



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

SAMARBETE KRING SÄRSKILT STÖD I FÖRSKOLAN

Tre föräldrars erfarenheter.

Inger de Souza

Specialpedagogprogrammet

VT 2016

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	SPP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2016
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT16-2910-118-SPP610
Nyckelord:	Samarbete, förskola, föräldrar, autism, särskilt stöd.

- Syfte:** Syftet med studien var att beskriva föräldrars erfarenhet av samarbetet kring det särskilda stöd som ges i förskolan till barn med diagnos autism.
- Teori:** Studien utgår från ett utvecklings ekologiskt perspektiv som fokuserar barnets relation med omgivningen. De specialpedagogiska perspektiven är också centrala för studien och genom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) kan samband mellan olika samhällsliga institutioner, sociala verksamheter och individens behov studeras.
- Metod:** Denna kvalitativa studie är inspirerad av en hermeneutisk forskningsansats. Datainsamlingen har skett genom tre halvstrukturerade intervjuer med föräldrar till barn med diagnos autism och en intervjuguide har använts. Föräldrarnas erfarenheter har därefter tolkats utifrån de transkriberade texterna.
- Resultat:** Resultatet visade att då det fanns en uppbyggd organisation och ett samarbete på olika nivåer kunde det skapas goda förutsättningar för barnets utveckling och lärande samt att föräldrarnas stress minskade. Samarbetet skedde på olika nivåer och var beroende av de ramar och förutsättningar som fanns för att kunna organisera stödet. Förskolans kunskap kring både funktionsnedsättningen och samarbetet i sig var centralt. Det var viktigt att det fanns rutiner kring både den vardagliga kontakten och de mer formella samtalen. Det framkom också att organisatoriska frågor kring antal barn och personaltäthet var viktiga aspekter. Föräldrarna var positiva till enskilda pedagogers engagemang men kunde efterfråga större kunskap kring de svåra samtalen.

Förord

Jag vill ödmjukt tack de tre föräldrar som så förtroendefullt gav mig sina erfarenheter av samarbetet med förskolan och möjliggjorde den här studien. Det har varit en ära och en stor källa till kunskap att få ta del av denna erfarenhet. Ett stort tack till min handledare Eva Gannerud för alla intressanta samtal, ditt stöd och dina kloka råd. Tack min kära familj för att ni stått ut med mig och min dator!

Inger de Souza

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Syfte och frågeställningar.....	2
3 Bakgrund	3
3.1 Historisk tillbakablick	3
3.2 Styrdokument	4
3.4 Särskilt stöd	5
3.5 Autism	6
3.5.1 Sammanfattning av DSM-5.....	6
3.5.2 Förståelsen av ASD/autism	7
3.5.3 Andra professionella.....	8
4 Tidigare forskning	9
5 Teoranknytning	12
5.1 Specialpedagogiska perspektiv.....	13
6 Metod och genomförande.....	15
6.1 Hermeneutisk ansats.....	15
6.2 Urval.....	15
6.3 Genomförande	16
6.4 Pilotstudien.....	16
6.5 Bearbetning	17
6.5 Trovärdighet och pålitlighet	17
6.6 Etiska ställningstaganden	19
7 Resultat.....	20
7.1 Elins berättelse	20
7.2 Carinas berättelse	22
7.3 Annas berättelse	24
8 Analys.....	27
8.1 Samhällsnivå	27
8.2 Organisationsnivå.....	27
8.2.1 Förskoleavdelningen	28
8.2.2 Förskolechef	28
8.2.3 Andra professionella.....	29
8.3 Gruppnivå.....	29
8.4 Individnivå.	30
9 Diskussion	32
9.1 Metoddiskussion.....	32

9.2 Resultatdiskussion	33
9.2.1 Föräldrars erfarenhet av stöd	33
9.2.3 Föräldrars erfarenheter av vad som gynnar ett gott samarbete	36
9.3 Avslutande kommentarer	38
Referenser	39
Bilaga 1	42
Intervjuguide.	42
Bilaga 2	44
Missivbrev	44

1 Inledning

I denna studie vill jag ge föräldrar till barn med autism en möjlighet att berätta sina erfarenheter kring samarbetet i förskolan.

Förskolans föräldrasamarbete har beskrivits tydligare i Läroplan och andra styrdokument under senare år, enligt Vetenskapsrådet (2015), men ges inte stort utrymme i litteratur eller i forskning. ”Samarbetet med föräldrar definieras inte tillräckligt tydligt som ett professionellt fält att problematisera, undersöka och utveckla så att det tar utrymme i forskningen vare sig det gäller förskola eller skola. Detta utgör en uppenbar svaghet i förhållande till strävan mot bättre måluppfyllelse” (Vetenskapsrådet 2015 s 52). Vetenskapsrådet menar också att föräldrars stärkta ställning är påverkad av den förändrade synen på föräldrars betydelse för barns utveckling och lärande.

Förskolan utgör en viktig del av barns vardag och enligt Skolverket (2015) gick 84 procent av samtliga barn från 1-5 år i förskolan under 2013 och 95 procent av alla barn i åldern 3-5 år. Förskolan måste, till skillnad mot skolan, kunna möta variationen av *alla* barns förutsättningar och behov (Lutz 2013) Björck-Åkesson (2014) menar att förskolan utgör starten för det utbildningssystem, som finns i Sverige i dag, och om alla barn ska kunna ta del av detta behöver verksamheten anpassas till olika barngrupper och enskilda barns behov. Barn i behov av särskilt stöd ska få det stöd de har rätt till och i första hand i den grupp där barnet går. Att börja förskolan kan många gånger vara en intervention i sig, enligt Björck-Åkesson, men menar även att detta inte alltid räcker utan att verksamheten måste, tillsammans med föräldrar, anpassas till det enskilda barnet. Enligt läroplanen (Skolverket 2010) ska förskolan vara en plats där alla barn kan mötas och där pedagoger i ett nära samarbete med föräldrar ska bygga upp en verksamhet som är rolig, trygg och lärorik.

Min erfarenhet inom förskolan kring barn i behov av särskilt stöd och då i synnerhet barn med diagnosen autism gör att jag vill rikta fokus mot denna grupp av föräldrar. Min upplevelse är att föräldrarna bär en stor oro och lägger ner mycket arbete för att barnet ska få de bästa förutsättningarna. Ibland kan förskolan ge det stöd barnet behöver och arbeta fram ett gott samarbete med föräldrar, men ibland fungerar det inte alls. Min tanke är att förskolan bättre behöver förstå föräldrarnas situation, ta del av den erfarenhet och kunskap föräldrar har, men också förstå barnets funktionsnedsättning för att bygga ett bra samarbete. Stödet ska enligt styrdokumentet (Skolverket 2010) utarbetas i samarbete med föräldrar och hur detta ser ut i verkligheten vill jag studera närmare. Förskolan möter alla barn, men klarar förskolan att möta alla barn? Pedagogernas kompetens har en avgörande betydelse för hur barnens behov tillgodoses. Förskolans pedagoger träffar som regel barnets vårdnadshavare varje dag och har genom det dagliga mötet möjligheter att bygga upp en god kontakt mellan förskola och hem. Lutz (2013) tar upp att förskolan bättre behöver förstå och ta till vara att föräldrar har en unik kunskap om sitt barn. Föräldrasamarbete kan se ut på många olika sätt idag då föräldrars behov och livsvillkor varierar, vilket förskolan behöver ta hänsyn till. Kinge (2009) betonar samarbete med föräldrar och menar att förskolan ibland tar för lätt på detta samarbete och inte förstår den svåra situation eller den stress föräldrar kan befinna sig i. Förskolan kan arbeta med olika stödåtgärder eller interventioner, men om dessa inte sker i samarbete med vårdnadshavare kommer man aldrig riktigt åt barnets hela utveckling.

”Här finns nycklar till hög kvalitet och likvärdighet, och en känsla av glädje och trygghet för föräldrar och barn. För det enskilda barnet kan lyhörda möten mellan förskola/skola och hem vara av avgörande betydelse för om barnet ska känna sig inkluderad och mött med positiva utvecklande förväntningar” (Harju & Tallberg Broman, 2013, s. 15).

Jag väljer att i studien använda mig av begreppet samarbete och menar alla de olika samarbetsformer som kan förekomma mellan förskola-förälder samt förskola-förälder och andra professionella. Jag är intresserad av att beskriva föräldrars erfarenheter av samarbetet kring det särskilda stöd som förskolan ger till barn med diagnos autism.

2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att beskriva föräldrars erfarenhet av samarbetet kring det särskilda stöd som ges i förskolan till barn med diagnos autism. Följande frågeställningar ska besvaras:

Vilka erfarenheter av särskilt stöd kring barnet beskriver föräldrarna?

Vilka erfarenheter av samarbetet kring barnet beskriver föräldrarna?

Vilka aspekter gynnar ett gott samarbete, enligt föräldrarna?

3 Bakgrund

För att kunna få en djupare bild av föräldrasamarbete inom förskolan görs under denna rubrik först en kort historisk tillbakablick, därefter beskrivs förskolans styrdokument och sist tas för studien viktiga aspekter av autism upp.

3.1 Historisk tillbakablick

Här beskrivs förskolan i ett historiskt perspektiv med fokus på föräldrasamarbete.

Förskolans framväxt i Sverige är starkt förknippad med industrialismens intåg och välfärdsstatens utveckling. De hårt arbetande föräldrarna hade inte möjlighet att lägga tid på fostran, barnen fick ofta klara sig själva utan kontroll och detta sågs som ett samhällsproblem, enligt Persson (1998). Den tidiga förskolan finansierades helt genom olika former av välgörenhet. Simmons-Christenson (1997) beskriver hur Småbarnsskolor växte fram under 1800-talets mitt. Deras syfte var att i kristen miljö ge barnen en bra uppfostran som motvikt åt den torftiga miljön som man menade hemmet utgjorde. Barnkrubborna var en annan form av tidig barntillsyn, vars syfte enbart var att ge tillsyn åt barn till fattiga arbetande mödrar. Historiskt sett har det sedan 1800-talet funnits en viss pedagogisk verksamhet för barn med funktionsnedsättningar och oftast med stöd från föreningar eller privatpersoner, enligt författaren

Industrialiseringens omvälvande effekt på samhället medförde nya krav på utbildning och fostran och i slutet av 1800-talet växte Barntädgårdar fram. Dessa var mer pedagogiskt inriktade och influerades av den tyske pedagogen Fröbels tankar, där omsorg och utveckling av barnet stod i centrum. Verksamheten riktade sig till mer välbärgade familjer och fanns enbart i större städer. Genom Barntädgården ville man även nå familjen eller främst mödrarna. Det fanns en tanke att kunna nå mödrarna via barnen och man anordnade möten för att samtala kring barnuppfostran, enligt Simmons-Christenson (1997). Den tidiga förskolan fostrade både barn och föräldrar enligt Tallberg Broman (2013) men ansågs också som en resurs för barn och föräldrar.

Under 1930-talet infördes flera sociala och familjepolitiska reformer och 1944 fick förskolor statsbidrag med socialstyrelsen som tillsynsmyndighet. Mål för barntädgårdar och daghem formulerades i Socialstyrelsens pedagogiska anvisningar, enligt Simmons-Christenson (1997). Uppfattningen om daghem var under den här tiden mestadels negativ, familjedaghem var istället ett alternativ för att tillgodose ensamstående mödrars behov av barntillsyn. Föräldrasamverkan på den här tiden beskrivs i termer av komplement till hemuppfostran och avlastning för mödrar (SOU 1951:15). Under 1960-talet blev arbetsmarknadspolitiska- och jämställdhetsfrågor centrala. 1968 tillsattes barnstugeutredningen, som enligt Person (1998) blev en viktig punkt i barnomsorgens historia. I den diskuterades betydelse av barns utveckling och fostran samtidigt som den familjepolitiska frågan diskuterades. Övergripande mål för verksamheten och samarbete med föräldrar formulerades och barnomsorgen blev statens ansvar, ”förskolan bör sträva efter att i samarbete med föräldrar ge varje barn bästa möjliga betingelser att rikt och mångsidigt utveckla sina känslö- och tankemässiga tillgångar” (SOU 1972:26, s. 63). I barnstugeutredningen beskrivs för första gången att ”alla handikappade barn bör genom förskolan få den speciella stimulans de behöver” (SOU 1972:26, s. 124). Under 50- och 60-talen hade exempelvis särskolan egna förskolor för barn med utvecklingsstörning och landstingen ansvarade för förskoleverksamhet för barn med funktionshinder (Karlsudd, 1999 i SOU 2003:35). Lagen om allmän förskoleverksamhet trädde i kraft 1975. Den skulle ge plats åt alla sexåringar och ge förtur till barn i behov av särskilt stöd. ”Det sociala skyddsnät som allt sedan 1930-talet ålagts barntillsynen, markerades nu

genom en lagstiftning om rätten till förtur för plats i förskola för barn i behov av särskilt stöd” (SOU 1997:157 s. 29). Förskolan var en del av socialdepartementet, men under 80-talet flyttades ansvaret för förskolan mer och mer från staten till kommunen. I det Pedagogiskt programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) beskrivs föräldrars rätt till delaktighet, förskolan som komplement till hemmet, förskolans arbete i nära samarbete med föräldrarna och att förskolan ska sträva efter att nå varje förälder samt ansvara för att skapa en länk mellan förskola och hem. I det pedagogiska programmet skrivs också att barn som behöver särskilt stöd ska få detta. Det ska tillgodoses främst genom att förskolan har en god kvalitet samt utarbetas i samarbete med föräldrar och andra professionella. Förskolan har en lång tradition av att möta och ta emot alla barn oavsett om man är i behov av särskilt stöd eller inte. De flesta barn i svårigheter har enligt Skolverket (2015) alltid haft en naturlig plats i förskolan. Förskolan fick egen läroplan 1998 där strävansmål och riktlinjer för förskolan fastställs och statens krav på förskolan samt de krav föräldrar och barn kan ha på förskolan beskrivs. Förskolan fördes samtidigt över till utbildningsdepartementet och i betänkandet till läroplanen betonas samverkan mellan förskola och skola där två traditioner ska mötas (SOU 1997:157). Här framhålls också föräldrasamarbetet där förskola och hem tillsammans arbetar fram gemensamma mål utifrån barnets bästa. Med den reviderade Läroplanen (Skolverket, 2010) och ny Skollag (SFS 2010:800) förstärktes föräldrars inflytande och både förskollärares och förskolechefs roll och ansvar förtydligades. Enligt Tallberg Broman (2013) är syftet med ett tydligare föräldradeltagande, dels ett uttryck för demokrati och rättigheter, dels ett erkännande av att forskning har visat föräldrars viktiga roll som stöd till barnets och elevens utveckling och lärande.

3.2 Styrdokument

Förskolans läroplan beskriver det pedagogiska uppdraget med de mål och riktlinjer som styr verksamheten (Skolverket, 2010). Här beskrivs samarbetet mellan förskola och hem vilket förskolan ska främja.

”Förskolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barns fostran, utveckling och växande. Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar” (Skolverket, 2010, s. 5).

Arbetet i förskolan utgår från en helhetssyn på barnet där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet. Verksamheten ska anpassas till alla barn och läroplanen säger att: ”Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelsen det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva sig vara en tillgång i gruppen” (Skolverket, 2010, s. 5).

Läroplanen (Skolverket, 2010) beskriver en systematisk kvalitetsutveckling som kontinuerligt ska dokumentera och utvärderas. I detta arbete dokumenteras barns utveckling och lärande. Det är här viktigt att få kunskap om varje barns lärande, intresse och erfarenhet. Syftet är att få kunskap om förskolans organisation, innehåll och genomförande och om detta svarar mot barnets behov så att bästa möjliga förutsättningar för lärande och utveckling skapas. I Skollagen (SFS 2010:800) finns det särskilda stödet beskrivet och att kommunen ska erbjuda förskola till barn, som på grund av fysiska, psykiska eller av annan orsak, behöver särskilt stöd i sin utveckling. Det är förskolechefens ansvar att barnet får särskilt stöd och vid utformning av stödet ska vårdnadshavare ges möjlighet att delta. I skollagen beskrivs att förskolans personal fortlöpan ska föra samtal med vårdnadshavare om barnets

utveckling. Minst en gång om året ska utvecklingssamtal hållas där barnets utveckling och lärande beskrivs. Förskolläraren har det övergripande ansvaret för utvecklingssamtalen.

I Skolverkets reviderade allmänna råd (Skolverket, 2016) diskuteras det nödvändiga i att se det enskilda barnets utveckling och lärande för att utveckla förskolans kvalitet. Förskolan måste se till varje barns läroprocesser och lärstrategier genom att observera och dokumentera samt att se om målen för den pedagogiska verksamheten bidrar till barnens lärande, utveckling och delaktighet. I de allmänna råden säger Skolverket att man utgår från barnens bästa i all verksamhet. Det betyder att ”barns inställning ska så långt det är möjligt klarläggas” (Skolverket, 2016, s. 12) och barn ska fritt kunna föra fram åsikter och dessa ska tas hänsyn till. En barnkonsekvensanalys ska göras för att se vilka konsekvenser en åtgärd eller ett beslut får för dels det enskilda barn och dels barngruppen. Skolverket poängterar att personal ska ha utbildning inriktad mot arbete i förskolan och det ska finnas goda kunskaper kring utveckling och lärande och att kunna anpassa utifrån läroplanen till de behov som finns. Andra viktiga delar är att ha kunskap i hur man planerar verksamheten och att genomföra den så den passar både barngrupp och enskilda barn. Verksamheten ska utvärderas och förälder ges möjlighet att medverka, där samspelet och kommunikationen med varje barn och vårdnadshavare poängteras. Allmänna råden vill mer synliggöra att förskolans strukturella förutsättningar och det pedagogiska arbetet påverkar varandra. Skolverket tar upp förskollärartäthet och barngruppens storlek och menar att mindre barngrupper är att föredra. Pedagogernas erfarenhet och kontinuitet har också stor betydelse för förskolans kvalitet. ”Barn i behov av särskilt stöd gynnas generellt i mindre grupper med hög personaltäthet. Barn i behov av särskilt stöd ökar i och med att barngrupperna blir större. En generellt god kvalitet är ofta den bästa insatsen för barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling” (Skolverket, 2016, s. 21). En kontinuerlig dokumentation och utvärdering ger också möjlighet att se hur det särskilda stödet förändras. Skolverket (2016) menar att om stödbehovet ökar kan det bero på att förskolans generella kvalitet blir sämre. I det systematiska kvalitetsarbetet, som varje förskola ska utforma, kan de olika faktorer som påverkar barnet i behov av särskilt stöd synas. Förskolechefen har enligt skollagen ett särskilt ansvar för att utveckla samarbetsformer med hemmet samt att ge information om förskolans mål och arbetssätt. Förskolläraren ansvarar för att ge möjlighet till föräldrar att ha inflytande över hur målen konkretiseras. Förskolan ansvarar för att olika former av samarbete finns där informations utbyte i den dagliga kontakten utgör en form.

3.4 Särskilt stöd

I styrdokumenterna beskrivs det särskilda stödet i allmänna termer, här betonas att en generell god kvalitet i förskolan är det viktigaste för barn i behov av särskilt stöd (Skolverket 2016). I skollagen och läroplanen beskrivs särskilt stöd i förskolan som att alla barn ska ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Det är förskolechefen som har det övergripande ansvaret för detta. Beslut om olika insatser föregås av noga pedagogiska överväganden. Hänsyn till det enskilda barnet och till hur verksamheten kan utformas måste göras av arbetslag och förskolechef. Barngruppen ska ses som en viktig del i det enskilda barnets utveckling och lärande. Björk-Åkesson (2014) menar att det behövs oftast både individuella och generella insatser för att tillgodose barnets behov. Skolverket (2016) menar att sådant stöd, som i vissa fall behöver ges enskilt, inte ska ges genom olika samlösningar, utan främst inom den ordinarie verksamheten. Skolverket beskriver olika former av särskilt stöd som kan vara aktuellt. Det kan finnas behov av konsultation eller handledning av förskolans pedagoger från specialister inom andra områden, det kan finnas behov av att minska antalet barn i gruppen, anpassningar av miljön runt barnet eller i vissa fall personalförstärkning generellt eller specifikt. Skolverket poängterar vikten av att utvärdera insatserna kontinuerligt, därför ska stödet dokumenteras. Där

ska framgå insatsernas syfte, ansvarsfördelning och om annan samverkan krävs. Föräldrars synpunkter är mycket viktiga att ta med och föräldrar ska ges möjlighet att delta vid utformandet av det särskilda stödet. I denna studie kommer generell och specifik stöd att tas upp utifrån föräldrarnas erfarenhet, men fokus kommer att ligga på hur samarbetet kring stödet ser ut.

3.5 Autism

För att bygga upp ett gott samarbete med föräldrar är det viktigt att förstå vad funktionsnedsättningen autism kan innebära för barnet och familjen. Jag kommer göra en kort historisk tillbakablick och därefter kort redogöra för autism i relation till särskilt stöd och samarbetet kring detta.

Autism finns beskrivet långt tillbaks i tiden, men det är först på 1940-talet som Leo Kanner beskrev gemensamma drag hos en grupp barn, vilket så småningom ledde fram till definitionen autistiskt syndrom, enligt Dahlgren (2011). Kanner förmedlade synen att autism berodde på att mammorna till dessa barn var känslolika (Lindqvist 2014). Denna syn levde sedan kvar under lång tid och Lindqvist menar att föräldrar till barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har blivit mycket illa behandlade genom åren. Under 1940-talet beskrev Hans Asperger drag hos en grupp barn som påminde om Kanners arbete. Aspergers arbete föll i glömska och det var först då den engelska barnpsykiatern Lorna Wing återupptäckte arbetet och införlivade det i sin forskning, som det ledde fram till att Aspergers syndrom presenterades. Dahlgren tar upp att under senare tid har forskningen kommit fram till att slå ihop olika begrepp inom autismspektrumtillstånd som t.ex. autism och Aspergersyndrom till ett gemensamt begrepp. Detta beskrivs i den nya diagnosmanualen DSM-5 tillsammans med nya diagnoskriterier. Diagnosmanualen utvärderas och utvecklas kontinuerligt för att minska risken att missa barn som har autism, men också att barn som inte har autism får en sådan diagnos, enligt Dahlgren (2011). Vikten av att få en diagnos eller inte är en stor diskussion i sig, vilken jag inte kommer att gå in på. Det viktiga är att komma ihåg att barnet är det samma med eller utan diagnos. Kinge (2009) tar upp vad det innebär för dem som arbetar med barnet då barnet har fått en diagnos och att tänka igenom om det blir någon skillnad i ens bemötande.

Enligt American Psychiatric Association (2016) står DSM för Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders. I USA utvecklades på 1920-talet ett system för klassifikation av mental hälsa för att kunna föra statistik inom området. Det fanns ett behov av att använda klassifikationssystemet medicinskt och 1952 utarbetades ett nytt system som fick namnet DSM. Diagnos manualen har utvecklats genom åren och 2013 fastställdes den nya upplagan och benämns DSM-5. Enligt Autism och Asperger förbundet (2015) innebär förändringen att det numera finns en autismdiagnos som benämns Autism Spectrum Disorder, ASD eller bara autism. Enligt Stockolms läns landsting (2015 a) gäller diagnosmanualen ICF (klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa) från WHO officiellt i Sverige, men DSM-manualen används parallellt. Klassifikationssystemet ICF antogs av WHO 2001, enligt Klang (2014). Författaren beskriver att ICF-CY är anpassat till barn och ungdomar och ska hjälpa till att flytta fokus från diagnos till delaktighet och att kunna fungera i vardagen. Den kan exempelvis användas för att beskriva hur förskolemiljön fungerar för barn i behov av särskilt stöd, menar författaren. I denna studie kommer jag använda mig av den engelska förkortningen ASD (Autism Spectrum Disorder) samt begreppet autism.

3.5.1 Sammanfattning av DSM-5

I den reviderade diagnosmanualen DSM-5 används två huvudområden.

- Begränsningar i social kommunikation och socialt samspel.

- Begränsande repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter.

Det är en kombination av symtom inom dessa två huvudområden som definierar autism, beskrivet av Habilitering och hälsa (Stockholmsläns landsting 2015 b) och inom det första huvudområdet finns sedan tre kriterier som ska uppfyllas. Inom det andra huvudområdet ska två av fyra kriterier uppfyllas. Dessutom ska symtomen ha funnits tidigt i barndomen, men kan ibland bli mer tydliga längre fram då kraven ökar. Symtomen ska begränsa personen socialt, i arbete eller på andra för personen betydelsefulla sätt. Symtomen får heller inte förklaras bättre av intellektuell funktionsnedsättning. DSM-5 graderar behovet av stöd inom de två huvudområdena på följande sätt:

- I behov av stöd
- I behov av omfattande stöd
- I behov av mycket omfattande stöd.

”Om man enbart utgår från en diagnos riskerar man att orsaker till svårigheter isoleras till att utgå från den information som diagnosen ger. Problem tenderar då till att individualiseras.” (Björk-Åkesson 2014 s 33).

3.5.2 Förståelsen av ASD/autism

Det viktiga är inte diagnosen, utan förståelsen av funktionsnedsättningen autism, menar Gerland och Aspflo (2015). Förskolan behöver utifrån denna förståelse skapa en verksamhet där barnet är delaktigt samt ha en förståelse för föräldrars situation. Kunskap kring hur diagnosen autism definieras behöver användas till att anpassa bemötande och finna strategier i vardagen. Ett barn med diagnosen autism har begränsningar i social kommunikation och socialt samspel samt repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter. Författarna beskriver att det lilla barnet tidigt söker delad uppmärksamhet för att förstå och detta görs genom att läsa av ansiktsuttryck. Delad uppmärksamhet kan vara en stor svårighet eller saknas helt för barn med autism. Barnet läser inte av ansiktsuttryck eller läser av fel, menar författarna. Mentalisering handlar om förmågan att förstå att andra människor har tankar eller känslor som är på annat sätt än mina egna. Denna förmåga kommer stegvis för alla barn, men är ofta mycket försenad vid autism och vi måste därför ha en balans i vilka krav vi ställer på barnet.

Gerland och Aspflo (2015) beskriver de exekutiva funktionerna där förmågan att kunna förändra om något inte fungerar och att planera en arbetsordning är svårt för alla små barn och något som kommer succesivt. Men för ett barn med autism kommer kanske detta inte utan stöd och förståelse. Det barn, som har svårt med föreställningsförmågan, har också svårt att hitta på något annat än det barnet just ser eller gör, barnet kanske inte förstår vad som ska hända på utflykt utan stöd från exempelvis bildschema. Författarna menar att förmågan att se detaljer ofta är mycket god, men förmåga att se helhet och sammanhang ofta är sämre.

Barnet kan uppleva stor frustration på grund av att inte kunna kommunicera på ett tillfredställande sätt. Gerland och Aspflo (2015) beskriver att barnet kan ha svårt att förstå vitsen med kommunikation och inte svara på samspejlsignaler. Användandet av bildschema syftar till att ge förstälilig information till barnet om vad som ska hända. Det är viktigt att kunna förutse vad som ska ske, att känna sig förberedd. Rutiner kan också skapa en förutsägbarhet, men rubbas rutinerna kan situationen bli sårbar. Bilder hjälper barnets förmåga till flexibilitet. Det är viktigt att på förskolan skapa en miljö som lockar till samspel och kommunikation. Förskolan behöver mer fundera över hur aktiviteter är upplaga och vad de innehåller. Många av barnen kan ha svårt att sortera och samordna sinnesintryck, vilket gör att barnet blir trött, avskärmat eller argt. Barnet kan inte själv förstå och kommunicera vad orsaken är eller vad som är överbelastat. De finns också ofta en svårighet kring maten och många av barnen äter endast

viss mat och behöver mycket lugn och ro kring matsituationen. Vakenhetsgraden kan också vara på ett annat sätt och författarna tar upp att många föräldrar beskriver barnets oregelbundna dygnsrytm. Beteende, som är utmanande blir ett sätt för barnet att klara av vardagen, men är ett uttryck för att barnets behov inte tillgodoses, vilket orsakas av brister i bemötande och anpassningar. Hejlskov Elvén (2009) beskriver att struktur är ett vanligt sätt att kravanpassa, men det är viktigt att förstå att struktur är till för att ge barnet ett redskap då det brister i förståelsen av sammanhang.

Lindqvist (2014) beskriver den stress och den utbrändhet föräldrar till barn med autism kan drabbas av. Författaren tar upp att det är viktigt att som förälder få kunskap om barnets problem och att föräldern får möjlighet att hjälpa barnet och se en utveckling i positiv riktning. Det är också viktigt att som förälder få vardagen att fungera samt ”att bli återupprättad som förälder” (Lindqvist, 2014, s. 166).

3.5.3 Andra professionella

Barn och ungdomshabiliteringen vänder sig till barn och ungdomar med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, rörelsehinder, utvecklingsstörning samt förvärvade hjärnskador. (Västra Götalandsregionen). Habiliteringen arbetar i team runt familjen där specialpedagog ingår. Föräldrar får stöd i olika frågor och habiliteringen kan arbeta konsultativt. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2016) beskriver samarbetet med föräldrar och rekommendationer för barn med autism utifrån aktuellt kunskapsläge och beprövad erfarenhet. Ansvaret ligger på habiliteringsverksamheten i nära samarbete med kommuner. Forskning kommer främst från amerikansk kontext, men tar även hänsyn till svenska förhållanden. Tillämpad beteendeanalys (TBA) beskrivs utgöra grunden för vissa inlärningsstrategier. Det beskrivs att förskolan bör ta ansvar för större delen av barnets träning och ”att de mångsidiga programmen har en manual där innehållet följer stegen i utvecklingen hos normalutvecklade barn liksom läroplaner för vanlig förskola” (Föreningen Sveriges Habiliteringschefer, 2016). I denna studie tar föräldrar upp att Habiliteringen erbjuder intensivinläring vilket då syftar på inlärningsstrategier utifrån TBA. Läroplanen säger att varje barn ska ges möjlighet att utveckla självständighet och tillit till sin egen förmåga att uttrycka sin uppfattning. Gerland och Aspflo (2015) undrar om belöningssystemen som exempelvis TBA, stödjer detta och menar att det finns en skillnad i att förstå varför jag ska göra något och att göra något för att få belöning. Gerland menar att om man istället arbetar förebyggande med barnets hela utveckling, där anpassningar och hjälpmedel finns med i verksamheten, behövs inte belöningsystem. Hejlskov (2009) tar upp de svårigheter som finns i arbetet med belöningspedagogik och menar att barnet mer förstår det som ”mutor eller lön” för att väga upp krav (Hejlskov, 2009, s. 68). I denna studie kommer detta att beröras utifrån föräldrars erfarenhet av samarbete.

4 Tidigare forskning

Forskning som här tas upp handlar först om förskolans föräldrasamarbete generellt, därefter blir forskningsredogörelsen mer inriktad på hur samarbetet tar sig uttryck då barnet är i behov av särskilt stöd. Till slut vad som kan vara relevant att förstå då barnet har diagnos autism.

I forskning och i förskolans styrdokument beskrivs att föräldrars delaktighet har stor betydelse för goda resultat i skola och förskola, men att frågan inte har forskats kring i någon större utsträckning (Vetenskapsrådet 2015). Detta gäller främst inom den utbildningsvetenskapliga forskningen, viss forskning finns inom socialtjänst relaterad, folkhälso- och medicinsk forskning. Vetenskapsrådet tar också upp att det är viktigt med samarbete mellan institutioner och föräldrar till barn i behov av särskilt stöd, men att forskningen även här är begränsad.

Samarbete är den faktor som knyter ihop barnets olika miljöer och som gör att alla delaktiga kan få kunskap om dessa miljöer. Bronfenbrenner, beskriven i Fredriksson (1991), menar att det är viktigt att barnets olika miljöer alltid har kontakt med varandra. Enligt Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori gynnas barn av att vuxna samarbetar och gör positiva saker tillsammans. Fredriksson tar upp att det är viktigt att barnets olika närmiljöer står i nära kontakt med varandra och att den positiva utvecklingen ökar om relationerna mellan föräldrar och personal utmärks av ömsesidig respekt och författaren menar också att föräldrarnas syn på förskolan påverkar barnet. Persson (1998) menar att förskolan har motsägelsefulla funktioner. Samtidigt som det är en pedagogisk verksamhet för barnen är den också en del av arbetsmarknadspolitiken. Det är därför viktigt att förstå förhållandet mellan familj och förskola. ”Förskolans funktioner är intimt förknippad med den förändrade familjen och den offentliga socialisationen av små barn” (Persson 1998 s 5). Författaren menar också att det är förskolans uppgift att stötta föräldrarna och att det är ömsesidig respekt, kunskap och förståelse som måste utgöra grunden i samarbetet mellan förälder och förskola.

Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) tar upp att samarbetet mellan föräldrar och förskola är viktig för barnets utveckling och lärande. Det finns politiska intentioner som vill stärka samarbetet mellan hem och förskola och på så vis öka föräldrars delaktighet och inflytande, vilket också syns i förskolans styrdokument. Jonsdottir och Nyberg (2013) menar att ett övergripande syfte med samarbetet är att arbeta för barnets bästa och att i samförstånd skapa bra förutsättningar för barnets lärande och utveckling. Författarna beskriver fyra, för samarbetet, viktiga teman, där det första är trygg och tillitsfull relation mellan föräldrar, personal och barn. Därefter olika förutsättningar för föräldrars insyn och inflytande. Vidare bemötande av familj utifrån behov och förutsättningar samt slutligen villkor för föräldranätverk. Det är också viktigt, menar författarna, att pedagogerna erkänner föräldrars kunskap om sitt eget barn. De olika formerna av samarbete har olika syften och här finner vi de mer informella samtalen vid hämtning och lämning samt mer de formella samtal som utvecklingssamtalen utgör. Simonsson och Markström (2013) beskriver i sin studie hur förskollärarna menar att utvecklingssamtalen utgör en annan form av samarbete. Föräldrarna är här mer känsliga och det finns därför ett behov av arbeta med relationerna på ett annat sätt i utvecklingssamtalen, menar författarna. I studien beskrivs utvecklingssamtalen som ett möte där en gemensam bild av barnet tillsammans förhandlas fram. Författarna tar upp föräldrars nya roll, där de ses som kunniga och kompetenta kring sitt barn och mer som samarbetspartner vad gäller en gemensam granskning av förskoleverksamheten. Sandberg och Vuorinen (2007) tar upp att ett gott samarbete ökar föräldrarnas trygghet och tillit till förskolan, men att förskolan då först måste ge föräldern inblick i verksamheten. Författarna menar att föräldrarnas tillit är till låns och att det är viktigt att bygga upp rutiner kring olika former av samarbetet där förskolan kontinuerligt berättar om barnets trivsel och lärande. Lutz (2013) tar upp att antalet relationer i förskolan påverkar hur relationen blir. Författaren tar också upp vikten av att erkänna föräldrarnas unika kunskap om sitt eget barn och förskolans behov av att ta till vara denna kunskap. Vidare menar Lutz att samhället bättre behöver satsa på förskolan så att fler barn tidigare får sina behov tillgodosedda.

Enligt Vetenskapsrådet (2015) är, som tidigare nämnts, forskningsfältet begränsat vad gäller föräldrasamarbete kring barn i behov av särskilt stöd. Vetenskapsrådet menar att ”samarbete med föräldrar inte definieras tillräckligt tydligt som ett professionellt fält att problematiseras, undersöka och utveckla så att det tar utrymme i forskningen vare sig vad gäller förskola eller skola. Detta utgör en uppenbar svaghet i förhållande till strävan mot bättre måluppfyllelse” (Vetenskapsrådet, 2015, s. 52.)

I en studie av Renblad och Brodin (2014), där specialpedagogens roll i förskolan diskuteras, framkommer även frågor kring stöd och föräldrasamarbete. Studien beskriver att förskollärarna har svårt att samtala med föräldrar kring barns utveckling och olika stödformer, detta på grund av att läroplanen säger att enskilda barn inte ska bedömas. Det framkom att det främst sätts in åtgärder på gruppnivå och omfattar då alla barn, men att det också organiserades aktiviteter utifrån enskilda barns behov, men där också fler barn kan delta. Pedagogernas bemötande var mycket viktigt och detta påverkades av kunskap som fanns kring barns behov. I studien framkom att det fanns en osäkerhet kring att skriva och utvärdera handlingsplaner, detta gjordes oftast i samarbete med specialpedagog och föräldrar. Specialpedagogerna framhöll det viktiga med ett nära samarbete med föräldrarna. Samtalen med föräldrarna fokuserade möjligheter, enligt författarna, men det fanns föräldrar som upplevde att förskolan vid hämtning och lämning ofta förmedlade barnets problem och brister. I studien framgick att det fanns ett problem kring att inte se barnet i behov av särskilt stöd och dess svårigheter i vardagen och att detta kan hindra barnet från att få rätt stöd. I studien fann Renblad och Brodin (2014) vidare att förskollärarna var positivt inställda till den reviderade läroplanen och att den behövs i förskolan. Det framkom dock att läroplanen inte gjorde det lättare att samarbeta med föräldrarna kring barnets lärande. Det är inte heller klarlagt om uppföljningsarbetet kring barn i behov av särskilt stöd har förbättrats på grund av läroplanen. Många kände också att de inte hade fått tillräcklig träning eller rätt träning i dokumentation och uppföljning. Det framkom att förskolläraarnas attityd är viktigt för att höja kvaliteten i förskolan, men andra faktorer påverkade lika mycket. Där syntes budgetfrågor och gruppstorlek som viktiga faktorer. Men också relationen lärare, barn och pedagogiskt ledarskap samt värdegrundsfrågor, arbetsklimat och pedagogisk planering.

I en studie gjord av Sandberg och Ottosson (2010) om förskollärares, andra professionellas och föräldrars erfarenhet kring samarbete beträffande barn i behov av särskilt stöd blir det uppenbart att förskollärare inte har träning i samarbete. Den kunskap, som förskollärare får genom utbildningen, anses inte tillräcklig och annan fortbildningar var otillräcklig. Studien visar också att tillgänglighet och information från andra professionella till föräldrar är nödvändigt för att föräldrar ska känna sig trygga och hjälpta. I den dagliga kontakten byggs en ömsesidig respekt, enligt Sandberg och Ottosson, alla föräldrar är olika och har olika behov beroende på sin livssituation. Varje förskola ska utarbeta en rutin kring hur föräldrasamarbetet ska se ut utifrån föräldrars efterfrågan. Enligt studien är samsyn viktigt för samarbete och kommunikationen och ses i sig som en nödvändig grundförutsättning för samarbete. Vidare ses kunskap och utbyte av kunskap mellan professionella och förskollärare som en viktig del av samarbetet. Förskollärare såg detta som ett behov medan andra professionella såg det som en uppgift. Föräldrar pekade på behovet av ett tydligt stöd från både förskola och andra. Föräldrar såg också att gemensamma beslut inte alltid efterföljdes. Föräldrar efterfrågade också bättre information kring stöd och rättigheter. För att möjliggöra ett gott samarbete beskrevs på organisationsnivå rutiner, tid, förhållningssätt, stabilitet i personalgruppen, tydligt uppdrag och en kompetent ledning som viktiga delar. Tillgång till handledning, och att det är lätt att komma i kontakt med andra professionella, är andra aspekter som gynnar samarbetet. De individuella faktorer som möjliggör samarbetet beskrivs som attityder, motivation att samarbeta, arbetslagets kunskap och öppenhet vad gäller problem. Det som hindrar samarbetet är frånvaro av personal, tidsbrist, stora barngrupper, brist på information, dålig struktur, frånvaro av rutiner kring samarbete med andra professionella och om det finns ointresse av samarbete från förskolans sida. Hinder för samarbete ur ett individ perspektiv beskrivs som attityd, okunnighet, ovilja att ta upp problem, krav från andra professionella på förskolan att hålla i träning som vanligtvis inte är en del av förskoleverksamheten, omöjliga krav från föräldrar eller föräldrars egna svårigheter. Enligt studien har förskollärare, som är kunniga i sin profession, förmåga att möta föräldrar och barn på ett positivt sätt. Föräldrar förväntar sig att förskolan har en gedigen kunskap om

barns utveckling. I arbete med barn i behov av stöd tycker föräldrar att det är viktigt att någon i arbetslaget har kunskap om funktionsnedsättningen, och att förskoleledningen har rätt kunskap gör att föräldrar känner att förskolan är ett stöd. Förskollärarna själva anser att de har för lite kunskap och träning i samarbete.

Wing (1996) menar att pedagoger och föräldrar behöver hitta vägar till samarbetet för att underlätta vardagen för barn med diagnosen autism. Författaren menar att det är viktigt att arbeta på liknande sätt i hemmet och i skolan. Pedagoger behöver veta vad barnet intresserar sig för hemma och föräldern hur barnet lär i skolan. Ylvén och Wilder (2014) tar upp den stressfaktor som det utgör för familjen att få ett barn med funktionsnedsättning. Författarna påpekar att det är viktigt att förstå hur barnet inverkar på familjen, men också hur familjen inverkar på barnet. Om stödet till familjen inte motsvarar familjens behov, värderingar eller rutiner kan det anses som en stressfaktor. Olika föräldrar har olika förmåga att hantera stress och i en studie beskriver Ylvén, Björck-Åkesson och Granlund (2006) copingstrategier för att hantera stressfyllda situationer. Ylvén och Wilder (2014) menar att det är en utmaning för förskolan att hitta goda samarbetsformer då barns och familjers villkor kan se mycket olika ut. I mötet krävs stor kompetens och flexibilitet, men det är också viktigt att låta föräldrar få komma fram med sitt vardagskunnande kring sina barn, menar författarna. Samverkan med förskolan är betydelsefull för att familjen ska kunna leva så normalt som möjligt, barnet ges stimulans och delaktighet i en barngrupp. Författaren tar också upp att grundläggande värden som kontroll, delaktighet, normalitet och rättigheter är än viktigare för familjer med barn som har funktionshinder. Här ingår att få veta vem som har ansvar för just mitt barn, klara besked, ta beslut i frågor som rör stöd, saklig relevant information samt stöd som är individuellt anpassat, menar författarna. Kinge (2009) menar att förskolan ibland brister i samarbete och attityd till föräldrar. Förskolan måste arbeta utifrån den allians som finns mellan barn och föräldrar samt förstå att föräldrar behöver mötas med stor förståelse och inlevelse från förskolans sida.

Pottie och Ingram (2008) beskriver i en amerikansk studie olika copingstrategier som kan minska den stress många föräldrar till barn med ASD känner. Att hjälpa föräldrar att reducera stress är viktigt att ta hänsyn till i fortsatt arbete, menar författarna. I en annan amerikansk studie tar Karst och Van Hecke (2012) upp att det kan vara en näst intill oöverstiglig erfarenhet att uppfostra ett barn med ASD. I studien fann man att i gruppen föräldrar till barn med ASD fanns större svårigheter i att utöva ett effektivt föräldraskap, ökad grad av stress och fler psykiska hälsoproblem jämfört med föräldrar till barn med ordinär utveckling eller vars barn hade andra utvecklingssvårigheter. Svårigheterna för föräldrarna var så stora att interventionens positiva effekter minskade.

Westman Andersson (2014) beskriver i sin studie föräldrars och förskollärares erfarenheter av diagnosprocessen. Författaren framhåller att det finns en stor variation i hur stödet ser ut i olika förskolor. Förskolebarn med svårigheter inom ASD får ofta problem med rutinsituationer och övergångar mellan aktiviteter och behöver hjälp med struktur och förutsägbarhet i förskolan. Författaren menar att det i förskolan finns många barn i grupperna och mycket auditiv och visuell stimuli vilket ofta kan vara svårt för ett barn med ASD. Författaren menar att det också är viktigt att involvera förskollärarna såväl under själva diagnostiseringsprocessen som efter. I studien framkom att oftast har föräldrar och förskollärare tidigt en oro för barnets utveckling. Medan vissa föräldrar delar med sig av denna oro till förskolan gör andra det inte. Det är en utmaning för både förskola och föräldrar att hitta ett forum där man kan börja tala om sitt barns svårigheter, enligt författaren. Studien visade också att bara hälften av gruppen föräldrar och förskollärare hade blivit lugnare eller mer säkra i mötet med barnet efter diagnostiseringen, vilket betyder att stödet måste förbättras till både föräldrar och förskola.

5 Teorianknytning

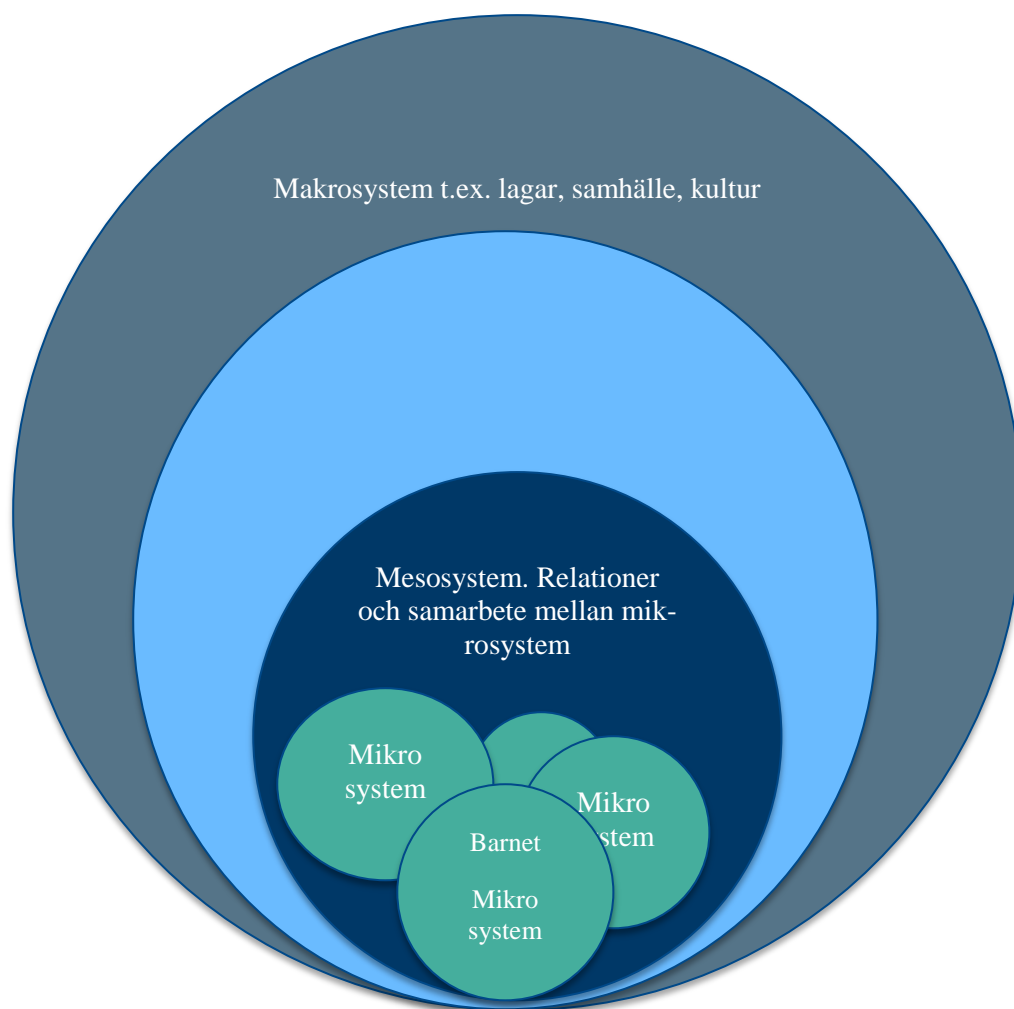
De föräldrar studien omfattar har barn med diagnos autism. Detta innebär en vardagssituation där samarbetet mellan förälder och förskola är en mycket viktig del. Samarbetet innebär ofta kontakter med andra professioner, vilket kan göra samarbetet mer komplext. Jag väljer här som teoretiskt ramverk att utgå från ett utvecklingsekologiskt perspektiv (Bronfenbrenner, 1979, Andersson 1986). Olika specialpedagogiska perspektiv berörs i studien, men det kommunikationsinriktade perspektivet KoRP (Ahlberg, 2015) kommer mer tydligt ingå i ramverket och redovisas kort under rubriken specialpedagogiska perspektiv.

Centralt inom utvecklingsekologin är att studera människan i sin naturliga miljö (Bronfenbrenner, 1979) där samspelet med omgivningen påverkar barnets utveckling. Utveckling sker utifrån ett helhetsperspektiv och omgivningens betydelse betonas. Perspektivet utgår från olika system, där barnet kan ses som ett eget system. Barnet interagerar med sin omgivning, familjen, som benämns som mikrosystem (Andersson 1986). Hur barnet utvecklas och mår är alltså direkt beroende av alla olika delar eller system. Förskolan är ett annat mikrosystem och då barnet går in i förskolans mikrosystem skapas kontakter och relationer mellan mikrosystemen. Detta kallas mesosystem och det är här samarbetet sker. Ylvén och Wilder (2014) menar att barn med funktionsnedsättning ofta möter andra professionella vilka utgör ytterligare mikrosystem. Kontakterna som sker mellan familj och andra professionella görs i mesosystemet. I mesosystemet hittar vi alla de mikrosystem som finns runt barnet samt det nät av relationer mellan systemen. Det som sker i det ena systemet påverkar hur barnet eller föräldern reagerar i det andra systemet. Mesosystemet fokuserar relationer, roller och aktiviteter mellan de olika mikrosystemen och är på så vis en mycket viktig del av det ekologiska systemet, enligt författarna. Det är viktigt att mesosystemet runt barnet är starkt och gynnar barnets utveckling. Förskolan behöver förbereda så att starten blir så positiv som möjligt för både barn och familj. Det finns möjlighet att i introduktionen bygga upp ett starkt mesosystem med ömsesidig respekt. Det är viktigt att tänka på att förskola och hem ingår i olika mikrosystem, där kanske olika värderingar, individuella eller sociala faktorer påverkar mötet. Då andra professionella finns med i mikrosystem runt barnet och familjen ökar komplexiteten i mesosystemet och det är centralt för barnets utveckling att samarbetet mellan förskolan, familj och andra stödsystem fungerar. Detta är även viktigt för att reducera den stress föräldrar känner, menar Ylvén et al.

”A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a Child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life).” (Bronfenbrenner, 1979, s. 22)

Exosystemet innehåller verksamheter barnet påverkas av indirekt som t.ex. förälders arbetsplats, området där man bor, men också kommuners stöd till föräldrar. Exosystemet påverkas av om familjen har en svår situation med olika stressfaktorer som avspeglar sig på exempelvis föräldrars arbetsplats (Ylvén & Wilder 2014). Barnet och familjens mikrosystem ingår tillslut i ett makrosystem där vi kan finna samhällets värderingar, dess kultur eller syn på barnuppfostran och funktionsnedsättning. Där finns också olika lagar som exempelvis förskolans styrdokument eller lagen om stöd och service som påverkar familjens vardagsliv. Andersson (1986) menar att politiska beslut i makrosystemet påverkar barnet direkt eller indirekt och tar även upp förskolans dubbla uppdrag och synen på förskolans funktion och hur detta kan påverka samarbetet mellan förskola och hem.

I studien vill jag beskriva och förstå föräldrars erfarenhet av samarbete och hur de olika systemen påverkar samarbetet i mesosystemet.



Figur 1 modell för utvecklingsekologi

5.1 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken träder in då den vanliga pedagogiken inte räcker till, menar Nilholm (2007). Det är ett flervetenskapligt område där pedagogiken utgör grund, men där medicin, psykologi, sociologi och teknik finns med. Specialpedagogiken är förknippad med barns eller elevers olikhet och hur detta tar sig uttryck inom förskola och skola. Nilholm beskriver hur specialpedagogiken historiskt segregerat barn i olika specialverksamheter, vilket har kritiserats hårt. Verksamheterna talar nu om inkludering och en skola för alla. Författaren tar upp specialpedagogikens positiva aspekter, där resurser har kunnat riktas till olika identifierade grupper och barns behov bättre har kunnat tillgodoses. Förskolan tar emot alla barn och ska ge barn i behov av särskilt stöd det stöd de behöver. Inom förskolan beskrivs specialpedagogik också som tidig intervention, enligt Björck-Åkesson (2014) Tidig intervention omfattar förskola, barnhälsovård, socialtjänst och habilitering. Själva förskolevistelsen kan ses som en intervention i sig, menar författaren. För barn i behov av särskilt stöd behövs både generellt stöd och specifika åtgärder. Författaren beskriver att generellt stöd mer handlar om samhälleliga prioriteringar

för att uppnå inkludering och att specifika åtgärder handlar om det enskilda barnets behov. Björck-Åkesson menar att förskolan måste arbeta med båda dessa delar för att respektera barns rättigheter. Författaren menar att många olika faktorer påverkar det lilla barnets utveckling, samspelet mellan dessa faktorer är viktigt och här har barnets familj en framträdande roll.

Ahlberg (2015) beskriver hur olika perspektiv leder till olika sätt att se på en fråga och förklaringar till vad som orsakar svårigheterna. De perspektiv som mer ser till barnets individuella svårigheter beskriver barn *med* svårigheter där barnet bär problemet. Perspektiven benämns som kategoriskt perspektiv (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist 2001) respektive kompensatoriskt perspektiv (Nilholm 2007). Författaren menar att kompensatoriskt perspektiv har en stark position inom specialpedagogiken och att svaren på barns svårigheter då ofta hittas inom neurologin eller psykologin. Specialpedagogiken kommer i detta perspektiv in för att kompensera för barnets brister. Det finns en risk att många barn beskrivs utifrån brister och kategoriseras som avvikare, menar Nilholm. Kritiken menar också att det i det kompensatoriska perspektivet saknas koppling till pedagogiska frågor. Ahlberg för samman dessa perspektiv och de benämns som individperspektiv då svårigheter söks hos individen.

Ahlberg (2015) tar sedan upp organisations- och systemperspektiv där förklaring till svårigheter söks i organisation och verksamhet. Perspektivet förespråkar en mer flexibel organisation för att möta oväntade situationer och har ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen. Problemet läggs på miljön och man tror att specialpedagogiken i förlängningen inte behövs. Kritik gör gällande att problemen förenklas. I ett samhälls- och strukturperspektiv söks förklaringar i maktförhållande och samhällets strukturer. Inkludering, likvärdighet och rättvisa är centrala begrepp, det är samhälle och skola som ska anpassas och inte eleven, skriver Ahlberg.

Dilemmaperspektivet, menar Nilholm (2007), är en reaktion på den utopiska visionen om en skola för alla, men också kritik mot det kompensatoriska perspektivet, som enligt Nilholm för med sig en risk att kategorisera många barn som avvikare. Dilemmaperspektivets grund utgörs av att det finns motsättningar, som inte går att lösa och pekar på grundläggande dilemman i utbildningssystemet. Nilholm tar upp dilemman med att samtidigt som det är viktigt att tidigt identifiera barn som är i behov av stöd, så finns det en stor risk att endast barnets brister fokuseras. Det blir även svårt, menar författaren, om själva diagnosen fokuseras genom att den inte i sig ger några pedagogiska svar.

Relationella perspektiv (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist 2001, Ahlberg 2015) beskriver vad som sker i samspelet mellan barnet och miljön runt omkring. Barnets svårigheter läggs utanför barnet och förklaringar söks i mötet mellan barn och omgivning och perspektivet beskriver barn i svårigheter. I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP beskriver Ahlberg (2015) delaktighet, kommunikation och lärande som en enhet och att förändringar inom dessa delar alltid påverkar varandra. Inom KoRP studeras kommunikativa sammanhang, som här betyder de sociala och språkliga sammanhang som formar och håller ihop verksamheter på institutionell nivå. Detta görs samtidigt som blicken riktas mot individens samspel, meningsskapande och förståelse av sin situation. Genom perspektivet kan samband mellan olika samhälleliga institutioner, sociala verksamheter och individens behov studeras. I min studie ser jag en möjlighet att använda mig av KoRP då delaktighet, kommunikation och lärande för små barn på ett djupare sätt inkluderar barnets föräldrar, men också andra professionella. Kommunikationen mellan förskola och hem är mycket viktig då föräldrar utgör en länk i förståelsen av barnets delaktighet, kommunikation och lärande. Styrdokumenten poängterar förälders viktiga roll i barnets lärande och för barn med särskilda behov blir detta samarbete än viktigare. Hur föräldrars erfarenhet av hur samarbetet ser ut på individ-, grupp-, skol- och samhällsnivå vill jag få syn på.

6 Metod och genomförande

6.1 Hermeneutisk ansats

Med utgångspunkt i en hermeneutisk forskningsansats och genom kvalitativa halvstrukturerade intervjuer vill jag på ett djupare plan ta del av föräldrars erfarenhet av samarbetet kring det stöd förskolan ger till barn med diagnos autism. Jag är intresserad av att få en förståelse kring föräldrasamarbete genom att använda mig av kvalitativ metod som utgår från att vara tolkningsinriktad och fokuserar förståelsen av social verklighet (Bryman 2013), här utifrån föräldrars erfarenhet.

I en hermeneutisk ansats är tolkning av mening centralt tema, med fokus på de slags meningar som eftersöks och de frågor som ställs till en text och i detta fall en transkriberad intervjutext. Eftersom detta arbete syftar till att tolka och förstå föräldrars erfarenheter menar jag att det empiriska materialet kan behandlas utifrån en hermeneutisk ansats. Inom hermeneutiken talar man om att tolka och förstå och att få olika förståelsehorisonter att mötas och förenas (Ödman, 2007). Det handlar inte om att finna sanningen utan istället att finna möjligheter till att tolka och förstå olika sociala världar vi lever i (Kvale & Brinkman 2014). Förförståelsen hänger ihop med vår förståelse, vår bakgrund. Min egen förförståelse i ämnet är viktigt att ta hänsyn till både vid intervjuerna och i tolkningsprocessen och det är för mig viktigt att komma ihåg att min förförståelse kan bli till fördomar. Ödman menar att man måste möta andra människor på deras egna villkor och författaren beskriver att man förstår på olika sätt utifrån sin egen förförståelse samt att det påverkar tolkningen. Ödman tar upp en av hermeneutikens förgrundsgestalter, Gadamer, och beskriver olika steg i tolkningsprocessen. Med det öppna frågandets princip menas att kunna se och förstå de frågor som själva materialet ställer till dig, fråga alltid som om du inte vet, inse din kunskapsbrist och att svaren du får på dina frågor riskerar att förändra dig. En viktig del i tolkningsprocessen blir enligt Ödman att leta efter motsägande information för att på det sättet förändra sin förståelse. I tolkningsprocessen ingår också att pendla mellan bakgrund och framtida möjligheter, att pendla mellan olika abstraktionsnivåer som del och helhet. Denna process där din förförståelse ändras och din förståelsehorisont går framåt beskrivs som den hermeneutiska spiralen. Kvale & Brinkman beskriver intervjuförfarandet som ett hantverk. Det är något man lär sig efter hand, menar författarna, och det är viktigt att vara medveten om detta. Enligt Stukát (2011) är en halvstrukturerad intervju att föredra, då man når djupare och kan ställa följdfrågor. Utifrån frågeställningar kommer jag att konstruera en intervjuguide som jag prövar i en pilotstudie.

6.2 Urval

I undersökningen var jag intresserad av att beskriva föräldrars erfarenhet av samarbetet kring stöd som ges i förskolan till barn med diagnos autism. Detta ville jag göra genom att intervjua 3-6 föräldrar till barn där diagnosen autism har fastställts under tiden barnet gått i förskolan. Barnet skulle inte vara äldre än 8 år vilket innebar att barnet kunde gå i första klass, om barnet var äldre fanns en risk att föräldern hade kommit för långt från förskolans värld. Min förutfattade mening var att det kunde bli svårt att få tag på vårdnadshavare som var villiga att ställa upp på intervju. Jag tänkte starta med att utnyttja mina nätverk inom förskola, habilitering samt ta kontakt med Föräldraföreningen autism. Stukát (2011) benämner detta som bekvämlighetsurval, men kan i mitt fall vara det enda möjliga. Denscombe (2012) menar att för att uppnå god forskning är det viktigt att inte bara ha som utgångspunkt att respondenter ska vara lätta att nå, utan att de väljs utifrån forskningens ämne. Tyvärr har detta visat

sig mycket svårt att uppnå, då det fanns en stor svårighet i att nå ut till föräldrar. De föräldrar jag arbetar med i min verksamhet kan jag inte ta med i urvalet, då de kan känna sig vara i beroendeställning till mig, vilket kan påverka deras svar och studien i stort. Detta problematiserar jag mer i etikkapitlet. Det visade sig alltså vara mycket svårt att få tag på föräldrar som har möjlighet att ställa upp på intervju. Den första förfrågan skickades ut i början av februari till sju specialpedagoger och sex förskolechefer i två olika delar av en kommun i Mellansverige, dessutom till specialpedagoger vid en habilitering och till Föräldraföreningen autism. Detta utskick resulterade i en intervju. Därefter utvidgades sökområdet till ytterligare en habilitering, fem specialpedagoger i kommunen, en speciallärare och ytterligare två förskolechefer och ett nytt upprop på föräldraföreningens hemsida. Detta resulterade i ytterligare en intervju. Vid sista försöket lyckades jag tillslut få tag på en tredje intresserad. Jag trodde att det skulle vara svårt att få tag på intresserade föräldrar, men inte att det skulle vara så få som svarade. Jag har full respekt för att föräldrars livssituation är komplex speciellt kring barn med funktionsnedsättning, men jag trodde nog att jag skulle få något fler positiva svar. En svårighet var att jag ur sekretessynpunkt inte själv kunde fråga föräldrar utan var hänvisad att gå genom förskolechefer, specialpedagoger, speciallärare och förskollärare, som själva gjorde en första bedömning av vilka föräldrar som det var möjligt att fråga.

6.3 Genomförande

För att få tillgång till föräldrars erfarenheter valde jag intervjun som form för att inhämta empiri. Kvale och Brinkman (2014) menar att den kvalitativa forskningsintervjun är ett sätt att förstå informanternas värld ur hens synvinkel och erfarenheter. Planering och förberedelse inför intervjuer bestod i att först klargöra syfte och frågeställningar. Kvale et al. beskriver denna period som att tematisera studien, där forskningsfrågor formuleras och det område eller tema som ska undersökas klargörs. Intervjufrågor kan sedan konstrueras utifrån forskningsfrågornas tema i en intervjuguide. Stukát (2011) menar att halvstrukturerade frågor gör att intervjun fördjupas. Det är viktigt att frågorna är öppna och att intervjuguiden täcker in de olika teman som intervjun behöver ge svar på. Den intervjuguide som jag konstruerade testades i en pilotstudie, mer om den i kommande kapitel. För att komma i kontakt med föräldrar kontaktade jag olika specialpedagoger inom förskola och habilitering, dessutom förskolechefer och föräldraföreningen autism. Jag beskrev kort min studie och bifogade missivbrev (se bilaga 1), förslaget var att förskolechef/specialpedagog tog kontakt med förälder eller förskollärare för att presentera förslaget och se om det fanns intresse och om det var möjligt för mig att ta en första kontakt. Föräldrarna fick själva bestämma tid och plats för intervju, men jag gav även några förslag på möjliga träffpunkter. Jag hade även med telefonintervju som förslag vilket också genomfördes i den sista intervjun. Det är viktigt att intervjupersonerna känner sig trygga i situationen och vågar berätta om sina erfarenheter.

I intervjusituationen använde jag mig av diktafon vilket jag hade klargjort för informanterna innan. Missivbrev presenterades där syfte, tillvägagångssätt och etiska aspekter tog upp och godkändes av informanterna.

6.4 Pilotstudien

Under studiens planering genomfördes en pilotstudie, där frågorna i intervjuguiden testades mot syfte och frågeställningar. Stukát (2011) menar att undersökningsinstrument behöver testas innan. I mitt fall

består undersökningsinstrumentet av en intervjuguide och min roll som intervjuare. Det var också ett tillfälle där jag fick möjlighet att testa information och missivbrev. Pilotstudien uppfyllde delvis uppsatta kriterier för studien, dock hade barnet inte fått diagnosen autism förrän i förskoleklass. Vissa delar av pilotstudien kan ändå vara relevanta att ta med i analysen och då detta görs redovisar jag att uppgifterna härstammar från pilotstudien. Efter pilotstudien gjorde jag vissa förändringar av frågorna i guiden (se bilaga 2) så att syfte och frågeställningar lättare skulle besvaras. Jag blev också mer uppmärksam på hur jag ställde mina frågor så att de inte var ledande utan öppna i sin karaktär.

6.5 Bearbetning

Bearbetning av materialet görs i olika steg. Efter varje intervju har jag skrivit ner tankar kring själva intervjun. Intervjuerna har sedan transkriberats, men upprepningar eller liknande har utelämnats och kanske mer getts en skriftspråklig karaktär (Kvale & Brinkman, 2014). Under själva transkriberingen kom tankar kring eventuella teman eller frågor jag behövde få svar på i forskning. Ödman (2007) tar upp att det är viktigt att vara medveten om förförståelse som en process. Jag behöver vara öppen mot nya frågor och medveten om förförståelsen. Kvale och Brinkman menar att det är viktigt att ha gedigen kunskap om studiens tema.

Pilotintervjun medförde att jag mer uppmärksammade min intervjuteknik och vad den medförde. Viktigast var att ställa mer öppna frågor och se till att olika tema i intervjuguiden behandlades. Under transkriberingen, som följde efter varje intervju, insåg jag mer och mer hur följdfrågor kunde ställas och att det var viktigt att våga vara tyst för att sedan ställa en mer fördjupande följdfråga. Jag märkte att jag speglade föräldern, ibland för mycket och ibland för lite. Öppna frågor kan fortfarande vara svårt att konsekvent ställa, men föräldrarna hade ändå en tendens att svara med längre utvecklande svar. Det är viktigt att hålla en balans mellan att förtydliga frågorna och våga låta frågorna vara som de är. Vid varje intervju förändrades något, varje intervju är unik. Min egen koncentration kunde plötsligt försvinna eller jag kände stress då inte följdfrågor kom naturligt, oftast var detta i början av intervjuerna, efter en stund släppte detta och jag kom in i intervjun när berättelsen grep tag. Under intervjuperioden har det varit bra att vara inläst på samarbete, styrdokument och tidigare forskning. Min upplevelse är att det är mycket svårare att göra en telefonintervju. Samtalet spelades in via högtalarfunktionen på min mobil till en diktafon. Svårigheten låg mycket i att inte kunna läsa av respondenten (Kvale & Brinkman 2014), då jag inte riktigt vet om det är bra att ställa en följdfråga eller hur känsliga mina frågor är. Svaren blev också kortare än i de intervjuer då vi satt mittemot varandra. Det var också lättare att tappa koncentrationen och mer börja tänka på nästa fråga än lyssna in informantens svar. Även denna form är ett hantverk (Kvale et al), så skulle jag gjort fler telefonintervjuer hade jag säkert blivit bättre på detta också, men faktum kvarstår, intervjuerna är olika.

Efter varje intervju gjordes anteckningar för att komma åt mitt eget lärande vid intervjuförfarandet samt att se om något implicit hade framkommit. Transkribering gjordes ordagrant, förutom vissa upprepningar, för att inte tolka redan nu. Det var svårt att få med allt i utskrift, men diktafonen var till god hjälp och jag kunde lätt gå tillbaks och lyssna. Intervjuerna lyssnades igenom vid minst två tillfällen och transkriberingen lästes igenom vid flera tillfällen och med olika fokus.

6.5 Trovärdighet och pålitlighet

Inom kvantitativ forskning används begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet för att beskriva undersökningens kvalitet (Bryman 2013). Dessa begrepp kan vara svåra att använda inom kvali-

tativ forskning och jag kommer att använda mig av begreppen trovärdighet och pålitlighet (Bryman). Trovärdighet handlar om hur bra mätinstrumentet mäter det som är avsett att mäta. Då jag inte kommer att mäta något, utan istället undersöka, är det viktigt att veta om jag verkligen undersöker det jag vill undersöka, enligt författaren. Trovärdigheten ökar om jag har ett systematiskt och tydligt tillvägagångs sätt och att jag är öppen med min egen förförståelse.

Under många år har jag arbetat inom förskolan, bland annat på olika resursavdelningar med barn som har diagnosen autism. Hur mötet med barnets vårdnadshavare gestaltat sig, menar jag, har varit mycket betydelsefullt för samarbetet och barnets hela utveckling. Jag har mött föräldrar som beskriver hur de fått kämpa för att hitta fram till en fungerande vardag samt bevaka sitt barns rättigheter. Föräldrar som inte får den hjälp de är i behov av eller är tveksamma inför det särskilda stöd som ges. Denna förförståelse kan vara en hjälp i samtalen med föräldrar, med det kan också påverka mig och ge mig en förutfattad mening. Det är här viktigt att jag har läst in tidigare forskningen, så den utgör en grund. Förförståelse vad gäller barn med autism i förskolan gör att jag riktar blicken mot barnet, stödet och arbetssättet oftare än jag riktar blicken mot samarbetet med föräldrar. Det var i början svårt att lyfta blicken och se texten med nya ögon mer riktade mot samarbete och relationer eller att verkligen försöka se på samarbetet utifrån föräldrarnas perspektiv. Kvale & Brinkman (2014) talar om att vara objektiv genom att reflektera över och vara öppen med sina fördomar och sin subjektivitet.

Min kunskap och mitt sätt att intervjua sätter också spår i studiens trovärdighet och pålitlighet. Kvale och Brinkman (2014) beskriver intervjun som ett hantverk där du lär dig konsten att intervjua genom att utföra intervjuer. Tillsammans med pilotintervjun genomförde jag fyra intervjuer vilket är ett mycket begränsat antal. En av intervjuerna gjordes som telefonintervju, vilket också medför ett annat intervjuförfarande där jag inte ser informanten och på så sätt går miste om icke-verbala uttryck. Kvale et al. menar att kroppen på ett avgörande sätt bidrar till ”att definiera den kvalitativa forskningsintervjun” (Kvale et al., 2014, s. 133). Dock menar författarna att telefonintervju eller datorstödd intervju kan ha sina fördelar, då fler personer kan nås och att det finns tillfällen då informanten kan uppleva större trygghet vid telefonintervju. Även Bryman (2013) beskriver dessa fördelar, men menar också att det finns en svårighet att inte kunna se informantens ansiktsuttryck och att det finns en risk att inte se när en klagande fråga eller följd fråga skulle behöva ställas. Just detta upplevde jag som den svåraste delen i telefonintervjun.

Kvale och Brinkman (2014) tar upp vikten av att resultaten under hela undersökningen tas upp, ifrågasätts och tolkas teoretiskt. Det är viktigt att hela tiden se om syfte och frågeställningar stämmer överens med övriga delar och genom pilotstudien kunde jag få inblick i om jag var på rätt väg. Att verkligen få svar på syfte och frågeställningar är en grannliga uppgift. Små variationer i frågorna gör att intervjuerna kan vinklas åt olika håll och en genomarbetad intervjuguide är avgörande. Pilotintervjun gjorde att jag mer insåg att frågorna vinklade intervjun åt olika håll och om jag följde föräldern för mycket kom jag in på en snäv väg och följde jag för lite kunde jag missa viktiga följdfrågor.

Inom hermeneutiken talar man om tolkningssystemets inre logik, vilket betyder att tolkningarna ska hänga ihop, att delar och helhet ska relatera till varandra på ett rimligt sätt, menar Ödman (2007). Det ska också finnas en yttre kontroll, där tolkningarna ska stämma överens och i detta fall med intervju-transkriberingar som gjorts. Reliabilitet kan här översättas med pålitlighet. Kan intervjun göras om med liknande svar eller ges olika svar till olika intervjuare. I en kvalitativ intervjustudie är det viktigt att ställa öppna frågor och helt undvika ledande frågor. Jag strävar efter att ha en öppen, tillgänglig och noggrann redogörelse av alla delar i studien och på så vis uppnå de krav som ställs på trovärdighet och tillförlitlighet i en forskningsstudie.

Urvalet kanske skulle ha varit snävare åldersmässigt, då det fanns en skillnad i att se på förskolan i backspeglarna och att se på förskolan då barnet fortfarande gick där.

Resultatet är utifrån intervjuer av tre föräldrar och kan inte generaliseras. Det är en studie som skummar på ytan då det är få föräldrar, lite forskning inom området och en oerfaren intervjuare. Bilden som ändå framkommer är ett försök att komma föräldrars erfarenhet närmare och ge en bild som dock inte är generaliserbar. Kvale och Brinkman (2014) menar att det i kvalitativstudier kan vara bättre att använda sig av begreppet överförbarhet och Stukát (2011) föreslår relaterbarhet. Studien kan då ses som ett tillskott till förståelsen av föräldrasamarbete i förskolan.

6.6 Etiska ställningstaganden

Studiens utgångspunkt har varit att följa Vetenskapsrådets etiska regler (Vetenskapsrådet, 2011). I ett missivbrevet (Stukát, 2011) beskrivs studiens syfte, tillvägagångssätt och att deltagandet i studien är frivilligt. I brevet beskrivs också att deltagarna skulle vara anonyma, vilket betyder att det inte ska gå att identifiera informant, informanternas barn, förskolor eller andra professionella som studien handlar om. Den empiri studien baseras på används endast för det den är avsedd att användas till. Två av informanterna fick först missivbrevet uppläst vid telefonkontakt och gjorde då ett första godkännande, därefter överlämnades missivbrevet vid intervjutillfället. En informant fick missivbrevet per mail och godkände senare vid telefonkontakt. Även pilotstudiens deltagare fick missivbrev och samtyckte till deltagande. Vetenskapsrådets etiska principer kan anses vara uppfyllda, då informanterna efter genomläsning av missivbrevet godkände att delta i studien.

Det finns dock andra etiska eller moraliska frågor att ta ställning till i en intervjustudie, särskilt av denna karaktär. Kvale och Brinkman (2014) menar att det är viktigt att noga tänka igenom intervjuförfarandet och förstå att informanterna kan befinna sig i en sårbar situation. Detta har varit en mycket viktig aspekt i studien. Det var många föräldrar, som skulle kunna komma ifråga för att delta i studien, men då deras barn finns inom min nuvarande verksamhet har jag inte kunnat intervju dessa föräldrar då de skulle kunna känna sig vara i beroende ställning eller i en utsatt situation. Då jag hade haft min första intervju blev det mycket tydligt även för studiens trovärdighet att det var viktigt att jag inte själv arbetade med informanternas barn. Det har varit viktigt att den första kontakten med föräldrar gjorts på etiskt korrekt sätt. Initial kontakt med föräldrar har gjorts via specialpedagoger, förskolechefer, förskollärare eller andra professionella. Då föräldrar visat intresse har de antingen själva kontaktat mig eller jag fått deras tillåtelse att kontakta dem. Under själva intervjun menar Kvale et al. att maktrelationen mellan intervjuare och intervjuad måste beaktas. Min roll blir att lyssna, men också att vara den som för samtalet vidare genom frågor som kan påverka informanten på olika sätt. Författarna menar också att det är betydelsefullt att intervju materialet behandlas så att ”den utskrivna texten är lojal mot deras muntliga uttalanden” (Kvale et al., 2014, s. 99).

7 Resultat

Intervjuerna väljer jag att presentera i porträttform. Föräldrarnas berättelse får ta plats för att på så sätt ge en tydlig bild av de erfarenheter som förmedlas. Alla namn som kan förekomma är fingerade.

7.1 Elin's berättelse

Elin är mamma till Kalle, som är 4,5 år och går i förskolan. Då han var nästan tre år fick han diagnosen autism. Kalle är mycket fysisk, han tycker om att vara nära, att dansa och han är fascinerad av vatten. Han har öga för detaljer och ett mycket bra minne, berättar Elin. Då han fick sin diagnos hade han svårt med kommunikation och samspel, han sa några ord, men inte alls som jämnåriga. Kalle började förskolan när han var nästan två år. Det var en vanlig 1-5 års-avdelning med ungefär 18 barn inskrivna där tre pedagoger arbetade. *"Han var arg mycket, han var ledsen, han bets, han har ju kvar samma idag när han inte riktigt orkar så går han in i sig själv, och kan springa fram och tillbaks, fastna med leksaker väldigt länge"*. Elin menar att det under inskolningen inte var någon som var medveten om att han hade en funktionsnedsättning. *"Det var svårt att förstå konceptet samling; du måste vara med här nu, du får inte välja... när man skolar in ett barn på förskolan skolar man ju också in i att, nej nu är det samling så du kan komma och sätta dig här nu och jag vet att du inte kommer att vara arg nästa gång, så det blev en krock absolut"*. Det gick att skola in Kalle, pedagogerna var väldigt proffsiga och gjorde ett jättebra jobb trots usla förutsättningar och dåliga lokaler. *"Dom har stora rum som det är svårt att hitta ett hörne i även för ett vanligt barn"*. Elin beskriver också att det finns en problematik i förskolan med stora barngrupper och slitna pedagoger som ofta är sjukskrivna. Pedagogerna på Kalles förskola förstod snabbt att det inte skulle fungera för Kalle att vara i gruppen, men Elin hade inte ens börjat fundera på att det skulle var något med Kalle. I efterhand förstod Elin att hon ville ju att allt skulle fungera bra *"Så därför kanske jag inte såg vissa saker som jag idag ser jättetydligt. När man går in i en situation kan man ju tänka att det här kommer att bli svårt. Men då fortsatte jag bara att gå med Kalle i handen in i den situationen. Och när det inte gick förstod man inte varför"*. Efter inskolningen var pedagogerna snabba med att i ett uppföljande samtal berätta för Elin att det inte kommer att fungera för Kalle. *"Då sa dom ganska tidigt att det här funkar inte. Dels var dom ärliga och säga att vi har inte personal till att låta en person ta hand om Kalle och varje situation han går in i. Det går inte för Kalles skull. Och då sa dom att vi skulle vilja ta in en specialpedagog"*.

Under våren var Kalle på 2,5 årskontroll på BVC och därefter fick Kalle snabbt tid hos en barnläkare och diagnosprocessen kom snabbt igång. Alla var mycket inknäppade och Elin beskriver att hon fick ett bra bemötande, allt var mycket informativt och efter utredningen gavs en föräldrakurs som handlade om den diagnosen barnet har fått, berättar Elin.

På förskolan kopplades specialpedagogen in och var med i barngruppen för att se vad pedagogerna kunde göra för att förbättra situationen för Kalle. *"Och vi klickade jättebra direkt och hade absolut samma idéer"*. Strax innan sommaren presenterade specialpedagogen en resursavdelning som skulle kunna fungera bättre för Kalle. Resursavdelningen hade 15 barn och 3.75 pedagoger. Fem av barnen hade någon form av funktionsnedsättning. De hade bra förutsättningar och bra lokaler med många små rum. *"Det är ju så enkelt för dom att säga nu är kuddrummet fullt. Nu får du välja och så finns det tre andra rum. Den här leken är full nu och så får man avsluta innan man går ut ur rummet. Det blir så lätt att ha tydliga riktlinjer"*. Elin upplever att pedagogerna får den fortbildning de behöver och möjlighet att medverka i projekt kring autism. Elin beskriver också ett program de fick vara med i: *"Varje barn med diagnos ska ha sin egen verktygslåda och sin egen handlingsplan och hur gör vi enklast för att fixa det"*. Elin upplever att förskolechefen stöttar pedagogerna i deras arbete. *"Men det*

säger jag utan att egentligen veta. Jag har aldrig upplevt att dom känner sig överkörda eller så för det hade dom nog uttryckt”.

Det finns stunder då kontakten med vård, skola, omsorg inte fungerat så bra, menar Elin. Det är väl inte vården i sig utan systemet. *”Dom är förmodligen överbelastade, men man får vänta så länge, så det du sen har väntat på det ger ingen effekt”.* Det var först en logoped som snabbt tog fram bildscheman och olika appar. De blev inskrivna på en kurs om tecken som stöd som de då var stort behov av. Den kursen fick Elin sedan vänta på i ett år och var då den tillslut gavs inte lika viktig för dem. Även andra gånger har det varit lång väntan eller så har hjälpen inte varit utifrån vårt behov, menar Elin. *”Då fanns det nån form av anhörigkurs som jag sa, ja absolut, och så hände det inte någonting.. och där hade det ju varit skönt om dom varit snabba liksom och fånga upp allihopa för man är ju rätt slut på att verkligen upprepa det här 40 gånger”.*

Elin känner att pedagogerna ger stöd till Kalle, men också till hela barngruppen *”dom är duktiga på att ge ett stöd till hela gruppen och att även barnen som inte är i behov av tecken som stöd använder ju det och dom använder det till dom också...det är något alla barn mår bra av, en rutin typ”* Det är nog så att pedagogerna vill undvika att peka ut någon, menar Elin, men sedan finns det också individuella scheman. Elin menar att förskoleavdelningen fungerar bra och att de är bra på att anpassa.

Resursavdelningen meddelade Elin tidigt att Habiliteringen vill att pedagogerna arbetar en till en, men att detta inte fungerade i verksamheten. Elin menar att hon inte är besviken, utan ser att Kalle får mycket ändå. *”För att det ska vara bra för Kalle jobbar dom mycket förebyggande med honom, när han var mindre kunde han ju behöva checka in, se ett kort eller se eller få förståelse för att nu är det någon som dukar, titta här nu dukar vi här borta, här får du gaffel, nu ska vi snart äta. Nu kan vi förmedla med tecken att vi ska äta, ta på oss eller nu kommer mamma snart”.* Bilder kan bli kravfyllt för honom, som om han redan vet, men andra barn har scheman så det är inget ovanligt i gruppen, berättar Elin. Det som har fungerat bäst för Kalle är tecken som stöd. Det finns en flexibilitet på avdelningen, vissa stunder måste pedagogerna uppmuntra Kalle att vara med i lek, för att sedan efter en intensiv förmiddag så vet pedagogerna att nu behöver Kalle vila med paddan eller leka själv. De är också bra på att uppmuntra honom att vara med i lek. *”Det verkar som om det bara är jobbigt först men man kan ju inte bara låta vara utan våga utmana lite också, så det gör dom ju och dom är inkännande på så vis att dom fattar att nu kan jag köra lite mer och nu går det inte alls. Ibland kan vila för Kalle innebära att få gå fram och tillbaka mellan gungorna”.* Då det ibland uppstår en svår situation, så hanterar pedagogerna situationen och ändrar till nästa gång, menar Elin. Elin känner verkligen att hon är med och påverkar vad som görs. *”Dom vill ju verkligen kolla så att man är med på det som händer”.* Kalle har en ansvarspedagog som håller i utvecklingssamtal, om det har varit en jobbig period eller något behöver förändras, så säger pedagogen till och frågar om det är dags för ett möte. Det är inte så att vi endast är hänvisade till ett möte per termin, menar Elin. *”De förstår att för de här barnen behöver vi ha fler möten med föräldrarna, ibland bara för att meddela, ibland för att förändra något, så vi är fantastiskt lyckligt lottade”* Elin beskriver att samtalen handlar om hur det är hemma, hur det är på förskolan, vad som fungerar bra och hitta olika strategier för att förbereda Kalle. Under samtalen förs det protokoll som följs upp på nästa möte. *”Det är någonting som hela tiden ändras och just nu är det här svårt, nu är detta lätt, nu måste vi ta vara på det här. Det är något vi hela tiden kommunicerar kring”* Elin hade önskat att förskolan hade varit lite mer villiga att pröva nya sätt att arbeta med Kalle, men känner att hon kanske kräver för mycket. Elin menar att det går ju bra för mitt barn. Hon hade uppskattat möjligheten till att pröva något nytt, men hon har full förståelse för att det inte går. De flesta pedagoger Elin har mött har kunskap och erfarenhet, men det finns också de som saknar kunskap och då är det viktigt att kunna erkänna detta, menar Elin. Dokumentation finns i form av foton på väggarna och förskolan har ofta föräldrafika och det är möjligt att hälsa på i verksamheten.

Den dagliga kontakten är viktig, dels för att förskolan ska veta hur Kalle mår och hur morgonen varit, dels behöver Elin veta hur dagen på förskolan varit, om den varit intensiv, om han vilat och om det hänt något speciellt. Det kan vara svårt att hämta ett barn på förskolan, som du inte kan kommunicera

med, menar Elin, *"alltså det är en ganska stängd värld ibland. Då är det så viktigt att man har koll på den där kommunikationen så man vet"*. Elin beskriver en öppen kommunikation med pedagogerna där Elin kan förmedla vad hon tycker. *"Den har vi väl byggt upp tillsammans. Jag tror inte den hade varit som den var om inte jag hela tiden hade varit där och petat, velat veta, heller. Dom har ju förstått att det här behovet har, så här ser behovet ut i den här familjen. Sen har dom kanske andra där dom får tänka på ett annat sätt"*. Elin beskriver att hon mött föräldrar, som inte vill ta till sig funktionsnedsättningen och vars tankar skiljer sig från hennes. *"Jag förstår mig på mitt barns diagnos, jag tror inte jag kan bota Kalle och det tror jag många pedagoger möter, att kommer han att bli bra och så, och det kan inte vara lätt att jobba med"*.

I mötet med föräldrar handlar det väldigt mycket om balans, menar Elin *"Man måste öva upp sin förmåga att vara så inkännande som möjligt"*. Det är viktigt att veta hur en pedagog ska tala med olika föräldrar så föräldrar inte känner sig påhoppade. *"Det är viktigt att samtalet ofta hamnar hos, att bol-len ofta hamnar hos mig som förälder så jag får lov att känna att jag har kontroll över det här och att det är utifrån min världsbild och min relation med mitt barn"*. Elin menar också att det är viktigt att pedagogerna visar förståelse samtidigt som de visar lite pondus, att de har koll och är tydliga. Det är bra att få tydliga konkreta förslag. *"Jag känner att samarbete är någonting vi gör tillsammans här och nu inte någonting som du gör för att följa en plan"*

7.2 Carinas berättelse

Carina är mamma till Niklas, som nu är 8 år och går i första klass. I förskolan tyckte han om att bygga med duplo, leka med bilar och musik *"Han kunde inte riktigt sjunga men nynnade med och var väldigt glad"*. Niklas gick kvar ett extra år på förskolan i och med att han skulle vidare till särskolan. Då Niklas var nästan 1 år började föräldrarna oroa sig för hans utveckling och kontaktade BVC. Först ville ingen ta deras oro på allvar, utan menade att allt var normalt, trots att föräldrarna beskrev att Niklas hade frånvaroattacker, men tillslut fick han remiss och blev utredd. Niklas fick vid den första diagnosen en utvecklingsförsening med stora grovmotoriska svårigheter, enligt Carina. *"Men inte att han hade autism, det hade inte gjorts, utan det gjordes senare när han var runt 5 ungefär"*. Efter utredningen var klar blev de hänvisade till Habiliteringen. Carina ville vara hemma med Niklas lite längre speciellt för att han skulle komma igång med att gå innan han började förskolan. *"Ge honom lite tid så kommer han att börja gå snart och vi tränade hos sjukgymnast men han kan ju fortfarande inte gå själv"* Niklas började på den kommunala förskolan då han var två år, han gick inte, men behövde träffa andra barn och det var mycket positivt för Niklas att börja förskolan, enligt Carina. Niklas började på en 1-5 avdelning och där arbetade tre pedagoger. Barngrupperna var enligt Carina stora, men hon kommer inte ihåg exakt antal. Niklas kommunikation har utvecklats och han talar nu med två till tre ords meningar, ungefär som en tvååring och är inte så arg och frustrerad som tidigare. Den första tiden hade han inget extra stöd, men efter ett tag anställdes en assistent. *"Det var just detta att han inte kunde gå och motoriskt kunde han ju ramla och slå sig väldigt illa och att han behövde någon som kunde ge honom lite egen tid och träna lite individuellt i ett separat rum. Han behövde ha någon inne och ute. De hade inte möjlighet, de andra pedagogerna, de räckte inte till. Han krävde ju att man får vakta honom hela tiden så han inte skadar sig"*. I början var det många unga assistenter utan erfarenhet som arbetade med Niklas, men sedan började en förskollärare som Niklas blev mycket fäst vid. Första tiden gick Niklas 15 timmar i veckan på förskolan. Niklas behövde få mer träning i samspel och kommunikation, samtidigt som Carina hade en tuff situation och därför menade habiliteringens läkare att Kalle skulle få utökad tid.

Barngrupperna var stora med mycket ljud och intryck, vilket inte är bra för Niklas. Carina tänker ibland att det kanske hade varit bättre för Niklas med en förskoleavdelning med färre barn.

Rektorn som då fanns på förskolan var ofta oförstående inför Niklas svårigheter, menar Carina. Under det sista året drogs resurser in och rektor talade om att flytta Niklas till en annan avdelning. Detta för att dela en assistenttjänst med ett annat barn som hade en helt annan typ av svårighet. Detta stoppades efter föräldrarnas starka protest. *"nu hade han säkert fått jättegod hjälp för nu har det kommit en fantastisk rektor...för nu har ett annat barn fått väldigt mycket bättre hjälp"*. I början kom också sjukgymnasten till förskolan och arbetade med Niklas och han fick olika hjälpmedel, men i slutet fanns det ingen riktad motorisk träning. Carina menar att de kämpade mycket för att Niklas skulle få riktad motorisk träning dels från habiliteringen dels från förskolan, men det gick inte att få igenom. Då Niklas började skolan fick han stöd som innebar stora framsteg inom det motoriska området, ibland tänker Carina vad som hänt om han fått stödet tidigare.

Niklas var enligt mamman med i den vanliga barngruppen. *"Det funkade väldigt bra speciellt när han var mindre han hade väldigt mycket barn omkring sig som lekte med honom....även när dom satt och tränade med honom tog dom med vissa barn som var på samma nivå som Niklas"*. Han tyckte om att ha barn omkring sig i leken och blev väldigt uppspelt av det. Det blev svårare när han blev äldre, då växte många barn ifrån honom. Det fanns mycket som var bra i förskolan, han trivdes och var med i barngruppen. *"Han var integrerad i barngruppen som alla andra där. Han har alltid trivts väldigt bra och tycker att det är roligt och så. Han hade kompisar runt sig och fick göra det som andra gjorde"* Det fanns anpassningar som gjorde att dagen fungerade bra för Niklas. Ansvarspedagogen delade in barngruppen i mindre grupper, så att Niklas bättre kunde delta i aktiviteter och lek, enligt Carina. Niklas tränade tillsammans med någon av pedagogerna en till en i ett rum varje dag och ibland tillsammans med andra barn. Det handlade mycket om det logopeden hade förmedlat kring kommunikation och samspel, men också lek på olika sätt, enligt Carina. Han hade under en termin intensivträning med habiliteringens logoped. *"Jag tycker att det funkade väldigt bra men det var ju en termin då han fick intensiv träning men nu har vi inte fått någon logoped alls"*. Logopeden gjorde även kommunikationskortor och försök gjordes med tecken som stöd, men Niklas var inte så intresserad, enligt mamman. Kommunikationen kom igång tack vare att han var mycket med de andra barnen i kombination med den träning han fick, menar Carina. *"Han var med dom andra barnen och lekte i den miljön.. och även pedagogen är väldigt duktig och så tränade vi Niklas han satt och tränade och så med iPaden"*. Carina berättar att under en period åt Niklas ingenting på förskolan. Det tog lång tid för honom att äta och han behövde en struktur som gav honom lugn och ro. Förskolan anpassade så att han åt i ett rum med färre barn och en dietist var inkopplad. Då Carina kom och hämtade efter mellanmålet var Niklas trött och hungrig och det var mycket kämpigt innan de kommit hem och Niklas fått mat.

Då Niklas var nästan 5 år gjordes en ny utredning där han fick diagnosen autismliknande tillstånd. Denna utredning gjordes efter påtryckningar från föräldrar och habiliteringens logoped, förskolan var inte med i detta, enligt Carina. *"Det där med autism det förstod vi innan han fick diagnosen att det var autism"*. Den andra utredningen påverkade inte det stöd han fick i förskolan, enligt Carina.

Under den första tiden fanns ett fungerande samarbete med Habiliteringen. Både sjukgymnast och logoped kom på den tiden ut till förskolan. Logopeden tog fram tecken som stöd, bild stöd och kommunikationskortor till Niklas och sjukgymnasten kom till förskolan med rullator och andra motoriska hjälpmedel. Carina berättar att hon gick kurser i tecken som stöd och kring kommunikation, även en av pedagogerna hade gått kurser. Habiliteringen slutade sedan att komma ut till förskolan på grund av ekonomiska orsaker, enligt Carina. Istället fick Niklas åka med Carina till Habiliteringen för att få träning av logoped och sjukgymnast. *"Men sedan blev det ju dåligt när habiliteringen inte kom ut längre och rektorn där på förskolan, hon hade inga resurser för att åka till habiliteringen med Niklas. Så då fick jag åka själv och då var det ju inte med någon från förskolan som hörde på logopeden"*. Carina menar att det var mycket som försämrades i samarbetet mellan förskola och Habilitering under Niklas förskoletid *"jag hade önskat att få träffa specialpedagog och boka in så jag fick träffa henne i barngruppen med Niklas eller med logoped och sjukgymnast. Jag kom ju som förälder och hämtade men såg ju inte riktigt hur Niklas hade det"*. Föräldern menade att de hade haft en tro att habiliteringen skulle kunna ge mycket mer stöd än vad som faktiskt blev fallet. Carina säger att efter den första ut-

redningen beskrev läkaren att *"nu kommer ni till habiliteringen och då får ni resurser och all den hjälp ni behöver, men jag tycker inte vi har fått så mycket hjälp"*.

Carina beskriver att den dagliga kontakten på förskolan dels hölls upp genom en kontaktbok och dels genom samtal. Under den perioden som Niklas inte åt så mycket på förskolan behövdes ett större samarbete och Carina beskriver att hon kände en stor stress under denna period. Det fanns en pedagog som alltid hänvisade till kontaktboken då Carina frågade hur dagen varit. *"Och då svarade hon att det står i boken och då vet jag att jag blev irriterad för jag vet ju att det står i boken men jag vill ju ändå ställa mina frågor du vet som man gör när man hämtar så vill man veta hur dagen varit"*. Carina beskriver att hon har ett yngre barn som går på en annan avdelning och där är den vardagliga kommunikationen på ett helt annat sätt. *"Där behöver jag inte ens ställa frågan hur dagen varit utan hon berättar att så och så har det varit"*. Carina menar att det vore bra om pedagogerna hade mer tid för det vardagliga samtalet. Den pedagog Carina pratade mest med var ansvarspedagogen och som hon menar också var lättast att prata med. Hon kunde även få extra samtal vid behov. *"att ta sig tid och prata med föräldrar och vill ni prata så kan vi boka in en tid så att man i lugn och ro kan få sitta och prata med pedagogerna, det kan vara väldigt stressigt och de andra pedagogerna var inte så pratglada men det har ju med att alla pedagoger är olika"* Det var också ansvarspedagogen som gjorde mest för att det skulle bli bra för Niklas i den dagliga verksamheten.

En gång per termin hade förskolan möte kring handlingsplanen, då medverkade förutom Carina ansvarspedagogen, assistenten, specialpedagog, rektorn och ibland Habiliteringen. Där beskrevs Niklas styrkor och utvecklingsområden och föräldern var med och utvärderade hur det gått sedan förra mötet. *"Då träffades man ju igen och såg vad han gjort för framsteg och vad han behövde träna på mer och så"* Carina tycker att det hade varit bra att kunna träffas oftare och stämma av kring handlingsplanen. Förskolans specialpedagog var mycket engagerad, men föräldern tyckte det var synd att bara få träffa henne vid möten då handlingsplanen utformades. Carina tycker att hennes kunskaper och erfarenheter togs tillvara av ansvarspedagogen. Det var också ansvarspedagogen som var mest engagerad samt hade erfarenhet och kunskap om funktionsnedsättningen.

7.3 Annas berättelse

Anna är mamma till Erik som nu är 6 år och går i förskoleklass. Erik älskar djur och han kan koncentrera sig inom ett intresse som dinosaurier under kanske ett halvår, berättar Anna. I början kommunicerade Erik mest genom att skrika. *"Men han skrek och kunde bli väldigt ledsen, gick därifrån, tog grejer eller han klättrade själv och hämtade det han skulle ha"*. Det är först på senare tid som han ber om hjälp. Erik pratar nu en del, men har fortfarande stora språksvårigheter. Då Erik var 1,5 år började han förskolan och det var egentligen först då som Anna började misstänka att det var något som inte stämde. Han satt mycket för sig själv och deltog inte i lek som de andra barnen gjorde, dessutom var han enligt Anna extremt aktiv. Fram till han var 18 månader sa han några ord, men slutade sedan prata helt. Anna tog kontakt med BVC och fick snabbt komma till läkare som remitterade Erik till utredning. Själva diagnosprocessen fungerade mycket bra och de som ansvarade för utredningen var också med på förskolan för att observera. Efter att diagnosen var klar gick Anna en föräldrautbildning via Habiliteringen. De blev här erbjudna intensivinläring, men den dröjde tills han var nästan fyra år. Det fanns kurser i bildstöd som föräldrar fick gå vid sidan om *"men lösningen var att antingen går ni i en sån intensiv inläring eller så blir det bara lite stöd insats. Då kändes det som att då måste vi kämpa för det här. Det finns andra metoder men de används inte"*.

Eriks förskola hade fyra avdelningar och han började på småbarnsavdelningen, men efter ett år flyttade han upp till 3-5 avdelningen. Där fanns 23 barn inskrivna och under en kortare period då förskolan reparerades fanns 27 barn på avdelningen, tre pedagoger arbetade där samt en resursperson. Innan

Erik fick sin diagnos gavs inget anpassat stöd på förskolan, enligt Anna. *"Han hade inget stöd alls innan han fick diagnosen inte någonting alls på förskolan.. Han ville inte gå till förskolan han skrek och det tog jättelång tid att lämna honom varje dag"*. Då han fått diagnos fick han ett visst stöd i form av en resursperson till hela gruppen. Problemet var dock att resurspersonen hade varit sjukskriven och orkade inte med den stressiga miljön. Till slut anställdes en resursperson som fungerade bra med Erik. Anna menar att det i början inte gjordes så många anpassningar på förskolan, utan anpassningar och bild stöd kom via Habiliteringen eller från Anna. Det dröjde, men det kom en specialpedagog från förskolornas stödenhet för att handleda pedagogerna *"det var mera handledning för personalen men inte så att jag såg så mycket anpassningar"*.

Anna berättar att de blev erbjudna en plats på en resursavdelning. De var på besök, men lokalerna var dåliga och det fanns i gruppen barn med många olika funktionsnedsättningar som hade väldigt stora omsorgsbehov. Det var hög ljudnivå och det kändes som att här skulle Eriks behov än mindre tillgodos, menar Anna. *"Det jag skulle önska att förskolan skulle erbjuda är möjlighet att ha Erik i lite mindre grupp i alla fall några gånger per vecka"*. Anna menar att stödet borde vara organiserat på ett annat sätt, så att det inte skulle vara så stor skillnad mellan olika delar av staden. *"Jag hade önskat att det i kommunen skulle se ut på liknande sätt för det är väldigt stor skillnad på var någonstans man bor"*. Anna menar att om hon hade fått önska hade organisationen kring Habilitering och förskola varit smidigare och snabbare på att komma igång med arbetet kring barnet. Det hade också varit önskvärt att föräldrar inte fick så stort ansvar för barnets träning. *"Att antingen förskola eller Habiliteringen erbjöd mer tid med barnet så föräldrarna inte fick så stort ansvar, för det blir väldigt konstig situation när man är både terapeut och förälder"*. Det sista året på förskolan fungerade bra *"när allt hade fallit på plats så funkade det väldigt bra med stödpersonen, bildstöd och då lektes det med de andra barnen och någon i personalgruppen var och tittade till, då blev det mindre konflikter. Det bidrog också att jag gick ner i tjänst och hämtade Erik tidigare för han tröttnade väldigt fort på eftermiddagen"*.

Pedagogerna beskrev för Anna hur en dag kunde se ut, rutiner och hur anpassningar fungerade i de samtal som erbjöds. Dagschemat användes för hela barngruppen så att det inte skulle bli så utpekande. Pedagogerna beskrev för Anna att även andra barn blev hjälpta av denna tydlighet. *"De anpassade även samlingen lite det skulle inte funka för Erik, han klarade inte samlingen överhuvudtaget annars, då började han bara springa runt"* Då resurspersonen arbetade med leken i mindre grupp, då började Erik utvecklas mer, men det borde ha varit så från början, menar Anna. Det sista året kunde Erik vara med mer på förskolans aktiviteter. Han hade en bra resursperson och Erik kunde under sista året också var med skolgruppen på sina villkor. På förskolan kunde Erik gå ifrån gruppen och vara själv i ett rum en stund om han ville. *"Han behövde inte äta i det stora rummet där de andra barnen åt. Då hade dom ett litet bord i korridoren där det fanns andra barn men det var färre barn, så där fick han äta när han väl satt där, annars var det ok att han satt sig i soffan på ett annat ställe"*. Det fanns ett bildschema vid toaletten som Anna var med och satte upp och då han blev äldre fanns även andra schema. Förskolechefen sa aldrig ja till någon intensivinläring eller en till en träning. *"Dom motiverade med någon slags etisk bakgrund att dom tyckte inte att intensivinläring var bra eftersom det var betendemodifikation och dom tyckte inte det var etiskt att modifiera på det sättet"*. Då förskolechefen sa nej till intensivinläring fanns ingen annan plan för hur det särskilda stödet skulle se ut från förskolans sida så Anna gick vidare till högre chefer och även Skolverket. *"Jag tjatade så mycket så tillslut fick jag ett halvdant ja, dom skulle jobba en till en om de andra barnen var med och det var då personalen fick följa med några gånger till habiliteringen"*. Kommunens förslag var att Anna antingen skulle välja resursavdelningen eller att vara kvar på avdelningen och då eventuellt med en resursperson till gruppen. De kunde godkänna bildstöd och kanske någon mer anpassning, men inte enskild träning. Habiliteringen däremot erbjöd paketet med intensivinläring och om vi inte tog det blev det bara vissa andra stödinsatser. Vad ska en förälder välja egentligen, undrar Anna. Pedagogerna gjorde i alla fall en del av övningarna, berättar Anna. De prövade tecken som stöd, men det fungerade inte alls. Anna menar att det var både bildstödet och intensivinläringen som gjorde att hon fick mer kontakt med Erik och de kunde förstå varandra. *"Båda var till stor hjälp, utan bildstödet förstod vi varandra inte och med intensivinläringen började jag få kontakt med Erik. Då slutade han skrika, och mig kunde han slå,*

om han var arg kunde han dra i mitt hår och slå mig men det slutade han med i samband med intensivinläringen”

Pedagogerna på förskolan ville lära sig, menar Anna. *”Dom var öppna, dom ville lära sig, flera i personalgruppen skaffade egna böcker och läste om autism så dom var verkligen intresserade”*. De ville hjälpa och hon kände stor tillit. Många gånger satte de upp extra tider för samtal och gjorde verkligen så gott de kunde. Anna kände att hennes erfarenhet och kunskap togs tillvara. Det fanns en gemensam respekt för varandra och kritik kunde vi både ge och ta, menar Anna. *”Det var väldigt snälla människor med väldigt god vilja, dom ville att saker och ting skulle förändras”*.

Det dagliga mötet är viktigt, menar Anna och pedagogerna på förskolan tog sig tid att berätta hur dagen varit och de kunde diskutera och ge varandra råd. Under en kort period testades loggbok, men pedagogerna hann inte fullfölja detta. Anna beskriver att det är viktigt att pedagogerna tänker på att föräldrar vars barn just fått en diagnos är inne i ett sorgearbete. *”Det är samma barn men man hade ändå andra föreställningar om saker och ting så i början kan en förälder inte se och förnekar helt att något extra behövs så man måste vara medveten om den processen men erbjuda information om pedagogiken och hur man ska kunna ge stöd och vad som finns inom förskolan”*. Den första specialpedagogen som var kopplad till förskolan hade en gammaldags inställning till autism, menar Anna *”När man pratade med henne kändes det som hon tyckte att barn med autism inte kunde utvecklas”*. En ny specialpedagog började i kommunens stödenhet och då förändrades arbetet. Hon såg att barn med autism hade *”potential och utvecklingsmöjligheter”*. Förskolan utarbetade en handlingsplan där specialpedagogen medverkade tillsammans med ansvarspedagog, resursperson, förskolechef och förälder. Avdelningen arbetade med denna plan och det tog ett tag innan det hela tog fart, men de flesta målen gick att uppfylla, menar Anna. Detta märktes på Erik för *”när personalen fick utbildning och det fanns en utvecklingsplan och det började funka med resurspersonen då blev han mycket lugnare. Då ville han vara på förskolan på morgonen även om han grät och skrek ibland men han stannade och började trivas och mot slutet började han leka”*. Utvecklingssamtalen fungerade bra, menar Anna, pedagogerna var intresserade och försökte verkligen göra det bästa av situationen. Samarbetet med förskolechefen var sämre, enligt Anna. *”Det fanns en budget men det var väldigt mycket, vi ska spara, spara, detta kan jag erbjuda men inte mer eller nej jag erbjuder inte det här”*. Det är frustrerande som förälder *”nej jag var sjukskriven under ett halvår det blev för mycket helt enkelt med allt det här. Det tog tid jag fick stressrelaterade symtom och värk i hela kroppen och blev nedstämd, det tog”*. Anna menar att om hon som förälder inte hade stått på sig och kämpat hade det inte blivit så mycket stöd för Erik.

8 Analys

I detta kapitel analyseras intervjuerna genom att sortera in utvalda delar i olika nivåer där samarbetet mellan barn, föräldrar, förskolans personal samt andra professionella ingår. De specialpedagogiska perspektiven utgör en grund och jag använder mig här av KoRP (Ahlberg, 2015). Delaktighet, kommunikation och lärande påverkas av olika faktorer där föräldrasamarbetet utgör en del. Jag sorterar in den bearbetade och tolkade texten under samhälls-, organisations-, grupp- och individnivå (Ahlberg 2015). De likheter och skillnader som finns mellan informanternas erfarenheter beskrivs. Det kan finnas en svårighet att sortera in utsagorna i de olika nivåerna, därför kan vissa utsagor återkomma på olika nivåer, men då belysas på olika sätt. Jag använder mig också av det utvecklingsekologiska perspektivet för att beskriva de erfarenheter föräldrarna har av hur samarbete och kommunikation ser ut i mesosystemet.

8.1 Samhällsnivå

Under denna rubrik lyfts hur de övergripande frågor i det som styr förskolans verksamhet kring barn i behov av särskilt stöd och föräldrasamarbete utifrån föräldrars erfarenhet.

Styrdokumentet beskrev i allmänna ordalag alla barns rätt till särskilt stöd och vem som ansvarade för detta samt att samarbete med andra professionella skulle ske om så behövdes. Samarbetet med föräldrar lyftes fram i styrdokument och när det särskilda stödet skulle utformas skulle föräldrar erbjudas att medverka. Informanterna beskrev att stödet som erbjöds såg ut på olika sätt. Mer enhetliga riktlinjer efterfrågades för barn med autism, så boendet i kommunen inte påverkade det stöd barnet fick. Deltagarna uttryckte att det fanns organisatoriska svårigheter i förskolan rörande barnantal och antal pedagoger, även att kontinuiteten svek på grund av sjukskrivningar samt svårigheten att tillsätta pedagoger med adekvat utbildning. Detta menade deltagarna påverkade barnens möjlighet att delta i förskolans verksamhet samt utgjorde en stressfaktor för både barn och föräldrar. Förskolans uppgift enligt styrdokumentet var att fånga upp barn i behov av särskilt stöd, men det beskrevs inte hur det skulle ske eller hur samarbete med andra professionella skulle se ut. Två informanter hänvisade till bristande samordning mellan förskola och andra professionella och lång väntan på att olika former av stöd skulle komma igång. Alla beskrev att de fick bättre hjälp efter det att barnet fått diagnos.

8.2 Organisationsnivå

Här tar jag upp likheter och skillnader i det som rör samarbetet kring organisationen av det särskilda stödet vad gäller miljö, barngrupp, personal, förskolechefs roll, samarbete med specialpedagog, andra professionella samt frågor kring kunskap och erfarenhet. Huvudrubriken har jag delat in i tre under-rubriker för att tydliggöra de olika delarna.

8.2.1 Förskoleavdelningen

Deltagarna i studien uttryckte att det fanns organisatoriska svårigheter i förskolan med stora barngrupper och få pedagoger. Lokaler som inte var anpassade, mycket ljud och intryck samt svårigheten att få pedagoger eller assistenter som passade och hade adekvat utbildning. Detta menade informanterna påverkade barnens möjlighet att delta i förskolans verksamhet samt utgjorde en stressfaktor, speciellt under den första tiden på förskolan. Barnets svårigheter att ingå i en stor barngrupp blir tydliga. Anna hade erfarenhet av att hennes barn inte ville gå till förskolan och att det inte gjordes några anpassningar förrän efter Erik fått diagnos. Carina beskriver att det första tiden inte fanns något extra stöd till Niklas, men att han behövde någon så han inte skadade sig. Elinns erfarenhet var att Kalle var mycket frustrerad och att förskolan tidigt signalerade att det inte fungerade för Kalle.

Föräldrarna hade erfarenhet av att stöd gavs som någon form av personalförstärkning och att diagnosen hade betydelse för att få detta godkänt. Det kan vara en förflyttning till resursavdelning, eller en resursperson riktad till gruppen eller direkt till barnet. Två informanter hade erfarenhet av resursperson och uttryckte att det fanns en initial svårighet att få detta att fungera. Carina menade att det i början kom många unga resurspersoner utan erfarenhet, men att det till slut anställdes en förskollärare. Anna hade erfarenhet av att efter diagnosen fick Erik stöd i form av en resursperson till hela gruppen. Alla föräldrarna i studien uttryckte att det fanns problematik kring barngruppernas storlek med mycket ljud och intryck. De två deltagare, vars barn hade resursperson, uttryckte en önskan att deras barn hade fått möjlighet att på något sätt vara i mindre grupp samt att organisationen kring det särskilda stödet hade sett ut på annat sätt. Informanterna uttrycker att det fanns svårigheter med samarbetet kring de organisatoriska frågorna då det handlade om budgetfrågor. En informant hade erfarenhet av resursavdelning och uttrycker att det fanns bra förutsättningar med tanke på lokaler och pedagogers kunskap. Det var en specialpedagog, som Elin hade förtroende för, som presenterade resursavdelning för henne och Elin var nöjd med både verksamhet och samarbete. En informant blev erbjuden plats på resursavdelning, men accepterade inte erbjudandet då avdelningen inte motsvara barnets behov. Lokalerna var dåliga, ljudnivån var hög och barn i gruppen med väldigt stora omsorgsbehov. Anna menade att här skulle Eriks behov än mindre tillgodoses.

8.2.2 Förskolechef

Två föräldrar tog upp den stress det innebär att vänta på rätt stöd. De hade erfarenhet av svårigheter i samarbetet med förskolechefer och hänvisar till budgetkrav, oförståelse eller kommunens riktlinjer. Carina beskrev förskolechefens oförståelse inför Niklas svårigheter. Carina hade erfarenhet av förskolechefers olika möjligheter eller kompetens att ge goda förutsättningar för barn i behov av stöd. Anna menade att förskolechefen alltid hänvisade till budget och att detta skapade frustration och hon fick kämpa mycket, vilket tillslut påverkade hennes hälsa. En informant beskrev en mer indirekt kontakt med förskolechefen. Elin upplevde att förskolechefen stöttade pedagogerna i deras arbete, utan att egentligen veta hur, men menar att pedagogerna i så fall hade uttryckt detta. Elin tog upp att pedagogerna uttryckte att de får den fortbildning de behöver. Det är intressant att detta är det enda Elin säger om förskolechefen. Det svaret kunde bero på mina frågor, men de andra informanterna kom själva snabbt in på förskolechefens roll och den övergripande organisationen kring barn i behov av stöd. Det framkom också att Elinns erfarenhet av resursavdelningen är att pedagogerna är nöjda med den fortbildning de får och att arbetslaget är med i projekt kring barnet, vilket antagligen gynnade hela förskoleavdelningen. Det sätt Elin beskrev avdelningens arbete och sätt att organisera verksamheten på, kan enligt min tolkning peka på, att avdelningen hade en stabil grund. Detta kan också peka mot att rektor har möjlighet att ge goda förutsättningar så att pedagoger kan utföra ett gott arbete.

Förskolechefen ansvarade för att förskolans pedagoger har adekvat utbildning och fick den fortbildning som behövdes. Två av informanterna beskrev pedagogernas kunskap och erfarenhet som skiftande eller att det tog tid innan alla fått den kunskap som behövdes. Carina menade att ansvarspedagogen fick utbildning och var mest engagerad. Förskolechefens egna kunskap och erfarenhet kring funktionsnedsättning var också viktigt, menade två av informanterna. Det framkom också att specialpedagogernas kunskap kring funktionsnedsättningen var skiftande.

8.2.3 Andra professionella

De svårigheter som fanns i mötet mellan förskola och Habiliteringen beskrevs av Anna som att synen på lärande krockade mellan förskola och habilitering och försvårade samarbetet. Förskolechefen godkände inte intensivinlärning, då det var en form av beteendemodifikation, vilket förskolan inte arbetar med. Anna fick gå vidare för att få tillgång till det stöd Erik behövde. Informanten menade också att det fanns en problematik kring att barnets lärande helt läggs över på föräldrarna. Anna menar att det är svårt att både vara terapeut och förälder åt sitt barn. En informant har erfarenhet av att det från början fanns ett bra samarbete med habilitering och förskola, men att det under åren försämrades. Carina hade önskat ett samarbete där förälder, andra professionella och förskolan kunde träffas och arbeta i barngruppen. Den handledning eller konsultation, som gavs av kommunens specialpedagoger eller andra professionella, kan också ses som kompetensutveckling. En informant hade erfarenhet av specialpedagog med brister i kunskap kring autism. Detta framkom även i pilotintervjun att specialpedagogen brast i kunskap kring funktionsnedsättningen och anpassningar.

En av deltagarna i studien hade inte erfarenhet av samarbete mellan habilitering och förskola men uttryckte heller inte något behov. Barnets behov tillgodosågs på förskolan och den djupa beskrivning av verksamheten som deltagaren gav kan bero på stödets utformning och ett fungerande samarbete. Informanterna beskrev den egna kontakten med Habiliteringen och att de var nöjda med enskilda logopedier, sjukgymnaster eller specialpedagoger men missnöjda med långa väntetider. De uttryckte även frustration kring formen av stöd då den inte stämde överens med behov och förväntningar.

8.3 Gruppnivå

Här tar jag upp likheter och skillnader kring hur mycket barnet har varit delaktigt i förskolans verksamhet och hur samarbetat kring dessa frågor sett ut utifrån föräldrarnas erfarenhet.

Informanterna uttryckte att det var viktigt att barnet kunde få möjlighet att vara delaktigt och vara en i gruppen. Två av informanterna tyckte att förskolan klarade av att anpassa verksamheten helt eller delvis och beskrev situationer där anpassningar gjordes som också riktades till hela gruppen. Carina menade att vid träning fanns andra barn med och ansvarspedagogen delade in barnen i mindre grupper som gjorde så att vardagen fungerade. Elin menade att pedagogerna var bra på att anpassa och ge stöd till hela gruppen och tecken som stöd används generellt i barngruppen. Anna menade att förskolan hade anpassningar som riktades till hela gruppen, men att dessa kom succesivt. I pilotintervjun framkom att förskolan inte hade kunskap eller verkade göra anpassningar själva, utan behövde få hjälp utifrån. En förälder menade att dagsschema användes för hela barngruppen så att det inte skulle bli så utpekande, samlingen anpassades och mot slutet arbetade resurspersonen med Erik i smågrupper och då utvecklades leken och han kunde mer vara en i gruppen.

8.4 Individnivå.

Här tar jag upp likheter och skillnader i samarbetet kring stödet på individnivå.

Informanterna beskrev barnens frustrationer innan de fått verktyg till att på något sätt kunna kommunicera och samspela. De beskrev att det var viktigt att kunna samarbeta kring detta och ge varandra tips och råd, men också erfarenheter kring fungerande strategier. Alla hade erfarenhet av olika former av anpassningar som gjorts för att deras barn skulle utvecklas och lära. För ett barn betydde kanske tecken som stöd mest för att få igång kommunikationen, för ett annat barn var bildstöd det som fungerade bäst och för det tredje var det kanske en kombination av indelning i små grupper, bilder, intensivträning och samarbete med andra professionella. Det framkom att avdelningens flexibilitet där pedagogerna balanserade mellan aktivitet, lek, vila och en tydlig struktur var viktigt.

Informanterna beskriver att barnen hade behov av att få möjlighet till någon form av vila och att få vissa situationer organiserade på ett annat sätt. Carina beskrev att Niklas behövde en lugn och strukturerad matsituation. Anna beskrev att Erik kunde gå ifrån gruppen om han behövde och att han åt i ett mindre rum med några få barn. Pedagogerna var flexibla och uppmuntrade Kalle att vara med i lek, för att sedan låta Kalle vila med iPad eller bara få gå mellan gungorna.

Föräldrarna menade att det vardagliga samarbetet måste förmedlas tydligt och med förståelse och kunskap. Alla informanter hade exempel på att det var viktigt att pedagogerna kunde ta sig tid till samtal och att gav föräldrar möjlighet att kommunicera. Kontaktbok kunde vara ett verktyg, men Annas erfarenhet var att det inte fanns tid. Carinas erfarenhet var att vissa pedagoger hänvisade till kontaktbok istället för att själv kommunicera kring dagen. Hon menade att det skiljer sig mycket mellan olika pedagogers förmåga till att bygga upp kontakt med föräldrar. Anna beskrev att det var viktigt att pedagoger tog sig tid till dagliga samtal. Där fanns även en möjlighet att förmedla tips och råd, menade Anna. Elin menade att det var viktigt för föräldrarna att veta hur dagen varit speciellt om det inte gick att kommunicera med barnet. En informant beskrev att det var viktigt att visa upp en ödmjukhet och en vilja att lära. Det framkom även i pilotintervjun att det var viktigt att som pedagog ärligt berätta om det saknades kunskap kring funktionsnedsättningen och visa att det fanns en vilja att lära. Det var viktigt att som pedagog vara ödmjuk och visa att det går att ta hjälp av föräldrar.

Deltagarna hade alla erfarenheter av vad som var viktigt i mötet med förälder till ett barn med diagnosen autism. Pedagogen behövde vara tydlig och våga säga det svåra, samtidigt som det var viktigt att vara inkännande och förstå föräldrars olikhet och situation. I pilotintervjun framkom också pedagogers problem med att ta upp barns svårigheter. Annas erfarenhet talade om behovet av att vara medveten om den process en förälder gick igenom och att det var viktigt att ge information om pedagogik och olika former av stöd, även om föräldern var i en fas av förnekelse. Elin menade att i mötet med föräldrar handlade det mycket om balans och att vara inkännande. Elin menade också att det var viktigt att som pedagog vara ärlig och inte vänta för länge med att tala om det svåra. Det var viktigt att förstå att samarbete är något som byggs tillsammans, menade Elin. Pedagogen måste förstå att det kunde se olika ut, förstå den enskilda förälderns behov och inte följa en bestämd plan. Elin tog upp att det var viktigt att låta föräldern få behålla kontrollen utifrån förälderns sätt att vara med sitt barn. I pilotintervjun framkom att informanten hade efterfrågat en ärlig kommunikation där pedagogerna kunde skapa en öppen relation med föräldern.

Alla deltagare hade erfarenhet av att utforma och utvärdera en handlingsplan. Två informanter planerade den tillsammans med ansvarspedagog, resursperson, förskolechef, specialpedagog samt andra professionella. En förälder beskrev erfarenhet av att handlingsplanen utformades tillsammans med ansvarspedagogen. Två informanter beskrev att handlingsplanen togs upp en gång per termin i samråd

med alla inblandade. Då gjordes utvärdering där styrkor och utvecklingsområden beskrevs men det borde varit oftare. Anna menar att handlingsplanen var en viktig del och som gjorde att det började fungera på avdelningen. Elin menade att pedagogerna var noga med att föräldern var med på det som gjordes. Ansvarspedagogen ansvarade för utvecklingssamtalen som hölls när det behövdes, enligt Elin. Samtalen handlade om vad som fungerade i förskolan och hemma och att hitta fungerande strategier för Kalle. Handlingsplanen beskrevs som ett levande dokument som hela tiden förändrades och kommunicerades kring.

En förälder var mycket tydlig med att då det fungerade på alla nivåer trivdes och utvecklades barnet. Anna har erfarenhet av att när pedagogerna fick utbildning och handledning, det fanns en handlingsplan och en resursperson som fungerade samt en mer anpassad verksamhet med bildstöd och lek där pedagoger närvarade. Då trivdes Erik på förskolan och började utvecklas.

9 Diskussion

I detta avsnitt presenteras först metoddiskussion där val av metod diskuteras utifrån forskningsansats och insamling av empiri och därefter diskuteras resultatet.

9.1 Metoddiskussion

Studiens syfte var att beskriva föräldrars erfarenhet av samarbetet kring det särskilda stöd som ges i förskolan till barn med diagnosen autism. Utifrån en hermeneutisk ansats och genom kvalitativa intervjuer ville jag beskriva föräldrarnas erfarenheter av stödet och vad som utgjorde ett gott samarbete. Jag utarbetade en intervjuguide, som jag först prövade i en pilotintervju. Jag insåg här att intervjuförfarandet är ett hantverk (Kvale och Brinkman, 2014) och att jag som intervjuare kan påverka föräldrarnas svar genom mina frågor och min förmåga att genomföra en intervju. Intervjuguiden korrigerades något efter pilotintervjun för att bättre få svar på mina frågeställningar. Därefter började jag ett omfattande arbete med att få tag på föräldrar som hade möjlighet att medverka i studien. Detta visade sig svårt, vilket gjorde att arbetet drog ut på tiden och att underlaget blev litet. För att föräldrarnas erfarenheter skulle komma till sin rätt, i och med att urvalet blev så litet, valde jag att låta dessa erfarenheter få stort utrymme i resultatet.

I den första intervjun upptäckte jag att det var viktigt att hålla en balans mellan att låta föräldern berätta fritt och styra in mot de frågor jag ville ha svar på. Det krävdes också en uppmärksamhet från min sida att ställa öppna frågor, vänta in och att låta föräldern få tid att svara. Min egen förförståelse (Ödman, 2007) kan ses som både en tillgång och ett hinder. Vid intervjutillfället kan jag se det som en tillgång genom den kunskap och erfarenhet jag har av både arbete med barn som har diagnosen autism och av olika former av föräldrasamarbete. Det kan även ses som ett hinder då jag kanske tror mig veta hur det är och då inte frågar som om jag inte vet (Ödman, 2007). Förförståelse är något jag alltid har med mig och behöver ta hänsyn till inte bara under intervjun utan i tolkningen av de transkriberade texterna. I tolkningen av texten fick jag ofta pendla mellan del och helhet, jag fick också gå tillbaka till tidigare forskning för att fördjupa min kunskap och kunna ställa nya frågor till texten.

Syftet med studien var att beskriva föräldrars erfarenhet av samarbetet kring det särskilda stöd som ges i förskolan till barn med diagnos autism. Detta syfte får anses uppnått i och med att föräldrars erfarenheter framkommer i intervjuerna.

Studien påverkades av de val av teorier och metoder som jag gjort. Då jag analyserade materialet gjorde jag detta utifrån de olika nivåer som finns i specialpedagogiska perspektiv KoRP (Ahlberg, 2015). Genom att föra in mina tolkningar i de olika nivåerna kunde jag lättare få syn på vad som påverkar samarbetet kring det särskilda stödet i förskolan, vilket i sin tur påverkar barnets möjlighet till lärande. Det utvecklingsekologiska perspektivet (Bronfenbrenner, 1979) hjälpte mig att få syn på hur olika system påverkar samarbetet i mesonivån och tydliggjorde olika orsakssamband. Det fanns en svårighet att dela upp utifrån nivåerna då vissa delar gick in i varandra eller var beroende av varandra, men denna svårighet menar jag också visar att stödet och samarbetet är beroende av ramar och förutsättningar på olika nivåer eller olika system, men också av de relationer som byggs.

9.2 Resultatdiskussion

I studiens resultatdiskussion kopplar jag samman syfte och frågeställningar med det framkomna resultatet och diskuterar kring tänkbara förklaringar till föräldrarnas erfarenheter, men utan att söka en sanning (Kvale & Brinkman 2014). Syftet med studien var att beskriva föräldrars erfarenhet av samarbetet kring det särskilda stöd som ges i förskolan till barn med diagnosen autism. Studien ville ta reda på vilka erfarenheter av särskilt stöd kring barnet som föräldrarna har, vilka erfarenheter av samarbetet kring barnet som föräldrarna beskriver samt de aspekter som gynnar ett gott samarbete, enligt föräldrarna.

9.2.1 Föräldrars erfarenhet av stöd

Föräldrarna har erfarenhet av att stödet ser ut på olika sätt beroende på den specifika förskolans förutsättning eller kommunandelens uppbyggnad kring barn i behov av särskilt stöd och den kompetens som finns där. Det kan också se olika ut beroende på det stödbehov som det enskilda barnet har. Det finns en risk att föräldrar och barn hamnar i kläm mellan olika system och det finns en risk för en godtycklig resursfördelning vad gäller barn i behov av stöd (Lutz 2013).

Det framkom som viktigt att förskolan tidigt såg och på ett bra sätt kunde framföra tankar kring barns svårigheter så att barnet tidigt fick stöd. Läroplanen (Skolverket, 2010) uppvisar prov på dilemman då förskolan ska ge en likvärdig verksamhet till alla barn och samtidigt anpassa till det enskilda barnets förutsättningar (Björck-Åkesson 2009, Nilholm 2007). Det finns en osäkerhet hos förskollärare kring att ta upp enskilda barns svårigheter, på grund av läroplanens allmänt hållna beskrivning kring dokumentation och bedömning av enskilda barn, vilket beskrivs av Renblad och Brodin (2014). Mer kunskap kring hur förskolans verksamhet ska dokumenteras och hur kartläggning ska ske behövs, så att omgivning, barngrupp och enskilt barn samtidigt beaktas, enligt Björck-Åkesson (2014).

Det fanns en skillnad mellan hur nöjda informanterna var med stödet. Resursavdelning motsvarade barnets behov med en från början fungerande organisation där bemötande, erfarenhet, struktur och ett reflekterande arbetssätt utgjorde en grund. Sandberg och Ottosson (2010) tar upp faktorer på olika nivåer, som spelar in för att skapa ett bra verksamhet för barn i behov av särskilt stöd. Informanterna menar att en fungerande organisation kring stödet med anpassningar som både riktade sig till det individuella barnet och till barngruppen som helhet gjorde att barnet kunde vara mer delaktig. Ylvén och Wilder (2014) framhåller att barnets delaktighet i en barngrupp påverkade samarbetet och föräldrars möjlighet att leva ett så normalt liv som möjligt. De erfarenheter som framkommer av förskolans stora barngrupper med hög ljudnivå och mycket intryck överensstämmer med Westman Andersson (2014), som tar upp att detta är en svårighet för barn med autism och för förskolan att anpassa till. Det finns också en problematik i förskolan med dålig kontinuitet och svårighet att finna kompetenta pedagoger, vilket informanterna upplevde som mycket stressande. I resultatet framkommer att pedagogernas vilja att lära, viljan att pröva nytt samt att ta till sig kunskap från både föräldrar och andra professionella var viktigt. Lutz (2013) tar upp att förskolan behöver få kunskap och resurser för att kunna ta emot alla barn. Specialpedagogisk pedagogik från början kan skapa en verksamhet där mångfalden barn kan tas emot och föräldrar samarbetas med. Lutz menar också att om verksamheten är relationell måste antal relationer ha betydelse för alla barns lärande. Det fanns en skillnad i hur informanterna beskrev förskolechefens ansvar. Resursavdelningen verkade, utifrån en förälders sätt att förmedla erfarenheterna och min tolkning, ha en genomtänkt organisation med anpassningar utifrån barnens behov och föräl-

den hade här inte någon större kontakten med förskolechefen. Pedagogerna hade en reflekterande hållning samt erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd och kunde bygga en fungerande miljö med aktiviteter att ingå i. Det verkade redan finnas en organisation kring barn i behov av stöd inom kommundelen. Pedagogerna kunde få den kunskap som eftersöktes och samarbeta med andra professionella vid behov. Där fanns också en kunskapsöverföring och reflektion mellan förälder och förskola. Ahlberg (2010) säger: "När kommunikationen om en elev övergår till att i större omfattning handla om samtal med eleven, tenderar dock behovet av mängden kommunikativa kontexter att minska. En del blir överflödiga, andra kommer till användning på ett effektivare sätt genom att olika yrkesprofessioners kompetenser bättre tas tillvara genom samordning och införlivas i ett större helhetstänkande kring eleven" (Ahlberg, 2010, s. 12). Två av studiens deltagare var mer kritiska till organisationen och samarbetet kring stödet. Förskolechefens ansvar beskrevs och det fanns svårigheter med att komma överens om stödets utformning. Det fanns ingen rutin kring hur avdelningen tog emot barn med autism i gruppen och det tog tid för förskolechefen att ge pedagogerna rätt förutsättningar. Sandberg och Ottosson (2010) menar att föräldrar såg hinder som påverkade samarbetet kring barn i behov av stöd vad gäller förskolepersonalens frånvaro, barngruppens storlek, struktur och kunskap om funktionsnedsättningen. En informant uttryckte att när alla delar faller på plats, pedagogernas kunskap, personalresurser samt arbete kring anpassningar och metoder, först då började barnet trivas och utvecklas. Ahlberg (2015) beskriver med utgångspunkt i en skolkontext att elevens möjlighet till att vara delaktig är beroende av didaktiska och pedagogiska insatser för att stödja lärande, vilka sedan är beroende av kommunikationen som sker i och mellan olika ansvarsnivåer. Förskolans organisationsnivå behöver utveckla detta och få en större förståelse och kunskap kring förälders situation och barnets funktionsnedsättning.

Erfarenheterna av samarbetet kring stödet mellan andra professionella och förskola är olika. Gemensamt är en frustration kring väntetider, ekonomi och organisatoriska frågor. Erfarenheterna visar på att krockar mellan det kompensatoriska och relationella perspektivet (Ahlberg 2015) förekommer och påverkar både samarbetet och organisationen. Barnet vistas på förskolan stora delar av dagen och därför behöver förskolan vara med i samordningen kring stödet. Olika metoders utgångspunkt kan krocka med förskolans läroplan, men också med barnets funktionsnedsättning (Hejlskov Elvén 2009, Kinge 2014, Gerland & Aspeflo 2015, Lutz 2013, Lindqvist 2014). Förskolan kan hamna i svåra dilemman om man ska inkorporera metoderna i verksamheten eller avstå från interventionen. Det kan också vara så att föräldrar har en annan syn på vad som är bäst för just sitt barn och samarbetet kan då bli lidande (Sandberg och Ottosson, 2010). Hur förskolan ska väga in dessa olika synpunkter för att tillsammans med föräldrar och andra professionella arbeta fram ett stöd och en verksamhet med fokus på barnets bästa, kan vara en stor utmaning. Det blir svårt om det är upp till varje förskola att ta dessa beslut. Tydligare styrdokument och mer kunskap och forskning inom området tidig intervention i förskolan behövs.

9.2.2 Föräldrars erfarenhet av samarbete.

Förskolan ska arbeta med att bygga upp ett gott samarbete med alla barns föräldrar. Många barn betyder många relationer att knyta samman och många föräldrar att samarbeta med. Förskolan har en grannliga uppgift att kunna bygga upp en organisation kring föräldrasamarbete där goda relationer står i centrum. Utvecklingsekologisk teori (Bronfenbrenner, 1979) betonar omgivningens betydelse för barnets välmående och beskriver hur samarbete sker i mesosystemet. Förskolan har en möjlighet och ett ansvar att bygga upp kommunikationen och skapa relation med barnets föräldrar i ett starkt mesosystem runt barnet (Ylvén & Wilder, 2009). Kunskap kring vardagskommunikation och relationsskapande processer som skapar tillit är en viktig del av den kunskapsbank förskolan behöver hålla levande. Sandberg och Vuorinen (2007) menar att föräldrars tillit är till låns och att förskolan bättre behöver förstå detta. Ett gott samarbete där föräldern får inblick i verksamheten behövs och den vardagliga kontakten är en viktig del där förälders trygghet och tillit byggs upp. Detta visar informanterna exempel på och menar att det kan vara mycket olika hur kommunikationen med olika pedagoger fungerar

och på vilket sätt föräldern kan medverka i förskolan. En större kunskap i samarbete, kommunikation och relationsskapande processer framkommer också som viktigt i Sandberg och Ottossons (2010) studie.

Informanternas erfarenhet visade på ett behov av en flexibel organisation kring de mer formella samtalen som utvecklingssamtal utgjorde. Kring ett barn med autism behövs det skapas ett djupt samarbete för att hitta vägar till lärande både i förskolan och hemma. Wing (1996) beskriver fördelen av att arbeta på liknade sätt hemma och i förskolan för att gemensamt finna fungerande strategier. En informant har erfarenhet av att dessa samtal fanns både i den vardagliga kontakten och i de mer formella samtalen. Simonsson och Markström (2013) tar upp att pedagoger behöver förstå de olika samtalsformerna i förskolan och hur pedagogens relationsskapande arbete måste anpassas efter både samtalsform och föräldrars behov. Den vardagliga kontakten är mer informell medan utvecklingssamtal och andra möten är mer formella till sin karaktär. I de mer formella samtalen sker en del av samarbetet mellan olika nivåer eller system som finns runt barnet. Informanterna har olika erfarenhet av dessa samtal. Positiva då samtalen fokuserade framsteg och utmynnade i konkreta förslag och målformuleringar utifrån barnets behov. Negativa då dessa samtal inte förekom tillräckligt ofta eller då barnets behov inte gick att tillgodose. Simonsson och Markström tar upp utvecklingssamtalen som en arena där en gemensam bild av barnet förhandlas fram. Förskolans kompetens om och förståelse av funktionsnedsättningen blir här viktig, men också att ta vara på föräldrarnas unika kunskap om sitt barn. Utifrån detta kan förälder och pedagoger i samarbete med andra professionella bygga en gynnsam struktur och ge möjlighet till delaktighet, kommunikation och utveckling för barnet. Informanterna menade att utvecklingssamtalen oftast var positiva och fokuserade möjligheter vilket Renblad och Brodin (2014) betonat som viktigt. En osäkerhet bland pedagoger att föra en dialog om barns svårigheter kunde förekomma. Detta menade informanterna kunde fördröja stödet eller försvåra för föräldern att få information. Att våga säga det svåra och föra fram detta på ett bra sätt samt att inte vänta för länge med dessa samtal, är något som deltagarna framhåller som viktigt. Westman Andersson (2014) tar upp detta och menar att det finns en svårighet för både förskola och föräldrar att finna vägar till att börja samtala om barns svårigheter. Informanterna beskriver den process föräldrarna går igenom då barnet får sin diagnos och att den kan se olika ut beroende på förälderns situation. Det kan finnas en period av förnekelse, men det är ändå viktigt att som pedagog ge information om stöd och arbetssätt, menade en informant. Flera forskare tar upp att gruppen föräldrar till barn med autism har hälsoproblem relaterade till den stress detta kan innebära (Ylvén, Björck-Åkesson & Granlund 2006, Pottie & Ingram 2008, Kars & Van Hecke, 2012). Denna faktor är viktig att komma ihåg, då stödet organiseras för att bygga en god och hållbar relation med barn och föräldrar.

Att få vänta eller inte få rätt hjälp beskriver informanterna som frustrerande i en redan stressfull situation. Informanterna hade alla erfarenhet av att vänta på olika insatser samtidigt som de hade en förväntan att förskola och andra professionella skulle ha kunskap och möjlighet att samarbeta kring det stöd barnet behövde. Lagar som styr i makrosystemet påverkar i mikrosystemen och därför behövs en samordning så att barn och föräldrar inte hamnar mellan olika organisationers intressen och inte får det stöd som behövs. Informanterna belyser förskolechefens viktiga roll och att det på organisationsnivå finns kunskap om funktionsnedsättning och rutiner för hur samarbete ska föras. Sandberg och Ottosson (2010) beskriver vad som är viktigt för att få tillstånd ett bra stöd och vilka aspekter som är viktiga på olika nivåer och här framkommer att förskolechefen hade en viktig roll. De menar också att föräldrar har en förväntning att förskolan har kunskap kring barns utveckling.

Ett mesosystem där föräldern möts med värme och förståelse och inte behöver uppleva känslan av att inte bli lyssnad på, eller finna en ovilja att kommunicera, är viktigt att upprätthålla. Renblad och Brodin (2014) menar att förskolläraernas attityd är viktigt för att höja kvaliteten i förskolan. Kinge (2009) tar upp att det många gånger i förskolan finns en underliggande kritik mot föräldrar vilken missgynnar samarbetet. En informant beskrev hur pedagogers attityd och vilja till kommunikation påverkade det vardagliga samarbetet. Jag tror att om förskolan mer såg föräldrarsamarbete som en naturlig del av verksamheten och byggde upp tydliga rutiner skulle det gynna samarbete, verksamhet och det enskilda

barnet. Sandberg och Ottosson (2010) tog upp den otillräckliga träning som förskollärare hade fått via utbildningen kring föräldrasamarbete, men också att det i studien hade framkommit att det ibland fanns ett ointresse till samarbete från förskolans sida.

I de mer informella samtalen utvecklas samarbetet utifrån de relationer som byggs i den vardagliga kontakten. Samarbete är något som byggs tillsammans, menar en informant, och beskriver att mötet mellan förälder och pedagog handlar om balans och inkännande samt att kunna möta föräldern utifrån dennes behov. Förmåga till att kommunicera och bjuda in föräldern i den vardagliga kontakten är något studiens föräldrar återkommer till. Sandberg och Ottosson (2010) beskriver i sin studie att samarbetet hindras på individnivå av okunnighet och attityder samt en ovilja att tala om problem från förskolans sida men också av omöjliga krav från föräldrar eller föräldrars egna svårigheter. Informanterna är för det mesta nöjda med enskilda pedagogers bemötande, men de poängterar att det är viktigt att ha kunskap om och kunna möta föräldrar som befinner sig i en svår situation. Sandberg och Ottosson menar att förskollärare inte har träning i samarbete och att den kunskap som förmedlas i utbildning är otillräcklig, men det framkom också att pedagoger med kunskap och lång erfarenhet bättre kunde möta föräldrar och barn. Pedagoger som visade stort engagemang och viljan till att lära var viktigt i samarbetet, men också att förmågan att ta till vara förälders kunskap om sitt barn. Många forskningsstudier framhåller att pedagogernas kompetens utgör en viktig faktor i hur både stöd och samarbete ser ut men att det också är mycket viktigt att som pedagog erkänna och ta vara på den kunskap föräldrar har om sitt eget barn. (Sandberg & Ottosson 2010, Jonsdottir & Nyberg 2011, Ylvén & Wilder 2009).

9.2.3 Föräldrars erfarenheter av vad som gynnar ett gott samarbete

Resultatet visade att samarbetet kring det särskilda stödet skedde mellan olika nivåer och var beroende av de förutsättningar och ramar som fanns. Samhälls-, organisations-, grupp- och individnivå var beroende av varandra och samarbetet påverkades av hur det särskilda stödet organiserades på de olika nivåerna lika väl som stödet påverkades av hur samarbetet såg ut (Ahlberg 2015). De lagar och styrdokument som ligger till grund för förskolans verksamhet är allmänt hållna och det är mycket upp till den enskilda förskolan eller pedagogen att forma en verksamhet som anpassas till alla barn i förskolan. Samarbete kring det särskilda stödet är beroende av hur förskolan bygger upp rutiner som gynnar ett gott föräldrasamarbete. Det behöver finnas framförhållning och en kunskap så att rutinerna täcker in mångfalden av barn och föräldrar. Den nya roll som skrivs fram i styrdokument och beskrivs i forskningen innebär att föräldrar ska ses som samarbetspartners med viktig kunskap om sitt barn, enligt Simonsson och Markström (2013). Kunskapen i förskolan behöver därför öka kring hur föräldrars betydelse för barnets utveckling och lärande ska tas till vara.

Resultatet visade att många organisatoriska frågor hade betydelse för att skapa ett stöd som var gynnsamt för barn med autism. Många av de svårigheter som funktionsnedsättningen medför kan betyda att organisationen blir än viktigare vad gäller stabilitet i personalgruppen, antalet barn, ljudnivå, struktur och kunskap. Många av dessa aspekter framkom i Sandberg och Ottossons (2010) studie och beskrevs tydligt av en informant som menade att när allt hade fallit på plats, när alla olika komponenter som utgjorde stödet fungerade, då började barnet trivas och utvecklas på förskolan och det blev lugnare hemma. Då det fanns en organisation och ett samarbete på olika nivåer skapades bra förutsättningar för barnet och föräldern kände mindre stress.

Återkommande i resultatet är förskolans, förskolechef och andra professionellas kunskap och förmåga till samarbete. Det behövde finnas ett kunskapsutbyte mellan förskola och andra professionella med tydliga samarbetsrutiner. Detta framkommer även i Sandberg och Ottosson (2010) studie som tar upp att samarbetet med andra professionella är viktigt både för att föräldrar ska känna sig trygga och få hjälp och för att ge förskolan kunskap. En deltagare menade att en från början fungerande organisation med kunskap och goda samarbetsrutiner kring stödet gynnade barnet och behovet av konsultation var

inte lika stort. Det finns en risk då olika aktörer deltar i samarbetet runt familjen och Ahlberg (2015) menar att individen kan hamna mellan olika kommunikativa kontexter om det inte skapas en mötesplats med en möjlighet att se helheten. För att bygga ett gynnsamt samarbete är det viktigt att synliggöra helheten för att få tillstånd ansvarsfördelningen mellan olika aktörer. Det framkom också att en gemensam syn på barns lärande var viktig för att undvika krockar som fördröjde organisationen av stödet. Gerland och Aspeflo (2015) tar upp den svårighet vissa metoders utgångspunkt har att gå ihop med funktionsnedsättningen, men även med intentionerna i förskolans läroplan. Nilholm (2007) pekar på grundläggande dilemman som finns inom hela utbildningssystemet där olika perspektiv krockar, men även att de allmänt hållna styrdokumenterna inte ger förskolan tydliga riktlinjer.

Föräldrarnas erfarenheter visar på behovet av en organisation med rutiner och ramar, men också en flexibilitet kring både det dagliga samarbetet och de mer formella samtalen. Sandberg och Ottosson (2010) pekar på de rutiner kring föräldrasamarbete som varje förskola ska bygga upp och att det ska utgå från föräldrars livssituation. Jonsdottir och Nyberg (2013) beskriver olika punkter som är viktiga att ha med i uppbyggnaden av föräldrasamarbetet och att syftet är att skapa bra förutsättningar för barns utveckling och lärande. Samarbete är något som byggs tillsammans, menar en informant och det gynnas av att pedagoger och förälder dagligen har samtal kring olika fungerande strategier för barnet. En ödmjukhet och respekt inför varandra och en vilja att låta föräldern medverka i verksamheten var centralt och här framkom också att förskolans attityd till samarbete och vilja att lära nytt var viktigt. Pedagoger som hade en reflekterande hållning till barnets lärande utgjorde en del av samarbetet kring stödet. Det var viktigt att hålla en balans i mötet med föräldern, där behov och kunskap togs tillvara samtidigt som förskolans ramar gjordes tydliga för föräldern. Flera studier tar upp svårigheten för förskolans pedagoger att kunna hantera mångfalden av barn och föräldrar inom nuvarande ramar. (Sandberg & Ottosson 2010, Westman Andersson 2014, Lutz 2014, Kinge 2014, Ahlberg, 2013, Nilholm 2007)

Föräldrarnas egna process då barnet får en diagnos kan se mycket olika ut beroende på föräldrarnas situation och informanterna menar att det kan finnas en tid av förnekelse. Det är då viktigt att tryggt finnas där och fortsätta att ge information om stöd och hjälp. Att kunna framföra svåra saker på ett bra sätt och att i samtalen kring barnet låta föräldern ha kontrollen då det är föräldrarnas relation till sitt barn det handlar om, menade föräldrarna var viktigt. Pedagogen behöver ha en ödmjuk och ärlig inställning till föräldrarnas kunskap om sitt barn och visa att den efterfrågas samt tas till vara. Ylvén och Wilder (2009) beskriver den kompetens och det flexibla arbetssätt som förskolan behöver ha för att kunna möta alla föräldrar och låta föräldrarnas kunskap om sitt barn utgöra en viktig del av verksamheten.

Studiens deltagare återkommer till förskolans kunskap kring funktionsnedsättningen för att i verksamheten bygga en flexibel struktur utifrån barnets behov så att delaktighet i en barngrupp kan skapas. Detta visar på förskolans behov av kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området, där pedagogiken från början är mer specialpedagogisk så att insatser kan tidigareläggas och vara mer generella. Om detta ska göras behöver förskolan en annan förståelse och status för att få tillgång till samhällets resurser menar Lutz (2013). Resultatet visade också att förskolans organisation och ekonomiska ramar var centrala frågor. De politiska beslut som tas i makrosystemet hade stor inverkan på förskolan, föräldrar och barnet. Andersson (1987) tog upp detta och menade att förståelsen av förskolans funktion utgjorde en viktig del. Persson (1991) menar att den utgör en grund och att förhållandet mellan förskola och familj var viktigt för att uppnå ett gott föräldrasamarbete.

Förskolans kunskap kring föräldrasamarbete där bemötande, förmåga att kommunicera och bygga relation med barn och föräldrar är central. Relation tar tid att bygga och förskolan ska bygga många relationer. Förståelse kring hur relationsskapande processer i förskolan ser ut och vad som är viktigt behöver förstås inte bara av förskolan själv utan också på organisations- och samhällsnivå. Utifrån den utvecklingssekologiska teorin har jag sett hur olika system påverkar hur stödet och samarbetet kring barnet blir (Andersson 1987) Den synliggör hur en otydlighet i styrdokumenterna får konsekvenser för själva stödet, men också för samarbetet med föräldrar (Nilholm, 2007). Beslut som fattas på högre ni-

vår får konsekvenser för barn, familj och förskola. Kunskap kring både funktionsnedsättningen och föräldrasamarbete behöver ökas på alla nivåer för att kunna möta barnets behov och ge möjlighet till delaktighet.

9.3 Avslutande kommentarer

Studien belyser de svårigheter förskolan har att samarbeta och organisera kring det särskilda stöd barnet har behov av vilket även stämmer överens med den tidigare forskning som tas upp. Förskolan behöver mer kunskap kring hur samarbetet med föräldrar byggs, hur svåra samtal förs och vad som är viktigt i mötet med föräldrar till barn med diagnosen autism.

Föräldrarna uttryckte sig oftast mycket positivt om enskilda pedagogers insats och vilja att lära, men det fanns också en frustration kring att det tog lång tid innan stödet började fungera. Förskolan behöver bli bättre på att möta barns olikhet. Det som är viktigt i mötet med alla barn blir än tydligare och än viktigare när det gäller barn med autism. För att göra förskolans verksamhet öppen för alla barn behöver förskolan fördjupa samarbetet med föräldrarna samt reflektera och ”problematisera” kring samarbetet. Föräldrarna står barnet närmast och har djupast kunskap och erfarenhet om just sitt barn, förskolan ser barnet i en annan kontext och har en annan kunskap. I detta möte kan förutom själva samarbetet och kommunikationen andra delar eller system få betydelse för samarbetet. Här kan organisatoriska svårigheter, pedagogiska och strukturella dilemman göra sig synliga. Under studiens gång har jag vid ett flertal tillfällen tänkt att det vore viktigt att också få förskolans samt andra professionellas erfarenhet belyst. Det skulle också vara intressant att intervjua förskolechefer kring deras erfarenhet av föräldrasamarbete i stort, utifrån den kunskap och de ramar som finns i förskolan. Det infann sig även frågor kring tidig intervention i förskolan och hur den tar sig uttryck samt de ramar förskolan har att förhålla sig till.

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A., Möllås, G., & Nordevall, E. (2010) *Villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i gymnasieskolan* (elektronisk version) Stockholm: Skolverket.
- American Psychiatric Association (2016). Hämtat 2016-03-28 från <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/history-of-the-dsm>
- Andersson, Bengt-Erik. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Autism & Asperger förbundet. (2015). Hämtat 2016-03-28 från www.autism.se/autism_i_dsm5
- Björck-Åkesson, E. (2014). *Specialpedagogik i förskolan. I: A. Sandberg (Red), Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, S-O. (2011). *Nya Omsorgsboken*. Malmö: Liber.
- Denscombe, M. (2012). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fredriksson, G. (1991). *Föräldrasamarbete i förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. (2016). Hämtat 2016-03-28 från <http://www.habiliteringschefer.se/ebh/ebh.html>
- Föreningen Sveriges Habiliteringschefer (2016). Hämtat 2016-03-28 från <http://www.habiliteringschefer.se/ebh/autism/autism.html>
- Gerland, G., & Aspflo, U. (2015). *Barn som väcker funderingar se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Pavus Utbildning
- Harju, A., & Tallberg Broman, I. (2013). *Föräldrar förskola och skola – om mångfald makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsdottir, F., & Nyberg, E. (2013). Erkännande, empowerment och demokratiska samtal. I A. Harju, & I. Tallberg Broman (Red.), *Föräldrar förskola och skola – om mångfald makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

- Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention and evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15 (3) 247-277.
- Kinge, E. (2014). Bokstavsbarne. I: A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Klang, N.(2014). Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. I: A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, L. (2014). *Utsatta föräldrar*. Pavus Utbildning.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola – möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber AB.
- Nilholm, C. (2007). Perspektiv på specialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (1998). *Förskolan i ett samhällsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pottie, C. G., & Ingram, K. M. (2008). Daily Stress, Coping, and Well-being in Parents of Children With Autism: a Multilevel Modeling Approach. *Journal of Family Psychology*, 22(6), 855-864.
- Renblad, K. & Brodin, J. (2014). *Behövs specialpedagoger i förskolan?* Socialmedicinsk tidskrift, 91 (4) 384-390.
- Sandberg, A., & Ottosson, L. (2010.) Pre- school Teachers', Other Professionals', and Parental Concerns on Cooperation in Pre- school – all Around Children in Need of Special Support: the Swedish Perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14:8, 741-754, doi: 10.1080/13603110802504606
- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2007). *Hem och förskola – samverkan i förändring*. Liber AB.
- SFS 2010:800 *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., Johansson, E. (2011). *Förskolan - arena för barns lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Simonsson, M., & Markström, A-M. (2013). Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 6, (12) 1-18.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö98. (Rev. uppl.)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättningar. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016) *Skolverkets allmänna råd med kommentarer - Förskolan*. Stockholm: Skolverket

Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan – allmänna råd från socialstyrelsen*. Hämtat 2016-04-13 <http://hdl.handle.net/2077/30947>

SOU 1951:15 *Daghem och förskolor. Betänkande om barnstugor och barntillsyn avgivet av 1946 års kommitté för den halvöppna barnvården*. Hämtat 2016-04-13 <http://regina.kb.se/sou/>

SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkandet angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden – Förslag till läroplan för förskolan. Barnomsorg och skolkommitténs betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2003:35 *För den jag är: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Hämtad 2016-04-13 <http://regeringen.se/sb/d/108/a/990>

Stockholmsläns landsting. Habilitering & Hälsa. (2015 a). Hämtat 2016-03-28 från <http://habilitering.se/aspergercenter-vuxna/information/asd-ny-benamning-pa-autismdiagnoser>

Stockholmsläns landsting. Habilitering & Hälsa. (2015 b). Hämtat 2016-03-30 från <http://habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5/diagnoskriterier-autism>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, I. (2013). Föräldrasamverkan i förändring. I H. Harju & I. Tallberg Broman (Red.), *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Ylvén, R., Björck-Åkesson, E., Granlund, M. (2006) Literature Review of Positive Functioning in Families with Children with a Disability, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 3, (4), 253-270.

Ylvén, R., & Wilder, J. (2014). Samverkan mellan barn och familjer. I: A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2011). *God Forskningssed*. (Vetenskapsrådets skriftserie 2011:1). Hämtad 2016-05-12, från <https://www.publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Vetenskapsrådet (2015) *Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Förskola tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Västra götalandregionen. Habilitering & hälsa Hämtat 2016-04-02 <http://www.vgregion.se/sv/Habilitering--Halsa/Om-Habilitering--Halsa1/>

Wing, L. (1996). *Autismspektrum: Handbok för föräldrar och professionella*. Falun: Cura.

Westman Andersson, G. (2013) *Autism in preschoolers -Assesment, diagnostic and gender aspects*. Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/33110>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Nordstedts Akademiska Förlag

Bilaga 1

Intervjuguide.

Berätta om ditt barn och hur du tycker att barnet har det på förskolan.

Vad tycker barnet om att göra?

Hur gör barnet för att få kontakt med barn och vuxna?

Hur kommunicerar barnet?

Diagnosprocess, hur gick den till och hur såg samarbetet med förskolan ut under den tiden?

Hur ser stödet ut som ditt barn får?

Har du varit med vid utformandet av stödet? Stöd från specialpedagog, habilitering, annat?

Hur har dina erfarenheter och din kunskap tagits till vara?

Hur kan du påverka ditt barns utveckling på förskolan?

Finns handlingsplan nedskriven? Vilka var med på mötet?

Är det tydligt vem som ansvarar för vad?

Hur tycker du att stödet till ditt barn skulle se ut?

Hur ser ditt samarbete med förskolan ut?

Vad är viktigt för att skapa ett gott samarbete?

Hur ser det ut när det fungerar bra?

När upplever du att det inte fungerar?

Vilka erfarenheter har du av utvecklingssamtal?

Hur ser du på relationen mellan dig och ditt barns pedagoger.

Hur ser det dagliga mötet med pedagogerna ut?

Finns särskild ansvars pedagog?

Vilken daglig information är viktig för dig att få respektive ge?

Ges information muntligt, genom loggbok, annat?

Vad anser du att pedagogen behöver tänka på i mötet med föräldrar?

Hur upplever du pedagogernas erfarenhet och kompetens?

Kan du fråga pedagogerna vad som hänt ditt barn under dagen?

Hur kan du ta upp positiv negativ kritik?

Upplever du att ditt barn trivs på förskolan och hur påverkar det dig?

Hur byggs en tillitsfull relation?

Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Jag heter Inger de Souza och studerar till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Under min sista termin ska jag skriva en uppsats som handlar om föräldrars erfarenhet av samarbete kring det särskilda stöd som ges i förskolan till barn med diagnos autism.

Uppsatsen ska bygga på samtal med föräldrar och jag vore tacksam om du har möjlighet att träffa mig för ett samtal.

Samtalet kommer att ske på en för dig lämplig plats, förskola/skola eller hemma och beräknas ta mellan 30 och 60 minuter. Det är förstås frivilligt att delta i studien och du kan när som helst under studiens gång meddela att du inte längre vill delta.

Samtalet kommer att spelas in med ljudupptagning. Alla samtal kommer att vara anonyma och alla uppgifter kommer att behandlas med stor försiktighet. Uppgifter som jag får ta del av genom samtalen kommer endast att användas i denna studie. Om du är intressera, kan du läsa uppsatsen när den är klar.

Tack för din medverkan.

Med vänliga hälsningar

Inger de Souza