

# Barn med ASD i planerade samlingar

Strategier och modeller

Namn: Jennie Blomén och Emelie Freij  
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT 2014  
Handledare: Kristoffer Larsson  
Examinator: Camilla Björklund  
Kod: VT14-2920-082

---

Nyckelord: Inkludering, delaktighet, ASD, planerad samling, modeller.

## Abstract

Syftet med vår studie har varit att ta reda på hur fyra förskollärare ser på inkludering av barn med ASD i planerade samlingar. För att ta reda på det har vi valt att genomföra en empirisk studie utifrån en kvalitativ ansats i form av intervjuer eftersom vi vill gå på djupet i intervjuerna för att nå förskollärarnas förståelse kring att arbeta med barn med ASD. Förskollärarna vi intervjuade har alla erfarenhet av att arbeta med barn med ASD. Vi ville dels undersöka deras syn på inkludering av barn med ASD i den planerade samlingen, och dels hur de anser att de skapar möjligheter för en inkluderande samlingsmiljö med hjälp av sina arbetssätt och strategier.

Vi har utgått från grounded theory i vår studie. Det innebär att det är materialet vi samlat in vid intervjuerna som styr skapandet av teorier och modeller. Efter att vi analyserat empirin har vi således kunnat skapa en modell som sammanfattar huvudresultaten från intervjuerna. Vi har därefter diskuterat modellen i förhållande till litteratur och tidigare forskning samt i relation till vår kommande yrkesroll och vilka konsekvenser det kan ge i verksamheten.

De viktigaste resultaten från studien är redovisade i modellen, då den sammanfattar och tydliggör resultaten. Studien visar hur de fyra förskollärarna talar om sitt arbete med att inkludera barn med ASD i planerade samlingar och vilka handlingsalternativ de använder sig av. I modellen kan vi se exempel på förskollärarnas syn på hur barn med ASD kan inkluderas i den planerade samlingen. Bland annat olika handlingsalternativ så som mindre grupper, tecken som stöd och bildschema. Modellen visar även att flera av respondenterna ser exkludering som en möjlig lösning, då inga av de föreslagna handlingsalternativen fungerar. Vår studie bidrar till forskningsfältet genom att den behandlar ett specifikt ämne, barn med ASD i planerade samlingar, vilket det saknas nationell forskning kring. Vidare forskning skulle kunna vara att göra en större empirisk studie inom området där fler förskolor, förskollärare och barn med ASD ingår för att skapa modeller som kan vara till hjälp.

# Innehållsförteckning

|  |              |
|--|--------------|
| <b>Innehållsförteckning .....</b>                          | <b>.....</b> |
| <b>1 Inledning .....</b>                                   | <b>7</b>     |
| 1.1 Styrdokument.....                                      | 7            |
| 1.2 Förhållningssätt, barnperspektiv och yrkesrollen ..... | 8            |
| 1.3 Sammanfattning .....                                   | 8            |
| <b>2 Syfte och frågeställning.....</b>                     | <b>9</b>     |
| 2.1 Vår utgångspunkt.....                                  | 9            |
| 2.2 Syfte.....   | 9            |
| 2.3 Frågeställning .....                                   | 9            |
| <b>3 Litteratur och tidigare forskning.....</b>            | <b>10</b>    |
| 3.1 ASD (Autism Spectrum Disorder).....                    | 10           |
| 3.2 Inkludering.....                                       | 12           |
| 3.3 Planerad samling.....                                  | 13           |
| <b>4 Teoretisk utgångspunkt .....</b>                      | <b>15</b>    |
| 4.1 Grounded theory .....                                  | 15           |
| 4.2 Grounded theory i vår studie .....                     | 15           |
| <b>5 Metod och genomförande .....</b>                      | <b>17</b>    |
| 5.1 Val av metod.....                                      | 17           |
| 5.2 Urval .....  | 18           |
| 5.3 Genomförande .....                                     | 18           |
| 5.4 Etiska överväganden .....                              | 19           |
| 5.5 Metodkritik .....                                      | 20           |
| <b>6 Resultat och analys.....</b>                          | <b>21</b>    |
| 6.1 Intervju med förskolläraren Johanna .....              | 21           |
| 6.2 Intervju med förskolläraren Lisa .....                 | 22           |
| 6.3 Intervju med förskolläraren Sara .....                 | 23           |
| 6.4 Intervju med förskolläraren Anna.....                  | 24           |
| 6.5 Sammanfattning .....                                   | 25           |
| <b>7 Modeller .....</b>                                    | <b>27</b>    |
| 7.1 Johanna .....  | 27           |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 7.2      | Lisa .....                              | 28        |
| 7.3      | Sara .....                              | 28        |
| 7.4      | Anna.....                               | 29        |
| 7.5      | Sammanfattande modell .....             | 29        |
| <b>8</b> | <b>Slutdiskussion .....</b>             | <b>31</b> |
| 8.1      | Frågeställning och syfte .....          | 31        |
| 8.2      | Litteratur och tidigare forskning ..... | 31        |
| 8.3      | Verksamheten .....                      | 33        |
|          | <b>Referenslista.....</b>               | <b>35</b> |
|          | <b>Bilaga .....</b>                     | <b>37</b> |

# Figurförteckning

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| <b>Figur 1:</b> Johanna        | 28 |
| <b>Figur 2:</b> Lisa           | 29 |
| <b>Figur 3:</b> Sara           | 29 |
| <b>Figur 4:</b> Anna           | 30 |
| <b>Figur 5:</b> Sammanfattande | 30 |

# 1 Inledning

Föreliggande studie är en kvalitativ studie gjord utifrån djupintervjuer med fyra förskollärare och handlar om deras syn på inkludering av barn med ASD, under de planerade samlingarna.

## 1.1 Styrdokument

I utbildningsväsendet ingår förskolan som en del av det livslånga lärandet. Förskolans läroplan är ett styrdokument som ska vägleda och hjälpa förskollärarna i sitt arbete med barnen. I läroplanen (Skolverket, 2010) framskrivs att barnen i förskolan ska ha lika möjligheter till utveckling, lek och lärande och att de som arbetar i verksamheten ska ha kunskap om barn och deras rättigheter. Förskollärarna skall sträva mot att alla barn ges möjligheter till att inkluderas och vara delaktiga. Uppdraget förskolan har bygger på demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter. Vikten av att alla barn blir sedda och kan göra sin röst hörd betonas i läroplanen. Likaså vikten av att barn som behöver extra stöd ska få det. Eftersom läroplanen är ett dokument som verksamheten ska utformas efter tar vi utgångspunkt i detta i vår studie om barn med ASD. Med hänsyn till studien är några passager i läroplanen mer intressanta. Det är till exempel viktigt att anta att barn med ASD är i behov av extra stöd. Läroplanen lyfter att,

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (s.5).

Begreppet inkludering skrivs inte ordagrant fram i läroplanen. Däremot läggs vikt vid barns delaktighet och inflytande på så sätt att verksamhetens planering ska utgå från barnens intressen och behov ”Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar ” (s. 5).

Barns intresse och inflytande kan tolkas som synonymt till barns delaktighet och därmed hur de kan inkluderas i verksamheten, hur val av aktiviteter bör utgå från alla barnens olika förutsättningar och behov. Det blir därför relevant för vår studie att undersöka förskollärares syn på inkludering av barn med diagnosen ASD och hur de kan göras lika inkluderade i samlingen som de andra barnen.

I skollagen som även innefattar förskolan betonas alla barns rätt till delaktighet och inkludering, i de fall extra stöd behövs för en kortare eller mer långvarig tid har barnen rätt till det. Eftersom förskolan ingår i det svenska skolväsendet där fokus och syfte vilar på alla barns rätt till kunskap och utveckling blir det relevant att diskutera vikten av hur alla barn, även de med diagnoser som ASD, skall kunna inkluderas och vara delaktiga.

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 (SFS 2010:800).

## 1.2 Förhållningssätt, barnperspektiv och yrkesrollen

Vi anser att i arbetet med barn som har ASD är det avgörande vilken yrkesroll, vilket förhållningssätt samt vilken barnsyn pedagogerna har. Johansson (2011) skriver om barnsyn och vikten av att pedagoger respekterar barnen. Det handlar enligt författaren om en syn på barn som bygger på en människosyn och respekt för andra människor. Hur pedagoger bemöter barnen blir relevant och hur de förhåller sig till barnen utifrån sitt arbetssätt. Det blir relevant att se vilken kunskap pedagogen har och hur detta visar sig i relation till barnen. Vidare menar författaren att om man som pedagog kan försöka erhålla ett barns perspektiv och försöka se till deras värld har man en större möjlighet till att skapa olika dimensioner i möten med barnen (s.57ff). Svenning (2011) skriver om barns perspektiv och barnperspektivet. Hon menar bland annat att beroende på hur pedagoger bemöter barnen och ser på barnen visar på vilket barnperspektiv de har. Om man utgår från barnens egna perspektiv och kan ta del av deras livsvärld, upplevelser samt erfarenheter innebär det att barnens möjligheter till inflytande ökar. Svenning menar att det inte går att helt och hållet sätta sig in i en annan människas tankar och perspektiv men att det blir relevant att tänka över de olika val man som pedagog har i samspelet med barnen (s.45ff).

Bjørndal (2005) skriver om etiska dilemman kring yrkesrollen. Författaren menar att man som pedagog måste vara vaksam, medveten och kunna ta beslut där noga överväganden behöver göras. Detta kan exempelvis innebära att det man tror är det bästa för ett barn kan för ett annat barn få motsatt effekt (s.139). Även Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) skriver om yrkesrollen och vilken kompetens en pedagog behöver i sitt arbete. Författarna menar att det ligger en stor vikt i de arbetssätt pedagogerna använder i arbetet med att hjälpa barn i verksamheten skall vara genomtänkt och inte baseras på att göra som man gjort innan utan se till det aktuella barnet och den aktuella situationen (s.137).

## 1.3 Sammanfattning

Styrdokumentet (Skolverket, 2010, SFS 2010:800) skriver att förskolan är till för alla barn och att de även har rätt till särskilt stöd när behovet finns. Pedagogernas roll är att arbeta för att alla barn skall inkluderas och vara delaktiga i verksamheten. Det är barnens behov och intressen som skall styra hur verksamheten skall utformas.

ASD innebär svårigheter i kommunikation och samspel med andra barn. Behovet av rutiner och struktur är stort för att skapa trygghet för barn med ASD. I planeringen av exempelvis en samling behöver pedagogerna ta hänsyn till de olika svårigheter ASD medför.

Vi menar att det finns en problematik i att det inte alltid är enkelt att följa styrdokumentet. Exempelvis kring barn med ASD då pedagoger kan få lita mer till sin erfarenhet än aktuella styrdokument för att se till barnets bästa. Det gäller då för arbetslaget att komma fram till strategier som fungerar för barnet med ASD och som på sikt även kan få arbetet att ske enligt styrdokumentet.



## 2 Syfte och frågeställning

### 2.1 Vår utgångspunkt

Styrdokumentens tydlighet kring att alla barn ska vara med och att ingen skall diskrimineras tillsammans med att vi har ett stort intresse kring barn i behov av särskilt stöd och deras möjligheter till att inkluderas är grunden för vårt arbete. Vi började samla idéer och tankar kring hur vår studie skulle genomföras. Då ämnet behövde smalnats av lade vi fokus på barn med ASD och deras möjlighet till inkludering och delaktighet i den planerade samlingen. Vår förförståelse av området består dels av det som redovisas under litteratur och tidigare forskning, utöver det har vi även erfarenheter av att arbeta på avdelningar som har barn med ASD.

Vår ambition är att undersöka hur fyra förskollärare ser på inkludering av barn med ASD. För att göra arbetet hanterbart har vi i relation till detta gjort ytterligare en avgränsning som innebär att vi enbart fokuserar på planerade samlingar. Vi vill ta reda på om det finns en problematik kring situationen och om strategier finns för att skapa inkludering av barn med ASD i den planerade samlingen. I studien likställer vi genomgående begrepp som delaktighet med inkluderingsbegreppet. Detta för att vi tolkar att inkludering av barn med ASD innebär att dessa barn skall kunna delta utifrån sina behov och förutsättningar.

### 2.2 Syfte

Vårt huvudsakliga syfte med studien är att undersöka hur fyra förskollärare ser på inkludering av barn med ASD i de planerade samlingarna. Vi vill undersöka hur deras erfarenheter av att arbeta med barn med ASD visar sig i relation till de planerade samlingarna. Vi vill också få mer kunskap om inkludering av barn med ASD i samlingar och undersöka vad förskollärarna anser behövas för att skapa en inkluderad samlingsmiljö.

Genom vår studie hoppas vi kunna bidra med kunskap om hur barn med ASD kan inkluderas. I ett större sammanhang kan detta bidra till kunskap om hur alla barn kan inkluderas i förskolans verksamhet. Vårt syfte med studien är även att ta reda på om det finns uttalade metoder eller arbetssätt som förskollärarna i studien säger sig välja i arbetet kring barn med ASD.

### 2.3 Frågeställning

Vi har i denna studie valt en frågeställning som ligger till grund för såväl val av metod, teori och arbetssätt, frågeställningen lyder:

*Hur ser de fyra förskollärarna på att inkludera barn med ASD i sina planerade samlingar?*

### 3 Litteratur och tidigare forskning

Sökandet av litteratur har genomförts på Göteborgs universitetsbibliotek via databaser som SWEPUB, Education research complete, Libris och Gunda. Då tillgången av forskning specifikt inriktad på inkludering av barn med ASD i planerade samlingar inte gick att finna valde vi att dela upp forskningen under rubrikerna ”inkludering” och ”planerad samling”. Det är främst allmän forskning om de olika områdena vi kommer redovisa. Senare i analysen kopplar och relaterar vi det till vårt område; inkludering av barn med ASD i den planerade samlingen.

Utgångspunkten för litteratursökandet var att enbart använda nationell forskning. Vi har inom den nationella forskningen valt forskare som exempelvis Gillberg och Rubinstein Reich vilka båda har publicerat artiklar och gett ut böcker inom sina respektive fält. Ett annat urvalskriterium har varit att den litteratur som tagits med under litteratur och tidigare forskning skall vara skriven av forskare. Ett undantag gjordes för Eriksson som skriver på mastersnivå, då vi tyckte att hennes studie var aktuellt och relevant för det vi var intresserade av. Vi valde att ta in Nilholm under inkluderingsdelen för att även få ett specialpedagogiskt perspektiv på begreppet, detta då förskolor som har barn med ASD ofta kommer i kontakt med specialpedagogik. Björck- Åkesson är en författare som vi stött på under vår utbildning och här precis som Nilholm breddar begreppet inkludering.

Inom sökandet om ASD fick vi dock avvika från vår utgångspunkt om nationell forskning då vi inte fann tillräckligt med forskning som var nationell. Gillberg har forskat, publicerat och givit ut flertalet böcker inom ämnet ASD, för att komplettera hans forskning valde vi att gå utanför Sverige och även använda oss av Wing.

#### 3.1 ASD (Autism Spectrum Disorder)

Sedan maj 2013 har diagnostiseringen kring autism ändrats och diagnoser som bland annat Asperger syndrom och högfungerande autism har tagits bort. Detta då den amerikanska diagnosmanualen som ligger till grund för diagnostisering kommit i en ny version DSM-5. Idag är allt samlat under samma namn, ASD autism spectrum disorder, eller på svenska autismspektrum tillstånd. Trots att den mesta litteraturen är skriven innan denna ändring kommer vi att använda begreppet ASD gemensamt för Asperger syndrom, autism och högfungerande autism då det i dag är den korrekta definitionen (Autism & Asperger förbundet, u.å.)

Wing (2012) beskriver den gemensamma nämnaren hos barn med ASD som brister eller avsaknad inom den så kallade symtomtriaden, vilken består av social interaktion, kommunikation och fantasi. Något även Gillberg och Peeters (2001) skriver om är symtomtriaden. Wing (2012) menar att brister inom symtomtriaden inte kan bortförklaras med exempelvis något annat handikapp även om barn med ASD kan ha andra tilläggsdiagnoser. För att säkerställa att barnet får den vård och hjälp som behövs skall ASD diagnos ställas när grund finns för sådan diagnos (Wing, 2012, s.25).

Brister i den sociala interaktionen kan innebära att barnet med ASD uppträder som om andra människor inte finns, svarar inte på tillrop eller tilltal. De tittar inte gärna direkt på eller i ögonen på andra människor. Även fysisk kontakt kan hos barn med ASD upplevas som obehaglig, de kan välja att exempelvis inte ge gensvar på en kram eller hastigt rycka undan vid fysisk beröring. Brister inom social interaktion kan även innebära att barnet med ASD i sin brist eller sitt ointresse av andras människors känslor interagerar genom att ställa krav

eller tjata i all oändlighet kring sådant som gäller dem själva och de egna behoven. Det är vanligt att barnen med ASD talar mer till än med andra människor, vilket är ett exempel på nästa område i symtomtriaden, kommunikationen. Alla barn med ASD har problem med att kommunicera, dock kan problematiken se olika ut från barn till barn men grundar sig alltid i hur det språk barnet har används. Det kan handla om en sen språkutveckling, svårigheter i att förstå tal, tonfall och röstvolym kan avvika från det som anses vara normalt. Även när det gäller den icke språkliga kommunikationen så som kroppsspråk, mimik, gester och ansiktsuttryck uppstår problem för många barn med ASD. Den sista delen i symtomtriaden är fantasin, här visar sig problematiken oftast genom att barn med ASD inte leker fantasilekar. Istället är det vanligt hos barn med ASD att de upprepar beteenden, sånger, filmer och lekar om och om igen. Detta som en konsekvens av avsaknaden av kreativt tänkande, intresse och förståelse för andra människor (Wing, 2012, s.38ff, Gillberg & Peeters, 2001, s.81f).

Trots att det finns en gemensam problematik hos barn med ASD är varje barn unikt och problematiken kan visa och gestalta sig på många olika sätt, i olika åldrar och i varierande grad. Denna olikhet inom samma diagnos kan även visa sig i barnens oro och rädslor. Barn med ASD kan vara oroliga och rädda för sådant som kan vara svårt för omgivningen att förstå. Oron kan uppstå när barn med ASD hamnar i situationer som de inte förstår. Rädslor kan utvecklas för sådant som är tillsynes ofarligt för omgivningen, exempelvis att bada eller duscha, speciella former eller färger och specifika ljud. Barn med ASD har ofta perceptionsstörningar. Detta innebär dels att de kan finnas svårigheter i att lära sig läsa och skriva men även att de är noga med och mår bra av att följa rutiner och motsätter sig ofta förändringar (Wing, 2012, s.59).

Barn med ASD kan finna det väldigt stressande att vara i en grupp med många barn och ogillar när de andra barnen närmar sig. För att hjälpa barnen att övervinna detta kan det vara bra att till en början låta barnet vara för sig själv utan krav på att det ska delta i den övriga gruppens aktiviteter. Under denna tid utvecklar barnet med ASD sin relation till personalen som blir en trygghet för barnet på förskolan. Sedan kan barnet i sällskap av en vuxen som ger trygghet och stöd successivt slussas in i den övriga barngruppen (Wing, 2012, s.232). Då förskolan är en verksamhet utan uppnåendemål finns det inga krav på att barnet måste prestera eller uppnå specifika mål (Skolverket, 2010).

Gillberg och Peeters (2001) skriver om barn med ASD och deras behov av struktur som en motreaktion på det inre kaos som kan uppstå, bland annat i möten med andra människor. Barn med ASD har inte insikten eller förståelsen för att människor de möter har egna tankar och känslor vilka avspeglas genom deras handlingar. För att kunna få struktur krävs att det finns en känsla för tid, något som barn med ASD ofta saknar. För att hjälpa barnen med ASD att få struktur på tillvaron och minska det inre kaoset är bilder som stöd och bildscheman exempel på hjälpmedel. Bildscheman hjälper barnet genom att tala om när något skall ske, var det skall ske och hur länge aktiviteten skall pågå (s.39, 94ff).

I förskolans verksamhet är det inte personalens uppgift att ställa diagnoser på barn utan de ska istället skapa sig en förståelse för barnet och dess beteende samt anpassa verksamheten så den underlättar för barnet med ASD (Gerland & Aspeflo, 2009, s.5). Då barn på förskolan sällan hunnit diagnostiseras var vårt val att inrikta studien mot just ASD ett strategiskt val då detta är en av de diagnoser som ofta visar sig och ibland ställs redan i förskolan. Som Wing (2012) skriver skall det dock påpekas att trots att diagnosen kan ställas vid tidig ålder finns det ändå vissa svårigheter i att ställa diagnosen ASD. En del beror på att barnen många gånger inte avviker i det fysiska, utan det är i beteendet avvikelserna blir tydliga. Det finns heller inga

tester som exempelvis blodprov eller röntgen för att upptäcka och ställa diagnosen ASD utan det sker genom tester av individens beteendemönster (s.29).

## 3.2 Inkludering

Nedan kommer vi att redovisa begreppen inkludering och delaktighet ur ett allmänt perspektiv. Vi kommer senare i diskussionen att koppla ihop det med inkludering och delaktighet för barn med ASD i förskolans planerade samlingar. Vad kan inkludering innebära för ett barn med ASD och vilka är de bästa strategierna att använda sig av lyfts.

Delaktighet är ett begrepp som vi i denna studie ser som synonymt med inkludering. För att barn ska känna att de är delaktiga i förskolans vardag behöver de känna att de blir lyssnade på, sedda och att de har möjlighet att påverka. Får barnen uppleva detta ökar deras självkänsla och känsla av att de kan, menar Eriksson (2007). Eriksson framhåller vikten av pedagoger som tror på barnen, att barnens önskemål får synas i förskolans verksamhet samt att pedagogerna är trygga i sina yrkesroller. Med ett förhållningssätt gentemot barnen där deras intressen får ta plats innebär det att pedagogen har ett delaktighetsfrämjande förhållningssätt. Vidare menar Eriksson att det finns villkor för barnens delaktighet. Det kan innebära ett vuxenperspektiv där pedagogerna exempelvis avgör vilken ålder som är passande för en särskild aktivitet eller utgår från andra outtalade normer där det är den vuxnas perspektiv som styr. Författaren skriver vidare om tre olika tolkningar av begreppen delaktighet och inkludering. Det kan innebära att barnen ges möjligheter till *inflytande över aktiviteten*, eller att *barnen känner gemenskap och tillhörighet*, slutligen att *barnen är delaktiga när det skall genomföras aktiviteter*. Eriksson skriver att förskollärare ser delaktighet som att barnen är aktiva, och att de inkluderas genom att ta tillvara på möjligheter att genom språk och annan kommunikation utöva inflytande. Barn som istället visar på passivitet och inte känner tillhörighet med gruppen anser förskollärarna i studien (Eriksson, 2007) inte är inkluderade eller delaktiga i gruppen. Ramfaktorer som förskolans rutiner, pedagogers kompetens och barnsyn har även betydelse för barnens möjlighet att inkluderas. Även hur personalen tolkar barns intentioner har betydelse för inkluderingsmöjligheten. En viktig del i pedagogernas arbete är alltså att se till att alla barn känner tillhörighet i gruppen och genom det blir inkluderade. Då det finns flera definitioner på begreppet är det av vikt att man tydliggör vilken definition man själv utgår från för att undvika missförstånd. Ett barn kan vara inkluderat genom att det är delaktigt i genomförandet av aktiviteter, men tittar man istället på tillhörigheten i aktiviteten ser man ingen inkludering, eller tvärt om (s.19ff).

Nilholm (2007) diskuterar begreppet inkludering utifrån ett specialpedagogiskt synsätt. Nilholm menar att begreppet har blivit mer viktigt i diskussionen när det gäller det specialpedagogiska arbetet än i diskussionen om det pedagogiska arbetet. Aktiva inom det specialpedagogiska fältet är de som visat mest intresse för inkluderingsbegreppet men det har ännu inte studerats vidare i empiriska studier hur inkludering har blivit en del av den svenska förskolans sammanhang. Däremot kan kopplingar göras till begreppet *en skola för alla*, där ambitionen om att alla barn ska ha likvärdiga rättigheter till delaktighet diskuteras. Vidare menar författaren att inkluderingsbegreppet behöver användas och anpassas utifrån vem man talar om, vad man talar om och varför man gör det. I talet om människors olikheter blir inkludering en maktfråga. Detta kan då ses som en del i ett dilemmaperspektiv där begreppet inkludering blir en fråga om olika positioner (s.92). Dilemmaperspektivet innebär en åsikt kring att det moderna utbildningssystemet där förskolan ingår står inför väsentliga dilemman. Med dilemman menas här när det finns en oenighet vilken i faktisk mening inte kommer gå

att nå en lösning kring. Dock kräver dilemmat hela tiden åsikter och ställningstaganden från dem som möter dilemmat i sitt arbete (s.61).

Björck- Åkesson (2009) menar att det vid inkludering av barn kan finnas en vinning i att kartlägga situationer så som den planerade samlingen då pedagogerna upplever svårigheter. Detta för att inte enbart låta diagnosen vara det som styr hur barnet bemöts och vilka möjligheter det ges. Kartläggningen är ett sätt att ta bort problemet från barnet och istället lägga det på verksamheten för att kunna fokusera på vad som kan ändras och bli bättre, men även vad som redan fungerar. Ett sätt kan vara att kartlägga hur olika aktiviteter planeras, exempelvis var barnet placeras under en samling eller måltid. Först när svårigheter och möjligheter blir synliga kan mål kring vad verksamheten skall ändra och uppnå planeras. Den eller de strategier som kommer visa sig effektivast är helt beroende av både situationen och barnet (s.27f).

Vi har valt Björck- Åkessons forskning då vi finner det relevant med kartläggning som en del i lösningen på hur inkluderingen av ett barn med ASD skall genomföras. Nilholms studie hjälper oss att bredda förståelsen för begreppet inkludering. Nilholm skriver att det saknas studier på hur inkludering har blivit en del av den svenska förskolan. Här kommer vår egen studie in. Eriksson problematiserar begreppet delaktighet när hon resonerar kring olika synsätt på barns delaktighet. Detta blir relevant för oss då vi kan se på inkluderingen i vår studie från mer än ett perspektiv. Den tidigare forskningen kring inkludering rör alla barn, i vår studie kommer fokus istället att ligga på inkludering av den specifika gruppen barn med ASD, detta blir vårt bidrag till området inkludering.

### 3.3 Planerad samling

Den tidigare forskning vi valt att ta med i vår studie rör den allmänna samlingen, forskningen är alltså gjord på samling som ett brett begrepp. Den tidigare forskningen har inte någon speciell inriktning eller några specifika deltagare. I studien kommer vi senare att ta denna kunskap om samling och sedan sätta den i relation till vårt område, alltså vad finns det för möjligheter eller hinder i att inkludera barn med ASD i planerad samling?

Rubinstein Reich (1996) börjar sin text med att beskriva samlingen som en aktivitet till för att skapa en känsla av tillhörighet i barngruppen. Definition av samlingen ger ett kravlöst intryck men författaren skriver vidare att samlingen även bidrar till barns socialisation, att momentet innebär att barnen får kravet på sig att anpassa sig och sitt beteende till gruppen. Krav vi även finner i skolan, att kunna lyssna när någon talar, vänta på sin tur, få både information och instruktion i en grupp. Samlingen är på det flesta förskolor en daglig återkommande aktivitet där innehållet och upplägget är bekant för barnen som deltar. Samlingens innehåll varierar mellan såväl förskolor som avdelningar. Exempel på aktiviteter i den planerade samlingen kan vara sånger, upprop, datum, väder, rörelse och information. Rubinstein Reich skriver att det är pedagogerna som oftast dominerar samtalen under planerade samlingar både tidsmässigt men även när det gäller vilka ämnen som skall tas upp. När frågor ställs till barnen är de oftast ledande, pedagogen förväntar sig ett visst svar. Vilka syften finns då med samlingen? Författaren nämner exempelvis samlingen som ett tillfälle att förmedla kunskap till barnen. Samlingen ses även som social träning eller möjlighet att vara tillsammans och stärka gruppens gemenskap. Samlingen kan ses som en ritual då den genomförs på samma plats och tid varje gång och reglerna är sedan innan bestämda. Det går även att se på samlingen som ett socialt samspel. Samlingen innebär som tidigare nämndes en del krav för barnen som skall delta. Kraven är att när samlingen har avbrutit den lek eller aktivitet barnet

varit sysselsatt med skall de infinna sig i rummet för samlingen och sätta sig ner där det är bestämt. Under samlingen finns krav på att barnen skall sitta stilla, vänta på sin tur och vara tysta när någon annan pratar. När barnen blir tillfrågade förväntas det att de svarar på frågan och inte börjar prata eller berätta om annat. Det förväntas även att de barn som kan skall vara med och vara delaktiga när gruppen sjunger och att man följer med i rörelser. I samlingen precis som i andra aktiviteter på förskolan lär sig barn på olika sätt, detta innebär att från en samling får de barn som deltar med sig olika kunskaper. Faktorer som ålder, kön och tidigare erfarenheter och delaktighetsnivå påverkar möjligheten till det faktiska lärandet (s.15, 19, 52, 60ff, 72ff).

Den tidigare forskningen om samling i denna studie beskriver innebörden och olika syften som en samling kan ha. Detta blir i relation till vår studie ett förtydligande kring vad en samling kan innebära. Denna kunskap är väsentlig för att sedan kunna placera in barnet med ASD och upptäcka möjligheter och hinder i samlingen. Vi kommer att precisera oss och enbart fokusera på den planerade samlingen. Vilka hinder och möjligheter den utgör för inkludering av barn med ASD i den samlingen Rubinstein Reich (a.a.) beskriver.

## 4 Teoretisk utgångspunkt

Som teoretisk utgångspunkt till vår studie valde vi efter en del funderande grounded theory som teori. Detta för att det är empirin som styr och vi kunde gå in i intervjuerna förutsättningslöst. Ytterligare en aspekt som gör grounded theory passande för vår studie är bristen på tidigare svensk forskning inom området kring inkludering av barn med ASD i planerade samlingar. Det innebär att det inte finns färdiga begrepp att använda. Grounded theory ger då möjlighet att gå in i arbetet förutsättningslöst och ur empirin skapa teorier och modeller.

### 4.1 Grounded theory

Grounded theory är en teori där man låter empirin styra. Istället för att utgå från en viss teori och dess begrepp samlar man in data och ser sedan vilka begrepp och modeller man kan finna och skapar en teori utifrån just det aktuella materialet. Teorin eller modellen som skapas skall vara starkt kopplad till empirin. En central del inom grounded theory är begreppen och begreppsbyggandet med utgångspunkt i det insamlade materialet. För att få fram begrepp och modeller ur sin empiri behöver materialet både kodas och analyseras. När detta arbete är gjort är det vanligt att man går ut en gång till och genomför nya intervjuer för att se om begreppen håller eller behöver justeras. Även hur de olika begreppen hör samman med varandra studeras. Inom grounded theory använder man sig vanligen av sampling. Detta innebär att man studerar några fall, vilka man finner intressanta. Om tiden finns är det brukligt att gå ut igen och genomföra exempelvis fler intervjuer för att pröva om de begrepp och modeller som framkommit tidigare visar sig igen. Denna arbetsmetod gör att en studie med grounded theory ofta eller aldrig blir klar då det tar lång tid att uppnå en mättad studie där inga nya variationer finns att finna. Detta beror på att teorin styrs av den data som finns. Tillkommer fler fall eller mer material ändras teorin beroende på vad det nya materialet visar i relation till det tidigare. Inom grounded theory används i regel inte termer så som reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Detta då studier av sådana slag är starkt tolkande och inte så som i kvantitativa studier går att upprepa och få samma resultat. Resultatet i grounded theory påverkas av den som tolkar och två personer tolkar inte samma empiri likadant, alltså blir det svårt att upprepa resultaten. Tillförlitligheten i en studie utförd med grounded theory ligger istället i att göra arbetet genomskinligt, alltså redovisa och vara öppen med allt som sker under arbetet (Jarhall, 2012, s.65f, Esaiasson, 2007, s.141ff, Hartman, 2001, s.35).

### 4.2 Grounded theory i vår studie

Utgångspunkten vi haft under arbetes gång är att låta empirin bestämma. Det material vi samlat in från intervjuerna har varit grunden för att finna modeller med rötter i empirin. En central del inom grounded theory är begreppen. Ytterligare gör den passande för vår studie, då vi tror att vi utifrån intervjuerna kan begreppsbygga det forskollärarna uttrycker, vilket sedan kan vara till användning för att få svar på våra frågor. Alltså är begreppsbyggandet en central del för vårt arbete med empirin. För att få fram begrepp och modeller kommer empirin kodas och analyseras. Studien skapar begrepp och kategorier som rör de viktiga delarna inom det ämne vi undersöker. Som beskrivits innan går forskaren ofta ut mer än gång och intervjuar för att kontrollera sitt resultat. Då vi hade begränsat med tid på oss att genomföra vår studie gjordes enbart en första omgång intervjuer. Vi har använt oss av det som inom grounded theory kallas sampling, att man studerar några fall vilka man finner intressanta. Om tiden funnits hade vi gått ut igen och intervjuat för att pröva de begrepp och modeller som framkommit på fall av samma karaktär. Bristen på tid innebär att vi inte uppfyllt kravet på mättnad, alltså att vi samlat in så pass stor mängd data att inga nya variationer framkommer.

Detta är en av metodreglerna för grounded theory då ett arbete med grounded theory sällan eller aldrig blir färdig på grund av att det tar lång tid att uppnå denna mättnad. Det har inte varit vår tanke eller vårt mål att göra flera cykler av intervjuerna eftersom tiden för att genomföra vår studie varit en stor begränsande faktor. Det vår studie kommer visa är några av de handlingsalternativ de intervjuade förskollärarna kan använda sig av och modeller för inkludering av barn med ASD i den planerade samlingen. En fördel i att vi använt oss av grounded theory är att vi under insamlandet av data, intervjuerna samt litteratur, inte utgått från begrepp som vi tror är viktiga. Vi har istället samlat in data och skapat begrepp för att tydliggöra det empirin visar. Tanken är att begrepp och teori/modell som vi tolkar fram ska vara till hjälp för att uppmärksamma olika infallsvinklar i arbetet med barn med ASD i planerade samlingar.



## 5 Metod och genomförande

Vårt syfte med studien och vår frågeställning är att ta reda på hur förskollärare ser på inkludering av barn med ASD vid planerade samlingar. Eftersom vi ville undersöka förskollärarnas syn på fenomenet blev deras utsagor och det vi kunde utläsa från intervjuerna viktiga i arbetet med studien. Tillsammans med tidigare forskning på området kommer vi därefter att göra vår analys och diskussion.

Vi kommer i studien använda oss av både begreppet förskollärare och pedagog. Förskollärare använder vi då vi vet att personen eller personerna är utbildade förskollärare och begreppet pedagog används när vi vet eller misstänker att det även kan röra sig om personal utan eller med annan utbildning.

### 5.1 Val av metod

Då vårt syfte grundade sig på förskollärarnas syn på fenomenet inkludering lämpade sig intervjuer som metod bäst. Kvale (1997) skriver om detta och menar att en forskningsmetod så som intervjuer bygger på att ta reda på respondentens erfarenheter och dess livsvärld. Det handlar om att ta reda på deras kunskap om ämnet. Det som kännetecknar forskningsintervjuer är att man utgår från särskilda metoder, fokus på samtalet mellan intervjuaren och respondenten samt att intervjuaren kan vara kritisk till informationen (s.34). Även Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) skriver att en kvalitativ forskning har sin grund i samtalet mellan respondenten och intervjuaren där fokus ligger på respondentens livsvärld (s.125).

Vi har valt att genomföra en kvalitativ studie som Stukat (2005) beskriver genom att man då utgår från information och gör tolkningar vilka man därefter försöker förstå och beskriva. Vi valde intervju som arbetsmetod då den kändes mest relevant för att få svar på det vi ville få mer kunskap om, förskollärarnas syn på inkludering av barn med ASD i planerade samlingar. Anledningen till att vi inte valde att arbeta med en kvantitativ metod beror dels på att vi i vår studie vill gå på djupet och öka vår förståelse för förskollärarnas syn på sitt arbete med barn med ASD. Att samla in stora mängder data och sedan statistiskt bearbeta den hjälper inte oss att få svar på vår frågeställning. Denna metod hade varit relevant om vi istället velat ta reda på hur många barn med ASD som är inkluderade i planerade samlingar. Det sätt man som forskare väljer att ställa sina frågor avgör vilka svar man får. Vi hade kunnat skicka ut frågorna i form av en enkät men då finns alltid risken att den glöms bort och våra frågor hade blivit obesvarade. Även möjligheten till följdfrågor försvinner vid en enkät. En nackdel med intervju som metod är att det går åt mycket tid till att transkribera materialet. Vi valde medvetet att inte lämna ut frågorna innan då vi ville ha deras spontana svar och inte tillrättalagda svar. Nackdelen med att inte lämna ut frågorna innan är att i det läget hade respondenterna fått mer tid kring att reflektera runt frågorna och tänka igenom sina svar. I vårt fall var det vikten av vad som sades under samtalen med förskollärarna som var relevant för vår studie (Stukat, 2005, s.32ff, Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.51f). Vi har använt oss av kvalitativa intervjufrågor på så sätt att vi har intervjuat fyra förskollärare, alla verksamma på olika förskolor. Som forskningsmetod har vi med intervjuerna haft både syfte och struktur klart för oss genom de strukturerade frågorna samt genom vår frågeställning. Vi hade elva frågor som vi skapade utifrån vår frågeställning. De elva intervjufrågorna formade en grund till samtalen och vi resonerade fram frågorna tillsammans och ställde dem mot vårt syfte så att frågorna skulle kunna besvaras och ge de svar vi sökte. Det bygger därefter vidare på att forskaren skapar större förståelse genom de begrepp och teorier som förmedlas via samtalet (s.53,152). Vi skapade ett fiktivt dilemma som i

intervjuguiden (bilaga 1) beskrevs och som respondenterna fick svara på. Dilemmat ville vi ha i syfte att ge samma fall till alla respondenter och ge samma förutsättningar. Det fiktiva dilemmat gav chans till att möjliggöra en gemensam ram för att skapa en likvärdig bild. Det var av samma anledning vi valde att arbeta med strukturerade intervjufrågor, att alla respondenter skulle få samma frågor för att vi sedan skulle kunna jämföra och se mönster.

## 5.2 Urval

Intervjuerna utgår från ett förskollärarperspektiv på så sätt att vi ville undersöka deras erfarenheter och hur de talar om att arbeta kring barn med ASD och se hur eller om de talar om att skapa en inkluderande samling där alla barn kan vara med. Vi har intervjuat fyra förskollärare som arbetar på fyra olika förskolor i Västsverige. Dessa personer har vi kommit i kontakt med under våra verksamhetsförlagda kurser. Vid vårt första samtal frågade vi om de har planerade samlingar på förskolan samt om barn med ASD finns på avdelningen. Vi vägde in de för och nackdelar med att använda respondenter som vi visste lite om innan. Dels så kan intervjun bli mer avslappnad om det finns någon form av igenkänning. Det kan även vara till hjälp då man söker respondenter till studien, det är lättare att säga nej till en person som man inte har någon anknytning till. En nackdel kan vara att om man skulle intervjua någon man känner väl minskar trovärdigheten då personen kan ha svarat ”rätt” för att hjälpa till. Känner man som intervjuare till förskolan och den aktuella respondenten finns alltid en risk att man redan har kunskap eller förutfattade meningar om hur arbetet bedrivs, detta kan spegla både hur man ställer frågorna men även hur empirin analyseras.

I valet av förskolor valde vi medvetet att använda oss av personer från olika förskolor eftersom vi ville skapa en bredare syn på området samt att förskolorna är belägna i olika kommuner. Detta var dock inte syftet med studien att jämföra områden mot varandra men vår förhoppning var att det skulle ge mer bredd än om alla kom från samma förskola eller område. Till exempel kan en specifik förskola ha en särskild metod som alla förskolor på den enheten arbetar utefter. Vi har däremot full förståelse för att fyra förskollärare inte kan representera hela Västsveriges syn på fenomenet utan enbart dessa fyra förskollärares syn.

## 5.3 Genomförande

Vi har intervjuat fyra förskollärare från två mellanstora städer på västkusten. De är alla kvinnor. Förskollärarna i studien har arbetat mellan tre till tjugotta år som förskollärare. På avdelningarna går det mellan arton till tjugotre barn i åldrarna ett till sex år. De arbetade alla i arbetslag om tre pedagoger.

Anledningen till att vi valde intervjuer som metod baseras på att det är den metod som är mest relevant för det vi vill få fram, nämligen förskollärarnas syn och förståelse för fenomenet. Innan intervjuerna gjorde vi en intervjuguide (bilaga 1) där vi sammanställde tolv frågor samt ett dilemma. Dilemmat tog avstamp utifrån vår frågeställning och syftet med dilemmat var att ge samma fiktiva fall till alla respondenter för att sedan kunna analysera och jämföra de svar vi fick. Vi valde att ha intervjuerna strukturerade, då alla har fått ta del av samma frågor och vi kunde följa guiden. Strukturerade intervjuer innebär att målet med intervjufrågorna är att de ska uppfattas på liknande sätt av alla respondenter. Frågorna ställs i en innan bestämd ordningsföljd (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.128ff). Vi tog kontakt med våra respondenter och gav upplysning om studiens syfte. Vi valde att spela in intervjuerna och under tiden anteckna vilket gjorde att vi lättare kunde rikta uppmärksamheten mot respondenten. Om vi enbart hade antecknat skulle vårt fokus mer riktats mot

anteckningsblocket. Efter vår första intervju märkte vi att en fråga behövdes tas bort då den var onödig i sammanhanget. Frågan vi valde att ta bort var; Vad har du för uppfattning om inkludering och ser du några för- eller nackdelar med att inkludera alla barn i den planerade samlingen? Frågan togs bort då vi upplevde att den var en repetition på vad vi redan frågat och inte skulle tillföra något mer till vår studie.

Intervjuerna som varade cirka 20 minuter vardera genomfördes i enskilda rum så att risken att någon skulle komma in och störa minimerades. Vi var väl förberedda med möjligheten att spela in intervjuerna men även genom att ha tillgång till papper och penna. En fördel som vi såg med att spela in intervjuerna var att materialet kommer finnas kvar och kan lyssnas igenom flera gånger. Vårt minne påverkar heller inte vad som finns kvar (Bjørndal, 2005, s.72). Vi genomförde våra intervjuer på förmiddagarna och därefter transkriberade vi materialet direkt, detta gjorde att vi lättare kunde skriva ner tankar och börja analysera med detsamma. Resultatet från intervjuerna har utgjort grunden till analysen och slutdiskussionen. Vi har innan intervjuerna talat om för respondenterna vad studien kommer handla om och därmed vad intervjufrågorna kommer att beröra. Vi har varit noga med att ge information om anonymitet och materialets framtida användning.

Vi har sammanställt transkriberingarna av intervjuerna för att därefter kunna analysera genom att se mönster, likheter samt skillnader i förskolläraernas berättelser.

## 5.4 Etiska överväganden

Vi har under vårt arbete med studien tagit del av de etiska kraven som finns för att bedriva forskning. Vetenskapsrådet (2012) skriver om fyra principer och krav för att säkerställa etisk trygghet för de involverade personerna. Det första kravet är *informationskravet* (a.a. s.7) som innebär att man som forskare ger information om vad studien och som i vårt fall intervjuerna kommer att handla om, dess syfte. Vi upplyste våra respondenter om syftet och förklarade vilket ämne intervjun skulle beröra. Dock gav vi inte ut frågorna innan vilket resulterade i att deltagarna inte kunnat förbereda utförliga svar innan.

Det andra kravet är *samttyckeskravet* (a.a. s.9) som innebär att deltagaren i en undersökning har rätt att bestämma över sin medverkan. Vill respondenten mitt under samtalet inte längre vara med är det helt enligt överenskommelsen. Då vi frågade om deltagande från våra respondenter klargjorde vi detta om att det är de som bestämmer, vill de dra sig ur eller inte svara på någon fråga rättar vi oss efter det. Den sista frågan under vår intervju var om respondenten hade något mer att tillägga, såhär i efterhand kunde mer tid givits åt respondenten att kunna tänka och svara. Den sista frågan hade kunnat specificeras till samlingen då frågan i detta utformande gav information som inte var relevant för vår studie.

Det tredje kravet är *konfidentialitetskravet* (a.a. s.12) som innebär att allt material som används i studien ska förvaras och sparas. Vi kommer att uppfylla detta krav då vi raderar alla bandinspelningarna. Vi lämnar inte ut någon uppgiftslämnarens namn, vi anonymiserar och har fiktiva namn på förskollärarna för att vara noga med sekretessen. Anteckningar och transkriberingar kommer att sparas då dessa är möjliga att anonymisera. Anonymiseringen har skett i form av att vi döpt dem med ett fiktivt namn.

Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet* (a.a. s.14) som innebär att det material vi fått från våra respondenter inte ska ges vidare eller användas för sådant som inte har vetenskapliga syften eller andra kommersiella användningsområden.

## 5.5 Metodkritik

Då vi på grund av begränsad tidsåtgång och att vi bor en bit ifrån varandra valde vi att dela på intervjuerna och genomföra två var. Fördelar med detta utöver sparad tid kan även vara att respondenten känner sig tryggare och mer bekväm i att intervjuas av bara en person. Då slipper respondenten känna sig i underläge eller kanske mer pressad. Nackdelar kan dels vara att den som intervjuar är så fokuserad på att ställa frågor så att möjliga följdfrågor missas. Det kan också vara svårt att läsa och analysera transkriberingen när man inte varit med och sett personen som talar. Vid intervjuer i en framtida studie hade det varit intressant att pröva att vara med på intervjuerna båda två.

En kritik kring intervjuerna är att vi valde att intervju endast fyra respondenter. Valet baserades på den tid vi hade till vårt förfogande men även bristen på förskollärare som hade diagnostiserade barn med ASD på sin avdelning. Trots detta hade det kunnat vara till studiens fördel om vi haft ett par respondenter till, dels för att få en bredare grund att stå på i det fortsatta arbetet med studien och för att öka trovärdigheten. Även längden på intervjuerna som varade cirka 20 min vardera ser vi i efterhand som kortaste laget för att få ut material att analysera och diskutera, vi kunde ha haft fler frågor eller följdfrågor. Det kan vara en nackdel att ha strukturerade intervjuer då möjligheten att avvika och följa nya spår minskar. För vår studie passade ändå strukturerade intervjuer bäst eftersom vi ville ha samma utgångspunkt för alla respondenter. Detta för att lättare kunna se mönster.

Urvalet gjordes genom kontakter som skapats under de verksamhetsförlagda kurserna. Vi ringde runt och frågade om det hade barn med ASD i gruppen, om de genomförde planerade samlingar och om de var villiga att ställa upp på en intervju. En kritik ser vi i att det bara blev kvinnliga respondenter, det hade varit intressant att se om vi fått samma resultat från manliga förskollärare. Studien representerar dock enbart de fyra förskollärare vi intervjuat, inte alla kvinnliga förskollärare. En manlig förskollärare hade heller inte representerat manliga förskollärare i allmänhet utan enbart den intervjuade.

Inom grounded theory gäller det som vi beskrev under teoridelen att vara öppen med alla beslut, val och resultat för att skapa trovärdighet i studien. Detta kan vara svårt när man skriver en uppsats av den här storleken, betydligt större än de vi tidigare skrivit, det är lätt att glömma eller missa val man gjort under processen. För att undvika detta har vi fört loggbok. Utifrån detta perspektiv kunde det varit tryggare att välja en teoretisk ansats där man utgår från färdiga begrepp, exempelvis inom sociokulturella teorin där begrepp som appropriering och scaffolding förekommer och har en bestämd betydelse.

Ämnet vi har som utgångspunkt under intervjuerna är inkludering av barn med ASD, vilket kan vara känsligt, finns det även en risk att respondenterna inte svarat sanningsenligt. Exempelvis då de vet med sig att det skulle kunna uppfattas som ”fel” att svara nej på frågan om de ser inkludering av barn med ASD som en svårighet. Detta kan få dem att ge det svar på frågorna som de tror förväntas. För vår studie påverkar inte detta resultatet nämnvärt då vi enbart är ute efter deras teoretiska kunskap kring ämnet, vilken de visar att de besitter i form av handlingsalternativ och strategier. Hur de faktiskt arbetar i praktiken är inte intressant för denna studie. För att kunna se hur de faktiskt arbetar hade vi behövt göra observationer. På grund av detta har vi inte gjort något för att motverka eventuella svar som är tillrättalagda.

## 6 Resultat och analys

Vi kommer nedan att redovisa vad samtalen med respondenterna och deras svar på våra frågor gav. Vi har valt att redovisa varje intervju för sig och på så vis få en ökad tydlighet och en större inblick i varje samtal. I våra intervjuer med respondenterna har vi använt oss av begreppet Autism eftersom det fortfarande är det begrepp som de flesta pedagoger känner till och använder enligt det vi erfarit ute i verksamheter vi besökt. I redovisningen av resultatet använder vi dock det korrekta begreppet ASD. Vi kommer att redogöra för vad som sagts i intervjuerna genom referat blandat med citat (Kvale, 1997, s.238f). För varje förskollärare har vi tagit med mellan tre till fyra citat.

### 6.1 Intervju med förskolläraren Johanna

När Johanna har ansvaret för samlingen tänker hon innan ut ett tema som hon följer, det är inget uttalat tema utan mer för hennes egen skull. Samlingen består av både sånger där man sitter ner men även sånger där man rör sig eller är uppe och hoppar. Alla barn sitter i en ring på sina egna kuddar. Kuddarnas funktion är att barnen skall veta vilken plats som är deras, alltid på samma kudde men inte alltid på samma ställe. Avdelningens alla barn är med vid samlingen. För att detta skall vara möjligt har de lagt upp samlingen så att barnet med ASD alltid är placerat jämte en av de pedagoger som inte håller i samlingen. Valet av sånger görs utefter att det ska finnas någon sång som passar alla åldrar. Pedagogerna ställer inte frågor där barnen skall svara. Det blir för lång väntan om alla 20 barn skall svara eller prata under samlingen. Arbetslaget använder sig av tecken som stöd och upplever detta som ett bra stöd,

Tecken som stöd har vi fast det var egentligen slumpen som gjorde att vi började med det, för vi hade ett barn med Downs Syndrom samtidigt. Så att vi började med tecken för barnet med Downs Syndrom egentligen men upptäckte att det hjälpte det barnet som har autism också så vi använder det, tecken som stöd (Johanna).

Johanna berättar att de även har provat på att använda bilder men inte tyckt att det gav det resultat de hade förväntat sig och då istället valt att fokusera på tecken som stöd. Svårigheter som Johanna kan se med att inkludera alla barn i planerade samlingar, vilket hon anser att de gör, rör främst att få alla barn engagerade. Hon talar om vad man som pedagog har för mål med sin samling. Johanna menar att om pedagogen vill att alla barn skall vara engagerade och aktiva kanske man inte ska ha alla 20 barn i en stor samling utan istället dela in i mindre grupper. Ser man som pedagog istället att barn kan finna glädje i de andra barnens sång är det inget problem att inte alla barn är aktiva. Eventuella svårigheter beror alltså på var pedagogen tycker är viktigt i samlingen. För att få vardagen på förskolan att fungera för barn med ASD tar Johanna upp både rutiner och struktur som viktiga delar, att man har samma rutiner varje dag på förskolan;

Samma rutiner varje dag och gärna inte för mycket vikarier. Och har man vikarie så ser man till att man själv är mest med det barnet. Det är väl det. Inte för rörigt i hallen, alltså inte gå ut alla samtidigt. Sådana grejer är viktiga... (Johanna).

Johanna berättar att det även kan vara så att pedagogerna där hon arbetar får ta ställning till hur viktig samlingen är för barnet med ASD, om det finns någon vinning för barnet att delta i samlingen. Kanske mår barnet bättre av att exkluderas från en aktivitet som enbart bidrar till

att höja stressnivån. Även hur man väljer att introducera samlingen för barnet och vilka krav pedagogerna ställer menar Johanna är viktig för inkluderingen;

Alltså, jag tror att när man får ett barn med autism i början så kanske inte det barnet kan vara med på alla saker, det kanske inte är så viktigt. Så i början hade inte jag haft med, om det barnet hade känt att det inte fungerade på samlingen, att det barnet var stressat, för det är ju därför det springer runt, då hade jag haft det barnet för sig själv med en annan vuxen på ett annat ställe en liten stund (Johanna).

Kommer det ny personal som exempelvis vikarier ser den ordinarie personalen till att vara nära barnet med ASD för att skapa trygghet. Även situationer i hallen är viktiga, att inte alla barnen vistas där samtidigt så att det blir rörigt. Utöver svaren på våra frågor vill Johanna tillägga att hon ser det som viktigt att man tar hjälp av specialpedagog när man har barn med ASD eller andra diagnoser i barngruppen. Även att man pratar med och har en öppen dialog med föräldrarna, då de är en stor del i arbetet med barnen.

På vårt dilemma svarade Johanna att barnet i fråga kanske inte måste vara med på allt från början. Om barnet blir stressat av situationen vilket hon tolkade att det kanske blir skulle barnet istället kunna vara någon annanstans under denna stund tillsammans med en pedagog. När barnet sedan känner sig tryggare i gruppen kan barnet vara med ett par minuter bara första gången och att man utökar tiden i en takt som passar barnet. Sen beror det ju även på vilken grad av ASD barnet har, kanske kommer barnet aldrig att klara av att medverka i en samling med 20 barn utan att man istället får dela in barngruppen i mindre grupper som har planerade samlingar;

Det beror ju på var man själv lägger ribban. Vill jag att alla barn ska vara med, engagerade då kanske jag inte ska ha en samling med 20 barn och ett har autism. Då kanske jag bara ska ha två. Men det barnet kunde ju uppleva glädje av att andra sjöng även om det inte själv sjöng. Det beror ju på vad man tycker är viktigt (Johanna).

Johanna har tänkt på barnet med ASD och dess eventuella svårigheter med att vänta då hon inte ställer frågor som innebär att alla barn ska svara, detta då det tar lång tid och kräver mycket tålamod. Även metoden med kuddar gynnar barnet med ASD då det bli väldigt tydligt var man förväntas sitta och framförallt sitta kvar på samma plats hela samlingen.

## 6.2 Intervju med förskolläraren Lisa

På avdelningen där Lisa arbetar ser samlingarna lite olika ut beroende på vilken pedagog som håller i samlingen. Den planerade samlingen kan innehålla sånger med sångkort, sagor med innehåll av EQ, sångsagor eller flanosagor. Ibland under samlingen talar pedagogen tillsammans med barnen kring särskilt utvalda begrepp eller att man fokuserar på språket genom att använda rim och ramsor i samlingen. Genom att ha ett tydligt och konkret arbetssätt under de planerade samlingarna då de alltid har en liknande struktur upplever Lisa att alla barnen på avdelningen klarar av att vara med under samlingarna. De arbetar mycket i smågrupper där alla barnen kan ges möjlighet att ta plats och synas om de vill, tillsammans med detta lägger de stor vikt vid att barnen skall uppmuntra och berömma varandra;

Ett sätt är att låta barnen berömma varandra och att barnen vågar göra saker tillsammans. Och så tycker jag att det bästa är att dela in barnen i mindre grupper så dem kan vara i en liten grupp och göra saker. Till exempel när vi

skulle göra frukter av minitork, färg och klister. Då gjorde barnet en banan som var identiskt med en riktig banan och de andra barnen berömde honom och då såg jag att hans självförtroende växte (Lisa).

Att arbeta med sagor som innehåller den här typen av material under samlingen kan vara bra dels för barnet med ASD att få hjälp i att förstå andra barns känslor och tankar, men även för resten av barngruppen som då kan få en ökad medmänsklighet och förståelse för andra barn vilket underlättar inkluderingen av barnet med ASD.

I arbetet kring barn med ASD anser Lisa att det extra viktigt att man där har ett förhållningssätt att alla barn är lika mycket värda, oavsett förmåga ska alla respekteras och ses som en del i gruppen. De arbetar med EQ för att öka barnens förståelse för andra människor. Exempelvis materialet Tilda sol och is, där barnen får arbeta kring snälla och dumma handlingar och känslorna dessa leder till. Även arbetet med föräldrarna är viktigt, att man ser dem som en tillgång i arbetet kring barnet med ASD;

Och det där med föräldrarna också, att de är öppna gör ju sitt. Exempelvis att de skulle kunna berätta lite på föräldramöten och så. Det gör det ju också lättare för oss pedagoger (Lisa).

På vårt dilemma svarade Lisa att hon hade tagit barnet med ASD och flyttat det intill sig för att öka tryggheten. Barnet kanske behöver avledas och få något annat att fokusera på exempelvis hade barnet även kunnat få hålla i något fysiskt som ett sångkort för att kunna rikta sin uppmärksamhet mot det. Om detta inte fungerar ger Lisa förslag på att samlingarna kan genomföras i mindre grupper och prova om det blir mindre stressande för barnet. Kanske har barnet sånger som de tycker extra mycket om att lyssna på, då kan man under en ”inskolningsperiod” använda sig av dessa sånger. I sådana situationer får man prova sig fram och i arbetslaget diskutera fram strategier gemensamt som man tror kan gynna barnet. Det gäller att arbetslaget samarbetar exempelvis genom observationer;

Då hade jag tagit barnet till mig och fått sitta nära mig kanske hålla i något till exempel ett sångkort eller ta hjälp av någon annan vuxen om det går. Man får ju försöka hitta strategier för varje barn är unikt (Lisa).

## 6.3 Intervju med förskolläraren Sara

På avdelningen där Sara arbetar lägger de upp den planerade samlingen med hjälp av fyra lådor, den första innehåller lappar med alla barnens namn och bild som är en hjälp då de går igenom vilka som är där och vilka som är sjuka eller lediga. I låda nummer två går de igenom dagen, vad som skall hända och sätter upp ett schema över dagens aktiviteter. I den tredje lådan finns det bilder med olika sånger eller sagor, de använder alltid tecken som stöd till sånger och sagor. I den fjärde och sista lådan talar de om vädret och vad man behöver ha på sig för kläder när man går ut. Alla avdelningens barn är med under den planerade samlingen och för att detta skall fungera har de lagt upp samlingen så att de har utgått ifrån barngruppen och vad den behöver. I och med detta har de sett att många av barnen mår bra av tryggheten att veta vad som kommer att hända. Därför har de fyra lådor som återkommande rutin under varje samling. Bildschemat som de sätter upp är för alla barnen, inte bara något enskilt, utan vem som helst av barnen kan gå tillbaka till schemat och se efter vad som skall hända under dagen;

Vi har sett att det är många som behöver den här tryggheten att det alltid är lika, att vi kör de här fyra lådorna, att det alltid blir en rutin i det. Sen också då att schemat är för alla barn på avdelningen, inte bara för någon utan för alla barn. Så att alla kan gå tillbaka och titta vad vi ska göra under dagen (Sara).

På avdelningen arbetar de mycket med tecken som stöd, och bilder i form av exempelvis bildschema över dagen. Det barnet som har ASD får även ett eget bildschema dit barnet kan gå innan varje aktivitet och hämta bilden för just den aktiviteten, exempelvis bilden för utelek när det är dags att gå ut. De arbetar mycket med rutiner och struktur så att barnen är förberedda och vet vad som kommer att hända. Ett exempel på det är att de har bestämda platser vid exempelvis maten så att barnen vet var de ska sitta. Sara ser inga direkta svårigheter med att inkludera alla barn i den planerade samlingen och talar om att det handlar om att göra det man ska göra, se alla barn och anpassa verksamheten så att den passar och är till för alla barn,

Jag kan nog egentligen inte se några svårigheter, utan det är att man som pedagog får göra det man ska. Se alla barn och anpassa sig, alltså ändra verksamheten så att det passar alla barnen (Sara).

Sara anser att de arbetar med att anpassa både verksamheten och avdelningen även att alla barn inkluderas i deras planerade samlingar. Utöver struktur, rutiner och scheman tror Sara att arbete i mindre grupper är viktigt för att vardagen skall fungera för barn med ASD, att man i dessa grupper hittar aktiviteter som passar alla barn. Detta för att undvika att vissa barn bara flyter runt på avdelningen. Utöver svaren på våra frågor vill Sara poängtera att de inte ser barn med ASD som ett hinder eller svårighet utan som en tillgång i gruppen. Genom att barnen får visa på sina styrkor exempelvis kunskap i tecken som stöd kan de bidra med sin kunskap till den övriga barngruppen,

Just det att man inte ser det som ett hinder utan en tillgång i gruppen. Att man också kan visa deras starka sidor, att de kan lära de andra barnen. Speciellt om man använder tecken som stöd som de kan vara väldigt bra på, då kan man visa det för gruppen, så att man ser det som en tillgång (Sara).

På vårt dilemma svarade Sara att hon hade börjat med att se över samlingen, om allt innehåll är relevant eller om samlingen kan kortas ner. Alternativt hade hon delat upp gruppen i mindre grupper och provat om barnet blir lugnare då. Är det så att det är jättestökigt och barnet har det väldigt jobbigt kanske det inte behöver vara med under samlingen utan som en sista lösning exkluderas,

Det beror ju på hur det utvecklar sig, alltså att man introducerar och om man märker att det absolut inte fungerar så får man testa andra grejer och då kanske man ska exkluderas från samlingarna för att det inte är så viktigt då (Sara).

## 6.4 Intervju med förskolläraren Anna

De planerade samlingarna på Annas avdelning ser väldigt olika ut, exempelvis kan det vara sångsamling, flanosagor, olika teman eller att några av barnen visar upp något, så som dansuppväring eller teater. Oftast brukar det vara en pedagog som har huvudansvaret för samlingen som har planerat något och den andra pedagogen sitter med barnen i ringen på golvet. Alla barn på avdelningen är med på samlingarna och då är det 23 barn. När Anna är den som håller i samlingen och hon exempelvis har valt att läsa en flanosaga brukar hon, för att göra alla barn delaktiga i samlingen, exempelvis dela ut en bild till varje barn från flanosagan som de sedan får sätta upp på tavlan när det är dags för det kortet. Hon tycker att



det är viktigt att samlingarna inte får bli för långa så att barnen tröttnar. Här gäller det som pedagog att känna in barngruppen och dess dagsform och även att kunna se när det är dags att avsluta. Anna tycker att det absolut bästa är att dela in barnen i mindre grupper när man ska ha samling. För att inkludera barnet med ASD använder sig avdelningen mycket av tecken som stöd, detta som ett sätt att öka kommunikationen mellan pedagoger och barnet med ASD men även barnen emellan. Bilder och bildscheman är även en strategi för att hjälpa barnen med ASD genom att de får en överblick över hur dagen kommer se ut och de rutiner som finns;

Vi här arbetar mycket med tecken som stöd, det kan vara ett sätt att öka kommunikationen mellan både barn och barn men också mellan barn och vuxen. Sedan har vi också bilder och schema över dagen så att man underlättar för barnen att få en överblick över dagen och rutinerna (Anna).

Anna berättar att hon anser att deras arbetssätt med tecken som stöd och bildscheman leder till att alla barn i barngruppen inkluderas i deras planerade samlingar. Bildschema är något som inte bara hjälper barnet med ASD utan de flesta barn blir hjälpta av att veta vad som skall hända. Som extra viktigt i arbetet med barn med ASD ser hon kontakten med föräldrar, detta för att lära känna och kunna stötta barnet, även om den alltid är viktig kring alla barn, ”det skulle väl vara att man har en bra kontakt med föräldrarna” (Anna).

Anna upplever inga svårigheter med att inkludera barn med ASD i samlingarna, utan det handlar om att som pedagog kunna vara flexibel i sitt arbete och sin planering och inte vara rädd för att testa på nya saker om man märker att något inte fungerar.

På vårt dilemma svarar Anna att hon i första hand skulle ha delat upp gruppen i mindre grupper men även försökt förstå vad det är barnet med ASD reagerar så starkt på och finner stressande. Hon beskriver att det kanske kan hjälpa om barnet får sitta jämte eller i knäet på en pedagog, detta för att öka tryggheten. Att vara med och bestämma någon sång ser hon också som en möjlig lösning då detta ger barnet något att fokusera på. Första steget hade i alla fall varit att minska antalet barn i gruppen man har samling med;

Jag skulle som sagt försöka dela på barngruppen och fundera på varför barnet reagerar som det gör. Det kanske skulle underlätta om barnet fick sitta i mitt knä, eller bestämma någon sång (Anna).

## 6.5 Sammanfattning

Följande avsnitt kommer att sammanfatta och diskutera de mönster vi kunnat se i intervjuerna. Från de bearbetade intervjuerna vilka vi först transkriberat och sedan kodat, vilket innebär att vi översätter den data vi har från transkribering till ett sammanfattande resultat. Efter detta har vi analyserat resultaten och genom det arbete har vi kunnat utläsa mönster. Exempel på dessa mönster är att vi ser likheter och olikheter kring hur förskollärarna talar om hur det arbetar med att inkludera barn med ASD, ett exempel på det är att tre av de fyra förskollärarna talar om tecken som stöd som ett handlingsalternativ. Med utgångspunkt i dessa mönster har vi skapat modeller. Modellerna har skapats utifrån begrepp vilka kommer ifrån intervjuerna och de samband vi har funnit mellan begreppen. Det är begrepp som vi sett som avgörande faktorer och som påverkar barnen med ASDs inkluderingsmöjligheter som har studerats och valts ut, exempel på begrepp som framkommit i empirin är struktur, tecken som stöd och bildschema. Med utgångspunkt utifrån förskollärarnas ord och beskrivningar av arbetet har vi sedan tolkat de mönster som vi anser särskilt viktiga och relationen mellan dem,

det är detta arbete som utmynnat i modeller för att göra resultatet tydligare. Modellerna är en sammanfattning av likheter och mönster vi sett i intervjuerna.

De intervjuade förskollärarna berättar alla att de anser sig inkludera barn med ASD i sina planerade samlingar. Detta genom att samlingen *anpassas* till aktuell barngrupp och att de *tolkar och läser* av barnet med ASD. Några begrepp eller mönster som vi ser och som blir extra tydliga i förskollärarnas beskrivningar av sitt arbete är *tecken som stöd*, *bilder* och att man har *rutiner* och *struktur*. Vi tolkar att allt detta arbete sker för att skapa en ökad trygghet för barnen med ASD och även en möjlighet till inkludering. Även strategier som att ha bestämda platser vid matbordet, kuddar att sitta på under samlingen och numrerade lådor under samlingen skapar trygghet genom förutsägbarhet.

Att barn med ASD fungerar och mår bättre i mindre grupper är en strategi som alla fyra förskollärarna tar upp. Några av förskollärarna nämner även att de anpassar och utgår från den aktuella barngruppen som är i verksamheten just då. I alla fyra intervjuer ser vi att begreppet *mindre grupper* förekommer ofta och poängteras som viktigt för möjligheten att kunna inkludera barnet med ASD då miljön i en mindre grupp blir lugnare.

På vårt dilemma (bilaga 1) har förskollärarna en del tankar och lösningar, en del skiljer sig lite åt, men det flesta påminner om varandra. Exempelvis att barnet skall slussas in successivt eller att avledas med hjälp av olika fysiska föremål. Lösningar på dilemmat som återkommer i intervjuerna är vikten av att *läsa av och tolka barnet*. Skapa trygghet genom att ha barnet placerat nära en vuxen betonar både Lisa och Anna, och då jämte en annan pedagog än den som håller i samlingen. Detta för att det inte är möjligt att både ha fokus på att leda samlingen och på barnet med ASD. Även att dela gruppen för att underlätta för barnet kommer upp som en viktig gemensam nämnare i dilemmat. Förskollärarna Lisa, Anna, Johanna och Sara anser alla att samlingen blir lättare för barnet med ASD om gruppen som samlingen sker i är i mindre grupper, så att stressen inte blir lika stor. Att se över samlingen, vilka aktiviteter den innehåller och hur viktiga är dessa, vad kan samlingen så som den ser ut idag erbjuda barnet med ASD och hur skulle den kunna anpassas för att passa bättre nämner alla fyra förskollärare som viktigt. De intervjuade förskollärarna är eniga om att det viktiga är att se vad som blir bäst för barnet. I relation till detta nämnde tre av pedagogerna Johanna, Sara och Anna exkludering som en lösning. Johanna och Sara förklarar det som att om arbetslaget har försökt och de inte finner någon annan lösning kan barnet helt enkelt slippa vara med i samlingen. Johanna talar om exkludering från samlingen i början av barnets vistelse som en tillfällig lösning under tiden som barnet med ASD får tid att bli tryggt i den nya miljön för att sedan slussas in successivt i samlingen eller i slutet om inget annat fungerar.

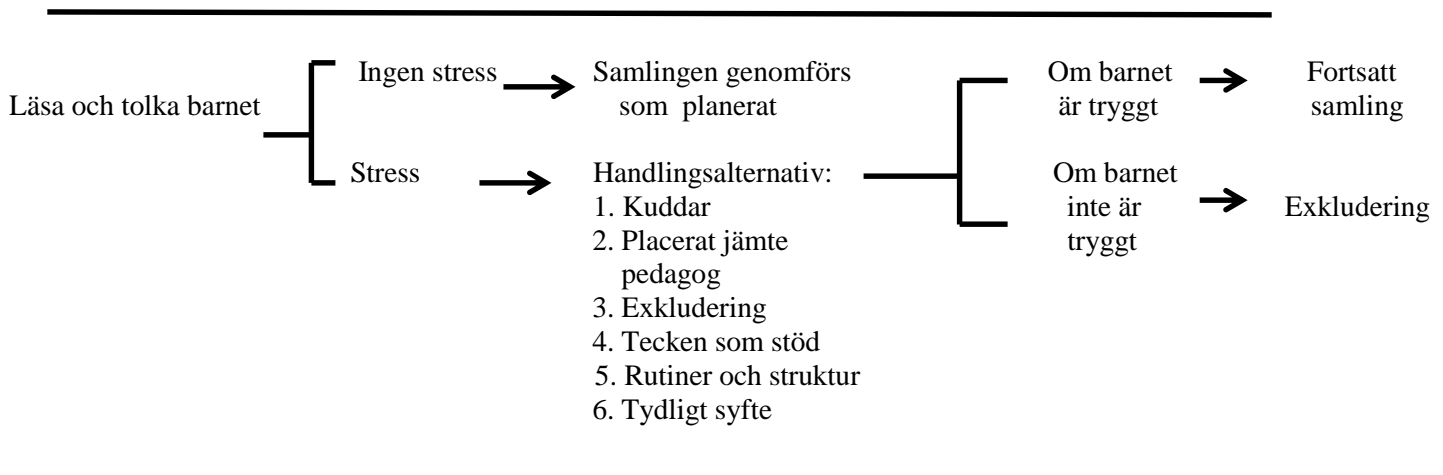
## 7 Modeller

Efter att ha analyserat resultaten från intervjuerna finns det begrepp som framkommit som återkommande och viktiga. Där vi har sett samband mellan dessa begrepp har sambandet och begreppen legat till grund för modellen som skapats. Detta innebär att vi i förskollärarnas redogörelser för sitt arbete ser olika steg. Det ska påpekas att de belägg vi har för modellerna kommer från det förskollärarna har uttalat sig om kring hur de arbetar, hur det faktiska arbetet går till kan vi inte uttala oss om. Det första steget innebär i flera fall att förskollärarna läser av och tolkar barnet. Upplever förskolläraren då att barnet är stressat blir steg nummer två att förskolläraren följer ett antal olika handlingsalternativ som de berättar att de använder. Exempel på dessa handlingsalternativ är mindre grupper, arbetsmaterial och tecken som stöd. Är barnet med ASD däremot inte stressat fortsätter samlingen som planerat. Beroende på hur dessa alternativ påverkar barnet fortsätter samlingen om stressnivån sjunker eller som ett sista steg så exkluderas barnet om handlingsalternativen inte ger önskad effekt och minskar stressen.

Vi kom fram till och formulerade modellerna genom att vi lade ut alla transkriberingarna på ett bord och började leta efter begrepp som återkom i flera av intervjuerna. Sedan tittade vi efter om vi kunde se mönster i begreppen så som när de användes, om det återkom och på vilket sätt de användes. I detta arbete kom vi fram till att några av förskollärarna börjar med att utgå från barnet med ASD genom att läsa av och tolka det. Sedan följer en mängd handlingsalternativ som skiljer sig lite mellan de olika förskollärarna. Avslutningsvis såg vi att exkludering används om det ses som nödvändigt för att hjälpa barnet. Vi har redovisat varje enskild förskollärare i mindre modeller (se figur 1-4) och har sedan sammanställt detta till en större sammanfattande modell (se figur 5) vilken är den vi kommer att utgå ifrån i vår diskussion.

### 7.1 Johanna

Figur 1

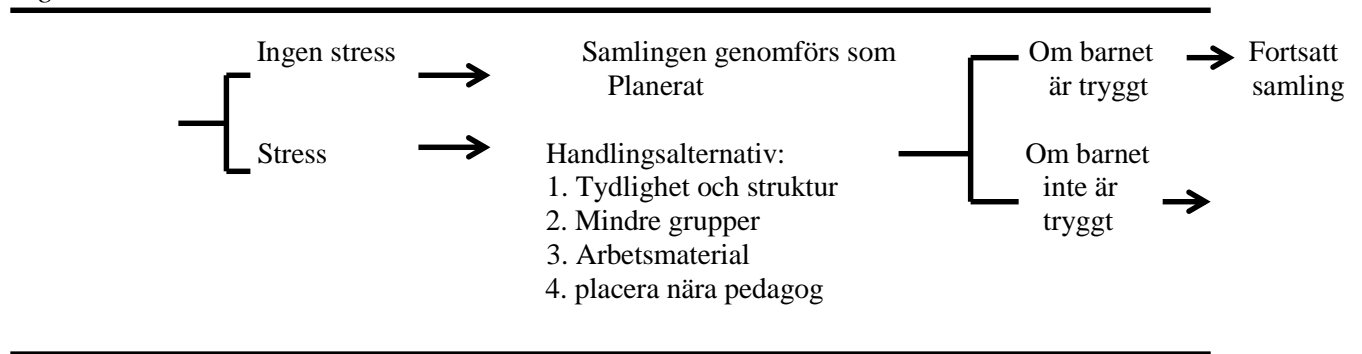


Vi tolkar att Johanna börjar med att läsa och tolka barnet genom att hon berättar att hon läser av om barnet är stressat. Hon beskriver även att hon har ett syfte med de samlingar hon genomför. De har kuddar för att göra det tydligare var barnen förväntas sitta. Skulle barnet med ASD påvisa tecken på stress och det inte hjälper att ha barnet placerat bredvid en

pedagog tycker Johanna att barnet kan tas ur samlingen. Andra handlingsalternativ som Johanna nämner är rutiner och struktur, tecken som stöd. Skulle inga av dessa handlingsalternativ fungera och barnet fortfarande upplevs som stressat nämner Johanna exkludering som en lösning utifrån barnets bästa.

## 7.2 Lisa

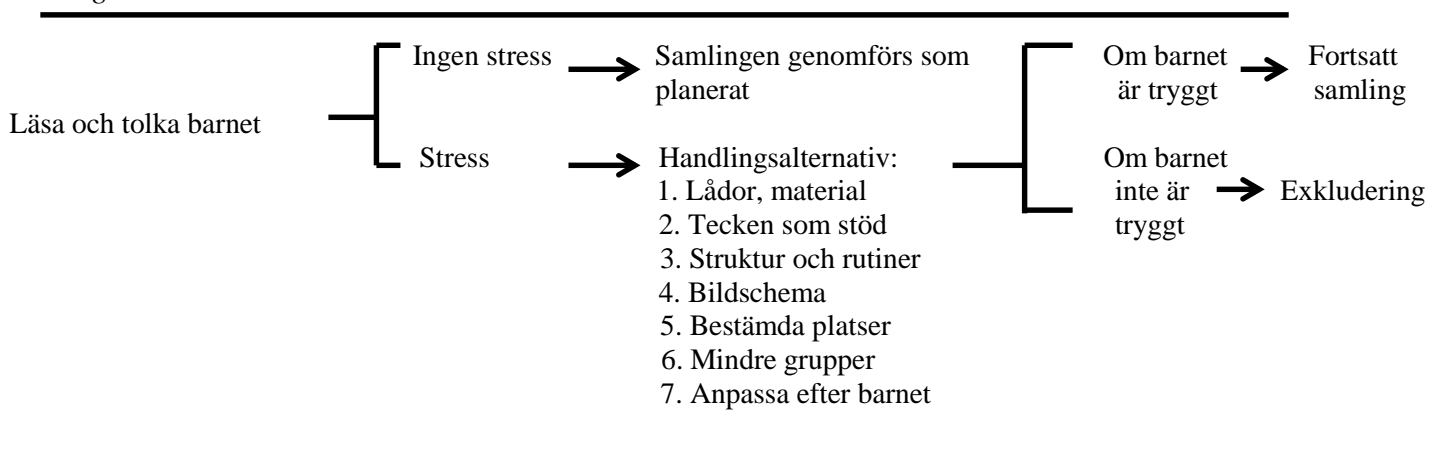
Figur 2



I de fall barnet med ASD är stressat tycker Lisa att man kan börja med att placera barnet jämte en pedagog, avleda barnet genom att försöka fånga barnets fokus på exempelvis något fysiskt. Skulle inga av dessa alternativ fungera är nästa steg för Lisa att genomföra de planerade samlingarna i mindre grupper. Skulle barnet fortfarande upplevas som stressat framkom det inte i intervjun med Lisa hur hon anser att man skulle kunna arbeta vidare.

## 7.3 Sara

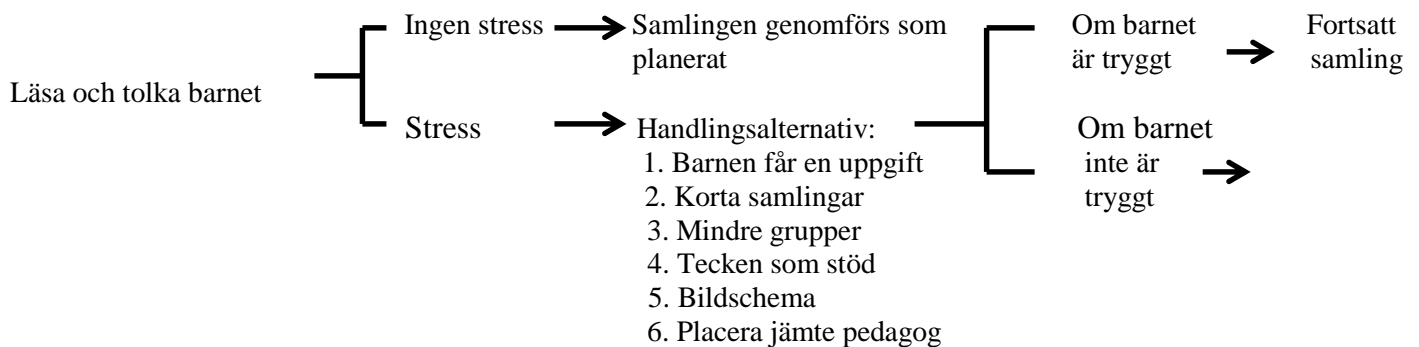
Figur 3



Vi anser att Saras uttalande om att verksamheten skall anpassas till alla barn innebär att hon tolkar och läser av barnen för att kunna se hur verksamheten behöver anpassa sig. Skulle det då visa sig att barnet trots tydliga rutiner och struktur ändå är stressat hade Sara börjat med att dela upp gruppen i mindre grupper. Som en sista utväg då handlingsalternativen inte ger önskad effekt hade Sara tagit ut barnet från samlingen.

## 7.4 Anna

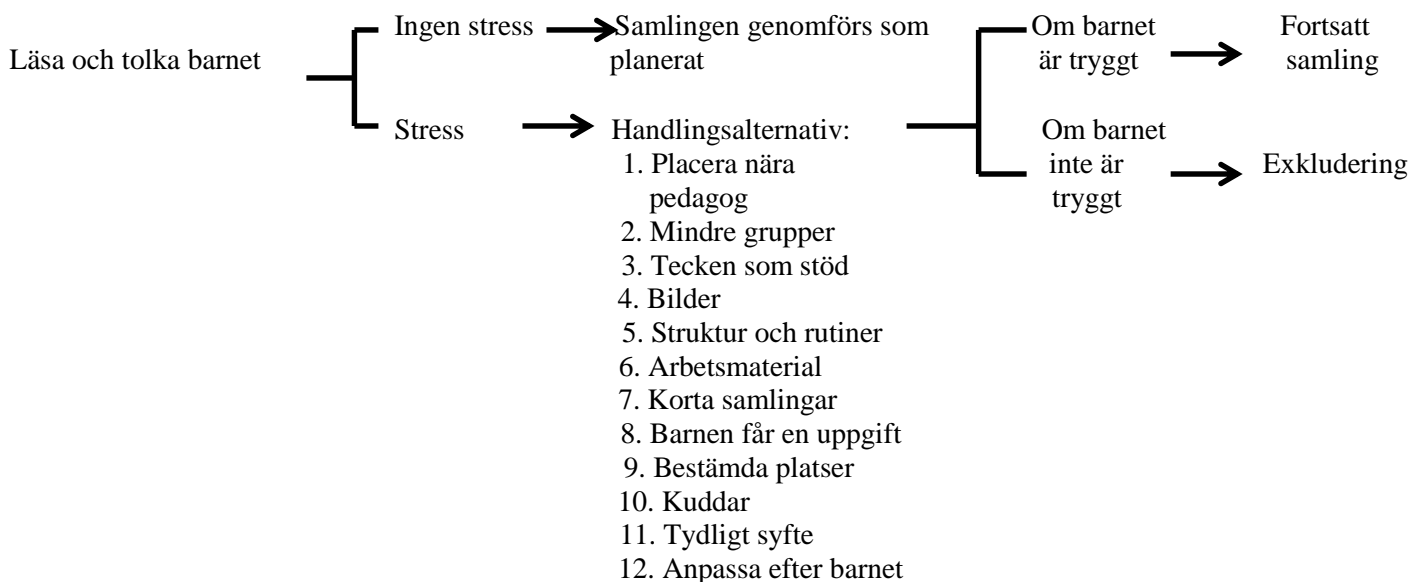
Figur 4



Att Anna läser av och tolkar barnen ser vi genom att hon försöker förstå vad det är som stressar barnet. För att minska stressen skulle Anna börja med att dela upp gruppen i mindre delar, det kan även hjälpa att placera barnet jämte en pedagog. Inte heller i intervjun med Anna framkommer vad nästa steg skulle bli ifall de olika handlingsalternativen inte fungerar.

## 7.5 Sammanfattande modell

Figur 5



I modellen går att utläsa hur de fyra förskollärarna beskrivit hur de arbetar med att inkludera barn med ASD i den planerade samlingen. Tre av förskollärarna säger sig utgå från barnet med ASD genom att tolka barnets signaler och läsa av barnet. I de fall förskollärarna upplever att samlingen inte fungerar och barnet påvisar stress uppger de olika handlingsalternativen för att sänka stressnivån och inkludera barnet. Det finns inget handlingsalternativ som

framkommer hos alla fyra förskollärarna, dock finns det vissa som förekommer oftare än andra. Exempel på dessa är; placera jämte en pedagog, tydlighet och struktur, små grupper samt tecken som stöd. Av de fyra förskollärarna är det två stycken, Johanna och Sara, som nämner exkludering som en sista lösning då inga av handlingsalternativen får önskad effekt. Denna exkludering är då för barnets bästa och en genomtänkt och motiverad handling. Hur Lisa och Anna hade hanterat situationen då inga handlingsalternativ fungerar framkommer inte under intervjun. Vi kan ändå misstänka att Anna och Lisa också har exkludering som en sista utväg även om de inte har satt ord på den, detta kan bero på ordet exkluderings negativa klang. Detta grundar vi på att då förskollärarna i intervjuerna har visat sig se till barnets bästa tror vi inte att de skulle ha kvar barnet med ASD i en situation det inte mår bra av. Syftet med denna modell är inte att visa hur man kan arbeta med barn som har diagnosen ASD i allmänhet utan att visa hur just dessa fyra förskollärare beskriver hur de arbetar.

Den sammanfattande modellen (se figur 5) visar att det finns en tämligen stor mängd av handlingsalternativ som gruppen som kollektiv förfogar över, tillsammans har denna grupp förskollärare tolv olika handlingsalternativ. Ett av dessa handlingsalternativ så som mindre grupper ökar belastningen på personalgruppen då det kan krävas fler pedagoger än vad avdelningen har tillgång till. Handlingsalternativet tecken som stöd kräver att all personal har den kompetens som krävs och detta kan leda till att personal behöver lämna avdelningen för att utbilda sig. Även handlingsalternativet bildschema kräver mer då det tar tid för pedagogerna att hitta, skriva ut och sätta ihop bildscheman. Detta med tid och personalåtgång kan vara en av förklaringarna till att det finns en variation i mängden handlingsalternativ hos de olika förskollärarna.

## 8 Slutdiskussion

I slutdiskussionen kommer vi att knyta ihop studien genom att svara på vår frågeställning och vårt syfte. Vi kommer även att koppla ihop vår modell med litteraturen och den tidigare forskningen. Avslutningsvis kommer konsekvenserna för verksamheten beskrivas.

### 8.1 Frågeställning och syfte

Vår frågeställning är: *”Hur ser de fyra förskollärarna på att inkludera barn med ASD i de planerade samlingarna?”*

Utifrån vår studie anser vi att de fyra förskollärarna som vi intervjuat ser på inkludering av barn med ASD i den planerade samlingen som något självklart. Vi menar att det framkommit från intervjuer att förskollärarna inte ser inkluderingen som något hinder utan att det mer handlar om vilka val man gör inför en samling och de handlingsalternativ som finns att tillgå då problem uppstår. De ser heller inte inkludering som den enda lösningen utan i vissa fall kan exkludering vara det som förskollärarna anser bäst för barnet, ett exempel ser vi hos Sara som berättar att om inga av de strategier man provat gett resultat kanske barnet bör exkluderas ur samlingen då hon inte anser att den är så viktig.

Syftet med vår studie var att ta reda på hur förskollärarna såg på att arbeta med barn med ASD och då specifikt i den planerade samlingen, ett exempel på detta är det Lisa säger ”man får ju försöka hitta strategier för varje barn är unikt.” Ett exempel på hur Lisa talar om arbetet med att inkludera barn med ASD i den planerade samlingen är att hon inte ser några problem, det handlar om att utföra sitt arbete, att se alla barn och anpassa verksamheten.

I studien har det framkommit olika erfarenheter som förskollärarna använder som handlingsalternativ och anser sig behöva för att kunna skapa en inkluderande samlingsmiljö. Vi ville undersöka om de hade uttalade metoder och arbetssätt vilket vi i studien ser att de har i form av handlingsalternativen. Dessa har vi tillsammans med förskollärarnas utgångspunkt att läsa av och tolka barnet sammanfattat och redovisar i modeller (se figur 1-5).

### 8.2 Litteratur och tidigare forskning

Rutiner och struktur går som en röd tråd genom modellerna för vad som behövs i arbetet kring barn med ASD. Detta knyter direkt an till det Gillberg och Peeters (2001) skriver om att struktur behövs för att hjälpa barnen med ASD att ordna det inre kaos som kan uppstå. Förslag som författarna ger på struktur är bland annat att arbeta med bildschema (s.39). I relation till att flera av förskollärarna använder strategier som baseras på forskning kring ASD ser vi att förskollärarna säger sig arbeta utefter det forskningen visar. I modellen finns det olika mycket struktur på samlingen bland de olika förskollärarna, för att underlätta inkluderingen av barn med ASD i den planerade samlingen ökar chanserna om samlingen följer en tydlig struktur vilket ger barnet med ASD en ökad trygghet. Som Wing (2012) skriver har barn med ASD oftast liten eller ingen fantasi. Detta kan göra att innehållet i samlingarna får liten eller ingen mening för barnet, men för att minska stressen är det en klar fördel att ha en tydlig struktur där barnet vet vad som skall hända (s.48). Detta ser vi i modellen som ett handlingsalternativ, struktur och rutiner. Vi kan även koppla modellen och handlingsalternativet att genomföra samlingen i mindre grupper till Wing som skriver just att det upplevas som stressande för barn med ASD att vistas i grupper med många barn (s.232). Båda dessa exempel för att minska stressen hos barnet visar att de strategier förskollärarna anser att de ska använda sig av är förenliga med forskning.

I intervjuerna med respondenterna framkommer det att ingen av de intervjuade pedagogerna tycker att det är ett problem med att inkludera barn med ASD i samlingarna. Detta menar vi visar på en positiv syn på människor och framförallt barn, att alla är välkomna och verksamheten skall anpassas för dem som befinner sig i den. Samlingarna består av olika mycket struktur. De avdelningar som inte har en tydlig tanke eller struktur bakom sin planerade samling skulle med största sannolikhet uppnå en samling där barnet med ASD skulle inkluderas mer om samlingen hade struktur och en tydlig tanke som går att känna igen oavsett vilken pedagog som håller i samlingen. Från samtalen med respondenterna uttrycktes det att de inte ser barn med ASD som något problem utan pratade mycket om att skapa samlingar med ett syfte och en tanke bakom, likaså vikten av att anpassa samlingen efter aktuell barngrupp. Detta går att koppla till Johanssons (2013) beskrivning av barns perspektiv. Johansson menar bland annat att i en planerad samling där pedagogen tar barns perspektiv och anpassar samlingen utefter barnen visar detta på en människosyn och barnsyn där pedagogerna respekterar barnen (s.58f). I modellen blir detta tydligt då alla förskollärarna förutom en utgår ifrån barnen då de tolkar och läser av dem. För att göra detta arbete tydligare och mer strukturerat skulle pedagogerna kunna använda sig av kartläggning. Björck- Åkesson (2009) menar att i just arbetet med inkludering kan det finnas en stor vinst i att kartlägga barnet för att få syn på det som kan förbättras och vilka hinder som kan finnas i verksamheten. Genom detta flyttas fokus från barnet till verksamheten (s.27f).

I modellen (se figur 5) kan vi utläsa att alla fyra förskollärarna har flera handlingsalternativ som de testat innan de väljer exkludering. En förklaring till detta skulle kunna vara den betydelse som Rubinstein Reich (1996) ger samlingen, nämligen att det är en aktivitet som kan stärka gruppen och skapa gemenskap. Ett problem med denna syn på samlingen i förhållande till barn med ASD kan bli att förskollärarens vilja och försök att inkludera barnet i samlingen, och genom den stärka gruppens gemenskap, blir på bekostnad av barnets stressnivå. Det bästa för barnet hade kanske varit att exkluderas tidigare. Vidare skriver författaren om samlingens olika syften. Å ena sidan kan förskolläraren ha som syfte att samlingen skall vara ett tillfälle för lärande och då blir alla barns delaktighet viktig. Å andra sidan kan syftet vara att ha en trevlig sångstund och då ”missar” inte ett exkluderat barn lika mycket. I modellen framkommer samlingens syfte som ett handlingsalternativ, att det är av betydelse att pedagogen är medveten om sitt syfte med samlingen. Variationen i de olika handlingsalternativen tolkar vi som en vilja hos förskollärarna att inkludera barnet med ASD i den planerade samlingen, men dock skall det ske på barnets premisser. Detta blir tydligt då exkludering är en möjlighet om det är det bästa alternativet för barnet.

I modellen (se figur 5) finns tecken som stöd eller AKK (alternativ kompletterande kommunikation) med som handlingsalternativ.<sup>1</sup> I arbetet med barn med ASD kan tecken som stöd vara till hjälp både då det finns förseningar i språkutvecklingen för att ge barnet en extra väg att kommunicera med och förstå sin omgivning. Även om inte språkutvecklingen är påverkad kan tecken som stöd användas för att förtydliga saker. Barn med ASD har många gånger lättare att ta in visuella instruktioner än muntliga. Utöver tecken som stöd framkommer bildschema som ytterligare en strategi, Gillberg och Peeters (2001) skriver att bildstöd är en bra arbetsmetod kring barn med ASD för att göra tillvaron tydligare och mer

---

<sup>1</sup> Tecken som stöd bygger på tecken från det svenska teckenspråket. En kommunikationsform där tecken, vilka görs med händerna kompletterar det talade språket. Metoden är till för att stödja kommunikationen och vara ett stöd vid språkutveckling. Tecken används både för att underlätta lärandet och förståelsen för språket och även som ersättning när det inte finns något talat språk (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012).



strukturerad (Wing, 2012, s.59, Gillberg och Peeters, 2001, s. 94, Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012).

Det vi har kunnat utläsa från modellen är att förskollärarnas målsättning är att inta ett barns perspektiv där det handlar om att pedagogerna försöker se utifrån varje barns eget perspektiv. Detta genom att det framkommer flera olika handlingsalternativ vilket ökar chansen att något av dem passar det aktuella barnet, i de fall exkludering sker är det för barnets bästa. Detta kan ses som motsatsen till ett vuxenperspektiv där det är den vuxna som avgör vilka behov barnet har och vad som är bäst för barnet ur den vuxnas perspektiv (Johansson, 2011, s.57ff). Här kan även en koppling göras till Svenning (2011) som även hon skriver om barnets perspektiv och menar att pedagogerna behöver veta vad hos barnet som behöver tas hänsyn till (s.45ff). Exempel på att förskollärarna intar ett barnperspektiv är att de är flexibla i att lösa problemen som uppstår, behöver ett barn sitta nära eller i knäet på en pedagog är det inget problem utan pedagogen ser det behovet och löser det. Att förskollärarna säger inta ett barns perspektiv och inte utgår ifrån ett vuxenperspektiv visar på goda egenskaper som är förenliga med läroplanen (Skolverket, 2010).

Det framkommer även som handlingsalternativ att samlingen skall anpassas efter barnen och då även barnet med ASD. Detta stämmer med det Gerland och Aspeflo (2009) skriver om pedagogernas uppgift i relation till barn med ASD, det är inte att ställa diagnoser utan stället se vad barnet behöver och sedan anpassa verksamheten så att den underlättar tiden där för barnet med diagnos (s.5).

### 8.3 Verksamheten

I följande stycke kommer vi utifrån modellen att diskutera eventuella konsekvenser av de strategier förskollärarna ger uttryck för. Vi kommer även mot bakgrund av vår studie att problematisera förskollärarens yrkesetiska roll samt diskutera vad det innebär att ha barn med ASD i planerade samlingar, utifrån vår studie.

Det dilemma som kan uppstå kring att modellen avslutas med exkludering av barn med ASD i den planerade samlingen kopplar vi ihop med dilemmaperspektivet. Arbetet med barn med ASD är inte svart eller vitt, ibland kan pedagoger hamna i situationer där de behöver ta ställning och kunna motivera sina val (Nilholm, 2007, s.92). Exempelvis om pedagogerna skall välja att arbeta efter styrdokument som läroplanen (Skolverket, 2010) vilken föreskriver att alla barn skall inkluderas eller om pedagogen istället skall ta hänsyn till barnets perspektiv och då exkludera barnet. Detta kan även styrkas av det Bjørndal (2005) skriver om etiska dilemman kring hur situationer inte alltid har en enkel eller given lösning (s.139). I sådana fall är det upp till pedagogen och arbetslaget att lita till sin erfarenhet och teoretiska kompetens för att fatta ett beslut som är förenligt med den yrkesroll de valt och den barnsyn de arbetar utefter.

Handlingsalternativ i modellen som rör arbetsmaterialet visar att det är ett hjälpmedel pedagogen kan ta till då hennes avsikt är att alla barn skall göras delaktiga genom att få, exempelvis, en bild att sätta upp på flanotavlän. Vad är det som säger att barnet med ASD känner sig delaktigt bara för att det håller en bild? Barnet med ASD kan likaväl känna sig delaktigt i samlingen utan att behöva sätta upp en bild. Alla barn i en barngrupp känner inte delaktighet på samma sätt. Även här kommer yrkesrollen in, att med tiden lära sig läsa av barn och se hur jag som pedagog kan göra varje barn delaktigt utefter sina förutsättningar. Ett sådant arbetssätt kräver även flexibilitet, att snabbt kunna förändra och tänka om när något

inte blir som det var tänkt. För att följa läroplanscitaten ”Verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar”(Skolverket, 2010, s.5) krävs flexibla pedagoger eftersom alla barn är olika och har med sig olika erfarenheter, något som leder till att barnen rimligen uppnår läroplansmålet på olika sätt.

Konsekvenser till följd av de olika handlingsalternativen kan exempelvis vara att fokus på barnet med ASD blir för stort i den planerade samlingen så att resterande barngrupp hamnar i skymundan. Däremot är strategin med tydliga rutiner och struktur något som vi tolkar som positivt för alla barn i barngruppen. Strategin att dela in i mindre grupper är en möjlighet som vi också ser kan gynna alla barn, då det blir ett lugnare klimat. En svårighet i detta arbetssätt kan dock vara att det kräver mycket planering. Vilka barn skall ingå i vilken grupp? Vilken pedagog skall leda vilken grupp? Den tidsåtgång som blir för all den planeringen måste sättas i relation till samlingens syfte. När pedagogerna väljer exkludering som lösning måste de överväga vilka signaler detta sänder till den övriga barngruppen och väga det mot vad som är bäst för barnet med ASD.

Studien visar på att förskollärarna anser att med hjälp av rätt metoder och arbetssätt kan det möjliggöra inkludering av barn med ASD i den planerade samlingen. I vår modell ser vi inga direkta problem eller svårigheter som förskollärarna ger uttryck för. Vi tror att det beror på just detta att de säger sig ha både strategier och ett medvetet arbetssätt. Men på en avdelning där denna medvetenhet inte finns och därför heller inte strategier för arbetet hade kanske resultatet varit ett annat.

Vår förhoppning är att denna studie skall bidra till och öka diskussionen i arbetslag kring hur man ser på barn med ASD och möjligheten att inkludera dem i den planerade samlingen, att pedagoger aldrig slutar försöka inkludera barn med ASD. För den fortsatta forskningen på området skulle det vara intressant med observationer ute i verksamheten för att se hur de faktiskt gör, om metoderna även dyker upp i praktiken. Använder de sig av dessa handlingsalternativ och strategier i det dagliga arbetet. Ytterligare förslag på fortsatt forskning kan även vara att öka antalet respondenter för att se om samma mönster återkommer, alltså söka mättnad. Det finns få studier inom området vilket gör att det behöver belysas ytterligare.

## Referenslista

- Autism & Asperger förbundet. (u.å.). *DSM-5*. Hämtad 2014-05-21, från;  
<http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=97090>
- Björck- Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I Sandberg, A. (red), *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd* (s. 17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, A. (2007). *Barns delaktighet i förskolan- på de vuxnas villkor? Förskollärarens uppfattningar om barns delaktighet i förskolans vardag*. (Magister uppsats). Göteborg: Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap, Göteborgs universitet. Tillgänglighet:  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:120783/FULLTEXT01.pdf>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3. uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Gerland, G., & Aspeflo, U. (2009). *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Enskededalen: Pavus utbildning.
- Gillberg, C., & Peeters, T. (2001). *Autism: medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura bokförlag och utbildning.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori: teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia. Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Licentiatuppsats Karlstad: Karlstads universitet.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2. rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. (Ny, rev. utg.). Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). *Tecken som AKK*. Hämtad 2014-04-23, från: <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/Manuell-och-kroppsnara-AKK/Tecken-som-AKK/>

Svenning, B. (2001). *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Wing, L. (2012). *Autismspektrum - handbok för föräldrar och professionella*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga

## Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
2. Hur många barn har ni på avdelningen, i vilka åldrar?
3. Hur många är ni som arbetar på avdelningen?
4. Hur ser er planerade samling ut?
5. Är barn med autism närvarande vid den planerade samlingen?
6. Om ja, hur har ni planerat samlingen för att barnen skall bli inkluderade?  
om nej, hur skulle ni kunna ändra, anpassa samlingen så att barnen kan inkluderas?
7. Berätta om några sätt att arbeta med inkludering av barn med autism som du har erfarenheter av.
8. Svårigheter som du ser med att inkludera barn med autism i planerade samlingar.
9. Anser du att barn med autism inkluderas i era planerade samlingar?
10. Dilemma: Avdelningen har varje morgon en planerad gemensam samling med alla 20 barn på avdelningen. Under samlingen sjunger ni sånger, går igenom veckodag och datum och vilka barn som är där och vilka som är lediga eller sjuka. Ni får in ett barn med autism i barngruppen, ni i personalgruppen upplever att samlingen inte längre fungerar då det nya barnet blir stressat och stör genom att springa omkring och skrika. Hur skulle du hantera denna situation och lägga upp arbetet för att åter få en fungerande samling.
11. Finns det någonting du anser är extra viktigt i arbetet med barn med autism för att vardagen på förskolan skall fungera?
12. Har du något mer du vill tillägga?