



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Kommunikation

**En etnografiskt inspirerad studie kring ett barn
med autism**

Viveca Sundberg

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT14 SPP600:6

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	HT14 SPP600:6
Nyckelord:	språk, kommunikation, autism, förskola, sociokulturellt perspektiv, etnografi

Syfte: Syftet är att studera kommunikativa tillvägagångssätt hos ett barn med autism. Hur ser kommunikationen ut som barnet använder och möter i förskolan? Vilka möjligheter respektive hinder för den kommunikativa utvecklingen kan upptäckas i förskolan?

Teori: Studien bygger på ett sociokulturellt perspektiv, grundat på Vygotskijs tankar kring lärande och hur barnet formas och utvecklas i förhållande till den kultur, samhälle och sociala kontext det omges utav. Språk och kommunikation är centralt inom valt perspektiv; att ha kontroll över språket och att använda det är en viktig funktion. Kommunikation sker i sociala situationer tillsammans med andra och är betydelsefull för lärande och utveckling.

Metod: Utifrån en etnografisk ansats har information samlats genom deltagande observationer, intervjuer och samtal samt dokumentinsamling för att utforska sociala och kommunikativa förlopp. Genom ett hermeneutiskt inspirerat analyseringsarbete har data tolkats för att förstå händelser i ett sammanhang. Att tyda tecken och ange betydelser är en omfattande pendlande process som likt en spiral genererar ny förståelse genom att varje del och helhet växer fram utan slutpunkt.

Resultat: En slutlig analys av all insamlad data visar att pedagogernas närvaro och fokus mot barnet utgör de vitala möjligheterna för en utveckling inom kommunikation. Då en allmän utveckling av socialt samspel begränsas av funktionshindrets omfattning behöver barnet ha pedagoger nära och fokuserade för att ta emot, försöka förstå samt svara och bekräfta barnets olika (ofta svagt förmedlande) uttryck. Observationer visar att lek mellan barnet och pedagogerna utgjordes av ett positivt socialt samspel, vilket också är en grundförutsättning för att kommunikation ska bildas. Störst potential för utveckling av kommunikation hos barnet torde därför finnas genom att medvetet skapa förutsättningar för lek och interaktion mellan barn och pedagog. Studiens resultat pekar även på vikten av att pedagogerna visar respekt för och hänsyn till barnet/individ, har kunskaper om funktionsnedsättningen autism, får handledning och stöttning från specialpedagog samt att verksamheten ges tillräckliga ekonomiska förutsättningar för att kunna tillgodose barnets behov och skapa en kommunikativ utveckling.

Förord

Mitt djupaste tack vill jag rikta till de alldeles fantastiska, särskilda, annorlunda barn som jag träffat och som lärt mig mer om livet än jag någonsin kunnat tänka mig!

Tack Hugo! Utan dig, dina föräldrar samt pedagogerna på din förskola hade denna framställning aldrig kunnat skapas. Jag är så tacksam för att ni vuxna tog emot mig med öppna armar och lät mig få ta del av eran och Hugos värld.

Ett stort tack till min älskade familj och mina fina vänner som stöttat mig genom denna utbildning; utan eran tro på att jag skulle klara också detta, hade jag inte kommit i mål.

Hjärtligt tack till dig Agneta, min handledare som så varsamt och med tillförsikt varit med under denna lärorika resa!

Till sist vill jag skicka en hälsning och tack till ”min” lilla älva som visade för mig vilken oerhörd magi och vilka fantastiska krafter som fanns, och fortfarande finns, inom dig!

Med detta vill jag nu bjuda med dig på en resa, där jag hoppas du kan ana magins strålar och känna kraftens mullrande. Du ska få åka mot land, på gränsen till fantasins värld, men fortfarande med säkerhetsbälte på. Kaptenen träffar du inte förrän du är tillbaka igen.

Välkommen ombord och lycklig resa!

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	4
2. BAKGRUND	6
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	7
4. LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG	8
4.1 Språk och kommunikation	8
4.2 Specialpedagogisk inriktning	9
4.3 Autism ur ett historiskt perspektiv	11
4.4 Autism ur ett biologiskt och medicinskt perspektiv.....	11
4.5 Autism, språk och kommunikation	12
4.6 Autism ur ett pedagogiskt perspektiv.....	13
4.7 Sammanfattning	14
5. TEORETISK UGÅNGSPUNKT	15
5.1 Sociokulturellt perspektiv	15
5.2 Centrala utgångspunkter utifrån sociokulturellt perspektiv	17
5.2.1 Språk	17
5.2.2 Kommunikation.....	17
5.2.3 Kontext, helhet, miljö.....	18
5.2.4 Interaktion	19
5.2.5 Artefakter – Redskap.....	19
5.2.6 Mediering – Förmedling.....	19
5.2.7 Vuxnas roll	20
6 METOD	21
6.1 Etnografisk ansats	21
6.2 Urval.....	24
6.3 Datainsamling	25

6.3.1	Deltagande observationer	25
6.3.2	Fältanteckningar	26
6.3.3	Intervjuer	26
6.3.4	Dokumentinsamling	26
6.3.5	Triangulering	27
6.4	Genomförande.....	27
6.5	Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet	30
6.6	Etiska överväganden	30
7	RESULTAT	33
7.1	Samtal med förälder	33
7.1.1	Språket.....	33
7.1.2	Kommunikation.....	34
7.1.3	Förskolan	34
7.1.5	Sammanfattning av föräldrasamtalet	35
7.2	Samtal med pedagoger	35
7.2.1	Förskolan	36
7.2.2	Specialpedagogens roll.....	37
7.2.3	Språk och kommunikation	37
7.2.4	Sammanfattning av samtalet med pedagogerna.....	38
7.3	Deltagande observationer	38
7.3.1	Matsituation – frukost	38
7.3.2	Andra matsituationen – skrik	40
7.3.3	Tredje matsituationen – försöker kommunicera.....	41
7.3.4	Lekstund - tältet.....	41
7.3.5	Lekstund – surfplattan	43
7.3.6	Lekstund – från riva till kittla och skratta	44

7.3.7	På väg ut	45
7.3.8	Påklädning	45
7.3.9	Utevistelse	46
7.4	Sammanfattande analys av observationerna	48
7.5	Dokumentationsanalys	49
8.	SAMMANFATTANDE ANALYS OCH DISKUSSION	50
8.1	Resultatdiskussion	50
8.1.1	Språk och artefakter	50
8.1.2	Kommunikation och förmedling	52
8.1.3	Interaktion och lek	53
8.1.4	Förskolan, kontexten och pedagogernas roll	54
8.2	Metoddiskussion	55
9.	SLUTORD	57
9.1	Specialpedagogiska implikationer	57
9.2	Förslag till fortsatt forskning	58
	Referenser	59
	Bilaga 1	63
	Bilaga 2	64

1. INLEDNING

”Man lär sig inte att kommunicera genom att tala utan man lär sig tala genom att kommunicera” (Okänd författare).

Pedagogik är en uttrycksform för att optimera lärande och utveckling i allmänhet, medan specialpedagogik tar sin utgångspunkt från individens livsvärld. Vi kan genom kunskap och förståelse skapa speciella möjligheter till utveckling, istället för att låta olika hinder stoppa oss. Detta är ingen rak väg, men det är viktigt att se det unika, individuella hos dem vi möter och låta det ledsaga oss till ny kunskap. Denna studie kommer att fokusera på kommunikation – att överföra information – när just detta innebär en stor svårighet, det vill säga vid en störning inom autismspektrum.

Skolverket (2010) skriver i det nationella styrdokumentet för förskolan Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010, att förskolan ska lägga grunden till den språkliga och kommunikativa utvecklingen hos barnen för att de på sikt ska kunna erhålla de kunskaper som behövs för att fungera i samhället. Språket hör direkt samman med både lärande och identitetsutveckling. Förskolans uppdrag är således att verka för att varje barns språkutveckling stimuleras och utmanas.

Språk och kommunikation hänger ihop, men innefattas också av en distinktion. Svårigheter kan finnas inom den språkliga utvecklingen, utan att för den delen innefattas av övergripande kommunikationsproblem. Ett barn med svårigheter inom autismspektrumtillstånd kan utveckla ett talat språk, men hindras ändå av hjärnans dysfunktion att distinkt överföra budskap oavsett uttrycksform.

Autismspektrumtillstånd är en funktionsnedsättning som på många sätt skiljer sig från andra funktionshinder. Ett blint barn följer ofta en normalutveckling men hindras i sin funktion att använda sina ögon och se omvärlden. Ett barn med en utvecklingsförsening kan oftast bemötas utifrån den utvecklingsålder hen befinner sig på. Barn inom autismspektrumtillstånd har inte bara ett för omvärlden osynligt handikapp, de har också ofta en ojämn utvecklingsprofil. Hos ett barn kan flera färdigheter vara på adekvat åldersnivå, eller till och med högre, medan begränsningarna inom kommunikation och socialt samspel alltid är det som utgör svårigheter och är grundläggande för att få en diagnos inom autismspektrumtillstånd (Gillberg & Peeters, 2001). För att bemöta dessa barn inom förskola och skola krävs ett engagemang och en förståelse för barnets livssituation samt kunskaper och insikt i vad som kan bli hinder och svårigheter i barnets dagliga funktion. Jag ser barn som kompetenta, de förstår ofta långt mer än vad de kan uttrycka, vilket innebär att det är deras uttryckssätt som är nyckeln för mig in till deras tankar och kunskap. Kan de visa eller berätta för mig vad de behöver kan jag hjälpa dem lättare. För mig bygger detta på respekt inför barnet och individen, vilket genom lek och skratt kan skapa samhörighet och intimitet.

Mina tankar inför denna forskningsstudie grundar sig från den tid då jag arbetade på en förskola där det fanns en liten flicka på drygt två år. Hon hade svårigheter med det sociala spelet, att vara tillsammans och leka med andra barn. För henne var det var svårt att tolka

innehörden, av både de ord och handlingar, som användes runt omkring. Hon behövde tydlighet som kunde förklara omvärlden, så vardagen fick byggas upp av att någon vuxen, lugnt och metodiskt, fanns nära för att översätta från det kaos hjärnan skapade till begriplig struktur. Flickan använde inga ord och det var svårt att avläsa och tolka hennes beteenden för att förstå vad hon ville eller menade. När vi inte förstod henne skapades stor frustration hos tösen, hon hade alltså ett stort behov av att utveckla förmågan till att överföra och ta emot information, det vill säga att kommunicera.

En vacker vårdag var vi ute på gården och gungade, flickan och jag. Hon satt och njöt av farten som gjorde att håret virvlade, hon skrattade mer ju högre fart hon fick. Vi hade en härlig stund tillsammans. När jag stannade gungan för att ta ny, högre fart säger jag samtidigt som jag släpper iväg: ”gunga!” Detta upprepade jag många, många gånger. Sedan provade jag att låta henne vänta lite, lite innan jag släppte iväg henne i gungan, med samma upprepande fras. Lät det kittla till lite av förväntan innan det var dags att flyga iväg. Den lilla, lilla stunden förlängdes, men för att hon inte skulle tappa fokus, blandades detta av tillfällen då väntan var minimal och hon gungade iväg samtidigt som jag återigen upprepade ”gunga!” Återigen stannade jag gungan, drog den tillbaka för att ge fart, men då ville jag att hon skulle göra något; ge mig någon form av tecken, där hon visar för mig att hon vill att jag släpper iväg gungan. Vi hade intensiv ögonkontakt, jag tror vi båda tyckte mycket om den här stunden! För henne var förväntan stor, det pirrade kanske lite i magen, hon visste att snart gungar hon iväg igen. För mig var också förväntan stor, jag vet att hon kan lära sig nytt genom tydlighet och förklaring. Kan vi hitta något uttrycks sätt där hon förmedlar budskapet så att jag förstår? Lyckan! När hon högt och tydligt sa:

- gunga...

Detta ord upprepades av henne flera gånger innan det var dags att avsluta aktiviteten. Lika tydligt varje gång! Hon kunde uttrycka ord, svårigheterna låg i överföringen; kommunikationen. Under en kort period utökades ordförrådet mycket snabbt. Genom att hon erövrade det verbala språket kunde omgivningen lättare förstå vad hon menade och önskade. Vissa kommunikativa svårigheter fanns ändå kvar liksom även problematiken inom interaktion. Autism är ett mycket speciellt funktionshinder!

Ett barn som inte kan förmedla så omgivningen förstår, behöver få möjligheter och redskap för att lära sig detta. De som befinner sig inom autismspektrumtillstånd har svårt att använda kommunikativa strategier, vilket jag här i min studie vill undersöka mer kring. Genom denna kvalitativa studie vill jag söka efter det generella av möjligheter till utveckling av kommunikation genom att studera det partikulära och unika i det enskilda, utifrån ett barn med funktionsnedsättning inom autismspektrumtillstånd. I ett större perspektiv kanske detta kan bli en grogrund inför ytterligare forskning som kan generera ny kunskap om potentiella metoder för utvecklandet av förmåga till kommunikation hos barn med autism.

2. BAKGRUND

Det tar oftast runt ett år innan ett barn säger sitt första ord. Men redan som nyfödd kommunicerar babyen med omgivningen. Kommunikationen sker utan ord, genom kroppsspråk, ansiktsmimik, blickar och läten förmedlar det lilla barnet till omgivningen som avläser, tolkar, bekräftar och svarar. Även när orden börjar komma fortsätter kommunikationen i samspel med omgivningen genom ordens tonläge och pekande. Orden blir fler och bildar snart ett språk och förmedlingen av budskap sker alltmer genom det talade språket. Interaktion blir till stor del en kommunicerande handling, i orden bygger vi in den förmedlande innebörden och lämnar samtidigt tidigare tillvägagångssätt bakom oss. Barn som har svårigheter inom autismspektrum har ofta en försenad språklig utveckling och kommunikation. Föresatsen med denna studie är att få ökad insikt och kunskaper om potentiella strategier för att utveckla kommunikation hos barn med autism.

Språk och kommunikation är ett område som i allra högsta grad är aktuellt och har stor betydelse för alla, oavsett ålder och funktionsförmåga, i dagens informationssamhälle (Nettelbladt & Salameh, 2007; Westerlund, 2009; Bjar & Liberg, 2010; Skolverket, 2010; Jakobsson & Nilsson, 2011 & Skolverket, 2012). Genom kommunikation kan vi förmedla känslor, tankar, vilja. Att då känna, tänka och vilja på ett annorlunda sätt och samtidigt ha svårt att kommunicera bidrar till stora svårigheter. Skolverket (2012) skriver ”att kunna kommunicera är centralt i mötet med andra människor oavsett ämnesområde eller var i livet och samhället en människa befinner sig. Kommunikationsformerna kan variera (-) men behovet av att själv förstå och att göra sig förstådd är ofrånkomlig” (s. 13). Det talade språket är ett av flera kommunikationsmedel. Det finns många andra uttryckssätt för att förmedla och delge sin omgivning exempelvis genom teckenspråk och bildkort, men också genom använda kroppen och rösten. Genom att kommunicera, att använda någon form av kommunikation, skapas en kontakt mellan sändaren och mottagaren.

Autismspektrumtillstånd är en neurologisk diagnos som innebär att ha begränsningar inom kommunikation, socialt samspel samt intresse och beteende, vilket innebär en kvalitativt nedsatt förmåga inom alla dessa tre områden (Gillberg & Peeters, 2001). Den engelska läkaren, tillika forskare inom psykiatri, Lorna Wing var den som under 80-talet först beskrev dessa tre som gemensamma problemområden inom autismspektrum, vilket senare kom att kallas Wings triad. (Nylander & Thernlund, 2013). Hos personer med autism fungerar hjärnan på ett annat sätt än hos de flesta andra människor, vilket innebär att hjärnan bearbetar tankar (kognition) och upplevelser (perception) på ett särpräglat vis. (Abrahamsson, 2010; Bogdashina, 2012).

3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet är att studera de kommunikativa tillvägagångssätt som ett barn inom autismspektrumtillstånd använder och möter i förskolan.

Några centrala frågeställningar är

Hur kommunicerar barnet med omgivningen?

Vilka möjligheter till utveckling av barnets kommunikation visar sig i förskolan?

Vilka hinder för utvecklingen av barnets kommunikation visar sig i förskolan?

4. LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

Människans uppfattning om verkligheten är komplex och mångfacetterad. Behovet av kontroll medför att anspråk görs på att definiera och kategorisera omvärlden och där i också oss själva. När ett återkommande mönster anträffas och ses som allmänt rådande har vi definierat normalitet, men samtidigt bildat avvikelse när pusselbiten inte passar in i mallen. Kunskap om vilken miljö som gagnar utveckling samt respekt inför olikheter skapar möjligheter för alla att växa oavsett om vi startar livet som en bland alla andra vitsippor, som en ömtålig orkidé eller likt en genomträngande, stark maskros.

Forskning inom olika områden ger svar på olika frågor. Att ta del av mångfalden och skapa nya frågor genom att korsa vetenskapens vägar bildar ny kunskap och bidrar till utveckling.

4.1 Språk och kommunikation

Språkutvecklingen startar redan som nyfödd då det lilla barnet möter omgivningen genom sina sinnen (Westerlund, 2009). Hörseln utvecklas från 20:e graviditetsveckan och röster, ljud och musik är välbekanta för babyn när den möter livet utanför magen. Detta är språkets grogrund som i samspel med omgivningen bidrar till barnets språkutveckling.

Kommunikation betyder att dela, att göra gemensam och att kommunicera är att dela (Heister Trygg, 2008). Kommunikation innebär att överföra ett budskap till någon annan för att på så sätt påverka dennes tankar, känslor eller handlande, vilket kan ske medvetet eller omedvetet (Wandin, 2012). Vidare menar författaren att språk förmedlas genom tal, skrift eller tecken och följer de regler som delas av en grupp människor. ”Talet är alltså ett sätt att uttrycka det språk man har tillägnat sig” (s. 277). Det mest centrala begreppet under ett barns tidiga språkutveckling är kommunikation (Jakobsson och Nilsson, 2011) som vidare beskriver hur det lilla barnet utforskar och lär om sin omgivning genom nyfikenhet och lust. Genom samspel och att umgås tillsammans med andra lär sig barn språk (Liberg, 2010 & Strömqvist, 2010).

Redan från födseln sker utvecklingen av språk och kommunikation i samspel mellan barnet och viktiga personer i omgivningen (Wandin, 2012). När barnet är några månader börjar det samtala med sin omgivning genom joller (Liberg, 2010). Under det första året utvecklas barnets språk genom kommunikation utan att barnet har förmågan att använda tal. Det talade språket utvecklas sedan i snabb takt och från barnets andra levnadsår används mestadels talat språk i samtal med omgivningen (Wandin, 2012). Vid 3-4 års ålder kan barnet de mest grundläggande sätten för att uttrycka sig i sitt språk (Liberg, 2010). När barnen har utvecklat ett språk och får ordet i sin makt, innehar de ett verktyg som kan användas till att förändra omgivningen (Strömqvist, 2010).

”att själv kunna uttrycka sig såväl som att kunna lyssna eller avläsa och ta emot någon annans budskap är viktiga delar av en fungerande kommunikationsförmåga” (s. 13, Skolverket, 2012).

Språket är ett viktigt redskap för att utveckla förståelse för omvärlden. ”Vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, för att göra oss förstådda och förstå andra och det liv vi

lever och formar tillsammans” (s. 18, Bjar och Liberg, 2010). Genom de språkliga sammanhang vi ingår i tillsammans med andra formas vi på olika sätt. I relation till andra skapar vi en uppfattning om det egna jaget och en förståelse av oss själva.

Skolverket (2013b) uppger att majoriteten av alla barn i åldern 1-5 år går i förskolan. Hösten 2012 var det 480 200 barn inskrivna, vilket motsvarar 84 procent av alla 1-5-åringar. I förskolan möter barnen troligen en språkligt stimulerande miljö vilket också innebär en varierad språklig och kommunikativ stimulans. De flesta små barn utvecklar sitt språk utan några problem och så som omgivningen förväntar sig, men det finns också barn som inte följer en typisk språklig och kommunikativ utveckling (Nettelbladt & Salameh, 2007). Talat språk används ofta för att sätta ord på, förklara och bearbeta känslor, att då ha svårt att göra sig förstådd bidrar till frustration hos barnet (Wandin, 2012).

Barns språkliga utveckling har direkt koppling till den senare läs- och skrivutvecklingen, där svårigheter i olika grad visar sig hos en del barn och kan bli funktionshinder i skolans värld. Förskolans pedagoger har en viktig uppgift att stödja och stimulera språkutvecklingen genom naturliga samtal i vardagen och kring bilder, titta och läsa böcker.

”Specialpedagogikens viktigaste uppgift är att förebygga och motverka att svårigheter uppstår” (s. 104, Jakobsson och Nilsson, 2011). Skolverket (2013a) som i skolutvecklande uppdrag driver Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling (NCS), har som syfte att stimulera huvudmän och skolor att aktivt arbeta med språk-, läs- och skrivutveckling i kommunerna. I Skolverkets skrift *Få syn på språket* (2012) står att läsa ”Språket spelar en central roll i arbetet med att ge alla elever förutsättningar att utvecklas så långt det är möjligt” (s. 4).

4.2 Specialpedagogisk inriktning

Specialpedagogik berör alla pedagoger och lärare från barnets första skola; förskolan och vidare genom hela barndomen menar Olsson och Olsson (2013) som vidare skriver att ett gynnande förhållningssätt är präglad av vikten att se varje barns svårigheter som pedagogiska utmaningar. Lärare som har och visar respekt inför varje barn, är lyhörda och ser möjligheterna till utveckling får stor betydelse för elever med svårigheter. Vidare framhåller Olsson och Olsson (a.a) vikten av att förskola/skola är präglad av en positiv grundstämning och med synsättet att barn är olika. Målsättningen bör vara att skapa ett förebyggande arbetssätt för att ge alla barn chans att lyckas, vilket kan tillgodoses genom att ge lärare/pedagoger ökade kunskaper om hur barn/elever kan mötas på bästa sätt menar författarna.

Det som Olsson och Olsson (a.a) framhåller som gynnande utgångspunkter stämmer väl överens med det relationella perspektivet (Persson, 2007). Inom detta specialpedagogiska perspektiv ses samband mellan de individuella svårigheterna hos barnet, den pedagogiska metodiken och den övergripande skolmiljön. Fokus blir då att försöka bemöta svårigheterna utifrån en utvidgad aspekt och på alla nivåer; individ, grupp och organisationsnivå.

En motpol till detta perspektiv är det kategoriska (kompensatoriska) perspektivet där inriktningen är att upptäcka och identifiera barnets brister och svårigheter (Nilholm, 2012). Synsättet kan innebära en risk med att diagnosticeringen också kategoriseras som en avvikelse från normen, men genom att synliggöra svårigheterna kan också tidiga hjälp- och stödinsatser åstadkommas. Olsson och Olsson (2013) hävdar att pedagogiken inom förskolan idag domineras av detta bristperspektiv. Genom sökandet efter grundläggande neurologiska och/eller psykologiska orsaker identifieras olika problemgrupper som därmed avgränsas och kategoriseras. Detta innebär att problemet och svårigheterna förläggs till individen och att de egenskaper och förmågor som upplevs som problematiska behöver kompenseras (Persson, 2007). Olsson och Olsson (2013) betonar betydelsen av ett relationellt synsätt inom specialpedagogiken och liksom Persson (2007) en skola för alla vilken värnar om olikheter och mångfald.

Inom specialpedagogik finns, som ovan nämnts, flera olika perspektiv att se på lärande och utveckling. Ett utmärkande drag för den specialpedagogiska forskningen är just den tvärvetenskapliga och mångfasetterade karaktär som får influenser från olika teorier och paradig. Ahlberg (2009) skriver att på senare tid har det sociokulturella perspektivet fått stort genomslag och idag ses människors kunskap som språklig. Ahlberg (2001) har beskrivit ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv (KoRP) som bygger på det sociokulturella perspektivet. Inom KoRP ses delaktighet, kommunikation och lärande som en sammanflätad helhet som inbördes berör och ständigt har verkan mellan sig.

Ur ett mångsidigt internationellt perspektiv mot specialpedagogik har Clark, Dyson och Millward (1998a) reflekterat och lyft problematiken kring det komplexa specialpedagogiska området. Flera andra internationella skolforskare fick i uppdrag att fundera kring frågan om en specialpedagogisk teori är nödvändig och hur den då skulle vara utformad. Redaktörerna menar att syftet med tillkomsten av det gemensamma innehållet inte var att bygga en specialpedagogisk teori, utan snarare den process som skapades.

Teorier är ett uttryck av sin tid och som återspeglar värden, de antaganden och prioriteringar som är aktuella utifrån denna tidsanda. Genom att kartlägga och identifiera trender kan de influenser som påverkar dagens tänkande upptäckas. Dessa trender säger något om oss själva, de berättar om antaganden som vi delar, de värden som är medvetna och omedvetna i vårt arbete och vilka prioriteringar vi anser viktiga just nu menar. ”they indicate to us what we might call the direction of our contemporary gaze” (s. 157). Teorier belyser, men kan också dölja och om det ska bli möjligt att se klart in eller faktiskt utöver specialpedagogiken måste det först finnas idéer om vad det är vi för närvarande inte har möjligheter att se (Clark, Dyson & Millward, 1998b).

4.3 Autism ur ett historiskt perspektiv

Leo Kanner (1894-1981), läkare och barnpsykiatriker som var verksam i USA, uppmärksammade och titulerade en grupp barn som gemensamt hade ett särskilt beteendemönster. 1943 publicerade Kanner en artikel om tidig barndomsautism, där vissa, särskilda drag hade valts ut som centrala för denna diagnos. Detta har legat till grund för mycket av den forskning inom autism som fortsatt pågår idag världen över. Ungefär samtidigt, i den tyskspråkiga delen av världen, publicerade Hans Asberger (1906-1980) sin första artikel om barn och ungdomar med ett ovanligt beteendemönster. Senare menar Asberger att hans syndrom hade likheter med de som Kanner påvisat, men att de skiljde sig så pass åt att de skulle benämnas som olika diagnoser. Den psykoanalytiska teorin som var aktuell under början av förra seklet gjorde att många, både yrkesverksamma och allmänheten, då ansåg att autism var en känslomässig störning orsakad av föräldrarnas bristande omsorg och uppfostran. Under 1960-talet var Rutter en av de forskare som åstadkom stora förändringar när förklaringen kring autisms uppkomst härleddes till skador i utvecklingen som uppstod vid förlösningen eller strax därefter (Rubin, 2006; Wing, 2012).

Wing har sedan 1970-talet forskat kring autism och menar att de slutsatser som kan dras är att både Kanners tidiga barndomsautism och det som kom att kallas Asbergers syndrom ”är undergrupper inom ett brett spektrum av störningar som påverkar social interaktion och kommunikation” (s. 21) Forskning har visat att autism förekommer på alla intelligensnivåer, med eller utan inlärningssvårigheter respektive utvecklingsstörning (Wing, 2012).

Fortsatt fram till den tid vi nu lever i har spekulationer och meningsskiljaktigheter om de barn som idag diagnosticeras med autismspektrumtillstånd gjort sig gällande i aktuell debatt (Rubin, 2006). I början av 2000-talet publicerades i England en artikel där vaccin mot barnsjukdomen mässlingen pekades ut som orsak till autism, vilket fick stor uppmärksamhet och följder. Ett tiotal år senare togs dessa uppgifter tillbaka och studien blev förkastad. Idag anses autism bero på en fysisk hjärndysfunktion med flera olika framträdande symptom i en skiftande skala, där av begreppet spektrum (Wing, 2012; Nylander & Thernlund, 2013).

4.4 Autism ur ett biologiskt och medicinskt perspektiv

Autism är en genomgripande neurologisk störning och dysfunktion i hjärnan med avvikelser i utvecklingen inom kommunikation, social interaktion samt lek och fantasi som uppvisande symptom. Autism går inte att identifiera som en specifik biologisk defekt eller avvikelse, så som många andra skador i hjärnan. Något enhetligt svar till den egentliga orsaken har ännu inte kunnat sammanställas, utan det finns flera möjliga bakomliggande motiv eller samband i de neurologiska funktioner som ger autism som symptom. Autism är en medicinsk diagnos och benämns numera oftast som autismspektrumtillstånd. De som har diagnosen autism (autismspektrumtillstånd) har symptom inom alla områden av den triad som består av kommunikativ, social och beteendemässig funktionsnedsättning. Diagnosticering möjliggörs genom observationer och intervjuer för att där kartlägga utvecklingen och definiera beteendemönster som funnits från tidig ålder hos barnet. (Gillberg & Peeters, 2001; Holmqvist, 2004; Rubin, 2006; Abrahamsson, 2010; Trillingsgaard, 2011; Wing, 2012; Olsson & Olsson, 2013 & Nylander & Thernlund, 2013).

Det finns idag två internationella diagnosmanualer för psykiatriska och beteendemässiga störningar, dels ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) som 1990 antogs och fastställdes av Världshälsoorganisationen samt 2013-års DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) från Amerikanska Psykiatriföreningen; American Psychiatric Association. Den svenska upplagan heter ICD-10-SE och denna senaste version från år 2011 intar tillsammans med DSM-5 den moderna ståndpunkten att det finns ett spektrum av autistiska tillstånd (Autism- och Asbergerförbundet, u.å; Nationalencyklopedin, 2014 & Socialstyrelsen, u.å).

Autism är ett osynligt handikapp och de karaktäristiska dragen vid detta funktionshinder kommer istället inifrån (De Clercq, 2007). Denna störning påverkar individen i olika grad framhåller Gillberg och Peeters (2001) och de individuella skillnaderna är större än likheterna mellan personer som har diagnos autism. Gemensamt hos personer inom autismspektrumtillstånd är att tänkandet fungerar annorlunda. De uppfattar och erfar verkligheten på ett (mot vanligtvis förekommande) avvikande sätt. Information och sinnesintryck tolkas på ett särpräglat vis, där perceptionen koncentreras på detaljer istället för helhet. Detta medför brister inom exekutiva funktioner, vilket innebär en sämre förmåga att hantera impulser, samordna information samt planera och utföra aktivitet (Gillberg & Peeters, 2001; Bogdashina, 2012; Abrahamsson, 2010; Wing, 2012 & Olsson & Olsson, 2013).

Avvikelser i centrala nervsystemet leder till en förändring av hjärnans sätt att fungera. Dessa funktioner är nödvändiga för den sociala och språkliga kommunikationen (Olsson och Olsson, 2013). Detta medför att överföringen av information mellan människor, det vill säga att skicka ett budskap från en person (hjärna) till en annan person (hjärna), har sämre funktion hos personer inom autismspektrumtillstånd. ”Den grundläggande kommunikativa funktionsnedsättningen vid autism är bristen på ömsesidighet och oförmågan att verkligen förstå språkets betydelser” (Gillberg & Peeters, 2001, ss. 25-26). Svårigheterna utgörs både av en störning inom det talade språket och till förmågan att kommunicera, vilket kan ses redan när barnet är litet. Barn inom autismspektrumtillstånd har ofta en mycket fördröjd språklig utveckling. Till detta hör även problem med att tolka och förstå gester, kroppsspråk och mimik vilket gör problematiken mer omfattande (Gillberg & Peeters, 2001).

4.5 Autism, språk och kommunikation

Gillbergcentrum (2013d) tillhör Göteborgs Universitet, Sahlgrenska Akademien och har inriktning mot forskning inom neuropsykiatri och utvecklingsneurologi under ledning av professor Christopher Gillberg. GNC är inne i en intensifiering av forskningsarbetet, sedan starten september 2010 utlovades en fördubbling av forskare inom barn- och ungdomspsykiatri med inriktning mot bl. a autism, ADHD, språkstörning m.fl. Forskning vid Gillbergcentrum (2013a) har påvisat att tidig screening av barnets språkutveckling (2,5-årskontrollen på BVC) medverkar till att fler yngre barn kan diagnostiseras inom autismspektrumtillstånd, vilket innebär möjligheter för tidiga insatser. Vid den åldern går det också med stor tillförlitlighet att identifiera barn med utvecklingsrelaterad språkstörning, varav hälften senare visar sig också få neuropsykiatriska diagnoser så som autismspektrumtillstånd eller ADHD (Gillbergcentrum, 2013c). Resultaten visar också vikten

av fortsatt forskning och ökad kunskap inom den språkliga funktionsnivån hos barn med autismspektrumtillstånd, då nedsättningarna inom den kommunikativa förmågan visar på en stor individuell spridning (Gillbergcentrum, 2013b).

Denna tidiga diagnostisering bidrar till en ”ökning”¹ av barn med autismspektrumtillstånd inom förskolan, vilket medför att ytterligare kunskaper och forskning behövs såväl inom neuropsykiatri som inom det pedagogiska och specialpedagogiska verksamhetsfältet.

Skolverket (2013a) hänvisar, i en artikel skriven av Nilholm, till den slutsats som den brittiska forskaren Parsson sammanfattat med att det inte finns en enda lösning eller metod för att framgångsrikt undervisa elever med autismspektrumtillstånd. Däremot har tidiga strukturerade insatser och gott samarbete mellan olika professioner visat sig vara framgångsrika faktorer. Vidare anses det också betydelsefullt att lärare utbildas för att möta dessa barn.

De examensarbeten inom specialpedagogiska programmet, avancerad nivå, som jag har tagit del av visar vikten av att pedagoger inom förskolan har kunskaper och förståelse för barn med autismspektrumtillstånd samt får tid till handledning och reflektion kring olika möjliga arbetssätt. (Meri, 2011; Nolberger-Wallentén, 2012 & Johansson, 2012).

Thunberg (2011) framhåller vikten av tidiga insatser med metoden Alternativ Kompletterade Kommunikation (AKK) som stödjer och stimulerar utvecklingen inom såväl kommunikation, språk och tal hos barnet. Minskat problemskapande beteende samt en kostnadseffektivitet gör att insatser med AKK har viktig betydelse såväl för barnet, omgivningen och samhället menar Thunberg (a.a).

4.6 Autism ur ett pedagogiskt perspektiv

För att förstå människor med autism behöver omgivningen lära sig det specifika sätt att hantera information och att tänka som är karaktäristiskt för individer inom autismspektrum hävdar flera forskare och författare (Gillberg & Peeters, 2001; Bogdashina, 2012; Holmqvist, 2004; De Clercq, 2007; Abrahamsson, 2010; Wing, 2012 & Olsson & Olsson, 2013).

Det viktigaste när man arbetar med barn med autismspektrumtillstånd är att hjälpa dem att förstå sin omgivning. En strukturerad vardagsmiljö ger barnen den information de behöver inför aktiviteter samt förbereder inför förändringar. Praktiska lösningar kan vara en tydlig, markerad plats där barnen får instruktioner om kommande händelser under dagen (Olsson och Olsson, 2013). Den pedagogik som förespråkas att användas i arbete med barn inom autismspektrumtillstånd är prevention. Genom att arbeta förebyggande med en tydlig och förutsägbar omgivning kan mycket av det inre kaos som barn inom autismspektrumtillstånd upplever motverkas. Utifrån svårigheterna inom de exekutiva funktionerna finns ett behov av

¹ Ökningen är inte reell, då skillnaden inte ligger i svårigheterna utan i att diagnosticeringen idag möjliggörs i större utsträckning när barnen är i förskoleåldern.

en begriplig struktur; att veta vad som ska hända, var det skall ske, när och hur länge det är tänkt att pågå (Gillberg & Peeters, 2001; Holmqvist, 2004; Abrahamsson, 2010 & Wing, 2012).

Den sociala och kommunikativa världen, att utbyta symboler och kunna förstå människor, är svårt för personer med autism. Avsikten att uppnå kommunikation är bristfälligt utvecklad, vilket innebär svårigheter att förstå meningen med att kommunicera. De är ofta inte heller tillräckligt medvetna om att det finns sätt att påverka omgivningen. Att tillhandahålla en förutsägbar miljö med regelbundenhet skapar därmed också en god grund för kommunikation. Kommunikationen måste läras in separat, vilket dock inte behöver ske med ord, utan formen måste individanpassas. Kommunikation kan ske genom föremål eller bilder, men den måste läras in utifrån principen att bilden/föremålet betyder något. Alla människor med autism borde kunna kommunicera på ett eller annat sätt (Gillberg & Peeters, 2001).

Förutom förutsägbarhet och kommunikation är vardagliga färdigheter, lek och social träning viktigt att utveckla hos personer med autism (Wing, 2012; Olsson & Olsson, 2013). Barn med autism har stora behov av stöd för utvecklingen av förståelsen för andra människors perspektiv, vilket i praktiken innebär svårigheter med signaler när man ska vänta på sin tur eller andra signaler i lek och samtal. Lärandemiljön bör vara lugn och då den fria leken ofta är för ostrukturerad sam upplevs kaotisk för barn inom autismspektrumtillstånd är det viktigt att leken ses över och ersätts av mer strukturerade former av lek (Olsson & Olsson, 2013).

4.7 Sammanfattning

Att kunna använda ett språk innebär att ha makt att påverka omgivningen. Med hjälp av språket och orden sker en påverkan till de som finns runtomkring. Varje ord, oavsett om det uttrycks verbalt, genom tecken eller med hjälp av bildkort, blir ett viktigt verktyg att använda till kommunikation. Att dela dessa verktyg möjliggör samspel. När ord eller verktyg används sker en överföring samt ett mottagande av information, då grundas kommunikation. När avvikelser finns inom både kommunikation och interaktion är det viktigt att dessa svårigheter inte skapar hinder utan ses som en utmaning. Det är oerhört viktigt att ge alla barn möjligheter till ett språk och även kunskapen att dela och bruka detta (kommunicera) med sin omgivning. Ovanstående forskning kring språk- och kommunikationsutveckling samt en utgångspunkt i autismspektrumtillstånd bildar gemensamt det problemområde och de frågeställningar som denna studie utgår ifrån.

5. TEORETISK UGÅNGSPUNKT

Det finns flera olika synsätt på kunskap, lärande och utveckling. Synen på kunskap ger upphov till skilda perspektiv på hur lärande och utveckling kan optimeras. Dessa perspektiv grundas i den utgångspunkt som valts då lärande utforskas. De i samhället aktuella värderingar och normer påverkar också vilka teorier som anses vara gällande samt vilka som tillbakavisas.

Det kognitiva perspektivet på lärande som har varit i fokus sedan 1970-talet har haft inflytande över läroplanstänkandet i väst. Den schweiziska psykologen och pedagogen Piaget (1896-1980) var en av de stora företrädarna för denna teori och menade att människor har ett behov att förstå sin omgivning genom mentala processer. Barn blir naturligt motiverade för att lära sig nytt när de får hålla på med aktiviteter inom ett för dem intressant område menade Piaget. Inom det behavioristiska perspektivet ses barnet som möjligt att formas av sin omgivning. Utifrån denna teoretiska synvinkel är känslor inte det väsentliga, utan fokus ligger på de observerbara beteende som anses möjliga att korrigera. Framkallning av yttre motivation i form av belöning och straff för att förstärka eller försvaga samband mellan en viss typ av beteende och inlärning anses vara en betydelsefull metod inom detta perspektiv (Dysthe, 2003a).

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Under de senaste decennierna har det sociokulturella perspektivet vuxit fram som en betydelsefull utgångspunkt i synen på barn, utveckling och lärande. Inom förskolan har Vygotskys tankar kring hur lärande sker blivit allt mer tongivande i arbetssätt och förhållningssätt till barnen.

Den ryske psykologen och pedagogen Vygotsky (1896-1934) framhöll den kulturhistoriska traditionen som betydelsefull för lärande och utveckling. Särskilt betonades barnets utveckling och hur det formas i förhållande till den kultur, det samhälle och den sociala kontext som barnet omges av (Säljö, 2000; Dysthe, 2003b & Smidt, 2010).

I svensk forskning inom pedagogik har Säljö varit tongivande i framställningen av hur lärande och utveckling kan förstås ur ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2000) skriver att ett underbyggt påstående inom sociokulturellt perspektiv på kognition, lärande och utveckling är att det inte existerar något oberoende sammanhang, utan alla händelser och all kommunikation förekommer i förhållande till den helhet de ingår i. Lärande och utveckling blir således fenomen som måste tolkas utifrån hur människor närmar och tillägnar sig sociokulturella erfarenheter, färdigheter och kunskaper. Följaktligen blir även frågan hur människan bemästrar språk och kommunikation samt hur dessa redskap tillämpas i verkligheten en central frågeställning inom det sociokulturella perspektivet. Säljö (a.a) betonar att inom sociokulturellt perspektivet ses det verkliga livet, där tanke, språk och handling ingår, som bestående av både kommunikation och praktisk verksamhet i en odelbar helhet. Genom socialisationen mellan människor förenas detta till en totalitet.

Inom det sociokulturella perspektivet betonas den motivation som finns inbyggd i samhällets och kulturens förväntningar på barn och unga. När de upplever att olika platser där de verkar hänger samman, blir det meningsfullt och därigenom motiverande. Att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande, vilket också blir avgörande för i vilken mån skolan lyckas skapa en god lärmiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande, men oavsett vilken filosofi man grundar sina tankar om lärandet på, så är intresse och engagemang det centrala (Dysthe, 2003a).

Denna studie kommer utgå ifrån sociokulturellt perspektiv för att undersöka hur utveckling och lärande inom kommunikation kan förstås och möjliggöras när förmågan hos barnet är begränsad. Hur människor blir bemötta i sin omgivning påverkar och bidrar till hur vi formas, vilket också innebär att det blir särskilt viktigt att granska hur kommunikation och språk används och hur lärandet sker utifrån detta (Säljö, 2000). Det behövs verklighetsbaserade, sociokulturellt förankrade undersökningar inom flera olika typer av utbildningar i varierande miljöer, då enbart teori ger en reducerad insikt av lärande (Dysthe, 2003a). Inom den specialpedagogiska forskningsmiljön vid Göteborgs Universitet har en gemensam forskningsplattform arbetats fram, med fokus mot delaktighet, kommunikation och lärande (Ahlberg, 2009), vilket även delvis blir denna studies inriktning.

5.2 Centrala utgångspunkter utifrån sociokulturellt perspektiv

5.2.1 Språk

Språket är en fundamental, grundläggande del i kapaciteten hos människor för att organisera det verkliga livet på olika sätt. Att ha kontroll över språket och dess verktyg är en betydelsefull komponent ur ett sociokulturellt synsätt på lärande och utveckling. Språket har en viktig kommunikativ och praktisk användbar funktion i samspelet mellan människor. Att förstå och använda språket skapar en påtaglig effekt inom ett ömsesidigt, socialt samspel mellan människor. ”Att lära i ett sociokulturellt perspektiv är att tillägna sig delar av dessa sätt att formulera och förstå verkligheten och att kunna använda dem för praktiska syften” (s.101). På detta sätt kan utveckling ses som sociokulturellt producerad, men däri är även den enskilda människan med och formar processen utifrån de möjligheter och förutsättningar som finns tillhands (Säljö, 2000).

Språket har varierande funktioner. Den ena uppgiften är att använda språket för att ange och benämna saker och händelser. Den anpassbara relationen mellan den språkliga benämningen och den återgivna händelsen är en annan funktion. Ytterligare en variabel inom språklig funktion är hur det brukas för att åstadkomma avsiktligt mål och mening (Dyshe, 2003b). Att använda språket är en mycket viktig funktion i livet, då vi med hjälp av olika redskap kan ringa in och hitta lösningar på olika svårigheter och problem samt verkställa diverse åtgärder. Språket används till kommunikation för att föra allsköns samtal och däri även diskutera, argumentera, resonera, debattera. Språket blir också en hjälp för oss att få perspektiv på ens värld och leverne. Genom språket kan vi återupprepa händelser och omständigheter, både för oss själva och för andra och på så vis bidrar detta till att både vårt tänkande och resonemang utvecklas. Tänkandet sker som en ljudlös inre process, vilken inte är möjlig för andra att se eller observera medan talet märks som en yttre handlingskraft. Att kommunicera och tala innebär att följa en komplex mängd sociala koder genom ett interaktivt förhållande med andra människor i omgivningen. Sett ur detta perspektiv, blir språket en förbindelse mellan det yttre (kommunikation) och det inre (tänkandet) (Säljö, 2000).

5.2.2 Kommunikation

Kommunikation och ömsesidigt samspel är båda betydelsefulla komponenter för att förstå utveckling och lärande. Kommunikation sker i sociala situationer, tillsammans med andra. Språk blir kommunikation i samspel mellan människor och bildar vidare socialisation (Säljö, 2000).

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation en kontaktskapande utvecklingsgång, vilket är en förutsättning för människans lärande och utveckling. ”Att lära sig kommunicera är att bli sociokulturell” (s. 48). Redan mycket tidigt interagerar det lilla barnet med sin omgivning. Genom att härma, lyssna och samspela får barnet kännedom om och utvecklar kommunikation med andra (Dysthe, 2003b).

Säljö (2000) hänvisar till Tulviste (1991) som också menar att ”i ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning helt centrala och utgör länken mellan barnet och omgivningen” (s.67). Inom sociokulturellt perspektiv kan lärande betraktas som de händelser

som äger rum i sociala situationer i den rådande kulturella omgivningen. Utveckling blir då det som tas i bruk och används i kommande tid, vilket är en ständigt pågående process under livet (Säljö a.a).

All kommunikation enligt den ryske språk- och kulturfilosofen Bakhtin i grunden är dialogisk, det vill säga att förståelse och mening uppstår som ett samarbete mellan den som talar, den som skriver och den som läser. Bakhtin använder metaforer som ”en bro mellan två parter” eller ”en gnista mellan två elektriska pooler”. Hans grundtanke är att intentionen aldrig kan överföras, utan uppstår i själva interaktionen och beror lika mycket på adressaten som på den som talar eller skriver. Språk och kommunikation är inte bara ett redskap för lärande, utan också ett grundvillkor för att lärande och tänkande skall kunna äga rum. Kommunikationen blir en sammanhängande del mellan kulturen och tänkandet (Dyshe, 2003a, 2013b). Kommunikation, framför allt den språkliga, är ett sätt att återskapa omgivningen och tillvaron både för oss själva och för andra. Genom samtal och diskussioner kan vi uppmärksamma olika sätt att se på världen och på de händelser som utspelas där (Säljö, 2000).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv betonas tänkandets kommunikativa prägel och hur tänkandet ingår som en del i den kommunicerande gruppen. Individen är delaktig i tänkandet och en interagerande grupp människor bildar gemensamt nya tankemönster. Kognition är något som finns mellan människor. Tänkande uppkommer också då en grupp ömsesidigt etablerar och upprätthåller en förståelse av vad man håller på med och därtill utvecklar denna delade förståelse genom kommunikation. Tänkandet kan ses som en typ av kommunikativt arbete och som kräver verksamma handlingar både från individens och från gruppens sida (Säljö, 2000).

5.2.3 Kontext, helhet, miljö

Sociokulturella teoretiker gör gällande att de fysiska och sociala miljöer där kognition sker är en integrerad del av aktiviteten, och att aktiviteten är en integrerad del av det lärande som sker. ”Hur en person lär och situationen där han lär är således en fundamental del av det som lärs”(s.42). Miljön som omger oss och bildar den helhet och verklighet som blir vår vardag är en väsentlig del att beakta inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. Kunnande skapas i ett gemensamt arbete i en viss kontext (Dyshe, 2003b). Samhällets etablissemang med dess inrättningar, tradition och kulturform bildar den kontext där lärande och utveckling sker (Säljö, 2000).

Utmärkande för en sociokulturell förståelse av kontext är att alla delar är integrerade och skapar en väv där lärandet ingår. Lärandet är ständigt pågående; överallt och alltid (Dyshe, 2003a). Lärande sker genom deltagande och interaktion i den förekommande miljön, vilket var Vygotskijs grundläggande tankar om kulturens betydelse för barnets utveckling (Smidt, 2010).

5.2.4 Interaktion

Med hjälp av socialt samspel (interaktion) kommunicerar vi med världen omkring och blir då samtidigt involverade i det sätt att tänka och agera som är dominant i den aktuella kulturella kontexten. Socialt samspel och samarbete är en förutsättning för utveckling och lärande (Säljö, 2000). ”Lärande har med relationer att göra, lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel” (s. 31, Säljö, 2000). Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är kunskap något som finns och skapas i samhörighet mellan deltagarna. Att delta i en social miljö betraktas som helt avgörande för lärande och individens förmåga till deltagande i samvaro med andra är en primär förutsättning. Den sysselsättning som människor brukar till vardags, inom både arbete och fritid, är till stor del både fysisk och kommunikativ. Redan barndomens lekar och aktiviteter består av både ett fysiskt innehåll och ett mer normativt bestämmande. Samspelet i leken bygger på det kroppsliga och sakliga innehållet i kombination med användandet av språket, vilket inom sociokulturell inläringsteori betraktas som två mycket nära förenade delar inom lärande. ”Interaktionen med andra i läromiljön är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs”(s.44, Dysthe, 2003b). Språk och kommunikation är grundläggande delar inom läroprocesserna och balansen mellan det sociala och det individuella blir en avgörande aspekt vid varje läromiljö (Dysthe, 2003b).

5.2.5 Artefakter – Redskap

Ett annat viktigt begrepp inom den sociokulturella teoribildningen är artefakter och detta har en betydande del i förståelsen för lärande, tänkande och handlande. Språket är en artefakt, det vill säga en produkt konstruerad av oss människor och bunden till den kulturella kontext där den skapas, men som också under tid omformas.

Artefakter kan ses som de redskap som utvecklas för att lösa människans fysiska och intellektuella problem och begränsas inte längre av förutbestämda biologiska premisser eller fastställda tankemönster. Lärandet blir istället avgörande utifrån de redskap som finns och hur individen kan bruka dessa. Genom dessa redskap tas världen i anspråk (Säljö, 2000).

Vygotskij tillämpade uttrycket ”psykologiska redskap” om till exempel språk och räknesystem. Inom ett sociokulturellt läroperspektiv betyder redskap eller verktyg de sakliga och de mentala möjligheter vi har tillgång till och som vi använder för att förstå och verka i världen omkring (Dysthe, 2003b). Säljö (2000) använder uttrycket diskursiva redskap, då alla redskap är språkliga eller kommunikativa på så sätt att de systematiskt fastställs i språk och förmedlas vidare genom kommunikation.

5.2.6 Mediering – Förmedling

Ett begrepp som Vygotskij införde inom pedagogiken var mediering. Detta kan beskrivas som den förmedlande, stöttande handling som människor eller redskap kan ha inom kunskapsutveckling och i läroprocesser. Särskilt intresserade sig Vygotskij för hur språket förmedlar (medierar) omvärlden till oss samt det kraftfulla förhållandet mellan språk och tänkande. Utifrån den kapacitet och kraft som finns i språket är detta det viktigaste medierande redskapet för människan (Dysthe, 2003b; Säljö, 2000).

”Som resurs för mediering, interaktion, och för att lagra erfarenheter på kollektiv såväl som individuell nivå, är det mänskliga språket unikt och mycket kraftfullt” (s. 232, Säljö, 2000). Det är förmedlingen -medieringen- av artefakter mellan människor som skapar samspel och kommunikation fortsätter författaren. Detta skapar potential att lösa problem och ta makt över den gemensamma verkligheten på ett sätt som inte annars vore möjlig. Mediering innebär att våra känslor, tankar och uppfattningar i och om tillvaron är sprunget ur och påverkat av den omgivande kulturen och dess artefakter, vilket är en central utgångspunkt inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000).

5.2.7 Vuxnas roll

Vuxna har en central roll när det gäller att hjälpa och stödja barn för att de ska nå längre i utvecklingen. När barn stöter på problem som känns olösliga, kan vuxna vara behjälpliga genom att lotsa barnet genom uppgiften och fram till lösningen. På engelska kallas detta *scaffolds*, vilket kan översättas med kommunikativa stöttor. Barnet kan då i samspel och kommunikation med den vuxne, och genom de handlingar som den vuxne förmedlar, förstå problemet och når därmed en utvecklingsnivå som utan denna interaktion dröjt längre (Säljö, 2000).

”Den som behärskar en viss praktik eller färdighet vägleder och stöttar den som är nybörjare. Från att inledningsvis ha varit helt beroende av yttre stöd, blir individen i stånd att själv genomföra alltfler moment och behärskar till sist hela förloppet” (s. 236, Säljö, 2000).

6 METOD

6.1 Etnografisk ansats

Vid en historisk tillbakablick anses etnografin vara känd redan för över två tusen år sedan, medan termen etnografi uppkom först under 1800-talet. Inom etnografin undersöks fenomen i naturliga miljöer och det däri förekommande naturliga flödet av händelser. Fokus är den förändring i utveckling som sker under processens gång. Etnografiska studier börjar därför ofta med flera frågeställningar, som allt eftersom forskningen framskrider bearbetas i det analysarbete som metoden innefattar, för att slutligen mynna ut i forskningsarbetets kärnfråga (Kullberg, 2004). Denna forskningsstudie kommer vara inspirerad av etnografins vidd framför allt inom val av datainsamlingsmetoder, men även utifrån syftet att studera förekomsten av kommunikativa tillvägagångssätt i en social miljö.

Etnografiskt orienterade studier är inte någon enhetlig metod, men har vissa karaktäristiska drag gemensamma. Etnografins strävan är att genom en samling tillvägagångssätt utforska sociala förlopp som uppträder i olika variationer eller strukturer i samhället. En utstuderad mening med etnografin som ansats är strävan att fånga upp vad som sker i möten mellan deltagarna i vardagens tidsflöde. Härigenom kan forskaren betrakta hur människor interagerar, uppfattar och handskas med olika uppkomna situationer. En längre tids vistelse i en viss miljö ger tillfällen att studera och försöka förstå aktörerna och deras handlande. Det ger forskaren möjligheter att fokusera på det vanliga och det som tas för givet av dem som befinner sig i miljön (Kullberg, 2004; Aspers, 2011). Avsikten med detta arbete är att utifrån studiens övergripande syfte och frågeställningar närma sig ett okänt fält och där i, med öppna sinnen, ta emot det som visar sig. De genomgående reflektionerna och avslutande analyser kommer sannolikt bidra till nya insikter och ökad kunskap hos mig.

Etnografin utgår från verklighetens metoder och tekniker vilka har förfinats för att kunna söka kunskap ur ett vetenskapligt perspektiv (Kullberg, 2004). Den etnografiske forskaren försöker se bakom handlingar och det sagda, i ett försök att få syn på och upptäcka nya sätt att förstå de sammanhang i världen, där vi alla ingår. Det etnografiska arbetet syftar till att generera ytterligare förståelse för andra (Aspers, 2011).

En omfattande terminologi är ett tydligt utmärkande drag för etnografin, vilken både kan vara av kvantitativ karaktär i form av enkäter, men framför allt karaktäriseras den av en kvalitativ ansats (Kullberg, 2004). En etnografisk kvalitativ studie söker det generella genom det partikulära och unika i det enskilda. All etnografisk forskning är kvalitativ, men all kvalitativ forskning är inte etnografisk. Ett kvalitativt forskningsarbete utgår ifrån forskarens grundläggande teoretiska uppfattning om hur empirin samlas in. Utifrån ett objektiva perspektiv konsturerar forskaren sedan en teoretisk värld, baserad på olika antaganden. Med utgångspunkt i det subjektiva begreppet skapar forskaren istället en teoretisk sfär som grundas på den kontext som skapas av det som studeras och som också måste förstås i relation till deltagarna däri (Aspers, 2011).

Kullberg (2004) menar att etnografiska studier är av explorativ karaktär, det vill säga utvecklande, vilket innebär att metoden genomsyras av att den hela tiden är i en pågående process. Ett typiskt drag, enligt Kullberg (a.a), är att etnografen är induktiv, medan Asperts (2011) menar att den etnografiska metoden antingen är upptäckande eller av mer bevisande karaktär, men ofta förekommer det en kombination. Detta betonar Asperts (a.a) är viktigt att klarlägga, då det ger en förståelse inför de olika val som forskaren gjort. En etnografisk studie är sammansatt av delar som interagerar såväl med varandra som med helheten, på så vis blir studien både hel- och delinriktad.

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv skapar deltagarna som ingår i forskningsstudien och forskaren tillsammans den verklighet som studeras. Det är av stor vikt att forskaren är medveten om denna roll som medkonstruktör, både under tiden empirin samlas in och i den efterföljande analysen av materialet (Aspers, 2011).

En primär hypotes inom etnografen är att sociala beteenden och förfaringssätt kan förklaras i förhållande till sitt sammanhang. Här kan likheter ses med det sociokulturella perspektivet, som utgår just från att alla händelser och all kommunikation anträffas utifrån den utgörande kontexten. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan mänskliga handlingar och kommunikation studeras, men det är också viktigt att ta hänsyn till att en individs sätt att resonera, lösa problem eller handla alltid är relaterad till det sammanhang och miljön som hen ingår i samt till de redskap som finns till hands (Säljö, 2000). Genom att tillbringa tid i den utforskande miljön kan denna studie få en mer inträngande datainsamling och faktainnehållet omfattas naturligt utifrån vald teoretisk (sociokulturell) ram.

En etnografisk fältstudie består av tre efter varandra följande stadium, samtidigt som de växelvis korsas under arbetets gång. Förberedelseprocessen kännetecknas av ett omsorgsfullt, fördjupat tankearbete där forskaren reflekterar kring sin egen syn på människan och dess kunskap, verkligheten samt uppfattning om omvärlden. Studien behöver även metodiskt planeras och designas inför genomförandet ute på fältet och det avslutande analyseringsarbetet (Aspers, 2011). För att få tillträde till det fält som avses är det viktigt att få kontakt med de så kallade ”grindvakterna” (gate-keepers). Genom att tidigt skapa kontakt med de som förmodas vara indirekta ledare och/eller har makten inom det aktuella fältet nås fortare och smidigare erfarenheter och kunskaper från den inre verksamheten (Kullberg, 2004).

Information samlas genom forskarens deltagande i verksamheten för att där utföra observationer, formella och informella samtal och intervjuer samt samla de kulturella redskap (t ex dokument) som människorna i den aktuella kontexten skapat. Utifrån samtal och frågor i vardagen får forskaren ytterligare kunskaper om den kontext och det sammanhang som observeras. Genom att använda både observationer och intervjuer önskar etnografen att försöka förstå människors genuina tankar och uppfattningar om fenomen i dess omvärld menar Kullberg (2004) som skriver vidare att den etnografiske forskaren försöker fånga andra människors erfarenheter genom utsagor, uttryckssätt och handlingar.

Ett grundantagande inom det sociokulturella perspektivet är att det som människor säger, skriver eller gör alltid är kontextuellt bestämt och uttrycker inte enbart deras inre tankevärld och begreppsförståelse. I intervjuer blir det således viktigt att tänka på att det som studeras är en företeelse (kommunikation) och därför bör inte forskaren uttala sig om något annat (tänkandet) i framställningen.

Händelser betraktas över tid genom deltagande observationer, varefter dessa direkta observationer skildras, för att därefter analyseras och tolkas. Dessa förhållanden blir så stoffet till studien och måste därför samlas in och skildras noggrant och systematiskt.

Tillvägagångssättet medför en skildring och strävan mot tolkning av de olika aktörernas perspektiv (Kullberg, 2004; Aspers, 2011). Att som forskare delta i en miljö ger möjligheter att undersöka under vilka omständigheter något sker och även vad det betyder för människor, vilket sker under tolkningsprocessen (Fangen, 2005).

Genom att tolka kan vi förstå händelser i ett sammanhang. Det är ofrånkomligt att tolka det vi är med om, vilket innebär att tyda tecken och ange betydelser. Det finns flera sätt att förstå världen och det är nödvändigt att tolka det som sker. Hermeneutiken är från början en kunskapsteori som byggde på läran om tolkning av tecken och texter. Tolkningarna skulle skapa ny, djupare förståelse, vilket skulle bringa nya perspektiv på tillvaron. Människor skulle bli så starkt berörda av denna nya förståelse att de skulle bestämma sig för att förändra sina liv (Ödman, 2007).

Det finns många sätt att förstå världen eller händelser på, mycket av vår förståelse är omedelbar. Utifrån att observera vår omgivning och dess händelser, genom att härma och pröva, tar vi världen i besittning. Det är inte möjligt att urskilja sinnesintryck, tolkning och förståelse då den sker i en mycket snabb process. Genom att vi ständigt tolkar utan uppehåll skapar vi därigenom en förståelse för vår omgivning och verkligheten. Vi vill förstå, vilket vi gör genom att bilda en förståelse. När vi inte omedelbart kan förstå innebörden, när tecknen är svåra att tyda, tolkar vi istället medvetet det som något. Tolkningen blir ett val, vi väljer att tolka upplevelsen som något, vilket indirekt får innebörden att det även finns andra sätt att tolka och förstå (Ödman, 2007).

Genom att använda tolkningslära, hermeneutik, som metod kan förståelse skapas för nya sätt att se på verkligheten. Detta måste ske i en tolkningsprocess som startar planlöst och utan en färdig helhetsbild (Ödman, 2007). Tolkning är den process som leder fram till förståelsen. Genom att foga del för del till en större del och vidare så till en helhet, kan sedan varje del förstås på ett nytt sätt, vilket också skapar ny förståelse; för både delarna och helheten. Detta kallas den hermeneutiska spiralen, då varje del och helhet som förstås bidrar vidare till ytterligare förståelse utan slutpunkt. Tolkningen av dessa delar och helhet samspelar och vävningsprocessen går varv efter varv, vart efter helheten växer fram och bildar nya förståelser. Det ingår också till varje del som tolkas att även se och tolka de möjligheter som inte förverkligades. Det sagda tolkas mot det osagda. Tolkningsarbetet är en omfattande pendlande process som bygger på flera analyser för att kunna se ett sammanhang. Detta ger möjlighet att lära oss om verkligheten på ett nytt sätt, men bara om man tillåter en ny värld at

öppna sig. Det kan vara svårt att upptäcka ny kunskap, trots att den egentligen är lättåtkomlig. Förståelse och förklaring växlar i alla kunskapsprocesser, varav tolkningen är den process som leder fram till förståelsen. Förståelsen medierar förklaring; ”förståelsen befinner sig framför sig själv, samtidigt som den bygger på det förflutna” (s. 107, Lindholm, 2007).

Att inse sin kunskapsbrist och genom att ställa frågor riskerar vi också att svaren vi finner förändrar vår syn. Kunskapen och förståelsen kan ge oss ett nytt perspektiv och vidga vår värld. En fråga har alltid en riktning och redan här kan tolkningsarbetet börja. Vi kan heller aldrig ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Hur vi tolkar och förstår utgår ifrån att vi är historiska varelser, utifrån våra tidigare erfarenheter och det vi hitintills har lärt oss och förstått om världen (Ödman, 2007).

6.2 Urval

Från början var tanken att genom en livsvärldsfilosofisk ansats studera ett litet barn inom autismspektrumtillstånd. Utifrån ett hermeneutiskt angreppssätt skulle barnets försök till kommunikation samt pedagogernas kommunicerande metoder till barnet analyseras och tolkas. Stukát (2005) menar att ambitionen vid val av undersökningsgrupp bör ske med hänsyn till att resultaten ska kunna gå att generalisera, vilket inom denna inriktning inte skulle bli möjligt.

För att kunna hitta ett barn med diagnos autism inom förskolan behövdes ett stort geografiskt område av förskolor kartläggas för att där hitta avdelningar som är inriktade mot att ta emot barn med särskilda behov. Utifrån över fyrahundra förskolor valdes systematiskt alla förskolor ut där det fanns minst en avdelning som klassificerades med olika namn som exempelvis resursavdelning, specialavdelning, specialförskola, avdelning för barn med särskilda behov, avdelning med några platser för barn i svårigheter, avdelning med extra resurser, avdelning för barn som behöver särskilt stöd. Sammanlagt fanns 22 förskoleavdelningar som kategoriserades enligt beskrivning ovan. Vidare följer nu ett obundet slumpmässigt urval då försök till kontakt tas via telefon med respektive förskolechef/rektorer för ett första framställande av undersökningens syfte samt att få veta om möjligheter finns att utföra forskningen på aktuell avdelning.

Utifrån detta första urval var tanken att påbörja möjligheten att finna ett barn med diagnosen autism. Utav olika anledningar blev det mycket svårt att finna det som eftersöks; flera av avdelningarna hade inte barn med autism-diagnos, en del avdelningar kunde inte ta emot studerande på grund av personalsituationen, några förskolechefer blev tveksamma till medverkan då det nämndes att videoinspelning var tänkt att användas som metod. Bortfallet blev alltså mycket stort.

Vart efter tiden lider och möjligheterna minskar fortsätter arbetet genom att försöka tänka ”outside of the box” och delvis överge tidigare riktning. Idén med videoinspelade observationer öppnas upp till förmån för deltagande observationer och ett mer etnografiskt inriktat forskningsarbete. Inom etnografin ses människor som ägare av det forskaren söker

och därmed görs ett urval utifrån studiens syfte, ett selektivt urval, de som blir utvalda är de som kan informera etnografen om det som ska undersökas (Kullberg, 2004).

Sökandet utökades nu till att även innefatta föräldrar till förskolebarn med autism och förfrågningar gjordes via föreningar och grupper (med fokus mot autism) inom social media. Positivt gensvar erhöles från två föräldrar till varsitt barn med autismdiagnos, vilka båda var intresserade av att låta sitt barn delta. Den ena föräldern tillfrågade skyndsamt pedagogerna på barnets förskoleavdelning och efter positivt gensvar tog jag sedan vidare kontakt, där syfte och genomförande beskrevs. För att ge studien en mer omfattande inriktning undersöktes möjligheterna till samtal/intervju med föräldern respektive med pedagogerna innan observationerna på fältet skulle påbörjas.

Forskningsundersökningen är utförd på en förskoleavdelning med barn i åldern 1-5 år. Den aktuella förskolan består av flera avdelningar, ingen av dem är särskilt klassificerad eller betecknad utifrån att det finns barn med särskilda behov och ingick därför inte heller i den kategorisering som tidigare hade utförts. På den aktuella avdelningen arbetar fyra pedagoger, varav en har visstidsanställning som extra resurs i gruppen och arbetar 30 h/vecka. Barngruppen består av 19 barn i åldern 1-5 år, jämnt fördelat mellan könen.

6.3 Datainsamling

Etnografisk insamling av data karaktäriseras av närhet, flexibilitet och mångfald. Data måste produceras och samlas in noggrant och systematiskt. Dataproduktionen består av de observationer som forskaren gör genom att delta i den aktuella verksamheten. Forskaren väljer att i olika grad vara aktiv, vilket också kan skilja sig åt mellan olika undersökningar och dess syfte, tid på fältet etc. Datainsamlingsmetoder som är vanliga inom etnografen är både informella och formella samtal/intervjuer samt insamling av verksamhetens artefakter som t. ex dokument (Kullberg, 2004).

Dessa olika metoder kan kombineras för att bättre förstå ett fenomen. De etnografiska datainsamlingsmetoderna är mellanmänniska, vilket innebär att forskaren interagerar direkt med de som studeras. Om arbetet ska bli framgångsrikt behöver forskaren tillåta sig att möta människorna och delvis träda ut ur forskningsrollen. Detta betyder att forskaren likväl påverkar som blir påverkad av det som sker på fältet. Social interaktion är grunden i forskarens etnografiska arbete (Aspers, 2007).

6.3.1 Deltagande observationer

Med utgångspunkt i en kombination mellan deltagande i och observation av fältet kan deltagande observationer användas som metod för datainsamling. I denna form av fältarbete kommer forskaren närmare verkligheten än genom andra metoder vilket innebär möjlighet att tillägna sig kunskaper om fältet utifrån förstahandserfarenheter (Fangen, 2005). Att använda observationer som insamlingsmetod gör forskaren delaktig i de verkliga händelseförloppen i samma stund de inträffar (Aspers, 2011). Deltagandet innebär att vara fysiskt närvarande, vilket tillsammans med socialt samspel också påverkar och förändrar det som sker. Metoden innebär alltså ett deltagande, inte bara som forskare, utan även som människa. Det krävs hos

forskaren ett engagemang och interaktion i samtal och samspel med de studerade, utan att för den skull behöva utföra samma handlingar som undersökningsgruppen (Fangen, 2005).

Hur nära forskaren väljer att komma gruppen får effekt på de data som blir möjlig att observera (Aspers, 2011). Deltagande observationer kan också underlätta för att få tillgång till information som deltagarna inte vill prata om i intervju samt ger möjligheter till fördjupning av frågeställningar som framkommer under tid. Sammanfattningsvis ger deltagande observationer en mångfacetterad bild av de människor som studeras och den värld de befinner sig i (Fangen, 2005).

6.3.2 Fältanteckningar

Fältanteckningar ingår som en viktig del i deltagande observationer och utgörs av den text som forskaren skriver ner under tiden i verksamheten. Dessa anteckningar bildar det empiriska underlag inför analysen och bör därför beskriva vad som händer, i vilka situationer det sker, miljöernas utformning samt forskarens intryck. En översikt, där både helhet och bakgrund finns med, men också ett djup med inriktning mot det studien avser att utforska är det som forskaren behöver få nedtecknat. Så snart som möjligt bör forskaren omvandla sina mentala och korta nedtecknade anteckningar till fullständiga, utvecklade anteckningar. Då sker även ett analysarbete som kan ge nya tankar, infallsvinklar och frågeställningar att rikta fokus mot vid kommande observationstillfällen (Aspers, 2011).

6.3.3 Intervjuer

Den form av intervju som främst är etnografisk är den kvalitativa, tematiskt öppna intervjun. Det innebär att forskaren ger respondenterna möjligheter till inriktning av innehållet, men inramat utifrån det tema som forskaren grundar sin teori och fråga på. Formen liknar samtalets logik där förståelse skapas utifrån interaktion och ett växlande mellan frågor och svar. Forskarens påverkan av det som sker och sägs är ofrånkomlig, samspelet i relationen blir meningsbyggande till de data som skapas (Aspers, 2011). Intervjuer ger en återspeglning av hur enskilda personer uppfattat något som skett och den ger en bild av just denna människas förståelse när hen sätter ord på sin egen erfarenhet (Fangen, 2005).

I ett samtal eller en öppen intervju är ett sätt att skapa förtrolig kontakt genom de frågor som ställs. För att hålla sig inom det område forskaren avser kan utgångspunkter inom temat identifieras samt enklare bakgrundsfrågor läggas till (Aspers, 2011). Det är viktigt att vara medveten om att olika frågeord ger olika resultat, det är också viktigt att ställa rätt typ av frågor vid rätt tidpunkt. För många eller för närgångna frågor kan upplevas som integritetskränkande, vilket gör att forskaren bör vara lyhörd och empatisk (Olsson & Olsson, 2013).

6.3.4 Dokumentinsamling

Det är vanligt att kombinera deltagande observationer med insamling av skriftliga källor. Dessa dokument analyseras och kan användas på olika sätt i resultatet, som bakgrundsinformation, till ett genuint skildrande eller användas i en mer ingående textanalys utifrån olika kategorier. Den vanligaste kombinationen är när de deltagande observationerna

är de centrala i datainsamlingen och dokumenten huvudsakligen används som bakgrundsförklaring (Fangen, 2005).

6.3.5 Triangulering

Kännetecknande för etnografiskt inriktade studier är att använda metodpluralism, då flera olika insamlingsmetoder används. Triangulering är en term som förekommer inom etnografisk metodologi och etnografisk analys (Kullberg, 2004). Deltagande observationer lämpar sig särskilt bra för att kombinera med andra metoder där intervjuer och dokumentanalys är de vanligaste. Genom metodtriangulering finns möjligheter att ge en djupare och fylligare bild av det som studeras. Det ger också möjlighet att få en bredare bild inför att försöka förstå olika aktörers perspektiv (Fangen, 2005).

Den etnografiske forskaren systematiserar arbetet med inhämtning av information i en verksamhet och detta bildar det empiriska material för att kunna svara på forskningsfrågan och skapa ny kunskap (Aspers, 2011).

6.4 Genomförande

Studien startar med ett samtal (öppen tematisk intervju) med den förälder till barnet som är fokus i denna forskningsstudie. Hugo, vilket är ett fingerat namn, är 5 år och har diagnos autistiskt syndrom samt psykomotorisk utvecklingsförsening, vilken är ”funktionsmässigt skattad till oförmögen att fungera normalt inom nästan alla områden”²

Syftet med detta samtal är att få förälderns syn, dels på sitt eget barns kommunikation, men även på hur föräldern ser på förskolans möjligheter (och eventuella svårigheter) att utveckla språk och kommunikation hos sonen. Den kvalitativa intervjun, som liknar samtalets struktur, utgår från att forskaren försöker förstå den hen samtalar med (Aspers, 2011). För att ses på en neutral plats träffas vi på ett bibliotek och hittar en lugn plats där vi samtalar. Vårt samtal spelas in för att senare transkriberas och analyseras.

Vidare följer ytterligare en kvalitativ intervju, också denna i form av ett samtal (öppen tematisk intervju) med två av de pedagoger som arbetar på den aktuella förskoleavdelningen. Att skapa kontakt med betydelsefulla personer i verksamheten (även så kallade portvakter eller grindvakter) är centralt för att få tillträde, men det kan vara svårt för forskaren att veta vilka som vaktar fältet (Aspers, 2011; Fangen, 2005). Detta samtal hade som syfte att skapa kontakt och förtroende samt få en första inblick i hur pedagogerna tänker kring och arbetar med barnets språk- och kommunikationsutveckling och även få en bakgrundshistorik. Samtalet kom att spelas in för att senare transkriberas och analyseras. Forskaren kan med fördel intervjua flera personer samtidigt och får därigenom även tillgång till den dynamik som sker mellan aktörerna (Aspers, 2011). Både vid detta första samtal och vid senare spontana pratstunder under deltagandet i verksamheten, kan pedagogernas medvetna, men också omedvetna, tankar och föreställningar komma fram om synen på och arbetet med barnet,

² Citerat från läkarintyg, till läsaren att beakta inför resultatframställningen

utifrån ett perspektiv mot språk och kommunikation. Tillträde till fältet behöver ofta förhandlas i en kontinuerlig process (vilket dessa samtal kan bli en del av) som en bekräftelse för fortsatt förtroende hos deltagarna (Fangen, 2005).

Efter dessa samtal följer flera längre tillfällen av deltagande observationer i förskolan. Detta ger mig en bild av olika specifika händelser som utgör vardagen i förskolan och den kommunikativa miljö barnet ingår i. ”Som deltagande observatör är du fullt engagerad i att uppleva fältet, samtidigt som du försöker förstå det genom observationer och samtal med deltagarna om det som sker” (s. 187-188, Fangen, 2007).

Under en dag på förskolan sker en mängd av interaktion och kommunikation mellan deltagarna i gruppen. Utifrån detta, men också för att få en så bred bild som möjligt av dagen, valdes att delta på förskolan under en period av 2½ vecka, vid sju tillfällen á 4 timmar, varav fem av dessa var förmiddag. Denna tid innefattas också av den dokumentinsamling som gjorts på förskolan.

Deltagandet gav möjligheter att se verksamheten både vid måltider (frukost samt lunch), samling, planerade aktiviteter och till stor del den tid då barnen själva väljer aktivitet/lek, både inomhus och ute. Det gav även möjlighet att observera tillfällen av övergångssituationer mellan en aktivitet till en annan. Forskarens deltagande på fältet och i samspel med aktörerna ger genom tolkningsprocessen en förståelse. När denna första ordnings insikt knyts till teori bildas andra ordningens konstruktioner och forskaren kan vetenskapligt förklara vad som skett (Aspers, 2011).

Vid deltagandet i verksamheten var intentionen att smälta in så smidigt som möjligt och hålla mig i bakgrunden för att inte påverka framför allt pedagogernas förhållningssätt. Forskaren bör vara medveten och förhålla sig till det faktum att vara en aktiv del av fältet påverkar vad som sker och då även vad som upptäcks (Aspers, 2011).

Det var också av vikt för mig att vara observant på min egen roll som ny vuxen i barngruppen, framför allt gentemot det barn jag var där för att observera. En del barn inom autismspektrumtillstånd har svårt för de förändringar som nya personer kan innebära och/eller den förändring i dynamik som sker vid nya personers tillträde i gruppen. Detta hade jag specifikt frågat om, både vid samtalet med föräldern och med pedagogerna, för att bättre vara förberedd på hur rollen som observatör/deltagare i gruppen och min närvaro eventuellt skulle kunna påverka barnets beteendemönster och därmed också eventuellt inverka på studiens resultat.

Det innebär en finkänslig avvägning mellan att vara lagom mycket i bakgrunden, men ändå få tillfällen att samtala med pedagogerna för att få deras genuina tankar och uppfattningar om olika uppkomna händelser. Det krävs ofta en interaktion med dem som studeras för att förstå meningen med det som görs och sägs (Aspers, 2011). Tanken har ändå varit att vara neutral och ”osynlig”, framför allt i potentiella och förekomna kommunikativa situationer mellan barnet och pedagogerna.

Deltagandet i praktiken innebär att få tillträde till fältet och skapa förtroende, för att sedan kunna vara delaktig, men ändå utifrån en viss distans (Aspers, 2011). Det kan vara svårt att observera utan att för den skull sätta andra, framför allt vuxna, i en obehaglig situation där de känner sig iakttagna och därmed uppträder annorlunda än i det vanliga vardagsarbetet. Utifrån detta perspektiv, menar jag, att ett sätt kan vara att interagera med något barn i gruppen, utan att för den skull släppa observationsfokus. Detta gör förhoppningsvis pedagogerna lite mer avslappnade, då de inte känner sig iakttagna hela tiden.

Likaså försökte jag hitta en naturlig plats mitt i händelsernas centrum, för att inte allt för uppenbart behöva följa efter någon pedagog eller barn. Varefter min närvaro blev mer naturlig och självklar i gruppen, kunde jag också tillåta mig att följa efter, vara med och dessa iakttagelser kunde adderas till de tidigare observationerna som gjorts på håll. Barnen i gruppen gav inte mig någon särskild uppmärksamhet, då jag inte heller arbetade aktivt på att leka och samspela med dem. Samtidigt verkade de inte obekväma av min närvaro utan de flesta brydde sig inte så mycket om att jag fanns där. De nedan beskrivna observationerna är således en tolkning av de situationer som förekommit vid deltagandet på förskolan. Dessa tolkningar speglar nödvändigtvis inte sanningen, utan är influerade av mina subjektiva uppfattningar.

Med hjälp av papper och penna gjordes under tiden på fältet löpande korta anteckningar, där beskrivande meningar och nyckelord skrevs upp, liksom även specifika detaljer som citat, ansiktsuttryck, kroppsspråk och känslor. Efter varje tillfälle i verksamheten har den dagens observationer och upplevelser noggrant skrivits ner. Kullberg (2004) kallar dessa texter för ”täta beskrivningar” (thick descriptions) och de innehåller både berättande, beskrivande, analyserande och tolkande text. Detta kom att utgöra en del av analysmaterialet och arbetet med att urskilja mellan faktiska händelser och de hos mig uppkomna känslor i dessa situationer. Under hela den tid som tillbringades på fältet samlades information utifrån fokus mot kommunikation mellan deltagarna i verksamheten med Hugo som central utgångspunkt.

Analysarbetet har pågått under hela studien, men med en fördjupad inriktning efter avslutade fältstudier. Intervjumaterialet har efter transkribering uppdelats utifrån förekomsten av talet om kommunikation för att sedan delas in i fack eller koder. Allt insamlat material kan inte analyseras som en helhet, utan måste delas upp och brytas ner. Dessa mindre delar ges koder utifrån de teoretiska utgångspunkter eller det empiriska materialet. Detta frambringande av koder utgörs av likheter och olikheter i materialet och är en förutsättning för vidare analys. Processen är kreativ och förutsätter att forskaren är öppen och mottaglig för tankar och frågor som väcks när materialet tolkas (Aspers, 2011). Studiens insamlade observationer kodades utifrån de täta beskrivningarna, vilket gav ett omfattande material till djupare analys då de byggde på flera sorters intryck från fältet där det dessutom fanns flera aktörer. Det material som forskaren själv genererar i form av intervjuer och observationer kallas primärmaterial. Forskarens egna tankar och reflektioner bör särskiljas från övrig information och även memos kan och bör kodas. Den skriftliga dokumentation som har skapats av professioner i den utforskade kontexten kallas sekundärmaterial (Aspers, 2011).

Varje del av insamlad data (intervjuer, observationer och textdokument) har analyserats och relaterats till delar ur den sociokulturella teorin som var studiens utgångspunkt, vilket gjorde att även en sammanställning blev möjlig. Av de olika delarna kunde en helhet skapas. Det är dock viktigt att komma ihåg ” att enskilda tolkningar och analyser sker mot bakgrund av den horisont som forskaren har skapat genom ett systematiskt forskningsarbete” (s. 208, Asperts, 2011).

Framställningen och presentationen av resultatet ska ge en objektiv bild av det som framkom under forskningsprocessen, men i åtanke bör också hållas att denna skildring är färgad av min tidigare kunskap, erfarenheter och egna sinnesupplevelser under hela den tid då detta arbete skapades.

6.5 Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet

En undersöknings validitet är svår fångad och mångfacetterad, men ändå väsentlig för värdet av undersökningen (Stukat, 2005). Mätinstrumentet blir i praktiken mina ögon och öron, men genom sinnena tolkas det jag upplever och adderas till mina tidigare erfarenheter.

Videoinspelning hade förmodligen mer exakt fångat kommunikation, genom både en bild- och ljudupptagning som kunde verifieras i uppspelning. Studien kan därför anses ha låg validitet då den utgår enbart från en forskares perspektiv. Ett tydligt fokus mot det som studien avsåg att mäta (kommunikation) kan dock öka studiens giltighet något.

Att begränsa studien till deltagande observationer utan bild- och ljud/videoupptagning gör att reliabiliteten minskar då analysen och resultatet bygger på vad jag kunde se, höra och uppfatta i olika situationer, antecknar samt kommer ihåg efteråt. Den triangulering av metoder som genomförts ger resultatet en mer komplex bild av hur kommunikationen kring barnet ser ut och ger därmed även en högre tillförlitlighet än om enbart en av metoderna hade använts

Observationerna kan då ge, tillsammans med intervjuer, samtal och dokumentinsamling, ett tillförlitligt resultat, utifrån studiens genomgående fokus mot den kommunikativa kontext (förskolan) där barnet befinner sig under dagen. Genom att den etnografiske forskarens kontinuerliga återkommande till fältet korrigeras naturligt föreställningar och förhållanden vilket innebär en naturlig tillförlitlighet i denna sorts studier (Kullberg, 2004).

För att öka tillförlitligheten att studien fokuserar mot det som avses (kommunikationen) har urvalet begränsats till att omfatta barn i förskoleåldern med autismsdiagnos. Kommunikativa svårigheter finns i funktionsnedsättningens art och utgör ett av kriterierna för att få diagnos autismspektrumtillstånd.

Resultatet går inte att generalisera då endast ett barn innefattas i studien. Eftersom barn inom autismspektrumtillstånd är en icke-homogen grupp hade förmodligen ett resultat omfattande mellan tre till fem (eller ens 20!?) barn inte heller kunnat generaliseras.

6.6 Etiska överväganden

De forskningsetiska krav och regler som Vetenskapsrådet (2011, u.å) initierar är oerhört viktiga att vara medveten om och ta hänsyn till i all forskning. Studien kommer inte bli

etikprövad av Etikprövningsnämnden, eftersom det är en forskningsstudie i utbildningssyfte, vilket annars hade varit fallet. Etiska överväganden inom etnografiska studier är viktiga att beakta då forskningen sker nära och ofta under en längre tid. Informationen kan ge tillgång till känsliga uppgifter vilka måste behandlas med varsamhet (Fangen, 2005).

De principer som studien kommer följa är:

- Informationskravet: *Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte.*

Muntlig och skriftlig information om forskningens syfte har lämnats till den aktuella förskoleavdelningens pedagoger samt förskolans rektor. Detta gavs muntligt vid en första kontakt, då möjligheterna till att utföra studien undersöktes, samt skriftligt efter övervägande hos pedagogerna att medverka i studien.

- Samtyckeskravet: *Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.*

Då studien avser barn är det bägge vårdnadshavarens bestämmanderätt som ska tillfrågas. Efter att föräldrarna till barnet med autism godkänt att deras barn kommer medverka i studien lämnades en skriftlig förfrågan till alla föräldrar vid den aktuella förskoleavdelningen. Deltagande i barngruppen startades inte upp förrän alla berörda föräldrar skriftligen lämnat sitt godkännande. Både pedagoger och föräldrar informerades också om att de när som helst kan avbryta sin eller sitt barns medverkan i studien. För att få arbeta och samla in empiri inom det etnografiska fältet behöver forskaren begära tillstånd av de personer undersökningen komma att gälla (Kullberg, 2004).

- Konfidentialitetskravet: *Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.*

Forskaren ansvarar för att identiteten av de individer som observeras hålls skyddad, ingen som medverkar i forskningen ska kunna identifieras. Detta gör forskaren för att förebygga skador och kränkningar av dem som observeras (Vetenskapsrådet, 2011, u.å).

Tankar och reflektioner över etiska ställningstagande är särskilt viktiga inom forskning som rör ett begränsat antal deltagare (Ahlberg, 2001). Ett särskilt betydelsefullt etiskt krav blir då konfidentialitet, att deltagarna inte kan identifieras. Skriftlig och muntlig information lämnas till pedagoger och föräldrar om att namn på deltagare, geografisk plats eller annat som kan leda till identifiering inte kommer att avslöjas eller spridas. Inspelat material samt kodade anteckningar kommer hållas inlåsta under tiden studien pågår för att sedan förstöras.

- Nyttjandekravet: *Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.*

Lämna information till berörda om att de uppgifter och händelser som kommer forskaren tillhanda under studien enbart kommer användas till aktuell vetenskaplig studie och resultatet endast kommer publiceras inom Göteborgs Universitet.

Forskning påverkar inte enbart individer, utan på lång sikt har den även påverkan på samhället. Särskilt bör vikten av etiska förhållningssätt inom specialpedagogisk forskning beaktas, då detta forskningsfält påverkar såväl på individ- som samhällsnivå (Ahlberg, 2001).

7 RESULTAT

Utifrån en etnografiskt inspirerad metod har flera olika angreppssätt använts för att samla in data utifrån studiens syfte och övergripande frågeställning. Vidare har informationen analyserats och tolkats för att slutligen här presenteras i form av ett resultat. Hugo är ett fingerat namn, de vuxna i studien omnämns som förälder eller pedagog. Mestadels omnämns alla de som arbetar på Hugos förskoleavdelning som pedagogerna, då avsikten inte har varit att undersöka eller kartlägga deras individuella uppfattningar och handlingar.

Denna samling vill ge en illustration av den kontext och de förutsättningar däri som utgör Hugos vardagsliv på förskolan. De språkliga redskap Hugo använder och möter är reducerade, men det är först i det sociala samspelet som de kommunikativa begränsningarna verkligen framträder. Hugo använder flera olika sätt att förmedla till omgivningen, men då vissa tecken knappt är märkbara uppstår svårigheter för pedagogerna att urskilja dessa och därmed ge Hugo bekräftelse och svar. Detta hindrar utvecklingen av interaktion, som dessutom hos Hugo är begränsad utifrån en autismspektrumstörning. I lek skapas positiva sociala samspelesituationer som lägger grund för utveckling inom kommunikation.

Jag står i en ateljé, Hugo är en pensel och på en vit duk framträder succesivt olika kulörer, nyanser och mönster som avbildar hans möjligheter och hinder. Den färdiga tavlan ger en visuell upplevelse, men det är först när vi håller penseln i hand som vi kan måla. Så öppna din hand, lägg penseln där i, använd färg och skapa tillsammans, det är den tavlan som blir mest värdefull.

7.1 Samtal med förälder

Studien tar sin början med ett samtal med en av föräldrarna till det barn som denna forskningsstudie utgår ifrån. Texten bygger på en tolkande analys ur mitt perspektiv, citaten är ordagrant återgivna med markerad betoning på ord som förstärktes av föräldern. De kategorier som valts ut och tolkats är språk, kommunikation och förskolan.

7.1.1 Språket

Föräldern berättar om sin son Hugo, som vid 1-1 ½ års ålder inte pratade och hur tankarna och förhoppningen var att språket skulle komma igång när han började på förskolan. Nu har Hugo fyllt 5 år och har inget talat språk.

- För han pratar ju ingenting.
- Han har ju inget språk.
- Vi har inte **hittat** nåt bra **sätt** än heller egentligen.

Föräldern talar om de positiva förväntningar på att Hugo skulle börja prata när han börjar förskolan, men förmedlar sedan med tonfall och kroppsspråk den besvikelse hen känner över att Hugo ännu inte pratar. Samtidigt uttrycker föräldern en förhoppning om att det kan finnas andra möjligheter till att få ett språk och att alla dessa ännu inte är utforskade.

- Vi får väl se, vi försöker o de, nå de e svårt å hitta nåt

7.1.2 Kommunikation

Ögonblicket senare är tonen ändrad till att vara eftertänksam, allvarlig och känns tyngre när föräldern säger;

-**Det e det värsta** nästan kan jag tycka.... Kommunikationen....

Föräldern tycks nu komma att tänka på hur viktigt det är att ha någon form av språk för att kommunicera och interagera med omgivningen samt de svårigheter som uppkommer när språket fattas.

-Han blir **så arg**...

Tankarna hos föräldern, kring detta med en icke fungerande kommunikation, kommer till uttryck i en önskan att hitta något kompletterande alternativ:

-Som vi liksom...han kunde få förmedla sig på och som vi **förstod**...

Vidare beskriver föräldern sin son som mycket bestämd och som ett barn som vet vad han vill. När jag frågar hur detta märks beskriver föräldern målade hur sonen genom att hämta andra vuxna, drar med sig denne, använder kroppen, både sin egen och den andres, och ljud "ee" för att förmedla sitt budskap; "lyft upp mig eller ta din hand dit, där vet jag att det finns glass och det vill jag ha."

Föräldern fortsätter;

-man måste säga nej nångång o då, då blir han ju arg...

-det är liksom **där**, man bara skulle vilja hitta nåt

-ja, de e jättesvårt

Konversationen mellan föräldern och mig fortsätter sedan kring sonens aktuella situation på förskolan, men i slutet av vårt samtal, när vi pratar om tankar, drömmar, önskningar och förhoppningar om framtiden återkopplar föräldern till Hugos behov av att utveckla förmågan att kommunicera.

-så...blir det ju någon form av träningsskola.

-De e ju **precis** de, med fokus på kommunikation, de e ju verkligen de han behöver

7.1.3 Förskolan

När vi pratar om hur Hugo har det på förskolan uttrycker föräldern glädje, lättnad, lugn och trygghet.

-det går ju **bra**..., ja e ju supernöjd, asså...dom har ju.... ställt upp så himla mycke...

Föräldern nämner att pedagogerna är flexibla och lyhörda inför Hugos behov.

-han har ju sin lilla rutin, att han får ju alltid knäckemacka när han kommer på morronen...

- den e ju jätte viktig för att liksom hela dan nästan ska bli bra sen

-så där ligger dom steget före å har gjort klart nu

En stor del av det som föräldern beskriver om förskolan handlar om den kamp pedagogerna har fört för att Hugo ska få extra stöd under sin vistelsetid i förskolan.

-vi har haft det kämpigt med dom här ansökningarna om stödtimmar o så...

Vidare berättar föräldern att när sonen var yngre hade avdelningen 15 stödtimmar, nästa termin ökades dessa till 20 timmar.

-sen terminen efter så tog de tillbaka dom här fem...

-då gjorde jag en anmälan till Skolverket...

-å fick **rätt** för de... så det blev åtgärdat...

Föräldern uttrycker under hela samtalet en stor tillit till avdelningens pedagoger, medan förhållandet till förskolechefen (som varit flera olika) verkar vara av mer skiftande karaktär.

-vi hade en väldigt märklig rektor till å börja med

-hon samarbetade ju inte för fem öre...

- å nu e de mycke, mycke, mycke bättre...

-mm, så det blev bra... väldigt bra till slut...

När jag mot slutet av samtalet frågar om det finns något mer att önska kring Hugos situation på förskolan kommer det ändå ett visst uns av besvikelse när tankarna svävar mer fritt kring hur en optimal vardag skulle kunna hade se ut för sonen.

-hm, ja asså visst hade man önskat att det fanns... träning... som bara fokuserade på honom...

asså nån timme om dan... fast de e ju svårt... för dom.. har... ju inte den... tiden och resurserna o den kunskapen heller

-då skulle det ju va en, för stödet e ju för **gruppen**... Då skulle det ju vara **hans assistent**

liksom, de hade ju vart drömmen liksom, som kunde de här å kunde jobba med bara honom...

7.1.5 Sammanfattning av föräldrasamtalet

Vid samtalet framkommer tydligt att föräldern saknar att ha en fungerande kommunikation med Hugo och hur detta hade underlättat för både honom och omgivningen. Föräldern uttrycker en stor önskan och vilja för att hitta en tydligare kommunikationsform, vilket innefattas av en förhoppning mot framtiden och den nya formen av skola. Trots stor tillit och trygghet till pedagogerna på förskolan, finns en besvikelse över begränsade möjligheter till utveckling inom språk och kommunikation som Hugo fått i förskolan.

7.2 Samtal med pedagoger

Mitt första möte med denna förskola startade upp genom ett samtal tillsammans med två av arbetslagets pedagoger samt en förskollärarstudent som vid tillfället hade sin praktikplats förlagd på denna avdelning. Texten bygger på en tolkande analys utifrån mitt perspektiv, citaten är ordagrant återgivna med markerad betoning på ord som förstärktes av pedagogerna. De kategorier som valts ut och tolkats är förskolan, specialpedagogens roll samt språk och kommunikation.

7.2.1 Förskolan

Inledningsvis beskriver pedagogerna inskolningen på förskolan. När Hugo skolas in är han 1 år och 5 månader.

- vi... visste... **inte** om... att de var nåt speciellt med Hugo
- men... vi kan säga att redan... ja... nästan... första... veckan... som han va alltså hos oss... så **kände** vi att de va nånting, för vi fick ju inte **nån kontakt** med han...
- å definitivt ingen ögonkontakt
- spela ingen roll vad vi än gjorde... vi testade... kan ja säga, **allt** (-han lyssnade inte till sitt namn...)
- det spela ingen roll om man satt hos Hugo liksom...
- eller klappa händerna eller gjorde...
- försökte med **allt**
- för å fånga hans uppmärksamhet)

Pedagogerna beskriver hur de och föräldrarna tidigt fick en nära och förtroendefull relation.

- vi har haft en god kommunikation å dom har ju velat göra de allra, allra bästa som det går för Hugo då...

Något som det fortsatta samtalet genomsyrades av var pedagogernas genuina omsorg kring Hugo och hans behov. En stor del av det som pedagogerna engagerat kom att berätta om, var situationen kring att få extra stödtimmar för barnet och verksamheten. Detta var något som berörde dem djupt och hade tagit mycket av deras kraft under lång tid.

- å **där** om man säger, startade väl vårt... våran kamp kan man säga...
- för Hugo..., här på förskolan... som... har varit... en **kamp**... mot överhet...å byråkrati... å stöd... å... de har vi **kämpat** med... **fruktansvärt** mycket...
- å **inte fått** dom, dom timmarna som han, som **vi** tycker han har **rätt** till...

- men inifrån om man säger... själva kommunen/stadsdelen då, dom...tycker ju inte att han behöver... ha dom, så att... de e ju en skrämmande, vad ska man säga, erfarenhet (---) att **de e så** för barn med särskilda behov, **att** de inte får det de behöver

Den känslan som pedagogerna förmedlar när de berättar om den ansökan om extra stöd de gör inför varje ny termin, berör mig djupt när deras tidigare positiva tonfall och engagemanget i deras röster utifrån barnets bästa, förändras till att bli mer uppgiven och de beskriver:

- vi har tryckt på de ända sen början, **så**, hela tiden, men ja, ja känner att det är liksom ingen som...
- som bryr sig... nä, de e nog ingen som läst det
- nä, nä på nåt vis så, nä, nä dom enda som har läst de e Skolverket. **Dom** har ju läst det vi har skrivit.
- men... eh... dom andra... tror jag inte... eh...

Efter detta kommer frustrationen fram:

- man får en pott **pengar**... men dom pengarna dom kan man då ha till... När vi skulle köpa iPad å så, då kunde dom pengarna... liksom... då skulle dom användas till en iPad till exempel... men då men vi på ”ja, men en iPad, men vem ska använda iPaden?” Det måste ju vara en **person** som använder **iPaden med Hugo**, annars så... ja...

-så då får vi dra ner stöd en dag för att, eller en vecka för att få en **iPad**... men sen finns det ingen som kan **lära oss** att använda iPaden **med** Hugo, för det **hinner** vi **inte**, asså... för **vi e ju** med han **hela tiden**.

7.2.2 Specialpedagogens roll

Här kommer mina funderingar och frågor upp kring den roll specialpedagogen som är knuten till förskolan ser ut och hur pedagogerna upplever detta. De beskriver att specialpedagogen inte har haft någon särskild kunskap kring små barn med autism och att de då inte känt att de har behövt någon handledning.

-så **vi** har väl känt att, att vi fått
-nästan vetat mer
-**mer än** specialpedagogen
-kunnat mer
-ja så, man har försökt att **läsa**, vi har vart på grundutbildningar på habiliteringen
-å även inne... på den här... SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten)
-så vi har ju liksom **fått** den grunden å sen... å han har ju vart så **liten**, så det har ju...
-liksom... **räckt** på nåt vis

Vidare berättar de att inte heller vid de träningstillfällena som barnet, förälder och pedagog varit på Barn- och ungdomshabiliteringen har känt att kunskapen kring små barn med autism har varit särskilt stor, så de kunnat få något direkt stöd eller hjälp.

7.2.3 Språk och kommunikation

Pedagogerna beskriver att Hugos sätt att kommunicera framför allt sker genom användandet av kroppen, mimik och ljud.

-handen e ju hans liksom verktyg ut för att visa vad han vill

Pedagogerna berättar att Hugo tydligt visar om han är glad eller ledsen, oftast genom olika sorters ljud som de lärt sig tolka. De härmar ett ljud och beskriver det som något Hugo använder när han är frustrerad för att han inte får göra något.

-men han blir ändå inte arg eller han slår inte eller nånting, men han liksom "pjuss, pjuss, pjuss"
så
-frustrationen måste ut på nåt sätt
-ja... lite så va
- han har inte orden
-nä, precis! Så att han
-visar
-så de e såna stöt i alla fall former det han han liksom gör då, men jag menar det är inte mycket men...

Pedagogerna har gått kurs i tecken som stöd, som de använde ett tag. De berättar att Hugo lärde sig vad några tecken betydde, men han gjorde inga tecken själv.

-utan då tar han handen

Detta blir Hugos sätt att visa vad han vill, menar pedagogerna. Bilder är inte heller något som de känner har varit framgångsrikt att arbeta med. Pedagogerna menar att Hugo själv *kan*

hämta muggen när han är törstig och han *vet* var iPaden ligger, så han hämtar en vuxen som han tar med dit, istället för att hämta en bild och visa.

-å jag menar på nåt vis kan jag känna, ja ja, men det e hans sätt att kommunicera på, han talar ju om vad han vill

Vidare beskriver pedagogerna de svårigheter som uppstår och känslan av maktlöshet när kommunikationen inte räcker till varken hos barnet eller hos pedagogerna. Situationerna de beskriver är när Hugo inte får det han vill eller när pedagogerna ställer krav, som de vet att han egentligen klarar av.

-ja å då puffar vi på extra att han ska, så blir han arg ja... å lessen eller...
-idag var han ju med då på rytmiken å de va asså, de gick ju bra, han var ju med länge å så...
men sen var det ju jättejobbigt när vi skulle, skulle vidare sen då å gå på toa å ta på sig å så de...
blev ju slagen å riven å de, jättesvårt asså

7.2.4 Sammanfattning av samtalet med pedagogerna

Pedagogerna beskriver en långdragen kamp för att få möjligheter att ge Hugo det han behöver för sin utveckling. Denna kamp förs både mot överhet och byråkrati, men också utifrån bristande stöd i det pedagogiska arbetet kring Hugo, i form av utebliven handledning, kunskap och råd från specialpedagog och habilitering. Pedagogerna upplever att Hugo, trots avsaknad av talat språk, har en fungerande kommunikation. Reflektionerna som görs under samtalet bidrar dock till att pedagogerna upplevs som tvetydiga. Å ena sidan tycks de vara tillfreds med det alternativ Hugo använder i sin kommunikation, men å andra sidan reflekterar de över situationer då överföring och utbyte av information blir till svårigheter och där de hade behövt fungerande strategier.

7.3 Deltagande observationer

De följande beskrivna observationerna är en tolkning och analys ur mitt perspektiv. Det är ett urval utifrån några av de olika aktiviteter, situationer och händelser som sker på förskolan under datainsamlingstiden. Texten har för avsikt att ge en bild av olika strategier som Hugo använder i sin kommunikation. Den speglar också skiftande tillvägagångssätt att möta och besvara dessa samt en del av pedagogernas kommunikation till Hugo.

7.3.1 Matsituation – frukost

Det är dags att äta frukost. Innan frukost har en av pedagogerna dukat och tagit fram frukostmaten på borden i matrummet. Barnen vistas inte i detta rum före frukost. I matrummet finns tre större bord samt ett litet mindre. Runt de större borden sitter mellan fem och sju barn samt en pedagog. Vid det lilla bordet sitter en pedagog med två – tre barn, varav Hugo är ett av dem. När pedagogen som dukar är färdig och tiden är inne öppnas dörren och barnen uppmanas att komma för att äta frukost. Hugo har stått på en liten stol och tittat in genom matrumsdörrens fönster och är därmed bland de första att gå in och sätta sig på sin plats vid det lilla bordet. Hugo sitter i ett hörn, han har en vägg bakom och en vägg bredvid sig, på hans vänstra sida sitter en vuxen. Pedagogerna turas om att sitta vid de olika borden och idag skyndar en av pedagogerna för att hinna med och sätta sig bredvid Hugo.

Hugo är ivrig och visar med tydligt kroppspråk och ljud att han vill ha havrekuddar, som ligger i en skål mitt på bordet. Pedagogen ger honom några stycken i handen och medan han äter dessa sjunger de andra barnen och vuxna matramsans. Nästan precis samtidigt som ramsan är slut ställer pedagogen skålen med havrekuddar bredvid Hugos tallrik, så att han själv kan lägga upp och bekräftar sedan honom genom att säga:

-Varsågod. Här får du mer kuddar. Ja, vad hungrig du var idag. Kuddar som du tycker om. Så...

Med vän hand hjälper pedagogen Hugo att använda skeden istället för att ta med handen i skålen för att ösa upp kuddar på tallriken, samtidigt som hen pratar med det andra barnet som sitter med vid bordet. När Hugo har tagit, vad pedagogen anser är tillräckligt med kuddar på sin tallrik skickar hen skålen vidare och lägger Hugos sked i hans hand samtidigt som hen uppmuntrar honom att äta med den, istället för med handen som han börjat med. Hugo ser ut att njuta av det knaprande som blir när han tuggar på havrekuddarna, han använder även ljud som jag tolkar som positiva, njutbara.

Pedagogen visar filmjölkspaketet för Hugo och frågar om han vill ha samtidigt som hen nästan är på väg att hålla upp i hans tallrik. Hugo ändrar tonläge till mer missnöjt, tar sin hand och knuffar bort filmjölkspaketet innan han återgår till att äta kuddarna från sin tallrik, denna gång med handen. Med ett förvånat uttryck över att Hugo idag inte vill ha filmjolk lägger pedagogen återigen skeden i Hugos hand och gör en hjälpande rörelse för att få upp kuddar på skeden. Fortfarande med lite missnöjesljud över att blivit erbjuden filmjolk samt anvisningen av användandet av skeden tar Hugo snabbt några kuddar med andra handen som han stoppar in i munnen innan han återgår till att använda skeden.

När Hugo sen vill ha mer havrekuddar tar han tag i pedagogens vänstra handled och för dennes hand mot skålen med kuddar. Han släpper handen när han ser att hen tar tag i skålen, men följer hela tiden med blicken så att skålen kommer närmare och att han får mer havrekuddar i sin tallrik. Hugo tittar på sin sked, tar upp och använder den för att äta kuddarna.

Efter ett litet tag tittar Hugo upp över bordet och signalerar med ett missnöjesljud. Pedagogen tittar och förstår att Hugo saknar knäckebröd. I brödfatet finns just nu bara mjukt bröd och den runda burken med knäckebröd, som brukar stå på matvagnen bredvid deras bord, står nu fortfarande på köksbänken längre bort i matrummet. Pedagogen hämtar burken och erbjuder Hugo att välja mellan de två sorters knäckebröd som finns däri. När Hugo har ätit upp sitt knäckebröd tar han brödfatet med mjuka smörgåsar och väljer en som han börjar äta på. När han har ätit det mesta av denna smörgås tar han pedagogens hand och för den till brödfatet i en tyst uppmaning att han vill ha mer mjuk smörgås. Pedagogen tittar mot Hugos plats och säger:

-... äta upp först

Samtidigt som hen tar tillbaka sin hand och visar på den halvätta smörgåsen. Hugo tar nu båda sina händer i bordets kant och knuffar sin stol bakåt, ställer sig upp vid bordet och visar återigen att han vill ha mjuk smörgås från brödfatet genom att ta tag i pedagogens arm och för

den mot brödfatet. Pedagogen, som nu är i ett samtal med det andra barnet, skjuter tillbaka Hugos stol, så att han sätter sig och pekar på den smörgåsbiten som ligger vid Hugos plats samtidigt som hen säger:

-du får äta upp den först!

När Hugo gör protesterande ljud och samtidigt återigen skjuter tillbaka stolen tar pedagogen av honom haklappen, tar honom i handen och går till diskbänken där Hugo tvättar av sig innan de går vidare till lekrummet.

Konklusion

Hugo visar tydligt med både kroppspråk och ljud vad han vill ha och vad han inte vill ha. Pedagogen är snabb på att avläsa vad Hugo menar. Pedagogen bekräftar både muntligt och via praktisk handling genom att ge Hugo det som han vill ha samt ta bort det som han inte vill ha, vilket visar på respekt inför barnet. När vi samtalar efteråt menar pedagogen att detta bidrar till att minska frustration och skrik hos Hugo. Tolkningen av situationen beror på tidigare erfarenhet hävdar pedagogen och reflekterar vidare över vad som hänt om hen hade hållt upp fil i tallriken. Hugo brukar alltid vilja ha fil, men hade han fått det i denna situation hade han förmodligen blivit arg och skrikit, men *kanske* hade han ändå ätit den sen? För pedagogen innebär detta en mycket finkänslig avvägning utifrån att avläsa och tolka Hugos intentioner genom hans beteende.

7.3.2 Andra matsituationen – skrik

Det är dags att äta frukost. Hugo går tillsammans med de andra barnen in i matrummet och sätter sig på sin plats.

Idag är Hugo inte nöjd, han använder sin röst och gör missnöjesljud, gnäller. Det syns i ansiktet och märks på kroppsrörelserna att han inte är riktigt tillfreds med situationen. Han drar lite i sin haklapp medan de andra sjunger matramsans. Pedagogen, som sitter bredvid Hugo idag, inleder sedan frukosten genom att erbjuda filmjolk, men Hugo knuffar bort paketet samtidigt som han gnäller. Hugo sträcker sig efter en skål med cornflakes som står mitt på bordet. När pedagogen tar skålen för att ge honom cornflakes blir han otålig, gnäller och sträcker sig nu efter filmjölken. Pedagogen fortsätter ösa på lite cornflakes i tallriken och håller sedan upp filmjolk i en annan tallrik till honom. Hugo äter cornflakes med händerna, men till filmjölken använder han skeden. Hugo upplevs fortfarande som lite otålig, missnöjd och äter ivrigt. Hela kroppen rör sig på ett sätt som signalerar att han inte känner sig nöjd med tillvaron. Hugo tar pedagogens hand och sträcker den mot matvagnen som står vid sidan av bordet. Han använder gnälliga ljud och verkar vilja ha något från matvagnen, vilket han blir nekad. Hugo blir då upprörd och lämnar sin plats. Pedagogen följer efter, tar Hugo i handen och går med honom till rummet bredvid. Hugo protesterar genom att gnällskrika och visar en motvilja till att följa med. Efter en liten stund kommer pedagogen och Hugo tillbaka in i matrummet, men då vill inte Hugo alls utan skriker högt och lägger sig på golvet. Pedagogen och Hugo går återigen ut ifrån matrummet.

Konklusion

Det finns förmodligen en orsak till att Hugo idag uppvisar ett frustrerat beteende. Pedagogerna försöker tolka hans uttryck, men utan större framgång. Hugo upplevs fortfarande som otillfredsställd. När Hugo blir nekad det han försöker meddela, genom att ta pedagogens hand till matvagnen, blir frustrationen för stor för honom och han lämnar situationen. En tillfredsställande lösning i denna matsituation kan inte hittas, trots att pedagogerna försöker genom att både lämna rummet och sedan komma tillbaka. Det uppvisade beteendet som Hugo använder här är inte tillräckligt tydligt för att kunna hitta någon orsak, vilket gör det svårt för pedagogerna att hjälpa honom.

7.3.3 Tredje matsituationen – försöker kommunicera

Det bjuds på ris och kycklinggryta till lunch. Hugo har specialkost och får idag köttbullar istället för gryta till riset.

Hugo ser lugn och nöjd ut. Han får hjälp att ösa upp ris på sin tallrik och pedagogerna lägger sedan upp köttbullar på tallriken. Hugo har redan börjat äta riset med god aptit och under belåtna ljud ("mmm, mmm"). Grönsaker finns i små skålar och pedagogerna erbjuder först gurka i bitar som Hugo tar med handen. När han efter en liten stund blir erbjuden tomat tittar han på skålen, knuffar lugnt bort den med ena handen och återgår till att äta maten från tallriken, fortsatt under förnöjsamma läten. När Hugo vill ha mer mat tar han pedagogens arm och för den mot den skål där det finns som han vill ha mer utav. Hugo äter med god aptit och använder mycket ljud, vilka upplevs som positiva. Vid något tillfälle låter det som han säger orden "äta" samt "gott", men eftersom de är inbäddade i ett ljudflöde är det svårt att urskilja. Hugo har nu ätit upp mycket av det som finns på tallriken, han tittar upp över bordet, tittar på sin tallrik och sen tittar han på sin hand. Han sträcker upp handen en liten bit ovanför sin tallrik och tittar intensivt på den. Sen tar han sin hand och sträcker den efter pedagogens arm för att ta dennes hand till skålen med köttbullar.

Konklusion

Hugo är belåten under hela måltiden. Pedagogerna visar respekt inför Hugos val att ta eller inte ta emot grönsaker. Hugo använder strategin att ta pedagogens hand/arm när han vill tala om att han vill ha mer mat, vilket också blir besvarat utav pedagogerna genom både ord och handling. Även de belåtna ljud som Hugo framställer bekräftas muntligt av pedagogerna. Använder Hugo även ord? Då de är mycket svåra att urskilja kan inte detta fastställas, men intressant att notera. Det förfarande som skildras sist i händelseförloppet är mycket intressant ur ett kommunikativt perspektiv. Hugo tittar med intensiv blick på sin hand. Vad tänker han på? Förstår Hugo här att hans hand är budbäraren mellan honom och pedagogerna för att nå sitt mål?

7.3.4 Lekstund - tältet

Det är förmiddag och barnen är inne och leker. Avdelningen består av flera rum i olika storlekar. Det finns ett stort allrum, navet som det känns som att verksamheten utgår ifrån. Här finns ett bord där barnen kan sitta och rita, pussla och leka. Det finns också en soffa och på golvet en matta. I detta rum finns det tillgång till flera olika sorters leksaker och böcker. En del av rummet är avdelat och där bildas en liten mindre vrå som är inredd för kök- och

docklek. Från navet finns fyra dörrar, där en av dem leder till matrummet, en till ett mindre rum som används som lek- och samlingsrum, en till den stora lekhallen (som är gemensam med avdelningen bredvid) samt en dörr till hallen. Från hallen nås toaletter och skötrum samt ett mycket litet rum som användas till legobygge.

Det är nu tretton barn och två pedagoger på avdelningen, några av barnen bygger med lego i det lilla rummet. Dörren in till lek-och samlingsrummet är öppen, de andra dörrarna är stängda. Nytt för dagen är ett lektält som står i ett hörn av rummet. Där pågår nu en lek med tre större barn, 4-5 år. Vid bordet sitter några barn och ritar. Några av de yngre barnen (2-3 år) leker en slags bredvidlek med rollekstema och visst samspel uppstår då de härmar varandras initiativ.

Hugo är för sig själv i den del av rummet som är planerad för köks- och docklek. Hans aktivitet tycks vara planlös, den varierar mellan att han lägger sig i en stor docksäng, vandrar runt lite inne i vrån, ser och plockar upp någon leksak. Leksakerna använder Hugo på ett annat sätt än vad det uppenbara syftet är att använda dem till. Han tar en leksak och använder den för att ett ljud ska uppstå, till exempel tar han en plastkastrull och slår den rytmiskt mot en liten stol. Han slutar för att istället ta en handväska som hänger på en krok. Den viftar han snabbt med upp och ner, samtidigt som han intensivt tittar mot rörelsen som blir. Han använder inga egna producerade ljud nu.

Pedagogerna varierar sin uppmärksamhet mellan barnen, främst mot de yngre. Det råder en ständig aktivitet i rummet som ofta kräver pedagogernas direkta uppmärksamhet.

- Telefonen ringer
- Några föräldrar som kommer in och lämnar sitt barn, liten pratstund och mottagande
- Information utbyts mellan pedagogerna
- Ett mindre barn ramlar och blir ledset

Leken hos de större barnen i tältet pågår under cirka 10 minuter, när de sedan fortsätter vidare till en annan plats är de yngre barnen snabbt där och utforskar tältet. En av pedagogerna säger:

-jag trodde Hugo skulle vara intresserad av tältet. Jag tog fram det för jag tänkte att han...

Hugo är under denna tid mestadels själv i vrån. Han söker inte någon direkt uppmärksamhet från varken barnen eller de vuxna. De äldre barnen samspekar i sin lek, någon av dem tar då och då kontakt med någon av pedagogerna, de leker eller befinner sig inte runt Hugo.

De yngre barnen är ibland i vrån och hämtar nya leksaker till deras lek, som pågår runt en av pedagogerna som pratar och samspekar, uppmuntrar till fantasitänk samt förhindrar och reder ut konflikter tillsammans med barnen. De allra yngsta barnen går mer planlöst omkring, ofta i närheten av de vuxna. Ett barn grejar med en leksak under en kort stund, ett annat litet barn sitter en längre stund i knäet hos en pedagog.

Ytterligare en pedagog anländer nu in i verksamheten, det pratas lite mellan de vuxna innan en av dem tar med sig de större barnen till rummet bredvid för att ha samling. Hugo tycks inte

bry sig om detta uppbrott som under några minuter innebär mycket liv och rörelse i rummet. Efter att dörren stängs till samlingsrummet intill infinner sig ett lugn här inne. Det är nu fem små barn kvar och de sprider ut sig mer i rummet, några sätter sig vid bordet. Från att nyss varit en hög ljudvolym och lite stökigt och rörigt blir nu stämningen mer dämpad. Tältet är tomt och Hugo går nu dit.

Konklusion

Under detta händelseförlopp syns ingen kommunikation runt Hugo. Han håller sig för sig själv, antingen helt passiv eller tar några saker att använda. Pedagogerna är upptagna med all aktivitet som sker runt omkring. Denna tid på dagen anser pedagogerna att de är för få, att de inte räcker till och de är medvetna om att de inte kan ge Hugo någon enskild uppmärksamhet. Observationen visar ändå hur vi kan lära oss mer om Hugo genom att tolka och analysera hans beteende. Han söker ingen att interagera eller kommunicera med, varken barn eller vuxen. När det blir lugnare i rummet och han lägger märke till att tältet är tomt, då väljer han att gå dit.

7.3.5 Lekstund – surfplattan

Hugo befinner sig i tältet. En av pedagogerna är utanför tältet och samspelar med honom genom att prata positivt och lekfullt till honom samt genom kroppskontakt/beröring. Hugo ser glad ut och verkar nöjd. Pedagogen delar sin uppmärksamhet även med de andra barnen och vuxna som finns runt omkring. Hugo växlar mellan att ”gömma” sig/krypa ihop längre in i tältet och att sträcka ut ben eller armar för att fortsätta ”bjuda in” pedagogen till samspel och lek. Efter en liten stund går Hugo ut ifrån tältet, går tvärs igenom rummet och hämtar en bok från en back vid fönstret. Pedagogen går efter Hugo och styr honom mot en stol vid bordet där han sätter sig. Pedagogen tar boken och ställer tillbaka den i backen, hämtar samtidigt en påse med plastfigurer och sätter sig bredvid Hugo. Tillsammans tar de fram och tittar på de färgglada figurerna. Hugo låter med nöjda ljudslingar, samtidigt som han slår ena handen rytmiskt i bordet. Pedagogen pratar med Hugo om figurerna:

-Här e Dadda!

- Å vem e detta? Det är väl Titti. Ja, Titti!

Sedan berättar pedagogen för mig att detta är ett material som avdelningen särskilt köpt in för att stimulera språk- och ljudanvändning hos Hugo. En av de andra pedagogerna lägger till att även de yngre barnen tycker mycket om att titta, leka med och benämna figurerna.

Den första pedagogen går iväg till matrummet och kommer tillbaka med en iPad. När Hugo ser detta släpper han intresset för figurerna och sträcker sig mot surfplattan, som han får. Med fullt fokus, koncentration och med van hand bläddrar han mellan ikonerna. Det verkar som han letar efter något särskilt och snart har han öppnat upp en applikation/ ett spel som visar foton på olika djur och naturfenomen. När fotot klickas upp på helskärm hörs ljudet som tillhör. Hugo arbetar snabbt och det märks att han vet hur både surfplattan och spelet fungerar. Hugo fortsätter med fullt fokus mot aktiviteterna på surfplattan, han ser fascinerad, nöjd och glad ut under tiden han arbetar. När Hugo klickar på ett av djuren kommer en helbild upp med

ett foto på djuret samtidigt som deras naturliga läten hörs. När fotot på en hund visas och ett skällande ljud hörs tycker jag samtidigt att det låter som Hugo säger:

-hunn

När Hugo klickar upp ett foto på en påfågel som låter högt tittar han skeptiskt, backar och väljer en annan spelapplikation med liknande funktion, men med naturbilder med tillhörande ljud. Hugo väljer fotot med ett vattenfall. En kort stund tittar han här, mer nöjd nu och väljer sedan ett nytt foto, nu med ett träd där vinden blåser genom löven. Fotot på påfågeln verkar vara spännande för Hugo återkommer till detta flera gånger. Tredje gången stannar han och lyssnar lite längre än tidigare, men då blir ljudet allt för högt/skrämmande. Hugo ser obekvämt ut, klickar sig snabbt ut från aktiviteten och stänger av hela surfplattan. Han glider ner från stolen, går in i lek- samlingsrummet intill där han hittar ett knippe plastnycklar. På golvet i detta rum ligger en stor, rund matta och Hugo springer nu runt, runt där inne medan han viftar med plastnycklarna som han håller i ena handen. Pedagogerna säger till mig:

-efter allt stillasittande vill Hugo röra på sig

Konklusion

På initiativ av pedagogerna sker en lek mellan Hugo och pedagogerna, vilket är uppskattat av Hugo som skrattar och initierar till fortsatt samspel. Pedagogerna som delar uppmärksamheten även mot de andra barnen runt omkring kan inte hålla fullt fokus mot Hugo. Är det på grund av detta som Hugo väljer att avsluta? Aktiviteten fortgår vid bordet där Hugo uppmuntras till fortsatt samspel med pedagogerna genom att hen pratar med och visar honom ett språkstimulerande material. När Hugo ser surfplattan blir han väldigt exalterad. Det märks tydligt att detta är något som intresserar honom mycket. Pedagogerna har fortsatt fokus mot Hugo och hans aktivitet, men tillåts inte vara aktiv i handlingen. Det är Hugo som styr. Använde Hugo ett ord ("hunn" = hund) även i den här situationen? Eftersom ordet inte är riktat mot någon person och dessutom i en mängd andra ljud kan det inte konstateras, men återigen intresseväckande. Orsaken till att Hugo avslutade sågs ur olika synvinklar. Pedagogerna antog att det var för att han suttit stilla länge, medan min tolkning var att han blev skrämmd av ljudet. Kanske var det en kombination?

7.3.6 Lekstund – från riva till kittla och skratta

Barnen kommer successivt in efter utevistelsen. Hugo är i allrummet, navet. Han använder lite missnöjesljud, verkar otålig. Han observerar omgivningen och det som händer. En pedagog kommer fram till Hugo som då river denne på kinden och armen. Hugo som får en tillsägelse går där ifrån och sedan fram till mig med upprepat beteende, river mig på kinden. Hugo fortsätter att upplevas som otillfredsställd, låter med gnälliga ljud och vandrar mellan olika platser i rummet. Hugo går fram till en annan pedagog som sitter på en pall. När han närmar sig börjar pedagogerna att kittla honom varpå Hugo börjar skratta och springer en bit ifrån. Hugo springer tillbaka mot pedagogerna som upprepar kittlingen samtidigt som båda två skrattar högt. De leker tillsammans så här under några minuter, vilket verkar uppskattas av bägge två. Hugo springer också en gång skrattande mot den pedagog som han först rev och blir nu kittlad även av denne. Hugo skrattar och njuter av busleken. Hugo tycks inte vilja

sluta, men pedagogen som initierade deras lek avslutar genom att ta med sig Hugo till bordet och sätter honom på en stol. Pedagogen tar fram en påse med språkmaterial och ger Hugo en bok. Hugo sträcker sig efter en av plastfigurerna som pedagogen plockat upp ur påsen. När han inte får den direkt går han därifrån. Pedagogen hämtar honom tillbaka till platsen vid bordet och ger honom figurerna samtidigt som hen lägger undan boken. Pedagogens fokus flyttas nu från Hugo till andra händelser som sker i rummet.

Konklusion

Hugo är till en början inte nöjd. Försöker han förmedla något genom att rivas? Han prövar sin strategi återigen, men utan att bli lugnad och tillfreds då ingenting tycks ske efter han har rivits. Ska han upprepa beteendet även mot den pedagogen som sitter på pallen? Hur tolkar pedagogen Hugo när han är på väg mot honom? Oavsett dessa obesvarade frågor vet vi att de börjar en lek och ett samspel som gör Hugo glad. Hugo tycks behöva få sina handlingar snabbt och positivt bekräftade samt i enlighet med hans intentioner, vilket pedagogen smidigt utförde.

7.3.7 På väg ut

I omgångar har barnen tagit på sig ytterkläder och gått ut på gården. Hugo är kvar inne i lekrummet tillsammans med en pedagog som plockar i ordning i väntan på att det ska bli lugnt i hallen. Pedagogen tar med sig Hugo till toaletterna genom att ta honom i handen och säga ”kom!” Innan utevistelsen är det blöjbyte och samtidigt toalettbesök, så de går hand i hand till skötrummet. Detta är ett tillfälle då jag väljer att avvakta i hallen, en direkt observation vid ett så intimt tillfälle kändes inte etiskt försvarbart att genomföra då jag var så pass okänd. I hallen hör jag hur Hugo protesterar inne i skötrummet. Han är inte nöjd, utan använder olika missnöjesljud. Efter en stund hör jag även pedagogen säga med bestämd röst:

-nej, inte slåss!

Konklusion

Pedagogerna har tillsammans med föräldrarna bestämt att Hugo ska träna på att gå på toaletten. Hugo har blöja och vid blöjbyte är tanken att han också ska sitta på toaletten en liten stund. Pedagogerna har upplevt att det blivit en allt mer påfrestande situation för Hugo. Till en början tyckte han det var kul att sitta på toaletten, menar pedagogerna, men den senaste tiden protesterar han mycket, både genom ljud, skrik, kroppsspråk, rivs och slåss. Detta gör att ämnet blöjbyte-toalettbesök diskuteras mellan pedagogerna under den tid jag är i verksamheten. Det råder skilda tankesätt kring om de ska fortsätta med toalettbesöken trots Hugos protester. Detta är en situation där pedagogerna förmodligen hade haft nytta av handledning med specialpedagog, där de kunnat lyfta sina tankar och diskutera utifrån olika perspektiv, för att förhoppningsvis kunna enas om ett gemensamt tillvägagångssätt.

7.3.8 Påklädning

Hugo ska ta på sig ytterkläderna för att gå ut på gården. När pedagogen tar hans hand lägger han sig ner på golvet. Pedagogen pratar uppmuntrande mot Hugo om att de ska gå ut samtidigt som hen försöker ta med sig Hugo i handen. Hugo fortsätter ligga ner och gör sig

tung. Pedagogen vänder sig mot honom och med intensivt fokus mot Hugo, med en lugn, positiv och glad röst och säger:

-Joo, men kom nu! Vi ska gå ut. Kom!

Hugo ler och det ser ut som om han uppskattar pedagogens initiativ till samspel, det lyser lite bus i ögonen och han fortsätter ligga kvar på golvet. Pedagoger tar nu och upprepar vad som nyss sades samtidigt som hen hjälper honom att ställa sig upp och med lite kittlingar kommer de båda skrattande ut i hallen. Pedagoger tar nu återigen Hugo i handen för att de ska gå till den hylla där han har sina kläder. Hugo går inte självmant med, men står upp och tillåter sig dras med, så han glider, leende fram på sina strumpor. Under påklädningsprocessen är Hugo (neutral och passiv) varken medgörlig eller omedgörlig. Han låter sig bli påklädd, men tar inga egna initiativ till att hjälpa till. Han är neutral i sin ansiktsmimik, tar ingen ögonkontakt och gör inga ljud. Pedagoger klär lugnt och metodiskt på honom plagg efter plagg (det är höst- vinter) samtidigt som hen småpratar med honom om detta. Det är nu bara stövlarna kvar och pedagoger säger:

-Ta på dig stövlarna, så ska jag ta på mig mina kläder.

Hugo sitter på bänken vid ytterdörren. Han lyfter efter en stund sakta sitt ena ben mot stövlarna som står placerade på golvet vid hans fötter. Han tittar inte dit, ena stöveln välter då han kommer emot med foten. Han tar ner benet igen och gör inga fler försök. Hugo är fortfarande tyst och sitter stilla. Pedagoger som inte såg Hugos ansats, kommer och hjälper honom att ta på sig stövlarna samtidigt som hen säger (till mig):

-Han *kan* så mycket mer, men han e lite lat...

Pedagoger öppnar ytterdörren och Hugo går snabbt ut, hans kroppsspråk visar att han är glad över att få vara ute. Pedagogerna menar att det är viktigt att ge honom tid; att vara tillräckligt envis och inte ha bråttom.

Konklusion

Pedagogerna har hittat ett fungerande arbetssätt där de låter Hugo få vara kvar inne i lekrummet med en av pedagoger tills det blivit lugnare i hallen. Påklädning är ofta en händelserik situation, med många barn som behöver hjälp på samma gång. Genom detta förfarande ser de till Hugos behov av en lugnare miljö och det blir bättre för alla, både barn och vuxna. Genom lek och skratt lockas Hugo ut i hallen för påklädning. Generellt under hela förloppet är Hugo passiv. Pedagogerna nämner vid flera tillfällen under observationsperioden att "han är lite lat". De ser detta som ett personlighetsdrag hos Hugo och ingenting som hör ihop med autism, men i kombination krävs det mycket tålamod, menar pedagogerna.

7.3.9 Utevistelse

Pedagogerna växlar mellan varandra vem som ska ha uppsikt över Hugo när de är ute på förskolans gård. De har tidigare berättat att Hugo har försökt klättra över staketet och vid ett tillfälle även kommit över på andra sidan. Hugo stoppar också mycket ("allt") i munnen, så

pedagogerna känner att de hela tiden behöver ha aktiv kontroll över var Hugo är och vad han gör.

Under den timme jag observerar utevistelsen håller sig Hugo för sig själv. Han går gärna nära och långs med staketet. Vid ett tillfälle har han en pinne som han går och drar mot staketet. Ibland springer han, ibland går han sakta, nästan lite drömmande.

Några barn spelar bandy. Hugo ser bollen och springer snabbt efter den. När han kommer fram sparkar han till bollen, vänder sig mot det barn som just då står närmast och tar tag i dennes bandyklubba. Upprörda toner från de bandyspelande barnen dämpas dock snabbt då pedagogen (som just nu ansvarar för Hugo) är på plats strax därefter, tillrättavisar och avleder Hugo från den upptagna bandyklubban.

Det är höst och många löv ligger på marken. Hugo lägger sig på marken under några björkar och tittar upp. Det blåser i träden så löven gungar. Han ser harmonisk ut. Han går emellanåt in bland buskar, känner på löven, hittar han ett bär stoppar han det i munnen. Likaså en murken bit av slipers som han stått och skrapat bort med naglarna. En tunn liten gren som ligger på marken tar han upp och viftar med.

Borta vid vägen kommer en stor lastbil. Många av de yngre barnen ropar fascinerat, men detta tycks inte vara något som intresserar Hugo. Inte heller flygplanet som en annan dag flög över gården.

Konklusion

Pedagogerna upplevs som mycket oroliga över att Hugo ska klättra över staketet. De har aktiv uppsikt hela tiden över var Hugo befinner sig samt vad han gör, då han dessutom gärna stoppar "allt" i munnen. Pedagogerna turas om och det varierar i hur aktiva de är i samspel med Hugo under utevistelsen. Emellanåt lockar och uppmuntrar pedagogerna Hugo till att utföra olika lekaktiviteter ute, med varierat resultat. Ofta är han med en gång och åker rutschkana innan han går vidare, klättrar i tornet en gång och går sen vidare. Han tillåts vara mycket "ensam" utan interaktion. Samtidigt syns det hur han njuter av att vara ute och uppleva naturen med sina sinnen och på egen hand.

7.4 Sammanfattande analys av observationerna

Hugo använder ofta kroppsspråk och ljud när han är nöjd respektive missnöjd, men inte som en kommunicerande handling.

Hugos tillvägagångssätt när han särskilt önskar något är att föra pedagogens hand till det han vill ha.

Hugo uttrycker sig genom protesterande handlingar och läten när han inte är tillfreds i en situation, vilket tycks innebära en påfrestning som skapar frustration.

Hugo använder kroppsspråk och ljud för att svara och indikera på/mot vad han vill eller inte vill när pedagogerna kommunicerar med honom.

Hugo initierar inte till att starta upp kommunikation, lek eller samspel med andra, varken barn eller vuxna, men tar emellanåt initiativ till fortsatt interaktion (främst i leken) med pedagogerna.

Pedagogerna avläser och (försöker?) tolka Hugo utifrån hans sätt att uttrycka sig.

Pedagogerna bekräftar och svarar Hugo utifrån hans uttryckssätt.

Pedagogerna tar initiativ till och uppmuntrar till lek och samspel med Hugo.

Pedagogerna har ett övergripande fokus mot Hugo och hans behov.

- Ett hinder är de begränsade uttryckssätt Hugo använder samt den ännu inte utvecklade förmågan att rikta kommunikationen.
- Svårigheter skapas när pedagogerna inte kan tolka och/eller förstå vad Hugo menar och vill.
- Ett annat problem är de begränsade förutsättningarna i kontexten (kunskap, stöd och handledning till pedagogerna) för att tillgodose Hugos behov av kommunicerande utveckling.

7.5 Dokumentationsanalys

Det finns mycket dokumenterat kring Hugo. De flesta handlingarna är dokument kring Hugos diagnos och de behov detta medför samt ansökningshandlingar för extra stödtimmar till avdelningen. Analysen här bygger (enbart) på det som finns antecknat kring Hugo utifrån ett perspektiv mot språk- och kommunikationsutveckling. Flera av dessa texter framställs utifrån att de språkliga och kommunikativa svårigheterna är hinder som finns hos Hugo. Detta ger uppfattningen att Hugo identifieras med sin diagnos istället för att fokus är de förutsättningar omgivningen bör åstadkomma. Som en motpol till dessa texter finns flera beskrivningar för hur pedagogerna tänker kring och strävar mot att skapa möjliga åtgärder för en positiv utveckling inom kommunikation. Genom att följa Hugos initiativ och utnyttja hans intresseområden menar pedagogerna att de genererar möjligheter ”för att utveckla samspelet och kommunikationen med barn och vuxna på förskolan.”

I texterna skildras också att pedagogerna har sett en positiv utveckling hos Hugo när de har arbetat med förtydligande föremål inom kommunikationen. Intentionen att arbeta mer intensivt med samspel och kommunikation genom att använda förtydligande bilder var en del av pedagogernas strävan i början av året, något som också finns antecknat. De sammanlagda dokumenten kring språk och kommunikation ger en känsla av engagemang och intresse hos pedagogerna, vilket också bekräftas utifrån de utförda samtal och observationer som har gjorts. Intressant att notera är det svaga sambandet mellan användning av bilder i nedskrivna text respektive i praktiken.

8. SAMMANFATTANDE ANALYS OCH DISKUSSION

Studiens syfte var att studera kommunikativa tillvägagångssätt och där har datainsamlingen gett förklaringar från olika perspektiv och djup. Genom att mer inträngande analysera observationerna, pussla detta tillsammans med delar från samtalen och dokumentation växer en komplex bild fram av den kommunikation som Hugo använder och möter i förskolan. Detta kommer här nedan att klargöras utifrån studiens teoretiska premiss med infallsvinklar mot de möjligheter respektive hinder som anträffats.

8.1 Resultatdiskussion

Studien har utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande, vilket metaforiskt kan jämföras med att det är utifrån den kartan vi navigerar. Denna valda teori styr min blick, adderat till detta synar jag även kartan med ”autismglasögon³” på, vilket jag menar bidrar till att ge studien ytterligare en viktig specialpedagogisk dimension. Den sociokulturella kartbilden visar att kunskap och utveckling sker i den sociala och kulturella miljö där vi ingår. I denna kontext skapas tillfälle för ny kunskap och lärande genom interaktion och med hjälp av vuxna som ser potential inför nästa utvecklingssteg hos barnet. För att kunna påverka sin omgivning är språket den enskilt viktigaste förmågan hos människan (Säljö, 2000; Dysthe, 2003a). Autismspektrumstörning är en neurologisk dysfunktion som påverkar socialt samspel och kommunikation, då ömsesidigheten i interaktionen är funktionellt nedsatt (Gillberg & Peeters, 2001). Dessa poler gav upphov till funderingar hos mig om hur pedagoger på förskolan kan ge barn med svårigheter inom autismspektrumtillstånd förutsättningar att, trots dessa nedsatta funktioner, utveckla kommunikation. Att undersöka kommunicerande tillvägagångssätt hos ett barn med autismspektrumtillstånd blev senare den ”slutgiltiga” problemformuleringen i denna forskningsstudie. Genom en etnografiskt inspirerad forskningsansats har jag dykt ner och studerat kommunikation i förskolans kontext utifrån Hugo, 5 år och hans pedagoger. Denna sammanfattning av forskningens resultat och analys ger exempel på och är en illustration av möjligheter och hinder som kan finnas i förskolans kontext. Vidare diskuteras dessa förutsättningar utifrån det sociokulturella perspektivet mot utveckling och lärande inom språk och kommunikation när det förekommer svårigheter inom autismspektrumtillstånd.

8.1.1 Språk och artefakter

Inom det sociokulturella perspektivet är språket en viktig, betydande del i samspelet mellan människor. Språket ses som ett grundläggande redskap och genom förmedlingen av detta (språkliga) redskap skapas samspel och kommunikation (Säljö, 2000; Dysthe 2003a). Språket är en artefakt, ett redskap som blir en produkt för att lösa fysiska och intellektuella svårigheter och det är genom dessa redskap som världen tas i anspråk (Säljö, 2000). Ett faktum som tidigt blev känt i min undersökning var att Hugo inte använde något verbalt tal utan att han använde

³ En metafor för att se utifrån ett annat perspektiv

en vuxens hand för att med hjälp av den visa och förmedla vad han ville ha. Observationerna visar att Hugo använder andra redskap än det talade språket för att ställa frågor, svara och bekräfta andra vuxna. Hugo använder kroppsspråk och ljud de gånger han förmedlar så omgivningen kan tolka och förstå att han är nöjd respektive missnöjd. Undersökningen pekar också mot ett mer otydligt kommunikativt sätt att handla där Hugo genom blickar och mindre tydligt kroppsspråk förmedlar, enligt min tolkning, hans vilja och känslor. Den strategi Hugo använde, när han särskilt önskade något, var att med hjälp av sin egen hand föra pedagogens hand till det han vill ha. De vuxna i omgivningen upplevde att Hugos användning av deras hand var ett tydligt sätt för att kunna förstå, tolka och besvara hans initiativ. Resultatet visar dock att det blev en begränsad språkligt användbar metod, för både Hugo och omgivningen. Detta språkliga redskap Hugo använde kunde han bruka för att nå sina mål inom några områden, men det fungerade inte optimalt. Hugo hade inget redskap för att benämna saker, personer och händelser eller samband där emellan. Dokumentation och samtal påvisar att pedagogerna tidigare hade arbetat med språkliga alternativ så som fristående teckenspråkstecken, föremål och bildkort. Hugos respons hade enligt pedagogernas utsagor varit knappt märkbar vilket enligt min tolkning bidragit till att pedagogerna inte hade haft motivation till att fortsätta.

Att använda föremål som ett förtydligande språkligt redskap har enligt pedagogernas dokumentering tidigare visat sig frambringe en positiv utveckling för Hugo, men av detta syntes inget i nuvarande tid. När vi samtalar kring detta åsyftar pedagogerna till att numera kan Hugo själv agera eller visa vad han vill, vilket blir deras motivering till att föremål inte längre behöver användas som ett språkligt redskap. Praktiken visar på obefintlig användning av förtydligande bilder (bildkort) som ett kompletterande språkligt redskap, vilket motsätter de intentioner som pedagogerna i text uttrycker att de ämnar arbeta mot. Det finns tydliga indikationer på att pedagogerna inte har haft tillfredsställande handledning och stöd från specialpedagog i arbetet med att ge Hugo möjligheter till alternativa former inom språket. Jag hävdar att handledning tillsammans med specialpedagog, som har kunskaper om arbetssätt och metoder för barn med autismspektrumtillstånd, skulle kunna förmedla vikten av att arbeta med språkliga alternativ. Grundläggande inom det sociokulturella perspektivet är att tillgodogöra sig språket som ett användbart redskap för att utveckling och lärande ska ske (Säljö, 2000; Dysthe, 2003b).

Lösningar på olika svårigheter och problem går att hitta genom att använda språket och därför blir det viktigt att ha kontroll över detta. Lärandet blir avgörande utifrån de redskap som finns tillgängliga och hur individen kan bruka dem (Säljö, 2000). En annan funktion inom språk är hur det används för att nå det avsedda syftet och därmed målet skriver Dysthe (2003a), vilket enligt min utsago bara fungerar ibland för Hugo. Pedagogerna på förskolan anser att Hugo är tydlig i sina uttrycksformer och att de har lärt sig förstå vad han menar och vill, medan föräldern uttrycker ett starkare behov av att hitta ett mer funktionellt språkligt redskap för Hugo.

Det verbala språket är ett verktyg som vi människor använder för att förmedla till andra i omgivningen till exempel vid beskrivning av föremål, omgivning och händelser. Genom att

använda samma slag av verktyg (språk) skapas en gemensam plattform. Talar vi samma språk vet jag att mitt budskap kommer fram och att du förstår vad jag vill eller menar. Alternativ till användning av ett verbalt språk (ord), som också tydligt bidrar till en gemensam förståelsegrund, är att använda bildkort eller föremål som motsvarar saker, händelser och personer. Utifrån autismspektrumtillstånd behöver språkliga alternativ vara tydliga, både i användning och riktning och kan utgöras av bilder eller föremål (De Clercq, 2007; Wing, 2012). Jag menar att Hugo skulle behöva alternativ som mer framgångsrikt kan användas i förmedling till omgivningen. Att ge Hugo möjligheter att tillägna sig ytterligare språkliga verktyg skulle gynna både honom och omgivningen, särskilt ur ett kommunikativt perspektiv vilket förklaras vidare nedan.

8.1.2 Kommunikation och förmedling

Kapaciteten och kraften som finns i vårt språk är det mest betydelsefulla förmedlande redskapet (Säljö, 2000). Studien visar att Hugo använder olika tillvägagångssätt för att dela något med omgivningen, men eftersom budskapen inte är riktade till en viss mottagare samt att utförandeformen är svag blir de svåra att upptäcka. Kombinationen gör att det blir stora svårigheter för pedagogerna att uppfatta Hugos förmedling. Pedagogerna kan då inte heller besvara eller bekräfta vilket gör att möjligheterna till interaktion och kommunikation avsevärt minskar.

I en djupgående analys av observationerna visar det sig att Hugo använder flera olika tillvägagångssätt för att skicka budskap till omgivningen. Detta sker i en mycket större utsträckning än vad som visar sig i en första informationsanalys. En del av dessa budskap är tydliga, till exempel när Hugo använder ljud som signalerar missnöje eller tar pedagogens hand då han vill ha något. Men många sker mer dolt och behövde noggrant och systematiskt undersökas och analyseras för att framträda. Hugos användning av sina ögon är ett exempel som i en djupare analys visade att en intensivare blick syntes hos Hugo i situationer med positivt samspel och i lek med pedagogerna. Detta framkom även när Hugo själv initierade till lek och i väntan på svar. Ibland förekom det även en mer tom blick hos Hugo. Tillsammans med en neutral kroppshållning visade detta sig i situationer där min analys pekar mot att pedagogerna förväntade sig en handling och/eller ett samarbete från Hugo och där han av någon orsak inte var motiverad till interaktion. Studiens begränsade metod medgav ingen djupare analys av dessa fåtal av händelser, men ger en nyfikenhet att utforska vidare kring blicken som ett förmedlande redskap, företrädesvis med hjälp av videokamera.

Min åsikt är att det som skiljer Hugos förmedling från att bli kommunikativ är bristen på interaktion. Pedagogerna uppfattade sällan Hugos mångfacetterade uttryck som ett initiativ till samspel och kommunikation, vilket innebar att de då inte heller kunde svara eller bekräfta honom och därmed blev inte förmågan till kommunikation utvecklad. Kommunikation skapas när språket används i samspel med andra och denna interaktion är en förutsättning för att lärande och utveckling ska ske (Säljö, 2000). ”vi lär oss att använda språket för att påverka andra eller få dem att handla och genom kommunikationen formar vi både oss själva och andra” (s. 48, Dysthe, 2003b).

Jag menar att Hugo försöker använda sina tillgängliga språkliga redskap för att förmedla frågor, svar och bekräfta pedagogerna, men han har inte tillräckligt användbara strategier så svaren (och de uteblivna svaren) kan bli betryggande för honom. Redskapen som Hugo använder till förmedling är begränsade i dess utformning för att få svar och bekräftelse. Ett verbalt ord med tonläge och riktad blick hade förmodligen mottagits annorlunda hos pedagogerna än det rytmiska ljud Hugo skapade av leksaksnycklarna. Jag anser att båda alternativen uttrycker något, men utifrån skillnaden att det förstnämnda bjuder in och uppmanar till svar eller bekräftelse. Svårigheter inom autismspektrumtillstånd medför ett behov av tydlighet hos omgivningen (Gillberg & Peeters, 2001; Wing, 2012). Ett problem uppstår alltså även när Hugo använder den förmedlande artefakten; pedagogens hand, för att visa vad han vill ha och svaren skiljer sig åt. Hugo kan då tolka detta som att det är hans förmedling som inte är tillräckligt tydlig, så att pedagogen missförstår honom, vilket i sin tur skapar frustration hos Hugo. Att ömsesidigt upprätta och bevara en förståelse av vad som händer genom kommunikation bidrar till utveckling och lärande (Säljö, 2000). Föräldern uttryckte starkt i samtalet hur bristen inom kommunikation skapade svårigheter för både Hugo och omgivningen. Att möjliggöra en utveckling av tydligare frågor, svar och bekräftelser genom olika språkliga verktyg, för att öka frekvensen av kommunikation mellan Hugo och pedagogerna, skulle ses som primärt utifrån det sociokulturella perspektivet.

8.1.3 Interaktion och lek

Resultatet visar att framgångsrika samspelssituationer för Hugo sker i lek med pedagogerna. Där syns att Hugo svarar och bekräftar pedagogernas inbjudningar och initiativ, men visar också att han själv initierar till fortsatt samspel med pedagogerna. Detta sker utan användning av verbalt språk hos Hugo och utgörs inte heller av något annat synligt alternativt språkligt verktyg hos varken pedagogerna eller Hugo. För mig väcker detta nya funderingar kring barn med autismspektrumtillstånd och lekens betydelse för utvecklingen av kommunikation. Jag upplevde att det i leken fanns något – ett osynligt, tyst, språk - som användes mellan Hugo och pedagogerna för att generera ett samspel. De yttre observerbara tecknen som jag tydligast såg var glädje och skratt.

Det är med hjälp av socialt samspel vi kommunicerar med världen omkring (Säljö, 2000). Dysfunktion inom autismspektrum bidrar dock till att interaktionen är begränsad, vilket hos Hugo tydligt framkommer under fältarbetet. Observationerna visar att Hugo varken söker eller besvarar någon social kontakt med andra barn. Periodvis är Hugo för sig själv, då ingen av pedagogerna samspelar särskilt med honom. Anledning till detta torde inte vara bristande engagemang eller intresse, utan tyder mer på en genomgående ansträngd arbetsbörda hos pedagogerna.

Kunskap finns och skapas genom interaktion; lärande och utveckling sker genom att delta i samspel med andra (Dysthe, 2003a). Utifrån lekens sociala samspel mellan Hugo och pedagoger visar sig en process mellan fråga/inbjudan och svar/bekräftelse vilket är grundläggande för att generera interaktion. De positiva lekstunder Hugo och pedagogerna åstadkom tillsammans formar ett socialt samspel, vilket enligt sociokulturellt perspektiv är grundläggande för att åstadkomma kommunikation. Forskningens omfattning är för liten för

att kunna dra slutsatser ifrån, men jag vill ändå understryka den betydelse leken visade sig ha som central utgångspunkt i förening mellan ett barn med autismspektrumstörning och den viktiga utvecklingen av och förmågan till kommunikation sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Med hjälp av tydliga språkliga redskap i kombination med en distinkt förmedling mellan Hugo och pedagogerna skulle förutsättningar kunna bildas till lärande och progression i enighet med det sociokulturella perspektivet. Detta innebär för Hugo att utvecklingen av kommunikation skulle kunna möjliggöras genom att skapa förutsättningar för samspel och lek.

8.1.4 Förskolan, kontexten och pedagogernas roll

Miljön och den helhet som barnet ingår i påverkar i hög grad de (kommunikativa) möjligheter och hinder som existerar och uppstår, vilket överrensstämmer med ett sociokulturellt synsätt på utveckling och lärande. Vygotskij menade att barn formas i förhållande till den kultur, det samhälle och den sociala kontext som utgör dess omgivning (Säljö, 2000; Smidt 2010). Hugos vardagliga kontext består av flera pedagoger och ett stort antal barn, då han är integrerad i en allmän förskolegrupp. Pedagogernas individuella syn på människan och normalitet skapas delvis ur gemensamma samtal och diskussioner, så även deras uppfattningar om hur lärande och utveckling kan optimeras respektive kan vara begränsande för Hugo. Studien visar att pedagogerna tar hänsyn till Hugos behov då de planerar och genomför verksamheten på förskolan.

De sätt människor närmar och tillägnar sig erfarenheter, färdigheter och kunskaper på är fenomen som måste tolkas för att förstå lärande och utveckling (Säljö, 2000). Avvikelse i hjärnan bidrar till att världen upplevs och tolkas utifrån ett särskiljande filter, då perceptionen är annorlunda utvecklad hos personer med autismspektrumtillstånd (Gillberg & Peeters, 2001; Bogdashina, 2012). Hur Hugo tolkar kontextens sinnesförmågor kan bara anas och är för svåråtkomligt att ta sig an utifrån denna studies omfattning. Min uppfattning är ändå att när pedagogerna har ”autismglasögon”⁴ på kan de sätta sig in i och förstå varför en viss erfarenhet blir en positiv eller negativ upplevelse för Hugo. Utifrån deras genuina omsorg använder pedagogerna denna speciella förståelse för att skapa en välbalanserad miljö för Hugo. Detta pekar mot att kunskaper om individen samt insikter om funktionshindrets särskiljande sinnesupplevelser, i kombination med det sociokulturella perspektivet på helhetens centrala betydelse, kan användas för att skapa förutsättningar till lärande och utveckling. De vuxna har en betydelsefull roll för att stödja och hjälpa alla barn nå längre i sin utveckling. Genom att lotsa barnet genom svårigheter kan den vuxne vara behjälplig fram till en lösning, vilket barnet inte skulle kunna åstadkomma själv (Säljö, 2000). All insamlad data i studien verifierar att Hugo hade mycket stora behov av en vuxen nära och närvarande i varje situation och moment under dagen, för att få omvärlden förmedlad och tydliggjord. Det var i samspel med andra vuxna som jag kunde se störst potential till utveckling av kommunikation för Hugo. I leken skapades ett positivt socialt samspel mellan pedagogerna och Hugo. Det är alltså

⁴ En metafor för att se utifrån ett annat perspektiv

pedagogernas närvaro och fokus mot Hugo som utgör hans vitala möjligheter till utveckling och lärande inom kommunikation. Dessa premisser kan inte nog betonas då Hugos funktionsnedsättning utgör en signifikant begränsning inom social interaktion och som studiens teoretiska inramning tydligt visar, är ett grundläggande villkor för tillkomst av kommunikation.

8.2 Metoddiskussion

Det finns likheter mellan en forskningsinriktad etnografisk ansats och i arbetet med att vara lärare menar Kullberg (2004). För att som pedagog nå barnen utifrån deras nivå tänker jag, liksom Kullberg (a.a), att det handlar om att genom sin kunskap om barnet (empiri) analysera och tolka barnet utifrån dess handling. Barn inom autismspektrum har en perception som för dem upplevs på ett visst sätt, vilket starkt kan skilja sig mot det som anses vanligt och allmängiltigt. Min erfarenhet är att detta även kan bidra till att barnet uttrycker sig på ett andra sätt. Barn med denna särpräglade hjärnfunktion anser jag behöver omges av pedagoger som arbetar ännu mer enträget i försök att tolka barnets grundläggande avsikt. Pedagoger som arbetar med barn inom autismspektrum behöver kunskaper om och en vilja till att öppna ytterligare en dimension av förståelse, för att där försöka analysera och tolka något de inte är vana vid eller känner till. Den etnografiska ansatsen har på detta vis tidigare varit en naturlig del av arbetet med de barn jag har träffat. Då problemformuleringen var särskilt inriktad mot autismspektrumtillstånd blev detta en passande ansats att basera min forskning utifrån. Fördjupningen inom denna metodologi har också skapat en berikande utvecklingsprocess hos mig själv. Kullberg (2004) skriver att arbeta etnografiskt medför att växa in i en ny kunskap vilket jag också hävdar att denna forskning har bidragit till för min egen del. Utifrån den etnografiska ansatsen har jag haft ett övergripande syfte att gå ytterligare ett steg på kunskapens stig och försöka nå lite djupare in i vetenskapens vida skogar. Jag vill inte göra anspråk på att denna studie ska ge någon generell illustration, utan arbetet bör läsas och förstås utifrån att detta är min framställning. Resultatet har skapats genom bearbetning och analys från det som visade sig för mig och genom att ta del av andras beskrivningar och aktiviteter under en mycket begränsad tid.

Fältstudierna började med öppna intervjuer i form av samtal, vilket jag anser blev en naturlig introduktion mot det jag avsåg att observera. Genom samtalen fick jag nya tankar och reflektioner om vad som skulle visa sig. Detta styrde förmodligen vad jag senare också fick se, men bidrog också troligtvis till att jag inte kunde möta fältet utifrån en ännu vidare och mer obunden syn. Jag tror dock att samtalen underlättade mitt fysiska tillträde in i verksamheten, då denna första kontakt var positiv och skapade en känsla av ömsesidig trygghet. Min upplevelse var att pedagogerna snabbt fick förtroende för mig, vilket jag tror även gav barngruppen en känsla av lugn trots min (okända) närvaro. Antagligen hade pedagogerna vaktat sin hjord mer intensivt om jag tillträtt fältet innan dessa samtal.

Min upplevelse från fältet var att jag som forskare hamnade i några etiska dilemman under tiden på fältet. Det var tillfällen då jag kände en outtalad förväntan från de andra pedagogerna att de såg mig som en extra ansvarsfull vuxen och som då också kunde övervaka i en viss situation. Detta ser jag främst som en otydlighet från mig till pedagogerna i informationen

kring min roll, men det blev också en moralisk avvägning då jag som vuxen befann mig i verksamheten. Om något barn ramlade, slog ett annat barn eller vid annan situation av mer akut karaktär kändes det moraliskt rätt att hjälpa tills någon mer känd vuxen anlände. Den händelse som jag upplevde som extra svår var den gång då de lite äldre barnen var i verbal konflikt i en lek, varpå ett barn blev ledset. Barnet sökte inte upp någon pedagog, men hen såg att jag hade uppmärksammat händelsen. Då jag inte bedömde det som en allvarlig situation valde jag att inte agera, men det kändes mycket fel inför det ledsna barnet att vara en vuxen som inte ingrep.

När slutbearbetningen av det insamlade materialet fördjupades hade jag som forskare lämnat den undersökta verkligheten bakom mig och omformat den till språkliga definitioner och uttryck. Utifrån dessa beskrivningar av aktörernas handling och mening sökte jag efter och upprättade koder, vilka senare tillsammans med den sociokulturella teorin skapade vissa mönster. Som forskare har man både rätt och skyldighet att redovisa och stå för sina tolkningar (Lindholm, 2007). En annan forskare hade uppenbarligen gjort andra tolkningar redan från tiden på fältet, då de utgått ifrån sin upplevda verklighet i tolkningsarbetet kring omvärlden.

Studien omfattar endast ett barn och trots en risk att resultatet kunde bli mindre intressant för kvalitativt inriktade forskare valde jag att gå vidare med detta fokus. Genom att utnyttja det insamlade materialets kvalitativa mångfald samt genomföra en kvalitativ bearbetning kan jag få en fördjupad förståelse av det som undersökts. Med stöd i värdegrunden i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) menar jag att vi även inom forskning bör vi tillåta oss att se till det unika i varje barn utifrån hänsyn till barnens olika förutsättningar och behov. Genom forskares respekt för individen kan framställningen bli skriven så läsaren blir den generella lärljungen och barnet, Hugo, blir den som kan lära oss mer.

Den nedskrivna skildringen tolkas av läsaren, vilken också väljer från vilket perspektiv texten talar. Jag hoppas min redogörelse kan åstadkomma en ännu större lyhördhet och respekt inför varje enskilt barn.

9. SLUTORD

Begreppen språk och kommunikation används ofta som en gemensam enhet, som ibland tycks vara oskiljaktig. Genom att huvudsakligen i denna forskningsstudie fokusera mot kommunikation och kommunikativa tillvägagångssätt har skillnaderna framträtt än tydligare för mig. Resultatet har fått mig att inse att kommunikation ligger mycket nära interaktion och tillsammans tycks de utgöra en enhet dit språket (verbalt tal eller andra alternativ så som bildkort, föremål, tecken) kan adderas.

Studien visar att Hugo använde flera olika sätt för att förmedla sin vilja och känsla, men för att denna förmedling ska bilda interaktion behöver det också finnas någon där som tar emot, försöker förstå samt svara eller bekräfta Hugos uttryck. När Hugo använde pedagogens hand blev hans vilja tydlig inför denne som då kunde tolka och besvara honom. Ett problem visar sig dock vara att detta verktyg är begränsat i sin utformning. Hugo har behov av ett mer omfattande kommunikativt tillvägagångssätt och språkligt alternativ som omgivningen skulle kunna förstå. Ett hinder utgörs alltså i avsaknaden av någon som kunde tolka Hugos mångfacetterade uttryck som en fråga eller en inbjudning och som därefter besvarar för att utveckla dessa specifika uttryck vidare till ett samspel.

I lekens form skapades möjligheter till interaktion mellan Hugo och pedagogerna. Genom en växelverkan besvarade de varandras budskap och bjöd in varandra till fortsatt samspel, vilket är grundläggande i framställningen av interaktion och för vidare utveckling av kommunikation utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Efter min undersökning kan jag se en potential i den sociala leken vilken skulle kunna bli en central, betydelsefull utgångspunkt i strävan mot utveckling inom kommunikation hos barn med svårigheter inom autismspektrumtillstånd.

Utifrån en analys av all samlad information blir min ståndpunkt, för att ge Hugo möjligheter och förutsättningar till utveckling och lärande inom kommunikation, att en kombination av engagemang, intresse och kunskap hos pedagogerna samt en vilja och potential att med fullt fokus ägna tid och vara tillsammans med honom utgör grunden. Utöver pedagogernas åtagande behöver det även finnas specialpedagogisk kompetens tillgänglig för att generera regelbunden handledning och kunskapsutveckling samt en fördelaktig personalpolitisk ledning som tillgodoser en tillräckligt hög personaltäthet för att möjliggöra ovanstående.

9.1 Specialpedagogiska implikationer

Ett syfte med att tidigt uppmärksamma barn med svårigheter inom autismspektrumtillstånd är för att i god tid kunna ge adekvat hjälp och insatser för utveckling och lärande. Detta ställer i sin tur krav på pedagoger i förskolan att inneha eller skaffa kunskaper om funktionsnedsättningen och de specifika pedagogiska metoder som barn inom autismspektrum mår bra och utvecklas utav. Då en förskoleavdelning har barn med autism anser jag det är av mycket stor vikt att pedagogerna regelbundet får handledning av en specialpedagog, som med fördel har denna karaktäristiska kunskap om autismspektrumtillstånd. Där kan de i samråd och utifrån pedagogernas kännedom om barnet planera för utveckling och lärande. Studiens resultat pekar också indirekt mot hur viktig och betydelsefull specialpedagogisk handledning

är, både för pedagogerna och vidare till individnivå. I denna studie har pedagogerna saknat givande och kontinuerlig handledning av specialpedagog, de sökte istället efter ytterligare kunskaper på andra sätt. Detta menar jag tyder på att pedagogerna var mottagliga för ny lärdom och att frånvaron av specialpedagogisk hjälp, råd och vägledning hade andra grundorsaker. För varje enskilt barns bästa bör icke detta få förekomma inom svensk förskola på 2000-talet är min huvudsakliga uppfattning.

9.2 Förslag till fortsatt forskning

Jag anser att specialpedagogisk forskning bör sträva mot fler studier av tvärvetenskaplig karaktär och då särskilt mellan pedagogik och de neuropsykiatriska funktionsnedläggningar som exempelvis autismspektrumtillstånd.

Utifrån denna studie uppkom hos mig funderingar kring ytterligare forskning utifrån interaktion, lek och det kommunikativa ”språk” som tycktes finnas där mellan barnet och pedagogen. Kan det i leken finnas möjligheter att skapa ytterligare förutsättningar till utveckling av kommunikation? Skulle ytterligare forskning kring detta fokusområde kunna generera ny kunskap om hur samspel och lek kan användas tillsammans för att utveckla språk och kommunikation hos barn inom autismspektrumtillstånd? Genom att använda lek och det sociala samspelet som pedagogisk metod kanske barn inom autismspektrumtillstånd kan få fler möjligheter till utveckling av kommunikation och kommunicerande tillvägagångssätt?

Referenser

- Abrahamsson, L. (2010). *Tänk om. En bok om autism, Aspergers syndrom, ADHD och andra förmågor*. Malmö: Epago/Gleerups Utbildning AB.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber
- Autism och Aspergerförbundet. (u.å). *DSM-5*. Hämtad 2014-05-25 från <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=97090>
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010) Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 17-56). Lund: Studentlitteratur.
- Bogdashina, O. (2012). *Sinnesintryck och omvärldsuppfattning vid autism och Aspergers syndrom. Annorlunda intryck ger en annan bild*. Autism- och Aspergerförbundet.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998a). Introducing the issue of theorising. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Ed.), *Theorising Special Education*. (s. 1-6). London and New York: Routledge.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998b). Theorising special education: time to move on? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Ed.), *Theorising Special Education*. (s. 156-173). London and New York: Routledge.
- De Clercq, H. (2007) *Autism från insidan – en handbok*. Kungsängen: Intermedia Books.
- Dysthe, O. (2003a). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.7-27). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003b). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gillberg, C. & Peeters, T. (2001). *Autism. Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Gillbergcentrum. (2013a). *Studier avseende tidiga symptom*. Hämtad 2013-04-18, från <http://www.gillbergcentre.gu.se/forskningsomraden/gnc--studier/autismprogrammet-i-goteborg--ii--studier-avseende-tidiga-symptom/>
- Gillbergcentrum. (2013b). *Tal och språkstudier*. Hämtad 2013-04-18, från <http://www.gillbergcentre.gu.se/forskningsomraden/gnc--studier/tal--och-sprakstudier-i-goteborg/>

- Gillbergcentrum. (2013c) *Barn med autism eller ADHD och barn med språkförseening: Samma sak eller olika?* Hämtad 2013-04-18, från <http://www.gillbergcentre.gu.se/forskningsomraden/gnc--studier/autismprogrammet-i-goteborg--vii--studier-avseende-neuropsykologin/se-studie-2/>
- Gillbergcentrum. (2013d) *Om Gillbergcentrum*. Hämtad 2013-04-18, från http://www.gillbergcentre.gu.se/om_institutionen/
- Heister Trygg, B. (2008). *Tidig AKK. Stöd för stora och små*. Malmö: Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Holmqvist, M. (Red.). (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, C. (2012). *Den meningsbärande diagnosen. En intervju om den neuropsykiatriska diagnosens betydelse för förskolans praktik*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30770>
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 77-100). Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, S. (2007). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. Lund: Academia Adacta.
- Meri, R. (2011). *Ett exempel på integrerande/inkluderande verksamhet inom förskolan*. (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/30538>
- Nationalencyklopedin. (2014). *DSM-5*. Hämtad 2014-05-25 från <http://www.ne.se/dsm>
- Nettelbladt, U., & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 13-33). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Olika metoder behövs för barn med autism*. Hämtad 2013-04-15, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/specialpedagogik/internationell-forskning/olika-metoder-behovs-for-barn-med-autism-1.187182>
- Nolberger-Wallentén, M. (2012). *Att tala utan tal. En studie om alternativ och kompletterande kommunikation*. (Magisteruppsats) Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/30538>

- Nylander, L. & Thernlund, G. (2013). Historik, förekomst och orsaker. I G. Thernlund (Red.), *ADHD och autismspektrum i ett livsperspektiv. En klinisk introduktion till utvecklingsrelaterade kognitiva funktionsproblem* (s.107-130). Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2013). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rubin, B. (2006). *Barnet i glaskulan? Fakta, frågor och råd – om barn med autism*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2012). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling*. Hämtad 2013-05-09, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/ncs>
- Skolverket. (2013b). *Statistik och analys. Statistik. Förskola. Efterfrågade mått*. Hämtad 2013-05-09, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/efterfragade-matt-1.127392>
- Smidt, S. (2010) *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Socialstyrelsen. (u.å.). *Klassificering och koder*. Hämtad 2014-05-25 från <http://www.socialstyrelsen.se/klassificeringochkoder/diagnoskoder>
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thunberg, G. (2011). *AKK – Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Autismforum.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Commack, NY: Nova Science Publishers.
- Trillingsgard, A. (2011). Genomgripande utvecklingsavvikelser – autismspektrumstörningar. I A. Trillingsgard, M. A. Dalby & J. R. Ostergaard (Red.), *Barn som är annorlunda* (s. 91-114). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-03-25, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wandin, H. (2012). Språk hos barn med funktionsnedsättning. I B. Lagerkvist & C. Lindgren (Red.), *Barn med funktionsnedsättning* (s. 277-285). Lund: Studentlitteratur.

Westerlund, M. (2009). *Barn i början. Språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.

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

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Information till berörda föräldrar

Mitt namn är **Viveca Sundberg** och jag studerar specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Som examensarbete kommer jag att genomföra en forskningsstudie och skriva en magisteruppsats kring språk och kommunikation hos barn med autism i förskolan.

För min studie behöver jag göra observationer på ditt barns förskoleavdelning, vilket innebär att jag kommer närvara på förskoleavdelningen under 2-3 veckor, ca 3 timmar/dag.

Allt insamlat material till denna forskningsstudie kommer att behandlas helt konfidentiellt enligt Vetenskapsrådets etiska principer. Inga enskilda barn kommer att kunna identifieras i den kommande rapporten, även förskola/ område/ kommun kommer att aidentifieras.

För att kunna genomföra studien behöver jag vårdnadshavare/förälders godkännande. Vänligen lämna ifylld blankett till pedagogerna snarast, dock senast 8 oktober.

Om ni har ytterligare frågor eller funderingar kring studien går det bra att kontakta mig via e-post

Tack på förhand!

Informationsbrev till berörda föräldrar

Mitt namn är Viveca Sundberg och jag studerar specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Som examensarbete kommer jag att genomföra en forskningsstudie och skriva en magisteruppsats kring språk och kommunikation hos barn med autism i förskolan.

För min studie behöver jag göra observationer på ditt barns förskoleavdelning, vilket innebär att jag kommer närvara på förskoleavdelningen under 2-3 veckor, ca 3 timmar/dag.

Allt insamlat material till denna forskningsstudie kommer att behandlas helt konfidentiellt enligt Vetenskapsrådets etiska principer. Inga enskilda barn kommer att kunna identifieras i den kommande rapporten, även förskola/ område/ kommun kommer att aidentifieras.

För att kunna genomföra studien behöver jag vårdnadshavare/förälders godkännande. Vänligen lämna nedanstående blankett ifylld till pedagogerna snarast, dock senast 8 oktober.

Om ni har ytterligare frågor eller funderingar kring studien går det bra att kontakta mig via e-post

Barnets namn: _____

Jag har tagit del av informationen och samtycker till att mitt barn får delta i studien

Jag har tagit del av informationen och vill inte att mitt barn deltar i studien

Förälder/vårdnadshavares underskrift:

Tack på förhand!