



Examensarbete

Förskolläraryrket 210 HP / Examensarbete 15 HP

Likvärdig undervisning

*-En kvalitativ studie om specialpedagogers beskrivning
av förskollärares kompetens att erbjuda undervisning
för barn inom autismspektrumtillstånd.*

Högskolan i Halmstad 2022-08-19
Josefine Höjer & Sara Jonasson Blank

Förskolläraryrket
Akademin för lärande, humaniora och samhälle
Examinator: Anders Nelson
Medbedömare: Karin Davidsson & Ann-Charlotte Mårdsjö Olsson
Handledare: Liselott Fritzdorf & Per Högström



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Abstract

Föreliggande studie handlar om specialpedagogers beskrivningar av förskollärares undervisning för barn inom autismspektrumtillstånd (AST). Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagoger beskriver förskollärares makt över undervisningen i förskolan och vilken betydelse det har för delaktighet och inkludering för barn inom AST. För att uppnå syftet utgår studien från följande frågeställningar: *Hur beskriver specialpedagoger sina erfarenheter av förskollärares makt i undervisning för barn inom AST i förskolan? Hur beskriver specialpedagoger att förskollärare kan erbjuda undervisning för barn inom AST för att uppnå delaktighet och inkludering?*

Delaktighet och inkludering i anpassad undervisning är utdrag ur skollagen (SFS 2010: 800) samt förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Delaktighet och inkludering är således centrala begrepp i följande studie. Studien analyseras utifrån tematisk analys i förhållande till socialkonstruktionismen och Michel Foucaults teori om disciplinär makt. Empirin är insamlad genom en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. Medverkande är fem specialpedagoger som är aktiva inom svensk förskola. I resultatet framgår specialpedagogers beskrivningar av förskollärares kompetens att erbjuda undervisning för barn inom AST. En gemensam beskrivning är att flera förskollärare känner sig osäkra i att anpassa undervisning för barn inom AST, men att osäkerheten minskar med stöd från specialpedagog. Resultatet visar även att förskollärare kan använda kollegialt lärande, litteraturfördjupning och föreläsningar för minskad osäkerhet i undervisning med barn inom AST. Studiens slutsats konkluderar betydelsen av sociala interaktioner mellan förskollärare och specialpedagoger, och vägen till att uppnå ökad kunskap i att möta samtliga barn i förskolan.

Nyckelord: *Autismspektrumtillstånd, delaktighet och inkludering, förskolebarn, förskollärare, likvärdig undervisning, makt, specialpedagoger.*

Förord

Vi vill tacka samtliga lärare som bidragit till vår pedagogiska utveckling under 3,5 år. Framst vill vi tacka handledarna Per Högström och Liselott Fritzdorf som stöttat oss genom examensarbetet och gjort det möjligt att bli titulerade förskollärare. Slutligen vill vi uppmärksamma familj och vänner som stöttat oss under studieperioden. Inget vore möjligt utan er.

Sara Jonasson Blank och Josefine Höjer
Högskolan i Halmstad

Innehållsförteckning

1.0 Inledning	1
1.1 Problemområde.....	2
1.2 Syfte	2
1.3 Frågeställningar	3
2.0 Litteraturoversikt	3
2.1 Pedagogers makt över anpassad undervisning	3
2.2 Förutsättningar för barns delaktighet	4
2.3 Specialpedagogers samarbete med förskollärare	5
2.4 Sammanfattning av litteraturoversikt.....	6
3.0 Teoretisk utgångspunkt	6
3.1 Socialkonstruktionism	7
3.2 Sociala konstruktioner	7
3.3 Maktposition enligt Foucault	8
3.3.1 <i>Disciplinär makt</i>	8
4.0 Metod	8
4.1 Metodval	9
4.2 Urval	9
4.3 Genomförande	9
4.3.1 <i>Semistrukturerad intervju</i>	10
4.3.2 <i>Pilotintervju</i>	10
4.3.3 <i>Transkribering</i>	11
4.4 Etiska utgångspunkter	11
4.5 Analysprocess.....	12
4.6 Tillförlitlighet	12
5.0 Resultat och analys	13
5.1 Tydliggörande pedagogik	13
5.1.1 <i>Tecken- och bildstöd</i>	14
5.1.2 <i>Miljön</i>	15
5.1.3 <i>Sociala övningar</i>	16
5.2. Pedagogers förhållningssätt	17
5.2.1 <i>Bemötande</i>	17
5.2.2 <i>Bristande insikt om särskilt stöd i förskolan</i>	18
5.2.3 <i>Samlärande</i>	19
5.3 Förbättringsåtgärder	20

5.3.1 <i>Kompetensutveckling</i>	20
5.3.2 <i>Barnsyn</i>	21
5.4 Sammanfattning av resultat och analys	22
6.0 Diskussion	23
6.1 Förskollärares förutsättningar att erbjuda likvärdig undervisning	23
6.2 Skapa förutsättningar för det individuella barnet	24
6.3 Kompetensutveckling är grunden till delaktighet och inkludering.....	25
6.4 Slutsats	27
6.5 Metoddiskussion	27
7.0 Didaktiska implikationer	29
8.0 Vidare forskning	30
Referenser.....	I
Bilaga 1	V
Bilaga 2	VI
Bilaga 3	VII

1.0 Inledning

Då förskollärare styr undervisningens innehåll har de makten att erbjuda undervisning som bidrar till delaktighet och inkludering (Åberg & Lenz Taguchi, 2018). Barnkonventionen skriver om barns rättigheter till delaktighet och inkludering (UNICEF, 2018). I förskolan uppnås det genom varierande förhållningssätt som grundas på barns olikheter. Undervisningen bör därför grundas på en pedagogik som förespråkar varje barns behov (Svenska Uneskorådet, 2006). Även om det är förskollärares ansvar att forma undervisningssituationer, visar forskning att förskollärare upplever svårigheter att erbjuda undervisning för barn i behov av särskilt stöd. Det inkluderar bland annat barn inom autismspektrumtillstånd (Güleç-Aslan, 2020). Således kan specialundervisning i förskolan vara avgörande för att erbjuda varje barn delaktighet och inkludering (Svenska Uneskorådet, 2006). När vi refererar till barn inom *autismspektrumtillstånd (AST)* och *särskilt stöd* i föreliggande studie innebär det att barnet har en diagnos eller befinner sig i ett utredningsstadium för autism eller autismliknande tillstånd, som även framgår i vårdguiden (1177.se, 2020). Således kan det behövas insatser av mer omfattande karaktär i förhållande till ordinarie undervisning.

Barn inom AST kan vara i olika svårigheter, exempelvis inom social kompetens och ömsesidig kommunikation (Jakobsson & Nilsson, 2019; Lundkvist, 2021). I enlighet med förskolans läroplan ska pedagoger erbjuda varje barn att kommunicera och samspela utifrån barnets förutsättningar (Skolverket, 2018). Förskollärare bör därför ha kunskap om olika former av kommunikation för att förstå det enskilda barnets behov och erbjuda undervisning därefter (Lundkvist, 2021). Samtidigt visar forskning att förskollärare känner sig osäkra i utformandet av anpassad undervisning för barn som har minskad social kompetens (Olsen, 2019). Osäkerheten grundas bland annat i att pedagoger inte har tillräckligt med specialpedagogisk kunskap för att erbjuda undervisning för barn i behov av särskilt stöd (Palla, 2018). Det beror exempelvis på brister i förskollärarytbildningen. Utbildningen erbjuder inte specialpedagogisk kunskap i den utsträckning som förskollärare önskar. Förutsättningar till delaktighet och inkludering kan därför inte erbjudas till samtliga barn i verksamheten (Bejnö, Bölte, Linder, Långh, Odom & Roll-Pettersson, 2021). Samtidigt skriver skollagens åttonde kapitel att varje barn som är i behov av särskilt stöd ska erbjudas det (SFS 2010:800).

Trots skollagen och läroplanens mål är det inte förskollärares ansvar att ha specialpedagogisk kunskap. Det är specialpedagogers uppgift att utmana och stärka pedagogers upplägg av undervisningen.

Specialpedagoger har även som uppdrag att handleda arbetslag, enskilda pedagoger och observera lärmiljön. Barn kan sedan få anpassning som främjar den individuella inlärningen (Lansheim, 2010). Förskollärares kunskap att erbjuda inkluderande undervisning för barn inom AST är generellt låg (Bejnö et. al., 2021). Vi vill därför intervjua specialpedagoger för att synliggöra hur förskollärare kan erbjuda undervisning som grundas på förskolans styrdokument. Studien genomförs med semistrukturerade intervjuer. Empirin bearbetas därefter med tematisk analys, socialkonstruktionismen och Michel Foucaults teori om disciplinär makt.

1.1 Problemområde

I tidigare forskning synliggörs att flera förskollärare känner sig osäkra i undervisning med barn inom AST (Palla, 2018). I enlighet med Güleç-Aslans (2020) studie tolkar vi att osäkerheten bottnar i förskollärares grundutbildning, som inte erbjuder specialpedagogisk kunskap i den utsträckning som förskollärare önskar. Förskollärares utbildningsplan visar att endast en specialpedagogisk kurs på 7,5 högskolepoäng ligger till grund för förskollärares specialpedagogiska kunskap (Skolverket, u.å., s.18). Samtidigt skriver förskolans läroplan att samtliga barn ska erbjudas undervisning som grundas på barns individuella förutsättningar och behov. Läroplanen skriver även att förskollärare ansvarar över en undervisning som erbjuder delaktighet och inkludering (Skolverket, 2018). Även Åberg och Lenz Taguchi (2018) skriver att förskollärare har makten över delaktighet och inkludering i undervisningen, då förskollärare ansvarar över undervisningens innehåll. När förskollärare inte erbjuds kunskap att skapa förutsättningar för varje barns behov går inte förskolans läroplansmål att uppnå. Det blir således aktuellt att undersöka hur förskollärares makt kan bidra till delaktighet och inkludering i undervisning för barn inom AST. Problemområdet blir därför relevant utifrån ett professionellt- vetenskapligt- och samhällsligt perspektiv.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagoger beskriver förskollärares makt över undervisningen i förskolan och vilken betydelse det har för delaktighet och inkludering för barn inom AST.

1.3 Frågeställningar

1. Hur beskriver specialpedagoger sina erfarenheter av förskollärares makt i undervisning för barn inom AST i förskolan?
2. Hur beskriver specialpedagoger att förskollärare kan erbjuda undervisning för barn inom AST för att uppnå delaktighet och inkludering?

2.0 Litteraturöversikt

I följande avsnitt presenteras relevant forskning och litteratur.

Litteraturöversikten presenterar *pedagogers makt över anpassad undervisning, förutsättningar för barns deltagande och specialpedagogers samarbete med förskollärare*.

2.1 Pedagogers makt över anpassad undervisning

Åberg och Lenz Taguchi (2018) skriver att förskollärare har makten över undervisning som grundas på delaktighet och inkludering. I förhållande till Foucaults (2003) beskrivning av makt innebär det att förskollärare bestämmer över förskolebarns inflytande i undervisningen. Det är en teori som föreliggande studie utgår från. Det blir således förskollärares ansvar att erbjuda en inkluderande undervisning för samtliga barn i förskolan (Thuresson och Quennerstedt, 2020). Pedagoger upplever det utmanande att erbjuda inkluderande undervisning för barn inom AST. Det som upplevs svårast är bristen på kunskap, samt hur avdelningarna bör utformas för en inkluderande lärmiljö (Güleç-Aslan, 2020). Även Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İşc (2014) skriver om förskollärares upplevda utmaningar när det kommer till barn i behov av särskilt stöd. De skriver att pedagoger vill arbeta inkluderande men upplever svårigheter på grund av bristande kunskap. Förskollärare uttryckte hur förskolläraryrket kan utvecklas genom att exempelvis erbjuda fler strategier för att forma utvecklingsmål som fokuserar på social utveckling. Det är något som även Wilsons & Landas (2019) studie visar. Där strategier skapar förutsättningar för förskollärare att möta alla barn i förskolan. Wilson & Landas studie visar även att pedagoger som har kunskap om särskilt stöd blir mindre stressade i utmanande situationer. Petersson Bloom (2020) skriver att den kunskapen kan nås genom att upprätthålla regelbundna diskussioner mellan yrkesverksamma. Diskussionerna kan sedan användas i verksamhetsutveckling och utformandet av undervisning. Pedagoger som har kunskap om barn inom AST når enklare barns engagemang. Följaktligen uppnås högre utveckling hos barnet. Samtidigt visar forskning att förskolan kan vara svår och utmanande för barn inom AST.

Det beror exempelvis på pedagogers förnekelse av att det finns barn i behov av särskilt stöd (Bejnö, 2021). När förskollärare bestämmer över barns behov av stöd är det viktigt att förskollärarna minskar sin makt över barnens inflytande, och i stället lyssnar in barnens behov (Johannesen & Sandvik, 2009).

2.2 Förutsättningar för barns delaktighet

Lutz (2006) studie visar att resurser är en bidragande faktor för att erbjuda barn delaktighet och inkludering. Studien visar dessutom att det individuella barnet till stor del blir exkluderad från resurser utan en fastställd diagnos. Det blir därför pedagogers ansvar att identifiera barn i svårigheter för att kunna ansöka om en specifik åtgärd (Apanel, 2013). Samtidigt visar forskning att avdelningars utformande och brist på pedagoger minskar möjligheten att identifiera barn i svårigheter. Stora barngrupper och få pedagoger kan därför resultera i minskad anpassning till de behov som finns. Förskollärare upplever även en brist på specialpedagoger. Relaterat till avsaknaden av specialpedagoger åsidosätts förutsättningar för barns deltagande i undervisningen (Güleç-Aslan, 2020). Samtidigt uttrycker pedagoger att de önskar högre kunskap inom specialpedagogik för att kunna erbjuda undervisning för alla barn i förskolan (Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Westös, 2010).

Pedagoger i verksamheten har olika pedagogiska förhållningssätt och erfarenheter. Ibland har pedagoger valt att avskilja barn i behov av särskilt stöd från övriga barn på avdelningen. I stället för att bjuda in typiskt utvecklade barn till samspel, placeras barn inom AST på avstånd från typiskt utvecklade barn. Resultatet blir att barn som har avvikande personligheter i förhållande till typiskt utvecklade barn anses vara "onormala". För att skapa förutsättningar för deltagande och inkludering ska samtliga barn ses ur ett demokratiskt perspektiv (Skolverket, 2018). Det innebär att barn i behov av särskilt stöd inte längre bör ses som avvikande (Lutz, 2006). För att möjliggöra demokrati i förskolan bör pedagoger säkerställa att barn inom AST inte hamnar utanför resterande barngrupp. Det innebär att alla pedagoger borde vara engagerade i arbetet med barn inom AST samt möjliggöra lärande i undervisningen (Bejnö et al., 2021). Då barn inom AST generellt använder mindre social kommunikation och interaktion kan det upplevas svårt för andra barn att ta initiativ till social kontakt. Det är därför viktigt att pedagoger skapar förutsättningar för alla barn att forma relationer som bidrar till delaktighet i barngruppen (Olsen, 2019). Det kan exempelvis göras genom tydliggörande pedagogik då det kan bidra till en självständighet hos barnet (Edfelt, Sjölund, Jahn & Reuterswärd, 2019). Samtidigt skriver Bejnö (2021) att det inte finns tydliga riktlinjer för tydliggörande pedagogik för förskollärare att bruka för att göra barn inom AST

delaktiga i undervisning. Således åsidosätts barnens förutsättningar för delaktighet i barngruppen.

Forskning visar att majoriteten av pedagoger i förskolan kan urskilja sociala brister hos barn inom AST i förhållande till typiskt utvecklade barn. (Nilsson Jobs, Bölte, & Falck-Ytter, 2019). Även om pedagoger är medvetna om barns sociala olikheter finns det pedagoger som jämför barn inom AST med typiskt utvecklade barn i förskolan (Palla, 2018). Trots att pedagoger kan urskilja barns behov finns det en osäkerhet i utformandet av inkluderande undervisning för barn inom AST (Güleç-Aslan, 2020). Det framgår även att utmaningar som beskrivs av pedagoger sätts i relation till barnets egenskaper. Exempelvis då barn inom AST tenderar att hålla avstånd och har mindre behov av social kontakt (Olsen, 2019). Även om pedagoger generellt har likvärdiga förhållningssätt gällande barn inom AST, finns det delade meningar om hur undervisning för barn inom AST bör utformas. 60% av pedagoger upplever att specialpedagogiskt stöd vid undervisningen gynnar barn inom AST. 40% anser att barn inom AST erbjuds inkludering och delaktighet när de erbjuds samma stöd som typiskt utvecklade barn (Binti Ramli, 2017).

2.3 Specialpedagogers samarbete med förskollärare

För att erbjuda undervisning som skapar förutsättningar för delaktighet och inkludering bör samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger bidra till en funktionell vardag för det individuella barnet. Det kan ske via åtgärdsprogram i specialpedagogiska dokumentationsverktyg. Materialet kan därefter diskuteras mellan arbetslag på avdelningarna (Palla, 2018). Åtgärdsprogram kan även användas för att uppnå de mål för delaktighet och inkludering som förskolans läroplan skriver om (Palla, 2018; Skolverket, 2018). För att uppnå målen krävs kommunikation mellan specialpedagog och förskollärare. Inte minst genom att samtliga på avdelningen dokumenterar och diskuterar vilka stödinsatser som planeras och vilka syften insatserna har (Palla, 2018). Samarbetet mellan specialpedagog och förskollärare minskar således risken för att barn inom AST framställs som identitetskonstruktioner som avviker från idealet (Palla, 2016).

Renblads och Brodins (2014) studie skriver att förskollärare gärna diskuterar och planerar mål för barn i sociala svårigheter, men att uppföljningen av de planer och mål som sätts fungerar sämre. Renblad och Brodin skriver även att specialpedagoger blir inkopplade när förskollärares egna metoder och strategier inte möter barns behov av stöd. Renblad och Brodin skriver att specialpedagogers viktigaste roll är

som handledare. Specialpedagoger kan besvara frågor och leda arbetslag till en undervisning som skapar förutsättningar för delaktighet och inkludering. Apanels (2013) studie visar samtidigt att förskolor som har en kontinuerlig kontakt med specialpedagoger resulterar i ökad kompetens hos förskollärare. Förskollärare som inte erbjuds den kontakten känner sig mer osäkra i mötet med barn i behov av särskilt stöd. Det finns även forskning som synliggör att förskollärares bristande kunskap inom specialpedagogik ibland resulterar i exkluderande av barn i behov av särskilt stöd då flera förskollärare upplever att barnet blir en påfrestning för resterande barngrupp (Tamakloe, 2018).

Även Lutz (2006) studie skriver om vikten av samarbetet mellan specialpedagog och förskollärare. Resultatet av undersökningen visade att de barn som blivit utredda och har en diagnos får särskilt stöd i 50–100% av vistelsen i förskolan. De barn som inte har en fastställd diagnos, utan endast blivit bedömda av förskollärarna får endast anpassad undervisning i 12–25% av vistelsen i förskolan. Samtidigt finns det ingen policy som skriver att resurser ska vara mer lättillgängligt för barn under utredning eller som har diagnoser (Lutz, 2006).

2.4 Sammanfattning av litteraturoversikt

Sammanfattningsvis synliggör litteraturoversikten att förskollärare inte erbjuds den kunskap som önskas för att skapa förutsättningar för barn inom AST. Samtidigt synliggörs förskollärares intresse att utveckla sin kompetens inom området, för att erbjuda delaktighet och inkludering för samtliga barn i förskolan. Det innebär kunskapsutveckling inom miljöns utformning, utformande av undervisning och ett förhållningssätt som stärker barns olikheter och rättigheter (Akalın et al., 2014). Trots förskollärares gemensamma intresse för kunskapsutveckling finns det delade meningar om vilka behov som anses nödvändiga för att inkludera barn inom AST. 40% av pedagogerna anser att specialpedagoger inte är nödvändiga för att forma en anpassad undervisning, resterande anser motsatsen. Samtidigt visar forskning att kommunikation mellan specialpedagog och förskollärare ökar barns förutsättningar till särskilt stöd (Palla, 2016).

3.0 Teoretisk utgångspunkt

I följande avsnitt presenteras den vetenskapsteori och pedagogiska teori som föreliggande studie grundas i. Studien har en ontologisk utgångspunkt som intresserar sig av specialpedagogers beskrivningar av förskollärares makt att erbjuda undervisning som grundas i delaktighet

och inkludering för barn inom AST. Studien utgår därför från socialkonstruktionism i förhållande till Foucaults teori om disciplinär makt. Med ett socialkonstruktionistiskt synsätt kan vi synliggöra hur disciplinär makt synliggörs i specialpedagogers beskrivningar.

3.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionismen är en vetenskapsteori som innebär att det inte finns en konkret sanning. Varje individ beskriver sin verklighet utifrån egna erfarenheter och har varierande förståelse kring sin omvärld. Socialkonstruktionism innebär att det inte finns en objektiv verklighet. Individens förståelse och sanning konstrueras i de sammanhang individen befinner sig i (Allwood & Erikson, 2017). Varje individ möter olika vardagliga interaktioner där ny kunskap konstrueras. Varje ny kunskap förmedlas genom språkliga och visuella uttryck. Det innebär att språkliga interaktioner är förutsättningar för att utveckla sin verklighetsuppfattning (Burr, 2015). Socialkonstruktionismens ontologiska utgångspunkt syftar till läran om människans individuella verklighet. Beskrivningarna som framkommer i föreliggande studies empiri kan därför variera beroende på specialpedagogernas tidigare upplevelser och erfarenheter. Det blir därför relevant för författarna att förstå hur specialpedagogernas tidigare interaktioner med människor har bidragit till deras verklighetssyn.

3.2 Sociala konstruktioner

Socialkonstruktionismen beskriver att verklighetsuppfattningar formas i sociala interaktioner, exempelvis genom språk. Språkliga interaktioner sker kontinuerligt i förskolans verksamhet, mellan såväl pedagoger som barn. Mellan de sociala interaktionerna formas ny kunskap som bidrar till förändring av individens verklighetsuppfattning (Burr, 2015). Det innebär att befintlig kunskap har formats i interaktion mellan människor, som resulterar i en gemensam förståelse kring ett ämne. Det benämns som sociala konstruktioner. Hur människor ser på funktionsnedsättning är en social konstruktion. Det finns en gemensam förståelse av de egenskaper som kan relateras till olika funktionsnedsättningar (Allwood & Erikson, 2017). Då AST är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (1177.se) blir socialkonstruktionism relevant för föreliggande studie. Föreliggande studie intresserar sig av specialpedagogers beskrivningar av förskollärares makt över delaktighet och inkludering i undervisning med barn inom AST. Således kan vi utgå från att specialpedagogers beskrivningar av barn inom AST kan grundas i sociala konstruktioner.

3.3 Maktposition enligt Foucault

Michel Foucault är en teoretiker som beskriver sociala interaktioner som ett alternativ att överföra kunskap mellan människor. Det sker främst genom kommunikation och makt (Allwood & Erikson, 2017). I Foucaults teori ingår olika maktpositioner som placeras under tre kategorier: *suverän makt*, *disciplinär makt* samt *biomakt*. Föreliggande studie fokuserar på disciplinär makt, för att undersöka hur specialpedagoger beskriver förskollärares makt över undervisningen i förskolan. Syftet med disciplinär makt är att använda människors olika kunskaper som förutsättningar, samtidigt som kunskaperna anses föränderliga.

3.3.1 Disciplinär makt

Utifrån disciplinär makt ses människor som föränderliga individer som konstrueras av samhället. Genom disciplinär makt utvecklas människans kunskap genom ändrade beteendemönster. Beteendemönstren formas och förändras utifrån regler och aktiviteter där syftet är att uppnå ett specifikt mål. För att förändra ett beteende används observatörer för att undersöka vilka förbättringsåtgärder som kan ske (Foucault, 2003). I föreliggande studie ses observatörerna som specialpedagoger. Specialpedagogerna observerar förskollärares makt att erbjuda delaktighet och inkludering i undervisning för barn inom AST. Specialpedagogerna ger därefter beskrivningar om aktiviteter med tydliga mål, samt vilka kunskaper som behöver uppnås hos förskollärare för att erbjuda likvärdig undervisning för barn AST. Då Foucaults teori om disciplinär makt förespråkar att kunskapsutveckling sker genom social interaktion (Foucault 2003), blir det användbart i föreliggande studie. Det blir relevant när vi analyserar specialpedagogers beskrivningar, där vi kan tolka hur disciplinär makt används för att erbjuda förskollärare kunskap om undervisning för barn inom AST. Vi kan även använda den teoretiska utgångspunkten för att synliggöra hur förskollärare använder disciplinär makt mot barnen, i undervisning på förskolan.

4.0 Metod

Följande studie är en kvalitativ undersökning som syftar till ökad förståelse om ett ämne genom detaljerade beskrivningar (Bryman, 2018). Studiens empiri har analyserats utifrån tematisk analys. De huvudteman som framställts från analysmetoden har studerats utifrån Michel Foucaults teori om disciplinär makt samt socialkonstruktionismen. I följande kapitel presenteras de val som ligger till grund för *metod*, *urval*, *genomförande*, *etiska utgångspunkter*, *analysprocess* och *tillförlitlighet*.

4.1 Metodval

Empirin i föreliggande studie är insamlad med semistrukturerade intervjuer. Fördelen med semistrukturerad intervju är flexibiliteten. Forskaren kan utgå från utvalda teman i sina frågeställningar samtidigt som följdfrågor kan ställas i intervjun. Respondenterna kan även utforma svaren på ett friare och tydligare sätt (Bryman, 2018). Ljudinspelning användes vid intervjutillfällena för att enklare transkribera den insamlade empirin. Fördelen med ljudinspelning är att materialet kan analyseras vid upprepade tillfällen samtidigt som det minskar risken för tolkningar av empirin (Bryman, 2018). Intervjuerna har bearbetats utifrån tematisk analys för att sedan analyseras utifrån socialkonstruktionismen. Socialkonstruktionismen förespråkar att respondenterna beskriver sin egen verklighet och det således inte finns en konkret sanning (Allwood & Erikson, 2017).

4.2 Urval

För att komma i kontakt med specialpedagoger skickades informations- och medgivandeblanketter ut på en specialpedagogisk Facebooksida (Bilaga 1; Bilaga 2). Blanketterna mejlades även till två specialpedagoger från förskolor där författarna av föreliggande studie utfört verksamhetsförlagd utbildning. Specialpedagogerna som deltog i intervjuerna befann sig i olika delar av Sverige. Fyra specialpedagoger från Facebooksidan och en specialpedagog från författarnas verksamhetsförlagda utbildning deltog i studien. Således är empirin insamlad från fem intervjuer.

Samtliga deltagare benämns med fiktiva namn beroende på etiska ställningstaganden. Urvalet av medverkande grundas på en kombination av bekvämlighetsurval och målstyrt urval (Bryman, 2018). Deltagarna var utvalda efter lättillgänglighet och nära kontakter, men även utifrån krav att vara utbildade specialpedagoger eller befinna sig inom en specialpedagogisk utbildning. Deltagarna hade varierade erfarenheter av yrket som specialpedagoger, med arbetserfarenheter mellan 1–10 år. Samtliga hade arbetserfarenhet inom förskolans verksamhet. Två respondenter hade inte legitimation som specialpedagog då de befann sig i utbildningsfas. Specialpedagoger kan börja sitt specialpedagogiska arbete efter ett års studier. Det innebär att samtliga respondenter hade erfarenhet av det specialpedagogiska arbetet.

4.3 Genomförande

Under *genomförande* presenteras föreliggande studies insamling av empiri. Empirin är insamlad med semistrukturerade intervjuer med specialpedagoger som sedan transkriberades. De steg som utfördes i

datainsamlingen presenteras under rubrikerna *semistrukturerade intervjuer, pilotintervju* och *transkribering*.

4.3.1 Semistrukturerad intervju

Efter utskick av informationsblankett återkom specialpedagogerna med tider då intervjuerna kunde utföras. Eftersom respondenterna befann sig i olika delar av Sverige genomfördes intervjuerna via Zoom. Zoom är en videokonferenstjänst som erbjuder virtuella träffar via såväl ljud som video. Fördelen med intervju via Zoom var att specialpedagogerna kunde befinna sig i en egenvald miljö. Bryman (2018) skriver att en egenvald miljö under intervjutillfället kan bidra till trygghet och lugn hos respondenterna (Bryman, 2018). Vid Zoommötets start presenterade författaren undersökningens syfte och frågeställningar. Då deltagarna tidigare tagit del av informationsblankett via Facebook, läste respondenterna samtyckesblanketten för att sedan ge ett skriftligt medgivande till deltagande. Samtliga deltagare blev informerade om ljudinspelningen via informations- och medgivandeblanketterna. De blev även informerade om att allt material skulle raderas efter transkribering. Samtliga deltagare godkände inspelning av intervjuerna.

Semistrukturerad intervju grundas på tematiserade frågor som samtidigt bidrar till fria samtal där nya frågor formas och besvaras (Bryman, 2018). Det blev relevant för föreliggande studies metodologiska ansats, då socialkonstruktionismen utgår från varje individs sätt att beskriva sin omvärld (Allwood & Erikson, 2017). Intervjuerna anpassades efter specialpedagogernas tillgänglighet, då det underlättar för deltagarna (Ahrné & Svensson, 2015). Varje intervju tog 15–25 minuter, beroende på följdfrågor som uppkom. Intervjuerna utgick från förvalda huvudfrågor (bilaga 3). Frågorna var formulerade för att enklare besvara föreliggande studies frågeställningar, som har ett fokus på specialpedagogers beskrivningar av förskollärares makt över likvärdig undervisningen för barn inom AST. Frågorna ställdes inte i följd, utan varierade beroende på samtalets utformning och de frågor som var relevanta i stunden. För att undvika känslan av förhör, har varje intervju utformats för att efterlikna ett samtal. Samtliga intervjuer avslutades genom att respondenterna fick ställa eventuella frågor eller tillägga information som kunde vara relevant för föreliggande studie. En författare höll i samtliga intervjuer så formuleringar av frågorna inte skulle ändras.

4.3.2 Pilotintervju

Innan datainsamlingen påbörjades utfördes en pilotintervju med en specialpedagog. Bryman (2018) skriver att pilotintervju synliggör om intervjufrågorna är användbara i förhållande till studiens syfte och

frågeställningar. Han skriver även att det möjliggör för författaren att avläsa respondenternas tolkning av intervjufrågorna. Endast en författare intervjuade under pilotintervjun. Författaren upplevde att respondenten intog försvarsposition när frågor grundades i skollagen och förskolans läroplan. Efter pilotintervjuns genomförande uppdaterades därför intervjufrågorna för att minska risken för missförstånd. Det behövde även ske ändringar gällande ordningen frågorna ställdes. Trots ändringar är pilotintervjun en del av undersökningens resultat, då intervjun bidrog med relevant empiri för studiens syfte och frågeställningar.

4.3.3 Transkribering

90 minuter inspelad empiri samlades in. Bearbetningen av empirin påbörjades genom transkribering av samtliga inspelade intervjuer. Transkribering bidrar till en tydlighet av intervjuns innehåll. Samtidigt speglades eventuella teman och sammanhang från de beskrivningar som formar intervjun (Bjørndal, 2018). Transkriberingen skapar även möjlighet till att enkelt återkomma och analysera det insamlade materialet (Ahrné och Svensson, 2015). Däremot är transkribering tidskrävande (Bjørndal, 2018). För att det inte skulle bli en nackdel i föreliggande studie valde författarna att utesluta transkribering av material som uppfattades irrelevant för forskningsområdet. Där förekom exempelvis betänkeord och diskussioner som var avvikande från studiens syfte och frågeställningar.

4.4 Etiska utgångspunkter

Forskare har stort ansvar till de individer som väljer att delta i undersökningen men också till de som indirekt kan påverkas av forskningens resultat. Vi valde således att utgå från samtliga fyra forskningsetiska principer. Det innefattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). *Informationskravet innebär* att de människor som deltar i forskningen informeras om syftet för undersökningen (Vetenskapsrådet, 2017). Medverkande fick information om att intervjuerna utfördes i utbildningssyfte, samt att undersökningen inriktades på barn inom AST. De fick även ta del av hur materialet hanteras och bearbetas. *Samtyckeskravet innebär* att enbart deltagare som gett sitt samtycke får delta i forskningen (Johansson & Karlsson, 2013). Medverkande fick därför fylla i en samtyckesblankett med information om föreliggande studie innan intervjun genomfördes. Utifrån *konfidentialitetskravet* fick respondenterna information om anonymt deltagande. Det innebär att personuppgifterna förvaras på en säker plats och inte sprids vidare (Vetenskapsrådet, 2017). Enligt *nyttjandekravet* informerades respondenterna om att insamlad empiri endast användes till

studien de medverkade i. Således användes insamlad empiri endast i föreliggande studie och raderades efter godkänt examensarbete.

4.5 Analysprocess

Det transkriberade materialet analyserades med tematisk analys. Tematisk analys fokuserar på upprepade teman som kan avläsas från det insamlade materialet. Bryman (2018) förklarar tema som en kategori som identifierats genom kodning av forskningens empiri. Tematisk analys syftar således till ökad förståelse av forskarens data. För att teman ska vara relevanta behöver det därför finnas kopplingar till forskningens fokusområde. Tematisk analys beskrivs över lag som en effektiv analysmetod inom kvalitativa metoder, som exempelvis intervjuer (Bryman, 2018). I föreliggande studie har vi utgått från fyra steg för att synliggöra teman som framkom i den insamlade empirin: *Inläsning av empiri, kodningschema, namngivning av koder* samt *slutsatser*. De teman som uppkom efter den tematiska analysen presenteras som centrala teman och delteman i resultatavsnittet.

Analysprocessens första steg var upprepad *inläsning av empirin*. I föreliggande studie syftar det till inläsning av de transkriberade intervjuerna. Steget utförs för att lära känna materialet och synliggöra eventuella upprepningar i specialpedagogernas beskrivningar (Bryman, 2018). Andra steget innefattade *kodningschema*, där delar av empirin relaterades till forskningens fokusområden och frågeställningar. Koderna registrerades genom markeringar i de transkriberade intervjuerna och synliggjorde upprepade begrepp. Analysprocessens tredje steg förespråkade *namngivning av koder*. Koderna representerar resultatdelens centrala teman och delteman. I sista steget drogs *slutsatser* om relevansen av teman. Det innebär att synliggöra kopplingar mellan de teman som uppstått och studiens forskningsområde (Bryman, 2018). När de fyra stegen var genomförda analyserades materialet utifrån socialkonstruktionismen och Foucaults teori om disciplinär makt. Det innebär att varje respondent beskrev sina verklighetssyner utifrån individuella erfarenheter som formats i sociala interaktioner (Allwood & Erikson, 2017), samt att kunskap formas och förändras i sociala samspel (Foucault, 2003).

4.6 Tillförlitlighet

Föreliggande studies empiri samlades in genom semistrukturerade intervjuer med fem specialpedagoger. Det innebär att resultatet grundats på få individers upplevelser och därför inte kan generaliseras. Få respondenter i en undersökning kan innebära en påverkan på studiens pålitlighet. Det kan således resultera i låg validitet (Ahrné & Svensson,

2015). Om undersökningen består av få respondenter och de i sammanhanget har samma funktion kan resultatet däremot anses överförbart om redogörelsen av metod är tydlig (Bryman, 2018). Således har ett tydligt metodavsnitt varit grunden för en tillförlitlig undersökning i följande studie. Vi valde att inte skicka ut frågorna innan intervjun ägde rum. Anledningen bakom valet var ökad trovärdighet i respondenternas svar och minskad risk att överanalysera frågorna. Att få tillgång till frågorna i förhand kan resultera i att respondenternas svar grundas på hur verkligheten önskas se ut, i stället för genuina beskrivningar av verkligheten (Bryman, 2018). För att stärka tillförlitligheten spelades intervjuerna in med ljudinspelningsfunktionen på en författares mobiltelefon. Empirin kunde sedan transkriberas. På så vis kunde forskarna citera specialpedagogerna i studiens resultat. Däremot kan forskarna inte generalisera svaren som framkom under intervjuerna då vi utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, som baseras på den enskilda individens uppfattningar och erfarenheter (Allwood & Erikson, 2017; Bryman, 2018). Då studien utgår från specialpedagogers egen sanning har författarna inte påverkats av egna värderingar. Att inte påverkas av egna värderingar bidrar enligt Bryman (2018) till högre validitet av studien. Sammanfattningsvis anser författarna att föreliggande studie har en hög validitet och tillförlitlighet.

5.0 Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas resultat och analys från den insamlade empirin. Resultatet har bearbetats med tematisk analys där tre centrala teman genomsyrat empirin: *Tydliggörande pedagogik*, *Pedagogers förhållningssätt* och *Förbättringsåtgärder*. Även delteman presenteras för att fördjupa analysen av samtliga centrala teman. Resultatet analyseras utifrån socialkonstruktionismen och Foucaults teori om disciplinär makt i förhållande till föreliggande studies syfte och frågeställningar. Det innebär att respondenternas svar grundas i tidigare erfarenheter och upplevelser (Allwood & Erikson, 2017), samtidigt som kunskap utvecklas och förändras i sociala interaktioner (Foucault, 2003). I varje rubrik förekommer citat från intervjuade specialpedagoger. Dubbla citat används parallellt för att visualisera och jämföra specialpedagogers beskrivningar. Utfyllnadsord och talspråk är borttaget för att skapa en tydlighet i texten. Specialpedagogerna är avidentifierade och presenteras med fiktiva namn.

5.1 Tydliggörande pedagogik

Första centrala temat som förekom i intervjuerna var *Tydliggörande pedagogik*. Samtliga specialpedagoger beskrev tydliggörande pedagogik i förhållande till verktyg som kunde användas i undervisning för barn inom

AST. Specialpedagogerna beskrev verktyg i form av tecken- och bildstöd, miljöns uppbyggnad för att stimulera barns sinnen, samt sociala övningar som skapar förutsättningar för barns utveckling. Det framträder att specialpedagoger vill se ett förändrat beteendemönster och arbetsätt i förskollärares anpassade undervisning. Således vill de se ökad användning av den tydliggörande pedagogik som presenteras i nedanstående delteman; *Tecken och bildstöd, Miljön och Sociala övningar.*

5.1.1 Tecken- och bildstöd

Respondenterna hade likvärdiga beskrivningar om hur tecken- och bildstöd kan användas som tydliggörande pedagogik i undervisning för barn inom AST. De beskrev att en gemensam svårighet för barn inom AST kunde visas genom kommunikation och sociala samspel. Följaktligen kunde tecken- och bildstöd vara aktuella metoder för att forma undervisning för barn inom AST i förskolan. Lovisas och Louises citat illustrerar två av de beskrivningar som uppstod i intervjuerna.

”Autismspektrumet är brett. Men tecken- och bildstöd är gynnsamt för alla barn, inte minst de barn som befinner sig inom autismspektrumtillstånd. Sociala svårigheter är generellt ett tidigt och vanligt tecken på autism, så absolut att teckenstöd och bildstöd skapar förutsättningar.” – Lovisa

”Ibland har jag gjort bildstöd till pedagogerna för de inte hinner. För jag känner det har varit jätteakut för barnet att få det.” -Louise

I båda beskrivningarna synliggörs att specialpedagogerna talade om tecken- och bildstöd som viktiga verktyg i bemötandet av barn inom AST. I beskrivningarna synliggörs även att specialpedagoger uppnår disciplinär makt genom social interaktion mellan specialpedagog-förskollärare. Då specialpedagogerna påskyndat förskollärares arbete med tecken- och bildstöd för att erbjuda barnen undervisning med tydligare mål och strukturer. Flera specialpedagoger beskrev även att tecken- och bildstöd som tydliggörande pedagogik inte endast kunde användas för utveckling i barns sociala interaktion, det kunde även användas för att erbjuda förtydliganden i miljön;

”Men att göra det kontinuerligt och använda bildstöd och teckenstöd för att göra det så bra som möjligt, även i utformandet av miljön” - Ernst

*”Teckenstöd och bildstöd är generellt bra verktyg.
Det kan även användas i miljön så att barnen kan ta
del av avdelningen och gården mer självständigt” -
Lovisa*

Beskrivningarna som gavs om tecken- och bildstöd synliggjorde att specialpedagoger hade ett gemensamt sätt att förstå och tala om tecken- och bildstöd som tydliggörande pedagogik. Det framkom i beskrivningarna att verktyget kunde användas för att forma en undervisning som erbjöd mer självständighet för barn inom AST. Det kan kopplas till disciplinär makt, där barns kunskap utvecklas genom de sociala interaktioner och mål som kan uppnås genom tecken- och bildstöd.

5.1.2 Miljön

I intervjuerna framträdde även deltemat *miljön* som en del av tydliggörande pedagogik. Respondenterna beskrev att miljöns uppbyggnad kunde skapa förutsättningar för delaktighet och inkludering för barn inom AST. Det kan exempelvis innebära förtydliganden i miljöns uppbyggnad, som således bidrar till utveckling hos barnet. Under deltemat *miljön* framkommer exempelvis att samarbetet mellan specialpedagog och förskollärare till stor del handlar om miljöns uppbyggnad och vilken påverkan det har på barngruppen. Nedan beskriver Louise vilka frågor som är vanligt förekommande från förskollärarna i arbetet med barn inom AST, men även varför barn inom AST uppfattar miljön som svår.

*Jag hjälper dem i ordningställa miljöerna så att det
passar samtliga barn. Vissa barn inom
autismspektrumtillstånd kan ju dessutom tycka att
det är jättejobbigt med för mycket intryck visuellt.”
– Louise*

Louise beskrev sin erfarenhet och verklighetssyn om miljöns uppbyggnad på förskolan. Louises erfarenheter synliggjorde att miljön inte enbart skapar förutsättningar för barn inom AST. Tvärtom möjliggör det förutsättningar för samtliga barn på avdelningen. Det kunde exempelvis röra miljöns påverkan på barns interaktion med omgivningen, som tar form i visuella intryck. Tova och Lovisa beskrev sina erfarenheter av miljön som tydliggörande pedagogik och att förskolläraren har makt att erbjuda förutsättningar för barns utveckling i lärmiljön;

*”Jag tror det handlar framför allt om lärmiljön,
kunskap om hur vi gör den tillgänglig för alla barn
på förskolan, inte minst barn inom
autismspektrumtillstånd.” - Lovisa*

“Jag tror att framför allt handlar det om kunskap, hur vi kan titta på lärmiljön och strukturer som kan gynna alla, det hjälper även barn med autism.” – Tova

Tova och Lovisa beskrev lärmiljön som betydelsefull för barn inom AST. Om förskollärarna har kunskap om miljöns betydelse för barns intryck kan det även gynna samtliga barn på förskolan. Gemensamt i Lovisas och Louise beskrivningar var att båda använde begreppet ”tror” och således inte hade säkra svar. Slutligen beskrev flera specialpedagoger att rutiner är avgörande för en lustfull lärmiljö. Ebba och Ernst beskrev det följande;

“Tydlighet, rutin och struktur är ju grundläggande som alla barn behöver men med extra stor vikt för barn inom autismspektrum, det är vårt ansvar att se vilka behov som finns och forma en trygg miljö därefter” - Ebba.

“Det handlar ju mycket om rutiner och struktur i vardagsmiljön, det är det som skapar vardagligt stöd och tydliggörande pedagogik” – Ernst

Beskrivningarna om miljöns påverkan visade att specialpedagogerna hade liknande uppfattningar och erfarenheter om miljön som tydliggörande pedagogik. De beskrev att miljön var en bidragande faktor för rutiner och strukturer, varav båda kan vara viktiga för att skapa förutsättningar för samtliga barn på förskolan. Det synliggörs även hur disciplinär makt används genom att specialpedagoger observerar barn inom AST för att få en uppfattning om vilket stöd som är aktuellt för att uppnå specifika mål i den vardagliga undervisningen.

5.1.3 Sociala övningar

Det sista deltemat under det centrala temat *Tydliggörande pedagogik* är *Sociala övningar*. Tre av specialpedagogerna beskrev sina erfarenheter av barn inom AST och att de kan ha svårigheter i kommunikation och social interaktion. För att utveckla och skapa förutsättningar för utveckling inom sociala färdigheter beskrev såväl Tova som Lovisa *joint attention* som ett verktyg för tydliggörande pedagogik;

“Att man oftast kanske har nedsatt verbal kommunikation så man får hitta andra vägar för kommunikation. Man pratar ju om joint attention och just det här att läsa av de sociala koderna.” – Tova

”För att möta barn som har sociala svårigheter är det fördelaktigt att besitta kunskap om joint attention, sociala svårigheter behöver däremot inte innebära att barnet har en diagnos.” - Lovisa

Specialpedagogerna beskrev *joint attention* som en kommunikationsövning inom tydliggörande pedagogik, där syftet är att dela uppmärksamhet med någon annan. Det kan exempelvis ske genom ögonkontakt. Respondenterna beskrev även att joint attention kan bidra till ökad social kompetens för barn inom AST. Joint attention som undervisningsmetod kan således kopplas till disciplinär makt, där specialpedagoger vill se förändrad kunskap hos barnet baserat på aktiviteter med tydliga mål och regler. Ernst beskrev sina erfarenheter av joint attention genom övningar som strävar mot ögonkontakt;

“Mycket handlar om ögonkontakt. Man ser ju svårigheten även om barnet inte har autism men man jobbar ju på detta vis ändå.”-Ernst

Ernst beskrivning uppkom efter fråga tre i författarnas intervjuschema, *”Vilka stöd kan du erbjuda pedagogerna för att forma en undervisning som skapar förutsättningar för barn inom autismspektrumtillstånd och är i behov av särskilt stöd? ”*. De beskrivningar som avläses visar att specialpedagoger har liknande erfarenheter och uppfattningar av de strategier och metoder som kan användas för utveckling av social kompetens. Beskrivningarna visar även ett gemensamt sätt att tala om barns behov och vikten att se behoven även utan att utgå från diagnosen AST.

5.2. Pedagogers förhållningssätt

Andra centrala temat som analyserades i empirin var *Pedagogers förhållningssätt*. Temat analyseras för att tydliggöra vad pedagogers förhållningssätt har för påverkan på delaktighet och inkludering i undervisning för barn inom AST. Tre delteman kunde kodas i specialpedagogernas beskrivningar: *Bemötande*, *Bristande insikt om särskilt stöd i förskolan* och *Samlärande*. Samtliga delteman är kopplade till pedagogers förhållningssätt, och presenterar vikten av samarbetet mellan såväl pedagog-pedagog och pedagog-specialpedagog. Nedan presenteras hur specialpedagoger beskriver sina erfarenheter av respektive deltema.

5.2.1 Bemötande

Förskollärares bemötande var något de flesta specialpedagoger nämnde. Gemensamt för respondenternas erfarenheter var att pedagoger med intresse eller tidigare erfarenhet av barn inom AST hade bättre förutsättningar att möta barnen i verksamheten senare. Tova och Louise uttryckte det så här;

“Ofta tycker jag att pedagogerna tar till sig, speciellt när de själva har formulerat vad de vill ha stöd i och vad det är som blir svårt och reflektera runt det.” -Tova

“Sen tror jag att i grund och botten så ligger det i intresset hos pedagogerna. Jag tror att man har en ganska lång tröskel att få till sig barnen om man inte har ett intresse. Pedagogers bemötande mot barnen speglar ibland deras pedagogiska förhållningssätt”- Louise

Beskrivningarna handlar om förskollärares pedagogiska förhållningssätt och intresse att forma undervisning för barn inom AST. Flera respondenter uttalade att intresse från förskollärare ligger till grund för en inkluderande undervisning som bidrar till delaktighet. Däremot framkom även beskrivningar om förskollärares tidigare erfarenheter och vilken betydelse det har för att erbjuda en inkluderande undervisning för samtliga barn på förskolan.

“Mycket handlar om bemötande och kanske kunskap men också erfarenhet. Jag tror även att mycket handlar om reflektion och förhållningssätt.” – Lovisa

Flera specialpedagoger beskrev att det blir svårt att erbjuda undervisning som vilar på delaktighet och inkludering om förskollärare inte har intresse eller erfarenhet av barn inom AST. När förskollärare har mindre erfarenhet och intresse för barn inom AST, kan det resultera i svårigheter att anpassa målstyrda aktiviteter för det individuella barnets behov. Det innebär således låg disciplinär makt mellan förskollärare och barn.

5.2.2 Bristande insikt om särskilt stöd i förskolan

Enligt specialpedagogernas erfarenheter finns det förskollärare som förnekar de särskilda stöd som kan behövas för att möta barn inom AST. De beskrev även att flera förskollärare har en bristande förståelse av AST. Det blir således en bristande insikt i *pedagogers förhållningssätt*, som är deltemats centrala tema. Nedan beskriver Lovisa vad hon anser vara svårast i mötet med förskollärarna.

“Det är väl det som jag upplever är svårast, att få pedagoger förstå varför vi behöver göra vissa saker.” - Lovisa

Lovisa beskrev att pedagoger ibland inte förstår varför vissa åtgärder behöver vidtas. Lovisas erfarenhet var att pedagoger ibland förnekar att barn behöver det stöd som erbjuds. Således blir den disciplinära makten låg hos specialpedagogen. Resultatet blir att förskollärares kunskap om AST förblir oförändrad och barnen erbjuds inte det stöd som anses nödvändigt. Bristande insikt hos pedagoger var en återkommande erfarenhet från flera specialpedagoger, bland annat Louise och Ebba;

”Den största utmaning som jag tycker som specialpedagog är att man har den här erfarenheten och man vet vad barnen behöver, men man får inte pedagogerna att inse det. Det blir liksom brister i förhållningssättet.” – Louise

”Det som egentligen behövs i första läget kan vara en förändring i förhållningssättet” - Ebba

Beskrivningarna visade ett upprepande sätt att tala om pedagogers förhållningssätt. Ett förhållningssätt som grundas i bristande insikt och därmed kan orsaka hinder i erbjudandet av en likvärdig utbildning. Specialpedagogers uppfattning är att pedagogers förhållningssätt och arbetssätt är en bidragande faktor till brister i barns delaktighet och inkludering. Således kan det bli fördelaktigt för pedagoger att uppdatera sitt förhållningssätt.

5.2.3 Samlärande

Samlärande var ett deltema som uppkom från intervjuer med flera specialpedagoger. Beskrivningarna som speglar specialpedagogernas erfarenheter visade att *samlärande* beskrivs som en positiv metod för kunskapsutveckling hos förskollärare. Under deltemat presenteras hur pedagogers förhållningssätt kan påverkas av samläran mellan såväl pedagog-pedagog och pedagog-barn.

“Kollegialt lärande gör ju det lättare men det är klart, det behövs kunskap.” - Tova

“Jag tycker att många har stora kunskaper och kan framför allt lära sig tillsammans med barnen att hitta fungerande arbetssätt för varje individ.” - Ebba

I ovanstående citat synliggörs specialpedagogers beskrivning av samlärande. Samlärande innefattar i beskrivningarnas fall inte enbart sociala interaktioner mellan pedagog-pedagog, utan även mellan pedagog-barn. Specialpedagogerna Louise och Ebba gav även exempel på hur samlärande

mellan specialpedagog och arbetslag kunde användas för att skapa förutsättningar för utveckling av det pedagogiska förhållningssättet.

”Ett arbetslag har ganska tätt samarbete med habiliteringen, och där får dem ju input hela tiden, då får pedagogerna också se regelbundet vad man ska göra.” - Louise

“Dem kan fånga mer kunskap om AST genom stöd. Dels med erfarenhet, dels genom att ta del av andras erfarenheter och diskussioner i arbetslaget. Min roll som handledare är också viktig, att vi tillsammans skapar förutsättningar för ständig utveckling av vårt pedagogiska arbete och förhållningssätt.” - Ebba

I samtliga beskrivningar kunde det utläsas ett gemensamt sätt att tala om samlärande. Specialpedagogernas beskrivningar riktades mot kompetensutveckling relaterat till erfarenhetsutbyte och gemensamt reflekterande. Samlärande framkom därför som ett upprepande begrepp i den insamlade empirin. Specialpedagogerna var eniga om att samlärande inte bör underskattas i arbetet på förskolan då pedagoger ofta har erfarenheter och kunskap som kan delas med arbetslaget och skapa förutsättningar för kompetensutveckling. Där möjliggörs kompetensutveckling genom sociala interaktioner mellan arbetslag och kollegor. Samlärande i förskolans verksamhet kan kopplas till kunskapsutveckling genom sociala interaktioner. Det synliggör även disciplinär makt där såväl pedagoger som specialpedagoger utvecklar sin kunskap genom sociala interaktioner.

5.3 Förbättringsåtgärder

Tredje centrala temat innehåller de *Förbättringsåtgärder* som kan ske i verksamheten samt den kunskap som förskollärare kan behöva för att möta barn inom AST på förskolan. Det presenterar exempelvis vikten av ständig utveckling i det pedagogiska arbetet. För att tydliggöra hur förskollärare kan erbjuda barn inom AST likvärdig utbildning framkom vissa utvecklingsområden och förbättringsåtgärder. Bland annat gällande avsatt tid för kompetensutveckling och utveckling av pedagogers barnsyn. Således blev *kompetensutveckling* och *pedagogers barnsyn* aktuella delteman.

5.3.1 Kompetensutveckling

Somliga pedagoger i verksamheten kan behöva ökad kunskap inom området AST vilket specialpedagogerna uttryckte genom beskrivningar av kompetensutveckling. Louise och Ebba beskrev hur förskollärare kan uppnå ökad kompetens om anpassad undervisning för barn inom AST;

“Kanske höra från andra som har jobbat med barn inom autismspektrumtillstånd, besöka andra verksamheter. Jag tänker olika sorters input tror jag pedagogerna behöver.” – Louise

“Jag tror egentligen att de största behovet är möjlighet att kunna lägga tid på kompetensutveckling. Att sitta med specialpedagoger antingen i verksamheten eller genom handledning utifrån “- Ebba

Louise och Lovisa beskrev att kompetensutveckling kan ske genom att besöka förskoleverksamheter som har erfarenheter av barn inom AST, eller genom stöd från specialpedagoger. Även om de beskrev olika former av kompetensutveckling riktades båda beskrivningarna mot att ta del av andras erfarenheter. Tova och Lovisa beskrev däremot kompetensutveckling utifrån föreläsningar och litteraturöversikter;

“Man kan ju få högre kunskap och läsa om autism”.
– Tova

“Ibland tänker jag att det är viktigt med föreläsningar kring autismspektrumtillstånd för att få en annan förståelse.” – Lovisa

Respondenternas erfarenheter var att kompetensutveckling i olika former är fördelaktigt. Även om respondenterna hade gemensamma erfarenheter av kompetensutvecklingens betydelse för förskollärare, hade de olika sätt att beskriva sina erfarenheter. Bland respondenterna förekom beskrivningar av kompetensutveckling genom sociala interaktioner. Exempelvis att besöka andra förskoleverksamheter. Det förekom även förslag om att delta i föreläsningar. Även litteraturfördjupning beskrevs som en alternativ väg.

5.3.2 Barnsyn

Det andra deltemat som uppkom under kategorin *Förbättringsåtgärder* var *Barnsyn*, där de flesta specialpedagoger beskrev sina erfarenheter av pedagogers förväntningar på barn inom AST. Det synliggjordes exempelvis i Tovas och Ernst intervjuer;

“Att bryta mönster när man ser barnet som problemet, där är det svårt. Kan man inte reflektera över sin egen roll så blir de jättesvårt att förändra något i verksamheten. “- Tova

”Oftast är det väl att man ställer lite för höga krav på vad barnen ska klara av när de inte har förmågan. Man måste sätta det i relation till barnets egen förmåga. Barnet kommer alltid misslyckas om du har för höga krav på barnet.” - Ernst

Flera medverkanden beskrev att det finns förskollärare som upplever osäkerhet i undervisning för barn i behov av särskilt stöd. Det synliggjordes exempelvis i Tova och Ernst intervjuer som redovisas ovan. Specialpedagogerna talade om förskollärarnas osäkerhet som avgörande för barns delaktighet och inkludering i undervisningen. Att förskollärare ibland kan se barnet som problemet. Flera respondenter beskrev dessutom att barn inom AST ibland jämförs med typiskt utvecklade barn. Vilket bland annat framkommer i Louise och Ebbas beskrivningar;

“Absolut så ser jag att man jämför barnen jättemycket. Och det gör man ju även om det inte finns en diagnos, pedagogerna jämför hela tiden.” - Louise

“Man har en norm för den typiska utvecklingen som man har med sig i sin erfarenhet och att man reagerar när ett barn inte följer den normen.” - Ebba

Beskrivningarna visar att specialpedagoger har erfarenheter av brister i förskollärares synsätt, exempelvis när pedagoger i förskolan jämför barn med varandra. Då ses inte barn som egna individer med olika intressen och behov. Det talades även om pedagogers inställning och att pedagoger i verksamheten behöver vara lyhörda, nyfikna samt reflekterande för att se barnens individuella kompetens.

5.4 Sammanfattning av resultat och analys

Sammanfattningsvis visar resultatet att specialpedagoger har liknande erfarenheter av förskollärares kompetens att forma undervisning för barn inom AST. Resultatet visar att specialpedagoger gav liknande beskrivningar av förskollärares kunskap, men de talade även liknande gällande de förbättringsåtgärder som kan ske. För att synliggöra återupprepade beskrivningar och koder användes tematisk analys. Där framkom resultatets teman; *Tydliggörande pedagogik, Förskollärares förhållningssätt och Förbättringsåtgärder*. Inom de centrala teman talades det även upprepat om olika begrepp, där bland annat *Tecken- och bildstöd, Kompetensutveckling* och *Förnekelse* beskrevs som avgörande aspekter i förskollärares arbete med barn inom AST. Även om majoriteten av specialpedagogerna beskrev kompetensutveckling som positivt för att öka förståelsen om barn inom AST,

hade de olika sätt att tala om kompetensutveckling. Det förekom exempelvis metoder som föreläsningar och erfarenhetsutbyte.

6.0 Diskussion

I avsnittet diskuteras resultat och analys i relation till tidigare forskning för att besvara föreliggande studies syfte och frågeställningar. Resultatet diskuteras utifrån tre teman: *Förskollärares förutsättningar att erbjuda likvärdig undervisning*, *Skapa förutsättningar för det individuella barnet*, samt *Kompetensutveckling ligger till grund för barns delaktighet och inkludering*. Metoddiskussionen innehåller kritiska reflektioner av metodvalets påverkan på föreliggande studie.

6.1 Förskollärares förutsättningar att erbjuda likvärdig undervisning

Respondenternas beskrivningar visar att förskollärare som har erfarenhet av barn inom AST har större chans att ha disciplinär makt i sin undervisning. Det innebär en undervisning som grundas på tydliga och individuella mål. Respondenterna beskrev att målen borde anpassas efter de behov barnen har, och att förskollärare ibland sätter för höga krav på barnen då de har en bristande insikt i vilka behov som finns i barngruppen. Samtidigt visar forskning att pedagoger gärna planerar anpassade mål i sin undervisning, men att arbetet sällan slutförs (Renblad & Brodin, 2014). Det finns även studier som synliggör att vissa förskollärare förnekar att barn kan vara i behov av särskilt stöd (Bejnö, 2021). I vår förståelse kan resultatet och tidigare forskning förstås från två perspektiv. Antingen sätter pedagoger för höga mål på barn i förskolan grundat på bristande insikt om barns behov av särskilt stöd. Eller så har pedagoger inte tillräckligt med erfarenhet för att anpassa undervisning för barn inom AST. Förskollärares utbildningsplan visar att endast en specialpedagogisk kurs på 7,5 högskolepoäng ligger till grund för förskollärares specialpedagogiska kunskap (Skolverket, u.å., s.18). Forskning visar att flera förskollärare önskar ytterligare kunskap som inte erbjuds i förskollärarytbildningen (Güleç-Aslan, 2020). Även det kan vara en förklaring till varför förskollärare ibland sätter för höga krav på barn i behov av särskilt stöd.

Både resultatet och tidigare forskning visar att förskollärare jämför barn inom AST med typiskt utvecklade barn (Palla, 2018). Resultatet visar även att förskollärare omedvetet har en förväntan på vilka kunskapsnivåer förskolebarn befinner sig i. Därför används metoder och strategier i undervisningen som passar den generella bilden av barns kunskapsnivå. När resultat och forskning sätts i relation till varandra tolkar vi ett

problemområde, där normer som konstruerats kring barns generella utveckling kan bidra till förväntningar på barnet som inte alltid går att uppnå.

I resultatet synliggjordes förskollärares barnsyn mot barn inom AST. Respondenterna beskrev att förskollärare ibland ser barnet som problematiskt. Resultatet blir brister i den disciplinära makten, där förskollärare sätter höga krav på barnen med mål som inte går att uppnå. Respondenterna beskrev att de krav som sätts på barn inom AST resulterar i ett ständigt misslyckande hos barnen. Även om det är förskollärare som har makten över en inkluderande undervisning (Åberg & Lenz Taguchi, 2018), är det specialpedagogers ansvar att handleda förskollärare att forma undervisning som erbjuder delaktighet och inkludering (Lansheim, 2010). I resultatet framgår däremot att förskollärare ibland förnekar att specialpedagogisk hjälp behövs. Det försvårar handledningen mellan pedagog – specialpedagog och minskar möjligheten för barn att få särskilt stöd. Då förskollärare har makt över en inkluderande undervisning behöver de ta hänsyn till barnens behov och lyssna in de behov som finns i barngruppen (Åberg & Lenz Taguchi, 2018).

6.2 Skapa förutsättningar för det individuella barnet

I resultatet beskrevs anpassningar i miljön som meningsfull för barn inom AST och deras utveckling. Flera respondenter uttryckte att miljöns utformning ligger till grund för visuella uttryck. Just de visuella uttrycken beskrivs generellt som viktiga för barn inom AST. Respondenterna beskrev att det ibland blir mycket visuella intryck på en liten yta, miljön kan därför uppfattas svårhanterlig för barn inom AST. Även om föreliggande studie fokuserar på barn inom AST beskrevs miljön som betydelsefull för alla barn, oavsett diagnos eller inte. Att se alla barn som likvärdiga kan i enlighet med tidigare forskning innebära minskad risk att barn inom AST framställs som avvikande från idealet (Palla, 2018). Även om specialpedagogerna beskrev vikten av att inte särskilja barn inom AST från typiskt utvecklade barn, visades att barn inom AST kan vara i behov av anpassad undervisning med tydliga strukturer och mål. Även forskning visar att barn inom AST kan behöva anpassad undervisning i förhållande till typiskt utvecklade barn. Det beror på eventuella svårigheter i social interaktion och kommunikation (Olsen, 2019). Det finns vissa samband mellan forskning och respondenternas svar, men vi upplever delade meningar mellan specialpedagogernas beskrivningar. Där barns behov kan ses från två perspektiv. 1. Barn inom AST gynnas av att tilldelas liknande resurser som typiskt utvecklade barn. 2. Barn inom AST behöver anpassad undervisning, med tydliga mål.

Respondenterna i föreliggande studie beskrev verktyg inom tydliggörande pedagogik för att utveckla sociala färdigheter, exempelvis *joint attention*. Joint attention betyder delad uppmärksamhet och syftar till delad uppmärksamhet med en annan individ. Det kan exempelvis innebära övningar med ögonkontakt. Då föreliggande studie tar avstamp i Foucaults teori om makt, kan det innebära att joint attention används för att förändra barns sociala färdigheter med aktiviteter som kräver ögonkontakt och sociala samspel. Förskolans läroplan skriver att förskolan ska vara demokratisk och se barns olikheter som fördelaktiga (Skolverket, 2018). Vi tolkar att joint attention kan bidra till kommunikation utifrån barnets individuella förutsättningar och således följer läroplanens mål. Även tecken- och bildstöd var verktyg som beskrevs av respondenterna. Flera respondenter beskrev däremot att tecken- och bildstöd kan användas mer effektivt i verksamheten för att erbjuda delaktighet och inkludering i undervisningen. Respondenterna uttryckte ett ökat behov av tecken- och bildstöd för barn inom AST. Anledningen var att barn inom AST oftare är i sociala svårigheter. Det styrks även av tidigare forskning, som skriver att barn inom AST generellt inte har samma sociala färdigheter som typiskt utvecklade barn. Typiskt utvecklade barn kan därför uppleva svårigheter i att söka social kontakt med barn inom AST (Olsen, 2019). Edfelt et.al. (2021) skriver att tydliggörande pedagogik kan användas för att öka självständighet hos barnet, och förenkla relationsskapandet mellan barnen på förskolan. Vi upplever att det kan bli till fördel för samtliga barn på förskolan att använda joint attention som tydliggörande pedagogik, då det enligt forskning bidrar till inkludering och delaktighet i barngruppen (Olsen, 2019).

.

6.3 Kompetensutveckling är grunden till delaktighet och inkludering

I resultatet talade specialpedagogerna återkommande om brister i pedagogers undervisning, då verksamheten inte erbjuder tillräckligt med kompetensutveckling om barn inom AST. De nämnde kompetensutveckling i form av litteraturfördjupning, föreläsningar samt deltagande i andra förskoleverksamheter. Även om respondenterna hade delade meningar om vilka metoder som bidrog till kompetensutveckling var de eniga om att förskollärare behöver ökad kunskap inom AST. Forskning visar att barn inom AST är i behov av särskilda resurser i sin undervisning, och att det blir förskolläraren som har makten att identifiera barn i svårigheter för att resurserna ska tillämpas (Lutz, 2006). Det kan förstås som problematiskt då resultatet visar att pedagoger generellt inte har kunskapen att identifiera barns svårigheter. Forskning visar även att barn i behov av särskilt stöd inte erbjuds stöd utan specialpedagogiska

bedömningar (Lutz, 2006), samtidigt som det är en avsaknad av specialpedagoger i verksamheten (Güleç Aslan, 2020). Det kan innebära att brister i förskollärares undervisning även kan grundas i avsaknad av specialpedagogiska resurser.

Tidigare forskning synliggör även att förskollärare kan behöva ökad kompetens och förståelse för barn inom AST för att möjliggöra en likvärdig utbildning (Güleç-Aslan, 2020). Wilson och Landas (2019) studie visar att ökad kompetens om AST och särskilt stöd dessutom bidrar till mindre stress hos förskollärare i samband med undervisning. Däremot fanns det ingen forskning som beskrev vilka metoder och strategier som kan användas för att uppnå den förståelsen. Till skillnad från tidigare forskning talar specialpedagoger i föreliggande studie om olika metoder för kompetensutveckling. Vi kan utläsa tre olika beskrivningar av kompetensutveckling från specialpedagogers perspektiv. 1. Kompetensutveckling sker genom att besöka verksamheter och ta del av andra pedagogers erfarenheter. 2. Kompetensutveckling sker genom litteraturfördjupning inom önskat område. 3. Kompetensutveckling sker genom föreläsningar. Utifrån socialkonstruktionismens ontologiska syn är alla konstateranden sanna, då det syftar till den individuella verklighetsuppfattningen (Allwood & Erikson, 2017).

I resultatet framgår att förskollärare känner sig osäkra i utformandet av anpassad undervisning då de inte har specialpedagogisk kompetens. Respondenterna beskrev hur förskollärare kan öka sin kompetens genom sociala samspel. Exempelvis genom att ta del av andra människors kunskap och erfarenheter. Det kan exempelvis ske genom diskussioner mellan arbetslaget och specialpedagoger. Även forskning visar att förskolor som har en kontinuerlig kontakt med specialpedagoger ökar sin säkerhet i anpassad undervisning (Apanel, 2013). Samtidigt skriver Tamakloe (2018) att förskollärare som erbjuds specialpedagogiska resurser enklare kan erbjuda delaktighet och inkludering i undervisning för barn inom AST. De pedagoger som inte erbjuds specialpedagogiska resurser kan i stället uppleva barnet som problematiskt. Det framgick även i föreliggande studies resultat, där specialpedagoger beskrev att vissa förskollärare uppfattar barnet som problemet. Samarbetet mellan specialpedagog och förskollärare blir därför av vikt, då förskollärare kan erbjudas handledning till en inkluderande undervisning (Renblad & Brodin, 2014). Då förskolläraren ansvarar för undervisningens innehåll, innebär det att de har makten över en inkluderande undervisning (Åberg & Lenz Taguchi, 2018). I vår förståelse synliggörs ett samband mellan resultat och forskning. Om förskollärare har makten över en inkluderande undervisning kan de behöva kunskapsutveckling om hur sådan

undervisning erbjuds. Det kan således ske genom sociala samspel och samläran mellan pedagoger och specialpedagoger.

6.4 Slutsats

Resultatet visade att förskollärare kan behöva ökad specialpedagogisk kunskap för att erbjuda likvärdig undervisning för samtliga barn på förskolan. Respondenterna beskrev att förskollärare känner osäkerhet att forma anpassad undervisning för barn inom AST. Frågeställningarna i föreliggande studie besvaras genom specialpedagogers beskrivningar. De beskrev att förskollärare generellt vill öka sin specialpedagogiska kunskap, men att de inte erbjuds kunskap om metoder och strategier som kan användas i undervisningen. Specialpedagogernas beskrivningar synliggjorde även att disciplinär makt kan användas mer i förskollärares anpassade undervisning. I förhållande till föreliggande studie innebär det att barn inom AST kan behöva tydliga mål och strukturer som är anpassade efter individuella behov. Då förskollärare känner sig osäkra i undervisningssituationer med barn inom AST, resulterar det i att individuella mål och stöd åsidosätts. Till skillnad från tidigare forskning erbjuder föreliggande studie förslag på kompetensutveckling och verktyg som kan användas i anpassad undervisning för barn inom AST. Det innefattar bland annat kompetensutveckling genom samläran, litterautfördjupning och deltagande i föreläsningar. För att erbjuda delaktighet och inkludering i undervisning för barn inom AST kan förskollärare även öka användningen av tydliggörande pedagogik. Genom kontinuerlig användning av bild- och teckenstöd samt sociala övningar inom joint attention. Således kan förskollärare öka sin säkerhet i undervisning som grundas i delaktighet och inkludering för barn inom AST.

6.5 Metoddiskussion

Empirin från föreliggande studie utgår från fem semistrukturerade intervjuer med specialpedagoger från olika delar av Sverige. Den kvalitativa metoden blev relevant då studiens syfte är att undersöka hur specialpedagoger beskriver förskollärares makt över undervisningen i förskolan och vilken betydelse det har för delaktighet och inkludering för barn inom AST. För att empiri ska räknas som tillförlitlig bör studien erhålla mellan sju och åtta respondenter, vi hade därför önskat fler respondenter till föreliggande studie. Respondenterna i föreliggande studie gav däremot liknande beskrivningar, och ger enligt Bryman (2018) därför ett överförbart resultat. Vi utförde en pilotintervju för att säkerställa relevansen i frågorna. Under pilotintervjuns genomförande upplevde vi att respondenten gick in i försvarsposition vid de tillfällen frågorna kopplades till förskolans styrdokument. Efter pilotintervjun

korrigeras därför frågorna för att uppnå en mer bekväm upplevelse för respondenten. Trots vissa brister valde vi att använda pilotintervjun i resultatet då det var en viss avsaknad av respondenter, samtidigt som svaren var relevanta för föreliggande studies syfte och frågeställningar.

Först önskade vi genomföra intervjuerna genom fysiska möten med specialpedagoger i norra Skåne. Eftersom vi fick respondenter från olika delar av Sverige valde vi att genomföra intervjuerna via Zoom. Då mötet inte utfördes fysiskt kan det innebära ett visst utfall. Det kan innebära försämrade följdfrågor, då forskaren lättare tappar fokus i icke fysiska intervjuer. Samtidigt kan det bidra till positiva faktorer, då respondenterna kunde befinna sig i en trygg och lugn miljö (Bryman, 2018). Intervjuerna spelades in för att kunna avlyssnas vid upprepade tillfällen. Bryman (2018) skriver att inspelade intervjuer dessutom ökar tillförlitligheten av studien då forskarna kan citera specialpedagogerna. Nackdelen med intervju är att respondenterna kan förfina sanningen för att ge önskvärda och förväntade svar (Bryman, 2018). Samtidigt upplever vi att intervju kan ses som en fördelaktig metod utifrån socialkonstruktionismen, då specialpedagogerna får möjligheten att beskriva sin egen verklighet (Allwood & Erikson, 2017). Valet av metod blev således relevant för föreliggande studie och de teoretiska val som används. Då föreliggande studie tar avstamp i socialkonstruktionismen finns det inte en konkret sanning. Därför går det inte konstatera att undersökningen hade genererat samma resultat vid ett annat tillfälle. Främst då uppfattningar kan ändras och ny kunskap konstrueras (Patel & Davidsson, 2019; Allwood & Erikson, 2017). Med tematisk analys som analysmetod kunde vi analysera upprepade teman och begrepp (Bryman, 2018), i förhållande till förskollärares kompetens att forma undervisning för barn inom AST. Då teman analyserats utifrån intervjuerna, kan vi däremot inte säkerställa att samma teman hade analyserats om intervjufrågorna ställts annorlunda.

Förskolläraren har ansvar över den undervisning som bedrivs i verksamheten (Skolverket, 2018). Föreliggande studie har således intresserat sig av specialpedagogers beskrivningar av förskollärares makt i undervisningen. Trots att studien utgår från förskollärare, var det flera respondenter som hänvisade till samtliga pedagoger i verksamheten. Det blev därför svårt för författarna att avgöra om specialpedagogernas beskrivningar endast riktas till förskollärare. Således har begreppet ”pedagog” kvarstått i studiens resultat och diskussion, för att minska risken för missuppfattningar.

7.0 Didaktiska implikationer

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur specialpedagoger beskriver förskollärares makt över undervisningen i förskolan och vilken betydelse det har för delaktighet och inkludering för barn inom AST. I studien framkommer hur disciplinär makt synliggörs i undervisningen. Det bidrar till ökad förståelse av förskollärares anpassade undervisning för barn inom AST. Samtidigt synliggörs hur disciplinär makt kan användas som en fördel för att erbjuda delaktighet och inkludering i undervisningen. Vi önskar att pedagoger som befinner sig i verksamheten får inspiration av vilka strategier och metoder de kan använda för att öka sin kunskap om barn inom AST. Vi vill även synliggöra de brister som uppstår mellan förskolans läroplan och den utbildning som förskollärare erbjuds. Förskollärares utbildningsplan visar att endast en specialpedagogisk kurs på 7,5 högskolepoäng ligger till grund för förskollärares specialpedagogiska kunskap (Skolverket, u.å., s.18). Flera respondenter upplever att det krävs ytterligare specialpedagogisk kunskap, som inte erbjuds i förskollärarytbildningen.

Föreliggande studie visar att förskollärare generellt känner sig osäkra i undervisning med barn inom AST. Specialpedagogerna beskrev även att pedagoger som kontinuerligt möter specialpedagoger i verksamheten minskar osäkerheten i att erbjuda anpassad undervisning. Osäkerheten kan även minskas med kompetensutveckling om barn inom AST, och de förhållningssätt och stöd som är relevant för barnen. Pedagogiska implikationer som framgår i föreliggande studie är vikten av pedagogers medvetenhet om barn i behov av stöd. Miljön, visuella intryck, tecken- och bildstöd samt övningar med joint attention var metoder och strategier som samtliga specialpedagoger beskrev som användbara för barn inom AST. Det kan ge pedagogerna i verksamheten en inblick i de områden som kan forma en inkluderande undervisning. Något vi tar med oss efter undersökningens genomförande är vikten av pedagogers genuina intresse för att möta varje barns behov. Det innebär bland annat att pedagogerna kan ta egna initiativ till att öka sin kunskap om barn inom AST och de behov som AST kan medföra. Det synliggörs bland annat i specialpedagogen Louises citat *“Sen tror jag att i grund och botten så ligger det i intresset hos pedagogerna. Jag tror att man har en ganska lång tröskel att få till sig barnen om man inte har ett intresse. Pedagogers bemötande mot barnen speglar ibland deras pedagogiska förhållningssätt”*. Det är en lärdom som vi tar med oss till kommande arbetsliv som förskollärare.

8.0 Vidare forskning

Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagoger beskriver förskollärares makt över undervisningen i förskolan och vilken betydelse det har för delaktighet och inkludering för barn inom AST.

Vi upplever att det finns brister mellan förskollärares kompetenser och läroplanens mål. Enligt läroplanen ska förskollärare möta varje barn utifrån deras förutsättningar (Skolverket, 2018), samtidigt som förskolläraryrket inte erbjuder tillräckligt med kunskaper om barn i behov av särskilt stöd. Vi upplever därför att de skulle vara intressant med en vidare forskning som lyfter hur regeringen, alltså läroplanens grundare, ser på kontrasterna mellan styrdokument och den kunskap förskolläraryrket erbjuder. För att utveckla föreliggande studie, vill vi även genomföra en studie utifrån barns perspektiv. Genom intervjuer med barn inom AST, som befinner sig i förskolans verksamhet, vill vi undersöka hur barn upplever delaktighet och inkludering. Däremot hade vi fått anpassa intervjun då forskning visar att barn inom AST har minskad social kommunikation (Olsen, 2019).

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Apanel, D. (2013). Integrated Education in Contemporary Poland. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, p58-68 Spr-Sum 2013.
- Bejnö, H. (2021). *Early intervention and autism improving preschool program quality for children with autism spectrum disorder receiving Early Intensive Behavioral Intervention using the Autism Program Environment Rating Scale (APERS)*. [Doktorsavhandling: Stockholms universitet].
- Bejnö, H., Bölte, S., Linder, N., Långh, U., Odom, S. L., & Roll-Pettersson, L. (2021). From Someone Who May Cause Trouble to Someone You Can Play With: Stakeholders' Perspectives on Preschool Program Quality for Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-19.
- Binti Ramli, L. (2017). *Attitudes of Preschool Teachers towards the Introduction of Inclusive Education (IE) in Malaysian Government Preschools*. [Doktorsavhandling, The University of Leeds School of Education].
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.

- Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C., Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Natur & Kultur Akademisk.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. (4 uppl.) Arkiv förlag och tidskrift
- Güleç-Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish Preschool Teachers for Including Children with Autism Spectrum Disorders: Challenges Faced and Methods Used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 7(2), 37–49.
- Holmér, E./1177.se. (2020-02-12). *Autismspektrumtillstånd – AST*. 1177.se. <https://www.1177.se/sjukdomar--besvar/hjarna-och-nerver/larande-forstaelse-och-minne/autism/>
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. (2 uppl.). Natur & Kultur.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande - några perspektiv*. Liber
- Johansson, B., & Karlsson, M. (2013). Inledning i Johansson, B., & Karlsson, M. (red.). *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s.11–26). Studentlitteratur.
- Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. & Wetso, G-M. (2010). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 26, No. 2, May 2011, 143–157.
- Lundkvist, M. (2021). *Visst finns det barn med autism i förskolan*. SEMEJ.
- Lutz, K. (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet*. [Doktorsavhandling, Malmö Universitet].
- Nilsson Jobs, E., Bölte, S., & Falck-Ytter, T. (2019). Preschool Staff Spot Social Communication Difficulties, But Not Restricted and

Repetitive Behaviors in Young Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol 49, 1928–1936.

- Olsen, K. (2019). *Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø En kritisk fortolkende case studie med et kryssnasjonalt perspektiv*. [Doktoravhandlinger, Universitetet i Oslo].
- Palla, L. (2016). Åtgärdsprogram i förskolan? Specialpedagogers motstånd ochalternativ. *Socialmedicinsk tidskrift, volym 2*, 190–198.
- Palla, L. (2018). Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer. *Pedagogisk Forskning i Sverige, volym 23*, 89–106.
- Petersson Bloom, L. (2020). Professional Development for Enhancing Autism Spectrum Disorder Awareness in Preschool Professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Volym 51*, 950–960.
- Renblad, K., & Brodin, J. (2014). Behövs specialpedagoger i förskolan? *Socialmedicinsk tidskrift, volym 4*, 384–390
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2018). *Läroplanen för förskolan*. Lpfö18.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10 [Elektronisk resurs]*. Svenska Unscored.
- Tamakloe, D. (2018). A case study of preschool teachers' pedagogical behaviors and attitudes toward children with disabilities. *International Journal of Whole Schooling, 14(2)*, 83–103.
- Thuresson, H., & Quennerstedt, A. (2020). Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt. *Educare vetenskapliga skrifter, (2)*, 92–116.
- UNICEF (2018). *Barnkonventionen: FN: s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF.

- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Wilson, K., & Landa, R. (2019). Barriers to Educator Implementation of a Classroom-Based Intervention for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *Journal Frontiers in Education*. volym 4, 1–10.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. (1 uppl.) Liber

Bilaga 1

Information till dig som ska delta i en undersökning som genomförs av en student under utbildning

Du är inbjuden att delta i studien Samspel på avstånd.

Studien syftar till att undersöka hur pedagoger formar och kan forma undervisning för barn inom autismspektrumtillstånd på svenska förskolor.

Studien utförs som en del i min utbildning, inom examensarbetet vid akademien för lärande, humaniora och samhälle, vid Högskolan i Halmstad. Ansvarig lärare är Lotta Fritzdorf, lotta.fritzdorf@hh.se

Dina personuppgifter behandlas endast inom studien enligt ditt samtycke, och enligt kraven i dataskyddsförordningen. Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak. Ett återkallande påverkar dock inte den behandling som skett innan återkallandet. Du kan också när som helst begära att få en kopia av dina personuppgifter.

Materialet kommer delvis att behandlas inom [molntjänsten Office 365 från Microsoft], som Högskolan har ett personuppgiftsbiträdesavtal med.

Endast Sara Jonasson Blank, Josefine Höjer och våra lärare kommer att ha tillgång till dina personuppgifter.

De av dina personuppgifter jag kommer att behandla är: E-postadress och arbetslivserfarenhet.

Dina personuppgifter kommer att raderas när examensarbetet är godkänt.

Personuppgiftsansvarig för studien är Högskolan i Halmstad, som nås via registrator@hh.se eller 035-16 71 00. Övrig information om hur Högskolan hanterar personuppgifter, och dina rättigheter utifrån dataskyddsförordningen, finns på www.hh.se/dataskydd. Har du frågor kan du också kontakta Högskolans dataskyddsombud, Anna Frederiksen, via dataskydd@hh.se.

Med vänlig hälsning

Sara Jonasson Blank & Josefine Höjer, sara.blank94@hotmail.com & josefine.hojer@hotmail.com

Examensarbete, akademi för lärande, humaniora och samhälle.
Högskolan i Halmstad

Bilaga 2

Samtycke till deltagande i studien ”*Samspel på avstånd*”

Jag har fått information om studien [uppsatsarbetets/studiens benämning] och accepterar att delta.

Jag har fått information om att de uppgifter som samlas in om mig kommer att behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga.

Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.

Underskrift

.....

Namnförtydligande

.....

Ort och datum

Bilaga 3

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
2. Vad innebär autismspektrumtillstånd för dig?
3. Vilka stöd kan du erbjuda pedagogerna för att forma en undervisning som skapar förutsättningar för barn inom autismspektrumtillstånd och är i behov av särskilt stöd?
4. Hur upplever du att pedagogerna använder de verktyg som erbjuds?
5. Även om det inte är förskollärares ansvar att besitta specialpedagogiska kunskaper, så ska varje barn som är i behov av stöd erbjudas det. Tycker du att pedagoger kan erbjuda barn inom autismspektrumtillstånd den stöttning de behöver? Om ja, hur? Om nej, vad är det som kan förbättras?
6. Forskning visar att pedagoger jämför barn inom autismspektrumtillstånd behov med typiskt utvecklade barns behov. Är det något du sett i verksamheten? Kan du ge exempel?
7. Hur skulle verksamheten kunna utvecklas för att bidra till högre kompetens och kunskap om autismspektrumtillstånd (för pedagoger)?