stöd till sina barn. På de förskolor där föräldrarna inte har behövt kämpa har det funnits pedagoger och/eller en chef som har varit "steget före" och haft ett eget driv och engagemang. Föräldrars kämpande har bl.a. handlat om resurser, utbildning hos personalen, inkludering av barnet i alla situationer och möjligheten för barnet att få träna ex. kommunikation individuellt eller med fler barn och en vuxen. Jag kan se att dessa föräldrar får kämpa mycket mer än många andra föräldrar. Samtliga föräldrar anser dock att de har kunnat påverka och att de har en viss insyn i verksamheten. I mina resultat kan jag se att de flesta föräldrar uppfattar sitt barn som delaktig i verksamheten. Barnet är en i gänget och har en självklar plats, till skillnad i Hill och Rabe (1987) studie där ca 1/3 av föräldrarna uppfattade att deras barn inte var integrerade och därmed hade mindre möjlighet till delaktighet i verksamheten.

I Lpfö98 står det att förskollärare ska ansvara för att det ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och att barnen känner sig trygga i gruppen och där tror jag att vi har kommit längre i vårt integrerings/inkluderingsarbete i förskolan år 2012. Föräldrarna upplever att de har kamrater och är delaktiga i de flesta situationer. Det finns dock situationer då vissa barn har exkluderats till föräldrarnas besvikelse. Det finns också föräldrar som menar att det har aldrig hänt att deras barn har fått stanna kvar på förskolan, när de andra har gått iväg. Det finns också föräldrar som menar att barnet i grunden inte är delaktig eller att barnet sitter bortvänd under samlingen. Här kan jag undra om pedagogerna gör tillräckligt mycket för att det här barnet ska känna delaktighet, förstå sammanhanget och få vara aktiv. Är samlingen lagom svår och arbetar pedagogerna aktivt för att stödja barnet under denna aktivitet. Luttrupp (2009) skriver att det gäller att hitta rätt aktivitet, rätt nivå på aktiviteten och bekräfta barnet. I min studie har det också visat sig att det finns många duktiga vuxna personer runt barnen som bidrar till delaktighet. Förskolan ska sträva efter att varje barn känner delaktighet i sin egen kultur och utvecklar sin identitet (Lpfö98, 2010). Bruce (2009) anser att vissa barn har en kraftigt försenad påtagligt långsam eller till och med helt annorlunda språkutveckling. Förmågan att förstå och att göra sig förstådd kan påverkas. Författaren hävdar också att kamratkontakt, inlärningsförmåga och barnets lek drabbas. Språkförmågan stimuleras och övas samtidigt i umgänge med andra och i lek. Det är därför enligt Bruce viktigt att barn med språkproblem får hjälp att bli delaktiga i olika former av lek och gemenskap. Luttrupp (2009) betonar även vikten av att ge barnet stöd i samspel. Vad det gäller kamratrelationer och kommunikation kan man se i studien att det ibland kan vara svårt under den fria leken. Många barn släpps fria i den fria leken, den är mer flytande och vissa barn har blivit utlämnade och utsatta i samspelet eller vänt sig bort och gjort sitt. Barnen har haft svårt att kommunicera

med de andra barnen och inte kunnat sätta gränser, men i Lpfö98 (2010) står det att förskollärare ska ansvara för att barnen får stöd och stimulans i sin sociala utveckling.

Språksvårigheter kan göra att självförtroendet sviktar hos vissa barn och då vågar inte barnet gå in i en situation och ta för sig. Min erfarenhet säger att pedagogerna bör vara nära barnen i den fria leken för att kunna tolka, teckna och stödja barnen. Det är enligt Arnqvist (1993) vanligt att barn som inte använder sitt språk hamnar utanför kamraternas gemenskap. De kan ha svårt med det sociala umgänget. Många av dessa barn tyr sig enligt författaren till de vuxna och blir ännu mer isolerade från sina kamrater. Frustrationen kan enligt Bruce (2009) leda till inåtvändhet och att man undviker krav på tal och kommunikation och andra visar sin frustration genom ett utagerande beteende, kanske t.o.m aggressivitet. Följden kan bli konflikter och kamratproblem, vilket i sin tur kan leda till ett påfrestande för självförtroendet. Granlund (2009) hävdar också att det är vanligt att barn med språkbrister tar till aggressiva beteenden när orden inte räcker till. En fråga enligt Granlund kan då vara om pedagogerna använder manuella tecken i samtal med barnet och om miljön ger möjlighet till aktiviteter som inte kräver verbalt språk. Min studie visar att möjligheten till kommunikation och delaktighet för deras barn i förskolan betyder oerhört mycket för föräldrarna. Deras liv skulle inte fungera väl, om inte deras barn fick möjligheten.

9.3 Specialpedagogisk relevans

Eftersom specialpedagoger och övriga pedagoger i förskola och skola alltid bör försöka arbeta för en inkluderande skola för alla, är den här studien av yttersta vikt och har hög specialpedagogisk relevans. Specialpedagoger träffar regelbundet barn, i sitt arbete, som har språksvårigheter och som behöver hjälp i kommunikationen och i möjligheten till delaktighet med andra barn, som är en demokratisk rättighet.

9.4 Avslutande reflektioner och fortsatt forskning

Min förhoppning är att den här studien ska kunna bidra med ny kunskap kring föräldrars uppfattningar kring sitt barns möjlighet till kommunikation och delaktighet på förskolan, ur ett föräldraperspektiv. Eftersom jag under mitt undersökande arbete efter tidigare forskning som går att relatera till min studie och jag bara har funnit Hill och Rabe (1987) och Roll-Pettersson och Olsson (2008) studier, där det finns vissa likheter, tycker jag att det här ämnet är av yttersta vikt att forska vidare kring. Hill och Rabes (1987) studie gjordes på 80-talet och det är många år sedan nu. Det är viktigt att göra studier utifrån föräldrarnas synpunkter och uppfattningar. Föräldrarna är de som kan och känner sitt barn bäst och Lpfö98 (2010) betonar vikten av att förskolans arbete med barnen ska ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen. Några c-uppsatser och magisteruppsatser i ämnet har jag hittat, men vad det gäller tidigare forskningsstudier kan jag se att väldigt många studier har ett pedagogperspektiv, där man intervjuat, gjort enkätundersökning eller har observerat pedagogerna och/eller har observerat barnen. Väldigt lite är gjort ur ett föräldraperspektiv. Fortsatt forskning skulle enligt mig kunna handla om *hur* inkluderade och delaktiga barn med utvecklingsstörning är på förskolan år 2013? Kan man se någon skillnad kring graden av delaktighet om barnet har en egen resurs eller om det finns en resurs till hela gruppen? Kan man se någon skillnad kring graden av inkludering och delaktighet om det finns fler barn med utvecklingsstörning i samma grupp? Eftersom samtliga barn i den här studien har en egen resurs skulle det vara intressant att studera hur det skulle se ut om det i stället fanns en resurs till hela barngruppen, i stället för en egen resurs till det enskilda barnet, ur delaktighetssynpunkt. En sista fråga som

jag också skulle vilja studera är om det finns någon skillnad i delaktighetsgrad när barnet går på en "vanlig" förskoleavdelning eller om det går på en s.k. resursavdelning? Metoden jag skulle vilja använda mig av är observationer i förskolans aktiviteter, samt intervjuer med pedagoger och föräldrar. Jag skulle vilja besöka tio förskoleavdelningar, där hälften är standard avdelningar, hälften är resursavdelningar och där samtliga avdelningar har ett eller flera barn med utvecklingsstörning.

Referenser

- Alexandersson, M.(1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B.Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s.111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna*. Stockholm: Mälartryckeriet AB.
- Andreasson, I. & Asp Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd.I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. (s.35-57). Lund: Studentlitteratur.
- Arnvist, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS, (2.rev.uppl.).
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J.Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*.(s.9-58). Studentlitteratur AB, Lund.
- Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A.Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*.(s.17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2009). Barn med rörelsehinder i förskolan. I A.Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*.(s.123-145). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2009). Språkutveckling på olika villkor. I A.Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. (s.55-74). Lund: Studentlitteratur.
- Eklund, G. (2010). *Forskningsansatser*. Hämtad 2012-04-14 från www.vasa.abo.fi/users/geklund/WWW...2011/Forskningsansatser.doc
- Eriksson, A. (2007)._Barns delaktighet i förskolan – på de vuxnas villkor? Förskollärares uppfattningar om barns delaktighet i förskolans vardag (Magisteruppsats). Mälardalens högskola/Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap. Hämtad 2012-11-22 från <http://www.uppsatser.se/uppsats/119130dd43/>
- Eriksson, A. (2009). Barns delaktighet i förskolan. I A.Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. (s.203-219). Lund: Studentlitteratur.
- FN;s Barnkonvention (1989:23). *Barnkonventionen*. Hämtad 2012-11-08 från <http://unicef.se/barnkonventionen>
- FN;s Barnkonvention (1993). *Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet* . Hämtad 2012-11-14 från <http://www.independentliving.org/standardrules/STILStandardRegler1.html>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. Hämtad 2012-11-22 från <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14769454>

- Granlund, M. (2009). Barn med utvecklingsstörning. I A.Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. (s.147-165). Lund: Studentlitteratur.
- Granlund, M. & Olsson, C. (1994). *En god start i livet*. aln, Stockholm: Elanders Gotab.
- Göransson, K. (2006). *Delaktighet i skolan för elever med funktionsnedsättning – vad visar forskningen?* Hämtad 2012-11-08 från <http://www.spsm.se/Forskning-och-utveckling/Delaktighet/>
- Heister Trygg, B. (2004). *TAKK: tecken som AKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. Umeå: Specialpedagogiska institutet, cop.2004.
- Hill, A. & Rabe, T. (1987). *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ibragimova, N. (2009). Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. I A.Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. (s.279-296). Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, U. (2010). *Intervention för delaktighet. Pedagogiskt stöd i kamratsamspel mellan barn med funktionella olikheter i Förskolan*. (s.7-8) IR Vetenskapsrådet (Red.). Hämtad 2012-11-08 från http://www.vr.se/download/18.287e63c12e07f2d5178000896/Tema_Grupprocesser2011_final.pdf
- Jansson, U., Högberg, B. & Nordström, I. (2011). *Delaktighet som social process - förhandling av villkor för tillhörighet*. Stockholms universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. Hämtad 2012-11-08 från <http://www.edu.su.se/forskning/forskningsomraden/2.8293/delaktighet-som-social-process-forhandling-av-villkor-for-tillhorighet-1.48309>
- Johansson, I. (1988). *Språkutveckling hos handikappade barn 1. Performativ kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (1990). *Språkutveckling hos handikappade barn 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (1993). *Läs- och skrivprocessen hos barn med Down syndrom*. Karlstads universitet: institutionen för utbildningsvetenskap.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Luttröpp, A. (2009). Utvecklingsstörning och samspel. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. (s.167-182). Lund: Studentlitteratur.

- Luttröpp, A. (2011). *Närhet, Samspel och delaktighet i förskolan för barn med utvecklingsstörning*. (Vetenskaplig uppsats för filosofie licentiatexamen) Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet
Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2011
Hämtad 2012-11-25 från
www.specped.se/se/narhet-samspel-och-delaktighet-i-forskolan-for-barn-med-utvecklingsstornig-1.41466
- Melin, E. (2009). *Barns Delaktighet i Förskolan Definition, Observation och Analys av Delaktighet som Social Process*. (FOU rapport, ISSN 1404-8345) Handikapp och habilitering i Stockholm läns landsting.
Hämtad 2012-11-22 från
<http://www.publicerat.habilitering.nu/sll/export/sites/sll/downloads/2009-02-barns-delaktighet-i-forskolan.pdf>
- Olsson, I. & Roll-Pettersson, L. (2008). *Man måste vara stark och kunnig: Föräldrar till yngre barn med utvecklingsstörning berättar om föräldrastöd*.
Hämtad 2012-11-08 från
<http://www.buv.su.se/english/aboutus/contact/presentations-of-staff/m-o/olsson-ingrid-1.78473>
- Pettersson, B-M. (2001). *Hur kommunicerar vi med varandra?* Elanders Gotab, Stockholm.
- Rye, H. (2009). *Samspel, kommunikation och utveckling*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Sandberg, A. & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*. (s.37-54). Studentlitteratur AB, Lund.
- Skolverket (2000). *Attityder till skolan 2000*. Rapportnummer:197. Hämtad 2012-11-12 från
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D824
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm: Edita
- Skolverket (2012). *Skollagen*. Hämtad 2012-11-12 från <http://www.skolverket.se/>
- SOU (1981:26). *Omsorgen om vissa handikappade*. Hämtad 2012-11-08 från
<http://www.sou.gov.se/avslutadeutred/departementsordning/utbildning/1994ochtidigare.htm>.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen*. Hämtad 2012-11-08 från
<http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>
- Svenska Uneskorådet (2012). *Svenska Uneskorådet-hem*. Hämtad 2012-11-24 från
<http://www.unesco.se/Bazment/Unesco/sv/Senaste-Nytt.aspx>

- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab, Stockholm.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur AB: Lund.
- Wikipedia (2012). *Unesco*. Hämtad 2012-11-24 från <http://sv.wikipedia.org/wiki/Unesco>
- Winlund, G. & Rosenström Bennhagen, S. (2009). *Se mig! Hör mig! Förstå mig!* Janne Snabbtryck Kuvertproffset HB, Stockholm.
- Ylvén, R. & Wilder, J. (2009). Samverkan med barn och familjer. I A.Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan-barn i behov av stöd*.(s.239-258). Studentlitteratur AB, Lund.

Bilaga 1 Missivbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

Jag heter Marlene Green och läser till specialpedagog vid Göteborgs universitet vid Institutionen **för pedagogik och specialpedagogik**. Som ett examensarbete i utbildningen ska jag under hösten skriva en magisteruppsats. Ämnet min uppsats kommer att utgå ifrån är hur föräldrar till barn med Downs syndrom uppfattar sitt barns möjlighet till kommunikation och delaktighet på förskolan.

Jag önskar med utgångspunkt från ovanstående intervjua åtta föräldrar.

Intervjuerna kommer att pågå under månaderna augusti och september.

Föräldrarna kommer att förbli anonyma. Fokuset kommer att ligga på föräldrarnas uppfattningar. Namn på föräldrar, förskola eller annan information som kan visa på identiteten av samtliga personer kommer inte att nämnas i uppsatsen. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt.

Är **DU** intresserad av att vara med i min studie, genom att jag får intervjua dig, hör av dig till mig via mejl eller telefon.

Tack på förhand

Göteborg 2012-06-20

Marlene Green
Student till specialpedagog
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Göteborgs universitet

marlene.green66@hotmail.com

Tel: 0730-245533

Tel: 031-3658153 (arb.)

Bilaga 2 Frågeguide

Frågeguide (vad och hur- frågor)

KOMMUNIKATION:

- Vad är kommunikation för dig?
- Hur uppfattar du ditt barns möjlighet till kommunikation med pedagoger och andra barn på förskolan?
- Hur ser du att möjligheten till kommunikation fungerar bra för ditt barn på förskolan?
- Hur ser du att möjligheten till kommunikation inte fungerar på ett önskvärt sätt för ditt barn på förskolan?
- Hur fungerar kommunikationen mellan erat barn, pedagogerna och de andra barnen vid ex.:
 - tambursituationen (hämtning och lämning)
 - samlingen
 - matsituationen
 - fria leken
 - styrd aktivitet
 - ev. träning
 - ev. dokumentation mellan förskola och hem
- Hur sker kommunikationen mellan ditt barn, pedagogerna och de andra barnen på förskolan?
- Hur bra insyn har du som förälder i ditt barns möjlighet till kommunikation med pedagoger och barn på förskolan?
- Hur och vad kan du som förälder påverka i verksamheten, vad det gäller ditt barns möjlighet till bra kommunikation?
- Hur skulle du önska att möjligheten till kommunikation såg ut på förskolan?
- Vad innebär möjligheten till kommunikation för ditt barn på förskolan, för dig som förälder?

DELAKTIGHET:

- Vad är delaktighet för dig?
- Hur uppfattar du ditt barns möjlighet till delaktighet på förskolan?
- Hur ser du att möjligheten till delaktighet fungerar bra för ditt barn på förskolan?
- Hur ser du att möjligheten till delaktighet inte fungerar på ett önskvärt sätt för ditt barn på förskolan?
- Hur och vad kan du som förälder påverka i verksamheten, vad det gäller ditt barns möjlighet till delaktighet?
- Hur skulle du önska att möjligheten till delaktighet för ditt barn såg ut på förskolan?
- Vad innebär möjligheten till delaktighet för ditt barn i verksamheten, för dig som förälder?