



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

ATT SAMVERKA FÖR DELAKTIGHET

En fallstudie om att skapa delaktighet på förskolan för ett barn med diagnosen autism

Cecilia Carlén

Madeleine Hammer

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Bengt Edström
Examinator:	Lars-Erik Olsson
Rapport nr:	HT18-2910-281-SPP610

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Bengt Edström
Examinator:	Lars-Erik Olsson
Rapport nr:	HT18-2910-281-SPP610
Nyckelord:	delaktighet, autism, förskola, samverkan, anpassningar, sociokulturellt perspektiv, dilemmaperspektiv, intensivinläring, tillgänglig lärmiljö

Syfte: Syftet var att undersöka och visa på hur man har anpassat verksamheten på en förskoleavdelning för att göra ett barn med diagnosen autism delaktigt. Studien avser även att visa på hur samverkan mellan förskola, föräldrar och andra aktörer i verksamheten skapar framgångsfaktorer eller hinder för barnets delaktighet i förskolan. Vidare avser studien att undersöka vad som främjar eller hindrar samverkan mellan förskola, föräldrar och andra aktörer.

Teori: Sociokulturellt perspektiv och dilemmaperspektiv

Metod: Fallstudie, dokumentanalys och kvalitativ forskningsintervju

Resultat: Den undersökta förskolan hade organiserat och anpassat verksamheten så att ett barn med diagnosen autism fått ökad möjlighet att bli delaktig i gruppen. Bland annat hade man skapat mindre grupper, haft en vuxen som lots, förstärkt kommunikationen med bilder och tecken och arbetat med habiliteringens intensivinläring. Samverkan upplevdes på olika sätt av olika aktörer. Det som främjade samverkan för att skapa delaktighet för barnet i förskolan var de inblandades intresse och engagemang, en god kommunikation aktörerna emellan samt en gemensam kunskapsgrund. Det som upplevdes som hinder för att skapa delaktighet för barnet var att tid till samverkan togs från tid med barnen. Deltagarna hade olika åsikter om huruvida intensivinläringen gynnat barnets delaktighet eller inte.

Sökord: delaktighet, autism, förskola, samverkan, anpassningar, sociokulturellt perspektiv, dilemmaperspektiv, intensivinläring, tillgänglig lärmiljö

Förord

Tillsammans har vi fått möjligheten att skriva det här arbetet vilket har varit utmanande, utvecklande och lärorikt. Vi har hjälpts åt i alla delar och även om inte båda två har läst all forskning i ämnet så har vi delgett varandra och gemensamt arbetat fram vår litteraturgenomgång, teori och metod. I insamlandet av empirin har vi fördelat arbetet, Cecilia har genomfört samtliga intervjuer och Madeleine har transkriberat dessa. Resultat och diskussion har vi sammanställt tillsammans.

Vi är tacksamma mot de personer som gjort undersökningen möjlig genom att delta i vår studie och dela med sig av sina erfarenheter och åsikter. Stort tack också till vår handledare, Bengt Edström, som både har bekräftat och ifrågasatt oss under arbetets gång. Ett tack vill vi också rikta till våra familjer som har stöttat oss trots att vi periodvis har haft mest fokus på vårt skrivande.

Göteborg, december 2018

Cecilia Carlén och Madeleine Hammer

Innehållsförteckning

1 Inledning och bakgrund	1
2 Syfte	3
2.1 Frågeställningar	3
2.2 Centrala begrepp	3
3 Tidigare forskning	5
3.1 Autism	5
3.1.1 Perception	5
3.1.2 Kognitiva funktioner	6
3.1.3 Att vara förälder till ett barn med diagnosen autism	6
3.1.4 Att vara pedagog till ett barn med diagnosen autism	7
3.2 Delaktighet och tillgänglig lärmiljö	8
3.3 Samverkan	10
3.3.1 Förskolans samverkan med föräldrar	11
3.3.2 Förskolans samverkan med specialpedagog	11
3.3.3 Förskolans samverkan med habiliteringen	12
4 Teorianknytning	13
4.1 Sociokulturellt perspektiv	13
4.2 Specialpedagogiska perspektiv	14
4.2.1 Kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv	14
4.2.2 Dilemmaperspektivet	15
5 Metod	16
5.1 Fallstudie	16
5.2 Dokumentanalys	17
5.3 Kvalitativ forskningsintervju	17
5.4 Urval	17
5.5 Analys	18
5.6 Validitet, reliabilitet och generalisering	18
5.6.1 Validitet	18
5.6.2 Reliabilitet	19
5.6.3 Generalisering	19
5.7 Etik	20
6 Resultat och analys	21
6.1 Fallbeskrivning	21
6.2 Dokumentanalys	21
6.2.1 Anpassningar som gjorts i verksamheten	22
6.2.2 Samverkan	22
6.3 Intervjuresultat	23
6.3.1 Anpassningar som gjorts i verksamheten	23
6.3.2 Hur samverkan skapade framgång för Olles delaktighet	24

6.3.3 Upplevelse av hinder för barnets delaktighet utifrån samverkan mellan habilitering, föräldrar och förskolans personal	25
6.3.4 Faktorer som främjade samverkan	26
6.3.5 Faktorer som hindrade samverkan	27
6.4 Sammanfattning av resultat	28
7 Diskussion	30
7.1 Metoddiskussion	30
7.2 Resultatdiskussion	31
7.3 Studien kunskapsbidrag och vidare forskning	34
Referenser	36
Bilaga 1 - Missivbrev	39
Bilaga 2 - Intervjuguide	40

1 Inledning och bakgrund

Vi har under vår studietid fått möjligheten att börja arbeta som specialpedagoger mot förskolan och har under denna tid uppmärksammat att flera barn i förskolegrupperna är under utredning för eller har fått diagnosen autism. Vi förstår att det påverkar pedagogernas arbetssätt och att det ställer andra krav på förskolans verksamhet. När vi möter personal upplever vi också att många känner en frustration över att inte kunna bedriva den verksamhet som de vill och som förväntas av dem. Innan vi gjorde vår studie var vår uppfattning att det saknas kunskap kring diagnosen autism och tid för planering och reflektion.

Numera går de flesta barn i svensk förskola och det görs sällan specialarrangemang för de barn som bedöms ha olika funktionsnedsättningar (Lutz, 2013). Kinge (2000) skriver om hur viktigt det är att hålla fast vid att det är i förskolans vardag som möjligheterna finns för oss pedagoger att påverka. Det är i nära samspel som barnet gör sina erfarenheter och får möjligheter till nya erfarenheter och därmed förutsättningar för att utvecklas. På liknande sätt beskriver Lutz (2013) att förutsättningar för utveckling handlar om ge barnen lagom utmaningar utifrån deras förutsättningar och på så sätt utvidga barnets kunnande. Stuart, Flis & Rinaldi (2006) har i en studie utförd i USA sett betydelsen av att utveckla strategier för det pedagogiska arbetet för barn med diagnosen autism. Där betonas också, liksom det gör i läroplanen för förskolan (Skolverket, 98/16), vikten av samarbete med familjer och att man tillhandahåller utbildning för pedagoger för att skapa en verksamhet som gynnar barnets utveckling.

Enligt Socialstyrelsen (2010) var det 2010 ungefär 15 000 barn och unga i Sverige som hade en diagnos inom autismspektrumtillstånd. Autismspektrumtillstånd är ett samlingsnamn för flera olika diagnoser som bland annat begränsar det sociala samspelet och ömsesidiga kommunikationen (Hjärnfonden, 2015). Det finns ingen rikstäckande statistik för hur många barn i förskoleåldern som diagnostiserats med autismspektrumtillstånd men enligt Hjärnfonden (2018) har 1-2% av den svenska befolkningen en autismspektrumdiagnos. I USA har man sett en ökning av personer med diagnoser inom autismspektrumtillstånd, 2006 hade 1 av 110 8-åringar i USA en diagnos och 2014 hade personer med diagnos ökat till 1 av 59 (CDC, 2018).

Salamancadeklarationen antogs vid FN:s världskonferens 1994, som Sverige undertecknat, där världens regeringar uppmanas att prioritera undervisning för alla i sina utbildningssystem och att göra förbättringar för att kunna ta emot alla barn. Pedagogiken bör sätta barnet i centrum oavsett individuella svårigheter. Deklarationen betonar att varje barn är unikt och har sina intressen och inlärningsbehov som bör tas i beaktande (Svenska Uneskorådet, 2006). 2018 presenterade Sveriges regering en ny funktionshinderpolitik som utgår ifrån FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Den handlar om att personer med funktionsnedsättning ska bli fullt delaktiga i samhället vilket i sin tur är tänkt att leda till ökad jämställdhet där barnrättsperspektivet ska beaktas. Det är den Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) som fått i uppdrag att utveckla den nya funktionspolitiken genom att lämna förslag på stödmaterial till rektorer och förskolechefer. Detta för att de ska erhålla kunskap om att skapa tillgängliga lärmiljöer som ger barn möjlighet till hög grad av delaktighet (Prop. 2016/2017:18).

Måluppfyllelse i förskolan innehåller allmänna råd som kompletterar läroplanen för förskolan. De allmänna råden talar om att alla barn ska få ta del av en verksamhet som har anpassats efter varje barns behov för att utvecklas så långt som möjligt. Barn som är i behov av mer stöd och stimulans ska få det för att få uppleva tillfredsställelsen av att göra framsteg och att ses som en tillgång i gruppen. Den är också tydlig, att ett behov av särskilt stöd inte kan ses som en egenskap hos barnet utan att det beror på situationen barnet befinner sig i (Skolverket, 2017). För att vistelsen i förskolan ska bli positiv för barn med svårigheter är det viktigt med ett bra samarbete mellan förskolan och hemmet. En av förutsättningarna för ett bra samarbete är att förskolepersonalen får vårdnadshavarnas förtroende, i läroplanen betonas att förskolan tillsammans med barnets vårdnadshavare ska bedöma vilka insatser som är lämpliga att göra för ett barn i behov av stöd (Skolverket, 98/16).

Våra egna erfarenheter som förskollärare och specialpedagoger, beskrivningar från verksamma pedagoger samt litteratur som är aktuell inom området har fått oss intresserade av att undersöka hur arbetet på en förskola ser ut och påverkas när ett barn med diagnosen autism ska ges rätt förutsättningar för att bli delaktig i gruppen. Vi vill också ta reda på vad pedagoger, föräldrar samt andra aktörer ser som framgångsfaktorer samt eventuella hinder i detta arbete. Vi hoppas att vi med denna studie ska kunna bidra till att öka förståelsen för vad som gynnar arbetet med att göra barn med diagnosen autism delaktiga i en förskoleverksamhet.

Som tidigare nämnts är autismspektrumtillstånd ett samlingsnamn för flera olika diagnoser varav autism är en av dem. För enkelhetens skull väljer vi att använda oss av begreppet autism i vår rapport.

2 Syfte

Syftet med studie är att undersöka och visa på hur man har anpassat verksamheten på en förskoleavdelning för att göra ett barn med diagnosen autism delaktigt. Studien avser även att visa på hur samverkan mellan förskola, föräldrar och andra aktörer i verksamheten skapar framgångsfaktorer eller hinder för barnets delaktighet i förskolan. Vidare avser studien att undersöka vad som främjar eller hindrar samverkan mellan förskola, föräldrar och andra aktörer.

2.1 Frågeställningar

- Hur har den i studien delaktiga förskolan anpassat verksamheten för att göra ett barn med diagnosen autism delaktigt på sin förskola?
- Hur har samverkan enligt undersökningens deltagare skapat framgång eller hinder för barnets delaktighet i förskolan?
- Vad har enligt undersökningens deltagare främjat eller hindrat samverkan mellan förskola, föräldrar och andra aktörer?

2.2 Centrala begrepp

Autism - är en funktionsnedsättning som är en del av det man kallar autismspektrumtillstånd och som kan vara medfödd eller som kan visa sig i tidig ålder. Den innebär att det förekommer bestående avvikelser i det centrala nervsystemet som påverkar de kognitiva funktionerna. Detta leder till att man har svårigheter med kognition och perception, vilket i sin tur innebär att man har ett annorlunda sätt att tänka och att hantera sinnesintryck (Socialstyrelsen, 2010; Hjärnfonden, 2015; Autism & Aspergerförbundet, 2009).

Delaktighet - handlar om att barn i det sammanhang det befinner sig ska få känna tillit till sin egen förmåga, få ha en känsla av att kunna förstå och ges möjlighet att kunna hantera oväntade situationer (Jakobsson & Lundgren, 2013). Barn som har autism behöver få hjälp med att göra livet så förutsägbart som möjligt så att de får kontroll över sitt liv och får möjlighet att utveckla en känsla av välmående (Svärd, 2007).

Tillgänglig lärmiljö - är en miljö som utmärks av att barn känner sig omhändertagna, accepterade och får stöd i sitt lärande. Den innefattar en verksamhet som är utformad efter barnens behov, ger dem inflytande över sin egen utveckling samt värnar om deras fysiska, känslomässiga och sociala utveckling (Vakil, Welton, O'Connor & Kline, 2008; Bitéus & Engholm, 2016).

Samverkan - kan ses som ett gemensamt handlande för ett visst syfte, vilket ofta är en förutsättning för människor med många olika behov, där en enda institution inte kan tillgodose dessa. För att helheten ska bli så bra som möjligt krävs en bred och väl sammansatt kompetens (Svärd, 2007; Danermark 2003).

Anpassningar - kan handla om stöd i samspel, lek och kommunikation, om hur barngruppen är sammansatt med antal barn och antal vuxna och det kan handla om inne och utemiljö (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2017).

Intensivläring - består av övningar som tar upp vardagssituationer och färdigheter. Målet är att barnet ska bli självständigt i varje färdighet och att kunna tillämpa det som lärts in i verkliga situationer. Intensivläring ska äga rum i barnets hemmiljö och på förskolan. Det är förskolepersonal, med hjälp av handledning av personal från habilitering, som ansvarar för den dagliga träningen på förskolan (Nilsson Rutberg, Lindahl & Spjut Jansson, 2011).

3 Tidigare forskning

3.1 Autism

Autism är en funktionsnedsättning som antingen är medfödd eller som visat sig i tidig ålder och innebär att det förekommer bestående avvikelser i det centrala nervsystemet som påverkar de kognitiva funktionerna. Autism ingår i begreppet autismspektrumtillstånd och är ett samlingsnamn för flera olika diagnoser som begränsar dels det sociala samspelet och ömsesidiga kommunikationen, dels föreställningsförmågan och flexibiliteten. Gemensamt för individer med autism är att man har svårigheter med kognition och perception vilket innebär att man har ett annorlunda sätt att tänka och att hantera sinnesintryck. Det är vanligt att man samtidigt har någon annan problematik, medicinsk, psykiatrisk eller ytterligare någon funktionsnedsättning. Har man diagnosticerats med autism (eller autistiskt syndrom, klassisk autism, typisk autism eller infantil autism som det också kallas) är det vanligt förekommande att man också har en utvecklingsstörning, men det gäller inte alla. Omfattningen och svårighetsgraden varierar mellan olika personer. Har man en normal begåvning i kombination med autism kallas det ibland för högfungerande autism (Socialstyrelsen, 2010; Hjärnfonden, 2015; Autism & Aspergerförbundet, 2009).

3.1.1 Perception

Brister i det sociala samspelet kan också ha sina orsaker i perceptionssvårigheter, dvs sinnesintryck som till exempel ljus, ljud och smak. Upplevelsen av vissa ljud, ljus, rörelser och lukter kan påverka förmågan att koncentrera sig på det centrala i sammanhanget. Svårigheten kan leda till att individen blir fixerad vid vissa föremål eller sinnesintryck, exempelvis blanka saker, ett visst ljud eller ljus. Känsligheten kan också bli orsak till att man endast vill äta enstaka maträtter och att man ogillar att mat blandas på tallriken (Socialstyrelsen, 2010; Hjärnfonden, 2015; Autism & Aspergerförbundet, 2009). Perceptionsstörningar kan också påverka förmågan att filtrera sinnesintrycken och detta kan leda till att vissa intryck förstärks så mycket att personen känner sig stressad och reagerar med panik och vredesutbrott (Abrahamsson, 2010). Det är inte ovanligt att barn med diagnosen autism ofta har motoriska stereotypier som att vifta med händerna, springa på tå, snurra runt eller vifta med fingrarna framför ögonen, dessa stereotypier ökar ofta vid starka känslor som glädje, oro och frustration (Socialstyrelsen, 2010; Hjärnfonden, 2015).

När personer med diagnosen autism ställs inför överkrav när det gäller social förståelse, kommunikation och förmåga att hantera sinnesintryck utvecklar de ofta psykiska stressymptom. Struktur och rutiner skapar trygghet för personer med diagnosen autism och många reagerar starkt på oförutsägbara förändringar. Förändringar som kan leda till oro, frustration, affektutbrott och självskadebeteende (Socialstyrelsen, 2010). Abrahamsson (2010) menar, att för att undvika att stressymptom uppstår, är det av stor vikt för ett barn med diagnosen autism att ha möjlighet till vila och återhämtning under dagen då hjärnan har en benägenhet att gå på högvarv. Vila i det här sammanhanget handlar om att ta sig ifrån en energikrävande uppgift eller situation och att man har möjlighet att skapa ny energi genom att göra något som man tycker om.

3.1.2 Kognitiva funktioner

När man har svårigheter med de kognitiva funktionerna kan detta bli innebära att man har svårt att generalisera och att förstå vad och hur andra människor tänker samt att man har en bristande tidsuppfattning. Många med diagnosen autism har svårt att förstå innebörden av *då* och *sedan* och behöver visuellt stöd med exempelvis bilder och dagsschema för att träna upp den förmågan. Bristande förmåga att generalisera innebär att man har svårt att dra slutsatser av tidigare erfarenheter för att kunna hantera en liknande situation vid ett annat tillfälle. Att inte ha förmågan att generalisera eller att kunna föreställa sig världen bortanför här och nu påverkar bli förmågan att föreställa sig hur andra människor tänker, känner sig eller reagerar på olika händelser, vilket i sin tur leder till att det sociala samspelet ofta brister hos personer med diagnosen autism (Abrahamsson, 2010).

Vid alla former av autism är ett av kärnproblemen den nedsatta förmågan till socialt samspel, då funktionsnedsättningen gör att man har svårt att ta andras perspektiv och att kunna läsa av och förstå andras tankar och känslor. Det är vanligt att man har en försenad eller utebliven talutveckling men även om man har ett språk är det många som har svårt att förstå meningen med kommunikation och att inleda och hålla igång en dialog (Socialstyrelsen, 2010; Hjärnfonden, 2015; Autism & Aspergerförbundet, 2009). Barn med diagnosen autism har svårigheter att tolka tonfall, kroppsspråk, miner, gester mm. Särskilt svårt blir det om kommunikationen bygger på någon underliggande förståelse som barnet inte har förstått. Det är viktigt att man som pedagog till ett barn med diagnosen autism är tydlig i sin kommunikation (Abrahamsson, 2010).

Föreställningsförmågan är nedsatt vilket ger en begränsad variation i beteende, lekar och intressen. Många utvecklar specialintressen som är baserade på fakta som man kan lära sig utantill, det är inte ovanligt att intresset upptar så mycket tid att det inkräktar på utvecklingen av andra förmågor (Socialstyrelsen, 2010; Hjärnfonden, 2015; Autism & Aspergerförbundet, 2009).

Många med diagnosen autism är i riskzonen för att hamna i ett utanförskap där man känner sig isolerad och utan samhörighet i samhällslivet. Även syskon och föräldrar är i riskzonen att drabbas av psykisk ohälsa (Socialstyrelsen, 2010).

3.1.3 Att vara förälder till ett barn med diagnosen autism

I en antologi sammanställd av Swärd (2007) berättar föräldrar till barn med diagnosen autism om sina upplevelser och om hur barnens behov ibland kan vara gemensamma men att varje barn måste bemötas utifrån sitt behov. Föräldrarnas råd till dem som möter barn med diagnosen autism är att våga lära känna varandra, våga ställa även de svåra och omöjliga frågorna och att skapa tillit till varandra. De påpekar också att varje individs upplevelse är unik och måste därför respekteras, det är viktigt att fråga föräldrar och barn hur de vill ha det när det gäller individens lärande och behov. Inte minst viktigt är att ta reda på hur barnet kommunicerar och att utifrån det hitta ett gemensamt sätt att kommunicera med varandra.

Theo Peeters (neurolinguist, specialiserad inom autismspektrat) har i förordet i Swärds (2007) bok beskrivit att han anser att det bör investeras mycket mer i "föräldrakunnande" och att se till att föräldrarna får tillgång till tidigt stöd. Även Socialstyrelsen (2010) betonar att det är viktigt att föräldrar får information om vad autism innebär för barnet och för familjen och att de erbjuds stöd i form av utbildningar i bemötande och förhållningssätt till barnet.

Peeters (Swärd, 2007) menar också att under utredningstiden är föräldrarna som mest sårbara och måste då få tid och kunskap för att förstå orsaken till att deras barn betar sig annorlunda. Det är också under denna tid som grundtilliten till olika professioner utvecklas. Han anser också att föräldrar inte ska behöva vänta på stöd, det ska starta så snart diagnosen är fastställd och det ska alltid ske i samverkan med andra aktörer som finns runt barnet. I likhet med Peeters påtalar Vakil et. al. (2008) att ansvariga pedagoger behöver vara finkänsliga och inte bortse från de reaktioner barnets familj går igenom då de får reda på att deras barn har diagnosen autism. Ett förlopp av misstro, förnekelse, ilska, förhandlingar, depression och till sist acceptans är inte en ovanlig reaktionscykel och samtidigt som föräldrarna ska hantera sina känslor ska de också ta svåra beslut om sitt barns utveckling. Där har pedagogen en viktig roll att genom information och samverkan hjälpa familjerna att fatta genomtänkta beslut. Även Abrahamsson (2010) poängterar att för de flesta som får ett barn med funktionshinder innebär det en sorg och att det är viktigt att sorgearbetet får utrymme att bearbetas. Först då kan man som förälder se på barnet och dess omgivning på ett sakligt sätt.

3.1.4 Att vara pedagog till ett barn med diagnosen autism

Att utbilda små barn med diagnosen autism är en utmaning oavsett vilka strategier och vilken miljö barnet befinner sig i eftersom varje barn är unikt i sin funktionsnedsättning och i sina behov (Vakil, Welton, O'Connor & Kline, 2008). Detta upptäckte Taneja Johansson (2015) att lärarna i Indien hade utvecklat arbetssätt för. Trots att lärarna i undersökningen saknade kunskap om autism och vad funktionshindret innebär såg hon att de observerade och reflekterade för att förstå barnet i den dagliga klassrumssituationen. På så sätt erhöll de en kunskap om barnets styrkor och svagheter, vad som motiverade dem och vilka stressorer som fanns, vilket i sin tur påverkade hur de planerade sin verksamhet.

I likhet med Taneja Johansson menar Kinge (2000) att när man arbetar med barn som har diagnosen autism är inte de särskilda insatserna viktigast utan det är att ge stöd i de vardagliga aktiviteterna och i det naturliga samspelet med andra barn och vuxna. För de vuxna är det nödvändigt att arbeta med att öka sin medvetenhet och förståelse och att bli klar över sitt ansvar och sin betydelse. Taneja Johansson (2015) skriver även hon om hur viktig roll pedagogen har för att skapa delaktighet för barn med funktionshinder. De lärare hon observerat tog vara på barnets styrkor och använde flera olika strategier för att barnet skulle ha möjlighet att kunna delta i gemensamma aktiviteter. Taneja Johansson (2015) såg också stor skillnad i hur relationen mellan barnet och läraren utvecklades beroende på hur mycket tid som läraren umgicks med barnet, mycket tid skapade en bättre kontakt dem emellan.

Även Zakirova Engstrand och Roll-Pettersson (2014) visade i sin studie på att förskollärare är medvetna om pedagogens viktiga roll när det handlar om att utveckla barnens lärande och sociala färdigheter. De påtalar också att då det inte finns några tydliga riktlinjer för förskollä-

rare hur man ska arbeta för att göra barn med diagnosen autism delaktiga behöver lärarutbildningen utrusta blivande pedagoger. Det behövs både kunskap om forskningsbaserade insatser för autism och strategier för att förbättra det sociala samspelet mellan dessa barn och deras jämnåriga med för åldern adekvat utveckling. De menar att man kan ifrågasätta både vilken kompetens förskollärare besitter och kvaliteten på tidiga insatser utifrån studiens resultat som visar på att många förskollärare saknar både kunskap om autism och regelbunden handledning i arbetet med barn med diagnosen autism.

I den pedagogiska verksamheten är det viktigt att man anpassar både den pedagogiska, fysiska och sociala lärmiljön efter barnets behov. Lång och omfattande erfarenhet visar att barn med autism har nytta av att få tillgång till ett visuellt pedagogiskt arbetssätt. Med hjälp av t ex bildstöd, dagsschema och tecken som stöd skapar man struktur, förutsägbarhet och förståelse för sammanhang, något som dessa barn behöver hjälp att lära sig. Stödet behöver rikta sig mot kärnproblematiken, dvs omfatta ett medvetet arbete med att utveckla förmågan att samspela och kommunicera med andra. Att mötas av respekt och av personer med kunskap om funktionsnedsättningen och dess konsekvenser för barnets förmågor har en avgörande förståelse för barnets utveckling. För att förstå varför ett barn med diagnosen autism beter sig som det gör krävs nyfiken personal som vill förstå hur barnet tänker. Dessa barn är ofta ojämna i sina förmågor och det är av vikt att personalen känner till barnets styrkor och svårigheter, vilket gynnas om barnet i sin verksamhet får möta ett fåtal pedagoger (Socialstyrelsen, 2010). Detta överensstämmer med vad som framkommer i en fallstudie som Vakil et al. (2008) genomfört i USA. Där beskrivs evidensbaserad praktik och reflektion som framgångsfaktorer i arbetet med barn med diagnosen autism. Några exempel på evidensbaserade insatser man använde sig av i den undersökta verksamheten var sociala berättelser, stöd vid sociala sammanhang och samtal samt lekträning.

3.2 Delaktighet och tillgänglig lärmiljö

För att ett barn ska känna sig delaktigt i ett sammanhang handlar det om att det ska få känna tillit till sin egna förmåga, det ska få ha en känsla av att kunna förstå och det ska ges möjlighet att kunna hantera oväntade situationer. Detta kan beskrivas med begreppet KASAM (känsla av sammanhang) som har sin utgångspunkt i ett salutogent synsätt där människan ska förstås ur ett hälsoperspektiv med hjälp av begreppen begriplighet, hanterlighet och motivation/meningsfullhet (Jakobsson & Lundgren, 2013). För personer som har diagnosen autism är det extra viktigt att de får hjälp med att göra livet så förutsägbart som möjligt så de får kontroll över sitt liv och får utveckla en känsla av välmående (Svärd, 2007).

De tillfällen då barn verkligen lär sig något är när de är och känner sig involverade i de uppgifter och aktiviteter som pågår. Enligt Vygotskij är nyckelordet delaktighet, att vara med och att vara aktiv tillsammans med andra en grundläggande förutsättning för lärande och utveckling i barnens lek. Delaktighet innebär mer än att bara ha inflytande, det innehåller rätten att undersöka, experimentera, utveckla och omforma (Strandberg, 2008).

För att barn med diagnosen autism ska utvecklas och trivas i förskolan är den viktigaste förutsättningen att de omges av en positiv och autismvänlig miljö där planering är ett nyckelord. Det krävs en grundläggande kunskap och förståelse hos alla som arbetar i förskolan, en målmedveten strategi samt en värdegrundsmässig bearbetning av attityder hos alla som berörs.

Detta kan leda till något positivt för alla inblandade och bidra till en ökad medvetenhet om barns olikheter och till ett mänskligt växande. Det krävs kunskap om det enskilda barnets förutsättningar, både dess begränsningar och dess möjligheter. All kunskap man kan få från olika håll om när och hur det fungerar bäst för barnet är värdefull. På förskolan är en viktig del av pedagogiken att arbeta med och skapa goda förutsättningar för socialt samspel, lek och kommunikation för alla barn eftersom att det för många barn kan behövas mer och tydligare ledning inom de här områdena. Ytterligare områden att arbeta med som personal kan vara att inte låta sig stressas av barnets beteende eller bli arg, vilket i så fall kan leda till att barnet blir mer stressat och då förvärras beteendet. Att hjälpa barnet att hitta styrkor och strategier för att kringgå svårigheter kan skapa en positiv självbild. Att ha en vuxen som ser och tror på en är viktigare än att alla lösningar blir perfekta på en gång (Jakobsson & Nilsson, 2015).

Delaktighet förutsätter att barn har tillgång till en tillgänglig lärmiljö där de kan utvecklas tillsammans med sina jämnåriga, en sådan miljö utmärks av att barn känner sig omhändertagna, accepterade och får stöd i sitt lärande. Dessutom värnar en sådan miljö om barns fysiska, känslomässiga och sociala utveckling (Vakil et. al., 2008). I likhet med Vakil et. al. menar Bitéus & Engholm (2016) att en lärmiljö och en verksamhet som är utformad efter barnens behov ger dem inflytande över sin egen utveckling. Detta håller även Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2016) med om som anser att barns lärande i förskolan påverkas av i vilken grad som barn erbjuds delaktighet, exempel kan vara att tillhöra gruppmedlemmarna, att ha möjlighet att uttrycka sin åsikt och att få möjlighet att ta beslut om sin egen vardag på förskolan. En tillgänglig lärmiljö som fungerar väl för alla barn, oavsett funktionsförmåga skapar förutsättningar för att varje barn kan utvecklas så långt som möjligt. Vakil et.al. (2008) menar att miljön i en grupp med ett barn som har svårigheter med exempelvis social interaktion och språk bör vara utformad så att barnet med hjälp av material och aktiviteter har möjlighet att interagera och samtala med sina jämnåriga.

Stuart, Flis & Rinaldi (2006) berättar om strategier som användes i de verksamheter de undersökte för att öka barnets känsla av delaktighet. Den första de beskriver är TBA (Tillämpad beteendeanalys) - där grunden är att man fokuserar på interaktionen mellan beteende och miljömässiga faktorer. Bland annat genom att systematiskt träna en-till-en på aktiviteter tills ett beteende har lärts in och kan utföras självständigt. De beskriver också användandet av visuella strategier där man använder sig av visuella scheman med antingen bild eller text, som exempelvis bildstöd. Barn i förskolan med diagnosen autism kan lära sig att använda ett bildschema för att utföra specifika aktiviteter, som att hänga upp jackan eller plocka bort en leksak. Initialt använder pedagogerna konkreta objekt. Barnet kan uppmanas att hämta en bild med en specifik sak från ett bildschema och placera det på aktuellt ställe och vid rätt tidpunkt. Avslutningsvis beskriver de hur föräldrarna i deras studie även berättar om hur användandet av sociala berättelser ansågs effektiva, de används för att hjälpa barnen att förstå lämpliga svar på sociala signaler (Stuart, Flis & Rinaldi, 2006).

3.3 Samverkan

Då man har upptäckt funktionsnedsättningen autism hos ett litet barn har man sett att tidiga insatser har en positiv inverkan på barnets utveckling. Insatserna bör bygga på en helhetssyn på barnet och innefatta alla barnets livsområden samt ha ett långsiktigt perspektiv. Det enskilda barnets behov ska ligga till grund för alla insatser (Socialstyrelsen, 2010). Även Ahlberg (2015) framhåller att det kan vara olika orsaker som påverkar behovet av särskilt stöd och att det är viktigt att det finns en helhetssyn. Hon beskriver specialpedagogik som ett mångvetenskapligt kunskapsområde som bland annat syftar till att öka kunskapen om hur man skapar miljöer för att alla barn ska känna sig delaktiga, oavsett förutsättningar. För att gynna arbetet gäller det att både lärare och barn utvecklas i sin personlighet, vilket kräver ett bra samarbete mellan elevhälsa, skolans pedagoger och skolläda. Danermark (2003) beskriver samverkan som "medvetna målinriktade handlingar som utförs tillsammans med andra i en klart avgränsad grupp avseende ett definierat problem och syfte." (s.15) Samverkan kan ses som ett gemensamt handlande för ett visst syfte vilket ofta är en förutsättning för människor med sammansatta behov där en enda institution inte kan tillgodose dessa behov. För att helheten ska bli bra krävs en bred och väl sammansatt kompetens vilket både Swärd, (2007) och Danermark (2003) betonar.

Danermark (2003) menar att en vanlig orsak till att det uppstår problem i samverkan när det handlar om individer är att olika professioner har olika synvinklar att närma sig ärendet. En lärare har pedagogiskt perspektiv medan exempelvis kuratorn tar ett psykologiskt och socialt perspektiv. På så sätt konkurrerar de samverkande om vilken kunskapsdimension som ska ha störst inflytande. En försvårande omständighet är att olika yrkesgrupper lutar sig mot olika teoretiska utgångspunkter vilket kan skapa en oenighet kring vilka insatser som är bäst att genomföra för att möta de behov som finns. För en väl fungerande samverkan är det viktigt att tydliggöra olika yrkesgruppers synsätt. På så sätt skapar man en förståelse för varandras utgångspunkter och åsikter om hur man praktiskt vill gå tillväga för att möta individens behov. Författaren påpekar dock att det inte är realistiskt att tro att man kan uppnå en teoretisk enighet, det är inte heller alltid önskvärt med en sådan enighet men det gäller att se oenigheten som en tillgång för att se helheten (Danermark, 2003). Vakil et. al. (2008) påpekar i enlighet med Danermark att det är när man i samverkan tar del av varandras olika perspektiv, färdigheter och kompetenser som ett förbättringsarbete kan ske. Danermark (2003) förespråkar att man utvecklar ett gemensamt språk, åtminstone med ambitionen att man känner till varandras begrepp, vilket bidrar till en bättre samverkan.

Ambitionsnivån på samverkan varierar. Danermark (2003) har definierat fyra nivåer när det gäller samverkan, på den lägsta nivån handlar samverkan om att en yrkesgrupp ber en annan yrkesgrupp om råd och stöd. På nästa nivå koordinerar de samverkande yrkesgrupperna sina insatser på ett strukturerat sätt för att på så sätt nå så bra resultat som möjligt. En samverkan där var och en utför sina insatser på egen hand leder inte till ett gemensamt arbete. På den tredje samverkansnivån arbetar man med tydligt avgränsade frågor på ett sätt som leder till nya, gemensamma arbetsformer. Ett exempel på det är elevvårdskonferenser. Den sista och mest ambitiösa nivån är när man slår ihop två verksamheter.

3.3.1 Förskolans samverkan med föräldrar

I läroplanen beskrivs hur en av förskolans uppgifter är att tillsammans med föräldrarna arbeta för att varje barn ska få möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Personalens förmåga att få föräldrarnas förtroende är viktigt så att tiden på förskolan för ett barn med svårigheter blir ett positivt stöd utformat med hänsyn till dess behov och förutsättningar (Skolverket, 98/16). Kommunikation och samverkan med föräldrar till ett barn med funktionshinder är mycket viktig, därför behöver de som möter föräldrarna visa förståelse för deras situation för att på så sätt få dem att känna sig stöttade och hjälpta (Swärd, 2007). I likhet med Swärd talar Kinge (2009) om att det är viktigt att inte glömma bort att föräldrarna är barnets viktigaste omsorgspersoner och att de behöver samma bejakande, inlevelse och förståelse från pedagogernas sida som deras barn. Detta kan vi uppnå genom öppen dialog och nära samarbete. Om man som pedagog försöker lägga misstänksamhet, irritationer, kritik och moraliserande åt sidan och istället öppnar sina sinnen för både barnets och föräldrarnas behov, kan man underlätta i vardagen och nå andra resultat både för föräldrar och pedagoger (Kinge, 2009). Abrahamsson (2010) påtalar att föräldrar till ett barn med diagnosen autism möter många olika professioner och har många kontakter att hantera vilket kan vara betungande för föräldern. Då många möten med pedagoger handlar om problematik kring barnets vistelse på förskolan kan föräldrarna reagera med att vara på sin vakt vilket pedagogerna måste ta hänsyn till. Att underlätta mötessituationer, skapa en fungerande relation, lära ut de metoder som fungerar väl för barnet på förskolan och att ha en okritisk attityd som pedagog skapar en grund för en god samverkan. Även Stuart, Flis & Rinaldi (2006) betonar vikten av kommunikation mellan familjer och förskolan för att få ett positivt klimat. De berättar hur föräldrar har uttryckt tacksamhet när pedagoger ser barnets styrkor och inte bara dess utmaningar.

Föräldrarna är de som känner sina barn bäst och den kunskap de har om sitt barn är värdefull då det kan förklara varför vissa aktiviteter inte fungerar så bra och vad man kan förändra för att förbättra situationen (Abrahamsson, 2010). I samverkan mellan förskola och familjer med barn i behov av särskilt stöd ställs det högre krav på flexibilitet och kompetens hos pedagogerna. Samtidigt som de behöver vara starka i sin yrkesroll, kan det ibland vara viktigt att ta ett steg tillbaka i sin profession, låta föräldrarna komma in som de experter de är på sina barn och dela med sig av sin kunskap om barnet och dess vardagsfungerande. För att samverkan ska vara meningsfull för familjen måste den ibland ske på familjens villkor, vilket betyder att personalen i förskolan bör vara extra lyhörd för familjens önskemål och vardagssituation (Ylvén & Wilder, 2009).

3.3.2 Förskolans samverkan med specialpedagog

Palla (2009) diskuterar frågan om vad kompetens innebär när det gäller att skapa en förskola för alla och huruvida det är möjligt att samverka trots att olika yrkeskategorier besitter olika kompetenser. Hon menar att tid för gemensam reflektion där förskollärare, barnskötare, specialpedagog och förskolechef samlas kring verksamhetens dilemman och möjligheter leder till ett gemensamt yrkesspråk och en gemensam kompetens när det gäller att möta alla barn i förskolan. Zakirova Engstrand & Roll-Pettersson (2014) såg i sin undersökning att brist på kunskap om autism påverkade förskollärares attityd till inkludering av barn med diagnosen autism negativt. De såg också att handledning kompenserade bristen på kunskap och skapade mer positiv inställning till barn med diagnosen autism. Detta påtalar också Vakil et al (2008)

som menar att om inkludering ska ge effekt behöver specialpedagogik och generell pedagogik fogas samman så att en lärmiljö skapas och möjliggör ett meningsfullt deltagande för alla barn. Palla (2009) menar att specialpedagogens roll blir att bidra med att, istället för att se barns olikheter som hinder för förskolans verksamhet, visa på att de kan ses som en tillgång på avdelningen.

Resultatet i Lindqvist, Nilholm, Almqvist och Wetsos (2011) undersökning, vilken handlar om olika professioners syn på vad som påverkar barns svårigheter och hur man på förskolan kan hjälpa barnen, visar att specialpedagoger skiljer sig från övriga grupper. De ser oftare att skälen till svårigheter handlar om skolfaktorer och pedagogers bristande förmåga att bemöta barnet än övriga professioner. De lägger också mindre vikt vid att barnet har en medicinsk diagnos när det gäller att få extra stöd, de är mindre benägna att placera barnet i en mindre grupp och att se resursförstärkning som en lösning än vad andra yrkesgrupper är. Däremot visar undersökningen att både specialpedagoger och förskollärare anser att viktiga faktorer för att skapa goda förutsättningar i arbetet med barn i behov av särskilt stöd inbegriper specialpedagogiskt stöd och att pedagogerna har kompetensen att bemöta barnet utifrån dess funktionsnedsättning.

Förskollärare och specialpedagoger är enligt Lindqvist et al (2011) också överens om att anpassade arbetsmetoder bidrar till att bättre lyckas i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Resultatet visar att specialpedagoger förespråkar inkludering mer än vad andra yrkesgrupper gör, vilket leder författarna fram till frågan om hur väl anpassad lärmiljön blir när inkluderingen verkställs trots motstånd hos pedagogerna. Vidare anser författarna, liksom Wakil, Welton O'Connor och Kline (2008) gör, att beslut om vilka insatser som ska utformas ska göras i samverkan med alla intressenter kring barnet, såsom lärare, resurspersoner, föräldrar och barn.

3.3.3 Förskolans samverkan med habiliteringen

För barns utveckling och för att reducera föräldrarnas stress betyder samverkan mellan förskola och andra stödsystem som familjerna är i behov av mycket. I Sverige genomför förskollärarna eller personal från habiliteringen en stor del av interventionerna i förskolan. Detta upplever en del familjer som en lättnad eftersom de ibland upplever rollen som tränare för sitt barn som oöverstiglig. Om habiliteringsinsatser kan planeras in i verksamheten i förskolan kan det leda till minskad stress då de vet att de blir av. Periodvis när utmaningarna är som mest intensiva upplever de att det kan vara svårt att få in regelbunden träning i familjens rutiner och fungerande (Ylvén & Wilder, 2009). Däremot kan det enligt Roll-Pettersson, Olsson & Ala'i-Rosales (2016) uppstå spänningar mellan förskolan och habiliteringen på grund av att de två olika verksamheterna har olika riktlinjer och uppdrag. Dessutom använder man inte samma uttryck i sitt yrkesspråk vilket kan leda till missförstånd. För att överbrygga dessa spänningar är nätverksmöten ett viktigt forum. Där kan personer som finns runt barnet tillsammans sätta upp mål och diskutera hur man gemensamt kan nå dessa mål.

4 Teorianknytning

Då det sociokulturella perspektivet genomsyrar förskolans styrdokument har vi valt att utgå från det i studiens analys. Vi har också valt att analysera studiens empiri utifrån dilemmaperspektivet.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Strandberg (2008) beskriver det sociokulturella perspektivet utifrån Vygotskijs teori om lärande. Den sociala kompetensen är fundamental i människors utveckling enligt Vygotskij. Han menade att alla barns förmågor: intellektuella, emotionella, sociala, existentiella – har sin grund i sociala relationer. Barns förhållande till världen och till sig själva är från allra första början relationer med andra människor. Han ansåg att barn från första början är socialt kompetenta och att samspel mellan människor *är* lärande och utveckling, inte bara en metod som kan stödja lärande och utveckling. Genom samspel kommer barnet i kontakt med det som går att veta och då spelar språket en viktig roll. I språkliga samspel får barnet kontakt med och förvärvar det sociala verktyg vi kallar språk. Dessa språkliga verktyg omformar sedan barnet till instrument för sitt tänkande. Språket har till en början en kommunikativ och social funktion för att sedan också ha en individuell och intellektuell funktion. Förskolor som skapar en miljö där det finns mötesplatser och möjligheter till samspel mellan barn och vuxna och mellan barn och barn skapar en kraftfull plattform för barnets lärande och utveckling.

Enligt Strandberg (2008) skiljer sig det sociokulturella perspektivet från andra utvecklingsteorier som handlar om individ, mognad och förutbestämda stadier i ett barns utveckling. Istället utgår man här från att ett barns utveckling bygger på interaktioner, aktiviteter och utvecklingszoner. I den värld barnet lever i utvecklas kompetens i relation till de utmaningar den står inför och processerna bör förstås som sociala aktiviteter. Strandberg (2008) utgår från Vygotskij och dennes teori om barnets proximala utvecklingszon, vilken Strandberg förklarar som “det närmast belägna utvecklingssteget en individ inte klarar själv, men klarar tillsammans med en kamrat (som kan lite mer).” (s.202). Säljö (2014) förklarar den proximala utvecklingszonen som skillnaden, eller avståndet, mellan att klara en uppgift helt på egen hand mot vad man kan klara av om man får assistans av en vuxen eller hjälp av mer kompetenta kompisar. Stödet kan bland annat handla om att få instruktioner, hjälpmedel eller att dela upp uppgiften i mindre delar. Man kan också se utvecklingszonen som en zon där man är mottaglig för ett lärande genom stöd och hjälp av en mer kapabel person. Lärande sker genom att vi tar del av handlingar och resonemang i ett socialt sammanhang, efterhand kan vi genomskåda och ta till oss dem för att slutligen, på egen hand, kunna genomföra dem. Säljö (2014) menar att genom begreppet utvecklingszon ville Vygotskij inte bara betona barnets redan förvärvade kunskaper och kompetenser, utan också dess potential inför nya förståelser.

För att gynna utveckling och lärande använder man sig av Vygotskijs fyra aspekter interaktioner, rum, kreativitet och verktyg. Vygotskij beskriver *interaktionen* med andra människor som ett nät som all utveckling snurrar kring. Utveckling sker först på en social och sedan på en individuell nivå, först som relationer mellan människor och sedan som tankearbete hos individen, den kraftfullaste källan till lärande och utveckling (Strandberg, 2008).

Förskolans *rum* påverkar barns lärande i hög utsträckning. Att utveckla rum handlar i första hand om att det skall gynna aktiviteter för utveckling och lärande. Pedagogerna i förskolan bör tillsammans med barnen kontinuerligt fundera, reflektera och utveckla rummen. Barnens delaktighet ska vara en självklarhet och alla barn bör veta att de *är* en tillgång och även att de *har* tillgång till de rum de befinner sig i. Barn bör ges möjlighet att delta i förändringar av den aktuella kulturen. Om barn tillåts vara *kreativa* till sin miljö och använda de delar som är meningsfulla för dem utvecklar de egna metoder som gagnar deras lärande. Hur miljön existerar för barnen är det väsentliga (Strandberg, 2008).

Mediering betyder att det finns något mellan individ och miljö, att individen inte uppfattar världen rakt av utan att nyttja *verktyg/artefakter* och tecken. Psykologiska processer, till exempel tänkande uppstår inte i hjärnan utan de växer fram med hjälp av artefakter i barnets aktiva och ömsesidiga interaktion med den givna kulturen. När vi kan acceptera att tänkande inte enbart är en isolerad mental företeelse utan att det är aktiviteter integrerade med artefakter är det bara vår fantasi som sätter gränser för barnens lärandeaktiviteter. Barnen ska få känna att det som de inte har i huvudet kan de få ha i hjälpmedlen. Om det sedan skulle vara så att de alltid behöver hjälp av yttre hjälpmedel så ska det också vara helt okej (Strandberg, 2008). Säljö (2014) skriver att människans samspel med fysiska och språkliga redskap är det centrala i ett sociokulturellt perspektiv vad gäller lärande och utveckling. Inom detta perspektiv är det grundläggande att fysiska, intellektuella och språkliga redskap medierar verkligheten för människor i konkreta verksamheter.

4.2 Specialpedagogiska perspektiv

4.2.1 Kategoriska och relationella perspektivet

Två perspektiv som diskuteras inom specialpedagogiken är det kategoriska och relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet har sina rötter i den medicinska och psykologiska traditionen och påvisar att diagnosen får en central plats (Ahlberg, 2015). Perspektivet utmärks av att det är barnet som är bärare av problemet och att förklaringar på problem och beteenden söks hos barnet själv. Man ser ett barn *med* svårigheter och de specialpedagogiska åtgärderna riktas mot de svårigheter barnet uppvisar (Persson, 2013). Nilholm (2007) väljer istället att använda begreppet kompensatoriskt perspektiv medan det av Ahlberg (2015) benämns som individperspektivet.

Inom det relationella perspektivet har man istället uppfattningen att barnet är *i* svårigheter och att dessa svårigheter påverkas av den miljö man befinner sig i. De specialpedagogiska åtgärderna fokuserar på relationen mellan barnet och pedagogen och hur lärmiljön har tillrättatlagts (Persson, 2013). Även Ahlberg (2015) använder begreppet relationellt perspektiv och förklarar det med att barnets svårigheter behöver studeras med fokus på relationer och interaktion, att förklaringar till problem söks i mötet mellan barnet och den omgivande miljön. Nilholm (2007) använder här begreppet det kritiska perspektivet och även han anser att svårigheter bör sökas utanför eleven istället för att leta efter problem hos eleven. Vidare lyfter han att barns olikheter bör ses som en tillgång i barngruppen.

4.2.2 Dilemmaperspektiv

Ett perspektiv som vuxit fram ur kritik mot både det kompensatoriska (kategoriska) och det kritiska (relationella) perspektivet är dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007, 2016). Dilemman förklarar Nilholm (2007, 2016) är motsättningar som inte kan lösas. Inom det kompensatoriska perspektivet ligger problemet hos barnet som på olika sätt behöver kompenseras för att klara av de krav som förskolans verksamhet innebär, en diagnos underlättar för då har man en "färdig" metod som man kan arbeta utifrån och det kan anses lämpligt att placera dessa barn i grupper som är anpassade efter deras behov. Har man ett kritiskt perspektiv förkastar man särlösningar, barns olikheter ska ses som en tillgång och för att ingen ska pekas ut ska dessa olikheter hanteras inom den vanliga verksamheten. Dilemmaperspektivet är ett perspektiv där man vill undvika att låta en diagnos identifiera ett barn samtidigt som man tror att deras behov inte alltid kan tillgodoses i den ordinarie verksamheten. Det som utmärker dilemmaperspektivet är att de specialpedagogiska insatserna ska bygga på demokratiska beslut som gemensamt har fattats av de som berörs, från central nivå till enskild person. Ett dilemma som författaren pekar på är kategorisering av individer. Att kategorisera in barn i grupper på grund av exempelvis funktionsnedsättningar kan leda till en negativ syn på dessa individer, vilket i sin tur kan leda till en stigmatisering av barnet. Att undvika kategoriseringar kan å andra sidan riskera att man inte upptäcker de barn som behöver extra stöd i sin utbildning. Vidare visar dilemmaperspektivet på att den relationella tanken att se olikheter som viktiga resurser i verksamheten hamnar i ett dilemma mot utbildningssystemet som förordar att alla barn ska inhämta liknande kunskaper och färdigheter. Ännu ett dilemma som lyfts är om man ska kompensera barnets svagheter eller om det är miljön som ska förändras för att möta barnets behov (Nilholm 2007, 2016). Eftersom motstridiga krav måste uppfyllas i skolans verksamhet ställs lärare ofta inför svåra val (Ahlberg, 2015). Det som ur en synvinkel kan verka som en bra lösning kan ur en annan få negativa konsekvenser (Jakobsson & Nilsson, 2015).

5 Metod

5.1 Fallstudie

Eftersom vi var intresserade av att ta reda på hur man har anpassat verksamheten för ett barn med diagnosen autism på en utvald förskoleavdelning, samverkans betydelse för det arbetet och olika yrkeskategoriers erfarenheter valde vi att använda oss av fallstudie som metod.

Fallstudie som metod lämpar sig när man vill undersöka en specifik företeelse i dess verkliga sammanhang som kan utgöra ett exempel för en större grupp av händelser, skeenden, personer eller institutioner. Det som undersöks är ett avgränsat system med tydliga gränser, t ex en förskola eller en metodik (Merriam, 1994; Yin, 2006). Att man kan avgränsa vad som hör till fallet, och vad som inte hör till, samt en detaljerad skildring av det specifika fallet är gemensamt för olika typer av fallstudier (Johannessen & Tufte, 2003). Då vi valt att fokusera på endast en förskoleavdelning där ett av barnen har diagnosen autism skapar vi en tydlig avgränsning i vår fallstudie.

Den kvalitativa fallstudien fokuserar på processen inom en avgränsad kontext (Merriam, 1994). Fallstudie har vissa utmärkande kännetecken, det huvudsakliga är att den riktas mot en enhet vilket leder till att forskaren kan gå mer på djupet än vid andra mer ytliga undersökningar. Fallstudier undersöker hur relationer och processer fungerar i sociala sammanhang, forskaren är intresserad av både vad som händer men också varför. Studien tittar ofta på helheten och kan på så sätt upptäcka hur olika delar påverkar varandra. Fallstudie inbjuder också till att kombinera flera forskningsmetoder som kan vara intressanta för att undersöka relationer och processer (Denscombe, 2018). Fallstudie kan användas då forskaren vill erhålla en större förståelse eller ny kunskap för den studerade företeelsen eller för att bekräfta redan inhämtad kunskap (Merriam, 1994). Alla vetenskapliga metoder har sina för- och nackdelar. När det gäller fallstudier så hör bland annat möjligheten att studera pedagogiska problem och processer till en av fördelarna. Nackdelar kan vara att läsaren drar felaktiga slutsatser då denne kan misstolka studien till att vara större än den faktiskt är på grund av sin detaljerade beskrivning av fallet. Dessutom kan resultatet påverkas av forskarens förmåga att samla in och analysera forskningsmaterialet (Merriam, 1994).

5.2 Dokumentanalys

Vi valde att ta del av förskolans dokumentation kring det aktuella barnet. Dokumenten såg vi som en komplettering till våra intervjuer, bland annat för att få en bättre bakgrundsbild. Vi valde att göra en analys av dokumenten utifrån våra frågeställningar för att få syn på vad som dokumenterats och om det dokumenterade är i linje med det erhållna resultatet från intervjuerna. Vi ville också titta efter om vi kunde se det sociokulturella perspektivet och/eller dilemmaperspektivet i dokumenten och om innehållet i dem kunde tematiseras.

En kvalitativ innehållsanalys av dokument innebär att man söker efter teman i materialet. Det vanligaste tillvägagångssättet är att man på förhand har definierat kategorier (teman) som materialet sedan sorteras in under (Bryman, 2011). Vi klippte ur de meningar som vi ansåg

stämde in på syftet med undersökningen och sorterade utifrån våra frågeställningar som fick utgöra teman. Vi jämförde våra resultat och diskuterade vad som låg bakom våra kategoriseringar. Utifrån dessa diskussioner nådde vi ett gemensamt slutresultat.

5.3 Kvalitativ forskningsintervju

Då vi ville ta reda på hur man arbetat för att göra barnet delaktigt samt hur samverkan kring barnet på förskolan har sett ut föll det sig naturligt för oss att använda forskningsintervju som metod. Den kvalitativa forskningsintervjun ger unika möjligheter att ta del av deltagarnas syn på undersökningens valda frågor (Kvale & Brinkmann, 2014). Att satsa på att genomföra intervjuer ger bästa utdelningen när man har för avsikt att utforska komplexa och subtila fenomen så som åsikter, uppfattningar, känslor, erfarenheter. Då kan forskningen fokusera på komplicerade saker och möjlighet ges att tala med nyckelpersoner på fältet som kan ge särskild information och kunskap baserad på deras erfarenheter (Denscombe, 2018).

Vi använde oss av en semistrukturerad intervjuform och utifrån vårt syfte utformade vi en intervjuguide med teman. På så sätt kunde vi fånga deltagarnas syn och samtidigt ge dem möjlighet till att utveckla sina svar med hjälp av följdfrågor (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014; Denscombe, 2018). Eftersom deltagarna i undersökningen hade olika roller så tog vi hänsyn till deras olika perspektiv och anpassade frågorna beroende på vem vi intervjuade, något som Bryman (2011) betonar är viktigt att tänka på. Vi valde att låta Cecilia genomföra samtliga intervjuer för att på ett så likvärdigt sätt som möjligt kunna möta deltagarna.

Intervjuerna spelades in med hjälp av Ipad för att sedan transkriberas. Bryman (2011) skriver att fördelen med att spela in intervjuer är att man kan fånga både vad som sägs och hur det sägs samtidigt som intervjuaren kan fokusera på informantens svar. Om man vid intervjutillfället samtidigt ska anteckna svaren kan värdefull information gå förlorad och intervjuaren kan bli distraherad och missa att ställa följdfrågor som hade kunnat vidga förståelsen.

Ljudinspelningar behöver vanligtvis transkriberas vilket gör det lättare att genomföra detaljerade sökningar och jämförelser mellan data. Man får på så sätt en strukturerad form som bättre lämpar sig att analysera (Denscombe, 2018, Kvale & Brinkmann, 2014). Vi valde att Madeleine transkriberade intervjuerna, på så sätt fick hon en förståelse för intervjusituationen och fick därigenom "närkontakt" med datan vilket Denscombe (2018) ser som en fördel. Kvale & Brinkmann (2014) menar att då man använder samma förfaringssätt vid varje transkription får man ett mer jämförbart material.

5.4 Urval

Vi använde oss av en urvalsmetod som innebär att man riktar sig mot ett relativt litet antal personer som valts ut utifrån att de har kännedom inom aktuellt ämne, det så kallade subjektiva urvalet. Detta urval lämpar sig när forskaren har en viss kännedom om de människor som ska undersökas och då väljer dem för att det är troligt att de ger mest värdefull data till undersökningen (Denscombe, 2018). Vår urvalsgrupp bestod av föräldrar till ett för studien utvalt barn med diagnosen autism, samt förskolepersonal som funnits med i arbetet med barnet under dess förskoletid. Med tanke på tidsplanen valde vi att avgränsa antalet deltagare till att

bestå av en pedagog, en specialpedagog, två förskolechefer samt föräldrarna till barnet. Vi tillfrågade personer i urvalsgruppen om de kunde tänka sig att delta i vår studie och skickade därefter ut ett missivbrev till de som tackat ja.

Tid och plats för intervjuerna planerades tillsammans med informanterna och varierade utifrån deras önskemål. I samband med bokning av intervjutid samtalade vi om missivbrevets innehåll och försäkrade oss om att det var okej att intervjun spelades in. Vi berättade också att det inspelade materialet endast kommer att användas i vår studie och därefter raderas. Några dagar innan varje intervju fick deltagarna intervjufrågor skickade till sig via mejl för att kunna ha möjlighet att förbereda sig.

5.5 Analys av intervjuer

Under arbetet med den utskrivna intervjun analyseras materialet utifrån en vald strategi. En strategi är att göra en intervjuanalys med fokus på innehållet. Det kan göras genom meningskoncentrering vilket innebär att den utskrivna intervjutexten förkortas genom att endast ta med huvudinnebörden i meningarna. Meningarna kategoriseras under de teman som undersökningen syftar att studera och i analysen söker man det som överensstämmer med vartannat men också det som avviker (Kvale & Brinkman, 2014).

Som Kvale och Brinkman (2014) förespråkar har vi valt att analysera texten genom meningskoncentrering och har tillsammans utfört det arbetet. Vi har läst igenom det utskrivna materialet vid ett flertal tillfällen för att bekanta oss med det och därefter har vi, var och en på egen hand, valt ut meningar som vi sorterat in efter olika teman. I nästa steg har vi jämfört våra enskilda analyser för att upptäcka likheter och skillnader i våra tolkningar. Till slut har vi kategoriserat materialet gemensamt och på så sätt fått fram vårt slutgiltiga resultat.

5.6 Validitet, reliabilitet och generalisering

5.6.1 Validitet

Om teori och praktik ska få någon effekt måste forskning vara trovärdig och pålitlig, den måste presentera ett resultat som verkar riktigt för läsaren. När forskaren mäter det hon tror sig mäta och om resultatet fångar det som verkligen finns, ger det uttryck för studiens inre validitet (Merriam, 1994). Forskaren uppfattas som trovärdig och rapportens validitet tillskrivs om hon belyser tidigare forskning inom området (Kvale & Brinkmann, 2014). För att säkerställa den inre validiteten kan man använda sig av flera forskningsmetoder enligt Merriam (1994). Vi valde att använda oss av dokumentanalys och intervju för att öka den inre validiteten. Vi intervjuade olika representanter ur olika yrkeskategorier och fick på så sätt våra frågeställningar belysta. Våra intervjufrågor var utformade så att de skulle rymma våra frågeställningar för att studien skulle mäta vad som utgavs och på så sätt hålla hög validitet.

5.6.2 Reliabilitet

Extern reliabilitet handlar om att man får samma resultat då man genomför undersökningen på samma sätt vid ett annat undersökningstillfälle, när det är sociala betingelser som undersöks kan det i en kvalitativ undersökning vara svårt att uppfylla (Bryman, 2011). I likhet med Bryman anser Merriam (1994) att eftersom tillvägagångssättet utvecklas efterhand under en kvalitativ fallstudie kan inte begreppet reliabilitet tillämpas meningsfullt. Vi är medvetna om att resultatet eventuellt kan se annorlunda ut jämfört med vår undersökning om undersökningen utförs på samma sätt men i annan kontext.

När vi utformade studiens intervjuguide tänkte vi noggrant igenom hur vi formulerade och satte ihop våra frågor. Reliabiliteten kan påverkas beroende på vem som intervjuar, då informanternas svar kan variera beroende på hur frågorna ställs. När intervjuerna ska transkriberas kan resultatet påverkas av om de skrivs ut av olika personer (Kvale och Brinkmann, 2014). Den interna reliabiliteten stärks om de som utför undersökningen enas om hur man ska tolka det som sägs (Bryman, 2011), något som stärks av Stukát (2011) som menar att feltolkningar av frågor och svar påverkar resultatets tillförlitlighet. Detta bidrog till att vi, för att öka studiens reliabilitet valde att en av oss genomförde samtliga intervjuer och den andra transkriberade dem.

5.6.3 Generalisering

Generalisering eller yttre validitet innebär att resultatet från en undersökning ska kunna tillämpas även i andra situationer (Merriam, 1994). Enligt Bryman (2011) kan en fallstudie inte på något sätt anses vara generaliserbar, urvalet ses som för litet. Yin (2006) håller med om att fallstudien inte är statistiskt generaliserbar men anser att den däremot kan ge en analytisk generalisering där man använder en redan utvecklad teori som mall och jämför den med resultaten från fallstudien. Om två eller flera fall stöder samma teori har en analytisk generalisering skett.

Vi är medvetna om att vår studie inte kan ses som generaliserbar men vi vill ändå tro att den kan utgöra ett bidrag till ett lärande om hur man på förskolan kan arbeta kring barn med diagnosen autism och vilka faktorer som gynnar arbetet med alla barns möjlighet till delaktighet. Dessutom tänker vi att den skulle kunna utgöra ett startskott för ett betydligt större arbete där resultatet, med hjälp av ett större urval, skulle bli generaliserbart. Vi känner igen oss i Denscombes (2018) resonemang kring att resultaten är unika för just detta fall och dess omständigheter. I likhet med Denscombe menar Stukát (2011) att då ett resultat utgår från en liten undersökningsgrupp får resultatet ett annat generaliseringsvärde än om undersökningen utförts på en större grupp. Denscombe (2018) talar vidare om att svaren i fallstudien kan ses som en del i en pågående process och kan ses som en utgångspunkt för vidare forskning samtidigt som man självklart ska fundera över hur representativt fallet är och hur man kan generalisera med utgångspunkt i undersökningen av en enda "enhet".

5.7 Etik

För att skydda våra deltagares integritet har vi använt oss av Vetenskapsrådets (2011) fyra etiska principer. Deltagarna i vår studie informerades dels i det utskickade missivbrevet och dels muntligt vid intervjutillfället om studiens syfte, att deras medverkan är frivillig och att de, om och när de vill, kunde avbryta sin medverkan i enlighet med den första principen *informationskravet*. Utifrån *samtyckeskravet* berättade vi för våra deltagare att de har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Alla deltagare kontaktades personligen för att ges möjlighet att välja huruvida de ville delta i studien eller inte. Då studien utgick från en förskoleavdelning där ett barn med autism har sin placering inhämtade vi tillstånd för att genomföra undersökningen på avdelningen från barnets vårdnadshavare. Vi bad också vårdnadshavarna om tillstånd att få ta del av förskolans dokumentation för barnets tid på förskolan. För att tillmötesgå de medverkande utfördes intervjuerna på tider och platser som deltagarna ansåg passade dem bäst. Vi tog i enlighet med *konfidentialitetskravet* hänsyn till de medverkandes anonymitet, vi har vid transkriberingen inte skrivit ut fullständiga namn på varken förskola, barnet i fallstudien eller undersökningens deltagare och vi har förvarat förskolans dokument och den insamlade empirin med aktsamhet. Deltagarna blev informerade om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att privat data som kan identifiera personer inte kommer att redovisas (om inte annat överenskommit) och att den insamlade informationen endast kommer att användas i forskningsändamål och att den kommer att raderas då rapporten har färdigställts i enlighet med den fjärde och sista principen, *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2011).

6 Resultat

6.1 Fallbeskrivning

Vår undersökning har genomförts på en förskoleavdelning där ett barn med diagnosen autism, vi kallar honom Olle, spenderade sin förskoletid.

Den aktuella förskolan är belägen i en mellanstor stad i västra delen av Sverige. På förskolan finns det 5 avdelningar med totalt ca 100 barn. På avdelningen där Olle gick, var det 19 barn (3-5 år) inskrivna och där arbetade 3 förskollärare. En av pedagogerna var mer ansvarig för Olle, vilket innebar att hon var ansvarig för inskolningen och hon följde honom hela förskoletiden. Det var också denna pedagog som hade mest kontakt med föräldrarna och andra aktörer. Pedagogerna på avdelningen hade inte sedan tidigare erfarenhet av att möta och arbeta med barn med diagnosen autism. Samma specialpedagog fanns till hands under hela barnets förskoletid som stöd till pedagogerna, däremot skedde ett av förskolechef när Olle var 4 år.

Avdelningens lokaler består av ett lite större rum och ett antal mindre. Man åt frukost och lunch i den intilliggande skolmatsalen och mellanmål på avdelningen. På förskolans gård finns tillgång till gungor, cyklar, sandlådor, klätterställning, fotbollsplan och en skogsdunge med mera.

Olle hade en för åldern adekvat motorisk och språklig utveckling fram till två års ålder och han tyckte om aktiviteter med familjen och att träffa andra människor. Då han fyllde två år stannade Olle i sin utveckling och började tycka att sociala sammanhang var jobbiga, de ord han kunde säga försvann och han visade tydliga tecken på att inte må bra. På initiativ av föräldrarna påbörjades en utredning som efter omfattande undersökningar visade på diagnoserna autism, generell psykisk utvecklingsavvikelse samt generell språkförsening. Olle var i början av sin förskoletid känslig för ljud och behövde stunder för återhämtning, han hade svårt för det sociala samspelet. Denna känslighet förändrades över tid så att han lättare kunde ingå i sociala sammanhang. Han hade svårt att kommunicera och behövde visuellt stöd. Han var motorisk och tyckte om att leka utomhus.

Olle började på förskolan vid 2 års ålder, då på en avdelning med barn 1-3 år. Vid 3 års ålder flyttade Olle till en avdelning med barn 3-5 år, där han sedan tillbringade sin resterande förskoletid. Olle hade en vistelsetid på ca 24 timmar/vecka. Nu är han 6 ½ år och går inte längre på förskolan.

6.2 Dokumentanalys

De dokument som har analyserats är från förskolan och berör Olles förskoletid. Bland dokumenten fanns anteckningar från inskolning, tre föräldrasamtal, ett samtal med föräldrar och specialpedagog samt ett möte med BVC, psykolog och föräldrar. Där fanns också en utredning om plats av särskilda skäl, en pedagogisk nulägesanalys, två pedagogiska utlåtanden samt ett överlämningsdokument till annan verksamhet, i det här fallet grundskolan. Vi väljer att presentera resultatet uppdelat i olika teman som har sin utgångspunkt i arbetets frågeställningar.

6.2.1 Anpassningar som gjorts i verksamheten

I dokumenten går det att utläsa vilka anpassningar som gjordes, till exempel att förskolan valde att minska antalet barn på Olles avdelning och att barngruppen i sin tur delades i mindre grupper vid olika tillfällen under dagen. Personalen valde bland annat att låta Olle vara inomhus på förmiddagarna tillsammans med en mindre grupp barn och två pedagoger. Övriga barn fick vara ute, vilket i sin tur frigav utrymme för den grupp barn som var inomhus. Ytterligare anpassning som gjordes var att den pedagog som skolade in Olle på förskolan flyttade med honom till nästa avdelning där sedan samma tre pedagoger arbetade med honom under hela hans resterande tid på förskolan.

Olle fick på grund av särskilda skäl rätt till att vara mer tid på förskolan för att ingå i ett samspel med andra barn och vuxna.

Personalen på förskolan organiserade sin verksamhet så att Olle hade en pedagog nära sig större delen av dagen för att stödja honom vid val av aktiviteter, för att skapa tillgängliga lärmiljöer utifrån hans intressen och för att lotsa honom och de andra barnen i samspelet i leken. Dessutom behövde de vara nära honom ur en säkerhetsaspekt och för att skapa tid och utrymme för återhämtning.

På Olles avdelning arbetade de med bilder och tecken som stöd för att öka hans möjligheter till att kommunicera. Bilder har använts i dagsschema, aktivitetstavla, bordsunderlägg (pek-karta), i förberedelser och för att förstärka hans kommunikation.

Under handledning av habiliteringen arbetade personalen med en intensivinlärningsmetod, detta gjordes först endast med Olle och en pedagog för att sedan arbetas med i verksamheten tillsammans med några fler barn. Ett träningsrum iordningställdes där träningen genomfördes tre dagar i veckan. I intensivinläringen tränade man turtagning, kategorisering och socialt samspel.

6.2.2 Samverkan

I dokumenten har vi kunnat utläsa att samverkan med föräldrar, specialpedagog, BVC och habilitering har skett. Där står beskrivet hur man i föräldrasamtal har pratat om hur Olle fungerade hemma, hur man arbetade med honom på förskolan och hur de på förskolan kunde anpassa sin verksamhet efter hans behov.

Vidare läser vi att specialpedagogen fanns tillgänglig för att tillsammans med personalen reflektera kring Olles behov och hur verksamheten kunde utvecklas. Hon närvarade även i vissa föräldrasamtal. I vilken omfattning hon deltog i reflektion med personal och föräldrasamtal framgår inte av dokumenten.

Samverkan med habilitering gick till så att deras personal handledde pedagogerna och föräldrarna i metoden för intensivinläring. Det kan dessvärre inte utläsas ur dokumenten hur ofta detta skedde eller om det förekom andra möten med dem.

6.3 Intervjuresultat

Nedan följer en sammanställning av vår undersöknings empiri som bygger på fem intervjuer. Två intervjuer med förskolechefer, en med förskollärare, en med specialpedagog och en med föräldrar. Vi väljer att presentera resultatet uppdelat i olika teman som har sin utgångspunkt i vårt arbetes frågeställningar.

I vår presentation har vi valt följande förkortningar: förskolechef 1 - FC1, förskolechef 2 - FC2, förskollärare - FL, Specialpedagog - S, Föräldrar - F.

6.3.1 Anpassningar som gjorts i verksamheten

Som svar på frågan hur förskolan har anpassat verksamheten för Olle beskrev en av förskolecheferna, pedagogen och specialpedagogen att de utgick från barnets intressen för att skapa en miljö som samtidigt också kunde intressera de andra barnen.

FC2: "Ett exempel är att han tyckte väldigt mycket om att kasta saker och då fixade pedagogerna miljöer där man kunde få kasta."

På förskolan valde förskolechefen att ha färre barn inskrivna i den aktuella barngruppen, något som också nämndes av de deltagare som arbetade på förskolan. För att skapa kontinuitet och för att undvika att Olle skulle behöva ha kontakt med för många olika pedagoger följde pedagogen från småbarnsavdelningen med honom när han flyttade till 3-5-års avdelningen. Av samma anledning arbetade samma pedagoger på den avdelningen under resten av hans förskoletid.

FC1: "Vi drog ner med två barn så att gruppen inte var lika stor, dels för att det skulle bli lugnare och dels för att inte öka upp personalbemanningen för det hade vi läst att fler kontakter blir jobbigare för barnet och det var ju också för att minska relationer för att greppa situationen."

De deltagare som arbetade på förskolan berättade att de på avdelningen delade in barnen i mindre grupper. Den grupp där Olle ingick bestod av ett mindre antal barn som var inne på förmiddagen tillsammans med två pedagoger, detta för att han skulle få ett mindre sammanhang och bättre möjlighet till delaktighet. Då gavs det även utrymme att arbeta med den intensivinlärningsmetod som habiliteringen rekommenderat och som förskolan tillsammans med föräldrarna kom överens om att genomföra under två års tid.

S: ".../barnet var alltid inne på förmiddagen för att det var en liten grupp och det var alltid två pedagoger inne då på förmiddagen för att en pedagog skulle kunna finnas nära barnet. Bland annat för att kunna genomföra den där intensivinläringen men också för att kunna följa honom, vara tolk, se till att han sysselsatte sig och så vidare."

Intensiv inläring var en metod som initierades av habiliteringen och som föräldrarna genomförde hemma och personalen genomförde på förskolan. Föräldrar och förskola fick under några veckor samma övningar att träna på för att ge Olle möjlighet att utveckla färdigheter som han då ännu inte hade erövrat. Efter utvärdering tillsammans med habiliteringen byttes

dessa övningar ut för att Olle skulle ha möjlighet att utveckla andra förmågor. Han tränade på färdigheter som andra barn vanligtvis lär sig automatiskt så som turtagning, att lägga lika och att kategorisera. För att nå bästa effekt förordade habiliteringen att arbeta en-mot-en, en vuxen och ett barn, vilket förskolan försökte möjliggöra genom viss omorganisering av sin verksamhet. Efter en tid valde de på förskolan att använda övningarna med några fler barn för att öka samspelet med andra, vilket de i sin tur menade ökade Olles delaktighet.

S: “/.../och den insatsen försökte pedagogerna kanske utveckla lite så man jobbade mer i barngruppen med det allt eftersom, lite successivt, plus också plockade in mer barn i de här träningsmomenten för att så småningom kunna jobba med dem i större grupp så att han kunde vara delaktig i de momenten.”

Förskolan planerade också för att en pedagog skulle kunna vara nära Olle under dagen för att stötta honom i det sociala samspelet med de andra barnen.

P:”Han tyckte att det var jätteroligt att andra var med men så fick ju vi säga att han får göra nu, annars blev han lätt stående och titta på de andra.”

Olle behövde hjälp för att påbörja nya aktiviteter och för att inte fastna i en och samma samsättning. Pedagogen kunde hjälpa honom genom att tyda hans signaler, till exempel när han hade behov av någon slags återhämtning. Dessutom var närheten viktig ur en säkerhetsaspekt då han stoppade saker i munnen.

S: “/.../vara en lots också gentemot de andra barnen, en inspiratör och få med honom in i gruppen och säkerheten också. /.../framgångsfaktor någonstans att någonstans en vuxen som kunde finnas nära och se vad han behövde.”

För att skapa struktur och tydlighet och för att ge Olle stöd i sin kommunikation arbetade de med bildstöd både hemma och på förskolan. Bildstödet bestod av bilder som de använde i olika situationer under dagen till exempel dagsschema, klädschema, bordsunderlägg, aktivitetstavla samt en pärm med bilder som Olle kunde använda för att visa vad han var intresserad av att göra. Pedagoger hade även en knippa med bilder hängandes på sig för att lätt kunna kommunicera med honom. De använde också tecken som stöd.

FC2: “/.../så jobbade man ju mycket tänker jag med strukturer på dagen också, alltså för hela dagen, dagsschema för hela dagen och det jobbade man i hela gruppen med.”

Föräldrarna berättade att förskolan tog initiativ till att utveckla egna verktyg för att skapa struktur och tydlighet med Olle.

F: “Vi kom en dag till förskolan, då hade de fixat en egen bildkarta som dom satt i nyckelknippa som var mycket tydligt och lättare.”

6.3.2 Hur samverkan skapade framgång för Olles delaktighet

Vi kan i intervjuerna utläsa att deltagarna såg och tänkte olika på vad samverkan var och hur den fungerade. Föräldrarna uttryckte att samverkan med förskolan fungerade bra, att pedagogerna och förskolechef var engagerade och att de fick ett gott bemötande samt kände sig lyssnade på från förskolan. Det som var viktigast för dem var att habiliteringens intensivinlärning genomfördes av pedagogerna på förskolan som en komplettering till träningen hemma, vilket förskolan ställde upp på.

F: "Vi var jättegglada för att de valde att vara med och hade de där mötena med habiliteringen och avsatte tid för honom. /.../. Kommunikationen mellan oss har alltid varit bra."

Föräldrarna talade mycket om samverkan med habiliteringen och de upplevde att den hade fungerat bra. Däremot nämndes inte samverkan med specialpedagogen på förskolan i intervjun med föräldrarna.

Förskolechefer, pedagog och specialpedagog gav alla uttryck för en god samverkan sinsemellan, även om de inte främst pratade om sitt gemensamma arbete som en samverkan. När de talade om samverkan talade de främst om förskolans samverkan med föräldrarna och habiliteringen. Pedagogerna och en av förskolecheferna nämnde specialpedagogen som ett stöd och att förskolans pedagoger kontinuerligt kunde reflektera och "bolla" med henne om hur man kunde skapa delaktighet för Olle.

Pedagogen talade om att det hon tyckte var bra i samverkan med habiliteringen var att hon fick handledning i hur hon skulle arbeta med olika övningar. Hon ansåg att dessa övningar gav Olle bättre förutsättningar för att bli mer delaktig i gruppen.

P: "/.../ sen har jag nog tyckt lite olika mot de andra /.../ huruvida man ska sätta in habiliteringen men jag tyckte att han skulle få sina färdigheter för att kunna göra och vara med de andra barnen."

På förskolan handlade en stor del av samverkan om organisationsfrågor för att skapa bra förutsättningar för Olle. Förskolechefen valde att den pedagog som ansvarade för Olles inskolning följde med honom då han började på 3-5-årsavdelningen. Hon beslutade även att det skulle vara något färre antal barn i den aktuella barngruppen och att samma pedagoger arbetade på avdelningen under Olles hela förskoletid. Dessutom organiserades det så att pedagogerna fick mer tid för reflektion med specialpedagog och för möten med habiliteringen.

S: "Så småningom anpassades väldigt mycket tycker jag. På organisationen, det här att man såg över lite, de fick lite färre barn i gruppen."

6.3.3 Upplevelse av hinder för barnets delaktighet utifrån samverkan mellan habilitering, föräldrar och förskolans personal

Tiden för samverkan togs upp som en faktor som kan ha påverkat barnets möjligheter till delaktighet negativt. En av förskolecheferna menade att tid för möten och reflektion med samverkansaktörer gjorde att pedagogerna stundtals var frånvarande från barngruppen vilket i sin tur påverkade deras arbete med att vara nära Olle negativt.

FC2: "Det tänker jag är tiden, pedagogernas tid. Tid att reflektera och fundera och tid att möta habiliteringen till exempel."

Samma förskolechef menade att hon upplevde intensivinlärningen som en motsats till vad man i förskolan menar med delaktighet. Hon såg inget negativt i övningarna som sådana men

ansåg att förskolans uppdrag inte handlar om att en vuxen ska träna ett enskilt barn utan att man lär och utvecklas tillsammans med andra.

FC2: “/.../när jag tänker delaktighet i förskolan så tänker jag att intensivträningen är raka motsatsen till delaktighet, i min värld, för där plockas du ut för att sitta ensam och träna och jag tänker att det är inte förskolans uppdrag. Jag tänker att jättebra aktiviteter det här med uppmaning och träna på att följa instruktioner och sådär men jag tror att om vi ska skapa delaktighet behöver vi kunna göra de här lekarna i grupp.”

Föräldrarna i sin tur berättade att de upplevde att förskolan saknade förståelse för vikten av att prioritera intensivträning regelbundet. De hade önskat att förskolan hade organiserat på ett sätt så att träningen blev av även när någon av pedagogerna var frånvarande. Föräldrarna ansåg att en brist i samverkan var att de inte fick gehör i sin önskan om en resursperson som kunde varit nära Olle större delen av dagen.

F: “/.../tidsbristen. Han behöver någon som visar vad han kan göra så han inte fastnar i att kasta löv eller sortera pennor under en lång stund. Han behöver pushas vad det än är för att komma igång. Man önskar att barn med en diagnos så att han får en assistent. Helst någon med utbildning.”

Från förskolans håll hade de velat ha mer hjälp av habiliteringen utifrån den kunskap om autism habiliteringens personal besitter. De hade önskat en bättre dialog kring barnets behov och förskolans förutsättningar att tillgodose dessa. Detta för att på ett bättre sätt kunna anpassa verksamheten efter Olles behov och för att kunna skapa en miljö där han var delaktig.

FC2: “/.../habiliteringen skulle jag väl önska att man kunnat haft en större del, vi hade kunnat arbeta i miljöerna till exempel för de är ju ändå specialister på diagnosen det är inte vi.”

6.3.4 Faktorer som främjade samverkan

Flera faktorer nämndes i intervjuerna som sådant som främjat samverkan. I flera av intervjuerna berättade deltagarna att intresse och engagemang var en förutsättning för en god samverkan. Att var och en tog ansvar för sin del av arbetet med Olle och att de tillsammans hjälptes åt.

S: “Och mycket handlar det om engagemang från allas håll, då blir det bra. Intresse och engagemang då blir det bra. Så det vill jag skicka med.”

F: “Det som funkade väldigt bra är ju att dom har varit väldigt engagerade och det känns som att de har gjort det där lilla extra.”

Alla våra deltagare talade också om att kommunikationen mellan förskolan och föräldrarna upplevdes som en förutsättning för att kunna samverka på ett bra sätt.

F: “Kommunikationen mellan oss har alltid varit bra.”

S: “Det är väldigt lätt för föräldrar att samverka med, de är ju också väldigt kommunikativa så det har ju inte varit några bekymmer.”

En av förskolecheferna nämnde att föräldrarnas medvetenhet om sitt barns utmaningar hade varit en bidragande faktor när det gällde att få en bra samverkan med hemmet.

FC2: "Jag upplevde att vi hade med oss dom och de var också väldigt medvetna om sitt barns utmaningar. Så det kändes väldigt bra."

Den andra förskolechefen menade att samverkan främjades av att föräldrarna hade förståelse för förskolans uppdrag och hur de formade sin verksamhet.

FC1: ".../.../ dom förstod vårt uppdrag och förstod att vi formade vår verksamhet utifrån oss."

Alla deltagare talade om att utbildning är en viktig grund för att få kunskap om funktionshindret och vad det innebär för planering av den pedagogiska verksamheten. En sådan gemensam utgångspunkt menade man främjade deras samverkan. Bland annat fick pedagogerna, förskolechef och föräldrarna ta del av en utbildning i landstingets regi. Pedagogerna fick också utbildning i tecken som stöd samt tog del av litteratur inom ämnet. Föräldrarna hade på egen hand sökt mycket information.

FC1: "...då fick vi komma på en jättebra eftermiddag för både föräldrar och pedagoger där de berättade mycket hur autistiska barn fungerar."

Under Olles förskoletid var det samma pedagoger som arbetade på avdelningen vilket var ett medvetet val av förskolechefen. Detta gjordes för att skapa kontinuitet och för att därigenom utveckla det pågående samverkansarbetet. I sin tur ledde detta till att arbetet med att göra Olle delaktig fortsatte att utvecklas. Förskolan hade också tillgång till samma specialpedagog under hela Olles förskoletid.

FC2: "Sen hade vi ju specialpedagogen/.../. Hon kom ju ofta och pedagogerna kunde ringa och få stöd och ventilera tankar och idéer när de kände att de körde fast och så där. Hon var ju ett gott stöd för dem och både guidade och tyckte och tänkte och höll med också för den delen."

6.3.5 Faktorer som hindrade samverkan

Specialpedagogen och en av förskolecheferna nämnde att de tror att samverkan skulle ha gynnats om pedagogerna hade haft mer tid för gemensam reflektion och mer tid för möten med de andra aktörerna.

S: "För varje gång man hade samlats och tänkt så hände någonting."

FC2: "Samverkan tar tid och det handlar om förutsättningar."

Samtliga som arbetade i förskolan gav uttryck för att ett hinder för samverkan kan bero på att man inom förskolan och habiliteringen har olika uppdrag. Dessutom upplevde de att både förskolan och habiliteringen hade bristande förståelse för och inblick i vad varandras uppdrag innebar.

FC1: "I början var det jobbigt för dom har ju en individ. Deras uppdrag är ju barnet och hans optimala inläring och jobbar enskilt medan vårt uppdrag är jobba i grupp, så där skiljde det sig."

FC1: ".../ett dilemma det är ju att vi på förskolan jobbar utifrån alla barn och anpassar oss efter alla barn men vi gör det mer i grupp och den här metoden som habiliteringen, det är verkligen en till en, och de har ett annat uppdrag, de ser ju bara individen och vi ser hela gruppen."

Förskolecheferna och specialpedagogen berättade att ingången till samverkan med habiliteringen kändes negativ då habiliteringen valde att sätta upp villkor för hur samverkan skulle bedrivas.

S: "Samverkan handlar ju om att man kan ju inte ålägga någon annan utan man måste ju själv berätta om vad man har att erbjuda och se hur man kan mötas, om man villkorar det då blir det ju lite svårt så det är ju ett givande och ett tagande..."

En av förskolecheferna talade också om att hon fick en känsla av att habiliteringen fick ett större mandat än förskolan utifrån föräldrarnas synvinkel. Hon upplevde att habiliteringen fattade beslut utifrån sitt uppdrag som man sedan ålade förskolan att genomföra.

FC2: ".../för det blir ju lite grann att habiliteringen, i detta fallet, har i föräldrarnas ögon ett lite högre mandat och ställer höga krav istället för att kanske se vad kan du göra och vad kan jag göra."

6.4 Sammanfattning av resultat

Vi har med hjälp av dokumentanalys och intervjuer undersökt hur man arbetat på en förskoleavdelning för att göra Olle, som har diagnosen autism, delaktig i verksamheten.

I både dokumentanalysen och intervjuerna har vi fått kunskap om anpassningar som gjorts på Olles förskoleavdelning. En av anpassningarna har varit ett något minskat barnantal på avdelningen, denna barngrupp delades i sin tur upp i smågrupper under dagen. Personalen organiserade verksamheten så att Olle fick ha en pedagog nära sig för att stödja och lotsa honom i aktiviteter och samspel med andra. Förskolan utvecklade lärmiljöer som utgick från Olles intressen och som kunde väcka intresse hos andra barn för att på så sätt möjliggöra flera ingångar till ett socialt samspel mellan Olle och övriga barn på avdelningen. Man använde sig av bildstöd för att skapa struktur och tydlighet på och tecken som stöd för att förstärka kommunikationen. Med hjälp av handledning från habiliteringen tränade förskolepedagogerna Olle utifrån deras intensivinlärningsmetod.

I dokumenten kunde vi utläsa att man har samverkat. Intervjувaren bekräftade dokumenten och framför allt kompletterade bilden på vilket sätt samverkan har skett. Det visades sig att deltagarna hade olika åsikter om hur samverkan mellan olika aktörer hade fungerat. Både föräldrarna och förskolans personal upplevde att samverkan fungerade bra mellan förskolan och hemmet. Förskolepersonalen lyfte specialpedagogen som en samverkansaktör vilket föräldrarna inte gjorde. Det som man ansåg främjade samverkan var allas intresse och engage-

mang samt en god kommunikation. Gemensam kunskapsgrund genom utbildning skapade en gemensam utgångspunkt för samverkan.

Tid krävs för samverkan. Förskolechef upplevde att den tid som behövdes för samverkan med habilitering, föräldrar och specialpedagog togs från barngruppen vilket påverkade barnets möjlighet till delaktighet negativt. Samma förskolechef ansåg att intensivinläringen inte bidrog till delaktighet utan snarare motverkade medan förskolläraren menade att Olle tack vare intensivinläringen fick bättre möjligheter att fungera i grupp och på så sätt bli delaktig.

Föräldrarna och förskolläraren upplevde samverkan med habiliteringen som positiv medan förskolecheferna och specialpedagogen upplevde att habiliteringens ingång i samarbetet, där de upplevde att man blev ålagda att utföra intensivinläring, påverkade samverkan negativt. Att de olika yrkesprofessionerna har olika uppdrag och brist på förståelse för varandras uppdrag påverkade samverkan negativt enligt förskolepersonalen. Förskolechef beskrev en känsla av att föräldrarna ansåg att habiliteringen hade ett högre mandat än förskolan vilket hon upplevde påverkade samverkan negativt.

7 Diskussion

7.1 Metoddiskussion

Vårt syfte med detta arbete var att undersöka och visa på hur man anpassat verksamheten på en förskoleavdelning för att göra ett barn med diagnosen autism delaktig. För att få fram ett resultat som svarar på vårt syfte valde vi fallstudie som metod. Fallstudie undersöker bland annat hur relationer och processer fungerar i sociala sammanhang och metoden har en fördel med att det ges möjlighet att studera pedagogiska problem och dess processer (Denscombe, 2018; Merriam, 1994). Detta tillsammans med att metoden lämpar sig att kombinera med flera forskningsmetoder (i vårt fall dokumentanalys och kvalitativ forskningsintervju) gör att vi anser att vi fått svar på våra frågeställningar.

Med tanke på den tid vi har haft till förfogande för att utföra denna undersökning anser vi att begränsning i urvalet var nödvändig. Vår urvalsgrupp bestod av föräldrar och förskolepersonal, så som en pedagog, en specialpedagog och två förskolechefer. Under arbetets gång har det väckts frågor hos oss som ett annat urval eventuellt hade kunnat ge svar på. Det hade till exempel varit intressant att utöka antalet deltagare till personal från habilitering. Då hade vi fått ta del av deras syn på samverkan med förskolan och kunnat få möjlighet att fördjupa oss i syftet med den intensivinlärningsmetod de förespråkade och som de också handledde förskolans personal i. Det hade också varit intressant att intervjua förskolepersonal på fler förskolor som arbetat med att göra barn med diagnosen autism delaktig i deras verksamhet. Likaså hade det varit intressant att få ta del av deras erfarenheter av samverkan med habilitering. Om vi hade utökat urvalet till fler fall hade vi fått ett resultat som enligt Yin (2006) varit mer analytiskt generaliserbart. När vi analyserar våra intervjuer och tittar på temat där vi samtalar om samverkan ser vi att ingen av våra deltagare berättar något om hur samverkan såg ut mellan den förskolepersonal som arbetar närmast barnet. Det hade också varit en intressant faktor att undersöka.

Dokumentanalys gav oss en förförståelse för hur förskolan har arbetat med Olle. Vi fick tillgång till några av förskolans dokument samt psykologutredningar men valde att endast analysera de dokument som förskolan hade upprättat då vårt syfte utgår från förskolan. Dokumenten bekräftade intervjusvaren kring temat anpassningar och att det har förekommit samverkan. Däremot kan man inte utläsa hur samverkan har sett ut.

Vi valde att en av oss, Cecilia, skulle genomföra samtliga intervjuer, så här i efterhand reflekterar vi över om det var det bästa för att få fram bästa tänkbara resultat. Vårt val berodde på att Cecilia känner till familjen innan och att vi tänkte att det var bra med samma intervjuerson för att på ett så likvärdigt sätt som möjligt kunna möta deltagarna. Vi kan se en risk med att Cecilias förförståelse påverkat intervjusvaren och således även vårt resultat.

Med hjälp av intervjuguiden anser vi att vi har fått svar på studiens frågeställningar. Däremot märktes det att föräldrarna hade en annan inriktning i intervjun än personalen på förskolan trots att vårt syfte klargjorts både skriftligt och muntligt. Föräldrarnas svar handlade mer om deras åsikter om Olles behov och om vikten av intensivinläringen. Kanske hade vi behövt

vara tydligare med vad undersökningen syftade till och att frågorna kunde ha anpassats bättre utifrån föräldrarnas perspektiv.

Inspelningen av intervjuerna, som skedde med en Ipad, upplevde vi att det fungerade bra. Tekniken fungerade och det var lätt för Madeleine att lyssna av och transkribera materialet, vilket Denscombe (2018) menar ger båda en förförståelse för intervjusituationen och den insamlade datan.

7.2 Resultatdiskussion

Med denna studie är vår förhoppning att bidra till ökad förståelse för vad som gynnar arbetet med att göra barn med diagnosen autism delaktig i en förskoleverksamhet.

Resultatet visar på konkreta exempel på anpassningar som gjorts på förskolan och som har sin utgångspunkt ifrån det sociokulturella perspektivet. Perspektivet talar om den proximala utvecklingszonen och hur de fyra aspekterna interaktion, rum, kreativitet och verktyg/artefakter samverkar för att ge ett barn möjlighet att ta nästa steg i sin utveckling och sitt lärande (Strandberg, 2008). Den proximala utvecklingszonen är en zon där man är mottaglig för lärande genom hjälp och stöd av en mer kapabel person och att lärande sker genom att vi tar del av handlingar och resonemang i ett socialt sammanhang. Människans samspel med fysiska och språkliga redskap är centralt i ett sociokulturellt perspektiv när det gäller lärande och utveckling (Säljö, 2014).

Vygotskij beskriver interaktion som ett nav som all utveckling snurrar kring (Strandberg, 2008). Deltagarna i studien är enade om att det sociala samspelet har varit grundläggande för att öka Olles delaktighet på förskolan. Förskolans styrdokument bygger på demokratiska värderingar och allas rätt att delta i gemenskap (Skolverket, 2010). På förskolan organiserade de sig så att en pedagog kunde vara nära Olle större delen av dagen för att stödja honom i val av aktiviteter och för att lotsa honom och de andra barnen i samspelet i leken. Den vuxne har fungerat som en tolk, läst av signaler och förmedlat dessa till barnen runt honom, då Olle inte har ett verbalt språk. Vakil et.al. (2008) lyfter stöd i sociala sammanhang och lekträning som framgångsfaktorer i arbetet med barn med autismdiagnos. De betonar också vikten av kontinuitet och att barnet ska möta så få pedagoger som möjligt då barn med diagnosen autism behöver struktur och rutin för att må bra. Förskolan i vår studie hade tagit hänsyn till detta och hade organiserat verksamheten så att samma pedagoger arbetade med Olle under större delen av hans förskoletid. Rummens miljöer anpassades utifrån Olles intressen och behov och på så sätt skapades ytterligare möjligheter till interaktion. Miljöerna gjordes inbjudande för alla barn och så att naturliga möten mellan Olle och de övriga barnen kunde ske. Barnen i gruppen har fungerat som "fiffiga kompisar" och de har utmanat Olle att samspela och har deltagit i lekar på hans villkor.

På förskolan har det använts bilder och tecken för att ge Olle bättre förutsättningar att kommunicera, skapa struktur och tydlighet samt för att underlätta samspelet med andra barn och vuxna. Dessa hjälpmedel ser vi som verktyg/artefakter. Säljö (2014) förklarar att verktyg/artefakter kan vara det stöd som barnet behöver för att utmanas i sitt lärande. Socialstyrelsen

(2010) och Stuart, Flies & Rinaldi (2006) betonar vikten av det visuella stödet som en viktig del i arbetet med barn med autismdiagnos.

Rum är ytterligare en aspekt som Vygotskij nämner som betydelsefull i barns lärande. Pedagogerna bör tillsammans med barnen kontinuerligt fundera, reflektera och utveckla rummen skriver Strandberg (2008). Den för studien aktuella förskoleavdelningen har arbetat med detta genom att anpassa rummen utifrån Olles behov. För att tydliggöra för Olle och de andra barnen vilka leksaker och material som erbjuds har bilder använts. För att skapa mötesplatser och möjligheter till samspel för alla barn har personalen utgått från Olles intressen.

I arbetet för att göra Olle delaktig har tid avsatts för att sitta ner och reflektera och utveckla både miljö och arbetssätt. Här har personalen haft tillgång till specialpedagog och personal från habilitering som har handlett dem i arbetet. I detta arbete ser vi att de använt sig av ytterligare en av Vygotskijs aspekter, nämligen kreativitet. För att ta tillvara på Olles kreativitet så utgick man från hans intressen och utarbetade metoder och miljöer för att öka Olles delaktighet i gruppen. För att kunna göra det krävs grundläggande kunskap om autism och kreativitet hos förskolepersonalen.

Habiliteringen har handlett personalen i intensivinlärningsmetoden, en metod som ifrågasätts av delar av förskolans personal. Då förskolans styrdokument förespråkar det relationella perspektivet medan intensivinläringen utgår från ett kategoriskt perspektiv där barnets brister ska kompenseras skapas en konflikt i förskolans uppdrag, ett dilemma. Olle har på grund av sin funktionsnedsättning behov som behöver kompenseras för att han ska ha möjlighet att utvecklas. I läroplanen (Skolverket, 98/16) står att förskolan ska erbjuda en verksamhet som stimulerar till utveckling och lärande och som baseras på samspel mellan vuxna och barn och att barn får möjlighet att lära av varandra. Här ses barngruppen som en viktig del och verksamheten genomsyras av gemenskap och delaktighet. Intensivinlärningsmetoden har enligt föräldrar och personal inneburit att Olle skulle träna på sina övningar enskilt tillsammans med en vuxen. Detta väckte reaktioner hos förskolechefer och specialpedagog som menar att det blir en motsats till delaktighet att i förskolan träna ett enskilt barn avskilt från övriga barn. Förskolläraren däremot berättar att hon tror att intensivinlärningsmetoden gynnade Olles möjlighet att bli delaktig i gruppen när han först fick träna vissa färdigheter enskilt som han sedan kunde använda när han var tillsammans med de andra barnen.

Frågan är vilket perspektiv man ska utgå från för att Olle ska få bäst förutsättningar för att bli delaktig och vem som har störst mandat att bestämma hur man ska gå tillväga. Här uppfattar vi ett dilemma. Nilholms (2007, 2016) dilemmaperspektiv har vuxit fram ur kritik mot det relationella och det kategoriska perspektivet och bygger på att det fattas demokratiska beslut av alla som är involverade i arbetet av vilka anpassningar verksamheten ska göra för att skapa bra förutsättningar för barnets delaktighet. Det som ur en synvinkel kan verka som en bra lösning kan ur en annan få negativa konsekvenser (Jakobsson & Nilsson, 2015). Trots att deltagarna har olika åsikter i frågan om intensivinläring har resultatet visat att Olle enligt förskolepersonalen fått goda förutsättningar för att bli delaktig i verksamheten. Forskning lik Stuart, Flis & Rinaldis (2006) visar att barns delaktighet har ökat med hjälp av att använda flera strategier. Vår slutsats är att strategier som utgår från olika perspektiv kan komplettera varandra istället för att konkurrera med varandra.

Resultatet i vår studie visar att studiens deltagare från förskolan anser att habilitering och förskolan saknar kunskap och förståelse för varandras uppdrag. Specialpedagogen uttrycker att om samverkan ska fungera så får var och en presentera vad man har att erbjuda för att sedan komma överens om en strategi för hur man kan arbeta för att nå målet. Något som man upplevde att habiliteringen inte gjorde. Danermark (2003) beskriver att på en viss nivå av samverkan kan de samverkande yrkesgrupperna koordinera sina insatser på ett strukturerat sätt för att nå bästa möjliga resultat. Med utgångspunkt ur dilemmaperspektivets (Nilholm 2007, 2016) demokratiska och etiska tankar anser vi att om de båda professionerna hade delgett varandra sina kunskaper och fogat samman det bästa från varje profession och gemensamt fattat beslut om hur det fortsatta arbetet skulle utformas hade verksamheten ytterligare kunnat utvecklas. I likhet med Nilholm (2016) anser vi att det relationella och det kategoriska perspektivet inte behöver motverka varandra utan att de kan komplettera varandra beroende på barnets behov och situation. Det viktiga är att det har tagits demokratiska beslut om vilka anpassningar som ska göras för att bäst gynna barnets utveckling.

Det framkommer i intervjun med föräldrarna att de var nöjda med förskolans arbete och med personalens bemötande. Både Swärd (2007) och Kinge (2009) betonar vikten av att förskolans personal skapar en bra relation med föräldrar till ett barn med funktionshinder, att personalen visar förståelse för familjens situation och att en öppen dialog och nära samverkan kan bidra till en bättre vardag för barnet både i förskolan och hemma. Även Abrahamsson (2010) talar om att hur viktig en fungerande relation mellan förskolan och föräldrarna är och hon berättar också om att då föräldrarna känner sina barn bäst kan de bidra med kunskap om varför vissa situationer på förskolan inte fungerar så bra för deras barn och vilka förändringar som skulle kunna göras för att ge bättre förutsättningar för barnet. Föräldrarna i vår studie uttrycker samtidigt att det var viktigt för dem att intensivinläringen genomfördes som planerat och att de var besvikna över att det inte tillsattes en resurs så att träningen kunde genomföras även när någon i personalen var frånvarande. Frånvaro som bland annat kunde bero på möten för samverkan med specialpedagog och habilitering. Samtidigt som Olle behöver stabilitet och kontinuitet för att bli delaktig i verksamheten krävs tid för att samverka och utveckla verksamheten för att passa hans behov. Tid som enligt föräldrarna tas från barnets möjligheter till träning medan förskolechefen uttrycker att tiden tas från den vanliga verksamheten och påverkar Olles möjlighet till att få det vuxenstöd han behöver. Här ser vi en konflikt mellan förskolans uppdrag och prioritering och föräldrarnas tro på intensivinläringmetoden, vilket ytterligare kan ses som en klassisk motsättning som kan knytas till Nilholms dilemmaperspektiv (2007, 2016).

Specialpedagogen har funnits som ett stöd för pedagogerna i arbetet med att göra Olle delaktig i verksamheten. Något som både Palla (2009) och Zakirova Engstrand & Roll-Pettersson (2014) talar om är att specialpedagogens reflektion med arbetslaget skapar förutsättningar för att öka personalgruppens gemensamma kompetens och möjlighet att samlas kring de dilemman som finns för att bemöta alla barn utifrån deras behov i verksamheten. Palla (2009) menar att specialpedagogens bidrag blir att visa på barns olikheter som en tillgång i barngruppen. Lindqvist et al (2011) såg i sin undersökning dels att specialpedagoger förespråkar inkludering mer än andra yrkesgrupper och dels att specialpedagoger och förskollärare är överens om att anpassningar i verksamheten är framgångsfaktorer i arbetet med barn som är i be-

hov av särskilt stöd. Detta överensstämmer med Vakil et al (2008) som menar att om man ska skapa en lärmiljö där delaktighet för alla barn erbjuds så måste specialpedagogiken fogas samman med den generella pedagogiken. I vårt resultat bekräftas detta då vi ser att alla har haft en positiv inställning till att göra Olle delaktig genom anpassningar i verksamheten. Specialpedagogens roll nämndes i intervjuerna med personalen på förskolan men det var inget som föräldrarna tog upp. Vi funderar på om anledningen till att föräldrarna inte uppmärksammar specialpedagogens arbete kan bero på att dennes arbete i huvudsak är att handleda pedagogerna i arbetet med att göra alla barn delaktiga. Det blir då en inre samverkan på förskolan som personalen upplever har gynnat Olle och som föräldrarna inte har varit en del i.

Något som både Swärd (2007) och Stuart, Flis & Rinaldi (2006) talar om som viktiga faktorer i ett samverkansarbete är intresse, engagemang och god kommunikation. Detta var också något som alla deltagare såg som framgångsfaktorer i samverkan och de betonade särskilt vikten av en god kommunikation mellan förskola och föräldrar.

Utifrån det resultat som vi fått fram resonerar vi kring hur läroplanen för förskolan tolkas av olika aktörer inom förskolan och vad det innebär för det enskilda barnet. Vi funderar på om det är rimligt att en läroplan övervägande utgår från det relationella perspektivet trots att barn som finns i verksamheten har behov som på olika sätt behöver kompenseras. Kanske kan det vara dags att ytterligare belysa dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007, 2016) inom förskolans verksamhet. Det skulle kunna innebära att det görs än mer anpassningar beroende på vilket barn det handlar om och att det enskilda barnets behov och önskan tas i beaktande. Inkluderingsstanken som Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) uppmanar till är viktig men man bör tänka på att alla människor kan uppleva inkludering olika. En del barn och föräldrar kanske mår bättre av särlösningar medan andra mår bra av att vara del i det sociala sammanhang som förskolan utgör. Olle behövde, enligt förskolläraren, till en början en särlösning för att efter hand kunna ingå i det sociala samspelet på avdelningen.

I vår undersökning ser vi att personalen har fått kunskap om autism och resurser för att samverka och bedriva en verksamhet som anpassats efter Olles behov och som de upplever har bidragit till att göra honom delaktig. Kunskap och resurser är viktigt för att undvika att personal blir frustrerade över att inte kunna bedriva den verksamhet de vill och som förväntas av dem. Kinge (2000) menar att möjligheterna att påverka barnets utveckling finns i förskolans vardag och att den är viktig att hålla fast vid.

7.3 Studiens kunskapsbidrag och vidare forskning

Vår studie och Stuart, Flis & Rinaldis (2006) undersökning har visat att anpassningar är av vikt för att göra verksamheten begriplig för ett barn med diagnosen autism. De, liksom vi, har sett att det är viktigt att ha strategier som hjälper barnet i dess utveckling och att flera strategier kan komplettera varandra och på så sätt skapa bättre förutsättningar för delaktighet för barnet.

Vi tänker att vår studie har bidragit till att lyfta dilemmaperspektivet som ett alternativt perspektiv till de båda mer vedertagna perspektiven, det relationella och det kategoriska. Om samverkan mellan verksamheter utgår från dilemmaperspektivet skulle det kunna innebära att

förskola och habiliteringen tillsammans med föräldrarna gemensamt kan komma överens om vilka anpassningar som bäst passar barnet utan att de båda verksamheterna behöver uppleva en konkurrens mellan sina uppdrag. Förskolans styrdokument förespråkar en helhetssyn på barnet och med hjälp av dilemmaperspektivet kan man arbeta både med de av situationen uppkomna behoven och de kompensatoriska behov barn med diagnosen autism har på grund av sin funktionsnedsättning.

Som vidare forskning ser vi en möjlighet att vidga vår studie genom att undersöka flera förskoleavdelningar där barn med diagnosen autism är inskrivna, och kan på så sätt få ett mer generaliserbart resultat. Vi anser att det också vore intressant att titta på den samverkan som bedrivs mellan personalen på förskoleavdelningar. Att låta undersökningen omfatta personal från habilitering skulle bidra till att få deras perspektiv och syn på den samverkan som sker tillsammans med landets förskolor och skulle kunna ligga som grund för en dialog kring ett utvecklingsarbete när det gäller samverkan mellan förskolan och habiliteringen.

Referenser

Abrahamsson, L. (2010). *Tänk om. En bok om autism, aspergers syndrom, ADHD och andra förmågor*. Malmö: Gleerup.

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Autism & Aspergerförbundet. (2009). *Autism*. Hämtad 2018-09-23 från <http://www.autism.se/autism>

Bitéus, J & Engholm, T. (2016). *Utveckla barns inflytande: verktyg för förskolan*. Stockholm: Gothia fortbildning.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.

CDC. (2018). *Data and statistics*. Hämtad 2018-12-28, från <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Danermark, B. (2003). *Samverkan - himmel eller helvete?*. Stockholm: Gothia.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hjärnfonden. (2015). *Autismspektrumtillstånd*. Hämtad 2018-09-23 från <http://www.hjarnfonden.se/wp-content/uploads/2015/03/AST.pdf>

Hjärnfonden. (2018). *Vad är autism?* Hämtad 2018-12-28 från <https://www.hjarnfonden.se/om-hjarnan/diagnoser/autism/>

Jakobsson, I & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd. Viktigare än diagnos*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jakobsson, I-L & Nilsson, I. (2015). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur och Kultur.

Johannesen, A. & Tufte, P. (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.

Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.

Kinge, E. (2009). Bokstavsbarren. I A, Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G-M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157. doi: 10.1080/08856257.2011.563604

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola – möte med det som inte anses LAGOM*. Stockholm: Liber.

Merriam, S, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson Rutberg, M., Lindahl, U. & Spjut Jansson, B. (2011). *Manual för intensivinlärning för små barn med autism*. Habilitering och Hälsa Västra Götalandsregionen.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, C. (2016). *Dilemmaperspektivet del 2*. Tillgänglig: <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/dilemmaperspektivet-del-2>

Palla, L. (2009). En förskola för alla. Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 3.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (3:dje uppl.). Stockholm: Liber.

Prop. 2016/2017:18. *Nationellt mål och inriktning för funktionshinderpolitiken*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/artiklar/2017/05/en-funktionshinderspolitik-for-ett-sverige-som-haller-ihop/>

Roll-Pettersson, L., Olsson, I. & Ala'i-Rosales, S. (2016). Bridging the Research to Practice Gap: A Case Study Approach to Understanding EIBI Supports and Barriers in Swedish Pre-schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, ISSN 1307-9298, Vol. 9, nr 2, s. 317-336.

Skolverket. (1998 rev.2016). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Måluppfyllelse i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen. (2010). *Barn som tänker annorlunda*. Västerås: Edita Västra Aros.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2017). *Vad är extra anpassningar i förskolan?* Hämtad 2018-12-19, från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vad-ar-extra-anpassningar-i-forskolan/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.Handledning*. Härnösand: Specialpedagogiska Skolmyndigheten.

Strandberg, L. (2008). *Vygotskij i praktiken - bland plugghästar och fusklappar*. Finland: WS Bookwell.

Stuart, S., Flis, L. & Rinaldi, C. (2006). Connecting With Families. Parents Speak Up About Preschool for Their Children With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 39(1). 46-51.

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

Svenska Unescorådet. (2/2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Svenska Unescorådets skriftserie.

Swärd, A-K (Red). (2007). *Att pussla ihop ett liv - om samverkan*. Falun: Scandbook AB.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Taneja Johansson, S. (2015). Teachers' responses to children with disabilities in mainstream schools in urban India: An autism lens. *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. (Doctoral thesis in Education at the Department of Education and Special Education, 376) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/40534>

Vakil, S., Welton, E., O'Conner, B. & Kline, L. (2008). Inclusion Means Everyone! The Role of the Early Childhood Educator when Including Young Children with Autism in the Classroom. *Early Childhood Education Journal* 36(4), 321-326. doi:10.1007/s10643-008-0289-5

Vetenskapsrådet. (2011). *God forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-11-10 från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf

Yin, R. (2006). *Fallstudier; design och genomförande*. Malmö: Liber.

Ylvén, R & Wilder, J. (2009). Samverkan med barn och familjer. I A Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB.

Zakirova Engstrand, R & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hej!

2018-09-22

Vi studerar till specialpedagoger på Göteborgs Universitet och ska nu skriva ett examensarbete. Vi skriver till er efter att ni vid förfrågan har samtyckt till att delta i vår forskning och vill med detta brev ge er lite mer information.

Syftet med vårt arbete är ta reda på hur verksamhet och miljö har anpassats för att passa alla barn inklusive ett barn med diagnosen autism på en förskoleavdelning. Vi vill också titta på samverkan mellan föräldrar till barnet, pedagoger och andra aktörer och vad som fungerat bra och vad som fungerat mindre bra under barnets tid på förskolan.

Som metod för insamling av data kommer vi att använda oss av intervjuer. Vi uppskattar att intervjun kommer att ta cirka 45-60 minuter. Intervjun kommer att spelas in och sedan skrivas ut. Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär att ert deltagande är frivilligt och att om ni vill kan ni avbryta intervjun när som helst och därmed även deltagandet. Insamlad data kommer att behandlas konfidentiellt och raderas efter vår examination. Resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Vi kommer att ta kontakt med er på telefon för att boka tid för intervju och för att samla in information som kan vara viktig för oss att ta del av innan vi sammanställer intervjufrågorna.

Har ni några frågor eller funderingar så är ni välkomna att kontakta oss eller vår handledare Bengt Edström bengt.edstrom@ped.gu.se

Med vänliga hälsningar Cissi Carlén och Madeleine Hammer

Cecilia.carlen@lidkoping.se

Madeleine.hammer@lidkoping.se

Bilaga 2

Intervjuguide

Till föräldrarna

Berätta om barnet och hans tid på förskolan. Vilka behov hade barnet under sin förskoletid? Vilka förväntningar hade ni på förskolan när barnet fått sin diagnos? Hur svarade/svarade inte förskolan upp till era förväntningar?

Till pedagog, förskolechef och specialpedagog

Hur många år var barnet när du arbetade med det? Hur många år av barnets tid på förskolan arbetade du med det?

Anpassningar

- Anser ni att verksamheten på förskolan har anpassats för att göra barnet delaktig?
- Hur har barnet gjorts/inte gjorts delaktig i verksamheten? Vilka anpassningar har gjorts?
- Hur har man kunnat se att barnet känt sig/inte känt sig delaktig?
- Hur kom man fram till vilka anpassningar som skulle genomföras? Vilket stöd fick ni i utformandet av anpassningarna? Vad har upplevts svårt/enkelt i utformandet av anpassningarna?
- Hur har andra reagerat på de anpassningar som gjordes i barngruppen (andra föräldrar/ andra pedagoger/andra barn)?
- Finns det något ni ser i efterhand som kunde gjort barnet mer delaktigt?
- Vilka anpassningar har fungerat så bra så att ni fortsätter att använda dem i en barngrupp också när barnet slutat på förskolan?
- Hur skulle den ideala förskoleverksamheten se ut för att göra den tillgänglig för alla barn inklusive ett barn med diagnosen autism?

Samverkan

Beskriv hur samverkan har sett ut i arbetet med att skapa en tillgänglig lärmiljö för X och de andra barnen.

- Vilka samverkansaktörer har ni haft?
- Vem har bidragit med vad? Vilken roll har de haft?
- Vad har fungerat bra/inte bra i samverkan och vad beror det på?
- Har ni upplevt att något har gynnat/hindrat samverkan?
- Vad hade ni önskat mer av?