



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Världen genom Lisas ögon

- En livsvärldsfenomenologisk studie om
förståelsen för de kommunikativa handlingar en
flicka med autism uttrycker.

Veronika Kvick

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Martin Molin
Examinator:	Joanna Giota
Rapport nr:	VT13-IPS-21 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Martin Molin
Examinator:	Joanna Giota
Rapport nr:	VT13-IPS-21 SPP600
Nyckelord:	livsvärldsfenomenologi, hermeneutik, autism, videoobservationer, kommunikation och lärande.

Syfte: Ett övergripande syfte med studien är att utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats beskriva, tolka och förstå de kommunikativa handlingar en flicka med autism ger uttryck för inom ramen för en specifik lärandekontext inom förskolan. Ett annat syfte med studien är att diskutera förutsättningar för förskolepersonalens kommunikativa handlingsberedskap i mötet med barn med autism.

Teori: I denna studie har en livsvärldsfenomenologisk och hermeneutisk ansats valts, då syftet är att undersöka och försöka förstå en människas upplevelse av sin verklighet. Horisontbegreppet är centralt i studien och innefattar här en individs *möjlighetshorisont* och dennes *handlingshorisont*. Möjlighetshorisonten för en individ är vad som är möjligt för en person i en specifik situation. När sedan möjlighetshorisonten identifierats går man vidare i handling och på så sätt utvidgas individens handlingshorisont.

Metod: Fenomenologin som metod försöker både utgå från och göra rättvisa åt människors konkreta erfarenheter, medan hermeneutiken tolkar och skapar förståelse mellan det subjektiva och objektiva i studien. För att kunna se hur vardagen tar sig uttryck för studiens informant, har studien genomförts i förskolans lärandekontext, i informantens vardag. I studien har metoderna deltagande observation och videoinspelningar använts. Empirin har inhämtats vid fem tillfällen, under tre timmar/ gång. Vilket resulterar i 15 timmar observation. Genom att ändra perspektiv från individen till individen i sitt sammanhang, möjliggörs nya sätt att se på människors svårigheter och att kunna belysa dessa.

Resultat: Resultatet visar att Lisa nästan uterslutande använder sin kropp för att kommunicera vad hon känner, vill ha eller vad hon upplever i olika situationer i förskolans lärandekontext. Hon uttrycker sig genom sin levda kropp och genom sina levda erfarenheter av världen. Lisa kommunicerar med känslor, den levda kroppens närvaro i världen och vid något tillfälle via konkreta fenomen i livsvärlden. I studien framkommer också svårigheter för Lisa i att informera andra. I dagsläget är denna information hänvisad till de aktiviteter och bilder som finns tillgängliga i vardagen på förskolan. Lisas önskningsar är hänvisade till att ta utgångspunkt i här och nu, samt till de bilder och konkreta upplevelser som hon kan förflytta sig till eller på annat sätt visa i förskolans lärandekontext.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till informanten och hennes föräldrar, att Ni lät mig dela vardag med Lisa på förskolan, gjorde det möjligt för mig att genomföra denna studie. Utan Er hade det varit en omöjlighet. Jag vill även tacka pedagogerna på förskolan som lät mig genomföra mina observationer med block, penna och videokamera utan att ni eller verksamheten stördes nämnvärt.

Jag riktar även ett stort tack till min handledare Martin Molin, utan allt ditt stöd, din motivation, dina värdefulla råd och snabba mailsvar hade denna studie varit betydligt svårare och tråkigare att genomföra.

Till slut vill jag tacka min familj som varit utan min närvaro de senaste månaderna. Snart är det sommar!

Veronika Kwick
Resö maj 2013.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte.....	7
1.2.1 Frågeställningar	7
2. Litteraturgenomgång	8
2.1 Styrdokument	8
2.1.1 Förskola	8
2.2 Den medicinska diskursen om autism	9
2.2.1 Theory of Mind	9
2.2.2 Exekutiva funktioner.....	9
2.2.3 Central koherens	10
2.3 Perception	10
2.3.1 Perceptionsprocessen	11
2.3.2 Annorlunda sinnesintryck	11
2.4 Kommunikation	11
2.5 Lärande	12
3. Tidigare forskning.....	13
3.1 Livsvärldsfenomenologi och kommunikation	13
3.2 Autism och lärande	15
4. Forskningsansats	16
4.1 Livsvärldsfenomenologi	17
4.1.1 Livsvärld	17
4.1.2 Levd kropp	18
4.1.3 Horisontbegreppet.....	18
4.2 Hermeneutisk filosofi	19
5. Metod.....	21
5.1 Metodval.....	21
5.2 Urval	22
5.3 Genomförande	23
5.4 Förförståelse	24
5.5 Bearbetning, tolkning och analys	24
5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	26
5.7 Etiska aspekter.....	26
6. Resultat och analys.....	27
6.1 Att uttrycka känslor.	27
6.1.1 Neutral känsla.	27
6.1.2 Visa glädje.	29
6.1.3 Känslan arg och ledsen.	30
6.1.4 Analys/ sammanfattning	32
6.2 Att påverka andra.....	32
6.2.1 Genom kroppen.....	32
6.2.2 Kommunikation med bilder och föremål på förskolan.....	34

6.2.3 Analys/ sammanfattning	36
6.3 Att informera.	36
6.3.1 Analys/ sammanfattning	36
6.4 Att etablera och upprätthålla kontakt med andra.....	37
6.4.1 Analys/ sammanfattning	37
6.5 Upprepning av beteende och fokus på detaljer.....	38
6.5.1Analys/ sammanfattning	39
7. Diskussion	39
7.1 Metoddiskussion.....	39
7.2 Resultatdiskussion	40
7.2.1 Kroppen som kommunikativt redskap i mötet med förskolan.....	41
7.2.2 Möjlighets- och handlingshorisonter som utvecklar informantens kommunikation och lärande på förskolan	42
7.2.3 Specialpedagogiska implikationer	44
7.2.4 Förslag till vidare forskning.....	44
8. Referenslista.....	46
9. Bilagor	50

1. Inledning

1.1 Bakgrund

”Att försöka förstå autismen från insidan är den första grundbulten i att försöka närma oss vad autism är. I första hand behöver du försöka dela perspektiv med någon som är annorlunda. Om du förutsätter dig att förstå dessa ”konstiga” beteenden från insidan inser du att dessa beteenden kan fylla viktiga funktioner för personerna själva och att de är mindre ”underliga” än vad människor tror” (Bogdashina, 2003, s. 15).

Barn med diagnosen autismspektrumstörning (AST) utmanar och förundrar pedagoger i förskolan och i skolan. AST är ett samlingsbegrepp som innefattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, atypisk autism och desintegrativ störning. AST sägs bero på en funktionsstörning i hjärnan, och förmodligen påverkas den av hur personer med autism tolkar och förstår intryck och information från omvärlden. Gemensamt för alla diagnoserna inom spektret är att individerna har olika grader av svårigheter inom områdena social interaktion, kommunikation och föreställningsförmåga. Genom att i den föreliggande studien försöka öka förståelsen kring ett av dessa barn kan kunskapen kring barn med AST öka.

Alla barn har upplevelser och erfarenheter med sig i det första mötet med pedagoger och andra barn på förskolan. Uppgiften som pedagog blir att visa intresse för det barnet förmedlar verbalt eller icke verbalt. De uttryck barnet visar, de intressen som just detta barn har, blir utgångspunkt i mötet och arbetet kring att närmare förstå det enskilda barnet, oavsett om barnet har behov av stöd eller inte.

Pedagoger och specialpedagoger inom förskolan bör lyfta fram barnets styrkor samt intressen och reflektera kring de i förhållande till gällande specialpedagogisk forskning, teorier och perspektiv för att bedriva ett professionellt arbete. Diskutera barnets beteende relaterat till omgivande faktorer och lärande kontexten på förskolan, vara nyfiken på barnet och dess förståelse av olika situationer, är väsentligt. Förståelse för barnens kommunikativa uttryck i vardagen på förskolan är en förutsättning för att förstå både delar och helheter och genom detta kunna ge ett adekvat stöd.

Forskning bör ta utgångspunkt i personliga upplevelser, inte diagnoser, alla är individer med individuella behov och önsknings. Inifrånperspektivet är en viktig del i specialpedagogikens utveckling för att skapa förståelse kring barn i behov av stöd. Ainscow (1998) lyfter fram vikten av att förstå skolan/förskolan från insidan och belysa dess praktik. Forskningen bör därför bedrivas praktikinära och med ett lärandeperspektiv. Nilholm ansluter sig till den praktikinära förståelsen av specialpedagogiken (Persson, 2007, s.55).

”Svårigheter att samspela med andra barn kan till viss del vara ett diagnosspecifikt problem, men variationen inom och mellan olika diagnosgrupper är mycket stor, vilket tyder på att man bör lyfta bort diagnosetiketten och fokusera på det enskilda barnet och hans/hennes specifika situation” (Lillvist, 2009, s. 193).

Alla människor har specifika upplevelser utifrån sin livsvärld, och en specifik förståelse av ett barn kan öka på förståelsen av barn med funktionsnedsättning även på ett generellt plan. Livsvärld ska här förstås som ”den värld vi lever våra liv i och som vi på nära sätt är förbundna med. Livsvärlden är på detta sätt en levd värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv” (Berndtsson, 2009, s.252-253).

Det sägs också i lärarutbildningskommitténs betänkande att ”en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter” (SOU 1999:63, s. 193). Pedagoger behöver en ökad förståelse för barn med AST för att kunna göra skillnad i vardagen, både i förhållningssättet och i bemötandet av barnet.

”Förhållningssätt som fenomen utgörs av en individs tankar, föreställningar och idéer, och den centrala funktionen är tänkandet. Tänkandet påverkas av individens erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, kommunikationsförmåga och allt övrigt som finns i den enskildes livshistoria” (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 25).

Ett förhållningssätt blir sedan aktiverat i bemötandet och i samspelet med en annan människa. Förhållningssättet får betydelse för hur man ger den andre utrymme, eller på vilket sätt man tolkar dennes budskap (Danielsson & Liljeroth, 1996). I beskrivningar av diagnoser som AST så är det oftast den medicinska diskursen som är ledande. Som ett komplement till detta blir det viktigt att förstå det enskilda och unika uttrycken barnet kommunicerar i vardagen och lyfta fram det pedagogiska perspektivet i diskussionerna i elevhälsan.

Mona Holmqvist har skrivit om autism och lärande. Hon skriver att i litteraturen beskrivs det hur personer med autism lär, men att deras livsvärld presenteras sällan. Fokus är riktat mot de svårigheter och brister som uppvisas. Hon menar att utgångspunkten för dessa studier är *vårt* sätt att tänka och lära, medan hon vill, i sin studie, ge ett fenomenologiskt perspektiv på lärandet och utgå ifrån att förstå hur den lärande individen erfar världen (Holmqvist, 2004).

I den specialpedagogiska praktiken behöver man ”sätta på sig olika glasögon” och studera situationer med utgångspunkt i att samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivningens krav kan skapa möjligheter i stället för svårigheter (Fischbein, 2007, s. 32).

Ragnar Furenhed (2000) har skrivit en avhandling om hur personer med grav utvecklingsstörning upplever sin tillvaro, han ställer sig också frågan om vi kan förstå eller kommunicera med människor som helt saknar ett muntligt språk. Han lyfter fram olika tankar om minne, där episodiska minnen är minnen av konkreta händelser ex. födelsedagar men även rutinsituationer på förskolan, medan semantiska minnen kräver en språklig förmåga. Furenhed skriver, vi minns inte bara med ord utan också genom bilder, ljud, dofter och stämningar som spelar stor roll när vi återskapar situationer i vårt minne. Detta är intressant för föreliggande studie, där förståelse för barnets kommunikativa handlingar i den vardagliga kontexten är centralt, och där fokus ligger på hur hon visar förståelse i återkommande aktiviteter och rutiner. Är det kommunikationen genom bilder som gör att hon vet nästa steg, eller en kombination med andra sinnesintryck och hennes kroppsliga närvaro i världen?

Olga Bogdashina (2003) har genom sin forskning och sina böcker försökt komma bakom beteendet som beskrivs på gruppnivå hos personer med autism. Hennes huvudintresse har varit problem rörande perception och kommunikation vid autism. Hon anser att sensoriska upplevelser påverkar de kognitiva processerna som i sin tur leder till olika förståelse och beteenden hos den enskilde individen.

Utifrån denna bakgrund kommer föreliggande studie att försöka öka förståelsen av ett barn med AST genom att beskriva, tolka de kommunikativa handlingar hon uppvisar i sin vardag. Då skapas möjlighet att förstå vilka eventuella handlingshorisonter hon har att tillgå. Vilka intressen och styrkor informantens visar och vilka sätt som kan vara användbara för att utveckla informantens kommunikation och lärande i förskolan.

1.2 Syfte

Ett övergripande syfte med studien är att utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats beskriva, tolka och förstå de kommunikativa handlingar en flicka med AST ger uttryck för inom ramen för en specifik lärandekontext inom förskolan. Ett annat syfte med studien är att diskutera förutsättningar för förskolepersonalens kommunikativa handlingsberedskap i mötet med barn med AST.

1.2.1 Frågeställningar

- På vilka sätt kommunicerar informanten med sin omgivning?
- Vilka horisonter utvecklar respektive hindrar informantens möjligheter för kommunikation i förskolan?
- Hur kan förskolepersonalen skapa möjlighet för att utveckla informantens kommunikation och lärande i förskolan?

2. Litteraturgenomgång

Litteraturdelen inleds med vad de internationella och nationella styrdokumenterna lyfter fram kring barn i behov av stöd generellt, och inom förskolan specifikt. Därefter beskrivs den medicinska diskursen om autism och detta presenteras som en bakgrundsinformation. Sedan lyfts perceptionens betydelse för individens intryck och uttryck fram, och avslutningsvis benämns kommunikation och lärande aspekter från varierande perspektiv.

2.1 Styrdokument

Salamancadeklarationen proklamerar att varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå. Varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov som ska tas hänsyn till. Utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas.

Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov. Ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet (Salamancadeklarationen, 2/2006).

Skollagen lyfter att i utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. Strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800). Det står vidare i 10§ i Skollagen att i all utbildning som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt.

2.1.1 Förskola

I Skollagen, kap 8. 2§, 8§ och 9 § står det att förskolechefen ansvarar att ge alla barn en god miljö och att barn med fysiska, psykiska eller andra svårigheter ska få stöd i sin utveckling.

Barn i behov av särskilt stöd har laglig rätt att gå i förskola, och det är kommunen som skall ansvara för att barnen får det stöd som de behöver. Oftast finns det inga problem med tillgängligheten i förskolan, men inget säger att ett barn inkluderas för att det vistas med andra barn i förskolan (Björck-Åkesson, 2009).

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Lpfö 98/10).

Verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver.

2.2 Den medicinska diskursen om autism

Sedan Leo Kanner först beskrev autismen 1943, har det beskrivits mycket forskning på detta tillstånd ur olika synvinklar (Bogdashina, 2003). Det finns stor variation i symptomen hos olika individer. Däremot finns gemensamma aspekter hos alla barn och vuxna med autism. I Sverige används både den amerikanska diagnosmanualen DSM-IV-TR och (WHO) ICD-10. Dessa överensstämmer med varandra när det gäller diagnosen autism.

AST sägs bero på en funktionsstörning i hjärnan, och förmodligen påverkas den av hur personer med autism tolkar och förstår intryck och information från omvärlden. Det finns tre större teorier om vad de så kallade kognitiva svårigheterna består av, svårigheter med Theory of Mind, svag central koherens och bristande exekutiva funktioner (Larsson Abbad, 2007; Dahlgren, 2004). Gemensamt för alla diagnoserna inom spektret är att individerna har olika grader av svårigheter inom områdena social interaktion, kommunikation och föreställningsförmåga, dessa tre områden utgör tillsammans *Bristernas Triad* (Wing, 1998).

Funktionshindret kan visa sig som att en person med AST har svårt att se helheten i ett sammanhang, de fokuserar istället på detaljer, har svårigheter med fokusering och att flytta fokus från ett område till ett annat. Ofta finns också en bristande förståelse för andra människors känslor och perspektiv. Diagnos fastställs utifrån observerat beteendemönster och är i de flesta fall medfött. Det finns idag ingen helhetsförklaring till hur AST uppkommer, forskning tycks peka på att det föreligger ett samspel mellan olika funktioner på psykologisk nivå och på neurologisk nivå. Störningarna kan ta sig uttryck i att personen får ett annorlunda sätt att tänka (Rasmussen, 2010).

2.2.1 Theory of Mind

I tidig ålder läggs grunden för att skilja på egna och andras affekter, detta är en del av underlaget för senare utveckla empatisk förmåga (Hejlskov-Elvén, Veje & Beier, 2012), eller en människans inlevelseförmåga. Förmågan benämns *Theory of Mind* eller mentalisering vilket innebär att kunna relatera till andra människor och förstå att andra individer har känslor som kan skilja sig från sina egna. Att utveckla denna förmåga är grundläggande för att senare i livet kunna samspela med människor i omgivningen. Människor med AST har en begränsad förmåga att kunna föreställa sig andra människors känslotillstånd (Gillberg, 1999; Wing, 1998). Svårigheter med Theory of Mind innebär då att personer med autism har svårt att förstå att andra människor kan känna och tänka på andra sätt än de själva.

“Theory of Mind refers to the ability to evaluate one self’s and other’s actions and behaviors on the basis, and in terms, of mental states and inner experiences, such as intentions, desires, emotions, beliefs, imagination, goals, etc.” (Falkmer, 2013, s.28)

2.2.2 Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner handlar om människans förmåga att handla, planera framåt i en logisk ordningsföljd (Hejlskov-Elvén, Veje & Beier, 2012), begreppet innebär förmågan att starta en uppgift, kunna lösa problem som uppstår för att sedan kunna återvända och slutföra uppgiften, ett slags samordnade som styr fokus i människans beteende (Dahlgren, 2004). Bogdashina (2003) benämner att autistiska människor har svårt att byta fokus för uppmärksamheten och svårigheter med att ta emot intryck från många håll samtidigt, de fungerar ofta i ”mono” eller har ”tunnelseende” (s. 106).

“Executive functions are frequently used as an umbrella term for cognitive processes, such as planning, working memory, impulse control, shifting set, initiating and monitoring of actions, inhibition of proponent responses and mental flexibility”(Falkmer, 2013, s.30).

2.2.3 Central koherens

Central koherens innebär förmåga att beräkna orsak och verkan i komplexa sammanhang (Hejlskov-Elvén, Veje & Beier, 2012) samt skapa mening och sammanhang i sin omgivning genom den information som erhålls genom sinnen, det innebär också att överföra information från en situation till en annan, generalisera. Hos personer med AST kan fokus ligga på att uppmärksamma en enda detalj, eller använda sig av endast ett sinne för att ta in information från en situation, men det kan bli svårt att se det övergripande sammanhanget i en bild eller en händelse, människan har svag central koherens (Bogdashina, 2003). Vid svag central koherens kan upplevelsen av verkligheten bli fragmentarisk och splittrad (Larsson Abbad, 2007). Det kan också vara tvärtom, att fokus ligger på att fånga helheten men på bekostnad av detaljerna, det benämns som stark central koherens (Frith, 1994) då får personen för många intryck och svårigheter med att sortera upp relevansen i intrycken. Personer med AST kan ha olika förmåga till central koherens (Larsson Abbad, 2007; Bogdashina, 2003).

Ingen av dessa tre teorier kan ensam förklara symptomen hos personer med autism. Inte ens tillsammans ger de en täckande förklaring. Många av dagens teorier tar utgångspunkter i de tidiga uppgifter som dokumenterades på Kanners tid. Dessa påstod att människor med AST hade annorlunda sinnesintryck. Nuvarande tankar som behandlar autism antyder att sättet som människor med AST processar sinnesintryck kan vara ett huvudsymtom (Bogdashina, 2003). Vidare kan det konstateras att ovanstående teorier i hög grad fokuserar på individuella brister och svårigheter. Därför ägans ett särskilt intresse i den föreliggande studien åt att studera möjligheter och potentiella handlingsutrymmen i mötet mellan individ och omgivning.

2.3 Perception

”Allt vi vet om världen och oss själva har vi fått via våra sinnen” (Bogdashina, 2003, s. 40). Perception betyder sinnesupplevelse och människan uppfattar världen via sinnesorganen. Det är genom sina sinnen som människan håller sig informerad om sin omgivning eller om tillståndet i den egna kroppen. Människan har sju sinnen; syn, hörsel, lukt, smak och känsel är de fem vanligaste man talar om. Det finns dessutom ett kroppssinne/ kinestetiskt sinne som bearbetar sinnesintryck från våra muskler och leder håller hela tiden hjärnan orienterad om placeringen av vår kropps olika delar. Därför vet vi alltid var våra händer är, och om munnen är öppen eller stängd. Vi har även ett balanssinne/ vestibulärt sinne som talar om för oss om vi går, sitter, har huvudet nedåt eller är på väg att falla. Små, vätskefyllda kanaler i örat registrerar huvudets rörelser, position och förändringar i rörelsetempo. Sinnena medverkar till lagring av tankar och känslor samt medverkar till att kroppen styrs på ett adekvat sätt.

”Att lära sig hur varje enskild autistisk individs sinnen fungerar är en avgörande nyckel för att förstå den personen” (O’Neill, 1999).

2.3.1 Perceptionsprocessen

Den process som handlar om stimulans från omgivningen, t.ex. via ljud, ljus, beröring och förändring av kroppsläge, når hjärnan i form av impulser. Den kallas perceptionsprocess och det är ett psykologiskt begrepp. Här skiljer vi mellan perception som är själva sinnesupplevelsen och kognitionen som innefattar den primära bearbetningen av sinnesintrycken (Hejlskov-Elvén, Veje & Beier, 2012). Begreppet innefattar hela förloppet från insamling av information till tolkning och förståelse. I hjärnan finns tidigare kunskap och erfarenhet lagrad som med hjälp av nya sinnesintryck förändrar och förnyar människans upplevelse av sin livsvärld. Perceptionsprocessen är nödvändig för att människan ska kunna få förståelse om sin omvärld och därigenom kunna bilda sig en uppfattning om sig själv (Bogdashina, 2003).

2.3.2 Annorlunda sinnesintryck

Det har varit känt att människor med AST har haft annorlunda reaktioner på sinnes intryck (Marco et al., 2011). Trots detta har lite intresse funnits att undersöka fenomenet. Forskning har fokuserat på kognitiv utveckling för individer med AST istället för att fokusera på den problematik som ger upphov till de kognitiva bristerna och skapar de ibland ”udda” reaktionerna på stimuli (Bogdashina, 2003). Hos vissa individer kan man observera abnorma svar på sensomotoriska stimuli t.ex. stora svårigheter med kroppslig kontakt. Om det fenomenet skriver Temple Grandin (Grandin & Scanario, 1994) i sin självbiografiska bok. Grandins beskriver det som en dubbelbottnad svårighet eftersom hon behövde ömhet och taktil kontakt men samtidigt var oförmögen att ta emot det.

Forskning idag pekar på att annorlunda sinnes upplevelser är utmärkande drag för AST (Bogdashina, 2003) som kan försena utvecklingen av språk samt innebära svårigheter att läsa av människors kroppsspråk (Marco et al., 2011). Människor med AST har sinnen som percipierar antingen hyper- eller hyposensitivt, de beskriver även tvära kast mellan olika ”volym” på perceptionen, eller svårigheter att tolka information som kommit via ett specifikt sinne (Bogdashina, 2003; Gerland, 1996). Ett flertal författare påpekar att det behövs mer forskning inom ämnet för att kunna förstå komplexiteten och för att kunna utforma ett adekvat stöd (Bogdashina, 2003; Marco et al, 2011, Falkmer, 2013).

2.4 Kommunikation

”Barn kommunicerar på många sätt: verbalt, genom teckningar, rösten eller handlingar. Barn med svårigheter vänder sig till oss och kommunicerar genom sitt uppförande. Vägen till de väl fungerande metoderna går via tolkning av och förståelse för det budskap som detta beteende förmedlar. I det här arbetet ges inga standardlösningar och generella recept. Vad vi gör beror på hur vi uppfattar detta budskap, dvs. det kräver individuella bedömningar och metoder” (Kinge, 2000, s. 43).

Ordet kommunikation kommer från latinets *communicare* vilket betyder att dela, göra gemensamt. Bjar och Liberg (2003) menar att kommunikation innebär att skapa en mening, göra sig förstådd och förstå andra. Genom att kommunicera med varandra skapar vi tillsammans en förståelse för vad som händer i vår omgivning. Dessa sammanhang utvecklar förståelsen och tänkandet för det vi upplever och pratar om. Bjar och Liberg (2003) beskriver att kommunikationen består av två delar, den icke verbala och den verbala. I den icke verbala kommunikationen använder man sig av kroppsspråk, mimik och gester. I verbal kommunikation kombineras ord till talat språk.

Brodin (2008) menar att kommunikationsutveckling hos barn med funktionsnedsättningar inte sker på samma sätt som för barn utan funktionsnedsättningar. Vissa funktioner har försvunnit, ibland kan de ersättas med andra, men inte alltid. Dessa barn har svårt med är att hålla kvar uppmärksamheten tillräckligt länge för att kunna överföra information eller förstå budskapet som ges i kommunikationen. Därför menar Brodin att det är viktigt att personerna i omgivning känner barnet väl och kan tolka dess signaler. Ett barn som försöker kommunicera men inte blir förstått, ger upp. Denna slutsats ger ett starkt argument för att denna studie bör göras. I studien är det övergripande syftet att just beskriva och tolka ett barns kommunikativa handlingsuttryck, dvs. beteende och känslouttryck för att bättre förstå hennes upplevelse av sin livsvärld.

Innan det verbala språket hunnit utvecklas, opererar symbolformandet (begreppsbildningen) i sensoriska modaliteter, dessa upplevelser blir som en referens som man sedan går tillbaka till för att skapa sammanhang och förståelse i sin omgivning (Bogdashina, 2003).

Bogdashina (2003) menar vidare att barn med autism visar skillnader i denna förverbala fas i begreppsbildningen, på grund av att de har en annorlunda perception via sina sinnesintryck. Symbolerna skapas utifrån vilka sinnen som används, vilken kanal som är "on-line" för tillfället. När sedan det verbala språket gör sin entré konkretiseras varje ord. Allt blir förstått konkret och specifikt, detta utgör då svårigheter i kommunikationen med andra som till stor del är bestående av mentalisering, att förstå var den andre menar, d.v.s. läsa mellan raderna. Många människor med autism och deras anhöriga som skrivit skildringar om sina personliga upplevelser beskriver också dessa svårigheter med perceptionen och sinnen som är hyper-och/eller hyposensitivt. De beskriver dessutom en överselektivitet när de ska förstå sammanhang (Gerland, 1996; Johansson, 2007; de Clercq, 2005).

2.5 Lärande

Lärande kan ses på många sätt. Alerby (2000) har definierat lärande som ett begrepp innehållande såväl inläring som undervisning. Ett annat sätt att se på lärande är att ta utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet utgår från Vygotskij teorier om samspel och kommunikation. Teorin betonar den sociala gruppen, den gemenskap, både historiskt och socialt som individen är en del av, som själva grunden för lärande.

Säljö (2000, s. 67) skriver "i ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning helt centrala och utgör länken mellan barnet och omgivningen. Det är genom att kommunicera om vad som händer i lekar och interaktion, som barnet blir delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och förklarar företeelser". I föreliggande studie kommer kommunikationen genom flickans handlingar att vara det centrala, och med stöd av tolkning förstå hennes förmåga till att kommunicera och förmedla sig med omgivningen, i en specifik social kontext i förskolan.

Enligt Vygotskij är språk och kommunikation betydelsefullt för all inläring. "Att någon är kommunikativ betyder att de har ett budskap att förmedla" (Bergström & Boréus, 2005, s.16).

"Även om perspektivet är giltigt och relevant för en stor del av mänskligt lärande ställs stor krav på förmågan att se helhet och sammanhang, samt att utveckla en förmåga till intersubjektivitet, vilket är problematiskt för personer med autism" (Holmqvist, 2004, s.66).

Dimenäs skriver ”för den som undervisar andra är ju frågan om hur man kan förstå lärande en av de mest essentiella frågorna” (Dimenäs, 2007, s. 105). Inom förskolan ses lärandet i ett livslångt perspektiv där pedagogerna är med inledningsvis av ett barns utveckling. I läroplan för förskolan 1998/2010 (Lpfö 98/10) står det ”den pedagogiska verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande” (Lpfö ’98/’10, s. 9). Det lyfts även fram det lustfyllda lärandet och att man i förskolan ska ta till vara och stärka barnets intresse för att lära. Verksamheten ska även utgå ifrån barnet erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Förskolan arbetar med att alla barn ska utvecklas maximalt utifrån sina förutsättningar, och förbereda dem vidare för livet i vårt samhälle och vår kultur. Det blir då av intresse att studera barns icke-verbala uttryck likväl som de verbala för att hitta alla barns möjlighet till lärande.

”Kompetenser handlar primärt om kvalificering till socialt och kulturellt deltagande, dvs. att barn genom barndomens läroprocesser i stigande grad lär sig att handla effektivt, ansvarigt och situationsanpassat i specifika mikrokulturella situationer” (Sommer, 1997, s. 76).

Kommunikation och lärande är två sidor av samma mynt, utan möjlighet till kommunikation med omgivningen uppstår det svårigheter i lärandet, och att bli en del av ett samhälle och en kultur. Däremot medför att lära nya saker en utveckling av kommunikationen. Individer med AST som inte har verbalt tal behöver redskap för att kunna kommunicera i olika situationer. Det är viktigt att få möjlighet att uttrycka vad man har för önskningar och tankar i vardagen oavsett om det är genom kroppsuttryck eller genom ex bilder. Lärande i föreliggande studie handlar om möjlighet att kommunicera med omgivningen, och genom sina val kunna påverka sin vardag på förskolan. Enligt Kadesjö (2001) innebär en störning i perception att hjärnans förmåga att registrera, organisera och tolka sinnesintryck är nedsatt. För att bli delaktig måste sammanhanget förstås och det är av relevans att lära sig hur saker och ting hänger ihop. Här kan en väl tillrättalagd pedagogisk miljö och förståelse av en människas kommunikativa handlingar vara avgörande för individens möjlighet att påverka sitt liv på förskolan.

3. Tidigare forskning

Detta avsnitt tar sin utgångspunkt i forskning som belyser autism i förhållande till perceptionssvårigheter och lärande samt avhandlingar där non verbal kommunikation och förståelsen av dessa uttryck är centrala. Forskningen har delats in under rubrikerna livsvärldsfenomenologi och kommunikation samt autism och lärande.

3.1 Livsvärldsfenomenologi och kommunikation

Olga Bogdashina (2003) har genom sin forskning och sina böcker försökt komma bakom beteendet som beskrivs på gruppnivå hos personer med autism. Hennes huvudintresse har varit problem rörande perception och kommunikation vid autism. Hon anser att sensoriska upplevelser påverkar de kognitiva processerna som i sin tur leder till olika förståelse och beteenden hos den enskilde individen. Hon lyfter fram flera svårigheter som kopplas till perceptionsprocessen i våra sinnen, och hur det kan gestaltas.

Hos en individ med autistism kan sinnen fungera hyper- och eller hyposensitivt. Hypersensitivitet innebär en förhöjd känslighet medan hyposensitivt syftar på en

underkänslighet. Inkonsekventa sinnen innebär att hyper- och hyposensitivt finns inom samma sinne, t ex hos ett barn som vid vissa tillfällen kan verka döv men vid andra reagerar med smärta på ljud som normalt sett inte orsakar obehag (Ibid.). Fragmentarisk perception beror på svårigheterna att processa den stora mängd information. När personen inte förmår bryta ner informationen i meningsfulla enheter riktas uppmärksamheten mot en del i taget och skapar därmed fragmentariska intryck. Då fokuserar barnet på detaljer i situationen istället för att förstå helheten (Ibid.). Förvridna sinnesintryck är när det gäller syn vanligast i form av annorlunda upplevelser av färg, form, storlek och rörelse, men förekommer även inom övriga sinnen (Ibid.). Sensorisk agnosi innebär att förmågan att tillskriva mening till sinnesintrycken det vill säga tolka dem tillfälligt förloras. Upplevelsen beskrivs som tillfällig blindhet, dövhet etc. (Ibid.). Fördröjd perception innebär att hjärnan inte förmår processa sinnesintrycken omedelbart utan kräver tid och därmed fördröjs upplevelsen. När reaktionen på ett visst stimuli kommer vid en helt annan tid blir omgivningen oförstående till beteendet individen uppvisar (Bogdashina 2003, s. 81).

Ragnar Furenheds (2000) avhandling berör förståelsen av människors kommunikation som är förbunden till icke verbala uttryck. Utgångspunkten för avhandlingen är hur människor med grav utvecklingsstörning upplever sin tillvaro och livskvalité. Furenhed ställer sig frågan om vi andra har möjlighet att förstå eller kommunicera med gravt utvecklingsstörda, människor som saknar muntligt språk? Furenheds studie baseras på tjugo intervjuer med föräldrar och vårdare till de utvecklingsstörda. Han har även mött de gravt utvecklingsstörda i deras vardagsverklighet på gruppbofästäder, dagcentra och skolor för gravt utvecklingsstörda.

Analysen av empirin har genomförts med stöd av den hermeneutiska tolkningstraditionen. Furenhed har indelat sina slutsatser i olika teman, dessa teman innefattar delar av den utvecklingsstördes livsvärld, den del som innefattar kommunikation och kommunikationsuttryck kommer specifikt relateras till föreliggande studie. Inledningsvis i kapitlet om kommunikationsuttryck skriver Furenhed ”drömmen om fullständig förståelse är nästan utopisk. Vi kan bara till en del förstå människans speciella önskningar och förväntningar, minnen och associationer”(2000, s. 27). Han lyfter även fram Linells fyra huvudfunktioner vid kommunikation: att uttrycka känslor, att påverka andra, att informera, etablera och upprätthålla kontakt med andra.

Bozena Hautaniemis (2004) avhandling ”Känslornas betydelse för funktionshindrade barns livsvärld”, har det övergripande syftet att beskriva och förstå barnens eget sätt att förstå och förhålla sig till sin omvärld. Hautaniemi har i avhandlingen studerat barnen bortom den sociala kompetensen och istället fokuserat på hur barnen förhåller sig till sin omvärld i ett brett förstånd inte bara till andra personer. Här använder hon sig av Merleau-Pontys filosofi och barnens vara-till-världen.

Vara-till-världen är ett filosofiskt begrepp som härstammar från fenomenologin. Förståelsen i denna tradition bygger på observationer och förståelse av barnens handlingar utan ytterligare koppling till någon teori. Hautaniemi använder sig av en livsvärldsansats i sin avhandling, där hon med videoinspelningar av barnens vardag försöker skapa en ökad förståelse för vad deras handlingar och känslor står för.

Hon beskriver även att i arbetet med att analysera barnens vara-till-världen, upptäckte hon känslornas centrala roll vilket hjälpte henne vidare i att förstå känslorna som ett språkuttryck och sedan genom känslorna förstå barnens icke verbala meningsskapande.

Marco et al (2011) diskuterar i vilken mån dagens forskning inom autismområdet pekar mot en annorlunda sinnes upplevelse som utmärkande drag för AST. Artikeln belyser sinnesupplevelser via hörsel, syn och taktil beröring. De ger exempel på att annorlunda auditiva och/ eller visuella sinnesintryck kan försena utvecklingen av språk samt innebära svårigheter att läsa av människors kroppsspråk eller känslouttryck från ansikten (Marco et al., 2011).

3.2 Autism och lärande

Marita Falkmers (2013) avhandling "From eye to us", belyser grundläggande förutsättningar för delaktighet i sociala samspel samt observerad och upplevd delaktighet i svenska grundskolor hos elever med Autismspektrumtillstånd (AST).

För att undersöka hur personer med och utan AST avläste ansikten och hur väl de kände igen ansikten och känslouttryck fick 24 vuxna med AST och 24 vuxna utan AST titta på 24 par fotografier av, för dem, okända ansikten. De ombads att först titta på ett foto av ett ansikte som var uppdelat i sex pusselbitar för att sedan identifiera detta ansikte som ett av tre alternativ. Även observationer kring delaktighet i skolaktiviteter gjordes under tre skoldagar i varje klass. Då noterades hur ofta eleven med AST och fyra av hans/hennes klasskamrater deltog i aktiviteter. Elevernas engagemang i de olika aktiviteterna noterades också. Resultaten jämfördes mellan elever med och utan AST. Elevernas observerade delaktighet jämfördes sedan med deras skattningar på fem enkätpåståenden, detta för att undersöka om det var möjligt att observera de upplevelser eleverna själva rapporterat. Läraren fick samma enkät som eleverna. Läraren ombads fylla i enkäten utifrån hur han/hon trodde att eleven med AST skulle fylla i den. Detta gjordes för att undersöka hur väl lärarna hade insikt i sina elever med AST:s upplevelse av delaktighet.

En av slutsatserna i avhandlingen är enligt Falkmer, för att kunna förbättra elever med AST:s delaktighet behövs också information om elevens förmågor samt vad som engagerar och intresserar eleven. Delaktighetsbedömningar bör därför kartlägga vad och hur ofta eleven deltar i aktiviteter för att få en uppfattning om vad eleven har erfarenhet av. Utöver detta bör kartläggningar utformas så att de också ger information om elevens intresse och vilja att delta. En viktig aspekt av delaktighetsbedömningar bör också vara att identifiera miljöfaktorer som bidrar till eller hindrar elevens delaktighet i skolan och att utvärdera de insatser som genomförs. I studien framgick också svårigheten med att avläsa ansiktsuttryck hos människor med AST, om de fokuserade mot ansiktet, tittade de inte i ögonen.

Mona Holmqvist (2004) har deltagit i ett projekt som benämns SAIS-projektet, som Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté beviljat planeringsstöd till under 2002 och som sedan resulterade i en bok. Hon har även skrivit en avhandling (1995) som behandlar människor med autism och lärandeaspekten. "Funktionshindret är i sig inte i fokus, det är istället relationen mellan lärandet och autism som fokuseras"(Holmqvist, 2004, s. 14). Holmqvist (2004) lyfter viktigheten av att inte betrakta autism ur ett dualistiskt eller monistiskt perspektiv, detta begränsar definitionen av autism. Hon menar att de kroppsliga och själsliga effekterna i avvikelserna påverkar varandra ömsesidigt. Även om det är uppenbart att orsakerna till autism är biologiska (Gillberg, 1999), kan man inte åtskilja kropp och själ. Holmqvist ser även på autismen som något en människa har i förhållande till sin omgivning och dess normer. Det är i olika situationer som svårigheter uppstår men personer är inte autistiska utan Holmqvist benämner gruppen som personer med autism. Hon skriver; i

litteratur beskrivs hur personer med autism lär, men deras livsvärld presenteras sällan. Fokus är riktat mot de svårigheter och brister som uppvisas. Hon menar att utgångspunkten för dessa studier är *vårt* sätt att tänka och lära, medan hon vill ge ett fenomenologiskt perspektiv på lärandet och utgå ifrån att förstå hur den lärande individen upplever världen (Holmqvist, 2004). Den teori hon använder för att beskriva lärandet är variationsteorin. Variationsteorin grundas i att lärande kräver olika val av metod i lärandekontexten, det finns inte en universell metod för att lära. Olika metoder för att lära gör att individen får breddat sina erfarenheter i lärandet och en förändring i förståelsen av omvärlden, ett lärande. Personer med autism har i studien videofilmats vid flera tillfällen, detta för att få möjlighet att analysera hur de agerar i sin sociala kontext. Man har valt ett område i samråd mellan föräldrar, personal och forskare som den lärande behöver utveckla, där de sedan tittat på aspekter som kan utveckla eller främja lärande för den enskilda individen.

Holmqvist menar att:

”lärandet ska ej ses som ett fenomen hänvisat till individens organiska förutsättningar eller förutbestämt av den sociala miljön som individen ingår. Istället fokuseras på ett icke dualistiskt förhållande mellan individuell medvetenhet i förening med den kontext individen befinner sig i” (Holmqvist, 2004, s. 75).

Holmqvists tankar stödjer genomförandet av denna studie som har syftet att förstå en specifik individ i en specifik lärande kontext på förskolan.

Thunberg (2011) har bedrivit forskning inom området AKK (alternativ kompletterande kommunikation). Forskningen visar att AKK främjar kommunikation och talutvecklingen hos barn med autism. Bäst resultat nås genom att barnets omgivning får stöd och kunskap så att de kan använda AKK i barnets vardag. Enligt Thunberg finns få stora studier gjorda, däremot finns det många väl genomförda fallstudier. Analyser av dessa studier visar att AKK är en effektiv metod som ökar kommunikationsmöjligheter och språkförmågan hos barn med autism. Den evidens som finns när det gäller tidig intervention till barn med autism pekar i starkt positiv riktning. Det verkar som om fler barn med autism kan börja använda talat språk på ett funktionellt sätt med tillgång till tidiga insatser. Vikten av utveckla just kommunikationsförmågan har också lyfts fram i senare forskning. Avsaknad av spontant, avsiktsmässigt tal vid fem års ålder korrelerar starkast med dålig utkomst vid vuxen ålder. Både kliniker och forskare har också påvisat en tydlig länk mellan kommunikationsförmåga och beteendeproblem hos personer med grav autism och utvecklingsstörning. Forskningen har inte visat att det finns en metod som är bättre än någon annan. Det som avgör är vilken/vilka metoder som passar barnet och dess omgivning.

Utifrån den tidigare forskningen på området känns föreliggande studie relevant då det är de kommunikativa handlingarna och informantens intressen det tas utgångspunkt i för att vidareutveckla hennes möjlighet till utveckling.

4. Forskningsansats

Detta kapitel inleds med en beskrivning av forskningsansatsen livsvärldsfenomenologi och ansatsens centrala begrepp livsvärld, levd kropp och horisontbegreppet. Avslutningsvis nämns den hermeneutiska sammanflätningen med fenomenologin och dess tillförande av tolkandet av ett fenomen som det centrala.

”En forskningsansats innehåller filosofiska ställningstaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag. Dessa ställningstaganden får konsekvenser för val av forskningsmetod”(Bengtsson, 2005, s. 9).

I denna studie har en livsvärldsfenomenologisk och hermeneutisk ansats valts, då syftet är att undersöka och försöka förstå människors upplevelse av sin verklighet. Berndtsson (2001) menar att det finns en nära koppling mellan fenomenologin och att ha eller få erfarenhet av något. Hon beskriver hur erfarenhet kännetecknas av att inte enbart vara en upplevelse, utan av att vara en upplevelse *av något*.

4.1 Livsvärldsfenomenologi

Bakom det vetenskapsfilosofiska begreppet fenomenologi står den tyske filosofen Edmund Husserl. Han vände sig mot den dåtida forskningen som han menade befann sig allt för långt från fenomenet självt. Ordet fenomen härstammar från grekiskan och betyder ”det som visar sig”. Begreppet fenomen är centralt inom fenomenologin och att fenomenet visar sig förutsätter också någon att visa sig för, begreppet innesluter ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt (Bengtsson, 2005).

Fenomenologin, menar Bengtsson (2005), är inte något monolitisk enhet, utan man talar snarare om en fenomenologisk rörelse. Det finns dock en gemensam faktor, nämligen det fenomenologiska uppropet att vi skall ”gå tillbaka till sakerna själva”. Man återvänder till den konkreta, sinnliga vardagsvärlden där den subjektiva upplevelsen blir utgångspunkten. Berndtsson (2001) skriver att det är i människors erfarenhet som sakerna och dess mening visar sig. Filosofins grundtanke om att skapa närhet till de mänskliga erfarenheterna fick genom Husserls transcendentala inställning ett avstånd (Bengtsson, 2005). Utifrån detta startades existensfilosofin, som främst företrädde av Heidegger, Sartre och Merleau-Ponty.

4.1.1 Livsvärld

De ontologiska utgångspunkterna för studien grundar sig i livsvärldsfenomenologin. ”Den värld som människor lever sina liv i, livsvärlden, är subjektiv-relativ, en värld som alltid upplevs i relation till något subjekt, dvs. ur något konkret perspektiv, med en viss betydelse” (Bengtsson, 2005, s. 17).

Människor delar alla en gemensam värld, det innebär däremot inte att alla har samma uppfattning eller relation till världen. Bengtsson (2005) beskriver livsvärlden som den värld vi lever i och fungerar tillsammans med, samtidigt som den finns inom oss och vi är en del av. Vi är således både objektet och subjektet i livsvärlden. Det som visar sig eller sker i olika kontexter i en social värld kan tolkas, förstås och upplevas på många sätt, utifrån den enskilda individen. Inom specialpedagogiken är det viktigt att ta hänsyn till individens erfarenheter, styrkor och framtida möjligheter. Om begreppet livsvärld säger Berndtsson (2009) ”Livsvärlden är den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med en människa är livsvärlden på detta sätt en levd värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv” (s. 252).

Människan formas utifrån de situationer och händelser som inträffar och situationer förstås utifrån individen som subjekt. Människor är med och erfar världen, och inom livsvärldsfenomenologin studeras hur människor uppfattar världen. Utgångspunkten för min

studie grundar sig i Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp vara-till-världen. Merleau-Pontys ontologiska utgångspunkt var strävan av att förstå varats grundläggande tvetydiga existens. Merleau-Ponty beskriver att existensen ”är lika mycket kropp som subjekt, och den teori han utvecklar är lika mycket en kroppsteori som en subjektteori” (Bengtsson, 2005, s.24).

4.1.2 Levd kropp

Merleau-Ponty menar att det inte finns några motsättningar mellan kropp och själ, utan de bildar en integrerad helhet. ”Han betraktade kroppen som den plats världen ses från, och kroppen beskrivs, som ett percipierande, handlande, kännande och talande fenomen” (Sandvik, 2000). För att benämna kroppssubjektet använder Merleau-Ponty begreppet levd kropp. ”Levda kroppen är alltid given mina upplevelsehorisonter, aldrig som en annan människas kropp” (Bengtsson, 2005, s. 24). I studien kommer den levda kroppen vara central i strävan av att öka förståelsen kring ett barn med funktionshinder och hennes kommunikativa handlingar.

Hautaniemi (2004) lyfter fram att ”enligt den existensfenomenologiska traditionen är perceptionen alltid en upplevelse i livsvärlden” (s. 102). Hon skriver vidare att perceptionen hos ett barn med funktionsnedsättningar, så som den visar sig i deras livsvärld, går att förstå genom att studera barnens kroppsliga uttryck och känsla med utgångspunkt i den kontext barnet befinner sig. ”Varseblivningen (perceptionen) är starkt avgörande för hur barn med AST skapar begrepp” (Hilde de Clercq, 2005), och i förlängningen förståelse av sin livsvärld. Flickans upplevelse av livsvärlden sker både genom kropp och själ som en integrerad enhet och genom hur hon uppfattar sin livsvärld skapas hennes förståelse, som oftast är olik den generella uppfattningen av densamma. ”Det är genom kroppen vårt medvetande tar form och genom kroppens närvaro i världen som vi får en uppfattning om oss själva” (Lokken, 2000). När alla intryck vi får medvetandegörs börjar vår personlighet formas. Kroppens förankring i världen är vår förutsättning att lära känna densamma.

Bengtsson (2005) skriver ”att med den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss redan i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen, den levda kroppen är vår tillgång i världen och varje förändring av kroppen medför förändring av världen” (s. 25).

4.1.3 Horisontbegreppet

Horisontbegreppet är centralt för studien och ”kännetecknande för horisonten är att det är något som vi strävar mot samtidigt som vi aldrig kan nå den fullt ut” (Berndtsson, 2009, s 255). Horisontbegreppet är av både fysisk och psykisk art och skapar möjligheter för individen att sträva mot samtidigt som det begränsar. Horisontbegreppet i denna studie blir kopplat till vilka möjligheter, alternativt vägar som visar sig utvecklande för barnet. Vilka styrkor framträder och hur kan man använda dessa för att öka barnets chanser till förståelse av sin livsvärld och möjlighet till kommunikation för att tydligare kunna beskriva sina önskningar och sin vilja. ”Horisonten är inte fixerad utan utgör ett ”spelrum för möjligheter” (Carlsson, 2009).

I föreliggande studie kopplas horisontbegreppet till Vygotskijs tankar om den proximala zonen. Vygotskij tar utgångspunkt i nuet och i utrymmet mot nästa utvecklingszon är där man kan skapa möjligheter för utveckling och lärande. För att kunna skapa dessa möjligheter för barnet är det viktigt att, om möjligt, få tillträde till barnets livsvärld och genom ett förtroende gemensamt kunna vidga barnets horisont, men också för att upptäcka utvecklingshinder och tänka i alternativa banor för att eventuellt komma runt svårigheten.

Husserl beskriver att vi alla befinner oss i den värld vi är förtrogna med (Bengtsson, 2005), vilket betyder att alla har sin specifika förståelse och utgångspunkt i mötet med världen och människorna i den. Han menar också att i vår förförståelse av världen ligger en potentiell kunskap inom vår horisont. Han talar om en inre horisont av erfarenheter som påverkar hur vi uppfattar objekt i vår omgivning ”objektet är erfaret ur något perspektiv och har på så sätt en inre horisont av möjliga egenskaper” (Friberg, 2005). Han nämner också en yttre horisont som förskjuts beroende på kroppens vara i rummet/världen. Bengtsson (2005) benämner även begreppet horisontutvidgning. Med utgångspunkt i denna studie kan detta förstås som att man aldrig kan förstå en annan människas livsvärld fullt ut, så som de själva förstår den. Det handlar i bästa fall om att vidga förståelsen av dennes livsvärld genom studier av kroppsliga uttryck och kommunikation. När det handlar om barn med AST är det här en av deras svårigheter framträder. Barnet kopplar vissa sinnesintryck och detaljer till en specifik plats och situation och kan inte överföra eller generalisera sina erfarenheter till nya situationer. I denna typ av studie blir det viktigt att förstå hennes livsvärld just på förskolan och inte tänka att det går att överföra till andra delar av hennes livsvärld. Att försöka förstå någons livsvärld handlar om hela aspekten vid en människas upplevelse, både fysiskt och psykiskt.

För varje förändring av kroppen och dess erfarenheter i rummet förändras horisonten och ger nya möjligheter till perspektiv och utveckling både hos subjektet och hos objektet. Studiens syfte är att se Lisas levda erfarenhet och förstå hennes upplevelser. Berndtsson menar att det finns olika sätt att uttrycka horisontbegreppet på och det utifrån en av den existensfilosofiska fenomenologins företrädare Merleau-Pontys teorier. Enligt Berndtsson (2001) kan Husserls horisontbegrepp ges ytterligare betydelser; varje erfarenhet har sin egen horisont. ”I erfarenheten öppnar sig horisonten och medger att vi går vidare mot nya erfarenheter och nya horisonter utifrån de mål vi har för vår aktivitet. Horisonten blir därmed ett uttryck för levd erfarenhet” (s. 29). Berndtsson (2001) har i sin studie vidareutvecklat horisont begreppet till att innefatta en individs *möjlighetshorisont* och dennes *handlingshorisont*. Möjlighetshorisonten för en individ är vad som är möjligt för en person i en specifik situation. Vidare menar Berndtsson att denna möjlighetshorisont måste upptäckas och medvetandegöras innan man agerar i världen. Därmed är horisonten inte statisk utan mer kan ses som en föränderlig horisont. När möjlighetshorisonten är identifierad kan man gå vidare i handling och på så sätt utvidga sin handlingshorisont. Det fortsatta lärandet kommer på så sätt alltid innefatta nya horisonter som innebär utmaningar för den enskilda individen. Sandvik (2000) skriver ”kroppen är något man *är*, inte något man *har* och genom den kroppsliga medvetenheten har barnet som kroppssubjekt en förspråklig medvetenhet.

4.2 Hermeneutisk filosofi

Bengtsson (2005) skriver, den moderna hermeneutiken utvecklades med utgångspunkt av den existensfilosofiska inriktningen av fenomenologin. Dess främsta företrädare var Heidegger, Gadamer och Ricoeur. Martin Heidegger och Hans-Georg Gadamer är ledande namn i sammanflätningen av fenomenologin och hermeneutiken och Paul Ricoeur utvecklade sedan

metoden ytterligare (Thompson, 1990). Det hermeneutiken tillförde fenomenologin var främst tolkningen och förståelsen av fenomenet.

”det räckte inte att betrakta sakerna och beskriva dem. Beträktandet har snarare förståelsens struktur, den hermeneutiska cirkelns struktur, och av den anledningen måste sakerna tolkas. Fenomenologin måste vara hermeneutisk” (Bengtsson, 2005, s. 16).

Tolka betyder översätta. Det handlar om att underlätta och förmedla kommunikation mellan två förståelsehorisonter så att en gemensam förståelse uppstår (Ödman, 2007). Förståelsen är sedermera central i hermeneutiken. Ödman (2007) beskriver ordet som ett tvådelat ord bestående av före och stå eller ställa, betydelsen blir då att stå framför. I denna studie blir det viktigt att ställa sig framför och beskriva det som visar sig innan det tillskrivs en mening genom tolkning. Klargöra vad kommunikationen står för innan förståelsen kring vad som förmedlas eventuellt framkommer.

”Förståelsen gäller således den mänskliga existensen, dess villkor och möjligheter, begripandet enskilda pusselbitar, vilka kan utnyttjas som delförklaringar av den mer omfattande bild vi försöker att förstå” (Ödman, 2007, s. 25).

Hermeneutisk tolkning sker mellan subjekt och objekt. Det handlar om att i studien försöka läsa mellan raderna, låta barnets uttryck tala till mig. ”En hermeneutisk tolkningssituation bör enligt Gadamer bygga på en förväntansfull öppenhet för att något ska hända” (Ödman, 2007, s. 30). Det som upplevs att vi vet idag – förstod vi igår. Tolkningen skapar möjlighet för vetande/förståelse. Genom att förstå mer av andras vara-till-världen förstår man mer av sin egen. ”Förståelsen öppnar andras värld för oss och därigenom också vår egen, vi fördjupar våra försök att förstå” (Ödman, 2007, s. 40-41). Vi skapar innehåll i upplevelserna genom egna erfarenheter, när då ett barns uttryck tolkas är det genom betraktarens förförståelse och det historiska sammanhang detta sker. Detta är viktigt att vara medveten om i studien.

5. Metod

Studien har inspirerats av en livsvärldsfenomenologisk och hermeneutisk ansats, vilket redogjorts för i föregående kapitel, då syftet är att beskriva, tolka och förstå de kommunikativa handlingar en flicka med AST ger uttryck för inom ramen för en specifik lärande kontext i förskolan. Inledningsvis redovisas metodval och urval. Därefter följer en beskrivning av studiens genomförande och min förförståelse. Slutligen beskrivs bearbetning och analys av den insamlade empirin utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Avsnittet avslutas med en redogörelse och diskussion kring studiens giltighet, tillförlitlighet samt etiska överväganden.

5.1 Metodval

Kvale och Brinkmann (2009) skriver metoden är vägen till målet. Denna studie fokuserar på ett barn med funktionsnedsättning i förskolan, och på vilket sätt hon kommunicerar sina upplevelser och förstår sin livsvärld. Argumentet för metodvalet är den empiriska undersökningen, som försöker skapa en förståelse av någons livsvärld. Fenomenologin som metod försöker därmed både utgå och göra rättvisa år människors konkreta erfarenheter, medan hermeneutiken tolkar och skapar förståelse mellan det subjektiva och objektiva i studien.

För att uppnå studiens syfte har valet att göra en kvalitativ studie varit naturligt, då en kvantitativ studie inte är relevant när avsikten är att förstå ett barns uttryck och upplevelse. Den kvantitativa ansatsen erbjuder en insikt i sociala, emotionella fenomen. När det gäller den pedagogiska forskningen läggs tyngdpunkten på de kvalitativa studier som är gjorda med hjälp av tankemodeller. Patel och Davidson (1994) menar att hermeneutik står för en kvalitativ förståelse, ett tolkningssystem där forskarens roll är subjektiv och engagerad. Hermeneutik närmar sig forskningsobjektet subjektivt utifrån sin egen förståelse (Patel & Davidson, 1994).

En livsvärldsansats innebär metodkreativitet, att man som forskare går in med öppenhet och väljer sina kvalitativa metoder utifrån studiens syfte (Bengtsson, 2005). Det gör att man kan använda de metoder som utifrån studiens syfte och frågeställningar anses lämpliga.

”Fenomenologins metodprincip handlar om att gå till sakerna själva och att vara följsam mot dessa saker. I en livsvärldsstudie handlar det om att med sensibilitet, följsamhet och öppenhet inför det studerande fenomenet börja förstå människors vara i världen. Här menar jag att *öppenhet* tillsammans med *nyfikenhet* är de väsentligaste beståndsdelarna i forskarens förhållningssätt” (Berndtsson, 2001, s. 93).

Studien vänder sig mot informantens dagliga livsvärld på förskolan. För att få till detta behövs tillgång till en specifik livsvärld och låta studiens informant få komma till uttryck i denna kontext (Berndtsson, 2001). Genom olika metodval skapas eventuellt möjlighet att både se och förstå vad flickans kommunikativa handlingsmönster representerar.

”Merleau-Pontys utgångspunkt i livsvärlden är att kroppen i högsta grad är involverad i vår förståelse av omgivningen. Den hermeneutiska traditionen introducerades inom den fenomenologiska rörelsen genom ett försök att förstå subjektet och dess existens i livsvärlden” (Hautaniemi, 2004).

För att kunna se hur vardagen tar sig uttryck för studiens informant, måste studien genomföras i förskolans lärande kontext, i informantens vardag. I studien har metoderna deltagande observation och videoinspelningar använts. Genom att kombinera dessa två metoder med varandra är förhoppningen, att få en så nyanserad bild som möjligt av den livsvärld som visar sig och hur flickans levda erfarenheter påverkar hennes kommunikativa handlingar. Studien avser att försöka att öka kunskapen kring ett barn med diagnosen AST, men bortom diagnoskriterier och de medicinska diskurserna som tenderar att dominera i beskrivningar om dessa barn. Genom att ändra perspektiv från individen till individen i sitt sammanhang, möjliggörs nya sätt att se på människors svårigheter och att kunna belysa dessa. Utgångspunkten blir ett förhållningssätt att försöka *förstå* situationen istället för att förklara den.

Ur specialpedagogiskt perspektiv förstås då barnets horisont och hennes upplevelse av sin livsvärld först utifrån pedagogens horisont och utifrån dennes förståelse. Filosofen Ricoeur (Thompson, 1990) belyser att människan aldrig kan bortse från sin förförståelse av fenomenet eftersom människan är en tänkande och reflekterande varelse. Ödman (2007) menar att samtidigt som vi följer med i berättelsen, korrigerar vi bilden av vad vi ser, till vi kan säga att vi förstått. Vi kopplar upplevelsen av fenomenet till vår förförståelse för att klargöra fenomenet för oss själva. ”Förklaringen utgör en naturlig förlängning av förståelsen”(Ödman, 2007 s. 95). Uppgiften blir då att beskriva, tolka och förstå barnets livsvärld genom att närma sig hennes horisont och till så stor del som möjligt se världen från barnets perspektiv, vilket dock aldrig kommer att vara fullt möjligt.

5.2 Urval

Studien äger rum som en kvalitativ fallstudie på en förskola. Enligt Fangen (2005) är det i en fallstudie viktigast att hitta ett bra urval, ett exempel, som kan ge mig svar på mina frågor. Det anses inte vara av så stor betydelse att urvalet är representativt i statistisk mening. Merriam (1994) beskriver att valet av en fallstudie sker när forskaren vill ”skaffa sig djupgående insikter om en viss situation och hur de inblandade personerna tolkar denna. Fokus ligger på kontexten snarare än specifika variabler och på att upptäcka snarare än på att bevisa” (s.9). Informanten och förskolan i studien är valda genom att ett subjektivt urval gjorts. Undheim (1998) förklarar ett subjektivt urval som ett urval där forskaren själv väljer ut informanterna. Urvalet har sin utgångspunkt i mötet med en flicka med AST, som fångade mitt intresse, på förskolan i november 2012. Merriam (1994) skriver om att en studie kan använda sig av sökning med hjälp av personlig kännedom. I detta fall var jag bekant med pedagogerna och förskolechefen då förskolan tidigare varit min arbetsplats. Genom denna kännedom fanns även en ingång till att föräldrarna skulle ge sitt godkännande att studien genomfördes. Det är också en nödvändighet i en livsvärldsstudie att barnet har de svårigheter och den livssituation studien avser att belysa. Att det blev förskolans lärandekontext i studien tar utgångspunkt i min bakgrund inom förskolan, det är även där jag kommer att arbeta som specialpedagog i framtiden. Det kändes därför viktigt att titta på informantens kommunikativa handlingar just på förskolan i föreliggande studie.

”Mänsklig verksamhet sker i lokala praktikkontexter, vilket gör att det är viktigare att producera kontextberoende kunskap än att fåfängt söka efter en universell, förutsägande teori”(Kvale & Brinkman, 2009, s. 283).

5.3 Genomförande

Studien inleddes med en litteraturgenomgång som inkluderade datasökning med orden autism, livsvärldsfenomenologi, lärande, kommunikation och hermeneutik i fokus. I nästa steg togs kontakt med den aktuella förskolan för att informera om studiens syfte. Inför studiens genomförande kontaktades även Lisas föräldrar, både via samtal och genom brev (bilaga 1) där intentionerna med studien förklarades. Lisa har inte något verbalt språk, så att samtala med henne var inte ett alternativ i denna studie.

Därefter genomfördes de deltagande observationerna och videoobservationerna av Lisas vardagliga situationer i förskoleverksamheten. Insamling av empiri skedde under fem förmiddagar då jag befann mig på förskolan under Lisas vistelsetid mellan klockan 9-12. Detta utgör sammanlagt 15 timmars observation av Lisa. De deltagande observationerna har blandats med videoinspelningar där huvudfokus i båda fallen varit flickans kroppsliga kommunikativa handlingar samt vilka känslouttryck hon visar kopplat till de olika situationerna. De deltagande observationerna kompletterar videoobservationerna, då min närvaro i rummet, mina känslor och tankar i situationen utgör grund för hur och vilka sekvenser som dokumenterats. Det färgar i sin tur resultatet. Videoobservationerna i studien är rikare i omfång, varje förmiddag innehöll två till tre loggboksobservationer som omfattade tio till femton minuter i tid, medan filmen utgjorde timmar av material från de fem förmiddagarna.

Med stöd i ovanstående observationsmetoder samt hermeneutisk tolkning ska studien skapa en förståelse för hur Lisa förstår och upplever sin livsvärld. Genom att försöka förstå Lisa utifrån min horisont vill studien på detta sätt belysa olika perspektiv i hennes livsvärld. Med hänvisning till observationer av hennes icke verbala kommunikationshandlingar och genom att tolka den levda kroppen och dess uttryck, skapas eventuell möjlighet till större förståelse för Lisas upplevelse av vardagen i förskolan.

I studien används loggbok i de deltagande observationerna för att beskriva det som observeras så autentiskt som möjligt. Inledningsvis kom observationerna att vara relativt breda i sitt fokus, då gavs möjlighet att vara öppen för alla de faktorer som dök upp i situationerna (Björndal, 2010). Som deltagande observatör kommer man nära inpå de människor man studerar, man deltar i någon mån tillsammans med dem i deras vardagskontext (Fangen, 2005). I studien kom även video användas för att hitta de minsta icke verbala initiativen hon visade som är omöjliga att uppfatta i vardagen på förskolan. Videofilmen gjorde det möjligt att studera hennes initiativ och känslouttryck i detalj, genom att man kan titta på filmen sekund för sekund. Detta är en omöjlighet att göra i verkligheten, i interaktionen mellan två personer. I studien tolkas hennes livsvärld i sammanhang och mönster, där allt hänger ihop och ingen del är viktigare än någon annan. Vid insamlandet av empirin var jag deltagande i förskolans kontext, responderade på initiativ både från pedagoger, Lisas kommunikativa handlingar som var riktade till mig samt kommentarer från de andra barnen. Barnen och pedagogernas kontakt medförde att avdramatisera min närvaro i verksamheten både med och utan kameran, och de förhöll sig troligen mera naturligt i situationerna kring Lisa.

Det är omöjligt att undvika förgivettaganden in i observationen och tolkningen av ett barns livsvärld. Utmaningen blir att tolka barnets upplevelse och förståelse genom att från observatörens horisont beskriva vad barnets levda kropp kommunicerar och förmedlar i dennes livsvärld på förskolan. I studien kommer då hermeneutiken att skapa struktur på empiri.

5.4 Förförståelse

”det är uppenbart att tolkningarna kommer att präglas av tolkarens kunskaper och värderingar. Särskilt inom hermeneutiken framhålls förförståelsens betydelse när vi tolkar våra medmänniskor” (Furehed, 2000).

Gadamer menar också att vår förförståelse är som en utkikspunkt från vilken förståelsen skapas (Hautaniemi, 2004). Hur ska jag inleda beskrivningen av min förförståelse i förhållande till föreliggande studie? Hur får man syn på sin egen förförståelse?

Utgångspunkten kommer att vara mina erfarenheter utifrån utbildning och yrke samt även en beskrivning av den människosyn och de värderingar jag står för, då jag tänker att dessa tankar är av större betydelse i tolkningarna än rena faktakunskaper.

Jag har tjugo års erfarenhet av att arbeta inom förskolan, de senaste tio åren som utbildad förskollärare, och under två och ett halvt år, ett specialpedagogiskt synsätt genom studier. Jag har under åren mött flertalet barn med diagnoser, dock endast ett fåtal barn med AST. Jag har erfarenhet av att använda videofilmen som ett redskap för att belysa barns icke-verbala uttryck och initiativ genom min utbildning till Marte Meo-vägledare. Marte Meo betyder, fritt översatt från latin ”av egen kraft”. Namnvalet speglar den centrala filosofi, som modellen grundar sig på. Det handlar om att med hjälp av metodens analysredskap hitta varje människas egen unika förmåga och kraft till utveckling och förändring. Marte Meo är en metod som professionella kan använda för att på ett begripligt och konkret sätt kunna kommunicera sina kunskaper om barns behov av utvecklingsstöd till pedagoger och andra vuxna runt barnet.

Detta präglar även en del av min människosyn, att människan betraktas som utvecklingsbar och sökande efter meningsfullt samspel med andra. En grundläggande tanke är att bygga på styrkor hos den enskilde individen. Strävan efter att finna och utveckla människors egna resurser. Förhållningssättet grundas i förhoppningen att varje enskilt möte ska ge möjlighet till en upplevelse av kompetens och utvecklingsmöjligheter hos alla involverade. Min huvudinställning är att Lisa främst är en flicka på fyra år med svårigheter i sin kommunikation med omgivningen av olika anledningar, inte en autistisk flicka.

Jag har även en tidigare erfarenhet av arbete på förskolan som studien avser, men arbetar inte där i nuläget. Har heller ingen relation till Lisa, flickan i studien. Min förförståelse präglar naturligtvis mina tolkningar och det resultat jag kommer att presentera. En person med andra uppfattningar hade troligen kommit fram till en annan slutsats. Mitt resultat kommer att diskuteras och kopplas mot teori, genom detta är det min förhoppning att läsaren kan värdera mina resonemang och mitt resultat av studien.

5.5 Bearbetning, tolkning och analys

För att få en förståelse för den insamlade empiri har studien inspireras av hermeneutiken som tolkningsmetod. I en pedagogisk livsvärldsansats kan hermeneutiken spela en roll både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar. För att få ökad insikt är det viktigt att se människans erfarenheter som fenomen som visar sig ur ett specifikt perspektiv i förhållande till det sammanhang människan lever och verkar i. På så vis vävs fenomenologin samman med hermeneutiken till en förklaring och förståelse av ett fenomen (Thompson, 1990).

Även Kvale och Brinkmann (2009) tar upp hermeneutiken som en metod att hantera sin empiri utifrån en fenomenologisk ansats, att studera levda upplevelser. Bearbetningen av den insamlade empirin, som bestod av videoobservationer, samt handskrivna anteckningar av de deltagande observationerna, inleddes med att transkribera all empiri till utsagor på data. Transkriberingen delade in materialet i Lisas kommunikativa handlingar kopplat till vilka känslouttryck hon visade i de olika situationerna. Både videoobservationen och de deltagande observationerna behandlades på detta sätt. Eftersom videoinspelningarna kunde spelas upp flera gånger, underlättade det transkriberingen. Vid val av observationer att skriva ner på förskolan, gjorde jag ställningstagande i stunden av vad som skulle tas med, vilket i sin tur troligen kommer att påverka studiens resultat. Jag inledde bearbetningen med att läsa och titta på det empiriska materialet i sin helhet. Därefter lyftes begrepp ur texten som var relaterade till Lisas kommunikation i alla dess olika former, kommunikation genom kroppen, känslor och hur hon på olika sätt fick de i omgivningen att förstå vad hon ville/önskade. Utifrån dessa olika kommunikativa handlingar som framkom, och med stöd i Furenheds (2000) forskning kategoriseras empirin under fem teman: att uttrycka känslor, att påverka andra, att informera, att etablera och upprätthålla kontakt med andra, samt upprepning av beteende och fokus på detaljer.

I studien används täta beskrivningar (*thick description*), det är beskrivningar som anknyter till studieobjektets angränsande sammanhang för att förklara en handling. Clifford Geertz menar att en blinkning kan antingen vara en oavsiktlig sammandragning i ögonmuskeln, eller ett införstått tecken två grabbar emellan. När vi bara ser på själva det fysiska beteendet, att ögat sluts och öppnas igen, gör vi en tunn beskrivning, medan vi företar en tät beskrivning när vi också gör oss föreställningar om handlingens kommunikativa aspekter.

”Vi menar att kvalitativa forskare i första hand ska odla sin förmåga att förnimma och bedöma ”tjockt” (det vill säga använda sin praktiska visdom) för att bli etiskt kompetent istället för att mekaniskt följa allmänna regler, de ska engagera sig i kontextuella resonemang” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 83).

I föreliggande studie kommer täta beskrivningar av informantens vardag att presenteras då detta ger en rikare bild av den lärande kontext som hon befinner sig i på förskolan.

I en studie som denna där man försöker att studera ett barns inifrånperspektiv innebär det inte att se världen med den andres ögon utan att se vad den andre ser (Szönyi, 2005). Att tolka materialet hermeneutiskt kan man jämföra med att lägga pussel. ”Vilken helhet verkar den här biten passa in i? Blir helheten mer begriplig genom att den här pusselbiten fogas in? Hela tiden måste man göra tankerörelser mellan del och helhet, annars skulle pusslet aldrig bli färdigt” (Ödman 2007, s. 98). Denna pendelrörelse mellan del och helhet kallas den hermeneutiska cirkeln (Ödman, 2007). Hermeneutiken och den hermeneutiska cirkeln tar tydligt avstamp i distinktionen mellan förförståelse-förståelse, del- helhet. Man pratar även om ”att förklaring är ett medel för att uppnå förståelsen” (Ödman, 2007), då förståelsen av någons livsvärld är det centrala i denna studie. För att försöka förstå en specifik livsvärld och dess unika upplevelser är tolkningen av materialet av stor vikt. Vid bearbetningen tolkades och omformades materialets innebörd i mitt medvetande flertalet gånger.

Inom vetenskaplig forskningstradition talar man om två huvudsakliga inriktningar, induktion och deduktion. De avser relationen mellan empiri (induktion) och teori (deduktion). Den föreliggande studien har utgått från empirin och kan då betraktas som induktiv. Med i processen har det abduktiva förhållningssättet varit närvarande. Analysprocessen har pendlat mellan del och helhet, samt mellan empiri och teori. Jag har försökt tolka det empiriska materialet utifrån studiens teoretiska ansats.

Gadamer menar att genom att systematiskt skapa möten påverkas och förändras observatörens horisont (Bengtsson, 2005, s. 40). Det finns det inte någon metod som kan frigöra vår förståelse från den tid och tradition vi lever i och på det sättet göra kunskapen objektiv (Hautaniemi, 2004).

5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet och reliabilitet är två centrala begrepp oavsett om man själv gör undersökningen eller tar del av resultatet (Byström & Byström, 2011). Validitet innebär att man verkligen mäter det som det är avsett att mäta (Byström & Byström, 2011). Det är viktigt att i föreliggande studie, att koppla observationerna och videoanalysen till syftet för studien och de ursprungliga problemställningarna. ”Validiteten är en förutsättning för att sedan kunna dra slutsatser och formulera påståenden som utgår från undersökningsresultatet” (Byström & Byström, 2011, s. 78).

Reliabilitet handlar om mätnoggrannhet, om kvalitet vid mätningen och att undersökningsmetoden inte ändrar sig från tillfälle till tillfälle för ett objekt (Byström & Byström, 2011, s. 78). Utmaningen i studien, där observatören kommer att beskriva barnets beteende och känslouttryck både genom deltagande observationer och genom film av barnet i förskolan, är att välja ramar som inte ändrar sig från olika tillfällen. Observera liknande situationer vid flera tillfällen kan säkra reliabiliteten. Detta blir svårt när det är en specifik livsvärld ska försöka förstås, studien ska ju inte skapa ramar för hennes tid på förskolan. Hon vistas dock på förskolan mellan 9-12 och detta utgör i sig en ram för vissa dagliga aktiviteter som återkommer, ex. lämning, lek inne och ute, toalett, övergångar mellan aktiviteter samt matsituation och hämtning. Detta kan hjälpa att öka reliabiliteten.

Inom hermeneutiken talas det ibland om den beskrivande, den skapande och den kontrollerande aspekten (Molin, 2004, s.83) vilka ger möjlighet att validera den empiriska insamlingen. Även att följa upp observationerna mot mitt syfte och mina frågeställningar genom studien säkrar att jag undersöker det som är avsett att undersöka.

”Inte sällan brukar det talas om *intersubjektivitet* när det gäller vetenskaplig säkerhet och tillförlitlighet. Ofta avses här att studien ska kunna upprepas och att denna replikation ska ge samma resultat som första gången. Vid ett tolkningsarbete är det omöjligt att uppnå denna typ av intersubjektivitet. Därför talas det i tolkningssammanhang om en annan väg att uppnå intersubjektiv bekräftelse på sina tolkningar. Här handlar intersubjektiviteten om att redogöra för den argumentationsprocess som leder fram till den slutgiltiga tolkningen”(Molin, 2004, s. 83).

När det gäller generaliserbarhet benämner Kvale denna typ av fallstudie som den egentliga fallstudien, han nämner vidare ”mot traditionella vetenskapliga krav på generaliserbarhet, att fallstudier har ett värde i sig”(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 281). Som skrevs inledningsvis är det viktigt att man försöker förstå enskilda barns upplevelse av sin livsvärld för att inte bara gå på den många gånger statiska beskrivningar av dessa barn och deras behov. Jag tänker att det kan vidga vår kunskap kring barn med AST, inte bara i det enskilda fallet.

5.7 Etiska aspekter

Studien följer i huvudsak Vetenskapsrådets forskningsetiska principers riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2007). Vad gäller de etiska aspekterna av studien har jag informerat barnets

föräldrar om studiens syfte, och de har gett sitt godkännande muntligt (samtycke). Jag har ingen möjlighet att få samtycke av Lisa själv, då det inte är möjligt att förklara för henne vad studien innebär.

Har även lämnat föräldrarna en skriftlig information (bilaga 1) om vad denna studie kommer att innebära i form av individskyddet, som i stora drag innebär att man ska upplysa informanten om att deltagandet är frivilligt, och att de har rätt att avbryta sitt deltagande om de så önskar. Jag garanterar dessutom att mitt observationsmaterial, både det i skrift och det på film, är konfidentiell och förvaras så att obehöriga inte har tillgång till materialet eller ha möjlighet att identifiera deltagaren. Det kommer inte heller i den färdiga studien att vara möjligt att identifiera vilket barn informationen avser inte heller förskola, kommun, pedagoger eller övriga barn som vistas på förskolan.

Även förskolechefen och pedagogerna på förskolan har skriftligen informerats om syftet med observationerna. Dessutom har jag skriftligen informerat övriga föräldrar på förskolan om att jag ska genomföra observationer med videokamera. Föräldrarna har fått möjlighet att kontakta mig för frågor och frånsäga sig sitt barns medverkan på film, om detta blir fallet kommer det givetvis respekteras.

6. Resultat och analys

Resultatet för studien kommer att presenteras i form av fem rubriker eller temaområden, där kommunikationsuttryckens olika innebörder studeras och förstås.

Dessa temaområden belyser Lisas kommunikativa handlingar och känslor som hon använder för att förmedla sig i sin vardagliga kontext på förskolan. Dessa val av tema tar utgångspunkt i syftet och frågeställningarna för studien.

Första delen i resultatet handlar om Lisas känslouttryck, och hur hon genom känslor kommunicerar och uttrycker upplevelser i sin livsvärld. Del två lyfter fram hennes möjlighet att påverkar andra på förskolan att förstå vad hon vill/önskar. Det tredje temat handlar om på vilket sätt Lisa informerar omgivningen när hon vill ha en specifik önskan uppfylld. I det fjärde temat visar studien Lisas eventuella möjlighet att etablera kontakt med andra och upprätthålla den. Slutligen lyfts Lisas upprepade beteenden och fokus på detaljer utifrån en kommunikativ aspekt, vad det står för och hur dessa kunskaper kan användas för att utmana och utveckla hennes kommunikation. Varje enskilt tema avslutas med en analysdel.

6.1 Att uttrycka känslor

Lisa har under observationstillfällena uttryckt flertalet olika känslor. Hon uppvisar också olika känslouttryck beroende av vilken aktivitet/situation som känslan är kopplad till, samt även vilket sinnen som i huvudsak används. De känslor hon uppvisar är neutral, glad- leende och arg-ledsen.

6.1.1 Neutral känsla

När Lisa uppvisar en neutral känsla är det kopplat till aktiviteter som kräver fokus och målmedvetenhet, där hon använder sin levda kropp för kommunikation och/ eller välbefinnande.

Lisa kommer gående in på förskolan från hallen efter lämningen på morgonen. Passerar aktivitetstavlan och går vidare in mot vattenrummet. Svänger runt hörnet och vänder sin kropp runt med ansiktet mot mig (går efter med kameran) sträcker handen mot garderoben, som finns i rummet. Vänder blicken mot kameran och öppnar garderobsdörren med sin vänstra hand. Vänder blicken mot insidan av garderoben och vilar blicken strax över huvudhöjd. Fortsätter att ha blicken in i garderoben. Tar ett steg framåt och släpper handtaget på dörren, gör en sträckrörelse med kroppen och försvinner in bakom dörren. Vänder sin kropp runt mot mig (jag har flyttat mig runt dörren och filmar nu in i garderoben), vänder blicken mot mitt ansikte och håller kvar sin högra hand vid en blå låda strax över huvudhöjd i garderoben (lådan innehåller sand att leka med). Inga verbala ljud.

I denna sekvens ger Lisa uttryck för att redan bestämt vad hon ska göra. Hon går direkt till garderoben med sanden efter att hon blivit lämnad på morgonen. Hon är lugn och neutral i sitt känslouttryck, går genom hela avdelningen och in till garderoben, det är genom den levda kroppens närvaro i världen som hon kommunicerar att hon vill ha sanden. Kroppen är en förståelse som vi har med oss när vi tänker och handlar. Här använder Lisa den levda kroppen för att uttrycka sina erfarenheter av hur hon får tillgång till sanden. Hon använder även blick och händer som riktas åt det fenomen Lisa önskar komma åt, samt åt den vuxne (jag) i situationen.

Detta sätt att kommunicera kräver att människor förstår Lisa, tolkar och ser hennes intentioner med förflyttningen i rummet, då sanden vid detta tillfälle är placerad högt i garderoben. Det blir viktigt att försöka dela perspektiv med Lisa, förstå vad hennes kroppsliga förflyttning betyder i denna specifika situation. När hon är fokuserad på att ta sig till sanden är hon neutral i sina sinnesintryck. Furenhed benämner här ”talande tystnad”; där individen genom motorisk framställning som metod uttrycker sina önskningar och intressen i stunden (Furenhed, 2000). Han skiljer även på koncentrerad och aktiv tystnad som skiljer sig från avskärmad tystnad, utifrån kontexten som tystnaden uppstår kan de olika tystnaderna tolkas.

Lisa uppvisar neutralt känslouttryck och använder inte verbala ljud när hon upplever sin livsvärld och fenomenen i den med taktill beröring av hennes händer.

Inomhus: Tar båda händerna och fyller dem med sand och kramar ihop händerna runt sanden. Vänder blicken mot sanden. Lyfter händerna upp i luften och sanden trillar ur händerna och ner på bordet igen. Läger ner sina händer i sanden. Lisa öppnar handen så att små bitar ramlar ur den handen hon håller överst och ner i handen hon håller rakt under. Tar mera sand i handen och lägger över i sin andra hand. (Ett annat barn kommer för att delta i sandleken). Lisa tar med fingertopparna i sanden hon har i sin vänstra hand. Vänder sedan blicken mot sanden i sin hand. Fortsätter smula sanden mellan sina fingrar och det andra barnet slår sin hand i sanden på bordet, Lisa vänder sin blick mot bordet vänder sedan tillbaka till sanden hon har i sin hand. Tar handen i sanden på bordet puttar den framåt med sin högra hand. Tar sanden i fingertopparna och smular så att sanden ramlar ner i andra handen som hon håller under. Plattar till den mellan sina händer och smular den mellan sina fingrar så att den ramlar ner i den andra handen eller på bordet. Tar båda händerna och kör ihop sanden från ytterkanterna mot mitten av bordet så sanden bildar en stor hög. Spretar med fingrarna och kör dem fram genom sanden så att fingrarna och handen fylls av sand på ovansidan. Trycker mot sanden med fingertopparna.

Lisa använder hela tiden händerna för att uppleva sanden. Hon är lugn och neutral i de känslouttryck hon visar, hon kommunicerar en nöjdhet och tillfredställelse i att uppleva sanden med sina händer och kroppens taktila sinne.

Utomhus: Känner med händerna på sanden som hamnat utanför sandlådan. Använder sina händer, kör fingrarna genom sanden flertalet gånger, står på knä. Sätter sig på rumpan tittar på sanden som ligger på ovasidan handen. Håller sanden från sin ena hand till den andra, tittar på händerna, efter tre hållande tömmer hon ut sanden på marken igen. Tittar mot gräset en kort sekund, snurrar runt mot sandens håll igen och fortsätter köra handens fingrar genom sanden med handryggen uppåt. Tittar nära på sanden. Lyfter upp handen och tömmer sanden över den andra handen, sedan silas sanden mellan fingrarna och ner på marken. Spretar med fingrarna lägger händerna mot marken drar ihop sanden till en hög utifrån och in.

I de två ovanstående sekvenserna kan man eventuellt utgå från att Lisa tycker det är behagligt att använda sina händer när hon känner på sanden. Hon använder samma sätt och neutrala känslouttryck när hon upplever sanden oavsett om det är inomhus eller utomhus. ”De funktionshindrede barnens perception så som den visar sig i deras livsvärld går att förstå genom att studera kontexten i vilka barnen befinner sig, barnens kroppsliga uttryck och medföljande känsla” (Hautaniemi, 2004). Lisa uttrycker känslan av att sand på händer och fingrar ger henne en lugnande effekt och hon visar ett fokus på sanden, omgivningen och vad som händer runtom påverkar henne inte synbart.

Sträcker ut handen på sidan av skindan och stryker fingertopparna på gräset.

Hon använder även handen för att känna på underlag när hon förflyttar sig utomhus, om det är gående, då hon drar handens insida mot staketet, eller om hon blir körd i skindan, då hon släpar handen mot marken när skindan åker. ”Det är genom kroppen vårt medvetande tar form och genom kroppens närvaro i världen som vi får en uppfattning om oss själva” (Lokken, 2000).

6.1.2 Visa glädje

Lisa visar glädje och ett leende ansikte när det sker lägesförändring i hennes kropp, när hennes vestibulära sinne aktiveras. Använder även verbala ljud när hon visar glädje och upprymdhet.

Gungan 1: Ligger avslappnad på mage i gungan och har blicken vänd mot golvet. Reser sig upp igen, sätter sig i gungan, ställer sig på fötterna, tittar mot kameran/mig, håller upp sitt pekfinger och har blicken vänd mot fingret. Tar händerna i gungan, låter med ljud. Gungan kommer i rörelse.

Nu händer något, hon börjar skratta med ljud och ler med hela ansiktet, hoppar upp, ner och runt i gungan, ”vaken” i blicken. Det lyser om henne. Sätter sig ner, tystnar, tar handen mot örat, petar sig i näsan med tummen. Säger ääähh på utandning. Rör sig runt i gungan, ler igen, håller handen i öppningen, öppnar munnen (inget ljud hörs), tar ur foten ur gungan.

Gungan 2: Kämpar igen för att till slut få ut huvudet och armar ur öppningen på gungan. Säger ba och lutar sig in igen. Lutar sig ut ingen, ler. Håller ena handen i gungans kant lutar huvudet och sträcker armen ut ur öppningen. Vänder blicken mot en kudde på golvet, sträcker sin hand och känner på kudden med handen. Sätter sig upp i gungan och ler, skrattar och rör sin kropp inuti gungan som svänger lätt fram och

tillbaka, skrattar och lägger sig på magen, med ansiktet ut ur gungan. Säger verbala ljud ler och vänder blicken mot där det finns andra barn? Musiken? Fönster/ljus? Gör ljud hela tiden, ler ligger på mage i gungan och ena armen hänger ner mot golvet. Böjer upp huvudet bakåt och skrattar/ler med hela ansiktet, böjer ner huvudet fortsätter le. Känner på kudden, som nu är under gungan, med handen, gungflyger och skrattar.

Här visar Lisa glädje när hennes kropp lägesförändras. Hon visar och upplever glädje när gungan snurrar och rör sig fram och tillbaka. Hon visar även glädje genom att själv förflytta sin kropp runt i gungan, då får hon en ny känsla/ upplevelse i sin kropp. När hon skrattar låter det som hon har sockerdricka i blodet. Sandvik (2000) skriver att glädje kan uttryckas som skratt, leende och kroppsligt, och den verkliga glädjen är i stor grad knytten till här och nu. Genom att Lisa i situationen ovan själv förflyttar sig så att gungan kommer i rörelse och därpå uttrycker glädje och ljud, kan detta förstås som att upplevelsen är positiv då hon kroppsligt "utsätter" sig för en specifik rörelse gång på gång.

Hon visar även glädje när hon reser sig upp i olika situationer under dagen på förskolan, kroppsläget förändras - Lisa ler och uttrycker verbala ljud.

Vänder koppen upp och ner och klumpen med sand ramlar i hennes vänstra hand. Knyter handen och smular sanden på bordet igen, står upp. Fortsätter sin sandlek när hon står upp, ler. Sätter sig ner igen. Smular sanden med fingertopparna över äggkoppen.

Står upp och håller ryggen och händerna mot väggen bakom henne. Lyfter det ena benet upp i luften, ler. Tar ner benet igen. Säger baba verbalt. Lutar sig åt sidan så tyngden hamnar på det andra benet, förflyttar sedan kroppstyngden fram och tillbaka mellan höger och vänster sida på kroppen. Gör ljud, ler.

Bus & kramar: Lisa böjer sig ner och tar runt ped handled, ped säger hej och killar Lisa i magen, Lisa ler och rynkar ihop ögonbrynen. Skrattar, snurrar runt och sätter sig i ped knä. Kramas, ped stutsar med sina ben så Lisa hoppar upp och ner, ped hjälper ett annat barn med vantarna, Lisa sitter kvar i ped knä ler och utstrålar nöjdhet.

I dessa situationer visar Lisa glädje och det är hon som styr eller väljer lägesförändringen i sin kropp, det är inga överraskande rörelser eller moment utan en medvetenhet i förflyttningen av kroppen.

6.1.3 Känslan arg och ledsen

Lisa visar ilska och ledsenhet när hon hindras av saker i omgivningen hon inte kan påverka, eller att hennes intentioner krockar med vad pedagogerna eller verksamheten förväntar av henne. Även vid ilska använder Lisa verbala uttryck och ljud som förstärker hennes känsla.

Tar pedagogens handled och fortsätter mot gungan där ett annat barn sitter och gungar. Tar tag i gungan med sin andra hand och tittar in på det barnet som gungar. "Å så var gungan upptagen säger ped". Lisa drar i ped. hand i riktning mot gungan. Flera gånger efter varandra. "Så tycker du att jag ska ta ur henne där nu då, ha"? Ped. tar sin fria hand på Lisas axel och Lisa skriker högt. Sliter loss sin hand från ped och fortsätter fram mot gungan. Tar handen i kanten av gungan och drar den fram och tillbaka. Lisa vänder sig mot ped och tar hennes hand igen och drar mot gungan. Ped kommer fram tar Lisas hand och hon kastar hela sin kropp fram och tillbaka även att ped försöker att hålla runt henne. "Ped säger vi kan gunga, vi kan gunga", Lisa visar ett lugnare beteende och tar åter pedagogens handled drar den mot gungan och tar själv fast gungan

med sin andra hand. Tar handen in i gungan och puttar till barnet som sitter där slänger med kroppen och skriker. Slänger huvudet fram och tillbaka och skriker. Ped försöker sätta henne i knät och säger, ”ska vi gunga Diana?” Lisa spänner kroppen i en båge bakåt. Visar ilska bryter sig loss. Drar ihop ögonbrynen tittar mot ped och låter arg. Tar sin hand och drar i gungan. Pedagogerna lyfter ur det andra barnet och Lisa blir lugn står bredvid gungan och håller i den med sin ena hand, tittar mot gungans öppning. Ped säger ”du får hämta en kudde”, Lisa står kvar och håller i gungan. Ped lägger en kudde framför gungan och Lisa tar upp sitt högra ben på kudden och kliver in i gungan. Står upp i gungan och tittar ut ur öppningen mot kamerans håll sätter sig sedan ner på rumpan. Ped puttar gungan tittar på Lisa som sitter lugnt och sticker sedan ut fötterna ur gungan.

Lisa visar att hon vill gunga genom att ta pedagogens hand och dra mot gungan, sedan visar hon ilska vid upptäckten att det sitter ett annat barn i gungan. Lisa puttar på det andra barnet och visar genom detta sätt att hon vill gunga och att den andra flickan får flytta sig. Lisa använder kroppen både för att kommunicera med den vuxne att hon vill gunga (tar handleden på vuxen och drar mot gungan), uttrycker tydlig ilska när barnet inte flyttas ur gungan direkt. I denna situation upplever troligen Lisa svårigheter i förmågan att ställa om från ”jag vill gunga” till ”gungan var upptagen-jag får vänta”. Lisa uppvisar en frustration av att gungan var upptagen.

Är irriterad slår med händerna, tar tag i handen på en vuxen, (dörröppningen är stängd med en skiva så hon kan inte gå in på avdelningen från hallen), den vuxne sätter sig ner och säger ”vad är det här Lisa?” (pekar mot tecknade bilder som finns på skivan av Totte som klär på sig). Lisa slår den vuxne mot ansiktet. Sträcker upp sina händer och kastar sig fram mot den vuxnes kropp, tar upp sitt högra knä i knät på den vuxne och klättrar upp, tittar mot skivan och slår med handen mot den, skriker, kastar sig bakåt, ställer sig upp ryckiga rörelser med kroppen skrikgråter. (Den vuxne ser uppgiven ut sträcker sina händer mot Lisa) säger, ”ska viii? Är du hungrig? Säger mat verbalt + med tecken?” Lisa har sin blick mot skivan i dörren och gråter. Tar inte den vuxnes utsträckta hand, tar upp sin vänstra hand till ögonen, gnuggar. Sträcker sin hand mot vuxens arm, blicken fortfarande mot skivan, drar i den vuxnes hand går mot skivan, säger ääh. Vänder sig mot den vuxne och slår med handen – gråter. Vänder blicken mot skivan igen och tar sin hand på ovansidan skivan. Tittar mot den vuxne igen tar handen och torkar sina ögon. Vevar med sina händer/armar. Går fram mot vuxen igen tar hennes handled och drar den mot sig. Dörren öppnas och Lisa vänder sin blick mot dörren. Orolig, torkar ögonen, stampar med foten. Uttrycker ilska igen skriker och svingar sina händer och armar mot den vuxne som sitter kvar i hallen. Gråter och tittar mot kameran, vänder sig sedan mot dörren. Pedagogerna kommer in, Lisa snurrar runt runt och gråter. Ped. ”säger att vi kan stänga den andra dörren mellan avdelningarna så hon kan gå in på avdelningen”. Ytterligare en pedagog går över skivan Lisa är arg, usch vad tråkigt säger ped. Kommer tillbaka och lyfter bort skivan från dörröppningen. Lisa torkar ögonen tittar mot skivan som hängs på väggen och går bakom ped och in på avdelningen. Går vidare runt hörnet mot aktivitetstavlan. Tittar mot en stängd dörr och vänder blicken mot sina bilder och symboler. Sträcker fram sin hand och tar gaffel och sked som är hennes symbol för mat. Vänder sig mot dörren och där sitter ped på huk, visar ilska slår mot ped ansikte, låter arg, frustrerad och ledsen, vänder sig runt skriker och gråter, ögonbrynen är ihopdragna. Ped säger ”jag förstår att du är ledsen tjejen åh”,(sträcker sina armar mot Lisa som går mot ped och de kramas en stund). Lutar sig mot ped och klättrar upp i hennes famn, torkar sina ögon. Ped bekräftar, ”ja du är ledsen och hungrig”. Lisa hoppar runt igen i ped knä, tycker sin hand upp i ped ansikte, ställer sig på sina fötter och tar sina händer i ögonen gnuggar, säger Daze och backar bort från ped. (Ped vänder sin blick mot tavlan). Lisa viftar med armen mot ped som står kvar vid

dörren. Lisa tar ped handled i sin hand och ped går från dörren och ut i rummet, Lisa släpper handen direkt och står kvar vid dörren och vänder sin blick mot kameran.

I ovan nämnda situation visar Lisa frustration då hon fysiskt hindras i att gå in på avdelningen när hon varit ute. Hon går vanligtvis in till sin tavla och tar gaffel och sked som symboliserar mat, hon upplevs dessutom ofta hungrig vid den tiden. När hon slutligen kommer in på avdelningen och tar sin sked/gaffel så finns där en stängd dörr till mellan Lisa och rummet där maten är, hon visar ilska igen, slår, låter arg och ledsen. Väljer också tillslut närhet och kramas en stund då pedagogen tonar in med sin röst och bekräftar hennes känsla verbalt. Förstår Lisa mer verbalt språk än hon själv kan uttrycka, eller känner hon igen stämningen och medkänslan från den vuxne i sitt medvetande och gör känslan att hon blir lugnare en stund? ”Vi minns inte bara med ord utan också genom bilder, ljud, dofter och stämningar som spelar stor roll när vi återskapar situationer i vårt minne” (Furehed, 2000). När hon sedan tar den vuxnes hand och personalen går ut i rummet släpper Lisa handen, här visar hon på att hon vill äta och lämnar inte dörren som leder till maten.

6.1.4 Analys/ sammanfattning

”Att uttrycka känslor är minst socialt och därför minst komplicerat” (Furehed, 2000). Barn upplever sin omvärld genom kroppen och blir genom kroppens närvaro i världen medveten om fenomenen i den. Lisa visar tydligt sin kommunikation genom känslorna, hon skrattar och gör ljud när hon är glad och hennes vestibulära sinne aktiveras, hon skriker och drar ihop ögonen, sparkar och slår när hon är arg och hindras i sina önskningar eller intentioner i förskolan. När Lisa använder sina händer i aktiviteter visar hon ett lugn, är neutral i känslouttrycken och gör inga ljud. De positiva känslorna Lisa uttrycker kunde bäst förstås i relation till den aktuella situationen, medan negativa känslor uttrycks i första hand i situationer där hon inte kunde påverka intryck av händelser runtomkring. När de vuxna inte förstod eller bekräftade barnets missnöje stegrades frustrationen.

Att använda sig av känslor för kommunikation påverkar pedagogerna runt barnet på ett eller annat sätt. Har man då ingen verbal förmåga att uttrycka sig, blir känslorna ett sätt att få andras uppmärksamhet i tillägg till den grundläggande upplevelsen, att t.ex. vara arg eller glad. ”Att uppleva och visa känslor tycktes vara både ett sätt att förstå omgivningen och kommunicera den specifika förståelsen till andra” (Hautaniemi, 2004).

6.2 Att påverka andra

Lisa visar i observationstillfällena att hon har ett flertal sätt att påverka sin omgivning. Hon använder sin kropps närvaro i världen som på olika sätt skapar förståelse hos pedagogen. Även bilder och föremål blir påverkansmöjligheter i hennes livsvärld.

6.2.1 Genom kroppen

(Pedagogen kommer och ska sopa upp sand från golvet), Lisa reser sig upp från stolen och ställer sig vid sidan av stolen. Vänder sin blick mot pedagogen och tar tag i hennes arm, drar sin hand ner mot pedagogens hand och tar med pedagogen i handen tillbaka till bordet och sätter sig ner på stolen. Tar pedagogens hand till bordet, puttut stolen

lite böjer på kroppen och sträcker i handen under bordet, (pedagogen tittar under bordet) och säger ”nu ser jag Lisa titta, titta”(böjer sig in och hämtar något) Lisas blick är riktad mot pedagogen, (ped vänder sig mot Lisa) och säger ”den”. Lisa fäster blicken en kort stund mot pedagogen sedan mot sandklumpen som pedagogen hämtat från golvet. Lisa tar emot sandklumpen och trycker den åter i äggkoppen. Pedagogen puttade in stolen med Lisa på till bordet säger så och leken med sanden fortsätter.

Lisa använder i denna situation flera olika sätt att påverka pedagogen till att hjälpa henne. Hon reser sig upp från stolen, tar på detta sätt ett initiativ, vänder sig mot pedagogen och tar tag i hennes arm och drar med pedagogen till bordet och sätter sig ner igen. Puttar sedan ut stolen en bit och tar pedagogens hand in under bordet, samtidigt som hon böjer lite på sin kropp. Pedagogen ser sanden som ramlat ner under bordet och ger den till Lisa som vänder sin blick kort mot pedagogen och sedan fortsätter med sin aktivitet, leka med sanden. Här visar Lisa en kommunikativ kompetens som gör det möjligt att förstå vad hon vill ha hjälp med. Bjar och Liberg (2003) menar att kommunikation innebär att skapa en mening, göra sig förstådd och förstå andra. Genom att kommunicera med varandra skapar vi tillsammans en förståelse för vad som händer i vår omgivning. Det kräver dock en följsamhet och uppmärksamhet kring vad hennes icke-verbala uttryck står för. Ett kommunikationssätt som Lisa genomgående använder när hon vill något, eller behöver hjälp från en vuxen är att ta sin hand runt handleden och dra för att visa. Detta gör hon aldrig, under mina observationer, på sina jämnåriga. Det är också endast mot vuxna hon vänder sin blick korta stunder i situationer då hon behöver hjälp, eller vill förmedla något.

Vänder blicken mot mitt ansikte och håller kvar sin högra hand vid en blå låda strax över huvudhöjd i garderoben. En vuxen hand kommer in i bild och tar tag i handtaget på dörren. Lisa flyttar sig från garderoben och ut ur bild. Hostar, pedagogen inväntar, L tar tag i pedagogens hand och för den framåt mot den blå lådan. Den, säger pedagogen och tar tag i den blå lådan i garderoben, då släpper Lisa taget om pedagogens hand.

Här visar Lisa att hon vill ha den blå lådan (sandens) genom att ta pedagogens hand och föra den mot lådan, när sedan pedagogen förstår släpper Lisa handen och visar att hon är nöjd. Brodin (2008) menar att det är viktigt att personerna i omgivning känner barnet väl och kan tolka dess signaler. Ett barn som försöker kommunicera men inte blir förstått ger upp. Situationen ovan visar på en följsam pedagog som förstår Lisas intentioner och när pedagogen visar att hon förstått budskapet slutar Lisa dra i handen (Lisas påverkanssätt i kommunikationen).

Tar ped handled och fortsätter fram mot gungan där ett annat barn sitter och gungar. Tar tag i gungan med sin andra hand och tittar in på det barnet som gungar. ”Å så var gungan upptagen säger ped”. L drar i r:s hand i riktning mot gungan. Flera gånger efter varandra. ”Så tycker du att jag ska ta ur henne där nu då, ha?” Pedagogen tar sin fria hand på Lisas axel och hon skriker högt. Sliter loss sin hand från ped och fortsätter fram mot gungan. Tar handen i kanten av gungan och drar den fram och tillbaka. Lisa vänder sig mot ped och tar hennes hand igen och drar mot gungan.

I ovanstående situation uppvisar Lisa obehag när pedagogen tar sin hand på hennes axel för att få hennes uppmärksamhet. Lisa själv använder inte annan kroppskontakt än handen runt handleden för kommunikation, kramar och bus accepterar hon när hon är glad eller ledsen. Hennes sinnesstämning påverkar troligtvis hennes reaktion på beröring. Lisa visar även denna gång vad hon vill genom att ta den vuxne i handen, när hennes tanke eller önskan nu inte uppfylls fortsätter hon att dra i handen, fortsätter kommunikationen – ger inte upp.

Tar upp det andra benet på bänken och reser sig upp och tittar ut ur fönstret och ut på gården. Står på tå och har sina händer i fönsterbrädan som är i höjd med hennes axlar. Sätter vänster fot upp på ryggstödet och vänder blicken bakåt mot dörren som går ut mot hallen. Släpper händerna och böjer sig ner och går av bänken och ner på golvet igen. Säger verbala ljud och lyfter sina knän högt. Går tillbaka mot dörren och mig/kameran, tar min handled, ler. Tittar mot min hand! Drar med mig mot bänken. Sätter sig ner vänder sig mot mig/kameran och tittar rakt in i kameran, ler. Börjar krypa på bänken säger jobi jobi jobi med verbala ljud. Reser sig upp på bänken, tittar ut genom fönstret säger jubi jubi igen, fingrarna i fönsterbrädan. Tar handen på hantaget på fönstret.

Denna situation kan eventuellt visa ett uttryck för att Lisa vill gå ut. Hon klättrar upp för att titta ut genom fönstret, går ner bort till mig tar min hand, tittar mot handen- inte ansiktet, drar med mig till fönstret klättrar upp på bänken igen och tittar ut, tar handen på fönstrets handtag.

6.2.2 Kommunikation med bilder och föremål på förskolan

Förskolan har en aktivitetstavla som är indelad i de olika rummen som finns att välja på och ibland specifika aktiviteter, man vill på detta sätt ge alla barn möjlighet att påverka sin vardag genom personliga val. Lisa har också sina bilder och symboliska föremål hängande på en bräda direkt i anslutning till tavlan. Hennes bilder hänger i en bestämd ordning och ”ska” tas uppifrån och ner, de är även valda utifrån observationer av vad Lisa tycker om att göra på förskolan. Dagen har sedan hon började vid årsskiftet bestått av gunga (inomhus), deltasand, toalett alla dessa är representerade av foto på den autentiska miljön. Därefter finns en liten tygsko för att symbolisera gå ut och gaffel och sked som betyder lunch och slutligen ett foto på mamma och pappa som symboliserar att det är dags att gå hem.

Lisa går in från hallen svänger runt hörnet mot aktivitetstavlan, sträcker sin högra hand och tar ner bild nummer två i ordningen som är ett fotografi av deltasanden. Sedan går hon in i rummet bredvid och hämtar lådan med sand och börjar aktiviteten.

Lisa inleder dagen för första gången sedan hon började på förskolan med en annan aktivitet än gungan, hon kommuniserar detta genom att ta bild nummer två på aktivitetstavlan som föreställde deltasanden och sedan går till rummet där sanden finns hämtar lådan och startar aktiviteten. Detta visar på en förståelse av bilden som kommunikativt verktyg och hon gör ett aktivt val utifrån sin önskan. Hon kommunicerar inte med att visa bilden för någon annan och att genom bilden kommunicera sitt val av aktivitet. Med stöd av bilden och att hon kan nå sanden själv blir hon vid detta tillfälle oberoende av en vuxen som kommunikativ tolk. Hon kommunicerar själv.

Klättrar upp på tripptrapp, klättrar ner igen lägger sig på bilmattan. Pedagog har hämtat kortet som föreställer gungan, och visar det för Lisa. Lisa går till rummet med gungan. Klättrar i gungan genom att ställa sig på en stor lekkudde, håller fast kortet med gungbilden i handen.

Visar även här att hon förstår bildkommunikation, tittar på bilden och går till rummet med gungan, klättrar upp i gungan och gungar. I denna situation påverkas hennes val av aktivitet av att pedagogen visar en bild, Lisas respons består då i att hon går till gungan och gungar. Här visar hon genom sin kropps vara-till-världen att gunga var en bra aktivitet i den situationen.

Hämtar gaffel och sked. Får en smörgås, äter och känner med fingrarna på brödet. Gungar fram och tillbaka på stolen. Äter.

1:a Brädan till det andra rummet tas bort och Lisa går direkt till aktivitetstavlan där hon tar ner gaffeln och skeden. Dörren till maten är stängd. Torkar ögonen med fingrarna, arg orolig, går runt.

2:a Lisa torkar ögonen tittar mot skivan som hängs på väggen och går bakom ped in på avdelningen. Går vidare runt hörnet mot aktivitetstavlan. Tittar mot en stängd dörr och vänder blicken mot sina bilder och symboler. Sträcker fram sin hand och tar gaffel och sked som är hennes symbol för mat. Vänder sig mot dörren och där sitter ped på huk, visar ilska.

3:e Går in med mössan på, går till aktivitetstavlan och tar ner gaffel och sked, Går och sätter sig i rummet bredvid i soffan, fäster blicken på besticken.

Här visar Lisa att hon vet att gaffel och sked betyder mat, och att man får något att äta. Hon går alltid till tavlan och hämtar besticken när de kommit in utifrån gården, det kan tyda på en tidsuppfattning utifrån att samma rutiner sker varje dag. Lisa har genom rutinerna skapat en förståelse och sammanhang av vad som ska ske. I situationen överst tar hon fram besticken under förmiddagen, pedagogen tolkar det som att Lisa är hungrig och hon får en smörgås och frukt, äter och blir nöjd. Hon visar inte ilska vid alla tillfällen då dörren till maten är stängd, är det hennes känsla av hunger som avgör hur upprörd hon blir eller om hon kan vänta?

Pedagogen visar Lisa en bild på toaletten, Lisa sträcker fram sin hand och tar kortet, vänder sin blick mot kortet, ser på kortet en relativt lång stund, ped reser sig upp då "tvingas" Lisa att ställa sig på golvet och därefter går ped och Lisa mot toaletten, hit ska vi, säger ped. Lisa går in på toa här slutar jag filma.

Lisa, vänder sig mot fönstret igen och tar handen mot handtaget, låter verbala ljud (stönar). Vänder sig runt mot hallen, ler, vänder blicken mer mot bänken och en tygsko som ligger där, tittar ut i fönstret, tittar mot skon igen, böjer sig ner och tar skon. Knölar den runt och klämmer på den med sina händer. Håller skon i sin ena hand och sträcker handen över huvudet. Håller skon i fingertopparna och för handen fram och tillbaka och tittar mot skon. Släpper den på fönsterbrädan tar upp den igen. Snurrar runt på bänken med skon i handen, släpper den på en hylla bredvid (inte Lisas), tittar ut genom fönstret, tittar mot skon.

I de två ovanstående situationerna visar Lisa att det är av liten betydelse om kommunikationen sker via bilder eller föremål, hon upplevs förstå båda. Vad är då bäst ur Lisas synvinkel och framtida möjlighet för kommunikation, föremål eller bilder?

6.2.3 Analys/ sammanfattning

”Att påverka andra kräver inte någon dialog och är därför en relativt enkel funktion att utföra” (Furenhed, 2000). Lisa har en kommunikativ förmåga genom sin kropp när det kommer till att påverka omgivningen till att förstå vad hon vill. Hon tar de vuxna runt handleden för att visa vad hon önskar för hjälp. Hon rör sig runt på avdelningen för att göra saker hon vill t.ex. leka med sanden eller gunga, denna kommunikation kräver att pedagogerna ser och förstår det hennes kropp kommunicerar. Hon har även vid två tillfällen under mina observationer använt föremål för att påverka i kommunikationen, en gång tog hon kortet på sanden och gick för att hämta den trots att kortet inte hängde överst på tavlan, som var det valet som skulle inleda dagen. Hon gjorde ett aktivt val. Hon riktade inte bilden till någon utan använde det som en övergångsbild mellan tavlan och garderoben där sanden fanns. Den andra gången hämtade Lisa besticken och kommunicerade till pedagogen genom att visa fram dessa, varpå den vuxne erbjöd Lisa smörgås och frukt, Lisa åt och verkade nöjd.

6.3 Att informera

Att informera andra kräver att omgivningen tolkar det Lisa vill meddela. Hon visar en variation i sin kommunikation, men Lisa är idag bunden till här och nu situationer för att informera det hon önskar. Hennes inre tankar har hon ingen möjlighet att förmedla i dagsläget.

Lisa reser sig upp från stolen och ställer sig vid sidan av stolen. Vänder sin blick mot pedagogen och tar tag i hennes arm, drar sin hand ner mot pedagogens hand och tar med pedagogen i handen tillbaka till bordet och sätter sig ner på stolen. Tar pedagogens hand till bordet, puttar ut stolen lite böjer på kroppen och sträcker i handen under bordet, pedagogen tittar under bordet och säger ”nu ser jag Lisa titta, titta” (böjer sig in och hämtar något) Lisas blick är riktad mot pedagogen, vänder sig mot Lisa och säger ”den”.

Lisa tar tag i pedagogens hand och för den framåt mot den blå lådan. Den säger pedagogen och tar tag i den blå lådan i garderoben, då släpper Lisa taget om pedagogens hand.

Lisa går in från hallen svänger runt hörnet mot aktivitetstavlan, sträcker sin högra hand och tar ner bild nummer två i ordningen som är ett fotografi av deltasanden. Sedan går hon in i rummet bredvid och hämtar lådan med sand och börjar aktiviteten.

I de tre situationerna ovan informerar Lisa sin omgivning om vad hon vill/önskar. Hon använder sin kropp, bilder och förflyttning i rummet för att informera omgivningen vad hon vill. Hon inväntar inte alltid respons från människorna runt henne. ”Det finns risk att den funktionshindrade personens känsloliv uppfattas som fattigt därför att informanten har svårt att uttrycka detta”(Hautaniemi, 2004, s. 160).

6.3.1 Analys/ sammanfattning

”Att informera om den yttre verkligheten så att andra förstår, kan innebära en svårighet” (Furenhed, 2000). Informationen är hela tiden kopplad till hennes konkreta upplevelse, och direkt till situationen. Hon har i dagsläget liten möjlighet att informera om inre upplevelser och behov exempelvis, törst, trötthet, toabesök.

Hon gjorde dock ett försök som lyckades när hon var hungrig på förmiddagen och använde sina bestick för att visa denna känsla. Kan man inte uttrycka sig verbalt får man uttrycka sig genom kroppen, eller använda sig av fenomen i sin omgivning. Här visar Lisa kommunikativ kompetens.

6.4 Att etablera och upprätthålla kontakt med andra

När det gäller att etablera eller inleda kontakt har Lisa flera tydliga kommunikationsuttryck i dagsläget. Nästa steg i kontakten, är att besvara och upprätthålla kommunikationen, genom att tolka den andres intentioner i kontakten, detta visar sig svårt för Lisa.

Ytterligare ett barn har kommit till bordet. Lisa visar ingen notis om att skapa kontakt med något av dessa barn. Det är ljud och lek runt och pedagogen och de andra barnen pratar, Lisa är fokuserad på sanden.

En klump med sammanpressad sand ramlar ut i handen. Lisa lutar sig framåt och fäster blicken mot bortre delen av bordet. Reser sig upp och sträcker handen mot den plats dit hon tittar. Tar tag i en vit äggkopp som ett av de andra barnen använder i sanden. Tar klumpen hon har i handen och pressar den ner i äggkoppen som är mindre till storlek.

Lisas fokus i de ovanstående situationerna är inte riktat mot människorna runt henne utan det är sakerna och aktiviteterna som fångar hennes intresse (sandens och äggkoppen), hon verkar inte förstå eller uppfatta att ett annat barn använde äggkoppen i sin lek, hon såg koppen och tog den.

Tar plastkoppen från ett annat barn, han blir arg säger nej. Lisa ler.

I denna situation visar Lisa sin svårighet av att läsa av de andra barnens känslor, pojken blir tydligt arg och säger nej, Lisa ler och fortsätter leka med koppen till synes oberörd över barnets reaktion.

Tar I:s hand som tar med henne mot skindan, går upp i den och sätter sig ner, med stöd av den vuxne. Ett annat barn sitter i skindan, I säger – två tjejer i vagnen det går ju hur bra som helst. I hjälper det andra barnet att sitta bekvämt var på hennes ben hamnar ovanpå Lisas, detta gör Lisa ingen notis om. Hon böjer sig åt sidan och sträcker handen mot marken och hjulet på skindan, blicken är fäst där handen befinner sig. Håller med händerna i skindans kant, tittar mot staketet (inte barnet mittemot), lutar sig åt andra hållet känner med handen, och sätter sig upp igen.

Här visar Lisa att hon fångas av egna upplevelser i situationen och delar inte denna känsla med andra barn, inte ens en blick.

6.4.1 Analys/ sammanfattning

”Att etablera och upprätthålla kontakt, det vill säga kommunikationens sociala funktion är olika svårt för människor med funktionshinder och icke-verbalt uttryck” (Furenhed, 2000).

Här framträder en svårighet för Lisa, hennes fokus är på aktiviteten eller föremålen och delar inte sammanhanget i situationen eller leken med de som finns runt henne. Att rikta uppmärksamheten inbegriper att samtidigt ha koll på föremålet för den delade uppmärksamheten och på personen som man ska dela erfarenheten med, här missar Lisa sammanhanget. Lisas sinnesintryck hindrar henne i att ”se” hela bilden.

6.5 Upprepning av beteende och fokus på detaljer

Lisa uppvisar ett statiskt beteendemönster där känslouttryck, aktiviteter och kommunikativa handlingar upprepar sig dagligen. Hon visar även att ta in sammanhanget är svårt i relation till andra barn och vuxna, Lisa fokuserar då på detaljer och det är saken som avgör aktiviteten.

Lisa gick in från hallen svänger runt hörnet mot aktivitetstavlan, sträcker sin högra hand och tar ner bild nummer två i ordningen som är ett fotografi av deltasanden. Sedan går hon in i rummet bredvid och hämtar lådan med sand och börjar aktiviteten (observation, 130304).

Lisa kommer gående in från hallen passerar aktivitetstavlan och går vidare in mot vattenrummet. Svänger runt hörnet och vänder sig runt mot mig (jag går efter med kameran), sträcker handen upp mot handtaget på garderoben, som finns i rummet. Vänder blicken mot kameran och öppnar garderobsdörren med sin vänstra hand. Vänder blicken mot insidan av garderoben och blicken vilar strax över huvudhöjd. Hon hostar och fortsätter att ha blicken in i garderoben. Tar ett steg framåt och släpper handtaget på dörren, gör en sträckrörelse med kroppen och försvinner in bakom dörren. Vänder sig mot mig (jag har flyttat mig runt dörren och filmar nu in i garderoben), vänder blicken mot mitt ansikte och håller kvar sin högra hand vid en blå låda strax över huvudhöjd i garderoben (videoobservation, 130308).

Går in och förbi tavlan med bilderna och vidare in i vattenrummet. Vänder sig mot mig/kameran och sträcker sedan handen mot handtaget på garderoben och öppnar, vänder blicken upp mot sanden, vänder blicken mot diskbänken i rummet, går fram mot diskbänken, lutar huvudet på sned. Ped kommer in och tar tag i garderoben, L vrider lite på sitt huvud, ped visar bilden på deltasanden för L som vänder sin blick mot bilden, L sträcker fram handen mot bilden tar den och tittar på bilden. Tar den och tar ner handen mot benet, tar handen i ansiktet och vänder sig mot garderoben igen, ped tar fram sanden stoppar ett kort ögonblick framför L:s ansikte, ställer den upp på bänken i plastbaljan den ska vara i, L följer med blicken. Ped bär sanden L ser nöjd ut. Följer ped och sanden ut i angränsande rum (videoobservation, 130313).

Dessa observationer, var till stor del identiska, det var svårt att skilja dem åt på filmen, visar hennes behov av att starta dagen på samma sätt varje dag. Hennes timmar på förskolan innehåller även en stund i gungan, frukt och smörgås på förmiddagen, utgång, mat och hemgång. Hindrar hennes behov av återkommande rutiner hennes lärande och hur kan förskolan eventuellt utveckla detta vidare?

Lisa sitter vid lekbordet tillsammans med två barn och leker med deltasanden. Hon har lekt en längre stund med hjälp av sina händer och nu kommer pedagogen in och tillför små genomskinliga plastkoppar till leken. Vänder sin blick mot koppen sedan tillbaka till sanden till koppen igen och tillbaka till sanden. Släpper sedan sand ner i koppen och plattar till sanden med fingertopparna. Vänder på koppen och sanden ramlar ut på bordet, tar koppen med höger hand och kör den genom sanden när den är fylld med sand tar hon upp koppen vänder blicken mot koppen där det är sand högt över kanten hon lyfter sin vänstra hand och trycker till sanden med fingertopparna, därefter kör hon koppen genom sanden igen och fyller på med sand lyfter upp koppen och tömmer sanden i sin andra hand ur koppen.

Förskolan har påskfest och alla barn har haft skattjakt där de hittade ett stort påskägg med en film i till alla barn på förskolan. Nu var det dags att se på filmen och barnen fick plastkoppar med popcorn som de skulle äta till filmen (likadan kopp som i

sandleken), L tog koppen vänder koppen upp och ner, popcorn på golvet. Tar koppen med höger hand och kör den genom popcornen när den är fylld, tar hon upp koppen vänder, lyfter upp koppen och tömmer popcornen i sin andra hand ur koppen.

Här visar Lisa att det är koppen som är avgörande för hennes aktivitet, hon har ingen förståelse eller erfarenhet av att detta går att äta, stoppar inte popcorn i munnen under hela tiden leken pågår. Lisa kopplar detaljen kopp till aktivitet oavsett att man befinner sig i två olika rum och kontexten runt är helt olik.

6.5.1 Analys/ sammanfattning

Lisas svårighet att vara spontan i val av aktivitet på morgonen, samt hennes fokus på detaljen kopp gör att hon uppvisar stereotypa kommunikativa handlingar. Hennes sinnen tar inte in relevant information från omgivningen och annorlunda intryck ger annorlunda uttryck. ”Fragmentarisk perception beror på svårigheterna att processa en stor mängd information. När personen inte förmår bryta ner informationen i meningsfulla enheter riktas uppmärksamheten mot en del i taget och skapar därmed fragmentariska intryck” (Bogdashina, 2003).

7. Diskussion

I detta kapitel presenteras först en reflektion kring vald metod, därefter följer resultatdiskussion, specialpedagogiska implikationer, samt förslag på fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

”Jag vill förstå världen ur din synvinkel. Jag vill veta vad du vet på det sätt som du vet. Jag vill förstå meningen i din upplevelse, gå i dina skor, uppleva tingen som du upplevde. Vill du bli min lärare och hjälpa mig förstå?” (Kvale & Brinkmann, 2009).

I studien används en livsvärldsfenomenologisk och hermeneutisk ansats, då syftet är att beskriva, tolka och förstå de kommunikativa handlingar en flicka med AST ger uttryck för inom ramen för en specifik lärande kontext i förskolan.

Intentionen att få tillträde till och en förståelse av informantens upplevelse av sin livsvärld var en utgångspunkt som fanns vid valet av ansats. Inom livsvärldsfenomenologin återvänder man till den konkreta, sinnliga vardagsvärlden där den subjektiva upplevelsen blir utgångspunkten. Om begreppet livsvärld säger Berndtsson (2009) ”Livsvärlden är den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med en människa är livsvärlden på detta sätt en levd värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv” (s. 252).

Berndtsson beskriver hur en människas levda värld kommer till uttryck i hennes handlingar och vardagsliv, det var därför naturligt att observera informantens kommunikativa handlingar och uttryck i förskolans lärandekontext. Det kändes även självklart att välja deltagande observationer och videofilmning då studiens syfte var att förstå barnets kommunikativa handlingar, som är icke verbala, inte vad pedagoger eller föräldrar har för tankar om informantens förståelse av sin livsvärld. Det var inte heller möjligt att samtala med Lisa. ”Mänsklig verksamhet sker i lokala praktikkontexter, vilket gör att det är viktigare att producera kontextberoende kunskap än att fåfängt söka efter en universell, förutsägande teori” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 283).

Eftersom informanten inte har någon verbal kommunikation har min förförståelse av både förskolans lärande miljö och erfarenheten av samspels och kommunikationsmetoden Marte Meo haft betydelse för mina tolkningar och det resultat jag presenterat. Risken med denna metod är dock att forskarens förförståelse präglar stunden och även tolkningen av det empiriska materialet (Stukát, 2005), men i denna studie har förförståelsen istället underlättat att få syn på de kommunikativa uttrycken. Troligen har min erfarenhet av barn som inte pratar verbalt och utgångspunkten i barnets initiativ med den icke-verbala kommunikationen hjälpt att dra relevanta slutsatser utifrån det Lisa visar av kommunikativa handlingar under sin vistelse på förskolan.

Hermeneutisk tolkning sker mellan subjekt och objekt. Det handlar om att i studien försöka läsa mellan raderna, låta barnets uttryck tala till mig. Förförståelse kan då vara en belastning och leda forskaren fel, vilket innebär att det är viktigt att forskaren alltid är medveten om sin förförståelse samt sin påverkan i situationen. Min förförståelse har troligen påverkat mina val av kommunikativa handlingar att lyfta fram och belysa ur kontexten när jag var deltagande observatör på förskolan. Videofilmen har då på motsvarande sätt troligen gett mig möjligheten att förhålla mig neutral och värderingsfri till det som faktiskt visade sig på filmen. Dessa två metoder har på skilda vis bidragit till att fördjupa kunskaperna kring hennes kommunikativa handlingar. Denna ansats belyser just vikten av att forskarens egen livsvärld möter informantens livsvärld eftersom forskaren och informanten ”är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar” och detta innebär ”att en brygga måste slås mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärldar som studeras” (Bengtsson, 2005, s. 39-40). Det är i mötet en eventuell förståelse kan ske.

Innan studien genomfördes fanns tankar om hur jag skulle relatera till personalen på förskolan och de övriga barn som vistades där, då förskolan och barnen var kända för mig sedan innan. Detta upplevdes dock inte som ett problem, jag responderade på kontakt både från Lisa, personalen och de övriga barnen och det medförde troligen ett mer avspänt förhållningssätt till min närvaro på förskolan.

Den tid som fanns till förfogande för denna studie har inneburit att avgränsningar gjorts. Enligt livsvärldsfenomenologin ska inte världar reduceras, alla kontexter en människa rör sig mellan innefattas i dennes livsvärld (Bengtsson, 2005). Det är dock orimlighet att i en studie av denna storlek och tidsaspekt omfatta och redogöra för informantens hela livsvärld. Det har varit nödvändigt att avgränsa studien och valet hamnade på att försöka förstå vad hennes kommunikativa handlingar på förskolan står för. Förhoppningen är att genom analysen och tolkningen av resultatet kunna ge en bild av vilken alternativ kommunikation Lisa använder för att förmedla sig till omgivningen. Det finns även en förhoppning att presentera pedagogerna alternativa vägar att nå ytterligare kommunikations möjligheter med Lisa.

7.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är indelad i två teman och besvarar syftet för studien. Det rör sig dels om vilka kommunikativa handlingar Lisa ger uttryck del om vilka horisonter som utvecklar respektive hindrar Lisas kommunikation på förskolan. Resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning på området och utifrån livsvärldsfenomenologi samt hermeneutisk ansats.

”Barn med svårigheter vänder sig till oss och kommunicerar genom sitt uppförande. Vägen till de väl fungerande metoderna går via tolkning av och förståelse för det

budskap som detta beteende förmedlar. I det här arbetet ges inga standardlösningar och generella recept. Vad vi gör beror på hur vi uppfattar detta budskap, dvs. det kräver individuella bedömningar och metoder” (Kinge, 2000, s. 43).

7.2.1 Kroppen som kommunikativt redskap i mötet med förskolan

Diskussion och förståelse kring barns kommunikativa uttryck i vardagen på förskolan är en förutsättning för att förstå både delar och helheter och genom detta kunna ge ett adekvat stöd för utveckling och lärande. Fenomenologin innebär att man återvänder till den konkreta, sinnliga vardagsvärlden där den subjektiva upplevelsen blir utgångspunkten. Medan hermeneutiken tolkar mellan subjekt och objekt. Det handlar om att i studien försöka läsa mellan raderna, låta barnets uttryck tala till mig.

I resultatet för studien visar det sig att Lisa nästan uteslutande använder sin kropp för att kommunicera vad hon känner, vill ha eller vad hon upplever i olika situationer i förskolans lärandekontext. Hon uttrycker sig genom sin levda kropp och genom sina levda erfarenheter av världen. Lisa kommunicerar med känslor, den levda kroppens närvaro i världen och vid något tillfälle via konkreta fenomen i livsvärlden. Hon använder dessa kommunikationsätt oavsett om hon uttrycker känslor, förflyttar sig i rummet eller för att påverka omgivningen.

”Det är således genom de kroppsliga rörelserna som vi kan lära känna och bemästra den yttre världen. En kropps rörelseförmåga och dess sinnesorgan utgör en del av världen samtidigt som kroppen upplever världen genom sitt perspektiv” (Hautaniemi, 2004, s.30).

Utifrån Merleau-Pontys horisontbegrepp kan resultatet förstås, som att en positiv upplevelse möjliggör att vidga hennes horisont (Bengtsson, 2005). Lisa återkommer till samma aktiviteter vid flera tillfällen, och i aktiviteterna ger hon även uttryck för liknande känsloupplevelser som kan tolkas att hon upplever situationen positivt. Hur kan då lärandekontexten på förskolan möta Lisas behov till fler positiva upplevelser av sin livsvärld? Lisa kommunicerar en förståelse av sin lärandemiljö på förskolan genom att hon förflyttar sin kropp i rummet och påvisar vad hon vill eller tänker göra. Bjar och Liberg (2003) menar att kommunikation innebär att skapa en mening, göra sig förstådd. Lisa använder även sina händer för att peka på fenomen och sin blick som hon riktar mot fenomenet, hon visar en kommunikativ kompetens i sina icke-verbala uttryck. Hon använder även sina händer för att ta tag i pedagogernas handled och konkret visa vad hon vill, detta uttryck kan möjligen tolkas som kom, då denna kommunikativa handling alltid har ett syfte. Enligt Vygotskij är språk och kommunikation betydelsefullt för all inläring. ”Att någon är kommunikativ betyder att de har ett budskap att förmedla” (Bergström & Boréus, 2005).

I studien är det möjligt att tolka Lisas känsloutryck som ytterligare ett sätt att kommunisera hennes upplevelse av en specifik situation. Detta sammanfaller med Hautaniemis forskning (2004) hon skriver att ”de funktionshindrede barnens perception så som den visar sig i deras livsvärld går att förstå genom att studera barnens kroppsliga uttryck och känsla med utgångspunkt i den kontext barnet befinner sig”. När Lisa visar neutrala känsloutryck är hon lugn, fokuserad och upplever livsvärlden genom taktil beröring av hennes händer. Furenhed benämner i sin forskning här ”talande tystnad” där individen genom motorisk framställning som metod uttrycker sina önskningar och intressen i stunden (Furenhed, 2000).

När hon visar glädje och ilska använder Lisa mer ljud och kroppsrörelser för att förstärka sin upplevelse. Hon visar glädje när hon påverkar sin livsvärld genom att själv förändra läget på

sin kropp ex. genom att gunga. Medan ilskan framträder när hon hindras i det hon visar att hon vill göra, ex. tar besticken för att visa hunger och blir arg då dörren till maten är stängd, detta sker vid varje tillfälle så detta är en trolig tolkning av känslouttrycket. Det samstämmer också med Hautaniemis (2004) forskning hon skriver ”de positiva känslorna barnen uttrycker kunde bäst förstås i relation till den aktuella situationen, här och nu, medan negativa känslor uttrycks i första hand i situationer där barnet inte kunde påverka intryck av händelser runtomkring, men som de ändå var exponerade för. När de vuxna inte förstod/uppmärksammade barnets missnöje stegrades frustrationen”.

Hon har även vid två tillfällen under mina observationer använt föremål för att påverka i kommunikationen, en gång tog hon kortet på sanden och gick för att hämta den trots att kortet inte hängde överst på tavlan, som var det valet som skulle inleda dagen. En möjlig tolkning av detta är att hon gjorde ett aktivt val. En annan tolkning kan vara att hon slumpmässigt tog en bild från väggen. Då informanten gick direkt till garderoben och hämtade sanden, samt startade upp aktiviteten kan det förstås som att informanten gjort ett aktivt val och denna tolkning visar sig mest trolig. Hon riktade inte bilden till någon utan använde det som en övergångsbild mellan tavlan och garderoben där sanden fanns. Det kan ändå tyda på en förståelse av bilden kopplad till specifik aktivitet. Den andra gången hämtade Lisa besticken och kommunicerade till pedagogen genom att visa fram dessa, varpå den vuxne erbjöd Lisa smörgås och frukt, Lisa åt och verkade nöjd. Lisas sätt att kommunicera kräver att människor förstår Lisa, tolkar och ser hennes intentioner med förflyttningen i rummet. Det blir viktigt att försöka dela perspektiv med Lisa, förstå vad hennes kroppsliga förflyttning betyder i de specifika situationerna.

7.2.2 Möjlighets- och handlingshorisonter som utvecklar informantens kommunikation och lärande på förskolan

Varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov som ska tas hänsyn till (Salamancadeklarationen, 2/2006). Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan (Lpfö 98/10). Människor delar alla en gemensam värld, det innebär däremot inte att alla har samma uppfattning eller relation till världen. Det som visar sig eller sker i olika kontexter i en social värld kan tolkas, förstås och upplevas på många sätt, utifrån den enskilda individen. Det är viktigt att ta hänsyn till individens erfarenheter, styrkor och framtida möjligheter.

I studien framkommer svårigheter för Lisa i att informera andra. I dagsläget är denna information hänvisad till de aktiviteter och bilder som finns tillgängliga i vardagen på förskolan. Lisas önskningar är hänvisade till att ta utgångspunkt i här och nu samt till de bilder och konkreta upplevelser som hon presenteras, kan förflytta sig till eller på annat sätt påvisa i förskolans lärandekontext. Hon visar dock sin kommunikativa kompetens då hon tog besticken för att visa hunger på förmiddagen. Berndtsson (2001) har i sin studie vidareutvecklat horisontbegreppet till att innefatta en individs *möjlighetshorisont* och dennes *handlingshorisont*. Möjlighetshorisonten för en individ är vad som är möjligt för en person i en specifik situation. Vidare menar Berndtsson att denna möjlighetshorisont måste upptäckas och medvetandegöras innan man agerar i världen. Därmed är horisonten inte statisk utan mer kan ses som en föränderlig horisont. När möjlighetshorisonten är identifierad kan man gå vidare i handling och på så sätt utvidga sin handlingshorisont. Det fortsatta lärandet kommer på så sätt alltid innefatta nya horisonter som innebär utmaningar för den enskilda individen. En möjlighetshorisont för Lisa, på förskolan, skulle vara ökad kommunikation kring hennes inre tankar, känslor och upplevelser i form av ex. törst, trötthet och toabesök, samt eventuellt

erbjuda fler aktiviteter som är kopplade till hennes vestibulära och/ eller taktila sinne, som i dagsläget kan tolkas utgöra hennes intresse, genom att förskolan ex. erbjuder stutsmatta, vattenlek och lera.

Utifrån Lisas förändring av kroppen och glädjen hon visar när det vestibulära sinnet aktiveras, kan en möjlig tolkning vara att detta sinne är hyposensitivt hos Lisa. Bogdashina (2003) anser att sensoriska upplevelser påverkar de kognitiva processerna som i sin tur leder till olika förståelse och beteenden hos den enskilde individen. En möjlighet till utveckling är att skapa många olika sammanhang i Lisas livsvärld som hon upplever som positiva. Detta kan utveckla hennes förståelse i livsvärlden genom fler sensoriska upplevelser och kognitiva processer i de olika lekarna och aktiviteterna.

När detta identifierats som Lisas möjlighetshorisont, vad är då hennes handlingshorisont? Studien visar hennes kommunikativa kompetens när det gäller att använda sin levdakropp och dess levda erfarenheter, men Lisa behöver utveckla alternativa sätt att kommunicera med omgivningen. Lisas handlingshorisont sammanfaller här med Thunbergs forskning om AKK (alternativ kompletterande kommunikation). Thunbergs forskning visar att AKK främjar kommunikation och talutvecklingen hos barn med autism. Bäst resultat nås genom att barnets omgivning får stöd och kunskap så att de kan använda AKK i barnets vardag. Den evidens som finns när det gäller tidig intervention till barn med autism pekar i starkt positiv riktning (Thunberg, 2011).

Att utveckla Lisas kommunikation blir att underlätta och förmedla kommunikation mellan två förståelsehorisonter så att en gemensam förståelse uppstår (Ödman, 2007). Förståelsehorisonten i denna studie avser Lisa och lärandekontexten på förskolan. Den första horisonten som Lisa bör närma sig blir att öka förståelsen av bilden som kommunikationsredskap. Att bilden representerar en känsla eller en aktivitet hon kan kommunicera genom att visa bilden för någon annan. Pedagogen kan när Lisa visat eller valt aktivitet ta henne till tavlan och hämta bilden för att göra valet kopplat till bilden. Detta sätt att utveckla Lisas kommunikation ska ta utgångspunkt i hennes styrkor och intressen i lärandekontexten på förskolan. För varje förändring av kroppen och dess erfarenheter i rummet förändras horisonten och ger nya möjligheter till perspektiv och utveckling både hos subjektet och hos objektet. Studiens syfte är att se Lisas levda erfarenhet och förstå hennes upplevelser. Vikten av detta belyser även Holmqvist i sin forskning. Hon skriver att i litteraturen beskrivs det hur personer med autism lär, men att deras livsvärld presenteras sällan. Fokus är riktat mot de svårigheter och brister som uppvisas. Hon menar att utgångspunkten för dessa studier är *vårt* sätt att tänka och lära, medan hon vill ge ett fenomenologiskt perspektiv på lärandet och utgå ifrån att förstå hur den lärande individen upplever världen (Holmqvist, 2004). Även denna studie utgår från hur individen upplever livsvärlden, då utvecklandet av kommunikationen utgår från de styrkor och intressen Lisa uppvisar. Falkmers (2013) forskning visar också på att i arbetet med barn och elever med AST behövs information om elevens förmågor samt vad som engagerar och intresserar eleven.

Resultatet visar även Lisas svårighet med är att hålla kvar uppmärksamheten i samspelet tillräckligt länge för att kunna överföra information eller förstå budskapet som ges i kommunikationen. Därför menar Brodin (2008) att det är viktigt att personerna i omgivning känner barnet väl och kan tolka dess signaler. Är detta anledningen att Lisa vänder sig till vuxna när hon kommunicerar? Eventuellt kan bilder öka hennes möjlighet till att vända sig till de jämnåriga i förskolan med sina önsknings. Bilder är dessutom enklare för Lisa att bära

med sig i syfte att kommunicera med omgivningen än att använda sig av konkreta saker. I förskolans lärandekontext bör Lisa erbjudas rikt utbud av bildkommunikation, som ökar hennes möjlighet att aktivt välja aktivitet eller kommunicera önskningar till andra.

I Lpfö (98/10) lyfts det lustfyllda lärandet fram och att man i förskolan ska ta till vara och stärka barnets intresse för att lära. Verksamheten ska även utgå ifrån barnet erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Förskolan arbetar med att alla barn ska utvecklas maximalt utifrån sina förutsättningar, och förbereda dem vidare för livet i vårt samhälle och vår kultur. Lisa har behov av att utöka sin kommunikation och att få fler, rikare och positivare upplevelser i de aktiviteter som förskolan presenterar. Ser alla dagar ser lika ut och samma rutiner och aktiviteter avlöser varandra kan det eventuellt medföra att Lisa blir låst i sina mönster – hindra hennes lärande?

Resultatet för denna studie är ett komplement till de medicinska svårigheter människor med AST sägs uppvisa i *Bristernas triad*. I studien tas istället utgångspunkt i människans möjligheter till utveckling.

7.2.3 Specialpedagogiska implikationer

Den specialpedagogiska kunskap som studien skulle kunna bidra till är ett särskilt intresse åt att studera möjligheter och potentiella handlingsutrymmen i mötet mellan individ och omgivning. Att ta utgångspunkt i den konkreta kontext och de intressen som barnet kommunicerar för att öka förståelsen kring individens upplevelse av sin livsvärld, och med stöd i dessa kunskaper vidga möjlighets- och handlingshorisonten för det enskilda barnet. I Lpfö (98/10) lyfts det lustfyllda lärandet fram och att man i förskolan ska ta till vara och stärka barnets intresse för att lära. Verksamheten ska även utgå ifrån barnet erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Verkligheten är komplex, något jag har försökt att fånga genom att studera ett barn i förskolan med icke verbalt språk, ur ett hermeneutiskt-fenomenologiskt perspektiv. Det finns inga färdiga metoder eller facitsvar – att tolka och förstå den enskilda individen är den enda vägen.

7.2.4 Förslag till vidare forskning

Det skulle vara av intresse att genomföra en större studie där man som forskare försöker hitta eventuella samband mellan perception, upplevelse och uttryck hos barn med AST. Att forskning i större grad handlar om möjligheter mellan individ och kontext istället för att fokusera på brister och svårigheter. Även att genom forskning följa lärandet hos människor med AST över tid för att utvärdera vilka insatser som visar ge bäst resultat. Med hjälp av single subject design (SSD), kan man följa upp enskilda klienters förändring och utvärdera de insatser som erbjuds. Metoden kan användas i allt arbete som handlar om förändring av beteenden, handlingssätt eller känslor. Single subject designs (SSD) en utvärderingsmetod som länge använts i USA, där den utvecklades redan under 1970-talet (Wilcynski & Lauren, 2007). Utifrån individens problem och bekymmer formuleras ett realistiskt och relevant mål att arbeta med. Uppföljningen bygger på upprepade mätningar som görs för att följa upp om målet har nåtts. Beteendeobservation, standardiserade och individuella skattningsskalor är de vanligaste mätmetoderna. Analys görs genom att mätuppgifterna samlas in, sammanställs och presenteras på ett överskådligt sätt. Analysen ger svar på hur klientens beteende eller situation förändrats? Har målet med insatsen uppnåtts? Kan insatsen avslutas, bör den förlängas, förändras? I längre studier kan denna typ av utvärderingsmetod öka kunskapen kring människors utvecklingsmöjligheter ytterligare.

”För det första kan förståelse av en annan människa betyda att förstå vad den andre vill förmedla, tala om, berätta, det vill säga förstå hennes budskap, -när det gäller en person som saknar muntligt språk, handlar det om vad att förstå vad olika ljud, rörelser och allmänna kroppsuttryck vill förmedla. Här handlar det om kommunikativ förståelse” (Furehed, 2000).

8. Referenslista

- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for research and theorising in special needs field. I. Clark, C, Dyson, A, & Millward, A (Red.) (1998). *theorising special education*, s. 7-21 London and New York: Routledge.
- Alerby, E., Kansanen, P. & Kroksmark, T. (Red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association: (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual of Mental disorders. DSM-IV-TR* (4th ed., text revision Ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bengtsson, J (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning, I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s.9-58, 2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L & Liberg, C (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, R.P. C, (2010). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bogdashina, O. (2003). *Sinnesintryck och omvärldsuppfattning vid autism och Aspergers syndrom- annorlunda intryck ger en annan bild*. Autism- och Aspergersförbundet.
- Brodin, J. (2008). Att tolka barns signaler: lek och kommunikation hos barn med flerfunktionshinder. Gleerups utbildning AB: Malmö.
- Byström, J, & Byström, J (2011). *Grundkurs i statistik* (Ny reviderad utgåva). Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlsson, N. (2009), Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet, I: A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*, Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, S-O. (2004). *Annorlunda tänkande och informationsbearbetning vid autism*.
http://www.autismforum.se/gn/export/download/af_pdf_vad_ar_autism/Annorlunda_tankandevid_autism.pdf
- De Clercq, H. (2005). *Mamma, är det ett djur eller en människa*. Stockholm: HLS Förlag.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.

- Dimenäs, J. & Holm, A-S. (2007). Teori som redskap. I Dimenäs, J. (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Högskolan Jönköping: Avhandling.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C., & Björk-Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Friberg, F. (2006). Att utforma ett examensarbete. I F. Friberg (red.), *Dags för uppsats – Vägledning för litteraturbaserade examensarbeten* (s.71-84). Lund: Studentlitteratur.
- Frith, U. (1994). *Autism: Gåtans förklaring*. Stockholm: Liber utbildning.
- Furenhed, R. (2000). *En gåtfull verklighet. Att förstå hur gravt utvecklingsstörda upplever sin värld*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknade tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gerland, G. (1996). *En riktig människa*. Stockholm: Cura.
- Grandin T. & Scanario M. (1994). *Genom Dörrar*. Stockholm: Liber.
- Hautaniemi, B. (2004). *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld*. (Doktoral dissertation). Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Holmqvist, M. (1995). *Autism. Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomiskt omvärldsuppfattning*. Doktorsavhandling framlagd vid pedagogiska institutionen: Lunds Universitet.
- Holmqvist, M. (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (2007). *En annorlunda barndom*. Smedjebacken: Scandbook.
- Hejlskov-Elvén, B. & Veje, H. & Beier, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet – om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B., (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.
- Larsson Abbad, G. (2007). *Aspergren, det är jag - En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom* (akad. avh.). Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköping/Örebro.
- Lillvist, A. (2009). Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd. I Sandberg, A. (Red.), *Med sikte på förskolebarn i behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för förskolan 1998, rev. 2010 (Lpfö '98/'10).
- Lokken, G. (2000). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Marco, E.J., Henley, L.B.N., Hill, S.S., och Nagarajan, S. S (2011). Sensory processing in autism: A review of neurophysiologic findings. *Pediatric Research*, 69 (5 Pt. 2), 48R–54R, doi:10.1203/PDR.0b013e3182130c54
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Avhandling vid Institutet för handikappvetenskap, Linköpings Universitet.
- O'Neill, J.L. (1999) *Through the Eyes of Aliens: A Book about Autistic People*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Patel, R. & Davidsson, D. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände. I Nilholm, C., & Björk-Åkesson, E. (Red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rasmussen, P. (2010). Autismspektrumtillstånd. I. Skärsäter (red.), *Omvårdnad vid psykisk ohälsa*. (s. 261-275). Lund: Studentlitteratur.
- Sandvik, N., (2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3-åringar i barnehage*. Rapport 2000:3: Högskolan i Östfold.
- Salamancadeklarationen (2/2006).
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.
- SOU (1999) Nr 63. *Att lära och leda. Slutbetänkande från lärarutbildningskommittén (LUK 99)*. Statens offentliga utredningar.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. (Doctoral dissertation). Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Thompson, J.B., (1990). *Critical Hermeneutics: A study in the thought of Paul Ricoeur and J. Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thunberg, G., (2011). *AKK – Alternativ och kompletterande kommunikation för personer med autism*. Stockholm Läns Landsting: Autismforum.
- Undheim, J.O. (1998). *Statistik från ord till formel*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- World Health Organization: (WHO) (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: diagnostic criteria for research*. Geneva: WHO.
- Wing, L. (1998). *Autismspektrum Handbok för föräldrar och professionella*. Falun: Scandbook.
- Wilczynski, S. och Lauren, C. (2007). *National Standards Project: Promoting evidenced based practice in Autism Spectrum Disorders*. National Autism Center.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

9. Bilagor

Resö 3 mars 2013

Förfrågan om att genomföra en studie på förskolan till förskolechef och personal samt föräldrar.

I förbindelse med mina studier till specialpedagog vid Göteborgs universitet så kommer jag nu (våren 2013) under sista terminen att skriva en magisteruppsats.

Min studie kommer att försöka skapa förståelse för barn med funktionshindret AST och hur hon kommunicerar och förstår/ uppfattar sin värld på förskolan. För att avgränsa studien kommer jag att titta på den kroppsliga kommunikationen samt vilka känslor barnet ger uttryck för. Detta intresserar mig specifikt då barn med funktionshinder inte alltid har förmågan att kommunicera på annat sätt än via sina kroppsuttryck.

För att kunna genomföra studien kommer jag behöva tillgång till att göra deltagande observationer och följa barnet med videokamera under en viss tid på förskolan. Videobservationerna kommer göra det möjligt att studera nyanser i de non verbala uttryck barnet visar, detta för att man kan se klippen återkommande gånger och sakta på film. I tillägg till filmen kommer jag att göra skriftliga observationer för att fylla ut min upplevelse genom fysisk närvaro bland barn och pedagoger på förskolan.

Jag planerar att genomföra studien under mars månad och eventuellt i inledningen av april 2013. Observationerna kommer att sträcka sig över cirka tre veckor.

Det observerade materialet kommer användas som utgångspunkt för min tolkning och som konkreta exempel för att underbygga och belysa det jag kommer fram till i min studie. Studien ska vara färdig juni 2013.

Deltagandet är frivilligt, och man har rätt att avbryta sitt deltagande om man så önskar. Jag garanterar dessutom att mitt observerade materiel, både det i skrift och det på film, är konfidentiell och förvaras så att obehöriga inte har tillgång till materialet eller ha möjlighet att identifiera deltagaren. Det kommer inte heller i den färdiga studien att vara möjligt att identifiera vilket barn informationen avser inte heller förskola, kommun, pedagoger eller övriga barn som vistas på förskolan.

Docent Martin Molin är min handledare på Göteborgs universitet.

Föräldrarna har gett sitt godkännande till att studien genomförs och jag kommer gärna på ett planeringsmöte för att förklara tydligare och svara på frågor som uppkommer.

Finns det frågor är ni välkomna att ringa mig på 070-xx xx xxx el. 052x- xxx xx.

Mvh Veronika Kwick

Student på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet.

