

ATT UTMANA ERFARENHETER
KUNSKAPSUTVECKLING I EN FORSKNINGSCIRKEL

Fia Andersson

Doktorsavhandling i pedagogik
Stockholms Universitet
106 91 Stockholm
© Fia Andersson, Stockholm, 2007
Omslagets bild: Jerry Grönberg
ISBN 978-91-7155-532-8
Tryck: Universitetservice US-AB, Stockholm 2007
Kontakt: Fia.Andersson@lhs.se

Att utmana erfarenheter

Kunskapsutveckling i en forskningscirkel

Fia Andersson

Stockholm University

Abstract

To challenge experiences. Generation of knowledge in a research circle.

This thesis aims at describing and analysing the process and content in knowledge development within a research circle. The participants in this circle are seven teachers who work with multilingual children diagnosed within the autism spectrum, and me as a researcher.

The study is conducted within the tradition of participatory-oriented research. The research issue concerns the questions these teachers ask themselves in their everyday work.

The study, consisting of twelve meetings, was carried out during 2004-2005. In the final meeting material collected in the circle was analysed together by all participants. The knowledge-content analysis disclosed four main themes: mother-tongue issues, disabilities and diagnoses, the issue of frames and matters related to working with parents and other professionals.

The results show that once a child is diagnosed within the autism spectrum the diagnosis “takes over” and mother-tongue instruction is seldom discussed.

The participants in the circle found it difficult to collaborate with the various authorities involved in working with a child and its family. They also found it difficult to communicate with parents, due to language barriers, different cultural contexts, and the observation that interpreters did not translate properly. The participants noted an existing hierarchy in relation to doctors and psychologists, regarded as having the mandate to assess a child’s ability and suggest placement in class.

A conclusion is that the work of the teachers entails a high degree of complexity and that knowledge meetings and collaboration between parents, teachers, and the various authorities are needed. During the circle process emancipating collective knowledge was constructed transcending what any participant had from the start. Experiences discussed in continuing dialogues, and in an on-going process, seem to be essential for generation of knowledge. When experiences were challenged, potentials for different actions were revealed.

Keywords: Bilingual, multilingual, autism, Asperger’s syndrome, Special educational needs, Participatory Action Research, Research circles.

Förord

Vi möter i vardagen ständigt människor med olika bild av vad som är rätt och fel. Att se att det mesta i tillvaron är mer komplext kräver insikt om att det kan vara så. Komplexitet har på olika sätt kommit att känneteckna hela detta avhandlingsarbete: att forska tillsammans med pedagoger har inneburit en komplexitet likaså att de frågor som studerats har rört barn med såväl flerspråkighet som problematik inom autismspektrum.

Avhandlingsarbetet har varit ett kollektivt projekt. Till deltagarna i forskningscirkeln, Betty, Emma, Hanna, Hedvig, Kristina, Laura och Susann, vill jag rikta ett stort tack. Ni trodde på idén om ett gemensamt kunskapande i en forskningscirkel. Ni har tagit er tid och med stort engagemang deltagit i cirkeln och sedan läst det framväxande manuset. Utan er medverkan hade den här avhandlingen inte blivit skriven. Jag vill också tacka er forskare och den specialpedagog från ett utredningsteam som deltog i diskussioner i forskningscirkeln.

Ett varmt och innerligt tack går till mina två handledare, professor Gunilla Härnsten, huvudhandledare, och universitetslektor Britta Wingård, biträdande handledare. Ni har osvikligt funnits till hands närhelst jag behövt ert stöd. Ni har trott på mina idéer och uppmuntrat mig både under arbetet med forskningscirkeln och i avhandlingsskrivandets olika skeden. Att skriva den här avhandlingen har varit mödosamt men samtidigt väldigt roligt och ni har båda bidragit till den lustfyllda delen.

Stort tack till professor Sven Hartman, professor Rolf Helldin och docent Peg Lindstrand som vid slutseminariet kom med välmenande skarp och konstruktiv kritik av manuset. Era synpunkter har varit vägledande för avhandlingens slutliga innehåll.

Till mina rumskamrater Anders Jansson och Margaretha Lundmark, ett stort tack. Margareta för glada tillrop om att flitens lampa alltid lyser i vårt rum. Anders för många stimulerande, utmanande och utvecklande samtal genom hela forskarutbildningen. Dig Anders vill jag alldeles särskilt tacka för att du under de sista veckorna tog dig tid att noggrant läsa avhandlingen. Med kritisk skärpa har du bland annat bidragit till en betydligt tydligare logik i avhandlingen.

Professor Jane Brodin, min handledare under de första åren på forskarutbildningen, tack för att du träget uppmuntrade mig att skriva på.

I slutskedet har vänner och kollegor bidragit till färdigställandet av avhandlingen. Era insatser är ovärderliga! Anita Söderlund och Birgitta Sahlin, tack för er omsorgsfulla läsning och ”besvärliga” men konstruktiva

kritik av manuset. Din insats vid tangenterna, Anita, när jag skadat handen, var guld värd. Elisabeth Frykhammar, tack för din läsning och kommentarer till kapitlet Action Research. Mie Berg, stort tack för att du med skarp blick korrekturläst större delen av manuset. Lars Holmstrand, tack för läsning och justeringar av abstract och engelsk sammanfattning samt din insats med referenserna.

Med Trinidad Rivera har jag genom åren haft givande diskussioner om barn med utländsk bakgrund och funktionsnedsättningar. Under det senaste året även med Kristina Längby-Grubb och Lena Thorsson, i European Agency-projektet Immigrant pupils with Special Educational Needs.

Stort tack alla doktorander och andra kollegor som i olika skeden läst mina texter och kommit med tankeväckande synpunkter. Inom forskningsgruppen FLIN vill jag särskilt tacka Eva Siljehag och Ing-Marie Persson. Från den tidigare FunkHa-gruppen har Elisabeth Lundström, Jari Linniko och Anna-Carin Rehnman betytt mycket.

Inger Eriksson, Viveca Lindberg och Diana Berthén, har bidragit till stimulerande och utmanande diskussioner under metodseminarier och kurser. Anna Westberg, doktorandkollega på IOL, har kommit med goda råd om layout och tryckning i slutskedet av arbetet.

Jag är mycket tacksam för den ekonomiska möjlighet Lärarhögskolan givit mig att parallellt med undervisning genomföra detta avhandlingsarbete. Tack också Wivi-Anne Selestam som granskat layouten i slutskedet och Astrid Sköldebring som översatt sammanfattningen till engelska.

Slutligen vill jag tacka min familj, Mats och August, för att ni stått ut med mitt skrivande och alla drällande böcker och papper. August, min son, tack för all skrivhjälp när ”den frusna axeln” satte käppar i hjulet. Du inte bara skrev utan kom även med konstruktiva förslag till formuleringar. Tillsammans lärde vi oss också att rita de figurer som finns i avhandlingen.

Till alla er andra, kollegor och vänner, som uppmuntrat mig att fortsätta skriva och låtit mig få sitta vid datorn även när andra aktiviteter pågått runt omkring. Stort tack!

Nu har alla skönjbara komplexiteter satts på pränt. De starka krafter som ligger i en deltagarorienterad forskningsansats har jag insett i samband med detta avhandlingsarbete. Mitt svar på frågan om pedagogers arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum kan undersökas i en forskningscirkel får ni här. I och med att jag idag sätter punkt för avhandlingen är detta arbete slutfört.

Stockholm den 15 november 2007

Fia Andersson

Innehåll

BAKGRUND OCH INLEDNING.....	11
Intresseområdet flerspråkighet och lärande	12
Avhandlingens syfte och frågeställningar	16
Avhandlingens disposition.....	17
Några begreppsdefinitioner.....	19
Centrala kunskapsområden	19
Osynliga funktionshinder och kulturbundna diagnoser	19
Ansvarsförskjutning.....	21
Några perspektiv på (special)pedagogik.....	22
Förskolans och skolans språkmiljö och flerspråkiga barn med autism	23
Forskning kring flerspråkighet, mångkultur och autism.....	27
Internationell och svensk forskning.....	28
Interkulturellt förhållningssätt - Interkulturalitet.....	31
FORSKNINGSANSATS	35
Action Research.....	35
Traditioner inom Action Research.....	35
Forskningscirkeln – en inriktning inom deltagarorienterad forskning	39
Forskarens roll i forskningscirkeln	41
Avhandlingens metod	42
Studiens genomförande	44
Deltagarna i forskningscirkeln.....	47
Etiska aspekter	50
Validitet i en studie med deltagarorienterad ansats	54
TEORETISKA REDSKAP FÖR ANALYS AV KUNSKAPS- PROCESSEN.....	55
Deltagande, kunskap och lärande	56
Erfarenhet, tradition och tidslighet	59
Komplexitet	64
Ömsesidighet och erkännande	65
Förändring, utmaning och empowerment.....	67

FORSKNINGSCIRKELN – PROCESS OCH ANALYS	70
Cirklarträffarna i sammandrag	70
Analys av forskningscirkeln	83
Hur kunskap byggdes i cirkeln	85
Ifrågasätta, våga utmana och låta sig utmanas	89
Kunskapsutveckling i forskningscirkeln: kunskapandet	90
Kunskapsprocessen	90
Förändringar över tid	92
Diskussion av kunskapsprocessen	102
KUNSKAPSINNEHÅLL: FYRA TEMAN	106
Modersmålsfrågor	106
Modersmål eller svenska?	106
Modersmålsundervisningens organisering	110
Modersmålslärares olika funktioner	117
Funktionshinder och diagnoser	123
Diagnosens betydelse för pedagogers arbete	124
Strukturers möjligheter och begränsningar	134
Struktur i olika sammanhang	134
Instruktioner som stöd för att strukturera skoldagen	143
Samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper	145
Föräldrars frågor	146
Samtal via tolk	146
Erfarenheter från olika skoltraditioner	148
Utmanande situationer för pedagogen	149
Samtal med föräldrar om barnets diagnos	153
Sambandscentralen	160
Samverkan och pedagogers legitimitet – ett exempel	162
Forskningscirkeln en källa till kunskap	167
Metaanalys av forskningscirkeln	167
Strukturella frågor synliggjordes	167
Det pedagogiska uppdraget	175
Ömsesidig respekt och förståelse – en grund för att kunna påverka	177
Undervisningsfrågor	180

Vad betyder det för pedagogernas arbete att barnen får diagnos?	182
Modersmålsfrågor	185
Komplexiteten i pedagogers vardagsarbete	188
Kunskap och nya erfarenheter i forskningscirkeln	190
AVSLUTANDE DISKUSSION	191
Arbete med deltagarorienterad forskning	191
Validitet – trovärdighet i relation till deltagarorienterad forskning	196
Pedagogers kunskapande om sin yrkespraktik	198
Kunskapande som grund för emancipation och empowerment	198
Komplexiteten – att hålla olika aspekter levande	200
Kunskap som leder till handling	202
Kunskapande som grund för förändring?	203
Dilemmat sär-skilda undervisningsgrupper	203
Uppmärksammande av kategoriseringar	204
Ett möjlighetsscenario ... och ett riskscenario	206
Utmaning av erfarenheter	208
Tankar om fortsatta studier	209
SUMMARY	212
REFERENSER	225
BILAGOR	
Bilaga 1. Autismspektrum – en beskrivning	
Bilaga 2. Inbjudan till seminarium	

Bakgrund och inledning

En bro ger tillträde till en annan strand men det är ändå möjligt att återvända.
En bro är byggd på stadig grund men svingar sig mot himlen.
En bro förbinder två platser som annars inte skulle ha lyckats mötas.
Det bästa med broar är att man inte behöver bränna dem när man använt dem.
Tvärtom, de stiger i värde ju mer de används för de hjälper besökare från båda sidor att anpassa sig till olika kontexter och sammanhang.

(Sonia Nieto, citerat i Obondo, 2005, s. 133.)

Under åren som lärare och lärarutbildare har jag ställts inför många nya situationer som fångat mitt intresse och fört mig in på otrampad pedagogisk mark. I möten med människor från olika kulturer har ständigt nya frågor behövt formuleras om barns och ungdomars utveckling och lärande i dagens samhälle. Nyfikenheten på hur olika strategier utvecklas hos både barn och vuxna, och vad som händer när det som tagits för givet i skolan inte längre fungerar, har drivit mig.

Skolan och andra institutioner i Sverige har genomgått stora förändringar på många olika plan under de senaste decennierna. När jag blickar tillbaka till min första tid på 1970-talet som lärare i en kommun söder om Stockholm, var de stora förändringar som då skedde att många kom inflyttande från Norrland och Gotland och andra delar av Sverige, eller från Finland, Jugoslavien, Turkiet och Grekland. Det kom också familjer från Chile, från Argentina, från Irak och Iran. Så småningom kom familjer från Bosnien, från Kosovo och från Somalia.

Det är intressant att se hur man inom skolan har hanterat att ta emot barn från många olika länder. Många gånger togs barnen emot med glädje och nyfikenhet i de klasser där de placerades. Många lärare såg det som en utmaning; barnen hade andra kunskaper och varje dag lärde sig både barn och lärare något nytt av varandra. Inte sällan uppfattades barnen dock som problem för skolan. Lärare såg vad barnen *inte* kunde och såg det som sin uppgift att assimilera barnen till svenska förhållanden. Under 70- och 80-talet fanns resurser i form av hemspråksundervisning, studiehandledning på modersmålet, svenska som andraspråk och modersmålsklasser för de stora språkgrupperna. För nyanlända elever fanns på många håll förberedelseklasser där eleverna fick lära sig grunderna i svenska språket och i skolans olika ämnen, samt lära sig om Sverige och hur den svenska skolan fungerar. Förberedelseklassens elever skrevs redan från första dagen in i sina ordinarie klasser och deltog i klassernas arbete så stor del av skoltiden som ansågs rimligt utifrån vars och ens önskemål och behov. Det fanns

naturligtvis en rad problem i skolan men det fanns också, åtminstone där jag arbetade, en stor vilja att inom ordinarie undervisning försöka hitta lösningar som passade både barn och deras familjer. Under 1990-talet genomgick det svenska samhället stora förändringar. På skolans område började nedskärningar av resurser i början av 1990-talet, vilket gav effekter som minskade resurser till specialundervisning och till sådan undervisning som tidigare varit specialdestinerad till barn med annat modersmål än svenska. Ungefär vid samma tid kom en rad forskningsrön inom bland annat neuropsykiatri. Det ledde till en ökad fokusering på problem hos enskilda barn, med en ökad omfattning av utredningar och diagnoser till följd. Hallerstedt (2006) framhåller att ”under 1990-talet har fokus alltmer kommit att riktas mot individuella faktorerens betydelse för störande och anti-socialt beteende” (s. 8). Skolornas resurser satsades i allt större utsträckning på särskilda undervisningsgrupper och fler barn än tidigare, både med svensk och utländsk härkomst, placerades där. Med lika stor övertygelse som tidigare, när barnen förväntades följa ordinarie undervisning i så stor utsträckning som möjligt, hävdades nu att placeringen i särskild grupp gjordes av hänsyn till ”barnets bästa”. Diagnoser blev mer och mer vanligt förekommande men utredningsresultat, presenterade av medicinskt skolade forskare, ifrågasattes eller problematiserades sällan: ”Media har till synes kritiklöst anammat den så kallade ’nya kunskapen’ som underbygger ett biomedicinskt synsätt på människan och har bidragit till att detta synsätt idag är en del av vardagens ’sunda förnuft’” (ibid., s. 8). Både föräldrar och pedagoger tar del av det som presenteras i media och medias bild påverkar sannolikt inställningen till barn med olika diagnoser och i förlängningen det pedagogiska arbetet med barnen.

Intresseområdet flerspråkighet och lärande

I avhandlingsarbetet har flera intresseområden som bottnar i mitt yrkesliv som lärare och lärarutbildare fogats samman. Det är dels frågor som rör flerspråkighet, mångkulturalitet och pedagogers arbete kring detta, dels frågor som hör samman med problematik inom autismspektrum.

Under åren som lärare i grundskolan har jag brottats med frågor som gällt flerspråkighet och lärande. I början av 1990-talet hade jag i min undervisning i svenska som andraspråk några barn som jag hade svårt att få kontakt med. Jag hade olika idéer om vad detta kunde bero på: språksvårigheter, kulturella skillnader, mitt sätt att bemöta barnen, en kombination av dessa eller något helt annat. I efterhand har det varit intressant att konstatera att barnen jag gick bet på uppvisade en problematik som jag inte

riktigt kunde tackla, men lika intressant har det varit att se min övertygelse om att det fanns andra, experter inom andra professioner, som kunde ge mig den kunskap jag saknade. Pedagogisk kunskap och många års lärar-erfarenhet hamnade i bakgrunden. Det är bland annat dessa erfarenheter som avhandlingens intresseområde bottnar i.

En utgångspunkt för avhandlingen var att söka kunskap om hur pedagoger samtidigt hanterar såväl flerspråkighet, kulturell mångfald som funktionshinder i vardagligt arbetet med flerspråkiga barn som bedömts ha en problematik inom autismspektrum. Inbjudan skickades till pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn med sådan problematik med förfrågan om de ville delta i en forskningscirkel för att utveckla kunskap om pedagogers arbete. De pedagoger som så småningom valde att delta i forskningscirkeln arbetade alla i verksamheter där alla barn beskrevs med någon form av problematik inom autismspektrum.¹

Att inom inkluderande undervisning studera det särskilda

Att vilja verka för en inkluderande undervisning och samtidigt välja att studera pedagogers arbete med flerspråkiga barn med särskilda förmågor och förutsättningar, i det här fallet problematik inom autismspektrum, kan te sig motsägelsefullt. Min uppfattning är dock att för att kunna nå målet inkluderande undervisning, kan pedagogers arbete relaterat till exempelvis autismspektrum och interkulturalitet behöva lyftas fram, beskrivas, analyseras och problematiseras. Ur sådana diskussioner kan så småningom komma förståelse och nyanserad kunskap som leder till en annorlunda pedagogisk praktik.

Statistik pekar på att det på senare år skett en procentuell ökning av andelen elever med annat modersmål än svenska inom såväl särskolan som i mindre undervisningsgrupper i grundskolan och att en del av dessa barn får diagnoser som autism och Aspergers syndrom (Skolverket, 2000a). Elever med autism eller autismliknande tillstånd som inte har någon utvecklingsstörning går vanligtvis i grundskolan och ska där få det stöd hon eller han har rätt till. Särskolan har hittills tagit emot barn med autism eller autismliknande tillstånd om de bedömts inte nå grundskolans kunskapsmål och om barnets båda föräldrar medger att barnet placeras i särskolan. I Sverige förs inga register över människor som diagnostiserats med autism.

¹ Deltagarna presenteras närmare i metodavsnittet.

Det är därför oklart hur många barn och ungdomar som vid utredning bedömts ha någon problematik inom autismspektrum.²

Jag är medveten om de diskussioner som förs beträffande diagnoser inom det neuropsykiatriska området dit autismspektrum brukar räknas. Det är intressanta diskussioner i sig men jag väljer att inte fördjupa mig eller ta ställning i denna fråga i min avhandling.

Barn med problematik inom autismspektrum och utländsk bakgrund

Barn och ungdomar i Sverige med olika typer av funktionshinder och utländsk bakgrund befinner sig i en komplicerad situation idag. De ska försöka knyta samman olika identiteter: som förskolebarn eller grundskoleelev, som ett barn med exempelvis autism eller Aspergers syndrom och som 'invandrare' (Rivera & Andersson, 2002). Skolan och samhället har inte alltid beredskap att möta barn och ungdomar utifrån alla dessa aspekter samtidigt, utan det förefaller vanligt att *antingen* funktionshindret *eller* elevens språkliga och kulturella bakgrund hamnar i fokus (ibid.).

Modersmålsundervisning tycks inte erbjudas barn och unga som fått diagnos inom autismspektrum i samma utsträckning som till andra barn (Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1999; Andersson & Jansson, 2007). Orsaker som anges är flera. Dels bristande kunskaper bland skolpersonal och kommunalt ansvariga om vad funktionshinder inom autismspektrum innebär och om barnens möjligheter att utveckla flera språk, dels osäkerhet kring vilka metoder och pedagogiska redskap som bör användas i undervisningen med dessa barn. En ytterligare orsak som anges är personalens osäkerhet och tveksamhet till huruvida modersmålsundervisning har något värde för dessa barn och unga. (Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1999; Andersson & Jansson, 2007).

Intresset för flerspråkiga barn med autism

Bland pedagoger finns erfarenhet och värdefull kunskap som sällan synliggörs – varken inom forskning eller i andra pedagogiska sammanhang. Vanligtvis innebär det pedagogiska arbetet i förskolan och skolan att utföra sådant *andra* ålägger en, ett uppdrag där det förutom undervisning ingår att beskriva barnens utveckling och vad de lärt sig. Mer sällan ingår i lärares uppdrag att dokumentera kunskaper som växt fram genom erfarenhet och reflektion. Jag har valt att undersöka pedagogers arbete med barn som har flera språk och kulturer att hantera och med problematik inom autism-

2 Hela autismspektrumet beräknas utgöra minst sex barn per tusen. <http://www.hu.sll.se/gn/opencms/web/AF> (hämtat från webben 2007-07-02).

spektrum. Min ambition med avhandlingsarbetet är att tillsammans med ett antal verksamma pedagoger³ som arbetar med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum⁴ undersöka frågor pedagoger själva ställer sig i det vardagliga arbetet. Jag är intresserad av att förstå och förändra förutsättningar dels för dessa barns lärande, dels för att bidra till att ”maktgöra” (empower) pedagoger som arbetar med de här barnen.

Förstudie

En intervjustudie genomfördes som förstudie till denna avhandling 2002-2003 (Andersson & Jansson, 2007). Syftet med förstudien var att få kunskap om lärandemiljön i vardagen, i hemmet och i skolan, för flerspråkiga barn i åldrarna sex till åtta år, vilka fått diagnosen Aspergers syndrom eller högfungerande autism. I förstudien ingick föräldrar, lärare i mindre undervisningsgrupper, logopedier och ansvarig personal för resursenheter och modersmålsundervisning i olika kommuner.

Studien visar att föräldrarna var måna om att barnen inte skulle tappa kontakten med sitt modersmål och sina rötter, samtidigt som föräldrarna ansåg det viktigt med svenska språket. Inget av barnen hade modersmålsundervisning eller studiehandledning på modersmålet. Lärarnas intresse för modersmålsundervisning och dess betydelse för barnen väcktes emellertid under intervjuerna. Lärarna kom då underfund med att barnen troligtvis använde modersmålet ibland, något lärarna inte hade reflekterat över tidigare. Lärarna kände osäkerhet kring hur de skulle bemöta individuella barn på bästa sätt. Detta kunde relateras till lärarnas för-givet-tagande att barnets problem låg hos barnet, inte i miljön. Förväntningar från föräldrar och lärare på att andra yrkesgrupper än skolans personal hade lösningar på hur barnet skulle bemötas, utifrån sin diagnos, styrde även hur skolan valde att lägga upp arbetet med barnet.

Under denna studie framträdde en rad olika uppfattningar när det gäller språkfrågor i relation till lärande för flerspråkiga barn med Aspergers syndrom eller högfungerande autism. Studien pekar på att olika samhällsinstitutioner, förskolan, grundskolan och habiliteringen, har olika sätt att se på modersmålsundervisning och även på undervisning i svenska som andraspråk när det gäller barn med autism eller Aspergers syndrom. Samarbete förekom sällan mellan olika institutioner utanför skolan.

3 Jag använder mestadels uttrycket pedagoger då jag anser att detta i ett bredare perspektiv inkluderar alla yrkesgrupper som arbetar med barn i åldrar och verksamheter som är aktuella.

4 En beskrivning av autismspektrum finns i Bilaga 1.

Några av studiens slutsatser är att språk och lärande inte kan ses separerat från det sammanhang där de används. För att kunna möta dessa barn på bästa sätt i undervisningen, önskar lärarna mer kunskap om vad det kan innebära för barn som fått diagnoser inom autismspektrum att hantera flera språk och kulturer i olika vardagssituationer (ibid.).

En fråga som väcktes efter förstudien gäller vad som är centralt för pedagoger i deras arbete med flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum och hur den frågan skulle kunna undersökas.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

Syftet med den här avhandlingen är att beskriva och analysera såväl process som innehåll i en gemensam kunskapsutveckling i en forskningscirkel. Deltagare i forskningscirkeln är pedagoger⁵ som arbetar med flerspråkiga barn⁶ som beskrivs ha någon problematik inom autismspektrum⁷.

Valet av en deltagarorienterad studie, i det här fallet en forskningscirkel, motiveras av syftet att komma åt en pågående kunskapsutveckling och därmed är både innehållet och processen intressanta att studera. Ett utmärkande drag vid deltagarorienterad forskning är att undersöka de frågor som formuleras av både deltagare och forskare. En frågeställning i inledningsskedet var: ”Vilka frågor ställer sig pedagoger i det vardagliga arbetet med flerspråkiga barn som har en problematik inom autismspektrum?”

Följande frågeställningar kommer att behandlas:

- Hur kan forskare och pedagoger tillsammans, genom att utgå från egna erfarenheter, utveckla yrkesrelevanta kunskaper inom området flerspråkighet, mångkulturalitet och autism?
- Hur kommer pedagogers kunskapsutveckling till uttryck i kunskapsprocessen i den här forskningscirkeln?

5 Med pedagoger avses här pedagoger med olika yrkesutbildningar såsom förskollärare, grundskollärare och specialpedagoger.

6 Med flerspråkiga barn avses att de har annat modersmål än svenska.

7 Autismspektrum – se Bilaga 1.

Avhandlingens disposition

I kapitlet Inledning och bakgrund beskrivs först olika ställningstaganden som ligger till grund för den här avhandlingen samt avhandlingens syfte och frågeställningar. Under centrala kunskapsområden beskrivs ramar och styrfaktorer av betydelse för de verksamheter och den undervisning som deltagarna arbetar i, samt några studier med relevans för avhandlingens syfte och frågeställningar.

I kapitlet Forskningsansats ges en översiktlig beskrivning av Action Research, den övergripande forskningsansatsen för den här avhandlingen. Vidare beskrivs studiens design, genomförande samt etiska aspekter. En presentation av deltagarna i forskningscirkeln ges också.

I kapitlet Teoretiska redskap för analys av kunskapsprocessen redogör jag för vad som varit mina huvudsakliga redskap i denna analys.

I kapitlet Forskningscirkeln - process och analys ges först en sammanfattning, i kronologisk ordning, av det som behandlades vid forskningscirkelns tolv träffar. Tanken med detta är att ge läsaren en bild av helheten i forskningscirkeln. Vidare beskrivs kunskapsprocessen i forskningscirkeln och hur analysen av processen gjordes. Några exempel ges på hur en breddad och fördjupad kunskap utvecklades under processen. Kapitlet avslutas med en diskussion av kunskapsprocessen.

I kapitlet Kunskapsinnehåll: Fyra teman beskrivs den innehållsliga kunskap som växte fram i cirkeln. Dessa teman beskrivs i var sitt längre avsnitt: Först belyses frågor om modersmål och modersmålsundervisning. Här redogörs för ett spektrum av frågor kring språk och kommunikation där diskussioner om modersmål och modersmålsundervisning är särskilt framträdande. Därefter följer ett avsnitt om funktionshinder och diagnoser. Sedan ett avsnitt som behandlar olika former av struktur och organisation i deltagarnas verksamheter. Det fjärde avsnittet behandlar samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper.

Uppdelningen i fyra teman är en konstruktion som jag gjort i samband med mitt analysarbete men mot bakgrund av det vi kom fram till vid sista träffen i cirkeln. Det har varit nödvändigt att göra denna ganska grovt tillyxade tematisering och belysa ett tema i taget trots medvetenhet om att dessa områden är *tätt sammanvävda* såväl i pedagogers dagliga arbete som i det här materialet. De fyra temana behandlar relativt skilda områden och min bedömning är att dessa teman förtjänar att här bli belysta vart och ett för sig. I några fall har det som diskuterats i cirkeln berört mer än ett tema och delar ur samma diskussion finns återgivna på flera ställen i texten. Utöver dessa teman togs även andra frågor upp i forskningscirkeln men dessa lyftes inte fram av deltagarna vid den gemensamma analysen. Bland

dessa finns intressanta didaktiska frågor kring läsande och skrivande och kring leken som en del i den pedagogiska verksamheten. Dessa frågor berörs endast marginellt i avhandlingen men kommer att ligga till grund för en kommande, fördjupad, studie av läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. Det är de fyra först nämnda temana som vi i cirkeln funnit framträder tydligast och som jag därför valt att lyfta fram här.

Kapitlet Forskningscirkeln som kunskapskälla, är en ”metaanalys” av hela forskningscirkeln där jag försöker mejsla fram den innehållsliga kunskap som cirkeln resulterade i. Jag drar trådar från kunskapsprocessen och resultaten som presenterats, och relaterar dessa dels till de teoretiska redskap jag använt i avhandlingsarbetet, dels till teorier om deltagarorienterad forskning och forskningscirkel. Tanken är att synliggöra för läsaren vad jag och övriga deltagare lärt oss genom denna forskningscirkel. Grundtanken med deltagarorienterad forskning är att bidra till såväl gemensam kunskapsutveckling som individuellt lärande genom att tillsammans i en forskningscirkel studera frågor som utgår från deltagarna. Här diskuteras också den komplexitet vi erfarit under cirkelns gång när det gäller vardagsarbetet för pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn vilka beskrivs ha en problematik inom autismspektrum.

I ett avslutande kapitel diskuteras forskningsmetoden och avhandlingens bidrag till kunskapsområdet, dvs vad kunskapandet i forskningscirkeln lett till för kunskaper och några implikationer som kan antas framåt. Det hela avslutas med ett resonemang kring fortsatt forskning.

Läsanvisning

Avhandlingen har två tydliga delar: dels en beskrivande del av de teorier och metoder för studien, dels en del som beskriver forskningscirkeln; kunskapandet, kunskapsinnehållet samt analys och diskussioner av dessa. Läsaren kan välja i vilken ordning de olika delarna läses.

Viktigt för den här forskningscirkeln har varit att de barn och familjer som pedagogerna talar om inte ska kunna identifieras. För att undvika detta förekommer inte alltid deltagarnas namn, trots att de är fingerade, vid de angivna citaten. Där anges endast vid vilken träff ett uttalande gjordes. *Vem* som står för uttalandet har jag i dessa fall inte bedömt vara av intresse utan det är *vad* som sägs som har betydelse. Jag vill undvika att det går att följa vissa personer igenom materialet eftersom enskilda barn då skulle kunna identifieras. I enlighet med vår överenskommelse i forskningscirkeln utelämnas namn även där jag bedömt att det skulle kunna gå att spåra ett visst barn eller familj.

Några begreppsdefinitioner

Begreppen deltagare och pedagog, barn och elev

I texten används ordet pedagog för pedagogiskt verksamma personer oavsett med vilka åldrar eller inom vilken verksamhet vederbörande arbetar. Cirkeldeltagarna kallas ibland deltagare och ibland pedagoger. Begreppen används synonymt i avhandlingen. Jag har dock försökt använda begreppet deltagare när det rör *diskussioner i forskningscirkeln*, medan pedagoger dels används mer generellt, dels när deltagarna talar *om arbetet i sina verksamheter*. Jag hoppas inte detta ska leda till begrepps-förvirring för läsaren.

I huvudsak används begreppet barn oavsett om det rör sig om förskolebarn eller skolbarn. I vissa fall förekommer även elever och då avses grundskoleelever.

När jag i den fortsatta texten skriver barnen, dessa barn, flerspråkiga barn med autism och Aspergers syndrom, de barn pedagogerna arbetar mm, åsyftas alla de barn som pedagogerna arbetar med. Detta för att varje gång slippa upprepa den långa satsen 'flerspråkiga barn vilka fått diagnoser inom autismspektrum' eller 'barn med problematik inom autismspektrum' – vilket torde underlätta läsningen. Olika definitioner av syndrom inom autismspektrum förekommer. I Bilaga 1 beskrivs dessa kort. I de citat som förekommer i avhandlingen är det cirkeldeltagarnas egna ord och definitioner som återges.

Jag försöker vara konsekvent och markera vem eller vilka som är taleskvinnor. När jag skriver "jag" är det mina egna åsikter och reflektioner, när jag skriver "vi" avses alla cirkeldeltagare, inklusive mig själv, och när jag skriver "de" avses de deltagande pedagogerna förutom mig själv.⁸ I övrigt används deltagarnas fingerade namn.

Centrala kunskapsområden

Osynliga funktionshinder och kulturbundna diagnoser

I inledningen nämns att det svenska samhället genomgått stora förändringar från 1990-talet och framåt och att detta satt spår även inom skolan. Synen på handikapp och normalitet har skiftat över tid, likaså hur skolan mött elever som på olika sätt uppfattats som avvikande och hur undervisning för elever som ansetts vara i behov av stöd anordnats.

⁸ Även om jag ser mig som deltagare har vi delvis olika roller i forskningscirkeln.

I en historisk översikt av synen på ”problembarnet” framhåller Börjesson och Palmblad (2003) att det genom hela 1900-talet sker en tilltagande professionalisering och ett ’församhälleliggande’ när det gäller vård, omsorg och fostran. Skolans fostrande roll, utbyggnad av mödravård, barnhälsovård och skolhälsovård är några exempel. Inom dessa områden har experter utvecklat olika kompetens gentemot föräldrar och i detta ligger inte enbart att stödja föräldrar utan även ett ifrågasättande av föräldrars förmåga att klara av uppfostran och vård av sina barn i dagens samhälle. Inom olika institutioner ”skapas och återskapas bilder av det balanserade barnet och den kompetenta föräldern” (ibid., s. 21), bilder som tenderar att bli delar av allmänna föreställningar bland befolkningen.

När det gäller skolbarn har under hela 1900-talet barn som ansetts avvika från de normala barnen särskiljts. Olika grunder har tillämpats för detta särskiljande: kroppslig sjukdom och funktionshinder, barn som bryter mot skolans ordning, barn som inte hänger med i undervisningen samt barn som mobbas. I skolan finns en tradition som tenderar att förklara svårigheter för elever som uppkommer i skolan med elevens inre eller yttre egenskaper, barnet blir ett ’problembarn’ (ibid.).

Börjesson och Palmblad (2003) skriver att en ”viktig historisk förändring i själva tilltalet mellan professionella grupper och medborgarna” (s. 10) har skett under det förra seklet. Från att det tidigare varit experter som beslutade om olika åtgärder kan det idag snarast beskrivas som en förhandling med barn och föräldrar. Målet idag är att uppnå en samsyn mellan föräldrar och professionella på det problem som föreligger. Det behöver inte betyda att man diskuterar problemet som en öppen fråga. Ett underliggande för-givet-tagande är att vissa problem och diagnoser inte anses förhandlingsbara och i realiteten handlar det snarare om att övertyga föräldrar och andra involverade att gå med på den diagnos som ställts.

Denna problematik är inte obekant bland personer som arbetar med utredningar. Exempelvis har DSM-manualer,⁹ manualer som bl a används vid autismutredningar, expanderat och beskriver nu ett allt mer växande område för mänskligt beteende som stört och ett alltmer finmaskigt nät fångar in fler avvikelser i mänskligt beteende. Brante för en kritisk diskussion till användandet av DSM och pekar på olika typer av diagnoser varav en benämns ”Kulturbundna diagnoser” (s. 88). Han framhåller att författarna som står bakom DSM själva ”manar till försiktighet i vissa typer av diagnosställande därför att det finns beteenden som kan framstå som störda men som är kulturbundna” (Brante i Hallerstedt, 2006, s. 88).

⁹ DSM, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

Även inom en nation kan det finnas kulturella skillnader mellan exempelvis olika samhällsklasser och detta uppmärksammas inte i DSM, enligt Brante.

Ansvarsförskjutning

Under 1990-talet växte och förändrades kunskapen om barn och ungdomar med 'osynliga' funktionshinder och i samband med ekonomiska nedskärningar inom förskolan och skolan, började man mer allmänt begära utredningar av barnet. För att få del av de resurser som tilldelas barn i behov av särskilt stöd, kom i vissa kommuner att krävas en diagnos som visade att barnet har någon form av funktionsnedsättning som leder till handikapp i skolmiljön (se t ex Lindstrand, 1998; Tideman, 2000; Hallerstedt, 2006).

Bristen på resurser i slutet av 1990-talet ledde till större undervisningsgrupper och färre lärare och innebar ökade krav på eleverna att klara sig självständigt samtidigt som skolans arbetsmetoder förändrades.¹⁰ En följd av att insatserna inom generella system minskades var bl a att fler elever skrevs in i särskolan, vilket ledde till ökat behov av särskilda insatser och att fler elever kategoriserades som handikappade (Tideman, 2000). Definitionen av elever i behov av särskilt stöd och av vilka som har rätt till särskola är dock inte entydig. Olika tolkningar i kommuner och enskilda skolor av vilka elever som har rätt till särskola har bidragit till den totala ökningen. När det gäller elever med diagnoser inom autismspektrum uppges denna elevgrupp ha stått för en stor del av elevökningen i särskolan (Skolverket, 2006a). Föräldrar har "inte sällan känt sig tvingade att tacka ja till särskola för att få bästa möjliga hjälp för sina barn" (ibid., s. 14). Här föreligger emellertid skillnader mellan olika kommuner.

Elever med problematik inom autismspektrum

Andelen elever som bedöms ha en problematik inom autismspektrum har successivt ökat i den svenska skolan och bland dessa finns procentuellt sett allt fler elever med utländsk härkomst (Skolverket, 2006a). Studier visar att många elever med problematik inom autismspektrum inte når grundskolans mål och i ökad omfattning har särskilda klasser inrättats för dessa barn. Många gånger har barn placerats i dessa särskilda klasser i väntan på utredning och eventuell diagnos. Ofta har det varit långa väntetider innan barn fått diagnos och skolan därmed kunnat få resurser och stöd. I vissa kommuner har barn som haft en fastställd autism tagits emot i särskolan,

¹⁰ Mer så kallat eget arbete genomsvrade undervisningen.

medan man i andra kommuner enbart tagit emot barn med autism i kombination med en utvecklingsstörning. Lagstiftningen har här gett utrymme för skilda tolkningar av vilka barn som har rätt att gå i särskola.

I betänkandet ”För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning” (2004) föreslås följande ändring i skollagen: ”Barn och ungdomar med autism eller autismliknande tillstånd ska tas emot i särskolan bara om de också har en utvecklingsstörning.” (SOU 2004:98, s. 97).¹¹Nya samarbetsformer mellan grundskolan och särskolan föreslås, bland annat att det ska vara möjligt för elever att gå kvar i grundskolan men följa särskolans kursplan i viss omfattning och för en kortare eller längre tid.

Några perspektiv på (special)pedagogik

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist (2001) diskuterar två olika sätt att förstå specialpedagogisk verksamhet, ur ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv. Ur ett kategoriskt perspektiv betraktas barnets svårigheter som något som ligger förankrat hos individen. Traditionellt har detta inneburit att skälet till att specialpedagogiska behov föreligger, anses vara beroende av att elever *har* svårigheter som är antingen medfödda eller på annat sätt bundna till individen (ibid., s. 23). I ett relationellt perspektiv ses däremot barnets svårigheter i relation till de krav som omgivningen och miljön ställer, dvs eleven *är* i svårigheter i vissa situationer. Detta indikerar att förändringar i omgivningen förutsätts kunna göra det möjligt för eleven att klara av exempelvis vissa av skolans mål. Ett kritiskt perspektiv (Nilholm, 2006) ska ses i kontrast till det kompensatoriska perspektiv som dominerat, och fortfarande dominerar specialpedagogisk forskning. Båda dessa, det kompensatoriska och det kritiska perspektivet, strävar efter att lösa problemet med individuella brister, i det första fallet genom kompenserande åtgärder, i det andra genom förändringar av skolan och maktförhållanden etc.

Nilholm (2005) för fram ett tredje alternativ, ett dilemmaperspektiv. Dilemman beskrivs som valsituationer, eller målkonflikter, där inget entydigt svar finns på hur man bör agera. Ett övergripande dilemma för ett utbildningssystem är att det ska ge alla liknande utbildning, samtidigt som undervisningen ska anpassas till att möta elevers olikheter. Barns olikhet är i ett dilemmaperspektiv ett grundläggande faktum och något som det pedagogiska arbetet måste anpassas till. (Special)pedagogisk kompetens kopplas

¹¹ Denna lagändring var föreslagen att träda i kraft i januari 2007 för att kunna tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 1.7i 2007, men har pga regeringsskifte 2006 inte genomförts. (Personlig kommunikation med jurist på Utbildningsdep. 2007-11-09).

då till förmågan att anpassa undervisningen till barns olika förutsättningar så att alla känner delaktighet i arbetet. Ett dilemmaperspektiv öppnar för en dialog mellan forskning och praktik. Formerna för dessa dialoger blir viktiga då man inte kan förutsätta ”auktoritativa uttalanden inom ramen för endast ett legitimt perspektiv.” (ibid., s. 136).

Förskolans och skolans språkmiljö och flerspråkiga barn med autism

Styrfaktorer för undervisning

Den svenska skolans läroplan, Lpo 94, föreskriver en likvärdig utbildning. För att vara likvärdig kan undervisningen aldrig utformas lika för alla utan måste vara *olika* för olika elever:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas lärande och kunskapsutveckling (s. 4).

På motsvarande sätt anger läroplan för förskolan, Lpfö 98, att ”Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan.” Barn som behöver mer stöd än andra ”skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (s. 5). Som underlag för skolans arbete finns olika styrdokument som rör undervisning för dels flerspråkiga barn, dels barn med funktionshinder.¹² Styrdokument och tidigare undersökningar har sällan tagit upp dessa två frågor i kombination, utan de förekommer under olika rubriker och utgör underlag för olika studier. Under förskoletiden utvecklar barn sina språkliga förmågor och påbörjar sin identitetsutveckling och den fortsätter sedan under skolåren. Beroende på omgivningens bemötande av barnet kan identiteten för flerspråkiga barn med någon form av funktionsnedsättning komma att utvecklas på olika sätt. I Skolverkets författningssamling (SKOLFS, 2005:10), anges bland annat vad kommunen bör göra dels för barn i behov av särskilt stöd, dels för en mångkulturell förskola. Ingenstans nämns dock att dessa områden kan sammanfalla för enskilda barn.¹³

12 De texter från olika styrdokument som här åsyftas är dels hämtade från skollag, skolförordning och läroplaner, dels från Skolverkets forskningsrapporter. Här behandlas frågor som rör modersmål och modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet, svenska som andraspråk samt undervisning av barn med funktionshinder.

13 I skollagens portalparagraf (1 kap 2§) anges att i utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. (Skollagen, 1985:1100). Vidare (i 3 §) att elev som har rätt till modersmålsundervisning skall erbjudas detta samt att elev skall få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det (5 kap 2 § SFS Förordning, 1997:599).

I nämnda författningssamling poängteras vikten av att personalen arbetar utifrån ett synsätt på barn i behov av särskilt stöd där stödbehovet relateras till den miljö barnet vistas i och tillgodoses i den ordinarie verksamheten samt att personalen har tillräcklig kompetens för detta. Med de punkter som lyfts fram, men även själva textens formulering, riskerar man, sannolikt helt oavsiktligt, att befästa ett ensidigt individperspektiv på barn i behov av särskilt stöd, dvs att det är barnet som ska stödjas, inte att pedagoger och den pedagogiska verksamheten ska ges stöd för att kunna förändras. När det däremot gäller avsnittet om en mångkulturell förskola har texten ett tydligare inslag av interkulturellt förhållningssätt och arbete på verksamhetsnivå, mindre fokus på det enskilda barnet och olika kulturer ses som en tillgång (SKOLFS 2005:10).

Förskolans uppdrag gällande modersmål

I enlighet med läroplanen för förskolan, Lpfö 98, gäller att ”Förskolan ska bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål”. Kommunerna har ansvaret att ordna sådan verksamhet men varje kommun bestämmer själv hur detta stöd ska organiseras. Vanligtvis är stödet integrerat i den övriga verksamheten. På vissa förskolor finns tvåspråkig personal, som talar något eller några barns modersmål, men vanligtvis ges modersmålsstödet av lärare som kommer till förskolan en eller ett par gånger i veckan. Andelen barn med annat modersmål än svenska i förskolan uppgick år 2005/2006 till femton procent och av dessa fick fjorton procent modersmålsstöd. I många kommuner har modersmålsstödet dock avvecklats (Skolverket, 2006b).

Grundskolans uppdrag gällande modersmålsundervisning

Modersmål används inom skolväsendet som beteckning på skolämnet modersmål. Tidigare användes begreppen hemspråk och hemspråksundervisning. Benämningen hemspråk i förordningar byttes till modersmål i juli 1997 (Skolverket, 2003, s. 28).¹⁴ För elever med utländsk bakgrund gäller:

Att delta i modersmålsundervisning är frivilligt men kommunerna är skyldiga att anordna sådan för alla elever som har ett annat språk än svenska som dagligt umgängesspråk hemma. Undervisning behöver dock inte anordnas om lämplig lärare inte finns eller om antalet elever i en undervisningsgrupp understiger fem.

(<http://www.skolverket.se/sb/d/139/a/846>, 2007-02-16)

¹⁴ En utförlig beskrivning av modersmålsämnet finns i Andersson och Jansson (2007).

Modersmål är ett eget ämne med kursplaner och betygskriterier. Ämnet syftar bl a till att ge elever med ett annat modersmål än svenska möjlighet att vidareutveckla sina kunskaper i modersmålet. De kan därigenom bli flerspråkiga individer med flerkulturell identitet och få stöd i sin kunskapsutveckling. Ett annat syfte med ämnet är att det ska bidra till skolans internationalisering. (Skolverket, 2003, s. 28)

I Skolverkets Lägesrapport (2006b) anges att ungefär femton procent av samtliga elever i grundskolan läsåret 2005/06 var berättigade till modersmålsundervisning.¹⁵ Av dessa deltog ungefär hälften i modersmålsundervisning.

I kursplanen för modersmål anges att modersmålet är av avgörande betydelse för den personliga utvecklingen och kulturella identiteten och för den intellektuella och emotionella utvecklingen. Av kursplanen framgår vidare att lärande är starkt förknippat med modersmålet och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att lära också på svenska. I en uppföljande studie av resultaten från PISA-undersökningen 2003 framgår att det är få länder förutom Sverige som ger stöd för utveckling av annat modersmål än majoritetsspråket eller majoritetsspråken, och de språk som förklaras som minoritetsspråk, inom den nationella läroplanens ram (OECD, 2006).

Grundskolans uppdrag gällande Studiehandedning på modersmålet

Studiehandedning på modersmålet innebär att eleven får handledning i ett eller flera skolämnen på sitt modersmål av en modersmåls lärare.¹⁶ Studiehandedning på modersmålet skall ges till elever som är i behov av detta.¹⁷ I Skolverkets lägesrapport 2006 framgår att studiehandedning på modersmålet sällan förekom i de skolor som inspekterades. I skolor där det finns en stor andel elever med utländsk bakgrund förekom studiehandedning i något större omfattning.

15 ”För att underlätta för och stödja elever som har ett annat modersmål än svenska finns bestämmelser i grundskoleförordningen kring undervisning av dessa elever. Det gäller modersmålsundervisning, undervisning i svenska som andraspråk, studiehandedning på annat modersmål än svenska och undervisning på elevers umgängesspråk.” (Skolverket, 2006, s. 75)

16 Modersmåls lärare har samma modersmål som eleven och kan ha fått sin utbildning i Sverige eller i sitt hemland. Inom vissa språk har det varit svårt att hitta utbildade lärare. Av den anledningen har det förekommit att ej utbildade lärare tjänstgjort som modersmåls lärare.

17 Grundskoleförordningen 1997:599, 3 kap §2.

Grundskolans uppdrag gällande ämnet svenska som andraspråk

Undervisning i ämnet svenska som andraspråk skall, om det behövs, anordnas för elever som har ett annat språk än svenska som modersmål (Grundskoleförordningen, 1997).

Genom undervisningen i svenska som andraspråk skall eleverna få så goda kunskaper i svenska att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig undervisningen i andra ämnen, få tillträde till kamratgemenskapen och i förlängningen till det svenska samhället. (Skolverket, 2000b)

Rektor på elevens skola beslutar om undervisning i svenska som andraspråk skall anordnas för eleven.¹⁸ Särskoleförordningen anger att dessa bestämmelser även ska tillämpas på grundsärskolan. Bestämmelserna om modersmålsundervisning, undervisning i svenska som andraspråk och studiehandledning på annat modersmål än svenska efterlevs inte (Skolverket 2006b). Orsaker till detta kan vara att resursfördelningen inte står i samklang med bestämmelserna men orsaken kan också vara bristande kunskaper hos skolläda och lärare och övrig personal om bestämmelserna (ibid.). En problematik som uppmärksammas är att vissa förskolor och skolor har bristande förmåga att skilja på språksvårigheter och andra särskilda stödbehov. Det finns exempel på elever som har fått speciallärarinsatser eller liknande, där eleven egentligen hade behövt en kombination av modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet och svenska som andraspråk (ibid.).

Skolans skyldighet gentemot barn som är i behov av stöd

Skolan är skyldig att se till att barn som är i behov av stöd ska få detta. ”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör” (Grundskoleförordningen SFS 1994:1194 5 kap §5). Här påpekas att inte betrakta elever i behov av stöd som avvikande och behandla dem separat. Endast om det finns särskilda skäl får sådant stöd, efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare, ges i en särskild undervisningsgrupp eller att eleven placeras i en sådan grupp. I Grundskoleförordningen anges att stödet kan ges inom den ordinarie verksamheten, mer tillfälligt i särskild undervisningsgrupp eller en mer varaktig placering i sådan grupp. Avsikten är att undervisningen skall vara inkluderande.

¹⁸ Grundskoleförordningen 1997:599, 2 kap §15-16.

I skollag och förordningstexter för förskolan och det offentliga skolväsendet behandlas frågor som rör modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet och svenska som andraspråk för sig, och frågor som rör barn/elever i behov av särskilt stöd för sig. Texterna behandlar således inte dessa båda aspekter samtidigt. Det finns dock många barn som kan relateras till båda. Att förskolan och skolan i praktiken inte uppmärksammat flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum utifrån såväl språk- och kulturaspekter som funktionsnedsättningen, kan vara en konsekvens av att förordningstexter behandlar frågorna var för sig.

Forskning kring flerspråkighet, mångkultur och autism

De studier som lyfts fram i detta kapitel belyser flerspråkighetsfrågor samt studier inom de olika områden som varit aktuella i forskningscirkeln; modersmålsfrågor, samarbete med föräldrar och andra yrkesgrupper och institutioner, funktionshinder och diagnoser samt didaktiska frågor i arbetet med flerspråkiga barn med autism eller Aspergers syndrom.

I tidigare studier har som nämnts ovan vanligtvis *antingen* flerspråkighets- och kulturfrågor *eller* funktionsnedsättning studerats. Pedagogers arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum beskrivs i endast ett fåtal studier. Sökningar i pedagogiska, psykologiska och medicinska databaser på orden bilingual, multilingual och autism eller Aspergers syndrom i olika kombinationer, har resulterat i ett fåtal träffar vilket tyder på att få studier har genomförts kring pedagogers arbete med barn som har flera språk och kulturer att hantera och bedömts ha en problematik inom autismspektrum. I rapporter¹⁹ från Skolverket och Skolutvecklingsmyndigheten från början av 2000-talet har endera av dessa frågor undersökts. I dessa uppmärksammas endast knapphändigt elever med utländsk bakgrund *som även har* någon form av funktionsnedsättning som kan antas inverka på deras skolgång.

Simultan och successiv flerspråkighet

Simultan flerspråkighet innebär att barnet lär sig två språk samtidigt under sina första år (ungefär upp till treårsåldern) och successiv flerspråkighet innebär att barnet först lär sig ett språk och därefter ytterligare ett. Det senare kallas då andraspråk. Många barn i världen lär sig flera språk samtidigt. Av det skälet börjar man mer och mer övergå från att tala om

¹⁹ Se t ex Rapporterna På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder och Elever med utländsk bakgrund.

modersmål till att tala om ett eller flera förstaspråk (Axelsson, 2004). För de barn som redan tidigt vistas i svenskspråkig miljö (förskola, dagmamma) under stor del av dagen menar man idag att såväl svenska som det språk som talas i barnets hem, kan betraktas som barnens förstaspråk (ibid.). Varje språk har ofta sin mer specifika domän (se t ex Lantolf, 2006), vilket innebär att barn lär sig sådant som främst förknippas med hemmet på ett språk och sådant som främst förknippas med svenska miljöer på svenska.

Internationell och svensk forskning

Att lära sig ett nytt språk tar tid. Vanligtvis tar det mellan fem och åtta år att utveckla skolrelaterade andraspråksfärdigheter till förstaspråkselevernas nivå (Collier, 1987).²⁰ För att flerspråkiga elever ska uppnå goda studieresultat är det betydelsefullt att undervisningen utgår från såväl individens sociala och kulturella bakgrund som från elevens modersmål och andraspråket (Cummins, 1996; Thomas & Collier, 2002). Den komplexitet det innebär att både ha ett funktionshinder och vara flerspråkig, har inte uppmärksammats i tillräckligt hög grad (Cummins, 1996).

Studier specifikt inriktade mot flerspråkiga barn och ungdomar med autism är enligt Toppelberg, Snow och Tager-Flusberg (1999) nödvändiga, och de ingår som ett led i att utveckla det pedagogiska arbetet, såväl i hemmet som i skolan, när det gäller barns språkutveckling och lärande. Författarna betonar betydelsen av samarbete mellan olika yrkesprofessioner som möter flerspråkiga barn och ungdomar med autism. Etniska och språkliga minoriteter är överrepresenterade inom specialundervisningen i USA och det är angeläget att analysera de verksamheter barn befinner sig i för att se vilken utvecklingspotential som finns där (ibid.). Det är viktigt att sätta sig in i hur verkligheten ser ut och upplevs ur olika individers perspektiv exempelvis en noggrann kartläggning av barnets förmågor när hon eller han kommer till en ny skola (Cummins, 1996; 2001).

Barn från flerkulturella familjer utvecklar vanligtvis språk och social interaktion parallellt inom båda sina kulturer i mötet med förskolan och skolan. Inom svensk förskola och skola finns målsättningen att barnen ska ges tillfälle att lära både i och på modersmålet. I en amerikansk studie har Wilder, Taylor, Obiakor och Algozzine (2004) uppmärksammat att barn med autism som växer upp i familjer med flera kulturer kan påverkas av detta:

²⁰ Se även Viberg (1993).

Ethnic diversity may affect students with autism and their families. Students with multicultural backgrounds and autism are challenged on three dimensions – communication, exceptionality, and culture. The professional literature continues to address the first two; it is imperative now to consider multicultural perspectives. (p.111)

Författarna framhåller att med större medvetenhet om att även kulturella aspekter har betydelse, kan ordinarie lärare och specialpedagoger undvika missriktad identifiering, utvärdering, kategorisering och undervisning av elever som kommer från olika kulturell och språklig bakgrund (ibid.). Trots en ökande medvetenhet och kunskap om autism, finns än så länge relativt lite kunskap om vilken påverkan kulturell och språklig mångfald har på barn med autism när det gäller kommunikationsutveckling och lärande (Trembath, Balandin & Rossi, 2005).

Attwood (2000a; 2000b) hävdar att ju fler valmöjligheter som står till buds i skolvardagen, desto svårare kan valet bli för barn med Aspergers syndrom. I mötet med nya kulturella referensramar kan en modersmåls-lärare bli en viktig brobyggare - en person som kan vägleda barnet i olika valsituationer med att hitta relevanta strategier för skolarbetet och hur man bör bete sig inom respektive kultur (se t ex Sahaf, 1994; Obondo, 2005).

Pedagogisk forskning rörande olika kommunikativa redskap som stöd för flerspråkiga barn inom autismspektrum har hittills varit mycket begränsad. Starka önskemål om framtida forskning inom området uttrycks dock i flera studier (Toppelberg, Snow & Tager-Flusberg, 1999; Attwood, 2000a). Studier i vardagliga miljöer efterfrågas, där de svårigheter och möjligheter som faktiskt uppstår kan diskuteras och där goda erfarenheter från praktiken kan utvecklas (Light, 1989; Tydén & Andræ Thelin, 2000). Därtill efterfrågas kunskap om hur man inom en inkluderande verksamhet i skolan kan skapa goda lärandemiljöer för alla barn (Lindstrand, 2000; Thunberg, 2001).

Inom tvåspråkighetsforskningen finns idag enighet om att barn och unga bör få möjlighet att utveckla båda sina språk. Vad som framför allt förespråkas är att barn ska erbjudas möjlighet att lära på båda språken i flera skolämnen (Gibbons, 2002; Axelsson, 2005). I en longitudinell studie har Hill (1996) visat att barn som deltagit i undervisning i modersmålet under hela skoltiden, nådde bättre studieresultat och var mer positiva till det svenska samhället än jämnåriga kamrater som inte deltagit (jfr Thomas & Collier, 2002). Hög språklig kvalitet anses vara avgörande för om barn med problematik inom autismspektrum utvecklar ett funktionellt språk (se t ex Toppelberg, Snow & Tager-Flusberg, 1999). Detta gäller såväl modersmålet som andraspråket.

I Sverige finns endast ett fåtal mindre studier som rör pedagogiskt arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. En av dessa, en kartläggning av modersmålsundervisningen för barn med autism, genomfördes i tre kommuner i Västsverige i slutet av 1990-talet. Resultatet visar att andelen barn som får undervisning på modersmålet var avsevärt lägre bland barn med autismspektrumstörning än bland andra barn med rätt till modersmålsundervisning (Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1999).

Vidare finns en kunskapsöversikt kring IKT som redskap för språk-utveckling och socialt samspel (Andersson, 2001) samt den studie som nämns i avhandlingens inledning (Andersson & Jansson, 2007). I båda dessa studier väcktes nya frågor om pedagogers arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. Studierna visar bl a att familjesituationen och det som sker utanför skolan är väsentligt med tanke på barns utveckling och lärande. Detta är dock svårt att påverka från pedagogiskt håll. Däremot är det som sker i skolvardagen möjligt att förändra. En fråga som aktualiserades var vilka effekter modersmålsundervisning och studiehandledning skulle kunna få för flerspråkiga barn med autism. Någon sådan studie har ännu inte kunnat spåras.

Logopedier har i vissa fall funnit det svårt att bedöma om flerspråkiga barns problem har att göra med språkstörning eller med autismproblematik. Salameh (2003) har studerat flerspråkiga barn, framför allt arabisktalande barn, med språkliga handikapp. Hennes studier visar att det i många fall är svårt att avgöra vad som har sin grund i problematik inom autismspektrum och vad som kan relateras till språkliga handikapp.

Rosenqvist (red., 2007) har undersökt huruvida barn med utländsk bakgrund är överrepresenterade inom särskolan. Studien bygger dels på en riksomfattande enkät till särskoleansvariga i alla Sveriges kommuner, dels på intervjuer med rektorer, pedagoger och skolpsykologer i åtta kommuner. Studien är relevant med avseende på barn med diagnoser inom autismspektrum då många barn med utländsk bakgrund som fått diagnosen autism skrivits in i särskolan. Resultatet av studien pekar på att det råder stor osäkerhet huruvida dessa elever tillhör personkretsen elever med utvecklingsstörning, en osäkerhet som hänger samman med att de test som används inte ”på ett tillfredsställande sätt kan fånga in och kompensera för språkligt och kulturellt betingade olikheter” (s. 5). En annan osäkerhet gäller om testen mäter det de är avsedda att mäta. I studien framkom vidare att det mellan föräldrar och skolan fanns svårigheter i kommunikationen och att medverkan av tolk inte alltid underlättade denna. En slutsats är att det krävs stor kunskap och är en stor utmaning att arbeta med dessa barn.

Interkulturellt förhållningssätt - Interkulturalitet

När det gäller interkulturellt förhållningssätt aktualiseras följande: Hur ser skolans möte med flerspråkiga barn med funktionshinder ut? och Hur blir föräldrar delaktiga i samtal kring barnets skolgång? Lahdenperä (2004) har i flera studier undersökt hur interkulturalitet behandlas inom skolområdet. Termen interkulturalitet refererar till orden *inter*, som kan beskrivas som mellanmännisklig interaktion, och *kultur* i betydelsen att existerande meningssystem ger ordning och riktning i en människas liv (ibid.). Lahdenperä framhåller att skillnader i utgångspunkter för hur den sociala verkligheten tolkas är fundamentalt inom teoribildning för interkulturalitet.

Idag agerar olika instanser på ”olika arenor” och var och en har höga ambitioner utifrån sitt perspektiv, hävdar Lahdenperä (2007). Betingelser och förutsättningar i en organisation bidrar eller motverkar bland annat interkulturell förståelse. Konflikter riskerar uppstå med ledares ”omedvetna kompetens”, dvs man förstår inte vad alla andra inte förstår. Lahdenperä framhåller att osynliga aspekter, såsom t ex normer, värderingar, maktstrukturer, föreställningar, myter och fördomar som man har om varandra: ”om man inte kommer under ytan och arbetar med dessa osynliga aspekter blir det ingen förändring”. Vad som saknas, menar Lahdenperä, är samarbete mellan olika institutioner. Lahdenperäs slutsats är bland annat att det måste bli allas problem att verka för förändringar i attityder och arbeta för flerkulturell identitet. Värderingar och attityder ligger i vårt språkbruk. Vi talar ofta om ”barn med annat modersmål och annan kulturell bakgrund”. Underförstått är de annorlunda än vi, dvs vi svenskar, och det är det svenska som är normen (ibid.). Elever med utländsk bakgrund bedöms också ofta utifrån andra grunder än svenska elever. Bel-Habib (2001) visar i en undersökning av särskolan att elever med utländsk bakgrund ofta bedöms och placeras där på andra grunder än svenska elever. Runfors (2003) diskuterar skolans marginaliseringseffekt, där kategorin invandrarbarn konstrueras i förhållande till svenska barn, vilket innebär att de förra ”osynliggörs genom att bli definierade *av* andra, samtidigt som de ständigt uppmärksammas genom att bli definierade *som* ’de andra’” (s. 239).

Brobyggande mellan kulturer

En nyckelfaktor för att broar ska kunna byggas mellan invandrar- och flyktingfamiljer och majoritetssamhället är att det finns personer som kan tolka situationer och förmedla förståelse utifrån olika perspektiv, framhåller Bohlin (2001). Författaren betonar att förmågan att tänka ömsesidigt eller interkulturellt ökar om man kan identifiera sig med minoritetsfamiljernas

etnicitet, och där ”kan en person med rötterna i minoritetskulturen men med fötterna i båda lägren vara högst betydelsefull” (ibid., s. 121). Modersmåls-lärare och andra personer med utländsk bakgrund kan vara en brygga om man har såväl familjens förtroende som det svenska samhällets öra (se t ex Obondo, 2005). ”Brobyggande” kan ses i relation till Obondos (2005) beskrivning av ”kontaktzoner” som förekommer i vissa mångspråkiga skolor. Begreppet ”kontaktzon” innebär ”sammanhang där kulturer möts, krockar och brottas med varandra, och då ofta i kontexter som utmärks av starkt asymmetriska maktförhållanden” (Pratt i Obondo, 2005, s. 136). Sådana ”kontaktzoner” är dock sårbara och mycket utsatta för dominerande gruppers påverkan och av politiska och ekonomiska beslut. Exempelvis upphörde den somaliska förskolan i Rinkeby att existera när förskolan omvandlades till en ”vanlig” svensk förskola.

Föräldrars möjlighet till delaktighet

Rogers-Adkinson, Ochoa och Delgado (2003) diskuterar frågor rörande utveckling av ett interkulturellt förhållningssätt i det amerikanska samhället. En aspekt av kulturell variation är skolans förväntningar på föräldrars deltagande. I motsats till amerikanska föräldrar, som lärt sig att skolan förväntar sig ett aktivt deltagande i barnens skolgång, särskilt om barnen har svårigheter, förväntade sig föräldrar från vissa andra kulturer det motsatta. Skolan och undervisningen förväntades skötas av läraren och föräldrarna ville visa läraren respekt genom att inte lägga sig i vad som hände i skolan. Föräldrar kände sig inte alltid bekväma med den grad av medverkan som förväntas av dem. Om lärare la sig vinn om att etablera personliga kontakter med barnens föräldrar skulle detta underlätta för föräldrar som känner sig rädda att störa läraren eller handla på ett icke-respektfullt sätt (ibid.).

Föräldrasamverkan – på vems villkor?

Definitionen av föräldrasamverkan framstår som problematisk i interkulturell forskning. Föräldrars förväntningar på skolan och lärarna är ofta av annat slag än lärarnas förväntningar på föräldrarna (se t ex Bouakaz, 2007; Andersson, 2003; Obondo, 2005). En aspekt av betydelse är dock att föräldrar inte kan betraktas som en homogen grupp (jfr Ribom, 1993). Bouakaz (2007) pekar på att föräldrar²¹ och lärare har olika uppfattningar om vad föräldrasamverkan innebär. Från föräldrars sida handlar det om att hjälpa sina barn att lyckas i skolan, att se till deras välbefinnande, att

²¹ I studien ingick föräldrar med arabiskt ursprung.

barnen är stolta över sin kultur och muslimska identitet, medan lärare framför allt tänker på engagemang hos föräldrarna. Lärares intresse av föräldrar samverkan uppstår främst i samband med barnens skolproblem. Finns inga problem anser flera lärare att någon ingående samverkan med föräldrar inte behövs (ibid.). För att nå samarbete mellan föräldrar och skola behöver ansvar och roller vara tydliga för båda parter. Om den ena parten ger sig in på den andres område riskerar man att konflikter uppstår eller att den ena parten överlåter ansvaret till den andra. En svår balansgång, man måste engagera sig men man får inte engagera sig för mycket (Andersson, 2003). Det visade sig att föräldrar vars barn det går bra för i skolan är nöjda med samarbetet med skolan, medan de föräldrar vars barn det inte går så bra för är missnöjda med detta samarbete (ibid.).

Föräldrars makt, delaktighet och samverkan

Representanter för vissa yrkesgrupper kan få andra personer att tystna genom att använda ett språk där dessa inte känner sig bekväma (Mehan, 1996). Mehan tar som exempel en psykolog som får både lärare, skolsköterska och föräldrar att tystna genom att använda sitt yrkesspecifika språk. Språkbruket ger psykologen övertag i samtalet. Genom att de andra inte riktigt förstår vad psykologen talar om, kan de varken föra fram sina argument eller ställa frågor. Sammantaget, menar Mehan, får det till följd att psykologen uppfattas som expert: "to request a clarification of the psychologist, then, is to challenge the authority of a clinically certified expert" (s. 259). När yrkesspecifikt språk används kan det leda till att lyssnaren passiviseras till skillnad från de aktiva förhandlingar som sker i vardagssamtal. I stället för att lyssnaren signalerar att hon inte förstår, med gester, miner eller frågor till den som talar, förblir mötesdeltagarna tysta. De tiger och samtycker, vilket kan uppfattas av psykologen som om alla som deltar i mötet har en gemensam förståelse av frågan som diskuteras. Mehan belyser med ett exempel att föräldrar, lärare och skolpsykolog framställer orsaken till barns svårigheter i skolan på olika sätt. Hans tes är att man kan urskilja olika förklaringsmodeller när skolsvårigheter definieras:

The psychologist located the child's problem beneath his skin and between his ears, whereas the classroom teacher saw the student's problem varying from one classroom situation to another, and the mother saw the child's problem changing through time (s. 256).

Mehan konstaterar i sin studie att skolpsykologens ord väger tungt. Vad föräldrar och lärare, som möter barnen i vardagen, hade att tillföra, beaktades inte i samtalet (Mehan, 1996).

En av slutsatserna i Hjörnes avhandling (2004) är att föräldrar och lärare som har daglig kontakt med barnen ofta marginaliseras av psykologer. En annan slutsats är att rådande strukturer, med elevvårdskonferens och elevvårdsteam, styr arbetet i riktning mot en individcentrering av elevernas problem i stället för att konstruktivt bidra med förslag och idéer som underlättar inkludering i ordinarie klass.

I intervjuer med föräldrar till barn med autism och Aspergers syndrom framgick att föräldrar upplevde det svårt att överhuvudtaget förstå hur de skulle kunna komma till tals med olika instanser. Som en följd av detta är det begripligt att föräldrar anser att skolfrågor ska lösas av professionella i skolan. Utgångspunkten för föräldrar är att de professionella har erfarenhet och vet vad som är bäst för varje barn (Andersson & Jansson, 2007).

Helmstrand (2004) har i en studie intervjuat somaliska föräldrar vars barn uppvisat avvikande kontaktbeteende och därför utreds för en störning inom autismspektrum. Antalet somaliska barn som utreds av detta skäl är stort men alla får inte en autismsdiagnos. Såväl föräldrarnas som vårdpersonalens definitioner är knutna till den kontext i vilken de formats, men med den skillnaden, betonar Helmstrand, att vårdens definitioner ofta presenteras som universella. Studiens resultat pekar på att många föräldrar hade velat ha mer information när det gäller utredningen av barnens svårigheter. De önskade också att de haft mer kunskap om det svenska systemet, vad olika institutioner har för uppgifter och hur de hänger samman. De önskade också att de haft en större språklig kompetens i svenska språket så att de bättre kunnat förstå den utredning de och barnen varit delaktiga i. Enligt Helmstrand anser olika yrkesgrupper som mött familjerna att föräldrar saknar förståelse för barnets problem. Detta skapar problem: ”En utredning av ett litet barn som leder fram till en diagnos fyller inte någon funktion om inte syfte och resultat har uppfattats av barnets föräldrar” (s. 27). Författaren föreslår därför att handlingsplaner utarbetas i samarbete med föräldrar för att på det sättet göra föräldrar mer delaktiga och öka deras förståelse för utredningsprocessen.

Forskningsansats

Action Research

Action Research bör enligt Reason och Bradbury (2001) ses som ett paraplybegrepp för forskningsinriktningar av deltagarorienterad karaktär.

*Traditioner inom Action Research*²²

Action Research kan användas som övergripande begrepp för en rad olika forskningsinriktningar av deltagarorienterad karaktär framhåller Reason och Bradbury (2001). I deras ”Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice” återfinns en historisk beskrivning samt artiklar som speglar bredden av forskning inom Action Research: Action Research Tradition, Participatory Action Research, Practitioner Research, Teacher-as-researcher-movement, Teacher researcher movement, Self-study research, Participatory research. Inom olika discipliner, historiskt och i olika delar av världen, har det vuxit fram en mängd begrepp och traditioner vilka har både gemensamma inslag och delvis olika karaktär (ibid.).

Hansson (2003) påpekar att ”Aktionsforskning låter sig inte enkelt beskrivas som en metod eller en teori. Den ska snarare ses som en strategi för samhällsforskning” (s. 54).²³ Någon universell enighet bland aktionsforskare själva om vad som utgör kärnan i aktionsforskning är svår att finna. Likaså är det svårt att se klara skiljelinjer mellan olika traditioner och riktningar. Det tycks främst vara formen för deltagande, dvs vilken roll forskaren respektive praktikern har, som skiljer (ibid.). Hur olika riktningar benämns växlar dock beroende på tradition, disciplin och var ”rötterna” finns. Det betyder att olika riktningar kan innebära samma sak, samtidigt som en riktning kan tolkas olika. Trots skillnader finns, enligt Zeichner och Noffke (2001), några utmärkande drag som är gemensamma inom dessa riktningar: dels förhållningssättet till hur kunskap skapas, dvs att forskning och handling förenas, dels betydelsen av samarbete mellan forskare och praktiker, dels förändringsaspekten, dvs den aktion, handling, som en undersökning leder till. Inom aktionsforskning finns vanligtvis också underliggande sociala och politiska ställningstaganden såsom att lyfta fram grupper vars röster inte hörs bland beslutsfattare.

22 Aktionsbegreppet i svensk översättning kan dock uppfattas snävare och innebörden tolkas på flera sätt. Aktionsforskning ser jag som en del av ”action research”.

23 Hansson har gjort en genomgång av de avhandlingar som skrevs inom LOM-projektet.

Participatory Research – deltagarorienterad forskning

Participatory (action) Research, P(A)R, på svenska *deltagarorienterad* forskning och *deltagarbaserad* forskning, är forskningsansatser som kännetecknas av stark betoning på deltagande och delaktighet och där hela forskningsprocessen ses som en gemensam angelägenhet för forskare och praktiker (Maguire, 1987; Starrin, 1993; Fals Borda, 2001; Holmstrand, Härnsten & Beach, 2001, Lundberg & Starrin, 2001).²⁴

Vanligtvis i den akademiska världen är det forskaren som designar ett projekt, samlar in data, tolkar resultaten och anger färdriktningen. Inom deltagarorienterad forskning betonas ett gemensamt utforskande på likvärdiga villkor där de som berörs av forskningen är involverade i det utforskande arbetet under hela processen. Det kan innebära att en grupp människor exempelvis inom en organisation eller en arbetsplats tar sig an och genomför ett forskningsprojekt företrädesvis tillsammans med en tränad forskare (Lundberg & Starrin, 2001). Kunskapssökandet är ofta ett led i deltagarnas försök att förändra något och det gemensamma kunskapssökandet ses därför som centralt. Detta innebär att den deltagande forskaren släpper den absoluta kontrollen över kunskapsprocessen:

Organizing the research work along these lines means that the professional researcher no longer maintains absolute control over the generation of knowledge. This, of course, is significantly – we might well say ideologically – important. (Lundberg & Starrin, 2006, p. 167)

Deltagarperspektivet är viktigt, men, det finns ingen färdig modell för hur stor delaktighet eller i vilka delar av en forskningsprocess forskaren respektive praktikerna ska vara mest aktiva för att det ska kunna kallas deltagarorienterad forskning (Härnsten, 2001).

Lundberg och Starrin (2001) beskriver tre olika riktningar inom deltagarorienterad forskning: *den pragmatiska*, *den ideologiska* och *politiska* samt *den feministiska*. Nedan följer en sammanfattning av dessa.

Den pragmatiska riktningen relateras till Levin, aktionsforskningens upphovsman. Grundläggande när den lanserades på 1940-talet var den starka kopplingen mellan kunskapsutveckling och sociala förändringar. En

²⁴ Även om skillnader finns mellan deltagarorienterad och deltagarbaserad forskning, främst vad gäller graden av medinflytande under hela processen, väljer jag att i fortsättningen använda begreppen synonymt. Forsberg och Starrin (1993) talar om betydelsen av att kunna skilja olika verksamheter från varandra. Min uppfattning är dock att vi lätt tar för givet vad ord och begrepp står för. Eftersom aktionsforskning kan ses som något mer övergripande, är det kanske bättre att beskriva vad viss forskning innebär än att haka upp sig på beteckningen. Diskussioner handlar annars snarare om vem som har tolkningsföreträde för begreppets innebörd. Beroende på vilken ”etikett” som sätts på en studie, kommer arbetet att kopplas till andra arbeten med samma etikett och betraktas och bedömas ur ett visst perspektiv.

stark förespråkare för deltagarorienterad forskning är inom den riktningen Foote Whyte (ibid.).

Den ideologiskt och politiskt orienterade riktningen har utvecklats i främst tredje världen och Latinamerika och med Freire som ledande förgrundsgestalt. Hans tillvägagångssätt i arbetet med alfabetisering har än idag stor betydelse i Latinamerika. Skapandet av en socialt och ekonomiskt bättre värld genom att människor blir medvetna om sin situation och att göra det möjligt för förtryckta grupper att vinna makt och inflytande är centralt inom denna riktning. Två andra företrädare för denna riktning är Fals-Borda och Rahman. Deras arbete bygger på autentiskt deltagande där demokratiska värden, eget engagemang och ömsesidigt ansvarstagande är centralt. De tillhör dem som motsätter sig att vissa grupper i samhället anses tillhöra en elit med kunskaper som anses överordnade andras, utan framhåller att det snarare är så att olika grupper har olika kunskaper som kompletterar varandra (ibid.).

Den tredje riktningen som Lundberg och Starrin för fram är *den feministiska*. Här har empowerment varit en central fråga ända sedan 1980-talet. Frågor som betonas är vikten av att forskare utvecklar metoder som gynnar kunskapsutveckling hos både forskaren och de människor som berörs av forskningen. Här förnekas antagandet att en strikt bodelning mellan forskare och de som är berörda av forskningen skulle innebära en högre grad av validitet. Andra aspekter som respekt och respons lyfts fram som vägledande principer: ansvarstagande och att behandla dem som deltar i forskningen som subjekt och delaktiga i kunskapsutvecklingen och att skapa förutsättningar för ömsesidigt lärande. Genom att överge tidigare hierarkiska strukturer inom etablerad forskning, bidrar feministisk deltagarorienterad forskning till att förändra vetenskapliga perspektiv (ibid.).

Den deltagarorienterade forskningens dubbla syfte

Den deltagarorienterade forskningen, som alltså vuxit fram i opposition till tidigare forskarstyrd, ska dels frambringa kunskap och handling som är direkt användbar för den grupp människor som är involverad i forskningen, dels "maktgöra" (empower) dessa på ett djupare plan genom en process där de utvecklar sin egen kunskap (se t ex Reason,1994; Zeichner & Noffke, 2001; Holmstrand, 2006). Ideologiskt innebär detta att de som berörs av forskningen själva upplever att de är delaktiga i kunskapsproduktionen.

Reason (2005) beskriver den deltagarorienterade forskningens dubbla syfte på följande sätt och knyter samtidigt an till Freires resonemang om 'medvetandegörande'

Participatory research has a double objective. One aim is to produce knowledge and action directly useful to a group of people - through research, through adult education, and through sociopolitical action. The second aim is to empower people at a second and deeper level through the process of constructing and using their own knowledge: they "see through" the ways in which the establishment monopolizes the production and use of knowledge for the benefit of its members. This is the meaning of consciousness raising or conscientization, a term popularized by Freire for a "process of self-awareness through collective self-inquiry and reflection" .
<http://people.bath.ac.uk/mnspwr/Papers/LearningChangeThroughActionResearch.htm> (2007-04-24)

Reason lyfter här fram vad Freire själv framhöll som centralt, nämligen vikten av att vi inte tar en modell, ett sätt att arbeta, som en metod och börjar tillämpa den utan att vi söker ett sätt att arbeta som passar den grupp och den forskningsfråga som är aktuell:

Freire in particular has emphasised the importance of helping disadvantaged people develop critical thinking so that they could understand the ways in which they were disadvantaged by the political and economic conditions of their lives and could develop their own organized action in order to address these issues. (ibid.)

Holmstrand (2006) diskuterar begreppet deltagarorienterad aktionsforskning i relation till tidigare paradigmer inom samhällsvetenskaplig forskning; positivism, hermeneutik, kritisk teori, postmodernism. Han argumenterar för deltagarorienterad aktionsforskning som ett nytt paradigm och "ett slags syntes av samtliga föregående paradigmer med utvidgningen att samhällsvetenskapen inte bara är till för forskarna utan för alla samhällsmedborgare" (ibid., s. 137). Forskningscirkel och utbildningar med någon form av deltagarorienterad inriktning kan räknas till detta paradigm. Utmärkande för paradigmet skulle då vara att det står i opposition till all forskning som är elitistisk och istället antar en utmanande etisk dimension. Holmstrand pekar på två grundläggande frågor som härrör ur vetenskapsteoretikern Törnebohms teorier: "Vad är värt att veta?" och "Hur ska vi få veta det som är värt att veta?". Med dessa frågor kan deltagarorienterad forskning bidra till att forskningen inriktas på att söka användbar kunskap som bottnar i en humanistisk grundsyn, vilken innebär att "världen måste förändras och göras mänskligare och allt som kan bidra till detta är värt att veta" (ibid., s. 137).²⁵

²⁵ Holmstrand har hämtat dessa frågor från ett seminarium där Håkan Törnebohm pekade på dessa till synes enkla men centrala forskningsfrågor (personlig kommunikation med Lars Holmstrand 5 maj 2007).

Forskningscirkeln – en inriktning inom deltagarorienterad forskning

Forskningscirkeln beskrivs oftast som en mötesplats – ett forum – där det sker ett organiserat kunskapssökande och en kunskapsutveckling i dialog mellan alla deltagare (se t ex Nilsson, 1990). Cirkeln utgår från ett gemensamt problem. Det är det gemensamma problemet och den gemensamma kunskapstillväxten som är i fokus. Arbetet med alla inblandades bidrag i form av olika erfarenheter och kunskaper innebär att något nytt skapas, en kunskapsmassa som inte kan bildas varken i enbart praktiken eller inom forskningen. Själva begreppet forskningscirkel har sina rötter inom svensk folkbildningsverksamhet och kan beskrivas som en studiecirkel där även en eller flera forskare deltar. (ibid.) Forskningscirkeln har också vissa likheter med kulturcirklar (jfr Freire, 1977). Lundberg och Starrin (2006) beskriver på liknande sätt forskningscirkeln som:

... an arena for participatory research where researchers and practitioners meet to use their respective knowledge and competence to jointly tackle a problem which the participants consider urgent. (p. 178)

Några kännetecknande drag för forskningscirkeln

Forskningscirkeln kännetecknas av ett deltagarorienterat perspektiv där deltagande forskare tillsammans med övriga deltagare formulerar frågor som bildar utgångspunkt för studien. Forskningscirkeln i sin helhet, till både innehåll och form, kan ses som ett exempel på hur vuxnas lärande kring det egna arbetet breddas och fördjupas. Till de möjligheter forskningscirkeln erbjuder kan räknas att deltagarna ges tillfälle att lyfta fram egna upplevelser och erfarenheter. För att en upplevd företeelse ska kunna bli till erfarenhet behöver den synliggöras och bearbetas. Forskningscirkeln kan i öppna och kritiska samtal bidra till att ur olika perspektiv undersöka de frågor som studeras för att bättre förstå den problematik det gäller (Holmstrand & Härnsten, 2003). Det handlar alltså om att skaffa ett brett och nyanserat kunskapsunderlag genom befintliga kunskapsresurser som deltagarna bidrar med men även utifrån andra kunskapskällor.²⁶ Idealt sett tillvaratas allas erfarenheter och allas bidrag bemöts likvärdigt. I realiteten handlar det sannolikt mer om en *strävan* från forskarens sida att uppnå detta.

²⁶ Dessa kunskapskällor är exempelvis sakkunskap personifierad av forskare eller andra med kunskap inom de områden som studeras i cirkeln, litteratur, forskningsrapporter mm som kan vara av värde för att öka kunskapen och förståelsen i cirkeln.

Forskningscirkelns kanske största poäng är det kunskapsmöte som kan äga rum på ett delvis annorlunda sätt. I forskningscirkeln är deltagarnas kunskaper en väsentlig del. Men tanken är att även den kunskap forskaren har med sig i bagaget ska ingå i det gemensamma kunskapsarbetet och att själva mötet mellan olika utgångspunkter är det intressanta i en process av kollektiv kunskapsbildning. Här går forskaren balansgång mellan att hänvisa till vetenskaplig kunskap och en ödmjuk inställning till andra kunskapsformer, men utan att helt abdikera för deltagarnas uppfattningar ur den praktiska verksamhetens vardag. (Holmstrand & Härnsten, 2003). Forskarens roll behandlas i ett kommande avsnitt.

Deltagarorienterad forskning i skolsammanhang

En förutsättning för deltagarorienterad forskning i skolsammanhang är möjligheten att finna problemområden som av forskare och praktiskt verksamma i förskola och skola bedöms som i princip lika angelägna för alla parter. Forskningsfrågan måste ha en sådan vidd och djup att den öppnar för såväl forskarens som de praktiskt verksammes intressen för kunskapsutveckling och att bli en bidra till en bättre förståelse för praktiken (se t ex Berg, 2003). På ett mer institutionellt plan krävs att såväl ”forskarsamhället” som ”praktikersamhället” ger sanktion åt och legitimitet för gränsöverskridande förhållningssätt, så att den inom vissa områden skarpa distinktionen mellan forskning och utvecklingsarbete minskar.

Forskningscirkeln i skolvärlden

Forskningscirkeln är fortfarande ett relativt nytt fenomen inom skolvärlden enligt Holmstrand och Härnsten (2003). Författarna frågar sig vilka förutsättningar, möjligheter och svårigheter som finns för att bedriva en så öppen och kritisk verksamhet, som forskningscirkeln är, relaterat till en institutionaliserad verksamhet som skolan. I en kunskapsöversikt²⁷ beskrivs forskningscirkel som genomförts inom skolans område. Där återfinns bl a Wingårds doktorsavhandling ”Att vara rektor och kvinna” (1998); Goldinger och Wingårds arbete med rektorer (2005), Frykhammars licentiatuppsats ”Att lära tillsammans med varandra – deltagarorienterad forskning i förskolan” (2000), Enös doktorsavhandling om förskollärares arbete ”Att våga flyga” (2005), Siljehags cirkel i ett arbetslag i en grundskola ”Från kaos till eget nyskapande” (1998), Härnstens arbete med

27 Holmstrand och Härnsten (2003) redogör i kunskapsöversikten ”Förutsättningar för forskningscirkel i skolan” för forskningscirkel och liknande verksamheter.

föräldrar ”Den långa vägen till föräldramedverkan” (1995), Stiwnes forskningscirkel med chefer inom förskolan ”Möten med mening” (2001). Senare har en rapport givits ut om ett arbete i Jokkmokk: ”Vi sätter genus på agendan: ett deltagarorienterat projekt i en glesbygdskommun” (Härnsten m fl, 2005).

Forskarens roll i forskningscirkeln

Den bild av forskarens roll som framträder i litteraturen (Nilsson, 1990; Wingård, 1998; Frykhammar, 2000; Holmstrand & Härnsten, 2003) om forskningscirkel sammanfattar jag i det följande.

I forskningscirkeln utgör deltagarnas frågor och intressen fundamentet för innehållet i det som studeras och forskarens roll är därför av en annan karaktär än i studier av mer traditionellt slag. Forskaren deltar som forskande subjekt på samma villkor som de andra deltagarna i samtal och diskussioner kring de frågor som studeras i cirkeln och forskarens kunskaper och erfarenheter blir på så vis en del av det samlade materialet.

På forskaren ligger också ett huvudansvar för att sådant som lyfts fram i cirkeln inte bara tas för givet utan problematiseras och belyses utifrån olika erfarenheter och sammanhang. Att tillsammans med deltagarna utveckla kunskap, kan innebära att kunskap hämtas även utanför cirkeln. ”Experter”²⁸ med kunskap som kan ge en vidare och djupare förståelse för frågor som studeras i cirkeln kan bjudas in och litteratur och annat material som kan bidra till att utmana deltagarnas tidigare erfarenheter kan läsas. Forskaren måste dock anses ha huvudansvaret för att ta initiativ till detta. Drivkraften hos forskaren är att själv också vara intresserad av frågorna. Vanligtvis ansvarar forskaren också för att dokumentera cirkelträffarna och forskarens kompetens används vidare när det gäller att svara för och föreslå presumtiva kunskapskällor samt sätt att undersöka, analysera och systematisera de gemensamma frågorna. En hel del av forskarens arbete sker således mellan cirkelträffarna såsom att skriva ut och sammanställa det som diskuterats under en träff samt att distribuera texten till deltagarna. I samband med detta sker också en första analys och tolkning av materialet.

I rollen som forskare och initiativtagare till en forskningscirkel ligger också en maktaspekt. Igland och Dysthe relaterar till Bakhtins teorier om

28 Med experter avses här personer - forskare eller andra - med sakkunskap inom de områden som studeras i cirkeln. Tanken är inte att dessa personer ska svara på frågor - även om det kan vara en del i det hela - utan deras kunskap ska främst bidra till att fördjupa frågor inom de områden som undersöks. Tilläggas bör att ”experter” som medverkar inte bara dela med sig av de kunskaper de har utan de får även tillbaka nya tankar för egen del. Och även experter behöver utmanas!

det auktoritativa yttrandets funktion, vilket hos Bakhtin innebär att frågor och ifrågasättanden är uteslutet. I flerstämmigheten ligger tvärtom att öppna för olika yttranden. Igland och Dysthe hävdar därför att ”det vilar ett extra ansvar på den som i kraft av status eller ställning uppfattas som bärare av det auktoritativa ordet” (2003, s. 105). Omsatt i forskningscirkeln skulle detta innebära att det ligger ett särskilt ansvar på forskaren att i dialog med andra visa att forskaren själv också söker svar på de frågor som diskuteras. Genom att markera att ”så här ser jag på det” kan forskaren tydliggöra sina egna synpunkter i diskussionen. I forskningscirkeln är det en strävan att allas bidrag bemöts likvärdigt. Att bemöta likvärdigt innebär att se till att alla kommer till tals genom arbetsformer som uppmuntrar detta. Det innebär dock inte att allt som sägs får samma värde i relation till forskningsfrågan.

Avhandlingens metod

I detta avsnitt redogör jag för metodologiska ställningstaganden och hur dessa har vuxit fram och förändrats under arbetet med avhandlingen. Vidare beskrivs studiens design och hur studien planerats, genomförts och analyserats. Slutligen diskuteras moraliska dilemman och forskningsetiska överväganden.

Varför en forskningscirkel i den här studien?

Avhandlingsarbetet initierades, som nämnts tidigare, genom en tidigare undersökning²⁹ om språkutveckling och språkanvändning i hemmet och i skolan bland flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum. Studien ledde vidare till frågan om vad som är centralt för pedagoger och vilka frågor de ställer sig i det vardagliga arbetet med dessa barn, och hur jag i det förestående avhandlingsarbetet skulle gå till väga för att undersöka detta. Den väg jag kunde se var att pedagoger själva skulle delta i detta kunskapssökande och jag sökte därför en forskningsansats inom aktionsforskning eller deltagarorienterad forskning. Intresset för forskning i samarbete med pedagoger bottnar också i egna upplevelser av att pedagogers erfarenheter inte alltid tas till vara, men att pedagoger växer när de får möjlighet att uppleva sin kunskap som värdefull. I avhandlingsarbetet ville jag därför undersöka vilken kunskap om lärararbetets vardag en deltagar-

29 Undersökningen beskrivs ingående i Andersson & Jansson, 2007.

orienterad forskningsansats kan bidra med och valde att utforma studien i form av en forskningscirkel.

Att studera pedagogers arbete

Min ambition är att komma nära pedagogerna och hur de ser på sitt vardagsarbete utan att störa verksamheten. Jag valde därför att träffa pedagogerna utanför undervisningssituationen.

Inom deltagarorienterad forskning utgör deltagarnas frågor och intressen fundamentet för innehållet i det område som studeras. Det innebär i min studie att jag och deltagarna gemensamt undersökt frågor som är centrala för dem i deras arbete. I mötet mellan mig och övriga deltagare sker ett ömsesidigt kunskapsutbyte, varvid olika erfarenheter och kunskaper ställs mot varandra och på så sätt utmanas vars och ens enskilda perspektiv.

Tanken med forskningscirkeln har inte varit att pedagogerna skulle förändras i någon på förhand tänkt riktning, däremot visar tidigare erfarenheter av aktionsforskning och deltagarorienterad forskning att en förändring ofta kommer till stånd när yrkesverksamma får tillfälle att samtala om angelägna frågor (se t ex Tiller & Egerbladh, 1998; Härnsten, 1999; Rönnerman, 2001, Frykhammar, 2001; Wennergren, 2007). Deltagarna upptäcker olika möjligheter i samband med att de deltar i studier och dessa kan i sin tur åstadkomma förändringar.

Begreppet ”Demokratiska kunskapsprocesser” är utvecklat i samband med praktiskt och teoretiskt arbete med forskningscirkel (Holmstrand, 2006). Innebörden är att de ”mötesplatser där olika sorters kunskap och erfarenhet blandas, tas tillvara, utvecklas, utmanas och ifrågasätts kan leda till nytänkande och bidra till demokratiska kunskapsprocesser” (s. 135). Här åsyftas processer som tar sin utgångspunkt i och respekterar kunskaper, erfarenheter och villkor som tystras i många andra sammanhang.

Mot bakgrund av att forskningscirkeln ska borga för en demokratisk kunskapsprocess finns frågor av etisk karaktär som rör ansvar och respekt för andra och som jag menar ständigt behöver hållas aktuella.

Överenskommelser – olika roller och åtaganden

Forskningscirkeln innebär en annorlunda typ av forskning än vad för många vanligtvis tänker sig. Här finns anledning att beskriva olika delar i forskningsprocessen och hur forskare ser på deltagande och olika roller och höra deltagarnas åsikter om detta. Vid första träffen i cirkeln tog jag tillsammans med deltagarna upp följande frågor:

- Initiering: Upplevt problem – av vem? Frågan om objekt – subjekt.
 - Syfte med projektet.
 - Planering: Forskarens roll; problemformulering; forskningsfrågor; metodmedvetenhet; drivkrafter.
 - Databesamling: Hur sker den? Av vem? Teori - data; data för aktion, data för forskningsprocessen?
 - Aktion: Vem/vilka är det som agerar? Kommer aktionen här eller ligger den först i hela processen? Hur kombineras tanke (teorier, olika kunskaper) och handling? Forskarens roll, ev som utbildare.
 - Analys: För vem/vilka, av vem/vilka och till vad?
 - Presentation: Vem har gjort vad i projektet? Vi- eller jag-form?
 - Hur presenteras teoretiska lärdomar? För vem?
 - Slutsatser: Vem har lärt sig vad av vem? Hur gick det till? Vad leder det till för konsekvenser för de olika sorternas deltagare? För andra mottagare?
- (Härnsten, 1999)

Härnsten poängterar att dessa frågor gäller arten och graden av deltagande av forskare respektive övriga deltagare men att frågorna inte säger någonting om vilka teoretiska aspekter som används och vad som egentligen blir resultatet av det hela, utan ”de är enbart metodiska” (ibid., s. 135–136).

Studiens genomförande

Hur få deltagare till en forskningscirkel?

Utifrån syftet med avhandlingen och ovan redovisat val av metod, sökte jag pedagoger som kunde tänkas vara intresserade av att delta i en forskningscirkel och tillsammans med mig undersöka för dem viktiga och centrala frågor i det dagliga arbetet. Någon ekonomisk ersättning kunde jag inte erbjuda utan deltagandet i forskningscirkeln byggde på frivillighet.³⁰ Min första tanke var att kontakta arbetslag i verksamheter där flerspråkiga barn med funktionshinder inom autismspektrum fanns. En möjlighet kunde då finnas att cirkelträffarna kunde äga rum inom ramen för deras arbetstid. Jag såg dock både möjligheter och svårigheter i att arbeta med hela arbetslag. Möjligheter, sett ur ett deltagarorienterat perspektiv, var exempelvis att kunna finna lokala frågor av gemensam karaktär. Svårigheter såg jag främst ur etiskt perspektiv, exempelvis hur deltagarnas anonymitet kunde skyddas

³⁰ Jag sökte medel från olika håll för detta – men fick inte det. Min uppfattning är att jag hade svårt att påvisa vilken effekt en sådan här cirkel skulle kunna ge, vad den skulle kunna bidra med till gagn för verksamheten. I efterhand – när jag genomfört en fo.c. kan jag exemplifiera och peka på detta. Dock fick jag ett litet bidrag från SAF Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening.

vid publicering av avhandlingen. Jag bedömde också att min roll kunde bli av mer handledande karaktär, vilket inte var avsikten. Jag valde därför att gå ut med en mer öppen inbjudan

Lärare, skolledare och specialpedagoger inbjöds till ett seminarium för att ta del av erfarenheter och resultat från en tidigare studie³¹ samt få information om deltagarorienterad forskning, om forskningscirkel samt om mitt avhandlingsarbete. Inbjudan skickades via brev eller e-post till resursteam och skolledare i stadsdelsnämnder i Stockholms kommun samt till resursteam i de kranskommuner till Stockholm där andelen flerspråkiga barn är relativt stor.³² Inbjudan gick även till ett antal specialpedagoger som jag kände till arbetade med barn med autism. Det fanns även möjlighet att kontakta mig för mer information och eventuellt deltagande. Mitt mål var att få ihop en grupp om ungefär tio pedagoger som kände att det skulle vara givande, utvecklande och intressant att delta i en forskningscirkel och min förhoppning var att seminariet skulle inspirera pedagoger inom olika typer av undervisningsgrupper i förskoleklass och grundskolans tidigare år att vilja delta.

Fyra personer anmälde sitt intresse direkt efter seminariet och ytterligare sex personer, som via mail och kollegor som deltagit i seminariet, anmälde sig. Forskningscirkeln kom på så sätt att bestå av tio pedagoger och mig som deltagande forskare. Efter ett sommaruppehåll fick tre av deltagarna andra arbetsuppgifter och fick avbryta sin medverkan. Övriga sju pedagoger har deltagit under de tre terminer vi träffats. Av olika skäl har någon eller några inte kunnat delta vid varje träff men alla har fått minnesanteckningar som de läst och tagit del av.

Cirkelns omfattning och dokumentation av cirkeln

Forskningscirkeln begränsades till tre terminer med sammanlagt tolv träffar. Varje träff varade i ungefär två timmar. Vid de tre första träffarna gjordes enbart minnesanteckningar. Dessa skrevs ut direkt efter varje träff. Jag upplevde dock att nyanser i samtalet var svåra att fånga och att det kunde vara av intresse att se hur samtalen förlöpte. Vid tredje träffen bestämde vi därför att fortsättningsvis använda bandspelare för att kunna gå tillbaka till dialoger vi fann intressanta i det fortsatta cirkelarbetet. Vid åttonde träffen, då vi bjudit in en person som ingen av oss kände särskilt väl, spelades samtalen dock inte in.

³¹ Se Andersson & Jansson (2007)

³² Inbjudan, se bilaga 2.

Jag lyssnade noggrant igenom samtliga inspelade samtal flera gånger och skrev ut dessa efter varje träff. Att ordagrant transkribera inspelade tvåtimmarsamtal med åtta personer involverade tar relativt lång tid i anspråk. En förändrad syn på meningsfullheten med sådant tidsödande arbete har skett. I tidigare metodisk litteratur angavs att bandinspelningar skulle skrivas ut i sin helhet (se t ex Kvale, 1997) men idag framhålls att noggranna genomlyssningar av inspelat material och utskrifter av meningsbärande delar ger ett tillräckligt stöd för analys av materialet (jfr t ex Rosenqvist, red, 2007). Inspelat material från några träffar - sjunde, tionde, elfte och tolfte - skrevs ut i sin helhet. I andra fall gjorde jag en avvägning vid utskriften av materialet. Delar av samtalet, och särskilt där jag fann dialogen, replikskiften, mellan olika deltagare intressant utifrån samtalets innehåll, skrevs ut i sin helhet, medan andra delar sammanfattades. I samband med analyser av hela cirkelmaterialet, har betydligt fler avsnitt av det inspelade materialet skrivits ut. Jag gjorde själv samtliga utskrifter, vilket innebar att jag dels gjorde en första analys av samtalen, dels reflekterade över min egen roll som ledare i forskningscirkeln under den tid cirkeln pågick.

De utskrifter jag gjort från cirkelträffarna skickades via post eller e-post till samtliga deltagare före nästkommande träff. Övriga deltagares delaktighet i dokumentationen består i att de läst och kunnat kommentera huruvida de känt igen sig i de utskrivna texterna. Texterna har sedan funnits med under hela forskningscirkeln och vi har kunnat återvända till dem. Bearbetning och analys av materialet har därigenom skett kontinuerligt tillsammans med övriga deltagare.

Som underlag för de analyser som gjorts av forskningscirkelns tolv träffar har all den dokumentation som gjordes under cirkeln använts; minnesanteckningar, inspelade samtal, utskrifter och sammanfattningar från cirkelträffarna, samt rapporter och annan litteratur vi läst i cirkeln.

Inspelat material respektive fältanteckningar

- Ljudinspelningar från gemensamma träffar i forskningscirkeln ca 18 timmar
- Ljudinspelningar från enskilda samtal med deltagarna ca 12 timmar
- Utskriven text från cirkelträffarna uppgår till ca 180 sidor
- Sammanfattningar från cirkelträffarna ca 60 sidor
- Utskrift av fältanteckningar från besök hos deltagarna ca 20 sidor
- Utskrift av samtal med deltagare ca 35 sidor

Deltagarna i forskningscirkeln

I forskningscirkeln har ingått sju deltagande pedagoger, från skolor i olika kommuner Storstockholmsområdet, och jag som deltagande pedagog och forskare. Samtliga är vi kvinnor: Kristina, Susanne, Hedvig, Emma, Betty, Laura, Hanna och Fia. Namnen på deltagarna är fingerade och valda av dem själva. Cirkeldeltagarnas ålder och antal år de varit verksamma inom pedagogyrket varierar. Den yngsta var 31 år och den äldsta 56 när cirkeln inleddes och deras yrkeserfarenhet som pedagoger varierade mellan sju och 27 år.

Deltagarna i forskningscirkeln presenteras inte individuellt. Jag har valt att i stället beskriva *gruppen* utifrån alla de erfarenheter som finns samlade där - och det är gruppens önskemål att hantera det på detta sätt. Det finns flera skäl till detta. Först och främst finns en etisk aspekt. Då de flesta av deltagarna arbetar i mindre enheter vill vi i cirkeln så långt möjligt undvika att någon kan identifiera pedagogerna då kännedom om deras identitet även skulle göra det möjligt att spåra vilka barn och familjer som figurerar i samtalen. Om uppgifter om enskilda deltagare sattes samman fanns risk att de kunde identifieras. Ett annat skäl har med själva forskningsansatsen att göra. Frågan om *vad* som sägs har under hela forskningscirkeln varit viktigare än *vem* som säger det. Därför är frågan om vem som sagt vad inte avgörande för den gemensamma kunskapsutvecklingen.

Deltagarnas utbildning och yrkeserfarenhet

Avsikten med den följande presentationen är att synliggöra deltagarnas erfarenheter kopplade till yrket. Nedan beskrivs först de inbjudna deltagarnas utbildning och därefter min egen.

Fyra av deltagarna har förskolläraryt utbildning samt specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, två har grundskolläraryt utbildning 1–7 och en har fil. kand-examen med inriktning mot samhällsliv och sagor och myter. Dessutom har flertalet även vidareutbildat sig *inom* pedagogyrket med påbyggnadsutbildningar och kurser: tre har högskolestudier i svenska som andraspråk, två har högskolestudier kring autism, en har utbildning till skolbibliotekarie, en har utbildat sig i lekarbete. Tre av deltagarna har högskolestudier i antropologi, etnologi och religionshistoria och en av dem har genomfört etnologiska studier i olika miljonprogramsområden. Min egen utbildningsbakgrund är mellanstadielärare, mediepedagog, och specialpedagog. Dessutom har jag högskolestudier i svenska som andraspråk.

Deltagarna har lång erfarenhet av pedagogiskt arbete i såväl ordinarie verksamheter inom förskola, förskoleklass, fritidshem, särskola eller grundskola som i mindre undervisningsgrupper för barn med autism, Aspergers syndrom eller annan problematik. Under den tid cirkeln pågick arbetade deltagarna inom verksamheter riktade mot olika åldrar inom förskola, förskoleklass och grundskola. De arbetade med vitt skilda arbetsuppgifter och ämnen i grupper speciellt avsedda för barn med problematik inom autismspektrum. I alla verksamheter utom en fanns även barn med utvecklingsstörning. Flera av deltagarna arbetade också med handledning av personal och en av dem var knuten till den kommunala resursenheten i den kommun hon arbetade.

Deltagarna har sedan ett antal år arbetat i områden där många ”nya svenskar” bosatt sig eller i skolor dit föräldrar skickat sina barn för att dessa ska få gå i skola bland i huvudsak svenskspråkiga barn. Samtliga deltagare har erfarenhet av arbete med flerspråkiga barn och deras föräldrar. Samtliga deltagare är själva uppväxta i Sverige med svenska som modersmål. Några har dock bott och studerat utomlands.

Gruppen kan betraktas som å ena sidan homogen; de arbetade med frågor som rör flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum, och å andra sidan heterogen; de arbetade med barn i olika åldrar, med olika språk, boende i olika områden och inom olika skolformer. Allt detta såg jag och övriga deltagare som en stor tillgång i forskningscirkeln.

Tidigare deltagande i forskningsprojekt väckte intresse

Jag vill här även lyfta fram en egen erfarenhet av att delta i ett forskningsprojekt, då den erfarenheten bidragit till mitt intresse för deltagarorienterad forskning och för valet av metod i avhandlingsarbetet. I vad mån övriga deltagare medverkat i andra forskningsprojekt tidigare har inte diskuterats i cirkeln. Tillsammans med forskare utvecklade vi inom det så kallade ULL-projektet kunskap om barns läsande vilket resulterade i ett läsutvecklings-schema.³³ Vi lärare på skolan blev även mer intresserade av varandras kunskaper och fick självförtroende att tillsammans utveckla även andra områden. Jag har i olika sammanhang funderat över vad det betyder att forskningsprojekt är engagerande för alla som är involverade och hur detta kan åstadkommas.

³³ ULL-projektet – ett läsutvecklingsprojekt med Bo Sundblad (projektledare), Kerstin Dominkovic’ och Birgitta Allard vid Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet. Vetenskaplig ledare var professor Åke Edfeldt.

Deltagarnas bevekelsegrund för att arbeta med de här barnen

Genomgående finns ett stort intresse bland deltagarna av att arbeta med barn med funktionsnedsättningar, särskilt autism. Redan tidigt i yrkeslivet hade flera av deltagarna blivit intresserade av detta, då de mer eller mindre slumpmässigt fått arbeta med barn med autism, antingen som assistent i grundskoleklass eller som förskollärare på smågruppsdaghem eller i förskoleklass. Flera bland deltagarna hade valt att arbeta med barn med autism då de funnit arbetet utmanande, och spännande att få lära sig mer om dessa barn. En av deltagarna var intresserad av språksvårigheter bland flerspråkiga barn med autism. Hennes intresse för vad som kunde bero på barnens tvåspråkighet och vad som kunde bero på autismen var en anledning till att hon valde att delta i cirkeln.

Flera av deltagarna hade valt arbetsplats utifrån intresse för barns utveckling och att få arbeta i en miljö där organisationen gav förutsättningar för detta. En av deltagarna fick som nyutbildad jobb i ett område med många flerspråkiga barn. Där fanns goda intentioner men organisationen fungerade inte särskilt bra. Senare har hon insett betydelsen av goda organisatoriska förutsättningar för att göra ett bra arbete med barnen. Kunskap och erfarenhet bland kollegor framhölls också som väsentligt.

I rollen som skolbibliotekarie fungerar en av deltagarna som resurs för bland annat barn med Aspergers syndrom och autism: ”Jag har förstått att vissa barn kan ta till sig innehållet på ett annat sätt om man bygger undervisningen mycket på myter och sagor.” Det kräver kunskap både om vad och hur man läser, påpekar hon. Hos samtliga deltagare har intresset för barn med flera språk och problematik inom autismspektrum vuxit i och med att de arbetat med dessa barn. Fanns det något särskilt som fick deltagarna att vilja arbeta med barn med autismspektrumproblematik? En av deltagarna berättade att hon upplevde det spännande och annorlunda och stora skillnader mot när hon började för fjorton år sedan:

Man talade inte om hjärnfunktionsstörningar utan tidigare talade man mer om terapi. ... Jag inser att man har lärt sig väldigt mycket. Till exempel att det finns inget barn som är omöjligt att börja jobba med oavsett vilken nivå de befinner sig på. Jag kommer ihåg att jag tänkte ’vad ska han göra, ska han bara flaxa runt här och han tittar inte, är inte intresserad och kan inte sitta still’. Idag vet jag lite mer. Förr var det mer att man såg till att de promenerade och fick mat. Det var inte mycket pedagogiskt arbete då.

Personlighet och arbetssätt lyftes också fram. En av deltagarna hade känt sig otillräcklig i vanlig klass, där hon tyckte att några barn upptog all hennes tid. Hennes arbetssätt med att vilja ha struktur passar de här barnen, den här typen av elever där ingenting är förutsägbart.

Kartläggning av deltagarnas vardagsarbete

Mot bakgrund av de frågor som diskuterades i forskningscirkeln är det betydelsefullt att ha viss kunskap om de elever deltagarna arbetar med. Ungefär mitt i forskningscirkeln, mellan början av december 2004 och slutet av januari 2005, besökte jag vid ett eller två tillfällen deltagarna i deras verksamheter. Genom besök i varje deltagares verksamhet och genom samtal med var och en, försökte jag få syn både på det som var specifikt i vars och ens verksamhet och det som var gemensamt för flera deltagares verksamheter. Samtalens längd varierade mellan 45 minuter och två timmar. Utskrifter av samtal och fältanteckningar skickades till deltagarna och efter deras godkännande återfördes delar av materialet till cirkeln. Besöken gav mig en fylligare bild av pedagogernas vardagliga verksamhet. Mot bakgrund av detta har jag kunnat lyfta upp frågor om sådant pedagogerna tagit för givet men som jag bedömt vara värdefullt för en ökad förståelse i cirkeln för varandras olika arbetssituation och de sammanhang i vilka man ingår. Vi har kunnat se både likheter och skillnader mellan olika verksamheter och kunnat problematisera och tränga bakom vissa för-givet-tagna strukturer och fenomen. Så gott som alla barn/elever i verksamheterna hade föräldrar med utländsk bakgrund. I barnens familjer, varav många var utomeuropeiska, talades vanligtvis flera språk och det var inte ovanligt att barnens föräldrar kom från sinsemellan olika länder och hade olika modersmål.

Etiska aspekter

Vid planeringen av forskningscirkeln bildade gängse forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, sammanställda av HSFR (Vetenskapsrådet, 1990),³⁴ utgångspunkten för mina etiska överväganden. Zeni (2001) har bidragit med betydelsefulla perspektiv för studier med ansats inom ”action research”. Dessa har synliggjort de många etiska frågor jag som forskare har att hantera i samband med studier som rör pedagogers arbete med barn. Andra erfarenheter och råd som mer direkt kunnat knytas till deltagarorienterade studier har jag senare funnit hos Herr och Anderson (2005). Särskilt betonar dessa författare vikten av att under hela forskningsprocessen vara uppmärksam på frågor av etisk karaktär och ta dem under övervägande så snart de dyker upp:

34 Dels forskningskravet, dels individskyddskravet med dess fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Ethical issues enter into every phase of an action research dissertation, from the design to the actual execution of the proposal to the representation and dissemination of the data. (ibid. p. 112)

Erfarenheter från tidigare deltagarorienterade studier pekar på betydelsen av att etiska överväganden görs redan på planeringsstadiet. Forskaren bör tänka sig in vad deltagarna kan komma att ställas inför under forskningsprocessen, och arbeta för att minimera risker med deltagande i en studie (ibid.).³⁵

Som framhålls av såväl Herr och Anderson (2005) som Zeni (2001) finns goda möjligheter att i en deltagarorienterad studie tillsammans med deltagarna diskutera frågor som rör deras medverkan. Genom att man träffas vid upprepade tillfällen kan frågor belysas och diskuteras och olika ställningstaganden göras under studiens gång.

Information och samtycke

Med utgångspunkt från HSFRs forskningsetiska principer gällande informations- och samtyckeskrauet ställde jag mig redan på planeringsstadiet frågor som: Vem skulle informeras och samtycka? Räckte det med att de deltagande lärarna som direkt berördes var informerade och samtyckte eller skulle även andra personer (barn, föräldrar, chefer, kollegor) som indirekt berördes involveras? Under rubriken Samtyckeskrauet anges också följande: "I vissa fall, då undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur, kan samtycke inhämtas via företrädare för uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare" (HSFR, s. 9). En förutsättning är att undersökningen sker inom ramen för lärares vanliga arbetsuppgifter och på vanlig arbetstid. Vad som kan anses ingå i lärares ordinarie arbete och vad som ingår i det specifika forskningsprojektet kan behöva diskuteras. Svaren på dessa frågor är långtifrån självklara och för forskare finns en rad olika konsekvenser att beakta. Hit hör exempelvis att fundera över forskningsetiska principer i relation till yrkesetiska principer för lärare.³⁶ En sådan yrkesetisk princip är lärares skyldighet att "vara varsam med information om eleverna och ej vidarebefordra information som mottagits i tjänsten om det inte är nödvändigt för elevens bästa".

Lärares yrkesetiska principer är viktiga att känna till för såväl lärare som deltar i forskningsprojekt som för forskare. Detsamma gäller lärares

³⁵ Se även t ex Holmstrand och Härnsten, 2003; Zeni, 2001.

³⁶ Se "Yrkesetiska principer för lärare" Sammanställda av Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund. <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003DA48F>
Hämtat 2006-01-12

funktion som myndighetsutövare där det finns juridiska åtaganden kring sekretess. Sekretesslagen begränsar möjligheten att sprida känsliga uppgifter till utomstående. Etiska överväganden i varje enskilt fall avgränsar och definierar vad, till vem och hur mycket information som kan lämnas ut (Olsson, 2001).

Hur anonymt bör och kan materialet i forskningscirkeln göras?³⁷

Forskaren har ansvar för att informera deltagarna om deras rätt till integritet och skydd mot identifikation men även att informera om eventuella effekter av deltagande i en studie. Detta är särskilt viktigt när forskningen involverar barn eller människor som inte kan tala för sig själva (Brodin & Renblad, 2000). En lösning på problemet *kan* vara att forskare och deltagare tidigt i forskningscirkeln kommer överens om förhållningssätt till det stoff som lyfts fram i forskningscirkeln. Hur fritt går det att tala? Vad bör/bör inte skrivas ner? Hur dokumenteras olika uppgifter? Hur används dessa i forskning? För att säkerställa anonymiteten för personer som ingår i en studie, rekommenderar Zeni (2001) att forskaren redan i sina fältanteckningar använder pseudonymer. Frågan om publicering bör finnas med redan på planeringsstadiet.

Forskningsetiska överväganden och moraliska dilemman

I samband med planeringen av forskningscirkeln ställdes jag inför flera etiska och moraliska dilemman. Ett rörde deltagandet i cirkeln i relation till arbetet med barnen och barnens föräldrar. Då pedagogerna var verksamma i mindre enheter med specifik inriktning på barn med autism eller Aspergers syndrom fanns en risk att om lärarnas identitet röjdes, skulle det gå att spåra vilka barn lärarna arbetade med och därigenom skulle barnens identitet indirekt kunna avslöjas.

Syftet med forskningscirkeln var inte att studera enskilda barn. Barnen skulle dock på olika sätt finnas med i lärarnas berättelser och ”tredje man” således beröras. Jag bedömde att tydliga överenskommelser krävdes redan i forskningscirkelns inledning om hur anonymiteten skulle hanteras i våra samtal i cirkeln och i kontakter med andra. I annat fall fanns risken att ställas inför svåra beslut vid publiceringen av resultaten. Vid första träffen kom vi överens om att inte namnge vare sig barn, föräldrar eller kollegor

37 Inom forskningscirkel är det vanligt att deltagarnas namn anges vid publiceringen. Det som talar för att använda autentiska namn är att deltagarna kan känna sig mer delaktiga i publikationen. Mot detta talar dock risken att vissa barn kan gå att identifiera om man känner till lärarnas namn och kan spåra var de arbetar.

och att det som togs upp i forskningscirkeln skulle stanna där. Ett annat dilemma rörde om det är det försvarbart att fråga lärare om de vill delta i en verksamhet som forskningscirkeln utan ersättning och utan att ha tagit kontaktat med deras arbetsgivare. Frågan diskuterades i cirkeln. Jag erbjöd mig att kontakta arbetsgivarna men deltagarna ville själva göra detta. Förfrågan om deltagande i cirkeln hade skickats ut till skolledningar och resursenheter och därigenom var de flesta arbetsgivare informerade. Deltagarna gjorde bedömningen att föräldrar inte behövde informeras då de ansåg att forskningscirkeln kunde likställas med annan kompetensutveckling.

Kritik och självkritik

Kritik och självkritik är nödvändiga ingredienser i studier med deltagarorienterad forskningsansats. Zeni (2001) ställer frågan: ”How, then, could we protect the rights of students without inhibiting the rights of teachers to gather and reflect on data from their own classrooms?” (ibid., s. 156). En grannliga uppgift är att vid publiceringen av arbetet i forskningscirkeln värna om att ny kunskap om lärararbetets vardag presenteras, och lärares röster blir hörda, utan att barnen kan identifieras.

Utifrån kunskap om etiska principer och juridiska bestämmelser som lärare berörs av³⁸, är det min uppfattning att forskaren har ansvar för att lyfta fram att deltagande i vissa typer av studier kan medföra konsekvenser för lärare som samtidigt ska fullgöra sitt läraruppdrag. En fråga jag ställt mig är om samtyckeskravet räcker eller om forskaren bör ta initiativ till en diskussion om eventuella konsekvenser av deltagandet utifrån vad som gäller för den enskilde lärarens myndighetsutövning och i förhållande till varje enskild lärares situation. Risker finns att lärare hamnar i moraliska eller känslomässiga dilemman och de bör, hävdar jag, åtminstone vara förberedda på detta. Det är naturligtvis varje lärares ansvar att avgöra vad de väljer att berätta om men det ligger nära till hands att bli entusiastisk och säga mer än man kanske tänkt inför en nyfiken och lyssnande forskare. Det viktiga, som jag ser det, är att som forskare hitta en balans vad gäller konfidentialiteten, så att materialet inte blir uddlöst i relation till syftet med studien.

³⁸ Se t ex Benhabibs (1994) resonemang om ansvaret för den andra.

Validitet i en studie med deltagarorienterad ansats

Hur säkerställer jag en rimlig tolkning och mot vilken bakgrund kan jag hävda mina anspråk beträffande kunskapsutveckling i en forskningscirkel?

Validitet beskrivs som ett dilemma inom forskning med aktionsforskningsansats. I artiklar och handböcker har kriterier utformats för att skapa legitimitet och trovärdighet åt sådan forskning (se t ex Altrichter, 1993; Anderson & Herr, 1999; Anderson, Herr & Nihlén, 1994; Zeichner & Noffke, 2001; Herr & Anderson, 2005).

Zeichner och Noffke (2001) anser att praktikerforskning inte bör bedömas efter de validitetskriterier som används inom traditionell forskning utan förespråkar alternativa bedömningsgrunder. De föreslår termen *trustworthiness* (s. 314), trovärdighet, något som kan ge praktikerforskningen legitimitet utifrån dess egna villkor. Trovärdighet skulle då, menar jag, kunna beskrivas som tolkning gjord på goda grunder i relation till dessa kärnfrågor.

Kriterierna ska ses som tentativa men Zeichner och Noffke (2001) framhåller att det skulle underlätta om forskare inom den här traditionen enades om att använda dessa eller hittade andra gemensamma kriterier för granskning av kvalitén på ett forskningsarbete inom aktionsforskningstraditionen. Nämnade kriterier kan även relateras till vanligt förekommande mål för forskningsinriktningar inom aktionsforskningstraditionen.³⁹

Grundtanken med forskningscirkel är att alla deltagare är medskapare av den kunskap som byggs under cirkelns gång, allt från initiativet till cirkeln, vilka frågor som tas upp och ända fram till presentationen av resultatet. Inom forskningstraditioner där deltagandet är centralt har en självkritisk hållning hos forskaren stor betydelse. Detta innebär att diskutera den egna forskarrollen, bland annat i relation till ovanstående trovärdighetskriterier. Zeichner och Noffke (2001) framhåller som väsentligt att forskningsetiska aspekter utgör en viktig del i värderingen av deltagarorienterad forskning. De ansluter sig därvid till Lather's resonemang om innebörden i katalytisk validitet; att erövra kunskapen så att den kan omsättas i handling (Lather, 1991, ref. i Zeichner & Noffke, 2001), vilket även ligger i linje med Freires (1972) tankegångar om 'conscientização, medvetandegörande.'⁴⁰

39 Dessa mål uppges vara: "(a) the generation of new knowledge, (b) the achievement of action-oriented outcomes, (c) the education of both researcher and participant, (d) results that are relevant to the local setting, (e) a sound and appropriate research methodology." (Herr & Anderson, 2005, p. 55)

40 Freires begrepp 'conscientização' översätts ofta till medvetandegörande.

Teoretiska redskap för analys av kunskapsprocessen

In seeking to improve the quality of educational practice, our concern is about how educational research can address the complexity and the messiness of practice-in-context which call into question the adequacy of conventional methods, the desirability of generally applicable research and policy standards, and the philosophies of science that prescribe narrow views of these issues. (Lather & Moss, 2005, p. 2)

För många år sedan gick jag uppför Zeusberget på den grekiska ön Naxos och förundrades över hur perspektivet på det omgivande landskapet förändrades. I takt med att stigen vindlade uppåt förändrades horisonten.

Att vidga seendet och betrakta något, exempelvis pedagogers vardagsarbete, ur olika perspektiv kan bidra till att se något mer, något annat än det som framträder vid första anblicken. Man skulle kunna säga att horisonten, i likhet med bergsbestigningen, förändras.

En utgångspunkt för avhandlingsarbetet har varit att mångfalden berikar. När deltagarna i forskningscirkeln bidrar med berättelser från sina verksamheter sker det utifrån olika erfarenheter och skiftande ”horisonter”.

I detta kapitel beskrivs således en teoretisk ram som använts vid analys och tolkning av cirkelmaterialet. Avhandlingsarbetets ansats har inspirerats av Wengers (1998) Community of Practice-begrepp och ett mångfacetterat dialogbegrepp utifrån Bakhtin (1986). Kunskapsprocessen i forskningscirkeln var inte förutsägbar. I samband med analyser av kunskapsprocessen insåg jag att för att kunna beskriva och förstå de processer som skedde i forskningscirkeln, behövdes ytterligare teoretiska redskap. Dessa hämtades från Freire (1972), Gadamer (2002) och Benhabib (1994).⁴¹ I samband med metaanalysen av forskningscirkeln sökte jag dessutom teorier kring komplexitet inom organisationer och i samverkan mellan institutioner. Fullans (2003) samt Stacey och Griffins (2005) teorier om komplexitet och komplexa situationer fann jag därvid användbara.

Inrymt i en vid teoretisk begreppsram som värnar om ömsesidig respekt för ’den andra’, har jag funnit några centrala begrepp för min analys av forskningscirkeln. Begreppen relateras till forskningscirkeln på följande sätt:

⁴¹ Den teoretiska ansatsen kan beskrivas vara av eklektisk karaktär, dvs i betydelsen att försöka förena idéer från olika håll. I min ambition: ”ta tillvara det bästa utifrån behovet”.

Deltagande, kunskap och lärande, där samtal varit centralt och dialoger haft en betydande roll för vars och ens lärande och det gemensamma kunskapsbygget (Bakhtin, 1986; Wenger, 1998).

Erfarenhet, tradition och tidslighet, där cirkeldeltagarnas erfarenheter och frågor från vardagsarbetet varit cirkelns innehåll. Att forskningscirkeln sträckt sig över en längre tidsperiod har haft betydelse för kunskapsprocessen (Gadamer, 2002).

Ömsesidighet och erkännande av den andra, bland annat som likvärdig deltagare i forskningscirkeln. Erkännande av de egna erfarenheterna i mötet med andras kritiskt granskande blickar (Benhabib, 1994; 2004).

Komplexiteten i pedagogers arbete och *medvetandegörande* om denna komplexitet utifrån gemensamt valda frågeställningar (Fullan, 2003; Stacey & Griffin, 2005).

Förändring, utmaning och empowerment är centrala begrepp inom all deltagarorienterad forskning. I mötet mellan deltagarnas erfarenheter och kritiskt granskande teoretiska analyser sker kunskapandet (Freire; 1972)

I den följande framställningen har de ingående teoretiska utgångspunkterna i huvudsak grupperats med ledning av begreppen ovan och relaterats till aspekter i forskningscirkeln. Avsnittets delar följer i stort sett den ordningen.

Deltagande, kunskap och lärande

Att finna gemensamma spelregler och med språkets hjälp bygga upp en gemensam förståelse kan ses som grundläggande för arbete i grupper. Deltagarna i den här aktuella forskningscirkeln tillhörde inte någon gemensam grupp sedan tidigare utan lärde känna varandra i samband med att cirkeln startade. Fokus i forskningscirkeln var den gemensamma kunskapsutvecklingen kring frågor av intresse i deltagarnas arbete. Forskningscirkeln var den gemensamma praktiken, en mötesplats för att lära av varandras erfarenheter. Wenger (1998) beskriver en lärandeteori som tar fasta på att lärande äger rum genom deltagande i sociala praktiker. Wenger resonerar kring begreppen mening, praktik, gemenskap och identitet i relation till vuxnas lärande i sitt yrke och på sin arbetsplats och jag har funnit hans teorier användbara i det här sammanhanget.

Wenger (1998) använder begreppet ”practice”, praktik eller praxis, vilket för tankarna till att man *gör* något. Han betonar att det inte är själva görandet i sig utan att detta sker i ett historiskt och socialt sammanhang som ger struktur och mening åt det vi gör. Detta praktikbegrepp innehåller både sådant som är underförstått och sådant som är uttalat. Det innefattar

vad som sägs och vad som lämnas osagt. En mängd outtalade, men ändå omisskännliga tecken på tillhörighet, återfinns inom praxisgemenskapen och de är avgörande för att gruppen ska lyckas skapa gemenskap; språkbruket, olika symboler, redskap, väldefinierade roller, koder och regler. Här innefattas även implicita relationer, outtalade konventioner, tumregler, underliggande antaganden och delad världsuppfattning mm. Inom olika yrken utvecklas specifika yrkesspråk, som innesluter och utesluter andra grupper, beroende på vilka gemensamma begrepp som används.⁴² Wenger (ibid.) tar som exempel grupperingar på arbetsplatser. Min bedömning är att hans teorier om lärande även kan bidra till förståelse av kunskapsutveckling i sådana processer som i forskningscirkeln.

Centralt i forskningscirkeln – att utveckla kunskap

Kunskap kan beskrivas på ett flertal sätt. Kunskap kan betraktas som något statiskt, något som överförs från en person till en annan – ofta förmedlat av en auktoritet till en novis. Den underliggande föreställningen är att någon annan, en expert, har kunskap som jag inte själv har eller kan få tillgång till på annat sätt än att ta del av expertens kunskap. Kunskap betraktad på detta vis kan exempelvis leda till att pedagoger i skolan eller inom akademien, förväntar sig att någon annan kan ge mig de kunskaper jag behöver. Bilden av kunskap som något som kan förmedlas och överföras har genom tiderna varit allmänt vedertagen.

En annan kunskapssyn bygger på att kunskapsutveckling och lärande äger rum i olika typer av dialoger som kan försiggå människor emellan. I avhandlingsarbetet använder jag Bakhtins teorier om språkets funktion och hans dialogbegrepp. Bakhtin (1981) ser dialogen som grundläggande i all mänsklig existens och att kommunikation i grunden är dialogisk. Yttranden är varken oberoende av varandra eller självtillräckliga utan de reflekterar varandra ömsesidigt:

Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear... the utterance not only answers the requirements of its own language as an individualized embodiment of a speech act, but it answers the requirements of heteroglossia as well; it is in fact an active participant in such speech

42 Filosofen Ludvig Fleck ville med begreppen tankestil och tankekollektiv förklara betydelsen av att en grupp utvecklar och delar gemensam kunskap och gemensamma åsikter: "En gemenskap av människor som utbyter idéer och tankar och står i tankemässig växelverkan med varandra" (Fleck 1997, s. 48). Bernt Gustavsson som studerat Flecks teorier om tankestil och tankekollektiv ur ett kunskapsfilosofiskt perspektiv framhåller att grundtanken hos Fleck innebär att vetenskaplig kunskap är produkter av samhälle och historia. Kunskap är socialt beroende och "ordet kunskap får betydelse först inom ett tankekollektiv" (Gustavsson, 2000, s. 66).

diversity...Every utterance participates in the "unitary language" (in its centripetal forces and tendencies) and at the same time partakes of social and historical heteroglossia (the centrifugal, stratifying forces). (Bakhtin, 1981, p. 272)

"Det är inte individer utan, 'vi' som skapar mening", skriver Dysthe (1996, s. 65). Enligt Bakhtin (1981) är en passiv förståelse av den lingvistiska betydelsen eller meningen, egentligen ingen förståelse alls. Det är responsen från mottagaren som utgör "den aktiverande principen":

To some extent, primacy belongs to the response, as the activating principle: it creates the ground for understanding, it prepares the ground for an active and engaged understanding. Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other. (Bakhtin, 1981, p. 282)

Bakhtins grundläggande inställning är att söka olika lösningar och att se flera möjligheter. Denna tonvikt på olikheter framträder i hans ofta återkommande användning av begreppen "polyfoni" och "heteroglossi".⁴³ Sanningen står inte att finna hos en person - i en enskild människas huvud - eller i en text utan den skapas mellan människor som gemensamt söker svar på frågor och där flerstämmigheten tas som utgångspunkt.⁴⁴ Detta dialogiska sätt att söka sanningen är "oförenligt med den officiella monologismen, som gör anspråk på att äga en färdig sanning" (Bakhtin, 1988, s. 118). Bakhtins resonemang om att både den som talar och den som lyssnar intar en aktiv hållning i dialogen bidrar vidare till förståelse av att samspelesprocesser utgör grund för förändring och kunskapsutveckling.

The fact is that when the listener perceives and understands the meaning (the language meaning) of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude towards it. He either agrees or disagrees with it (completely or partially), augments it, applies it, prepares for its execution, and so on. ... The listener becomes the speaker ... And the speaker himself is oriented precisely toward such an actively responsive understanding. He does not expect passive understanding that, so to speak, only duplicates his own idea in someone else's mind. Rather, he expects response, agreement, sympathy, objection, execution, and so forth ... Moreover, any speaker

43 Polyfoni betecknar både ett samtidigt existerande av flera röster och ett dialogiskt samspel emellan dessa. I Dysthe (1996) används det svenska begreppet flerstämmighet. Heteroglossi betecknar flerstämmighet som kommer sig av olikheter mellan sociala språk, exempelvis mellan olika yrkesgrupper. (se t ex Dysthe, 1996)

44 Den mänskliga tanken blir till idé endast i levande kontakt med en främmande tanke: "Idén är en levande händelse, som utspelas i det dialogiska mötet mellan två eller flera medvetanden" (Bakhtin, 1988, s. 95).

is himself a respondent to a greater or lesser degree. (Bakhtin, 1986, pp. 68–69)

Varje yttrande i ett samtal är en länk i en komplext organiserad kedja av andra yttranden. "I hear voices in everything and the dialogic relationships between them", skrev Bakhtin, enligt Shukman (1983), i en rapport. Det framgår av citatet ovan att han är kritisk till att försöka omforma det mångtydiga till något entydigt. *Motsättning* är hos Bakhtin, liksom hos Freire (1972) inte ett hot utan tvärtom en utgångspunkt för att skapa något nytt. Forskningscirkeln skulle med Bakhtin kunna beskrivas som en form av dialogisk samspelesprocess där deltagarna kollektivt söker svar på gemensamma frågor som breddas och fördjupas då olika röster kommer till tals kring gjorda erfarenheter.

Vuxnas lärande och kollektiva kunskapsprocesser

Det är i dialogerna, samtalen, vid träffar i forskningscirkeln och i andra sammanhang som deltagarnas erfarenheter beskrivs och diskuteras. Dialogen är en betydelsefull del i vad som är gruppens gemensamma praktik. De tankar och den kunskap deltagarna delar med sig av, blir gruppens gemensamma material, och bidrar till kunskapsutvecklingen kring de frågor som studeras.

Språket har en grundläggande betydelse för gemensamt meningskapande i forskningscirkel och i andra studier med deltagarorienterad inriktning. Inte enbart för att skapa en gemensam förståelse *inom* cirkelns verksamhet, utan även för att göra sina röster hörda *utåt*, exempelvis lägga fram resultat från studier (se t ex Maguire, 2001; Hansson, 2003).

Kunskapsutveckling är inte enbart en fråga för etablerade pedagogiska miljöer utan kan även ses som en del i den utveckling som ständigt pågår i samhället. Tänkandet är av samhällshistorisk natur och i kommunikationsprocessen, där människor delar med sig av sina kunskaper via språket, bildas ett system av kunskaper med ett innehåll som blir kollektivets och så småningom generaliseras till samhällets gemensamma kunskap (Bakhtin, 1986).

Erfarenhet, tradition och tidslighet

Erfarenhet är ett centralt begrepp i forskningscirkeln. Med erfarenhet åsyftas här något som upplevts och begrundats i relation till vardagsarbete och yrkeskunnande. Det kan beskrivas som en "praktisk klokhet"

(jfr 'fronesis, Gustavsson, 2000) eller, som jag valt att kalla det, reflekterad erfarenhet.

”Den tyska innebörden av begreppet erfarenhet är genomvandra, utforska, vilket tyder på en något djupare betydelse innebörd än att erfara kan stå för i svenska språket” (Härnsten, 2005, s. 391). *Genomvandra* indikerar en process – ett förlopp – vilket kan vara en beskrivning av sådana kunskapsprocesser som sker i forskningscirkeln. Konkreta beskrivningar och undersökningar i deltagarnas egna verksamheter är inte i sig erfarenheter. Genom att berätta för andra i cirkeln och diskutera med varandra, kan deltagarna få syn på och sätta ord på förutfattade meningar och för-givet-tagna föreställningar. På så sätt stannar inte erfarenheter vid den individuella betydelsen utan ges en vidare innebörd. Genom att upptäcka och kollektivt samla erfarenheter bidrar de, i enlighet med vad Negt (1987) framhåller, till en strukturellt betingad medvetenhet och en aktiv, kritisk och skapande process (Härnsten, 2005).

Ambitionen i forskningscirkel är att komma bakom de framträdelseformer som vi också själva är en del av och som vi behöver granska kritiskt och reflektera djupt över för att se igenom. Det innefattar kritisk granskning av både de erfarenheter som deltagarna har och den forskning som används. (Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 176)

Utifrån Negt poängterar Härnsten några avgörande aspekter i utbildningens innehåll och form. Dels närhet till individuella intressen, dels de delar av deltagarnas upplevelser som har en potential att gå utöver omedelbara intressen och vara underlag för en mer samhällelig förståelse. Dels den betydelse som innehållet kan ha för att ge deltagarna styrka och beredskap för sitt fortsatta liv. Det vill säga om det anknyter både till individuell behovstillfredsställelse och ger en insikt om sammanhangen (Härnsten, 2005).

Hammarén (2002) framhåller att forskning om yrkeskunnande handlar om hur och när lär vi oss av andras erfarenhet och hur och när vi omprövar våra egna etablerade perspektiv. Genom att skapa mötesplatser i en organisation där olika personer får tillfälle att ”komplicera och vidga” den egna horisonten omvandlas erfarenhet genom reflektion till kunskap. (ibid., s. 7). För detta behövs dels fysiska mötesplatser, dels ”förutsättningar för att erfarenhet möter erfarenhet: att väcka de viktiga exempel som sätter den tysta kunskapen i rörelse” (ibid., s. 7). Ta tillvara erfarenheter som gjorts över tid, där orden används i olika exempel i olika berättelser.⁴⁵

45 Hammarén använder termen ”erfarenhetsöverföring” (kursiverat i orig.), vilket för mig för tanken till kunskapsutveckling av mer individuellt slag, där individen ska

I arbetet kring erfarenhet är det inte igenkänning man är ute efter, utan att låta olika erfarenheter brytas mot varandra. ”Det är i dialogen mellan de olikartade innebörderna, de olika sätten att se och beskriva som annorlunda erfarenheter kan påverka oss, förfina vårt seende och tänja vårt språk” (Hammarén, s. 11). Samtalet måste således föras förbi de berättelser som redan är i omlopp.

Att förstå erfarenhet ur ett hermeneutiskt perspektiv

I mitt arbete med att förstå erfarenhetens betydelse har jag även inspirerats av ett hermeneutiskt perspektiv på erfarenhet satt i relation till tradition och tid. Avsikten med detta är främst att förklara förändring över tid för att försöka förstå kunskapsprocessen i forskningscirkeln – ”hur det hände som hände”. Gadamer (2002) diskuterar erfarenhet ur hermeneutiskt perspektiv som något som i sig aldrig kan vara vetenskap. Hans resonemang innebär:

Den man kallar ’erfaren’ har därför inte bara blivit den han är *genom* erfarenheter, utan han är också öppen *för* erfarenheter. När den vi kallar ’erfaren’ förverkligar sig och fulländar sin erfarenhet betyder inte detta, att han därmed kan allt och vet allt bättre. Den erfarna visar sig snarare vara den radikalt odogmatiska. ... Erfarenhetens dialektik kulminerar inte i något avslutat vetande utan i den öppenhet för ny erfarenhet, som erfarenheten själv öppnar för (s. 165).

Hos Gadamer inbegriper ett sådant erfarenhetsbegrepp ett kvalitativt nytt moment som inte bara syftar till den information som erfarenheten kan bidra med utan det ger också en bild av något för människan unikt, nämligen att kunna använda erfarenhet för att förändras och kunna förändra något. Min tolkning av Gadamers resonemang är att detta sker i en ständigt pågående förändring, en process, där den som erfar aktivt måste arbeta för att nå erfarenhet och där erfarenheten på ett kvalitativt sätt bidrar till förändring hos den som erfar. Man skulle kunna se det hela reversibelt - man erfar och blir erfaren. Begreppet horisont är centralt för att förstå, att det man erfar är beroende av en situation och avser en föreställning om vad man kan se ur ett visst perspektiv:

Vi bestämmer situationens begrepp just som att situationen framställer den plats, som begränsar seendets möjligheter. Till situationens begrepp hör därför väsentligen begreppet *horisont*. Därmed avses den synkrets som omfattar och omsluter allt det, som är synligt från en bestämd punkt.

utveckla sin kunskap. Detta skiljer sig från den baktinska dialogen och det gemensamma kunskapsbygge som jag anser kännetecknar forskningscirkeln, även om deltagarna även där utvecklar kunskap individuellt.

Använt på det tänkande medvetandet kan vi så tala om en trång horisont, om möjlig vidgning av horisonten, om att öppna nya horisonter. (Gadamer, 2002, s. 149).

Gadamer talar här också om att 'ha' horisont, vilket han menar innebär att värdera "tingens betydelse inom denna horisont" och att därmed inte vara begränsad till eller överskatta det näraliggande. I ett hermeneutiskt arbete leder detta till att man "tillägnar sig den rätta horisonten för de frågor, som vi blir ställda inför när vi möter traditionen." (ibid., s. 152). Att tillägna sig den "rätta horisonten" skulle då kunna innebära att försöka förstå något utifrån berättarens horisont, dvs den situation, det sammanhang och den tradition som berättelsen tilldrog sig i.

I ett medmänskligt förhållande gäller att erfara Du som Du och inte tillskriva den andre något på förhand eller "bortse från den andres anspråk" (Gadamer, s. 171) utan låta honom komma till tals. Det kräver öppenhet. Men, skriver Gadamer, detta gäller inte bara "den som man vill låta komma till tals". "Grundläggande öppen är snarare den, som överhuvudtaget låter sig tilltalas" (ibid.).

Traditionen och traditionens betydelse vid tolkningen

Gadamer (2002) skriver att "den hermeneutiska erfarenheten har med tradition att göra. Det är traditionen, som skall erfaras" (s. 168). Traditionen kan sägas vara erfarenhet av den egna historien men den är också språk och talar "som ett Du utifrån sig själv" (s. 168). Samtalet, dialogen, hos Gadamer, bygger på en öppenhet inför den ständiga möjligheten att utveckla sitt perspektiv. "Man måste förstå det hela ur det enskilda och det enskilda ur det hela" (s. 137). Det finns många sätt att hantera en fråga. Vad det handlar om är att på goda grunder kunna påstå något utan att hävda konsensus. Gadamer betonar här *förförståelsen* som en nödvändig förutsättning för förståelsen.

Aktionsforskning och hermeneutik

Företrädare inom aktionsforskningstraditionen pekar på en tydlig relation mellan hermeneutiken och deltagarorienterad forskning när det gäller tolkning av praktiken. Exempelvis hävdar Park (2006) att "interpretive knowledge as such has a strong connection to practice, which is the reason why it [hermeneutic] deserves to be brought out here as a distinctive subtype of representational knowledge for participatory research." (ibid., s. 86). Han pekar vidare på möjligheten att med hermeneutiken kunna tolka olika skeenden och situationer mot bakgrund, intentioner och känslor.

Greenwood och Levin (1998) förespråkar i artikeln *Introduction to Action Research: social research for social change*, att man inom aktionsforskningen kan ta stöd hos Gadamer när det gäller att förstå hur mening konstrueras genom ömsesidigt förhandlande processer ("deliberative processes"). Författarna driver också tesen att man inom aktionsforskningen behöver processer där man tar olika argument under övervägande och ställer nya frågor som prövar och utmanar vad som där framkommer. Sådan prövning, där argument bryts mot varandra, kan relateras till intentionerna bakom forskningscirkeln: att deltagare delar med sig av olika erfarenheter, diskuterar, bjuder motstånd och problematiserar vad som sagts.

Inom den deltagarorienterade forskningstraditionen finns en strävan efter att bryta befintliga maktrelationer och lyfta fram och använda den variationsrikedom av kunskap och erfarenhet som finns bland personer verksamma i en praktik. I linje med detta ligger ett starkt motstånd mot enkla förklaringar. Gadamer (2002) förespråkar en mer komplex kombination av dialog, ömsesidig tolkning och möjlig, men inte slutgiltig, "sammansmältning av horisonter". Greenwood och Levin (1998) ansluter sig till Gadamer, då han lägger stor vikt vid att tillvarata och respektera de erfarenheter olika deltagare bär med sig:

Gadamer respects the historicity of the knowledge, interpretations, and experiences the participants bring. Gadamer, unlike those who have tried to convert hermeneutics into an academic parlor game, insists that hermeneutics is a form of acting, not merely a method for thinking. (ibid., s. 83)

Den brist på respekt som "eliten" i dagens samhälle har för kapaciteten hos "noneliten" leder till att mycket kunskap går förlorad och att vi använder endast en liten del av den kunskap som finns om hur viktiga frågor kan hanteras för att kunna lösa gemensamma problem, eftersom mycket av denna kunskap är osynlig. Med Gadamer skulle vi, enligt Greenwood och Levin (1998), kunna synliggöra denna osynliggjorda kunskap.

Hermeneutik och tolkningarnas konflikt

Ricoeurs (1993) avsikt är att man ska bejaka den dialektiska relationen mellan förklara och förstå och låta olika tolkningar konfronteras. En öppenhet för 'en tolkningarnas konflikt', för en mångfald av perspektiv, där varje perspektiv kan bidra till en rikare förståelse av den värld vi lever i, eftersträvas. Ingen kan dock ha monopol på sanningen (ibid., s. 33). Kristensson Ugglå (2004) pekar på en hermeneutik som tar sin utgångspunkt i tolkningarnas konflikt. Därigenom, påpekar han, "öppnar perspek-

tivet mot en verklighetsrikedom där vi genom att dela verkligheten också kan dela verkligheten med varandra” (s. 374).

Komplexitet

Pedagogers arbete i skolan kan relateras till termer av komplexitet och även forskningscirkeln har inslag av detta. Deltagarnas skiftande bakgrund och erfarenheter är en aspekt av detta. De skiftande teman som diskuterats och analyserats i forskningscirkeln är en annan. Att relatera forskningscirkeln och pedagogers arbete till någon slags teori om komplexitet i arbetslivet framstod som nödvändigt. Jag valde att utgå från ett perspektiv på komplexitet såsom det beskrivs och tillämpas av Stacey och Griffin (2005) då detta berör frågor kring simultana processer och samarbete.

Författarna utgår från Mead. De hävdar, utifrån Mead att vi kan förstå människors medvetande som något som växer i kommunikativ interaktion människor emellan. Kunskap är enligt Stacey och Griffin alltid en process som är satt i relation till något och den finns inte enbart hos enskilda individer. Denna kunskap förändras när samtal och relationsmönster förändras. En organisations kunskap ligger därför i det relationsmönster som finns mellan dess medlemmar (ibid.) Detta relationsmönster är komplext och innebär både samarbete och konflikt:

the simultaneously cooperative-consensual and conflictual-competitive relating between people that everything organizational happens (ibid., p. 3).

Människors förmåga på samma gång samarbeta och ha olika uppfattningar ställs på sin spets då det gäller att bemästra valmöjligheter och osäkerhet i vardagliga processer:

ordinary, everyday processes of relation that people in organizations cope with the complexity and uncertainty of organizational life. As they do so, they perpetually construct their future together as the present. (p. 3).

Sammantaget bildar utifrån Stacey och Griffin olika handlingar vad gäller kommunikation, maktförhållanden och samverkan ”Complex responsive processes of relating”. En kraftfull form av social kontroll är vårt medvetande om vad andra kan tänkas tycka om oss eller det vi säger, vilket kan resultera i att vi anpassar det vi säger efter vilka som ingår i en mötesgrupp. I ett annat sammanhang uttalar vi oss på annat sätt.

Stacey och Griffin förespråkar utifrån sin teori en tillämpning som innebär att deltagare i ett möte ser hur man tillsammans kan *ge värde åt* allt det som presenterats vid mötet. Tanken är att Ingen part driver frågorna

utifrån enbart sin teori, uppfattning eller kunskap, utan olika uppfattningar ses som betydelsefulla komponenter. Öppenhet för nya rön, andras uppfattningar, oavsett vem som kommer med dessa ses som viktigt

Stacey och Griffin poängterar en temporal aspekt. *Framtiden konstrueras utifrån de samtal som utvecklas när olika meningsyttringar bryts mot varandra* När Fullan (2003) beskriver några kärnfrågor inom komplexitetsteori slår han bland annat fast att inom olika organisationer pågår hela tiden förändringar vilket han hävdar är något man sannolikt får leva med. Dessa förändringar är dynamiska och inte förutsägbara och de sker inte lineärt.

Ömsesidighet och erkännande

Betydelsen av ömsesidighet och att se *den andra* finns, som jag ser det, inbyggd som något att sträva efter i forskningsansatsen inom deltagarorienterad forskning. Av central betydelse i Benhabibs (1994) texter är resonemangen om den generaliserade och den konkreta andra. Hon betraktar inte dessa två dikotomiskt utan som en ”kontinuumsmodell” (s. 26). Begreppet den generaliserade andra innebär att betrakta varje mänsklig individ som värd universell moralisk respekt. Benhabib utgår från erkännande av rättvisetänkande utifrån normer i en demokratisk stat, inkluderande juridiska, politiska och medborgerliga rättigheter som ”återspeglar rättvisepinciperna i en välordnad stat” (ibid., s. 26). Den konkreta andra finns i de förhållanden vi är involverade i på det näraliggande planet; våra barn, familjen och vänner. Som familjemedlem vet man ofta hur man ska agera utifrån den konkreta andras ståndpunkt ”i kraft av de sociala band som knyter oss till den konkreta andra” (ibid. s. 26).

Vi lär oss om andras annanhet genom att ta del av deras berättelser, men, i ett inledande skede, innan man känner varandra, betraktas man som en ”generaliserad annan” (Benhabib, 1994, s. 26). Om vi vill uppnå ömsesidig respekt i samtalet måste vi, enligt Benhabib, erkänna oss själva och varandra som ”situerade”, dvs förstå varandra mot bakgrund av den konkreta verklighet vi utgår ifrån när vi beskriver egna erfarenheter och när vi tar del av andras. Att förstå vars och ens lilla, partikulära, värld och samtidigt kunna sätta in den i ett större, universellt, sammanhang och göra en vidare tolkning blir då, enligt Benhabib, avgörande för hur vi respekterar varandra. Benhabib bidrar till en vidgad förståelse av det faktum att många situationer vi ställs inför *är* komplexa samtidigt som en beredskap finns för att *förstå* dessa komplexa situationer (ibid.).

Detta resonemang kan kontrasteras mot teman kring underordning och och dominansförhållanden.

Hierarkier och dominansförhållanden inom skolans värld

Samtalen i forskningscirkeln kan ses mot bakgrund av de uppfattningar som gäller i skolan och samhället idag. Kunskapsmål som betonar mer mätbara kunskaper har bidragit till att vissa kunskaper testade på visst sätt får genomslag.

Läraryrket har inte den auktoritet som det haft tidigare och alldeles tydligt är att företrädare för andra områden såsom medicin och psykiatri har fått stort utrymme när det gäller att uttala sig om barn med olika funktionshinder och barn som av olika anledningar inte passar in i ordinarie undervisning (jfr t ex Hallerstedt, 2006; Börjesson & Palmblad, 2003).

Den kritiska utbildningssociologin kan fylla en funktion när vi vill förstå mer av det sammanhang som vi själva är en del av (se t ex Holmstrand & Härnsten, 2003). Bourdieu tog mot slutet av sin bana ställning för grupper som domineras av starka krafter i samhället (Bourdieu, 1998). Frågor om makt och hierarkier, om legitimitet och tolkningsföreträde i dagens skola, när det gäller barn med problematik inom autismspektrum, kan förstås i relation till Bourdieus teorier om dominansförhållanden. Dessa teorier bidrar till min förståelse av dominansförhållanden mellan olika aktörer som kommer i kontakt med de barn och pedagoger.

Tystnadens kultur och tystad kunskap

Som nämnts i avhandlingens inledning lever vi i en tid av pågående globalisering. Stora förändringar har skett i samhället; Informationstekniken gör det möjligt att med stor snabbhet nå ut till många och i denna förändring har det omfattande medieutbudet fått ett allt större inflytande. Vad som får genomslagskraft i massmedia har stora chanser att skapa legitimitet för många människors uppfattningar om 'hur det är'. Något som också fått betydelse inom skolvärlden är de marknadskrafter som vunnit framsteg (se t ex Delanty, 2002).

Tyst kunskap diskuteras ofta i relation till yrkeskunskap som ligger inbäddad i själva den praktiska verksamheten och som därigenom ofta tas för given för utförandet av yrket. En innebörd av begreppet tyst kunskap är att den inte kan uttryckas i ord, en annan att den är underförstådd (se t ex Molander, 1996; Polanyi, 1958). En tredje innebörd av tyst kunskap är den tystade kunskapen, dvs den kunskap som inte "tillåtits få röst" (Molander,

1996, s. 44).⁴⁶ Det handlar då inte om att uttrycka kunskapen i ord, utan att stå för och få ett erkännande för vad man kan och vet. Om förutsättningar för detta saknas ”kan man till exempel inte uppmärksamma sin egen kunskap och upprätthålla ett språk som är förankrat inom verksamheten, kommer kunskapen att erodera” (Molander, 1996, s. 44).

Dialogens väsen är ordet och ordets två dimensioner är reflektion och handling, skriver Freire (1972). Här möts Bakhtins och Freires tankegångar om att det inte finns något verkligt ord som inte samtidigt är praxis och leder till handling.

Förändring, utmaning och empowerment

I ett samhälle som är under förändring sker successiva övergångar från en epok till en annan. Sådana förändringar sker även inom skolan. Exempelvis har olika uppfattningar funnits om barn som haft svårigheter att följa ordinarie undervisning och i vilken skolform de ska placeras. En stor förändring som också skett successivt under det senaste halvsekle, är att den svenska skolan blivit mångkulturell. Dessa båda förändringar kan ses som en stor utmaning för skolan och de pedagoger som arbetar där, att hantera. Vilka möjligheter har pedagoger att förhålla sig till sådana successiva förändringar? Detta kan relateras till Freire: ”Om människor är oförmögna att kritiskt uppfatta sin tids teman och på så sätt aktivt ingripa i verkligheten, så dras de med i förändringens kölvatten” (Freire, 1977, s. 48). Ett sätt att åstadkomma detta är, enligt Freire, en dialogisk, kritisk och kritikstimulerande metod som baseras på dialog i ett horisontellt förhållande mellan människor.

Dialog är det enda sättet ... i kraft av tro på människan och hennes möjligheter, i kraft av tron att jag verkligen kan bli mig själv bara när andra människor också blir sig själva. (Jaspers, i Freire, 1977, s. 88)

Freire anknyter här till Jaspers syn på dialogen som skapande av en kritisk attityd som utifrån Kristensson Uggle (1994) ”närs av kärlek, ödmjukhet, hopp, tro och tillit” (s. 88) där ömsesidighet i viljan att förenas i ett gemensamt, kritiskt sökande efter något är centralt. Jaspers förordar någon

⁴⁶ Freire (1972) använde begreppet ”tystnadens kultur” för att beskriva den underordning i tredje världen som är en följd av det förtryck som bygger på myter om de underordnade, myter som dessa gjort till sina egna. De ser sig själva så som de överordnade ser dem. Det språk som är de underordnades, diskvalificeras och på sätt berövas de sitt språk, de blir tysta.

form av kommunikativ existensfilosofi som kan beskrivas som en förståelse utifrån konfrontationen, kampen och konflikten; en kärlekskamp (ibid., s. 88). Detta är dock inte en kamp där man försöker förgöra den andre, vilket framgår sammansättningen av orden 'kärlek' och 'kamp'. Ledet 'kärlek' antyder att fokus flyttas bort från mig själv, 'kamp' innebär möjligheter att få en bekräftelse av andra. "En kamp mot mig själv, mot den andra, för sanningen" innebärande "en konflikt som kan ge upphov till kreativ nyskapelse" (ibid., s. 89).⁴⁷ Vad det handlar om är en solidarisk kamp, som söker göra både kampen och solidariteten till en ofrånkomlig del av kommunikationen. Konfliktperspektivet får i detta sammanhang en avgörande betydelse för att kommunikationens öppenhet inte skall leda till relativism, skriver Kristensson Ugglå. "Jaspers syn på den konfliktfyllda kommunikationen resulterar i att olika sanningar alltid relateras kritiskt till varandra, och denna kamp i kommunikationen "utgör en effektiv spärr mot 'kärleksfulla harmoniseringar'" (ibid., s. 90).

Förstå förändring utifrån den andra

Kunskap som på ovan nämnda sätt utvecklas genom dialoger kan med Freire (1972) uttryckas som *conscientização*, medvetandegörande. På olika håll i världen skriver forskare om vikten av att förstå förändring utifrån *den andra* (se t ex Hoppers (red.), 2002; Barazangi, 2004). Maguire (2001) belyser sambandet mellan feministisk och emancipatorisk forskning och Participatory Action Research i kravet på förändring och frigörelse och betydelsen för marginaliserade grupper: "Without grounding in feminism, what would action research liberate us from?" (s. 66). Tillsammans kan dessa forskningsinriktningar utgöra en stark allians för att utveckla forskning som resurs i kampen för att rasera dolda maktstrukturer som dominerar våra liv. Dialogen och ömsesidigheten i det möte som äger rum blir grundläggande: "Det är inte den ena eller den andra parten som överför sina kunskaper på den andra, utan det är bådats perspektiv och kunnande som är utgångspunkten för något nytt och annorlunda." (Holmstrand & Härnsten, 2003, s. 210). Freire talar uttryckligen om dialogens och ömsesidighetens grundläggande betydelse för att få människor att känna tilltro till sin egen förmåga, och att människors vilja att delta i samhällsförändringar – till vilket även skolan kan räknas – baseras på denna. I en tid präglad av valfrihet har många upptäckt Freire på nytt, som ett alternativ till de konservativa krafter som jämställer den fria marknadens ideologi med

⁴⁷ Detta innebär som jag ser det att vara öppen för, och att våga och kunna stå emot, att problematisera vad som sker när förändringens vindar blåser i en organisation.

demokrati (Araujo Freire, 1998).⁴⁸ Freire var själv dock motståndare till att något annat land skulle importera hans idéer rakt av. I ett samtal med Macedo lär han ha sagt:

Ask them to re-create and rewrite my ideas (Freire, 1998, s. xi).

⁴⁸ Freires pedagogik genomsyrar än idag verksamheten på många håll i Latinamerika, bland annat i arbetet med att bygga upp skolor för gatubarn. Här uppstår problem då vissa liberala och neoliberala personer med utbildningsansvar använder Freires idéer som en metod inom pedagogiken utan att fästa avseende vid själva grunden för idéerna och därmed förlorar idéerna sin kraft.

Forskningscirkeln – process och analys

I det här kapitlet beskrivs och analyseras arbetet i forskningscirkeln. Inledningsvis ges en kortfattad kronologisk beskrivning av vad som togs upp vid varje träff: Cirkelträffarna i sammandrag. Detta följs av tre avsnitt: Analys av forskningscirkeln, med en beskrivning av hur jag gått till väga vid min analys och hur de valda teoretiska redskapen använts. Därpå följer Kunskapsutveckling i forskningscirkeln: kunskapandet, en analys av hur kunskapen i forskningscirkeln successivt utvecklades. Kapitlet avslutas med en diskussion av kunskapsprocessen.

Cirkelträffarna i sammandrag

I det följande beskrivs i korthet vad som berördes vid de olika träffarna i forskningscirkeln. Ett inledande seminarium⁴⁹ i mars 2004 blev startskottet för forskningscirkeln. Därefter följde tolv cirkelträffar.

Första träffen april 2004

Första cirkelträffen ägnades framför allt åt presentation. Pedagogerna presenterade sig själva och de verksamheter de arbetade i. Jag beskrev bakgrund och syfte med avhandlingsarbetet och valet av forskningscirkeln för denna studie. Vi diskuterade ett antal punkter som jag anser viktiga för både forskare och deltagare att hålla aktuella i en forskningscirkel (se metodkapitlet). Jag beskrev hur jag såg på våra olika roller i forskningscirkeln och att min uppgift var att leda samtalen vid cirkelträffarna och se till att alla kom till tals samt att verka för ett gott samtalsklimat som alla kände sig bekväma i. Att dokumentera våra träffar och distribuera utskriften till alla såg jag också som mitt ansvar. Jag redogjorde för min uppfattning att varken forskare eller övriga deltagare har den sanna eller rätta kunskapen utan allas kunskaper och erfarenheter tas tillvara likvärdigt. Forskningscirkeln kan därför utgöra en arena för att synliggöra kunskaper som sällan belyses i forskningssammanhang. Jag betonade att vi tillsammans – utifrån våra olika kunskaper och erfarenheter – skulle försöka fördjupa våra kunskaper om pedagogiskt arbete med flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum. Då autismspektrum innefattar olika beteckningar klargjorde jag att avgörande för vårt kunskapssökande inte var hur barnens problematik benämndes utan att vi skulle utgå från deltagarnas frågor mot bakgrund av erfarenheter som fanns i gruppen. Vidare betonades

⁴⁹ Detta seminarium beskrivs i metodavsnittet under rubriken genomförande.

att en viktig del för kunskapsutvecklingen i forskningscirkel är det kollektiva ansvaret att problematisera och utmana olika uppfattningar som förs fram och ställa dessa i relation till befintliga ramar och strukturer i samhället. Jag klargjorde också att jag inte hade några medel för kompensation för den tid deltagarna lade ner på att delta i forskningscirkeln.

Vi diskuterade ramar för vårt arbete och uppehöll oss länge vid etiska och moraliska frågor. Vi kom överens om att det vi talar om i forskningscirkeln tills vidare skulle stanna där och att dokumentationen som jag skickar ut är ett internt arbetsmaterial som inte lämnas vidare. Vi bestämde att inte publicera namnen på cirkeldeltagarna eftersom de arbetar i små grupper med ett fåtal barn. Om deltagarna gick att identifiera, gick det inte att utesluta att de barn som nämns i materialet skulle kunna identifieras. Pedagogerna ville gärna berätta, med konkreta exempel, om sådant som hände i deras verksamheter. Hur vi skulle använda dessa berättelser utan att röja någons identitet diskuterades och vi enades om att inte nämna personer vi talar om vid namn. Vi gick även igenom HSFRs forskningsetiska principer och diskuterade vad dessa regler innebar för deltagarna i forskningscirkeln.

Mot bakgrund av min övergripande fråga, dvs vilka frågor pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum ställer sig i sitt arbete, ställde jag frågan: ”Utifrån era erfarenheter, vad är ni intresserade av att undersöka närmare, att fördjupa kunskaperna om?” Alla skrev ner sina tankar under cirka fem minuter och därefter fick var och en föra fram sina tankar och frågor. Vi kunde urskilja tre områden vilka togs som utgångspunkt för arbetet i cirkeln:

- frågor som rörde testning, tester och diagnosförfarande
- frågor som rörde modersmål och modersmålsundervisning
- frågor kring kulturella aspekter och det moderna samhället och dess påverkan på barnen

Till nästkommande träff bestämde vi att fundera över om vi kände till barn med diagnos inom autismspektrum som fått eller får modersmålsundervisning, inklusive studiehandledning på modersmålet. Vi bestämde också att försöka beskriva erfarenheter av hur modersmålsundervisning för ett visst barn, i ett visst sammanhang lagts upp. En uppmaning till deltagarna var att skriva ner några punkter som de ville dela med sig av nästkommande gång och gärna skicka dessa i förväg via e-post.

Andra träffen maj 2004

Vi inledde träffen med en runda för att höra om deltagarna kände igen vad jag sammanfattat från föregående träff samt om det fanns några synpunkter eller nya frågor. En deltagare hade talat med lärare för barn med autism som aldrig tänkt på att barnen skulle kunna få modersmålsundervisning och hon undrade hur många barn med annat modersmål och autismspektrumproblematik som är inkluderade i ”vanlig” undervisning? En av deltagarna funderade över om det kunde bli svårt att få diskussionerna att inrymma såväl hela autismspektrum som olika åldrar. Jag betonade att vi får hjälpas åt med att våra frågor belyses från olika håll och med exempel från olika personers erfarenheter och verksamheter men också med kunskap utanför gruppen, bl a forskare och litteratur.

Träffen i övrigt innehöll en rad konkreta exempel från det deltagarna undersökt på hemmaplan kring språkutveckling, modersmålsundervisning och studiehandledning. Modersmålsundervisningens organisation och vilka resurser den ges belystes. Den sammantagna bilden var att det inte i någon deltagares verksamhet förekom organiserade samtal där modersmåls lärare fanns med. Inget barn fick studiehandledning. Vi diskuterade också bemötandet av barn, och att ha det specifika barnets upplevelser, erfarenheter, förmåga i fokus, så att barnet förstår olika företeelser i ett sammanhang. Frågor som följde ur diskussionen var: Vad vet modersmåls lärare om autism, vilken kunskap har modersmåls lärare om synen på funktionshinder i Sverige, och vad vet svensk personal om barnets och familjens kulturella bakgrund och synen på funktionshinder. Jag visade en idéskiss för ett hypotetiskt möte mellan olika personer som på ett eller annat sätt arbetar med barnet och där en speciell fråga fokuseras. Var det möjligt att fokusera en specifik fråga eller rör samtalen vanligtvis barnets skolsituation i största allmänhet. Några deltagare föreslog att vi kunde bjuda in en erfaren modersmåls lärare till nästa träff och gav mig några förslag på namn.

Tredje träffen augusti 2004

Till denna träff hade Farzaneh Moinian bjudits in. Hon arbetade tidigare som modersmåls lärare i persiska och har fördjupat sig i frågor som rör modersmåls lärares arbetssituation. Nu var hon doktorand i pedagogik vid Lärarhögskolan. Farzaneh Moinian gav perspektiv på modersmåls undervisning mot bakgrund av sin erfarenhet dels som modersmåls lärare, dels som författare till en magisteruppsats rörande modersmåls lärares egen syn på sitt arbete.⁵⁰ Farzaneh Moinian hade fått sig tillsänt några av de frågor vi

⁵⁰ Farzaneh Moinians D-uppsats har titeln ”Är du en riktig lärare”? Om modersmåls lärare, normalitet och makt. Lärarhögskolan i Stockholm.

diskuterat på träffen i maj och som vi ville diskutera med henne. Undervisning beskrevs av Farzaneh Moinian som ett kulturellt fenomen där hela familjen involveras. Hon upplevde dock att utgångspunkten i skolan hela tiden var den svenska normen. Hon pekade bland annat på att flera språk som utvecklas parallellt hos en människa inte konkurrerar med varandra, vilket är en vanlig föreställning, utan forskningen idag visar att flera språk kan berika varandra. Språk utvecklas dock olika inom olika domäner beroende på vad det ska användas till. Tillsammans ger språken barnet en vidare repertoar att förstå och kunna handskas med olika situationer i sin tillvaro. Farzaneh Moinian framhöll också vikten av att vi i forskningscirkeln samlar erfarenheter om modersmålsundervisning.

Farzaneh Moinian poängterade att modersmålsundervisningen har fler funktioner än att arbeta med språkutveckling; dels att vara brobyggare mellan familjens och den svenska skolans kultur, dels bidra till att barnen, även barn som inte talar, utvecklar en identitet som flerspråkiga och med tillhörighet i flera kulturer. Det kan finnas en stor smärta hos föräldrarna, dels över barnets autism, dels över att barnet inte talar föräldrarnas språk. De förringar kanske sitt språk då och övergår till svenska, särskilt om barnet svarar föräldrarna på svenska trots att de använder sitt modersmål. Gott samarbete med modersmåls lärare poängterades, med huvudansvar på ledningsnivå.

Farzaneh Moinian blev konfunderad när hon kom till Sverige och såg så många handikappade barn. Hon insåg dock att de här barnen fanns även i Iran men där gömdes de undan. Många som kommer till Sverige förstår inte varför vi är måna om att alla barn ska få undervisning på lika villkor. Farzaneh Moinian ansåg att forskning kring flerspråkighet fått en underordnad betydelse i förhållande till andra utbildningspolitiska frågor. Det finns en politisk hierarki styrd av samhälleliga preferenser och förändringar som gett vissa språk högre status än andra.

Vid flera tillfällen framhölls att det är viktigt med struktur för barn med problematik inom autismspektrum. Bland annat konstaterade vi att modersmålsundervisningen vanligtvis har en fast struktur. Den återkommer vid en viss dag, viss tid, i en viss lokal, har visst arbetssätt och vissa arbetsformer, vilket kan vara betydelsefullt för vissa barn. Vi enades om att till nästkommande träff undersöka vad struktur i verksamheten kan betyda för barnen. Och vilken struktur som fungerar bra, mindre bra, inte alls - och hur vi kan veta det.

Fjärde träffen september 2004

Vi inledde med att dela med oss av olika material som deltagarna hade med sig och som knöt an till våra diskussioner. Vi följde sedan upp besöket av Farzaneh Moinian. En av deltagarna knöt an till det Farzaneh Moinian sagt att utgångspunkten hela tiden är de svenska normerna. Hon hade funderat över att vi är så inriktade på att lära barnen språket men att hon nu börjat se att det handlar om så mycket annat och att modersmåls lärare därför kan vara viktiga att samarbeta med.

Två av deltagarna hade lyssnat till en logopeders föreläsning kring kommunikation. De var bekymrade över hur föreläsaren bemötte en förälder som undrade vilket språk han skulle använda i kontakten med sitt barn. Vårt samtal kom att handla om föräldrars osäkerhet kring detta med språket och frågor som pedagogerna ofta fick från föräldrar.

Samtalet denna gång handlade sedan huvudsakligen om struktur och identitet. Några av deltagarna hade funderat över struktur i konkreta situationer. Vi diskuterade situationer som lärarna upplevt problematiska. Speciellt rörde det ett par elever i skolår 3 och 4 och bl a svårigheter vid tillfälligt ändrade rutiner. Deltagarna poängterade att det ofta uppstår kaos och svårigheter av olika slag i samband med att barnen ska byta aktivitet. Exempelen handlade om fasta rutiner och tydlighet för barnen, och hur stram strukturen behöver vara för att ge denna tydlighet.

Vid föregående träff konstaterade vi att mycket blir för-givet-taget i ens egen verksamhet. Jag frågade nu deltagarna om det kunde vara intressant för vårt fortsatta gemensamma kunskapssökande att jag besökte deras verksamheter och med en "utomstående" ögon försökte se, problematisera och diskutera mina intryck med var och en för att sedan sammanställa det och därmed få ytterligare material till cirkeln. Alla ställde sig positiva till detta.

Jag föreslog att vi till nästa träff skulle läsa delar av den rapport jag berättat om på det inledande seminariet och där det bl a diskuteras att olika yrkesgrupper som ofta är involverade i frågor kring barn med autism och Aspergers syndrom inte tycks samarbeta.⁵¹

Till nästkommande träff bestämde vi att fundera över vilka stödjande strukturer som ger utrymme för förändring så att barnen inte binds till fasta strukturer utan ges möjlighet att utvecklas – och om det finns kulturella aspekter på detta.

⁵¹ Andersson & Jansson, 2007.

Femte träffen oktober 2004

Jag inledde träffen med några tankar om det kommande gemensamma analysarbetet av våra samtal i forskningscirkeln vid sista träffen. Jag berättade att det är ofrånkomligt att tolka materialet lite grann vartefter jag renskriver anteckningarna efter varje träff. Avsikten är dock att vi tillsammans ska gå igenom materialet och analysera det och på så sätt ”måla fram” en bild mot bakgrund av våra samtal.

Vi följde upp föregående träff. En av deltagarna som inte deltog då, men läst anteckningarna, tyckte det varit intressant att vi, när vi diskuterade struktur som är en central fråga när det gäller barn med autism, lämnat den yttre strukturen och diskuterade inre strukturer och förhållningssätt. För henne fick ordet struktur ett vidare perspektiv. Struktur blev därmed en utgångspunkt för samtalet även vid denna träff. Vi diskuterade vad vuxna förstår som meningsfulla strukturer och vad barn uppfattar som meningsfullt. Vi talade om för-givet-tagna föreställningar utifrån upplevelser av att barnen inte har några idéer och att en del barn har, vad som brukar kallas, ett ritualiserat beteende. Jag berättade att Uta Frith, en välrenommerad forskare inom autismområdet, i longitudinella studier funnit att utvecklingen kan ta väsentligt mycket längre tid för personer med autism, men att det sker en utveckling. Vi funderade över om det i barns hänförelse av att upprepade gånger spela samma datorspel, läsa samma tidtabeller, åka samma tunnelbanelinjer och höra samma böcker mm, kan finnas något som barnen på sikt lär sig men som vi upplever som del av autismproblematiken. Att hitta pedagogiska strategier som drar nytta av detta sågs som väsentligt. Deltagarna pekade på att barnen ofta blir störda eller avbrutna i sina aktiviteter och har svårt att avsluta en aktivitet och att klara övergångar mellan olika aktiviteter.

Vi diskuterade också språkliga och kulturella aspekter i relation till att kunna uttrycka sin vilja, t ex kulturellt betingade föreställningar om hur barn betar sig. Skillnader mellan hemmets och skolans normer i sättet att behandla barnen och sätta gränser lyftes fram. Barnens kunskaper i modersmålet och hur mycket de förstår av svenska språket återkom vi också till. Vi diskuterade om modersmåls lärare skulle kunna fungera som tolkar, lika bra eller bättre än professionella tolkar, med tanke på att de ofta har kunskap om den svenska skolan. Vi berörde även frågor rörande testning och bestämde att fördjupa oss i den frågan nästa gång. Jag undrade om det kunde vara av intresse för oss i forskningscirkeln att höra om erfarenheter från en specialpedagog i ett utredningsteam och erbjöd mig att i så fall försöka bjuda in någon.

Sjätte träffen november 2004

Inledningsvis berättade jag att en specialpedagog med mångårig erfarenhet av arbete med barn med autism, tackat ja att delta vid nästkommande träff. Vi enades om att skicka henne några frågor om flerspråkighet och barn med autism.

Vid denna träff konstaterade vi att det tycks skilja en del mellan förskolan och skolan, och mellan olika områden, när det gäller vem som begär en utredning och även avsikten med denna. De flesta barn som utreds remitteras i förskoleåldern och av barnhälsovården. För skolbarnens del tycks det till syvende och sist handla om att få resurser till skolan. En av deltagarna påpekade dock att i hennes stadsdel behöver ett barn inte ha fått en diagnos för att skolan ska få resurser. Inom både förskolan och grundskolan ges handledning, psykologisk eller specialpedagogisk, till lärare som arbetar med barn med autism. Flera av cirkeldeltagarna handleder pedagoger i andra verksamheter.

Föregående gång berördes att vissa barn har svårt att välja. En av deltagarna hade med sig PECS,⁵² ett material där man kommunicerar med bilder. Hon visade hur hon med detta material arbetar för att barn ska kunna lära sig välja.

Vi förde en lång diskussion om lek i olika former.⁵³ Vi konstaterade att barn med autismproblematik ofta befinner sig i små grupper och de som dessutom har sin bakgrund i andra kulturer kanske inte har mött *samma* lekar. Då kan det vara svårt att leka tillsammans. Ett problem som berördes gällde barn som alltid vill tävla. En av deltagarna berättade om ett barn som en regnig morgon kom inrusande och sa: ”Jag vann över regndropparna. De träffade mig inte i ansiktet”. Personalen insåg att det måste finnas ett oändligt antal liknande tillfällen.

Sjunde träffen december 2004

Denna träff blev en form av uppsamlingsheat. Den specialpedagog från ett utredningsteam som skulle ha kommit var sjuk. Vid det beskedet gick jag tillbaka till de frågor vi formulerat vid första träffen och till utskrifter från de träffar vi hittills haft. När vi träffades gjorde jag en kort resumé för att samla ihop vad vi hittills samtalat om. Min tanke var att utifrån detta se vad vi ville gå vidare med i fördjupade diskussioner. Vi formulerade också

⁵² PECS – Picture Exchange Communication System. För vidare information se <http://www.pecs.com>

⁵³ Leken är en bland flera didaktiska frågor som berörts under forskningscirkeln. Dessa frågor har dock inte studerats på något djupare plan. Jag finner dem dock intressanta och relevanta och kommer att genomföra en fördjupad studie med materialet från forskningscirkeln som en del.

ytterligare frågor till specialpedagogen från utredningsteamet. Denna träff kom att sammanfatta det vi talat om tidigare, samtidigt som den blev ett avstamp för fortsättningen.

På nytt togs frågan upp hur barn påverkas utvecklingsmässigt av att få modersmålsundervisning. En av deltagarna som i början mest tänkt att det rörde svenska språket sa att ”ju mer vi har hållit på desto klokare blir man när man får alla andras intryck och det är självklart att det är hela utvecklingen med allting”.

Större delen av träffen ägnades åt deltagarnas erfarenheter av möten med barnens föräldrar och hur föräldrar uppfattar autismbegreppet och innebörden i det. Ofta sker samtalen med föräldrar via tolk och pedagogerna vet inte vad som sägs i de samtalen, exempelvis vet de inte hur tolkar benämner och beskriver autism på olika språk. Föräldrar har ibland svårt att hålla med pedagogerna om barnens svårigheter. De vill inte att barnen ska gå i särskilda klasser eller grupper utan vara tillsammans med vanliga barn. Vi diskuterade erfarenheter av och möjligheter med flexibla grupper.

En av våra ursprungsfrågor gällde hur kultur och socialisationsmönster spelar in. Vi pratar till barnen som samtalspartners och delar fokus med dem redan när de är små. På många andra håll pratar man inte med barnen och deras utveckling sker på annat sätt än här. Vi är också präglade av en slags normalutveckling i västvärlden och ser det som om det vore alla människors normalutveckling. I öknen går barn mycket tidigt. Man kryper inte för det är inte möjligt att krypa i sand, påpekade en deltagare. Man bär barnet och sen går de. Här ska man krypa. Vi gör vår begränsade del av världen till sanning och en mall för allt. Kanske finns en större spännvidd på andra håll för hur man kan vara men ändå vara vanlig.

Avslutningsvis bidrog deltagarna med erfarenheter som speglade den variationen som finns, mellan hur olika utredningsteam de kommit i kontakt med, handskas med utredningar och uppföljningar av barn med diagnoser. Diagnoser beskrivs som färskvara men vi undrade vem som då ska driva frågan om förnyad utredning. Vi bestämde att ställa frågan till specialpedagogen från utredningsteamet. Vi formulerade ytterligare några frågor som vi skickade till henne, bl a ville vi höra hur man inom utredningsteamet ser på de erfarenheter som pedagoger har av barnen i vardagen. Vad kan pedagoger bidra med och hur ser de på det? Avslutningsvis berättade deltagarna från föreläsningen ”När andraspråket inte utvecklas” med Eva-Kristina Salameh,⁵⁴ där hon betonat båda språkens betydelse för utvecklingen.

⁵⁴ Salamehs avhandling handlar om arabiska barn med språkstörning, Salameh (2003).

Åttonde träffen januari 2005

En specialpedagog från ett utredningsteam deltog denna gång. Vi samtalade om utredningar och diagnoser när det gäller flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum med utgångspunkt i de frågor vi skickat till henne. Hon berättade om arbetet i utredningsteamet. Enligt specialpedagogen anses språket inte vara så viktigt vid en autismutredning. De som genomför test måste dock vara medvetna om att testen har en europeisk prägel. De behöver också ha kunskap om aktuell forskning när det gäller modersmålet. Utredningsteamet utreder inte enbart det som efterfrågas utan hämtar in kunskap ur ett vidgat perspektiv och diskuterar utifrån all den information man fått innan man fastställer en diagnos.⁵⁵ Specialpedagogen gör besök i barnets vardagliga miljö och talar med pedagoger där. Utredningsteamet känner sig många gånger osäkra på om den diagnos barnet fått stämmer och teamet överdiagnostiserar också. Det är, framhåller specialpedagogen, viktigt att se diagnoser som färskvara. Det händer att teamet är tveksamma till utredning av barn som inte fått tillräcklig möjlighet att komma in i svenska förhållanden. Vissa föräldrar frågar också efter test på andra språk än svenska.

Från utredningsteamet är man intresserade av att på nytt titta på de utredningar som gjordes för tre år sedan för att se vad en diagnos har gett, om det tillfört barnet något.

Goda relationer till barnets föräldrar poängterades – det är *deras* utredning. När det gäller återlämning av utredningsresultatet ser man gärna att så många som möjligt av de personer som är viktiga för barnet finns med. Man kallar det Nätverksåterlämning. Det kan bli stora möten och viktigt att vid behov ha med tolk.

När det gäller tolkar hade utredningsteamet i likhet med cirkeldeltagarna, skiftande erfarenheter. I många fall var det svårt att veta hur tolken översatte. Några tolkar hade dock skaffat sig god kunskap om autism. Vi diskuterade de svårigheter det ofta innebar att dels samtala med föräldrar som har en bakgrund i en annan kultur än den svenska, dels göra detta via tolk.

Utredningsteamet hade insett att i möten med föräldrar från andra kulturer måste de veta till vilken förälder de ska vända sig för att föräldern ska lyssna och se seriöst på det som sägs, framhöll specialpedagogen. För att få så stor tyngd som möjligt vid återlämnandesamtal efter en autismutredning, tar vanligtvis en läkare den första delen av samtalet med föräldrarna. Hon eller han beskriver autismproblematiken i relation till

⁵⁵ Mini-D IV, diagnostiska kriterier enligt DSM-IV, används vid utredningarna.

olika funktioner och vardagssituationer. Ambitionen var att på så sätt skapa så god förståelse som möjligt hos föräldrarna för barnets svårigheter.

Erfarenheter bland cirkeldeltagarna pekade på att de personer som överlämnade utredningsresultat inte alltid var väl insatta i frågor rörande barnets och familjens kultur. Detta ledde till att många frågor kvarstod obesvarade och att föräldrar kom till förskolans och skolans pedagoger för att få svar på dessa.

Vi diskuterade behovet av kunskap om olika funktionshinder som kan finnas inom olika kulturer sett ur ett etnologiskt/antropologiskt/medicinskt perspektiv. Vi talade också om olika nätverk där specialpedagoger skulle kunna ha en övergripande funktion i byggandet av dessa.

Specialpedagogen avslutade med att framhålla pedagogernas betydelse: ”Ni är de viktigaste personerna.” Hon menade att någon utredning egentligen inte behövs utan pedagogisk kompetens och föräldrars arbete med barnet är det som har betydelse för barnets utveckling. Behov finns av kunskap om barn med autism. Deltagarna uppmanades därför av specialpedagogen att beskriva vad de gör i olika sammanhang så att det finns dokumentation där man kan följa barnet över tid.

Nionde träffen februari 2005

Inledningsvis gick vi laget runt och det framgick att de flesta förberedde för en del barns utskolning till andra verksamheter samtidigt som det planerades för inskolning av nya barn som ska börja till hösten. Nya politiska direktiv innebar omorganisation på flera håll. Vi diskuterade deltagarnas olika erfarenheter av att organisera ordinarie verksamheter utifrån behov hos barn med autism. På en förskola organiserades t ex verksamheten i olika konstellationer för att passa ett barn med autism.

Vi följde upp den inbjudna specialpedagogens besök hos oss förra gången. Deltagarna ansåg att det varit intressant. Vi förde en längre diskussion om utredningar och diagnoser utifrån samtalet med specialpedagogen. Några av deltagarna hade delvis andra erfarenheter än vad hon berättat för oss. Deltagarna ansåg det sympatiskt att hon problematiserade utredningsteamets eget arbete och att utredningar kanske inte alltid är bra. Vi hade i cirkeln dock olika uppfattning om språkets betydelse vid en utredning.⁵⁶ Vidare diskuterades vad som skrivs i utredningar om barns flerspråkighet och deltagarna bestämde att undersöka detta. Vi diskuterade också vad det innebär för pedagoger i deras arbete när barnet

⁵⁶ Vi lade sannolikt in olika betydelser i språkbegreppet. Detta kan vara viktigt att reda ut för att undvika framtida missförstånd bland pedagoger.

får en diagnos, och att det är svårt att komma till tals med andra yrkesgrupper om annat som kan förorsaka svårigheter för barnen.

Jag hade nu besökt samtliga deltagare i deras verksamheter och berättade att det varit mycket givande. Jag lyfte fram några frågor/teman som jag funnit intressanta efter besöken hos deltagarna och vi diskuterade hur dessa skulle kunna belysas ytterligare på olika sätt ur ”autism – flerspråkighets – kultur – perspektiv”.

Specialpedagogen från utredningsteamet hade nämnt en FoU-rapport där somaliska föräldrar intervjuats om barns samspelssvårigheter.⁵⁷ Vi bestämde att läsa den till elfte träffen.

Tionde träffen mars 2005

Till denna träff var Anders Jansson inbjuden för att tillsammans med oss diskutera literacypraktiker. I sin licentiatuppsats skriver han om möjligheter i lärprocesser kring läsande och skrivande och nya medier i förhållande till barn med högfungerande autism och Aspergers syndrom. I samtalet utgick vi från mina fältanteckningar och samtal med deltagarna i deras verksamheter. Vi diskuterade bl a vad användning av datorn skulle kunna innebära för barnens skrivande. Anders Jansson framhöll betydelsen av att pröva olika redskap och ge barnen möjligheter att lära med olika medier. Vad som passar i olika sammanhang och för olika barn är inte givet.

Vid mina besök i deltagarnas verksamheter konstaterade jag att pedagogerna läste mycket för och med barnen. Deltagarna berättade om olika lässituationer och vi diskuterade vilka tankar som låg bakom urvalet av texter och även hur de bearbetas. En svårighet som beskrevs var att barnen har svårt att uttrycka vad de förstått av en text som läraren läser. Det kan handla om själva uttryckskompetensen, framhöll Anders Jansson. Han betonar också att det kan finnas potentialer hos barnen som man inte alltid lägger märke till.

Vi konstaterade att det kan vara svårt att hitta böcker med ett innehåll som fångar barnets intresse och som hon/han kan läsa och ta till sig med god behållning.⁵⁸ Vi diskuterade även erfarenheter av olika läsläror. Dessa handlar huvudsakligen om barn i ordinarie klassrumssituationer och vi diskuterade vilken betydelse det kan ha för barn i små klasser.

57 Barns kontakt- och kommunikationssvårigheter ur ett tvärkulturellt perspektiv. Intervjuer med somaliska föräldrar, Stina Helmstrand (2004:2).

58 Vi fick förslag på böcker av den deltagare som är bibliotekarie. Ett förslag är Per Nilssons bok ”Inte som alla andra” om Oskar, som går i en helt vanlig klass, och som så småningom får en diagnos, Aspergers syndrom.

Diskussionerna fortsatte kring föräldramöten och andra kontakter med föräldrar. Det framgick att det var svårt att få vissa föräldrar att komma till samtal i skolan. Det finns ett oerhört problem i kollisionen med det nya landet och det svenska systemet, framhöll deltagarna. Många av barnens föräldrar kommer från länder där de inte förväntas ha inflytande över barnets skolgång. Vi diskuterade hur vi skulle kunna få med föräldrarna i samtalen. I det sammanhanget togs problemet med tolk återigen upp. Vi konstaterade också att det finns många organisatoriska frågor att hantera, inte minst sådant som rör samarbete med föräldrar och andra yrkesgrupper som har kontakt med barn och familjer.

Vilka olika möjligheter för inflytande på de här mer strukturella och organisatoriska frågorna har vi och kan vi lära oss något av varandra som innebär att vi kan hantera liknande situationer annorlunda? Vi diskuterade också de olika typer av skriftliga instruktioner som användes i verksamheterna.

Avslutningsvis berättade jag att Britta Wingård erbjudit sig att komma till forskningscirkelns nästa träff för att bidra med idéer inför vårt analysarbete. Jag undrade hur övriga deltagare såg på detta. Ingen invände mot förslaget.

Elfte träffen april 2005

Britta Wingård deltog under en del av denna träff. Hon berättade om den forskningscirkel som låg till grund för hennes avhandling ”Att vara rektor och kvinna”. Vi diskuterade vad de kommit fram till om rektorernas lärande – under skoltiden och som rektorer. Vidare diskuterades ramar som styr i skolans verksamhet.

Min tanke med Britta Wingårds närvaro var att alla deltagare skulle få vara med i diskussionen om hur vårt analysarbete skulle kunna läggas upp. Britta Wingårds råd var att börja nysta – förutsättningslöst – i vårt samlade material för att få med olika infallsvinklar. Vi kom fram till en gemensam ram för vårt analysarbete vid sista träffen: jag skulle sammanställa utskriften från samtliga tidigare träffar och materialet skulle skickas hem till deltagarna så att de kunde läsa texterna och göra sig en bild av vad de såg att vi diskuterat i forskningscirkeln.

Inför sista gången tryckte jag på att det finns många intressanta frågor som berörts i forskningscirkeln, både specifikt för de här barnen och mer generellt för pedagogers arbete. Vi bestämde att i *första hand* vaska fram sådant som rör flerspråkiga barn med autismspektrumproblematik eftersom det har varit vår huvudfråga.

Deltagarna tyckte att det varit intressant och tänkvärt med samtalet med Anders Jansson. Flera hade blivit inspirerade att försöka utveckla arbetssätt med datorn och andra medier. Det hade också givit en påminnelse om att se barnens möjligheter och inte fokusera på svårigheter.

Resterande tid ägnades åt diskussion av den rapport vi läst med intervjuer av somaliska föräldrar. Rapporten belyste flera av de frågor vi diskuterat tidigare i cirkeln, bl a att lyssna in vad föräldrar tar till sig av det utlåtande de får efter utredningen. Det ledde till en diskussion om betydelsen av att även pedagoger bör lyssna in föräldrarna och försöka förstå vad de förstår i möten med svensk förskola och skola. Återigen togs frågan upp om tolkars översättning av exempelvis ordet autism.

Vidare diskuterade vi en mening ur texten: ”Är det vi inom förskola och förskolemiljö som gör att barnen får de här autistiska symptomen?” Vår uppfattning var att pedagogers olika sätt att förhålla sig till barnen kan ge dem bättre eller sämre möjligheter att lyckas. Om vi kräver fel saker av barnen kan det förorsaka svårigheter, konstaterade vi. Här anknöt flera till föregående träffars resonemang om det västerländska perspektivet. Med viss form av pedagogik skulle många av de här barnen inte vara avvikande, det skulle fungera.

Deltagarna var lite besvikna över att rapporten inte gav särskilt mycket utifrån den ambition Helmstrand angav att hon haft, dvs att bidra med utveckling av metoder för bedömning och diagnosticering. Denna fråga aktualiserades även i cirkeln.

Jag bad deltagarna att till sista träffen även fundera över vilka exempel de ser av modersmålsundervisning, och om de, efter mer än ett års diskussioner i cirkeln, ser några förändringar kring deltagande i modersmålsundervisning.

Tolfte träffen maj 2005

Deltagarna hade fått sig tillsänt det samlade materialet (108 sidor) ungefär en vecka före sista träffen. Vid träffen ägnade vi en god stund, ca 30 minuter, åt enskild läsning. Alla hade läst texterna i förväg men behövde tid för reflexion kring dessa och summera vad cirkeln behandlat. Därefter gick vi laget runt och var och en beskrev vad hon funnit i sin egen analys. Deltagarna hade fastnat för delvis olika delar i texten.

Efter en livlig diskussion av det som lagts fram gjorde vi en gemensam analys. Vi strukturerade deltagarnas inlägg och undersökta om vi kunde spåra något mönster. Vi fann då att ett antal teman föll ut. Dessa bestämde vi rubricera som *modersmålsfrågor, samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper, strukturfrågor, funktionshinder och*

diagnoser samt *pedagogiska och didaktiska frågor som rör undervisningen*.⁵⁹ Flera av dessa teman, modersmålsfrågor och diagnoser, kunde relateras till de frågor som togs upp vid den första cirkelträffen. Övriga teman utgick från erfarenheter som lyfts fram och frågor som väckts under cirkelns gång. Strukturfrågor, antingen i anslutning till organisatoriska frågor eller det pedagogiska arbetet med barnen, togs upp på ett eller annat sätt vid samtliga träffar. Samarbete med föräldrar respektive samverkan med andra yrkesgrupper var också sådant som berörts vid olika tillfällen under cirkeln. Didaktiska frågor som rörde undervisningen hade berörts i relativt liten utsträckning vid cirkelträffarna, däremot diskuterades de en del vid mina besök i deltagarnas verksamheter. Det var också mitt förslag att diskutera erfarenheter av literacyfrågor vid tionde träffen. En röd tråd som löpte genom hela cirkeln innehöll kulturella aspekter av skilda slag.⁶⁰

Efter fyra timmars intensivt arbete var det dags att runda av och avsluta forskningscirkeln. Vi upplevde att vi kommit på djupet och lärt känna varandra tillräckligt bra för att våga utmana varandras uppfattningar. Vi hittade också nya frågor som hade varit spännande att gå vidare med.⁶¹ Vid denna sista träff där deltagarna delgav varandra sina analyser av vilka kunskaper som utvecklats under forskningscirkeln upplevde jag att vi alla kände en oerhörd kraft och styrka i detta gemensamma kunskapande. Jag konstaterade att när vi läst och samlat ihop hela cirkeln gav det deltagarna möjlighet att än en gång reflektera över gjorda erfarenheter.

Efter forskningscirkeln har vi träffats på nytt vid sammanlagt sju tillfällen. Deltagarna har läst och kommenterat mina texter. En av deltagarna har inte haft möjlighet att delta men även hon har läst merparten av texterna.

Analys av forskningscirkeln

Analyser av de samtal som fördes i forskningscirkeln tar sin utgångspunkt i bl a Bakhtins (1982; 1986) teorier om samtal. Samtalen i forskningscirkeln har präglats dels av deltagarnas personlighet, individuella särdrag, kunskaper och erfarenheter, dels av det sammanhang, forskningscirkeln, som vi alla var en del av. Detta sammanhang har å ena sidan varit varje enskild träff i forskningscirkeln och å andra sidan forskningscirkeln i sin helhet. Vi har alla burit med oss av vår personlighet, formad av kulturell,

59 Gäller även verksamheten i förskolan.

60 Jag gör här ingen fördjupning av vad samtalen vid denna träff innehöll eller utmynnade i då detta berörs i senare avsnitt i detta kapitel.

61 Se kapitlet Avslutande diskussion.

social och historisk bakgrund, in i cirkeln men vi är också delar av en större helhet. Bakhtin (1982) fångar in sambandet mellan individen och det sociala sammanhanget och mellan det lilla samtalet i gruppen och det större, globala, samtalet som finns omkring oss och påverkar oss socialt och historiskt. Enligt Bakhtin består dessa pågående samtal, denna dialogicitet, av många olika röster vilket han benämner "ventriloquation", och som Dysthe (1996) valt att kalla flerstämmighet.

Teorier om kunskapsutveckling i en forskningscirkel

I forskningscirkeln pendlar forskaren mellan att inhämta/frambringa material från deltagarnas erfarenheter i cirkeln, göra successiva analyser mellan cirkelträffarna, och vända tillbaka till cirkeln för att diskutera vidare eller andra frågor från en delvis annan utgångspunkt. I och med att utskrifter från samtalen vid varje träff skickades ut till samtliga deltagare genomgick materialet en viss kontinuerlig analys både av mig och av övriga deltagare. Sådant som tagits upp tidigare fanns med vid fortsatta träffar och det fanns möjlighet att gå tillbaka och kommentera sådant som sagts tidigare.⁶² Kunskaperna blev på så sätt våra gemensamma när olika erfarenheter och nya upptäckter gjordes under cirkelns gång. Alla deltagare var också delaktiga i en gemensam analys och tolkning av det material⁶³ som samlades in under processens gång. Detta skedde vid den sista cirkelträffen i maj 2005.

Analys och tolkning av materialet skedde kontinuerligt under cirkelns gång. Jag klargjorde för övriga deltagare vid femte träffen att "det är ofrånkomligt att jag ibland analyserar materialet vartefter jag renskriver och strukturerar anteckningarna efter varje träff. Avsikten är dock att vi tillsammans ska gå igenom materialet och analysera det".⁶⁴

Jag har i efterhand, när cirkeln avslutats, analyserat samtalen i cirkeln för att beskriva och förstå vad det kan betyda att en grupp människor med olika erfarenheter försöker komma fram till en fördjupad och breddad kunskap inom ett område. Vid denna analys, som jag valt att kalla en metaanalys av forskningscirkeln, har jag inspirerats av Olga Dysthes (1996) utvidgade dialogbegrepp,⁶⁵ då jag funnit det fruktbart för förståelsen av att *olika* dialoger pågick i forskningscirkeln. Utifrån detta dialogbegrepp kan

⁶² I utskrifterna av samtalen från cirkelträffarna finns alla frågor som berörts med, ingen har utelämnats. I några fall är delar av samtalen inte återgivna lika detaljerat som övrigt. Vid flera tillfällen lyssnade jag igenom banden på nytt för att reda ut oklarheter.

⁶³ Utskrifter från cirkelträffar.

⁶⁴ Ur mina loggboksanteckningar 22 oktober 2004.

⁶⁵ Dysthes utvidgade dialogbegrepp är en utveckling av Bakhtins dialogbegrepp.

följande ses som exempel på muntliga och skriftliga dialoger som förekom i forskningscirkeln:

- dialog mellan forskaren som ”håller ihop det hela” och övriga deltagare
- dialog som initieras av någon deltagare men vänder sig till hela gruppen
- dialog som en av deltagarna initierar och riktas till någon i gruppen
- dialog som forskaren initierar och som riktas till någon i gruppen
- dialog i form av utskriven text som läses och diskuteras.⁶⁶

Dialogerna i cirkeln pågick under olika lång tid, vissa under en del av en cirkelträff och andra återkom under hela cirkeln. Det betyder att vissa av de nämnda dialogerna pågick parallellt och de kom därför att också interfolieras i varandra. Även den metaanalys jag gjorde efter sista cirkelträffen, och som beskrivs i kapitlet Forskningscirkeln som kunskapskälla, kan ses som en dialog. Där går jag först i dialog med utskriften av det inspelade samtalet vid sista träffen och därefter med allt övrigt cirkelmateriale.

Hur kunskap byggdes i cirkeln

Innan jag beskriver kunskapsinnehållet som växte fram inom de teman som utkristalliserades vid den sista träffen, kommer jag i det följande att fördjupat beskriva kunskapsprocessen, dvs hur kunskap byggdes i cirkeln. Delar av kunskapsprocessen såg cirkeldeltagarna tillsammans vid sista träffen i forskningscirkeln, andra delar har blivit tydliga när jag i efterhand analyserat och tolkat materialet i sin helhet efter att ha distanserat mig från själva cirkeln.

Jag beskriver senare, i kapitlet Kunskapsinnehåll: fyra teman, hur kunskapen inom områden som varit i fokus i cirkeln breddas och fördjupas när erfarenheter från olika pedagogiska verksamheter – och från tidigare forskning – förs samman. Det har också varit intressant att analysera materialet utifrån tillfällena i processen när något hände som fick deltagarna att problematisera och utmana varandra med frågor som Hur något hände, Vad som då hände och Vad som *gjorde* att det som hände hände. Övriga upptäckter – sådant som överraskade oss - finns också med. Samtal är som en mental spiraltrappa, skriver Lökenstam Hoel (2003):

Samtalsanalyser visar att komplexa problem ofta löses genom att deltagarna modifierar, förkastar, vidareutvecklar och kombinerar idéer som tidigare har

⁶⁶ Med utskriven text avses dels utskrifter från band, dels av minnesanteckningar från cirkelträffarna.

föreslagits. De kommer fram till lösningen genom en kumulativ och cyklisk process där de bygger på och kompletterar varandras bidrag. (s. 281–82)

Samtalen i forskningscirkeln kan beskrivas på liknande sätt som i Lökenstads Hoels exempel. Kunskapen byggdes upp successivt under cirkeln och vad som en gång sagts där fanns sedan med som en aspekt av frågan, att fogas till andra aspekter, vilket gav en mer mångfacetterad bild av det område som undersöktes. Med nedanstående spiralliknande figur gestaltas denna kunskapsprocess. Avsikten är att visa att kunskapsutvecklingen i forskningscirkeln skedde över tid och att den successivt både breddades och fördjupades inom de områden vi valde att undersöka.⁶⁷ Kunskapsprocessen kan således inte beskrivas lineärt som att kunskaper adderas till varandra över tid. Den växande spiralen, och de fält som bildas i den, är tänkta att beteckna den successiva kunskapsutvecklingen inom olika områden under cirkelns gång. Tidsperspektivet är centralt. Tiden som förflöt, och de återkommande samtalen under det att cirkeln pågick, har sannolikt påverkat att vissa minnesbilder framträder. Tid i relation till erfarenhet kan med Bakhtin (1988) uttryckas på följande sätt:

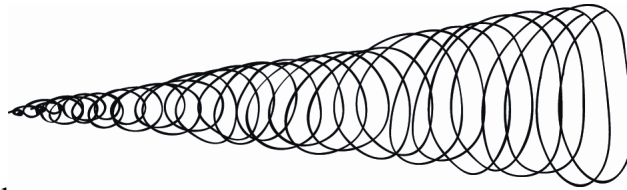
I varje moment av dialogens utveckling existerar väldiga, obegränsade massor av glömda innebörder, men i bestämda moment av dialogens fortsatta utveckling, under resans gång, dyker de upp i minnet och kommer till liv i en förnyad form (i ny kontext). (Bakhtin, 1988, s. 272)

Punkterna där cirklarna går samman kan ses som vändpunkter - tillfällen då insikter nåddes – men också tillfällen av summering och tillbakablickar, möjlighet att kunna gå tillbaka och hämta upp sådant som belysts tidigare.

Kunskapen i cirkeln är inte en och densamma för alla deltagare utan den kan skilja sig mellan deltagarna och i olika skeden under cirkelns gång. Jag har utgått från att var och en av deltagarna yttrar sig mot bakgrund av utbildning, erfarenhet och nuvarande arbete och vad hon upplevt och erfart ur ett socialt, kulturellt och historiskt perspektiv. Vars och ens tolkningar görs mot bakgrund av dessa tidigare erfarenheter.

Figuren nedan ska ses som en generell illustration av kunskapsprocessen. I dialogerna, som fördes både parallellt och simultant under cirkeln, framlades nya erfarenheter som innebar att spiralen även skulle kunna gestalta varje deltagares kunskapsutveckling.

⁶⁷ Till detta skulle behövts ett tredimensionellt medium.



Cirkeln inleds.....och avslutas

Figur 1. Kunskapsprocessen i forskningscirkeln.

Min uppfattning är att cirkeldeltagarna inte primärt sökte *lösningar* på de frågor och problem som lyftes fram utan snarare att vi gradvis arbetade oss fram till ett mer breddat och nyanserat förhållningssätt för att få en djupare förståelse av det område som undersöktes genom de olika erfarenheter vi delade med oss av till varandra. Vi i forskningscirkeln utger oss alltså inte för att ha fått fram något slutgiltigt svar på de frågor som studerats. Snarare är det så att när vars och ens egen erfarenhet och föreställning om vardagsarbetet sammanfördes med andras och diskuterades i gruppen, väcktes även nya frågor som ingen av oss tidigare ställt.

Erfarenhet i forskningscirkeln ur ett hermeneutiskt perspektiv

Tolkningen *i* och *av* forskningscirkeln har gjorts i flera steg. Med utgångspunkt från Ricoeur (1993) har vi gjort en form av *ny-gestaltningar* av samtalen – texten - i olika omgångar: Tolkningar *i* cirkeln gjordes vid alla träffar, men framför allt vid den sista träffen, då en gemensam analys av allt det skrivna materialet gjordes. Vi i forskningscirkeln tyckte oss då *förstå* att arbetsituationen för pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn med en problematik inom autismspektrum är mycket komplex, exempel på detta är pedagogernas bild av det handlingsutrymme och den ställning de upplevde sig ha i förhållande till barnens föräldrar och till andra yrkesgrupper.

I senare skeden har jag läst hela materialet, inklusive tidigare tolkningar, och gjort en metaanalys och tolkning av hela forskningscirkeln genom att försöka *förstå* och *förklara* kunskapsprocessen, såväl *vad* vi kom fram till som *hur* vi kom fram till detta. Det går inte att skilja själva proceduren från det innehåll, den 'sak' som diskuterades, utan jag försöker *förstå och förklara* hur deltagarnas erfarenheter genom deras berättelser och med tidens gång haft betydelse för kunskapsprocessen. Man kan här säga att min läsarhorisont möter "verkets horisont". (Gadamer, 2002) Det är i beskrivningen av erfarenhet i relation till tid som jag funnit hermeneutiken särskilt intressant för att *förstå* processen i forskningscirkeln.

Brobyggare

Med utgångspunkt från ett konkret exempel som beskrevs vid sista träffen i cirkeln, visar jag nedan hur jag försökt förstå och förklara vad erfarenhet och tid betydde för tolkningen av kunskapsprocessen i cirkeln.

Hanna berättade att hon när hon läste materialet inför sista träffens gemensamma analys, fastnade hon för det som, vid flera träffar i cirkeln, tagits upp om modersmåslärares funktion. Hon berättade att hon då kom att tänka på följande situation som nyligen inträffat i hennes verksamhet, och som fått henne att inse att personal med språk- och kulturkunskap i barnets båda kulturer är viktiga ”brobyggare” som kan bidra med så mycket mer än att bara lära barnet språket.

Just det här att de [modersmåslärare] är brobyggare. Och att det är så mycket som man inte vet egentligen om hur andra kulturer tänker om olika saker. En kille jag jobbade med skulle ge mig en bild på en hund och jag sa ”Ge mig hunden, ge mig hunden!” sa jag till honom. ... Och så sa han ’blä, blä’ och lipade och skulle inte ge den till mig. Ja han ville inte samarbeta. (Tolfte träffen)

Personalen filmade denna situation, där barnet skulle ge pedagogen en hund. När arbetslaget tittade på filmen påpekade en i gruppen, med samma språk- och kulturbakgrund som barnet, att hundar i den kulturen är ”lite blä”, de anses inte vara fina. Hanna insåg då att hon inte alls tänkt på detta när hon arbetade med pojken utan sett hans beteende som tecken på att han inte *ville* samarbeta och tolkat det som en del i hans autismproblematik.

När Hanna berättade ovanstående i cirkeln konstaterade deltagarna att de inte tidigare tänkt på att det finns många situationer där barns beteende *kan vara* kulturellt betingat eller knutet till traditioner som är obekanta för svensk personal. Det Hanna berättade gav upphov till diskussioner i forskningscirkeln och bidrog till att deltagarna, enligt dem själva, fick upp ögonen för att reflektera kring situationer och händelser på ett mer mångfacetterat sätt.

”En äkta förståelse inrymmer också en aspekt av ’tillämpning’. Det är när vi kan använda något som vi verkligen ’förstår’ ”, skriver Selander och Ödman (2004, s. 11). I Hannas fall handlade det om en insikt att flerspråkig personal kan bidra med kunskap om barnets kultur och ge en mer nyanserad bild av barnets beteende.

Förståelse som leder till handlande

Forskningscirkelns samtal har bidragit till en annan förståelse, en annan kunskap, än deltagarna hade tidigare, och kanske framför allt en öppnare

hållning mot att det *kan finnas* olika tolkningar av en situation. Jag vill påstå att Hanna sätter sin egen förförståelse på spel (jfr Gustavsson, 2005) när hon i samband med filmvisningen ovan gör sig tillgänglig för att förstå pojken i situationen med hunden på ett annat sätt än hon gjort tidigare.

Hanna hade kommit att tänka på den ovan beskrivna situationen när hon läste hela materialet inför sista träffens gemensamma analys, och där fastnat för vad som tagits upp om modersmåslärares funktion vid flera träffar i cirkeln. Genom att sedan i forskningscirkeln berätta om denna situation, och hur hon inser modersmåslärares betydelse, öppnar hon för andra deltagare att vara uppmärksamma på barnen och deras sätt att vara utan att ha ”autismglasögon” på sig. Hon bidrog också till att övriga deltagare blev mer uppmärksamma på modersmåslärares kunskaper inom olika områden. Man skulle med Gadamer (2002) kunna hävda att ’verkets’, i det här fallet det skrivna materialet från cirkeln, och ’uttolkarens’ horisont, dvs Hannas nyvunna erfarenheter, smälter samman här. Både Hanna och övriga i cirkeln kan sägas ha blivit ’erfarna’ genom Hannas erfarenheter men de är också öppna *för* nya erfarenheter (jfr Gadamer, 2002, s. 165). En ytterligare insikt var att kunskap inte enbart finns att söka någon annanstans, utan att pedagoger själva tillsammans i en forskningsmiljö kan utveckla kunskap kring centrala frågor som de måste hantera i sin vardag.

Ifrågasätta, våga utmana och låta sig utmanas

Av betydelse i forskningscirkeln är att försöka åstadkomma ett ömsesidigt kunskapssökande där alla deltar. Med Gadamer (2002) skulle man kunna säga att det för både forskaren och andra deltagare gäller att för att kunna fråga måste man vilja veta, vilket innebär att veta att man inte vet. De dialoger vi fört i cirkeln baseras på en ömsesidig respekt för varandra där olika argument och uppfattningar inte bara tillåts utan uppmuntras komma fram och att tolkningen successivt växer fram till en sammansmältning av horisonter. Om någon vill påverka i stället för att förstå upphör, sett ur Bakhtins (1981) perspektiv, dialogen. Den röst som endast har för avsikt att påverka men inte själv är öppen för påverkan kallade Bakhtin ’monologisk’.

För forskningscirkeln del är det av betydelse att inse att ”varje äkta fråga kräver öppenhet men att frågans öppenhet också har sina gränser” (Gadamer, 2002, s. 174). Öppenhet kan i forskningscirkelsammanhang relateras till begreppen utmana och utmanas. Att låta sig utmanas kan då förstås som att göra sig öppen eller tillgänglig för vad andra berättar.

I mötet mellan deltagarna sker ett ömsesidigt kunskapsutbyte där olika erfarenheter och kunskaper ställs mot varandra. Detta betyder inte att enbart problematisera eller ifrågasätta vad som sägs. Att utmana erfarenheter innebär också att lyssna till andras erfarenheter och diskutera dem. Det innebär att själv fundera över egna erfarenheter och på så sätt utmanas vars och ens enskilda perspektiv. När deltagarna lär känna varandra i cirkeln *vågar* vi utmana det som läggs fram och låta oss utmanas av varandra. Särskilt tydligt blir detta när vi i forskningscirkeln diskuterar aktuella och reella problem som deltagarna lyfter fram. Med Gustavsson (2005) skulle man kunna säga att vi i cirkeln ”sätter vår egen tolkning på spel, eller ur spel, för att möta en annan”. Detta menar han ”öppnar för ett demokratiskt förhållningssätt” (s. 68). Men enligt Gadamer (2002) har öppenheten också sina gränser. För samtalen i cirkeln betyder det att vi mot bakgrund av egen erfarenhet, och genom att problematisera och ställa frågor, kan bidra med andra perspektiv på problem som beskrivs. Men vi kan inte lösa problem som någon annan lägger fram eftersom vi inte kan se problemet med den andras ögon.

Kunskapsutveckling i forskningscirkeln: kunskapandet

I detta avsnitt beskrivs och analyseras delar av den kunskapsprocess som löper genom hela forskningscirkeln. Med några exempel vill jag synliggöra hur deltagarnas kunskap förändras under cirkelns gång och hur insikter om pedagogers arbetssituation successivt kommer till uttryck.

I forskningscirkeln är *erfarenhet* och *tid* av central betydelse; *erfarenhet* då cirkeln bygger på att utforska de egna verksamheterna, *tid* då kunskapsprocessen i cirkeln och den kunskap som deltagarna tillsammans bygger upp, sannolikt i hög grad är avhängig av att den sker under en längre tidsperiod. Ett språkligt grepp för att beskriva den kunskap som hämtas ur erfarenheter och skapas under en längre process beskrivs av Reason och Bradbury på följande sätt: ”In action research knowledge is a living, evolving process of coming to know rooted in everyday experience; It is a verb rather than a noun.” (Reason & Bradbury, 2001, s. 2). På svenska skulle verbet *kunskapande* kunna användas som beskrivning av en sådan process.

Kunskapsprocessen

I Freires (1972) dialogbegrepp ligger att en dialog enbart kan föras mellan parter där det existerar en ömsesidig ödmjukhet och ett erkännande av

varandras kunskaper. Ömsesidig ödmjukhet och erkännande innebär i forskningscirkeln en strävan efter att alla deltagares bidrag bemöts med öppenhet och intresse. En uppgift för mig har varit att utveckla en gemenskap för deltagandet inom just denna grupp (jfr Wenger, 1998), så att det i de dialoger vi fört inom gruppen har känts bekvämt för deltagarna att berätta om sina erfarenheter. Samtidigt har det varit centralt för kunskapsutvecklingen i forskningscirkeln att utmana deltagarnas erfarenheter. Det har därför varit viktigt att försöka skapa balans mellan en ödmjuk hållning och erkännande av deltagarnas erfarenheter, och en hållning där erfarenheter utmanas genom att betraktas ur andra perspektiv.

Malandet

Processen i forskningscirkeln där dialogen fortgick under en längre tid, kan ses som exempel på vad Nowotny (2001) kallar ett *malande*. De frågor som fördes fram vid första träffen låg till grund för undersökningar av konkreta erfarenheter under hela cirkeln. Dessa erfarenheter kan inte ses som isolerade berättelser som adderades till varandra utan dessa återknöts till i fortsatta samtal. Vad någon berättat gav associationer till egna erfarenheter och satte igång processer hos var och en av deltagarna. Detta malande då frågor vid upprepade tillfällen togs upp i cirkeln, ledde inte enbart till en annan förståelse av konkret beskrivna situationer, utan bidrog till deltagarnas beredskap att kunna hantera liknande situationer i andra sammanhang. Det bidrog också till att väcka deltagarnas intresse för frågor som de inte funderat över tidigare. En sådan fråga gällde vad som ingår i modersmåslärares uppdrag. Successivt under forskningscirkeln pekar pedagogerna, genom olika exempel, på att de blivit medvetna om vidden av vad modersmåslärare – och även annan tvåspråkig personal – kan bidra med i det pedagogiska arbetet.

Tid att gå och grunna

Att forskningscirkeln pågick under en längre tid har sannolikt haft stor betydelse för kunskapsutvecklingen. Återkommande träffar gav alla deltagare tillfälle att också mellan träffarna reflektera över sådant som berättats. Deltagare som inte kunnat närvara vid en träff läste minnesanteckningar och kunde vid en senare träff bidra med andra infallsvinklar på något som berörts. Ett exempel på detta är när Betty vid fjärde träffen säger:

Jag tycker det var intressant det du nämner på sidan ett [från tredje träffen] att utgångspunkten i skolan hela tiden är de svenska normerna. Det har jag

tänkt på efter det. Många gånger är man så inriktad på att lära språket men det handlar om så mycket annat.

Varje träff inleddes med att var och en fick tillfälle att göra återkopplingar till utskriften av föregående träff. Tiden som förflöt mellan cirkelträffarna, cirka fyra veckor, innebar att det fanns möjlighet att mellan träffarna fundera – ”gå och grunna” - över det som diskuterats tidigare och undersöka sådant vi kommit överens om. En av deltagarna associerade, när hon läste minnesanteckningar, till ett arbetssätt hon använde.

Jag läste [minnesanteckningarna] och på sidan tre står om en pojke som inte kan välja. Jag tog med ett material för att visa hur jag brukar göra. (Hanna, sjätte träffen)

Återkopplingar till tidigare diskussioner bidrog på liknande sätt till att de frågor som studerades hölls aktuella och fördjupades under cirkeln. Mot bakgrund av deltagarnas erfarenheter utvecklades under cirkelns gång ett problematiserande förhållningssätt till ramar och strukturer som styr pedagogers arbete. I slutänden ledde det till en breddad förståelse av komplexiteten i deras arbete. Kunskap som på detta sätt utvecklas genom dialoger kan med Freire (1972) uttryckas som *conscientização*, medvetandegörande. Möjligheten att över tid få ”gå och grunna” på de frågor som diskuterades har sannolikt också haft betydelse för detta medvetandegörande och även detta kan ses som en form av dialoger.

Förändringar över tid

I den här analysen av processen i forskningscirkeln utgår jag från den spiralliknande figur som presenterades tidigare. Processen beskrivs här i stora drag med utgångspunkt i de områden vi i forskningscirkeln fann i den gemensamma analysen. Inledningsvis beskrivs frågor om modersmål och modersmålsundervisning, därefter kommer tester och diagnoser följt av strukturers betydelse i pedagogers arbete. Det hela utmynnar vid sista träffen i en diskussion om samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper.

Frågor att utforska

Min övergripande forskningsfråga, när forskningscirkeln inleddes, rörde vilka frågor pedagoger ställer sig i det vardagliga arbetet med flerspråkiga barn som har en problematik inom autismspektrum. De frågor deltagarna lyfte fram vid första träffen i forskningscirkeln och som vi enades om att

undersöka rörde *tester och diagnosförfarande, modersmål och modersmålsundervisning* samt frågor kring *kulturella aspekter och det moderna samhället och dess påverkan på barnen*.

Vid andra träffen delade alla med sig av erfarenheter av modersmålsundervisning och hur den kan läggas upp för ett barn. En konkret fråga i anslutning till detta rörde huruvida det är bra för barn med problematik inom autismspektrum att ha modersmålundervisning. En annan fråga gällde vilken roll pedagoger som arbetar med barnen i vardagen har när det gällde att driva frågor om modersmålsundervisning, och vilket ansvar de har för att det ska fungera. Många föräldrar kom till förskolan och skolan med frågor om vilket språk de skulle välja att kommunicera med barnet på. De ville också få pedagogernas uppfattning huruvida barnet skulle ha modersmålsundervisning, samt hur denna undervisning skulle kunna iscensättas. Pedagogerna upplevde det komplicerat att svara på föräldrarnas frågor.

Några av deltagarna ansåg det självklart att alla elever skulle få modersmålsundervisning, medan andra inte hade tänkt på att det kunde gälla även barn med problematik inom autismspektrum. ”Det är så mycket annat runt de här barnen så man har inte tänkt på det förrän nu i samband med forskningscirkeln”, uttryckte en av deltagarna vid andra träffen. En viss skepsis kring modersmålsfrågor kan spåras i de första träffarnas diskussioner. Flera av deltagarna var tveksamma till om det är bra för de här barnen att ha modersmålsundervisning. Frågan ”är det lönt att försöka använda modersmåls lärare när barn inte talar?”, diskuterades vid tredje träffen. ”Man utgår ofta från att de inte förstår något då de inte talar - och varför ska de då ha modersmål?”

Diskussionerna kretsade i hög grad kring vad som är rätt och bra för barnen och deltagarna ville gärna veta om det fanns forskning som visade det. De undrade vilka effekter modersmålsundervisning ger och menade att man från ledningens sida inte är bredd att satsa på modersmålsundervisning om det inte ger något. En av deltagarna berättade om en pojke som valt att ha modersmålsundervisning inför fyran och pedagogen var nyfiken på om detta även skulle påverka hans svenska språk i positiv riktning.

Samverkan med modersmåls lärare förekom sällan. Detta kunde enligt deltagarna bero på att ingen tänkt på att de kunde ha betydelse för barnen då ”alla varit helt inriktade på svenska språket”. Möten med modersmåls lärare var också svåra att få till stånd då modersmåls lärare ofta ambulerade mellan olika skolor och sällan hade rast samtidigt med övriga lärare. Deltagarna föreslog att vi till tredje träffen skulle bjuda in en modersmåls-

lärare för att få ett breddat perspektiv på frågor om modersmålsundervisning.

Vid de första cirkelträffarna kom samtalen i hög grad att orienteras mot svårigheter som pedagogerna upplevde att andra, främst föräldrar och barn, hade.

En första vändpunkt och nya perspektiv

Tidigare hade deltagarna betraktat modersmålslärare i huvudsak som språklärare och kulturförmedlare. Diskussioner med Farzaneh Moinian vid tredje träffen gav nya perspektiv då hon pekade på två andra uppdrag som ingår i modersmålslärares arbete; att bidra till barns identitetsutveckling och att fungera som brobyggare mellan familjens språk och kultur och det svenska. Farzaneh Moinians och deltagarnas egna sökningar efter aktuell forskning pekade på att det inte förorsakar problem för barn med autism att klara av flera språk. Om problem uppstår beror det på andra orsaker. Även barn som inte talar behöver sitt modersmål för att utveckla en identitet som flerspråkig individ. Det kan leda till stor smärta hos föräldrar om barn inte vill tala föräldrarnas språk, både över att barnet har autism och att det inte vill tala, framhöll Farzaneh Moinian. Det kan vara en anledning till att föräldrar börjar använda svenska.

Här kan en vändpunkt ses. Deltagarna såg nya möjligheter till samarbete med modersmålslärare då de fick veta att de har andra arbetsuppgifter än språket. De fick även svar på vissa av sina frågor, något som ledde till ökad tillförsikt och kraft att orka driva att vissa barn skulle få modersmålsundervisning. Modersmålslärares undervisning kan innebära att föräldrar känner igen sig från sin egen skolgång, något som kan skapa trygghet. Detta ledde in på frågor om struktur i verksamheten.

Språket är ofta ett hinder vid föräldrakontakter. Vid fjärde och femte träffen beskrevs exempel på att även när tolk används, vilket var vanligt, innebar det svårigheter. Osäkerhet kring vad tolkar sa när de översatte ledde till att föräldrasamtal kunde kännas obehagliga. Jag föreslog att modersmålslärare skulle kunna fungera som tolkar. Där blev jag ordentligt ifrågasatt, utmanad, av deltagarna. ”Man kan inte både tolka och delta i ett samtal”. De hävdade bestämt att det ska vara neutrala tolkar. Jag vidhöll dock min uppfattning att det finns vinster med modersmålslärare som tolkar då de är insatta i såväl skolfrågor som språk och kulturfrågor i båda kulturerna.

Utmaningar och igenkännande

Vid fjärde och femte träffen gavs exempel på olika slag av strukturer och rutiner som deltagarna använde och som de lärde barnen att använda. Strukturer som användes var tänkta för att bygga upp en grundtrygghet för barnen så att de på sikt skulle kunna bli mer självständiga, och kunna planera sin dag, men också kunna ta initiativ att kommunicera om sådant de ville ha och göra. I en diskussion om strukturer visade det sig att bland cirkeldeltagarna fanns olika uppfattning om hur dessa skulle se ut. Några ansåg att man ska styra varsamt när det gäller yngre barn, medan andra hade samma struktur för barnen även om de var i olika åldrar. En av deltagarna framhöll att för henne ingår det i strukturen att ha en tydlig struktur när det gäller sådant barn inte ska behöva välja mellan. Ett exempel var ”vilka barn som ska gå med varandra och vilket barn som behöver vilken vuxen”. Hon menade att för vissa barn är den strukturen viktig. Det är inte fråga om struktur ”som en järnfyrkant” utan för att barnen ska få växa inom den. Strukturen skulle vara tydlig för barnen. Oavsett vilka strukturer som förespråkades hade alla uppfattningen att just deras struktur var bra för de här barnen.

I särskilt en verksamhet fanns flera barn som ifrågasatte de strukturer som undervisningen var upplagd utifrån. Pedagogerna ansåg att barnens ifrågasättande påverkar både dem och barnen oerhört mycket i deras vardag: ”Det påverkar gruppen hur de tänker om sig själva.”

Cirkelträffarna innehöll också bekräftelser och igenkännanden av vad någon sagt. Detta skedde både genom nickar, leenden, hummanden och direkta kommentarer som: ”absolut” och ”intressant”. Under de första fyra träffarna präglades samtalen mer av bekräftande än utmanande.

Problematisering

Struktur anses vara centralt i arbetet med barn med autism och vi hade långa diskussioner som utgick från deltagarnas erfarenheter av strukturer i olika former. Exempel på hur strukturer byggdes upp i olika verksamheter problematiserades. Tanken var inte att ifrågasätta huruvida en struktur var bra eller dålig, utan att försöka förstå hur man inom en verksam resonerat när man bestämde sig för en viss struktur och varför man valt vissa strukturer. Detta för att förstå någon annans verksamhet bättre, och, implicit pröva den mot egna tidigare erfarenheter. Till en början var det främst erfarenheter av ”yttre strukturer” som diskuterades. Ett stycke ur en dialog vid femte träffen där en av deltagarna insett att det finns både möjligheter och begränsningar med en struktur:

Vi antar att det visuella är deras största styrka. Men då måste man ju lära dem själva att det är det. Det blir lite absurt när man pratar om det så här, men på nåt vis måste man ju lära dem att din styrka är att titta på det här.

Nej, jag tror inte det är absurt

På sikt måste ju styrkan vara då, om de ska bli mer självständiga och klara sig själva mer som du sa, då handlar det ju också om att inte bara ha ett schema utan att kunna påverka det och kunna fylla schemat.

...absolut...

Sen är strukturen att man bestämmer i vilken ordning man ska göra saker, men det jättesvåra tror jag är *vad* jag ska göra. Det måste kanske finnas några verktyg men jag har svårt att se hur de ser ut. (Femta träffen)

I exemplet ovan är pedagogen även intresserad av verktyg för innehållet. Frågor som ”vad är det vi vuxna förstår som strukturer” och ”vad är meningsfullt för barnen?” diskuterades. En annan fråga gällde om vi tar för givet att det vi anser vara en bra struktur, verkligen är en bra struktur för alla barn, och särskilt när det är flera barn i en grupp. Barn i olika åldrar, från olika kulturer och med olika språkkunskaper i svenska språket. Vi diskuterade att olika strukturer kanske passar olika barn olika bra och hur hanterar man i så fall detta med många barn i gruppen? Personaltätheten är en viktig aspekt, konstaterade deltagarna. Där skilde det stort mellan olika verksamheter vilket påverkade de strukturer och rutiner som tillämpades. På flera håll deltog barnen i viss planering, främst av rastverksamhet och klassens timme, men, medgav deltagarna:

Man talar ju om elevinflytande ... men ska man vara ärlig så får de inte mycket.

När det gäller barnens möjlighet att förhandla sig till vad de vill göra eller något de vill ha, konstaterades att sådana förhandlingar även kan bidra till barnens språkutveckling. Deltagarna insåg att språket utvecklas i fler sammanhang än de tidigare tänkt på. Och att det är något som kan utvecklas vidare.

Ny vändpunkt och nya möjligheter i sikte

Från att ha haft fokus på problem förde vid nionde träffen deltagarna fram förslag att personal från olika yrkesgrupper, tillsammans med föräldrar och modersmåls lärare, skulle behöva mötas för att få en helhetsbild av ett barn. Viktigt, ansåg de, med tanke på att språk, kulturmönster och olika syn på

uppfostran kan bidra till att göra det svårare för ett barn som redan har det svårt av andra skäl. Socialtjänsten och modersmåls lärare föreslogs som parter att ha med i samtalet. Från pedagogernas håll upplevdes det svårt att få till stånd samarbete där både socialtjänsten och utredningsteamet, alltså båda inriktningarna, fanns representerade. Man ser till olika behov hos barnet och familjen men en helhetssyn behövs där man även ser till samverkande orsaker:

Det kan vara många saker, autism kan vara en, fattigdom kan vara en annan, så det är många saker som samverkar för ett barns svårigheter. ... Men när man har fått på sig autismglasögonen då är det det som gäller och allt det här andra eventuellt, det ...faller bort. Som att nu har man det. (Hedvig, nionde träffen)

Kultur och andra uppfostringsmönster och annat viktigt kan falla bort eftersom synsättet blir begränsat. Men detta går att förena, hävdar deltagarna, och menar att man måste fundera över det så att man inte "skär bort möjligheter som kan vara väldigt viktiga". Här skulle en person med kunskap om autism och med förankring i båda ländernas kulturer och språk kunna vara viktig, hävdar deltagarna.

Vi konstaterar att det är först när vi själva verkligen berörs, och inser nyttan av att modersmåls lärare eller flerspråkig personal är närvarande och deltar i verksamheten, som de ser vidden av de kunskaper modersmåls lärare kan bidra med.⁶⁸

Vända blicken och få andra perspektiv

"Skapar vi autism?" Denna lite provocerande fråga ställdes i samband med diskussion av en rapport där somaliska föräldrar intervjuats. Deltagarna hävdar att med viss form av pedagogik skulle det fungera bra för många av barnen i ordinarie klasser. "Forskande och det egna arbetet... är det så bra. Vi har ju heliga kor också.", hävdar en av deltagarna. Andra hade uppfattningen att inom förskolans ram går det att göra individuella lösningar men att de här barnen ändå sticker ut. Hedvig hävdade att "om man sätter ihop de här barnen med andra 'likasinnade', vad ska de lära sig då?" Detta var vi överens om! Men vem sätter ramarna och varför tystnar pedagoger?

68 En oreflekterade erfarenhet leder inte med någon självklarhet till ökad kunskap. Erfarenheten blir snarare blott en upprepning av tidigare och riskerar att befästa något invariant och knutet mer till tradition än förändrad kunskap.

Den stora vändningen och nya insikter

Vid sista träffen när deltagarna läst det samlade materialet stod det klart vad denna läsning och reflektioner i samband med detta betydde för att få syn på förändringar som skett under cirkeln. Emma inledde träffen med följande kommentar:

Om man säger så här att allt det jag säger nu kanske inte bara är vad som är plockat utifrån vad vi har sagt [på cirkelträffarna]... utan ni får ursäkta mig om jag säger saker som jag tänkt under tiden. (Emma, tolfte träffen)

Analysen av det gemensamma materialet i cirkeln pekar på de hierarkier som råder mellan olika yrkesgrupper som kommer i kontakt med barn med problematik inom autismspektrum. När pedagoger och yrkesverksamma inom habilitering och utredningsteam; psykologer, läkare och logopedier, beskriver ett barn upplevs det av pedagogerna vara det medicinska tolkningsföreträdet som tar över. I utlåtanden om barn med problematik inom autismspektrum finns inte plats för pedagogernas kunskaper om barnen. Ett resultat av denna analys var att deltagarna lyfte fram att de, genom att delta i forskningscirkeln, successivt kommit underfund med att dessa maktstrukturer som de tidigare tagit för självklara, inte alls behöver vara det: ”Vi lägger oss platt”, som en deltagare uttryckte det, ”och det är det medicinska tolkningsföreträdet som slår igenom. Jag kan bara tycka att det synd, som pedagog, att det är så. Fast det är vi som har helheten”.

Dilemmat som lyfts fram är att psykologutredningar och medicinska utredningar i allmänhet upplevs som fakta och anses stå högre i kurs. En annan deltagare ansåg att pedagoger måste synliggöra sitt arbete bättre och jämförde med psykologer.

De [psykologerna] får ett resultat av det de gör, något mätbart. Det är det som styr hur mycket de lyssnar på en. Vi har en lång text, vi har erfarenhet, men vi har inga mallar och ramar att visa det på.

Deltagarna betonar vikten av att pedagoger själva hittar sätt att kunna göra sina röster hörda. För att få andra yrkesgrupper att lyssna ”så kanske vi måste ha nånting, visa vad vi gör helt enkelt på ett annat sätt, men hur vet jag inte”, säger en av deltagarna. En insikt hos deltagarna är att bara de själva kan förändra sin situation.

Deltagarna hävdar att de ofta får – eller tar på sig att - axla rollen som ”förmedlare av kontakt”, dvs att ansvara för förmedling av kontakter mellan hemmet och andra yrkesgrupper som är involverade i barnens vardag. Mycket i våra samtal har kretsat kring samarbetet mellan pedagoger, föräldrar och andra grupper. Skolan och förskolan fungerar som något slags nav, en *sambandscentral*, i barnens vardag. Pedagoger träffar

barnen hela dagarna, ser barnens behov i skolsituationen och behöver uppmana föräldrar att ta kontakt med andra instanser när de anser barnet har behov av det.

Föräldrarna är ju de som ska söka allting, men det känns ändå som att jag får säga till att nu är det dags att söka logopeden, eller nu är dags att ta reda på en sjukgymnast. (Emma, tolfte träffen)

Jag tänker att jag är en viktig person när jag har den här kunskapen. Jag ser att föräldrarna tänker på ett sätt och vi på ett annat kanske och ett utredningsteam på ett tredje, socialtjänst på ett fjärde och att man på nåt vis måste använda den kunskapen man har då utifrån det som vi har pratat om här. ... Det är nåt som jag vill göra. För nu kanske alla sitter och ser sin snäva lilla bild, även jag förstås då. (Susann, tolfte träffen)

En återkommande fråga gällde vad det innebär för pedagogers arbete att barnet får en diagnos. Deltagarnas erfarenhet är att pedagogers beskrivningar av ett barn ges mycket litet utrymme vid utredningar för diagnoser inom autismspektrum. En lång diskussion vid tolfte träffen om hur vi såg på diagnoser hade föregått följande kommentar:

Jag tänker på det här med medicinska diagnoser. För mig som pedagog spelar det ju ingen roll vilken medicinsk diagnos ett barn har för en pedagogisk bedömning säger mig mer. Alltså hur barnet fungerar i olika situationer. Jag tycker det är lite synd att medicinska diagnoser tar så stor plats i en pedagogisk miljö. Att den styr i vilken klass ett barn ska placeras, alltså vilken medicinsk bedömning som ligger bakom det. Den pedagogiska bedömningen skulle vara viktigare, tycker jag. (Susann, tolfte träffen)

Deltagarna instämde i detta och hävdade: ”Vi finner oss inte i det!” Samtidigt ställdes frågan om vi måste finna oss i det eller om det går att förändra så att pedagogers erfarenheter och kunskaper om barnet ges större utrymme i samband med utredningar. Deltagarna påpekade att min avhandling kan komma att lyfta fram detta och även att samverkan med andra yrkesgrupper är en väsentlig del i pedagogers arbete.

På liknande sätt som den process som ovan beskrivits, skedde processer inom andra områden.

Synen på barnet förändras under cirkelns gång

Värderingar i hur vi talar om barnen och deras föräldrar kan spåras. I början av cirkeln framtonar bilder av barn eller föräldrar som besvärliga och synen på barn och familjer har mycket av åtgärdande över sig. En rad problem som pedagoger har att hantera tillskrivs dessa *annorlunda* barn och deras

familjer. Problematiken förläggs i början helt hos dem. Successivt förändras detta. Vid flera tillfällen diskuteras språk- och identitetsutveckling bland flerspråkiga barn som har rötter i flera kulturer. Vid femte träffen framförs tanken att ett barn kanske skulle bete sig annorlunda om det fanns personal i förskolan eller skolan som talade deras språk. Kanske skulle barn kunna förklara sig för en vuxen som förstår deras språk istället för att bli arga, vilket var vanligt förekommande:

Det kanske är så att en massa beteenden som vi tycker är knasiga och som vi tolkar in i hans diagnos inte alls har med det att göra. (Emma, femte träffen)

Cirkeldeltagarnas uppfattning om innebörden i att ”förstå varje barn utifrån det unika barnet” förändrades under cirkeln. Vid sista träffen framtonar en djupare insikt om vad detta kan innebära. Här ges ett exempel som gäller barns flerspråkighet och tillhörighet i flera kulturer.

De resonemang som fördes tidigt i cirkeln om att barn har flera språk och kulturer att hantera, kan ses som ett konstaterande. Det är något som finns hos individen och som leder till vissa svårigheter i den svenska skolan och samhället. Erfarenheter som lyfts fram under cirkelns gång tyder på att detta resonemang behöver problematiseras. Exempelvis har modersmålslärares kunskap om barns språk och kultur gjort oss uppmärksamma på att barn kan missförstås mot bakgrund av svenska och västerländska normer. Vid sista träffen pekar en av deltagarna på att barnet har en identitet i skolan och en hemma medan det samtidigt allmänt talas om betydelsen av en helhetssyn på barnet. Genom samtalen i cirkeln har det för henne blivit tydligt att vi inte kan nöja oss med att konstatera detta. Pedagoger som arbetar med barnen i vardagen bör, menar hon, ta initiativ till att försöka överbrygga skillnader som kan finnas mellan hemmet och skolan för att försöka förstå varandras olika synsätt och förväntningar. Hon anser att tydliggörande av, som hon uttryckte det, ”barnets olika identiteter”, är lika viktigt för alla inblandade och att pedagogerna måste ta initiativ till att lyssna in föräldrarna. Avsikten, menar hon är att underlätta pedagogernas arbete med att skapa goda möjligheter för barnets hela utveckling.

Cirkeln har bidragit till insikter om att det sätt vi möter och undervisar barnen på kan inverka på deras möjlighet att förstå och tillgodogöra sig undervisningen. Vid elfte träffen diskuterades om vi bidrar till barnens autism genom det sätt vi undervisar på och vårt förhållningssätt till barnen. ”Kräver vi av barnen sådant som utifrån deras kultur är omöjligt men som mot bakgrund av svenska normer ter sig självklart”, undrade en av deltagarna. Ett klassiskt exempel, som flera av deltagarna lyft fram, är att

kräva att barn ska se den vuxne i ögonen när pedagogen talar till dem – något som är oartigt eller omöjligt i vissa andra kulturer – men som ändå på vissa håll har tolkats som autistiskt drag.

Deltagarna hävdar att det ur ett pedagogiskt perspektiv innebär att pedagoger måste ta sig an kulturella och språkliga aspekter i det pedagogiska arbetet i betydligt större utsträckning för att på olika sätt bidra till barnets lärande, utveckling och identitetskapande.

Se barnet med olika ”ögon”

Vid sista träffen berättade flera av deltagarna att de under cirkeln inspirerats till att ta initiativ till eller planera en annan typ av möten där olika yrkesgrupper träffas samtidigt för att samtala kring enskilda barn. Vikten av att pedagogernas ”ögon”, deras uppfattning, kommer med betonas. En av deltagarna framhåller att vissa svårigheter som observeras i testsituationer överensstämmer inte alltid med vad pedagoger i förskolan och skolan ser. Ibland ligger det nära till hands att tolka allt utifrån funktionshindret, med autismglasögonen på, hävdar deltagarna.

I möten med kollegor och andra yrkesgrupper kan man behöva rikta uppmärksamheten mot att vissa svårigheter uppstår i de flesta familjer:

Att normalisera eller vad jag ska säga ... Jag tänker på ett barn som är helt slut på eftermiddagen när föräldrarna kommer och hämtar. Då är det flera av de här personerna [i en resursgrupp] som säger att det blir väldigt jobbigt för föräldrarna för att han är så trött när han kommer hem. Och då får man säga att vilken fyraåring är inte trött? (Betty, tolfte träffen)

Att ett barn kan upplevas vara trött klockan fem är väl inte konstigt, alla barn är det (Susann, tolfte träffen)

Deltagarna har under cirkelns gång lyft fram samarbete och samverkan med föräldrar, med modersmåls lärare, med utredningsteam, med habiliteringen och med socialtjänsten som betydelsefullt för att kunna få en helhetsbild av barnet och då inte enbart utifrån autismproblematiken. Samtalen i cirkeln antyder en strävan från deltagarnas sida att med barnets bästa i fokus skapa så goda betingelser som möjligt för barnens lärande i förskole- och skolverksamheten. Vid sista träffen betonades att pedagoger inte enbart ska fokusera på att vara lärare för ett autistiskt barn utan att se det finns så mycket mer runt omkring barnet som har betydelse för barnets möjligheter att utvecklas. Pedagogerna ansåg att det även vore värdefullt med ett ökat samarbete med andra grupper och klasser, också inom ordinarie verksamheter, både för sin egen och för barnens skull.

Diskussion av kunskapsprocessen

I föregående avsnitt gavs exempel på hur cirkeldeltagarna perspektiv på de frågor som studerades vid olika tillfällen under cirkelns gång förändrades. I forskningscirkeln gavs genom dialogen möjlighet att låta flerstämmighet råda. Deltagarnas tidigare erfarenheter utmanades, inte bara explicit, utan det faktum att deltagarna lyssnade till varandras olika erfarenheter och frågor, innebar att andra perspektiv öppnades. I inledningen fanns viss skepsis över att alla inte arbetade med samma åldrar. Detta förändrades dock vid insikten om att även olikhet kan tas som en utgångspunkt för att tänka i nya banor och för att skapa något nytt (Freire, 1972; Bakhtin, 1986).

Det finns många sätt att hantera en fråga. Tanken med forskningscirkeln var främst att problematisera, utmana, för att tränga djupare in i de frågor som behandlades, inte att söka lösningar. Vad det handlar om är att på goda grunder kunna påstå något utan att hävda konsensus. Gadamer (2002) betonar *förförståelsen* som en nödvändig förutsättning för förståelsen. I cirkelns inledning var deltagarna i huvudsak bekräftande gentemot varandra och snabba att föreslå olika tänkbara lösningar. I det skedet kände deltagarna inte varandra och kände inte till varandras olika verksamheter. Det kan ses som tecken på att deltagarna ännu inte funnit sådan trygghet i gruppen som en utmanande dialog, enligt Bakhtin (1981) bygger på. De ansåg sig därför inte kunna problematisera utan att kritisera.

Att delta i en forskningscirkel innebär att vid upprepade tillfällen både få berätta om egna konkreta situationer och få ta del av andras. Flera av deltagarna ansåg att möjligheten att bli lyssnad till inte fanns i vardagen och hade valt att delta i cirkeln för att få tillfälle att vända och vrida på sådant som upplevdes problematiskt i vardagen. När då andra deltagare problematiserade och ställde utmanande frågor för att de bättre skulle förstå den beskrivna situationen, bidrog detta till att den som initierat diskussionen utifrån sitt problem, själv såg andra möjligheter. Exempelvis beskrev Kristina vid sjätte träffen en kaosartad situation. En annan av deltagarna pekade på följande: ”Du väckte själv en tanke om hur du skulle kunna göra på annat sätt med fler bilder för honom än för andra barn” och uppmärksammade henne därmed på att hon själv föreslagit andra alternativ medan hon berättade.

Successivt utvecklades i forskningscirkeln en gemenskap och en insikt om att förnyelsearbetet görs av de personer som deltar i cirkeln antingen de är forskare, pedagoger eller inbjudna experter. Wennergren (2007) pekar i sin studie på lärares begränsade erfarenheter av att utmana såväl sitt eget och andras vardagsarbete. Det förefaller dock som om deltagarna i forskningscirkeln kom till insikt om att kunskap inte enbart måste sökas

någon annanstans utan att den kunskap som fanns hos var och en och i gruppen upplevdes väsentlig. När deltagarna blev varse denna kunskap, blev den möjlig att problematisera och utmana, och därmed också möjlig att förändra och använda. Detta var dock inte något som skedde på en gång utan i ett längre tidsperspektiv. Exempelvis var det först vid de senare träffarna som deltagarna gjorde kopplingar mellan vad Farzaneh Moinian lyft fram vid tredje träffen och den egna kunskapen.

Att även forskare och inbjudna experter behöver respons på sitt arbete visar Farzaneh Moinian som efter sitt deltagande i cirkeln skrev att deltagarna i forskningscirkeln gett henne många nya tankar och att hon lärt sig mycket av dem. ”De var ödmjuka och generösa när det gällde att dela med sig av sina erfarenheter.” Det handlar således inte om envägskommunikation utan om erfarenhetsutbyte med andra forskare och experter som bjuds in att delta i cirkeln.

Flera vändpunkter kunde skönjas men framför allt var det som skedde vid sista träffen i cirkeln, det jag kallade ”den stora vändningen”, betydelsefullt. Vid detta tillfälle togs ett samlat grepp på hela materialet och det som då framträdde var den avsaknad av legitimitet som deltagarna upplever att pedagoger har trots att de anser sig ha stor kunskap om de barn de arbetar med. De upplevde över huvud taget ett bristande intresse från andra yrkesgrupper för pedagogers kunskap om barnen. En anledning kan, enligt deltagarna, vara att de saknar redskap för att synliggöra sina kunskaper. De jämförde med psykologer och läkare som de menar kan visa testresultat som är lättare att överblicka än den mycket omfattande dokumentation, de ”de tjocka luntor”, som pedagoger ska fylla i om varje barn.

Jag vill peka på betydelsen av att alla hade läst och funderat över materialet för att tillsammans få syn på den kunskap som dittills kommit fram i cirkeln. Det resulterade i att dialogen vid sista träffen ledde till ”den stora vändningen”. Här ”maldes” den av varje deltagare lästa och reflekterade texten samman med övriga deltagares, i ett kunskapande som kan beskrivas som ett ”kvalitativt språng”. Deltagarnas mer eller mindre för-givet-tagna underordnande förbyttes i en kraftfull viljeyttring att inte acceptera att ett medicinskt eller psykologiskt perspektiv skulle få tolkningsföreträde.

I cirkelns inledning talades om *dom andra* och vad *andra* gör och säger. *Dom andra* är i det här fallet modersmåls lärare, föräldrar, skolläda och andra yrkesgrupper. Under cirkelns gång utgår samtalen mer och mer utifrån deltagarna. Vid sista träffen betonar deltagarna att de inser att frågor som rör pedagogers vardagsarbete inte kommer att lösas av andra utan att det är pedagoger själva som måste driva frågorna. Ett allmänt tyckande om

att *man borde*, som om arbetet gällde andra, förändrades till insikter om ”att det faktiskt handlar om oss själva och att det är vi som kan göra detta och därigenom bidra till förändringar.” (tolfte träffen). Detta manifesterades i uttrycket ”Vi finner oss inte!” vid sista träffen.

Under forskningscirkelns gång stod det klart att det inte finns någon – varken lärare eller forskare - som sitter inne med sanningen eller den fulla kunskapen om de frågor som studerades. Successivt växte intresset för att både möta och ta till sig varandras erfarenheter, vilket framgår i återkommande diskussioner kring vissa frågor. I stället för att tala i generella termer och om *dom andra* utgick samtalen i allt högre grad från egna erfarenheter och *oss själva och exempel* som gavs blev mer konkreta. Samtidigt ökade nyfikenheten och öppenheten i, vad jag uppfattar som, en strävan efter att tillsammans ”bli klokare” genom att söka kunskaper, ett försök till kollektiv kunskapsprocess. Med Gustavssons ord skulle man återigen kunna säga att vi satte ”vår egen tolkning på spel, eller ur spel, för att möta en annan” och att detta öppnade ”för ett demokratiskt förhållnings-sätt” (2005, s. 68). Vid cirkelträffarna har vi strävat efter att allas bidrag utifrån olika kunskaper, erfarenheter och tolkningar ska ses som likvärdiga då de bidrar till den gemensamma kunskapen. Dialogen öppnade för alternativ till egna, ibland för-givet-tagna, föreställningar och gav i slutänden andra kunskaper än vi från början kunnat föreställa oss.

Denna insikt kan ses som exempel på det Freire (1972) beskriver som medvetandegörande. Vi har analyserat forskningscirkeln och med en kritisk blick tolkat de erfarenheter vi tagit del av. Därigenom vill jag påstå att vi blivit mer erfarna och gjort oss mer medvetna om att en fråga kan förstås på flera sätt. Ur ett hermeneutiskt perspektiv blir det möjligt att såväl berättiga mängden av tolkningar som relatera dem kritiskt till varandra i en tolkningarnas konflikt. Men, ”det förutsätter att omvärldsanalysen tar slaget om verkligheten på allvar” (Kristensson Ugglå, 2002, s. 13). Denna process kan med Gadamer uttryckas som att nya horisonter öppnats. Men det är först sedan dessa relaterats till yttre ramar och samhällsstrukturer som vi blivit medvetna om strukturer på ett sätt som ger oss möjlighet att agera både inom dessa ramar och aktivt arbeta för att finna former för att förändra dem. I nästa steg kan detta leda till handling där det frirum som befintliga ramar ger utrymme för används. Samtidigt synliggörs att de hierarkiska mönster som deltagarna ger uttryck för är möjliga att påverka. Detta kan med Bakhtin beskrivas som en dialog, en aktiv handling, där vi deltagare själva tillsammans gör oss medvetna. Det kan också ses som ett exempel på att deltagande i dialog med andra bidrar till att tystade pedagoger får en röst (Freire, 1972). Hur vi med hjälp av språket kan ta initiativ och ”äga frågan”

i sammanhang där medicinsk personal deltar, framgår av ett exempel i cirkeln.

Med Freires (1972) resonemang om *tystnadens kultur* respektive *conscientização*, medvetandegörande, kan pedagogernas tystnad förstås utifrån att de inte hade kunskap om gällande bestämmelser och därför inte kunde driva frågor om modersmålsundervisning och studiehandledning. Det är enligt Skollagen rektors ansvar för att elever med utländsk bakgrund får den undervisning de är berättigade till. Tystnaden kan därför också ses som uttryck för ointresse från ledningens sida att ordna sådan undervisning. Dialogen i cirkeln gjorde oss medvetna om hur vi fångas in i tystnadens kultur genom att inte ha relevant information.

I cirkelmaterialet finns exempel på synvändor, dvs där någon eller några uttrycker att de förstår något på ett nytt sätt. En sådan synvända gäller modersmålsfrågan. Uttryckt med Hannas ord kan man ”använda den personen till så mycket annat runt omkring som jag inte har tänkt på förut”. Insikten om att modersmåls lärare kan bidra med så mycket mer än att arbeta med barnens språkutveckling och att de och annan tvåspråkig personal har kunskaper om barnets kultur som kan berika svenskspråkig personal var slående. Upptäckten av vad uttrycket ”modersmåls läraren som brobyggare” kan innebära i det konkreta arbetet ledde till något av en synvända. Att det i modersmåls lärares uppdrag även ingår att arbeta med barns och ungas identitetsskapande och skapa förutsättningar för samverkan var nytt. Att man kan lära av varandra kan gagna hela verksamheten och inte bara ett enskilt barn. I diskussion med Farzaneh Moinian framkom att när det gäller barn med autism ska vi kanske inte haka upp oss enbart på modersmåls lärarens funktion att arbeta med barns språkutveckling utan se funktionen som brobyggare som minst lika betydelsefull. Flerspråkighet ses inte alltid som en tillgång och modersmåls läraren ses inte alltid som en länk mellan två språk och kulturer. Även om barnet inte talar sitt modersmål är den kulturella och språkliga identiteten viktig

I nästa kapitel följer en beskrivning av hur de innehållsfrågor som lyftes fram vid sista träffens gemensamma analys utvecklades i cirkeln.

Kunskapsinnehåll: fyra teman

Det går inte att helt och hållet skilja kunskapsprocessen i forskningscirkeln från det innehåll som diskuterades. Processen och analysen av denna, dvs hur det vi samtalade om, ledde till att kunskapen utvecklades återges i huvudsak i föregående avsnitt. I det här kapitlet beskrivs den innehållsliga kunskap som utvecklades i cirkeln, dvs den kunskap som vid den gemensamma analysen uppfattades som central för vad dialogerna i forskningscirkeln handlat om.

Kunskapen breddades och fördjupades genom cirkeldeltagarnas erfarenheter och successivt växte en kunskapsväv fram. Ibland blev det knutar på tråden i väven – någon gör motstånd eller någon form av hinder uppstår, eller en ny tråd förs in i väven och ett annat mönster breder ut sig. Detta beskrevs i avsnittet Kunskapsprocessen.

Följande teman kommer att belysas:

Modersmålsfrågor: Språkutveckling på modersmål och svenska, modersmålsundervisning, modersmålslärares olika funktioner.

Funktionshinder och diagnoser: Problematik inom autismspektrum i kombination med flerspråkighet och olika kulturmönster.

Strukturer av olika slag: Organisatoriskt. Ramar. Innehållsliga strukturer som tas för givna.

Samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper:

Samtal via tolk. Samarbete med föräldrar. Samverkan mellan pedagoger och andra yrkesgrupper av betydelse för barnen och den pedagogiska verksamheten. Sambandscentralen.

I det följande beskrivs den kunskap vi kom fram till inom vart och ett av dessa teman. Inom respektive tema beskrivs ett antal frågor som diskuterades. Kunskapsutvecklingen kring var och en av dessa frågor återges i den ordning de diskuterades under cirkelns gång och det ska vara möjligt för läsaren att följa denna. Trådar från de fyra temana dras sedan samman i kapitlet Forskningscirkeln som kunskapskälla.

Modersmålsfrågor

Modersmål eller svenska?

En av de frågor som föll ut vid den inledande träffen i forskningscirkeln rörde modersmål och modersmålsundervisning. Cirkeldeltagarna uttryckte inledningsvis stor osäkerhet kring hur de skulle hantera frågor de ställdes inför när det gällde barnens språkutveckling på svenska respektive moders-

målet. Cirkeldeltagarna hade olika stor kunskap och erfarenhet av flerspråkiga barns språkutveckling när det gäller första- och andraspråket.⁶⁹ Oavsett tidigare studier och erfarenhet kände deltagarna stor osäkerhet när det gällde barnens språkutveckling. Vad är bra för barn med problematik inom autismspektrum, undrade de - att använda ett eller flera språk? En annan fråga gällde modersmålsundervisning och om det är positivt för alla barn med autism att ha modersmålsundervisning. En tredje fråga gällde om det var lönt att satsa på modersmålsundervisning för barn som inte talar och på vilken nivå, språkligt och utvecklingsmässigt, det i så fall ska införas. Deltagarna hade ingen klar uppfattning om hur språken användes i barnens hem.

En ytterligare fråga som lyftes fram vid första träffen handlade om att många familjer tycks välja bort sitt eget modersmål och använder svenska språket med barnen. Deltagarna undrade om detta är vanligare i familjer med barn som fått diagnosen autism. I de familjer som valde bort modersmålet var den ena föräldern ibland svensk men ofta hade båda annat modersmål. Två exempel från första träffen:

När barnet inte får tillgång till familjens och släktens språk finns det risk att barnet även förlorar sin identitet. Försvarar det för barnet när föräldrar väljer bort modersmålet? Eller tänker föräldrarna att barnet är så kontaktstört från början att det inte spelar någon roll om man slutar använda sitt modersmål och övergår till svenska?

Även om båda föräldrarna talar annat språk väljer man ofta att prata med barnet på svenska. Det verkar som om man vill uppfostra barnet med majoritetsspråket.

Deltagarna framhöll att det var av stor betydelse för dem att få diskutera dessa frågor då de i olika sammanhang hamnade i diskussioner med föräldrar om barnens språkutveckling.

När det gällde modersmålsundervisning återkom deltagarna vid tredje träffen till frågan om huruvida det gagnar barn med problematik inom autismspektrum att få modersmålsundervisning. En återkommande fråga gällde svårigheten att veta om små barn, särskilt de som inte *talat*, tillgodo gör sig modersmålet:

Är det lönt att försöka använda modersmåls lärare när barn inte talar? Man utgår ofta från att de inte förstår något då de inte talar - och varför ska de då ha modersmål? (Hanna, tredje träffen)

⁶⁹ Barnets modersmål var vanligtvis ett eller flera språk som talades av föräldrarna. Svenska var vanligtvis barnets andraspråk.

Flera deltagare ansåg att många barn tycks förstå modersmålet bra men *talat* enbart svenska. Detta uppfattades inte vara specifikt för barn med problematik inom autismspektrum utan bland alla yngre barn var det vanligt förekommande att de inte talade särskilt mycket vare sig på föräldrarnas språk eller på svenska. Cirkeldeltagarna framhöll att pedagoger bör vara medvetna om att många barn inte talar och vara uppmärksamma så att de inte tolkar barns tystnad som en problematik inom autismspektrum. Många barn förstår också modersmålet även om de talar enbart svenska.

En av deltagarna lyfte även fram en ekonomisk aspekt av detta då hon förstått att alla flerspråkiga barn inte fick möjlighet till modersmålsundervisning, trots att det står i stadsdelens skolplan:

Ska då barn med autism få detta, om man inte vet om det har betydelse för deras språkliga utveckling? (Hanna, tredje träffen)

Kan det anses rättvist, undrade denna deltagare, att barn som inte talar sitt modersmål får undervisning på modersmålet, när resurserna inte räcker till alla barn i kommundelen. Farzaneh Moinian som deltog vid denna träff, framhöll dock modersmålsundervisningens potential för ett barn när det gällde att tillsammans med en modersmåls lärare få utveckla sin identitet. Hon betonade att detta var en väsentlig del i modersmålsundervisningen.

Deltagandet i cirkeln bidrog till att pedagogerna blev mer uppmärksamma på föräldrarnas val av språk och vid fjärde träffen återkom vi till denna fråga. Två av deltagarna hade varit på en föreläsning där en förälder, med annat modersmål än svenska och ett barn med autism, hade frågat föreläsaren, en logoped, vilket språk han skulle använda i kontakten med sitt barn. Deltagarna uppfattade av logopedens svar, att hon som logoped inte kan ha någon bestämd åsikt, utan det måste vara förälderns val, och om han talade tillräckligt bra svenska skulle han hålla sig till det. Tillräckligt bra svenska uppfattade deltagarna i det här fallet innebära att om föräldern kunde uttrycka sig precis som han ville, obehindrat, på svenska. Logopeden uppfattades inte ge något stöd till föräldern att han skulle hålla fast vid sitt modersmål. Deltagarna kände sig villrådiga efter föreläsningen. De ansåg att föreläsaren inte givit något tydligt svar på förälderns fråga utan betonat att det helt och hållet var förälderns val. Samtidigt fanns en förståelse för logopedens agerande – hon kunde inte ha besvarat frågan på något enkelt sätt. Logopedens agerande satte ändå igång en diskussion i cirkeln om vilka signaler hon gav föräldern och hur han tolkade dessa och i förlängningen hur hans språk värderades. Föräldern hade helst velat ha ett tydligt svar, som att han skulle använda sitt eget språk eller inte, klart och tydligt, trodde

Susann. Hedvig framhöll dock att logopeden inte kunnat ge något svar. För ”vad ska hon grunda ett sånt svar på som expert?”

Betty pekade på att logopedens svar kanske bottnade i erfarenheter av att barn själva väljer bort modersmålet och att en del föräldrar då ger upp att tala sitt språk med barnet. Hon undrade också om logopeden hade aktuell kunskap om första- och andraspråksutveckling.

Den fråga föräldern ställde var viktig för deltagarna, då de ofta får samma fråga från föräldrar. Många föräldrar berättar att de känner sig osäkra på vart de ska vända sig för att prata om sådana här saker. Många vänder sig därför till barnens pedagoger i förskolan och skolan. Deltagarna förde fram egna erfarenheter och diskuterade hur de själva skulle vilja bemöta en förälder som ställer en sådan fråga. Om pedagoger inte kan besvara en fråga kan de ge föräldrar förslag på vart de kan vända sig för att hitta någon att resonera med. I det här fallet föreslog deltagarna att logopeden:

...hade kunnat ge honom ett konkret råd att ’vänd dig till HAB och prata med den logopeden som har hand om, där ditt barn är inskrivet’. (Betty, fjärde träffen)

Cirkeldeltagarna kände stor osäkerhet om i vilken utsträckning det som informeras om går fram till föräldrar och hur de uppfattar och tolkar det pedagoger säger. Kanske gick föräldern i exemplet ovan ifrån föreläsningen med känslan att hans språk inte duger. I cirkeln försökte vi tillsammans förstå hur vi skulle kunna svara utan att ha något entydigt svar på frågor av detta slag. Att frågan om vilket språk föräldrar ska använda med sitt barn är komplex står klart.

Deltagarna gav exempel på vad flerspråkiga föräldrar berättat om svårigheter de upplever att välja vilket/vilka språk de ska använda i hemmet med sitt barn. Många föräldrar talar sitt modersmål men barnen svarar på svenska. Vissa föräldrar har upplevt det frustrerande men många föräldrar är enligt deltagarna övertygade om att barnen ändå kommer att lära sig deras språk genom att de tar del av det i vardagen. Den språkliga miljö barnet lever i blir då central för möjligheten till språkutveckling:

Många barn får inte samma språkliga stöd då språkmiljön hemma inte är som i det här mycket barnfokuserade samhälle som vi lever i. (Hedvig, fjärde träffen)

”Inget problem med flera språk!”

En fråga som kom upp tidigt i cirkeln, och som vi återkom till vid flera tillfällen, gällde om det kan bli problem för barn med autism att ha flera språk. Mellan sjätte och sjunde träffen hade flera av deltagarna lyssnat till

Eva-Kristina Salameh⁷⁰ som föreläst om språksvårigheter bland flerspråkiga barn. Hon hade bestämt hävdad att det inte är något problem för barn att lära sig flera språk samtidigt. I de flesta länder i världen kommer barn helt naturligt i kontakt med flera språk och det finns inget som tyder på att det skulle finnas generella hinder för flerspråkiga barn med diagnos inom autismspektrum att lära sig och kunna använda flera språk. Enligt deltagarna hade Salameh framhållit att om barn har språksvårigheter beror det snarare på andra orsaker.

Efter hand när vi fått ett antal konkreta situationer berättade för oss i forskningscirkeln insåg vi att det inte är lönt att försöka hitta det ”enda” eller ”rätta” svaret på frågan om barn ska ha modersmålsundervisning eller ej. Utgångspunkten bör istället vara varje barns och familjs situation. Med denna insikt följde ändå en stark önskan bland deltagarna att kunna svara barnens föräldrar på ett kunnigt och förtroendeingivande sätt om vad som är det bästa för barnet.

När föräldrar frågar om det här med modersmål ... det är svårt att svara, vi vet inte, eller jag är i alla fall kvar i det, vad ska man svara? Hur vet man och när vet man? Det är inte så lätt. (Hanna, tolfte träffen)

Hanna önskade att hon skulle kunna ge föräldrar ett tydligt svar när de frågade om vad som var bäst för barnet – ett eller flera språk, men upplevde att hon ännu inte hittat något svar.

Modersmålsundervisningens organisering

Ett fåtal av barnen i deltagarnas verksamheter deltog i modersmålsundervisning när forskningscirkeln startade. Det skilde sig dock mellan olika kommuner och olika stadsdelar i Stockholm i vilken utsträckning barn med problematik inom autismspektrum erbjöds modersmålsundervisning. Om dessa skillnader mellan olika områden berodde på att barnen har en funktionsnedsättning, att de går i mindre undervisningsgrupper eller om andra orsaker spelar in har vi dock inte undersökt i varje enskilt fall.

Det vi kunde konstatera i cirkeln var att det på vissa håll fanns en lång tradition med modersmålsundervisning för alla barn/elever. Skolans ledning planerade för detta och det var endast i undantagsfall barnen inte

⁷⁰ Eva-Kristina Salameh är logoped och har disputerat på en avhandling om flerspråkiga barn med arabiska som modersmål som man funnit hade språkstörningar. Hon föreläste på temat ”När andraspråket inte utvecklas”, en föreläsning anordnad av Stockholms stads Språkcentrum.

fick modersmålsundervisning. Vi konstaterade också att organisationen för modersmålsundervisning ser olika ut. På vissa skolor och förskolor fanns modersmåls lärare bland den ordinarie personalen och kunde ha undervisning i och på både modersmålet och andra ämnen. På andra håll reste modersmåls lärare runt till en rad skolor.

Antalet barn som fanns inom en viss språkgrupp varierade mellan skolorna, likaså möjligheten att få härbärgera modersmålsundervisning på den egna skolan. Flera av cirkeldeltagarna framhöll att det inte tycktes vara givet i deras verksamhet att barn som undervisades i mindre grupper skulle erbjudas modersmålsundervisning. Några av deltagarna hade träffat lärare som arbetar med barn med autism men som aldrig tänkt på att dessa barn skulle kunna få modersmålsundervisning.

Det framkom, vid andra träffen, en viss osäkerhet om vem som har ansvaret för att erbjuda modersmålsundervisning och om pedagoger bör ta ett större ansvar för detta. Några kommenterade detta med att de inte drivit frågan om modersmålsundervisning i sin verksamhet. Andra hade inte tagit reda på barnets språkstatus på modersmålet. Flera av deltagarna som lärt känna barnen först under det första skolåret, visste inte huruvida barnen kunde ha träffat modersmåls lärare tidigare.

En av deltagarna berättade att ett barn som tidigare haft modersmålsundervisning glömts bort den här terminen. Skolan hade inte informerat eleven om tiden för modersmålsundervisning, trots att modersmålsundervisning uttryckligen är prioriterat i lokala styrdokument.

Erfarenheter av att barn har modersmålsundervisning

Med några exempel från deltagarnas verksamheter vill jag belysa den mångfald av frågor rörande modersmålsundervisning som beskrevs i cirkeln. Ett exempel rörde en pojke med språksvårigheter men där ingen förknippat detta med att han hade flera språk att hantera. Föräldrarna önskade att pojken skulle få modersmålsundervisning men när pojken träffade modersmåls läraren ville pojken inte tala med denna lärare. Pedagogerna hade då inte drivit modersmålsfrågan vidare. När frågor om modersmålsundervisning aktualiserades i cirkeln funderade pedagogerna över varför hon valde bort att driva frågan om modersmålsundervisning:

Var det för att jag uppfattade pojken som avståndstagande mot modersmåls läraren? Och skulle jag ha tänkt på samma sätt om pojken inte haft autism? (Andra träffen)

Pedagogen bedömde att det vore bra för pojken att först få ”landa i den ordinarie verksamheten och lära känna alla där först” och att modersmålsfrågan fick komma senare.

Mamman till en åttaårig pojke hade valt bort att använda sitt modersmål med pojken och använde *enbart* svenska som kommunikationsspråk, berättade en av deltagarna. Nu ville mamman att pojken skulle få modersmålsundervisning i hennes språk. Pedagogen undrade hur undervisningen skulle kunna organiseras: ”För det går ju inte att ha en traditionell form av modersmålsundervisning.” Andra deltagare undrade om han har rätt till sådan undervisning om språket inte används som dagligt umgängesspråk i hemmet. Om han inte använt språket tidigare liknade detta mer undervisning i främmande språk, ansåg deltagarna.

En fråga gällde om det var meningsfullt för barn som inte talar att få modersmålsstöd i förskolan. Föräldrar till barnen önskade det men pedagogen var tveksam, då resurserna inte räckte till alla andra barn. Flera cirkeldeltagare hade dock erfarenhet av att barn som inte talar haft utbyte av modersmålsstöd.

En deltagare var bekymrad över en elev som tyckte det var tråkigt att gå till modersmålsundervisningen. Där fanns hans gamla klasskamrater och pedagogen trodde att det var jobbigt för honom att möta dem. Av modersmålsläraren fick pedagogen veta att pojken hade fotbollsträning vid samma tid som modersmålsundervisningen. Två för barnet viktiga aktiviteter sammanföll alltså. Pojken kunde inte få delta i någon annan grupp då dessa var avsedda för elever i andra årskurser. Pedagogen upplevde att det inte fanns något utrymme för förhandling om detta. Någon möjlighet för pojken att få modersmålsundervisning tycktes alltså inte finnas. Andra cirkeldeltagare ansåg att undervisningens organisering är en ledningsfråga.

En av deltagarna pekar på att modersmålsundervisning inte alltid är lyckosam för ett barn. En pojke som tidigare fått modersmålsundervisning, men misslyckats och inte velat fortsätta, ville nu göra ett nytt försök i fyran. Personalen upplever att pojken alltid är orolig för att misslyckas, speciellt när han ska göra något nytt. De undrar vad de kan göra för att han inte ska misslyckas igen.

En elev som inte tidigare velat tala sitt modersmål i skolan ville inför fyran ha modersmålsundervisning. Pedagogen tyckte det skulle bli intressant att se hur hans svenska utvecklas när han började med modersmålsundervisning.

En av deltagarna hade tagit reda på vilka barn som hade autismdiagnos och annat modersmål i hennes skola. Hon fann att tre barn hade diagnos och två av dessa deltog i modersmålsundervisning. Barnen hade moders-

målsundervisning på sina respektive språk tillsammans med barn i andra klasser. Även i andra verksamheter var det vanligt att de barn som hade modersmålsundervisning, hade detta tillsammans med barn från andra klasser.

Organisering med tanke på barnets bästa

En fråga som ställdes vid andra träffen var hur modersmålsundervisningen skulle organiseras med tanke på barnets bästa. Flera av cirkeldeltagarna hade positiva erfarenheter av att modersmåls lärare kom till verksamheten och deltog i det dagliga arbetet. Det fanns dock *olika uppfattning* om vad som händer när vuxna som barnen inte känner kommer in i gruppen. Vi diskuterade hur barn och personal upplever detta och vilken uppfattning modersmåls läraren själv har om vad hon/han ska göra tillsammans med barnet och vad målet med modersmålsundervisningen är. Är den att betrakta som studiehandledning faller det sig mer naturligt att modersmåls läraren deltar i verksamheten.⁷¹

Att *hantera* frågor som rör modersmålsundervisning innebär att pedagoger ska tänka på en mängd olika saker. Exempel på sådana uppgifter är att ta ansvar för att eleven går iväg i rätt tid till modersmålsundervisningen, att föregående arbetspass avslutas i lagom tid, kanske överväga att ta kontakt med föräldrar och föreslå modersmålsundervisning, lägga förslag till schema som kan underlätta så att modersmålsundervisningen inte kolliderar med andra skolaktiviteter för barnet, stämma av med fritids, se till att taxin kommer om eleven ska åka till annan skola för modersmålsundervisning. Detta kan upplevas som extra arbetsuppgifter och kanske en belastning för pedagoger. Allt detta gäller naturligtvis såväl i stora klasser såväl som i små undervisningsgrupper och är inget unikt för deltagarna i forskningscirkeln. Det specifika för dessa barn är, enligt deltagarna, att de har ett större behov av stöd än många andra barn och att de har svårt att hantera stora och plötsliga förändringar.

Effekter av modersmålsundervisning

Emma undrade, vid tredje träffen, vilka erfarenheter som fanns av att barn med autism eller Aspergers syndrom haft modersmålsundervisning under en längre period av skoltiden. Hon undrade om det fanns flerspråkiga barn med erfarenhet av modersmålsundervisning och vilka erfarenheter som då kunde finnas på de gymnasieskolor där man har Aspergerklasser. Ingen av

⁷¹ Studiehandledning på modersmålet erbjuds endast till barn i grundskolan.

oss hade kunskap om detta men jag lovade undersöka det. Emmas intresse stod fast och frågan återkom vid flera cirkelträffar:

Den grundfrågan jag hade, det som intresserade mig och som gjorde att det var bra att få vara med här, det var hur det påverkar barnen utvecklingsmässigt att få modersmålsundervisning. Först i början tänkte jag mest på svenska språket men ju mer vi har hållit på desto klokare blir man när man får alla andras intryck. Och det är självklart att det är hela utvecklingen. Kommer du ihåg om du visste något om det var några på Danderyds gymnasium som hade erfarenhet av modersmålsundervisning? (Emma, sjunde träffen)

Det visade sig inte vara lätt att hitta någon som kunde ge svar på Emmas fråga om mer långsiktiga effekter av modersmålsundervisning för barn med diagnoser inom autismspektrum. Emma återkom till den här frågan även vid sista träffen:

Det här med modersmålet. Jag skulle gärna vilja höra några som har haft det under en längre tid. För att se hur det har påverkat utvecklingen ... Vad de har sett, fördelar och nackdelar. (Emma, tolfte träffen)

Vad jag lyckades få fram var att modersmålsansvariga i kommunerna inte hade några upplysningar om elevers diagnoser. På skolorna kunde ingen svara på frågan om långsiktiga effekter av modersmålsundervisning. Modersmålsundervisning förekom endast i liten omfattning i de skolor som kontaktades. Studiehandledning hade ingen tänkt på. Emma föreslog att vi skulle undersöka frågan vidare:

Det kan vara några som har börjat lägre, i förskoleåldern ... och kanske hållit på upp i fyran, femman, sexan. (Emma, tolfte träffen)

Kristina pekade på det faktum att våra erfarenheter av modersmålsundervisning är begränsade och enbart utgår från verksamheter i Storstockholm:

Hur ser det ut i övriga landet? Det är så Stockholmscentrerat allting. Jag är lite nyfiken på hur det ser ut utanför storstaden. Är det någon skillnad eller ser det likadant ut? (Kristina, tolfte träffen)

Kristinas kommentar resulterade i att vi vid sista träffen beslutade att sammanställa en enkät för att försöka få svar på fler frågor om modersmålsundervisning för barn med autismspektrumdiagnos.⁷²

⁷² Enkäten har skickats ut i en provomgång. Intresset har varit stort. Vissa av frågorna ingår i en rikstäckande enkät som planeras gå ut i november 2007.

När erbjuds modersmålsundervisning?

Vid sista träffen i cirkeln analyserades materialet och där ställdes frågan ”Vad blir avgörande för om barn får modersmålsundervisning?”. I materialet hittade vi flera orsaker som *kan* verka avgörande. Främst är det föräldrars önskemål om att barnet ska ha modersmålsundervisning. Barnets utvecklingsnivå och ålder, tillgång på modersmåls lärare i aktuellt språk samt antal elever med samma språk var andra orsaker. Ekonomin tycks spela roll för om dessa elever prioriteras eller inte. Och om man nu anser att eleverna ska få modersmålsundervisning, hur tänker man då kring planering och lokaler och vid vilken tid på dagen den ska ligga? Kan modersmåls lärare komma till barnet – kanske med flera barn från annan skola – eller ska barnet iväg till en annan lokal i en annan skola? Samarbete mellan modersmåls lärare och andra lärare, och hur detta samarbete kan organiseras, är annat som kan vara avgörande. Ibland, ”i bästa fall”, som någon sa, finns någon bland personalen som talar barnets språk. När det gäller modersmålsstöd i förskolan gjordes olika prioriteringar i olika kommuner.

Möjligheter och hinder för och i modersmålsundervisning

Frågor som rör modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet bör diskuteras redan från förskoleåldern, oavsett utvecklingsnivå och språkförmåga, ansåg deltagarna. Det är dock inte oproblemiskt med modersmålsundervisning. Framför allt beskrev deltagarna svårigheter i den konkreta vardagen, bl a att barnen inte orkar ha undervisning sent på eftermiddagen och att det inte går att få ihop grupper om fem barn med samma språk.⁷³ Grupperna blir ofta alltför små och för vissa elever skulle det bli alltför problematiskt att förflytta sig till en annan skola.

Vi diskuterade dessutom barns möjligheter att få undervisning i den ena förälderns modersmål om detta språk inte är ett levande språk i hemmet. Hur kan man som lärare agera om man bedömer att det skulle vara värdefullt för barnets utveckling att få utveckla även detta språk och kan speciella villkor upprättas för barn med den kommunikationsproblematik som autism och Aspergers syndrom anses utgöra?

På en skolenhet, belägen en bit ifrån huvudskolan, fanns inte fem barn med samma språk, berättade en av deltagarna och det innebar att elever som ville ha modersmålsundervisning måste flytta på sig. Vi förde en diskussion om vad pedagoger kan göra i en sådan situation. Om pedagoger

⁷³ Kommuner har inte skyldighet att anordna modersmålsundervisning om gruppen är färre än fem elever

bedömer att modersmålsundervisning vore värdefull för ett barns utveckling, men anser att barnet inte kan åka någon annanstans för att få detta, skulle det vara möjligt att begära det ändå? Jag ställde den lite utmanande frågan: Behöver vi tåga still och acceptera de rekommendationer som finns eller kan vi bjuda motstånd om vi tror att det kan leda till något positivt för barnet?

Studiehandledning på modersmålet

Elever som inte behärskar svenska språket i tillräcklig utsträckning för att kunna tillgodogöra sig undervisningen har rätt att få studiehandledning på modersmålet.⁷⁴ Vid första träffen i cirkeln visade det sig att endast ett par av deltagarna hade hört talas om studiehandledning på modersmålet. Ingen av deltagarna kände till någon elev som fick studiehandledning.

I cirkeln konstaterades att arbetssituationen i deltagarnas undervisningsgrupper är komplex på många sätt och att frågor om modersmålsundervisning och särskilt studiehandledning inte har prioriterats

Fler barn deltar i modersmålsundervisning i slutet av forskningscirkeln

Efter mer än ett års samtal i forskningscirkeln undrade jag om deltagarna sett några förändringar vad gäller modersmålsundervisning under den tid cirkeln pågått. Det visade sig att flera bland cirkeldeltagarnas elever som tidigare inte haft modersmålsundervisning, eller i några fall avbrutit då det inte fungerat tillfredsställande, efterfrågade modersmålsundervisning inför skolår fyra.⁷⁵ Emma berättade att en pojke hon nämnt tidigare nu tycker det är fantastiskt roligt:

Än så länge har vi inte sett om det ger något resultat för svenskan ... Men han är stolt att gå till läraren och pratar nu. Han talade inte sitt språk tidigare men han har vuxit in i sitt språk och tycker det är roligt nu. (Emma, elfte träffen)

Susann har också en elev som är glad över modersmålsundervisningen:

⁷⁴ Studiehandledning förekommer endast i grundskolan. De flesta av deltagarna är förskollärare. Under den tid forskningscirkeln pågick arbetade dock alla utom en med skolbarn.

⁷⁵ Intressant att konstatera att detta ligger i linje med Eva Lidblads erfarenhet att för barn med neuropsykiatriska svårigheter säger skolor att de kan ordna modersmålsundervisning först i skolår fyra.

Vi kan inte säga om det utvecklar honom ännu. Men han är jätteglad över dessa lektioner. Läraren går in på pojkens nivå ... Specialpedagogen hade samtal med modersmålsläraren innan de började om vad barnet behöver. Han [modersmålsläraren] hade aldrig jobbat med barn med begåvningshandikapp och autism. Och föräldrarna kom på besök innan de startade. (Susann, elfte träffen)

Vid sista träffen hade en av deltagarna med sig en tidning som arbetats fram i modersmålsundervisningen i flera av modersmålslärares grupper på olika skolor. Även en av hennes elever medverkade med material i tidningen. Tidningstexten var skriven både på det egna språket och på svenska. Det visade hur en modersmålslärare försöker brygga broar mellan elever på olika skolor och mellan modersmålet och svenska språket:

Läraren ger den till sina elever. De gör något i den varje gång och skriver till den. Det är modersmålslärares läromedel. (Tolfta träffen)

Under de tre terminer som forskningscirkeln pågick ökade antalet barn som deltog i modersmålsundervisning, berättade deltagarna. Sammantaget har vi fått en rad exempel som visar att barn är glada när de ska gå till modersmålsundervisningen och även när de kommer därifrån.

Några av deltagarna berättade om högstadieselever med autismspektrumstörning som inte ville gå till skolan annat än till undervisningen i just modersmål. Denna var då förlagd på annan skola än den ordinarie.

Modersmåslärares olika funktioner⁷⁶

Forskningscirkeln har bidragit till att göra deltagarna medvetna om att modersmåslärares uppdrag inte enbart gäller att lära barn språket eller dela med sig av den gemensamma kulturen till barnen. De många och mångfacetterade exemplen som har lyfts fram i cirkeln pekar på att modersmåslärare kan bidra med viktig kunskap om barnet i relation till det språk och den kultur som barnet bär med sig hemifrån. Det kan gälla exempelvis traditioner och vanor och olika fördomar som kan finnas i respektive kulturer och som kan vara värdefull kunskap för svenska pedagoger. Sådan kunskap kan få avgörande betydelse i mötet mellan pedagoger och barn i olika pedagogiska situationer. Exempelvis när förskolläraren och modersmåsläraren, eller annan person i personalgruppen som talar barnets språk, samarbetar i eller kring pedagogiska situationer i

⁷⁶ Viktiga funktioner för en modersmåslärare, förutom språket, är dels att vara brobyggare mellan familjens och den svenska skolans språk och kultur, dels bidra till att barnen utvecklar en identitet som flerspråkiga och tillhörande flera kulturer.

verksamheten med barnen. När Hanna läste hela materialet inför sista träffen, påminnes hon om modersmåslärares olika funktioner, något som diskuterats med Farzaneh Moinian vid tredje träffen:

Det är så mycket man skulle behöva ha reda på, det är inte bara språket egentligen utan man kan använda den personen⁷⁷ till så mycket annat runt omkring som jag inte har tänkt på så mycket förut. (Hanna, tolfte träffen)

Hanna erinrade sig en situation där hon gjort en, som det skulle visa sig, felaktig tolkning av ett barns beteende.⁷⁸ En pedagog med samma språk- och kulturbakgrund som barnet hade förklarat att barnets beteende *kunde vara* knutet till traditioner som Hanna och övrig svensk personal inte kände till. Genom att båda pedagogerna var närvarande i situationen kunde de hjälpas åt att förstå barnet i den aktuella situationen och hjälpa barnet att förstå pedagogerna. Exemplet visar att pedagoger som arbetar tillsammans kan uppmärksamma varandra på att saker och ting *kan* förklaras ur olika perspektiv (språk, kultur, situation, tradition etc). Därigenom, konstaterade vi, blir personalen medveten om att hon/han behöver ställa in blicken på ett mer mångfacetterat sätt, olika i olika sammanhang men även när det gäller samma barn.

Modersmåslärares kunskap om barnets diagnos

En tidig diskussion, vid andra träffen, om samarbete med modersmåslärare, utmynnade i några frågor som vi återkom till då och då under cirkeln: Vad vet modersmåsläraren om autism och vilken kunskap och uppfattning har modersmåslärare om synen på funktionshinder i Sverige

En av deltagarna berättade att en modersmåslärare kände till att några av barnen i en grupp hade diagnosen autism. Däremot kände han tidigare inte till att ytterligare ett barn i gruppen hade denna diagnos. När han fick veta detta kunde han inte förstå att barnet hade fått denna diagnos, eftersom barnet fungerade mycket bra i modersmålsundervisningen. Vi diskuterade om detta kunde bero på att modersmåsläraren inte upplevde att barnen hade några större bekymmer att kommunicera när de fick använda sitt modersmål. Eller om det berodde på att, som cirkeldeltagaren berättade, undervisningen skedde i liten grupp med en mycket fast struktur. En annan tänkbar anledning som framkom i cirkeln var att barnen upplever tydlighet och vet vad som gäller i modersmålsundervisningen. Betydelsen av pedagogiska metoder som barnet är van vid och som kanske också är

⁷⁷ Modersmåsläraren eller annan tvåspråkig personal

⁷⁸ Situationen finns beskriven i avsnittet Erfarenhet ur ett hermeneutiskt perspektiv.

igenkännbara av barnets föräldrar. En annan fråga gällde om det var bra att modersmåsläraren fick veta att barnet hade diagnos eller om det kunde bli stigmatiserande. Börjar läraren betrakta barnet och det barnet gör utifrån att barnet har autism?

Samarbete med modersmåslärare

Möjligheter och svårigheter att etablera samarbete med modersmåslärare diskuterades. Den samlade bilden i forskningscirkeln var att det saknades *organiserade* samtal med modersmåslärare involverade i de verksamheter där deltagarna arbetar. Deltagarna framhöll att det är så mycket runt de här barnen så frågan om undervisning på modersmålet existerar helt enkelt inte:

Man har inte tänkt på det förrän nu här med forskningscirkeln ... Att föräldrar inte frågar efter modersmålsundervisning skulle kunna bero på att de är upptagna av så mycket annat runt barnet. (Andra träffen)

Svårigheter att få till stånd samarbete med modersmåslärare kan alltså förstås mot bakgrund av att modersmålsundervisning över huvud taget inte aktualiserats för barnen. Såväl föräldrar och skolpersonal som logopedier inom habiliteringen var i många fall helt inriktade på svenska språket. Även i de fall barnen hade modersmålsundervisning saknades så gott som alltid samarbete. Detta betecknade deltagarna som ”brister i organisationen med modersmåslärare”. En av cirkeldeltagarna framhöll att hon blivit medveten om betydelsen av samverkan med modersmåslärare genom att delta i forskningscirkeln. I sin handledning av personal lyfter hon numera in modersmålsfrågan.

Det är mycket genom att jag har kommit med i den här gruppen tillsammans med dig, som det här med modersmålet ... Det är ju nånting som inte direkt har kommit upp [i den handledning hon ger], utan där har jag väckt det efter våra träffar på Lärarhögskolan. (Samtal med Betty, december 2004)

Något som försvårar samarbetet med modersmåslärare är deras arbets-situation.⁷⁹ Många modersmåslärare, särskilt i mindre språk, är ambulerande och kan under en dag åka från Tensta till Odenplan och vidare till Fittja, och med en åldersmässig spännvidd från sexåringar till gymnasiet. Under sådana förhållanden hinner dessa lärare sällan ha rast eller ens tala med andra lärare. Det påverkar även statusen för modersmåls-undervisningen.

⁷⁹ Modersmåslärares arbetssituation beskrivs utförligt i Andersson och Jansson (2007).

Vissa modersmåslärare jobbar helt i det tysta i sina skrubbar. Man har ingen aning om det är en ambitiös hemspråkslärare. De är verkligen skrubbhänvisade på många skolor och de har inget material som de får från skolan. (Kristina, tolfte träffen)

Ofta är modersmålsundervisningen förlagd till eftermiddagstid, vilket innebär svårigheter att hitta tider för samtal och planering. Här framkom att modersmåslärare tagit undervisningstid till sådan gemensam planering.

Deltagarna framhöll att modersmåslärare precis som andra lärare är kolossalt olika och att möjligheter till kommunikation mellan klasslärare och modersmåslärare ser olika ut. Detta kan innebära stora kvalitetskillnader i verksamheten. Emma ansåg att pedagoger kan underlätta för modersmåslärare i kontakten med barnet:

Vi som har eleverna får hjälpa modersmåslärarna genom att berätta hur vi gör. Genom att visa hur vi arbetar med barnet, ändrar och tillrättalägger i både materialet och strukturen, kan vi bidra till förståelse bland modersmåslärarna. (Emma, andra träffen)

Den kännedom som fanns om modersmåslärares arbetsförhållanden pekar på att det samarbete pedagogerna önskar är svårt att åstadkomma på många håll så länge det nu rådande gäller. Ändå anser cirkeldeltagarna att åtminstone lärare och modersmåslärare skulle kunna utveckla samarbete: ”Det borde kunna komma till stånd möten.” (Betty, tolfte träffen).

Deltagarnas uppfattning är att de pedagoger som strävar efter samarbete bör ta initiativ till detta då det är vanligt att modersmåslärarna inte hinner träffa andra lärare. Vi kan heller inte ta för givet att modersmåslärare ska förstå den vikt vi lägger vid samarbete i den svenska skolan. Det kan vara svårt att se vad samarbete mellan lärare har för syfte. Avsikten med samarbetet behöver sannolikt förtydligas. Exempel på att ett utökat samarbete med modersmåslärare vore viktigt framträdde under forskningscirkelns gång och rörde både modersmåslärares bidrag med sin kulturkompetens i verksamheten och att de kan vara en länk mellan hemmet och skolan:

Modersmåsläraren skulle kunna vara en länk mellan skolan och föräldrarna och andra institutioner som barn och familjer möter. (Tolfta träffen)

Även de modersmåslärare som inser vikten av samarbete kanske inte hinner eller orkar med och vissa upplever att de inte har tillräckligt goda språkkunskaper i svenska språket.⁸⁰

Det är inte ovanligt, enligt deltagarna, att föräldrar inte vill att modersmåsläraren ska känna till att barnet har en autismdiagnos. Cirkeldeltagarnas erfarenheter tyder på att föräldrar ibland har svårt att riktigt få grepp om vad autism är eller att de upplever skam eller skuld känslor över barnets belägenhet.

De har varit väldigt noga med att ingen ska få veta det mer än lärarna. Det är ingenting man ska prata om.

/.../

Jag tror inte föräldrarna är färdiga, de har inte bearbetat det här. Och från den kultur de kommer hade det här inte varit något jätteproblem, utan man säger att alla pojkar är så här på den sidan och det kan familjerna och släkten ta hand om. (Betty, träffen)

Cirkeldeltagarna framhöll att situationen i Sverige också förändrats under de senaste decennierna. Tidigare talade man om autism kopplat till utvecklingsstörning och många förknippar fortfarande autism med utvecklingsstörning. "Vad ser föräldrar framför sig när man säger autism", undrade deltagarna. "Ser de barn som viftar med händerna och vaggar?" En trolig orsak är att föräldrar inte känner igen sitt barn utifrån sin föreställning om autism.

Det kan vara besvärligt att som pedagog komma underfund med hur föräldrar resonerar, särskilt då samtalen ofta sker via tolk. Att kommunicera via tolk, hävdar cirkeldeltagarna, skapar osäkerhet hos både personal och föräldrar. För att man inte som pedagog ska göra lösa antaganden bör vi fråga föräldrarna, framhöll Betty. I sin handledning av personalgrupper uppmanar hon personalen att göra det:

Jag bygger på att i handledning säga 'fråga föräldrarna. Har ni ställt frågan till föräldrarna?' (Samtal med Betty, december 2004)

I samtal med föräldrar kan samarbete med modersmåslärare eller annan personal med kunskap om familjens kulturella bakgrund spela en betydelsefull roll. Samarbetet kan bidra till mer kunskap inom flera områden av betydelse för att uppnå goda resultat i arbetet med barnen och goda kontakter med föräldrarna, för, som en av deltagarna sa:

⁸⁰ När man kan dålig svenska och har dålig kunskap om den svenska skolan – hur ska man då som modersmåslärare kunna samarbeta svensk personal? (Farzaneh Moinian, tredje träffen)

Det är så mycket man inte vet om hur man tänker om olika saker inom andra kulturer. (Hanna, nionde träffen)

Modersmåls lärare är en yrkesgrupp som, i enlighet med vad vi erfarit, kan tillföra mycket kunskap av värde och bör därför, anser vi, finnas med när olika yrkesgrupper diskuterar och upprättar utvecklingsplaner för flerspråkiga barn med autismspektrumstörning. Modersmåls lärare skulle också kunna ha en betydelsefull roll i samtal kring barns språkutveckling:

Vi har haft tankar om att är det så att både logoped och sjukgymnast kanske sitter där och modersmåls läraren ... det kan vara bra för alla att var och en inte bara ser sin lilla tårtbit av barnet och att logopeden får höra. (Susann, tolfte träffen)

Hur enskilda modersmåls lärare ser på ett utökat samarbete kan här bara beskrivas utifrån de erfarenheter som deltagarna lyft fram i cirkeln. Vi har inte specifikt studerat detta inom ramen för forskningscirkeln eller avhandlingsarbetet, däremot kan det vara av intresse för en framtida studie.

Tvåspråkig personal i verksamheterna

När vi i forskningscirkeln talade om modersmål och modersmålsundervisning hade vi främst modersmåls lärare, dvs lärare som undervisar i olika modersmål i tankarna. I våra diskussioner berördes även att tvåspråkig personal, lärare och barnskötare, finns anställd i verksamheterna och att dessa personer med kunskap om barnets språkliga och kulturella bakgrund kunde ha en viktig funktion i olika sammanhang.

Flera av deltagarna har goda erfarenheter av samarbete med någon i personalen som har samma språk och kulturbakgrund som ett eller flera barn. I en verksamhet fanns en somalisk pedagog, och denna person har berättat att på somaliska använder de begreppet jallal i stället för autism. Ordet betyder att det inte står riktigt rätt till men de vill inte gärna använda uttrycket autism – det är ett för starkt uttryck. På svenska säger de gärna språkstörningar. Autism är alldeles för stort och alldeles för laddat. De här barnen finns i Somalia också men där pratar man inte om det. Där går barnen inte i skolan och man sätter inte in hjälp och stöd. Den somaliska pedagogen bidrog med viktig kunskap och kan beskrivas som en ”brobyggare”.

Sammanfattningsvis kan konstateras att centralt i våra diskussioner om modersmålsfrågor har varit att modersmåls lärarens uppgifter förutom språkundervisning är att arbeta med barnets identitetsutveckling samt vara en brobyggare mellan barnets båda språk och kulturer.

Funktionshinder och diagnoser

En av de frågor som formulerades vid första träffen i forskningscirkeln rörde diagnosticering av barn som inte har svenska som modersmål.

I cirkeln har vi diskuterat diagnoser inom autismspektrum i relation till mångkulturalitet men vi har inte tagit ställning till diagnosen i sig. Ambitionen har varit att utveckla kunskap om pedagogers vardagsarbete genom att ta del av erfarenheter och problematisera och utmana de ibland för-givet-tagna arbetssätt som varit gängse i deltagarnas verksamheter.

Vi fann att *kombinationen* flerspråkighet - autism sällan diskuteras utan planeringen av verksamheten utgår vanligtvis från barnens problematik inom autismspektrum.

Sociala konstruktioner skapas i olika samhällen och kulturer utifrån förhärskande teorier. De teorier om autism som idag är aktuella i västvärlden kan inte med någon självklarhet anses giltiga på andra håll. Deltagarna framhåller, utifrån sina erfarenheter av möten med föräldrar från olika kulturer, att det finns många olika föreställningar om autism. De är tveksamma till om det alltid är bra, när man talar med föräldrar, att tala om barnets autism. Istället vill de beskriva de svårigheter barnet har i olika situationer så att föräldrarna får en mer nyanserad bild och kanske bättre kan förstå vad som blir problematiskt i förskolan eller skolan.

Barnen och deras familjer lever med flera språk och kulturer. I deltagarnas arbete ingår därför att hantera en rad olika föreställningar, om skolan, om barnuppfostran och om frågor som rör autism, när de möter barn och föräldrar. Deltagarna betonar att lyhördhet och bemötande präglad av genuint intresse för barnen och familjerna är viktigt.

En av pedagogerna framhöll att många barn som hon handleder kring i olika förskolor, skulle kunna ingå i den lilla grupp för barn med autism som hon arbetar med. Hon upplevde dock ett stort motstånd från ledningshåll: ”Tänk om han bara får diagnosen språkstörning, säger de”. Detta motstånd *kan* hänga samman med stadsdelens inkluderingspolicy, då man vill att barnen ska finnas i ordinarie verksamheter men mer troligt, enligt deltagaren, är att orsaken är av ekonomisk art; det är kostsamt att ha barn placerade i smågrupper.

Deltagarna betonade att deras pedagogiska kunskaper om och erfarenheter av att arbeta med barn med autismspektrumproblematik inte tas tillvara men skulle kunna komma fler barn till del. Deltagarna hade delvis olika uppfattning om hur detta skulle kunna ske. Några ansåg att de med sin erfarenhet skulle kunna handleda andra pedagoger. Genom samarbete med klasslärare skulle de också kunna utveckla ett mer flexibelt system där en mindre barngrupp skulle kunna ingå i en större grupps gemenskap.

I de verksamheter där pedagogerna arbetar fanns främst barn med autismspektrumdiagnos men pedagogerna var öppna för att även ta emot barn utan någon diagnos, barn som kunde behöva vistas i en liten grupp. Det skulle även gagna barnen i den lilla gruppen om andra barn kom dit.

Deltagarna betonade att det finns olika uppfattningar bland pedagoger om vad som är 'det rätta' för barn med problematik inom autismspektrum. Deltagarna ansåg dock att man tillsammans kan lära mer om barnen, om olika situationer och olika möjligheter genom samarbete istället för att föra en kamp om vad som är 'det rätta'. Men ibland är det oförenligt, enligt en av deltagarna, man *har* olika uppfattningar.

Diagnosens betydelse för pedagogers arbete

Olika aspekter av diagnosens betydelse för pedagogernas arbete lyftes fram i cirkeln. Å ena sidan handlade det om att kunna möta föräldrar med kunskap om barnet och om funktionshindret samt känna till något om föräldrarnas bakgrund för att kunna förstå föräldrar bättre. Å andra sidan såg deltagarna diagnosen som ett fenomen i tiden, där det medicinska tolkningsföreträdet har stort utrymme och diagnosen vanligtvis är en förutsättning för att få extra resurser:

Det är en annan struktur i samhället som gör att diagnoser blir ett maktredskap vid det här laget. (Laura, tolfte träffen)

Laura är inte motståndare till diagnoser men anser att de överförskrivs: "Som jultomten på julafton som står och stämplar dockor".

Deltagarna pekar också på behovet av diagnosen som förklaringsmodell, för att försöka förstå varför beteendet är annorlunda. Pedagoger måste fundera runt barnet utifrån att en person med autism har ett annorlunda tänkande än andra.

Om man får en förklaringsmodell, ja men han har autism. Det förklarar kanske nånting för några. 'Jaha, men då kanske *jag* måste ändra mig', det kanske går upp nåt litet ljus för en då. (Hanna, tolfte träffen)

Deltagarna är tydliga med att påpeka att det inte går att invänta en diagnos innan de börjar arbeta med ett barn. Barn förändras inte av att få en diagnos. Det finns heller inga garantier för att man får någon extra resurs ens när barnet fått en diagnos.

Samtalen i cirkeln har också handlat om hur deltagarna ser på tester och utredningar som vanligtvis genomförs på svenska och tillförlitligheten i dessa med tanke på barnets kunskaper i svenska språket:

Ska de göra de här testen som är så svenska när våra elever inte är svenskspråkiga i grunden? (Kristina, tolfte träffen)

Det förekommer att test genomförs på andra språk, berättade deltagarna, exempelvis finns spansktalande och finsktalande psykologer som genomför test på dessa språk.

Samtalen i cirkeln berörde även diagnosens funktion i relation till hur pedagoger ser på barns utveckling. Det fanns delvis olika uppfattningar bland cirkeldeltagarna om diagnosens betydelse för pedagogers arbete. En av deltagarna framhöll att om diagnosen ska vara till hjälp i det pedagogiska arbetet ska den inte ses som ett tillstånd utan som någonting som är föränderligt:

Inte att man fastslår något som gäller nu och framåt, utan så här är det nu men det säger ingenting om vad det kan bli. Däremot att diagnosen innebär vissa svårigheter och möjligheter som man får arbeta med, men det får man ta i beaktande och utgå ifrån ... så att det hela tiden finns en utvecklingssyn. (Hedvig, tolfte träffen)

Emma lyfte fram vikten av att som pedagog själv fundera över hur man ser på diagnoser:

Jag ser inte diagnos som ett hinder utan som en hjälp ... Du har problem med kommunikation och socialt samspel och vad behöver du för stöd och hjälp för att kunna utvecklas och för att kunna samspela i samhället? ... Jag kan inte se det som en stämpel utan jag ser det som en tillgång. Men sen finns det självklart andra som då tycker [annat] ... det är det här som blir dilemmat vad man själv har för grundsyn till diagnos. (Emma, tolfte träffen)

Bland cirkeldeltagarna framkom vid denna sista träff delvis olika uppfattning, eller kanske snarare en viss kluvenhet, om diagnosens betydelse och om den ses som en stämpel eller som en tillgång. Samtidigt konstaterar deltagarna att bland alla barn de träffat med diagnosen autism finns inte ett enda barn som är likt något annat. Grunden är densamma med kommunikation och socialt beteende. Men de har helt olika problem. Pedagoger behöver därför utgå från ”det individanpassade till varje barn”, hävdar Emma.

En diagnos kan innebära en låsning i pedagogens sätt att förhålla sig till barnet, menar Hedvig, vilket kan begränsa och förhindra barnets utveckling och inte ge några utmaningar som bidrar till att barnet lär sig klara av svårigheter, t ex i kommunikation med andra:

För ett barn som jag har haft där undanröjde man allt, varje liten sten ... för att barnet inte skulle bli argt, inte skulle bli frustrerat, inte skulle rubbas på

nåt sätt ... därför är en diagnos egentligen en utmaning. (Hedvig, tolfte träffen)

Hedvig framhöll att diagnosen kan leda till utanförskap och förstelning, vilket inte behöver hända om barnet utmanas på rätt sätt redan som liten. För att nå dit är samsyn och samarbete mellan alla som arbetar med barnet viktigt, hävdade hon:

Jag är inte motståndare till diagnos ... Men det måste vara en utgångspunkt för att förstå. (Hedvig, tolfte träffen)

I forskningscirkeln gavs exempel på att barn fått diagnosen autism efter en kort tids vistelse i Sverige. Ett exempel gällde ett flyktingbarn på nio år som hade testats efter en kort tid i Sverige och fått diagnos autism medan han fortfarande befann sig på en flyktingförläggning. Skolpersonalen undrade om diagnosen autism var en riktig bedömning för denne pojke. ”Det finns mycket hos honom som liknar autism”, berättade pedagogen, ”men kanske kan dessa beteenden även ha orsakats av de traumatiska upplevelser han varit med om”.

Flera av deltagarna hade erfarenhet av barn med annan kulturbakgrund som fått diagnosen autism innan de lärt sig särskilt mycket svenska. Många placerades också inom särskolan. På ett mer generellt plan diskuterade vi i cirkeln hur det kan komma sig att flyktingbarn kan få en diagnos nästan omgående och hur man vet vad som är vad då barnen och familjen ofta är i chock och bär på ett trauma.

Kulturrelaterade beskrivningar av autism

Kriterierna för diagnoser inom autismspektrum gäller bl a kommunikation och socialt samspel. Diskussioner i cirkeln om kultur i relation till autismdiagnoser och hur de som utreder barnen ser på detta, ledde in på en rad frågor. Familjens kulturella mönster påverkar barnets beteende. Det som i Sverige uppfattas som avvikande mönster, kan i själva verket vara centralt och naturligt därifrån barnens familjer kommer. Hur förhåller sig de som genomför utredningar till de olika socialisationsmönster som förekommer i olika kulturer? Förutom att testerna är västerländskt präglade undrade vi vid första träffen om kriterierna som en autismdiagnos bygger på också är typiska för västerländsk kultur och i hur hög grad i så fall. Att så många barn med utländsk bakgrund får diagnosen autism, beror det på vårt behov av och sättet att kategorisera barn idag. Normen för vad som är normalt är olika inom olika kulturer:

Vi har en slags normalutveckling med alla faser och steg och det handlar om västvärldens, men man räknar inte så utan som om det vore alla människors normalutveckling. Jag har läst att i öknen där barn går jättetidigt, där kryper de inte för det är inte möjligt att krypa i sand. Man bär barnet och sen går de. Här ska man krypa, det anses 'genetiskt'. Vi gör vår begränsade del av världen till sanningen och mallen för allt. (Hedvig, sjunde träffen)

Det som är avvikande i Sverige behöver inte vara det på andra håll. Vissa föräldrar kallar autism för "svenska sjukan", en sjukdom man får beroende på att man bor i Sverige. I hemlandet betraktas barnen inte som sjuka. Föräldrars uppfattning om barnen skiljer sig emellanåt från pedagogernas och de har ibland svårt att mötas, särskilt när problemen inte är så konkreta kan det vara problematiskt:

Föräldrarna förstår inte att skolpersonal och pedagoger med våra ögon ser att det här barnet har svårt att leka. Föräldrarna ser inte problemet. 'Handikapp' säger de frågande? 'Ja, men han hittar ju till skolan'. Men att det händer saker på vägen, att han slåss med andra barn, att det blir konflikter...det är glappkontakt med hur vi tänker. (Susann, sjunde träffen)

Hanna berättade vid sjunde träffen att föräldrar till ett barn som inte pratar vill att hon ska lära honom prata och "det är ju väldigt konkret", konstaterade hon.

Vi diskuterade om det finns kulturellerade beskrivningar som utgår från vad man har för perspektiv på exempelvis funktionshinder inom olika kulturer. Kanske det finns beskrivningar ur etnologiskt, antropologiskt eller medicinskt perspektiv. Detta undersöktes dock inte vidare inom forskningscirkelns ram.

Diagnostiseringar på svenska språket

I cirkeln diskuterades barnens språkkunskaper, bland annat med tanke på att de i huvudsak utreds och testas på svenska språket. Deltagarna upplevde att en hel del av barnen i deras verksamheter inte hade ett särskilt starkt utvecklat språk på vare sig modersmålet eller svenska. De funderade över hur mycket barnen förstår och använder sitt modersmål respektive hur mycket de förstår och använder svenska språket.

En av deltagarnas elever med stora språkliga svårigheter hade nyligen genomgått en utredning, och hon ställde sig frågande till att ett utredningsteam kunnat avgöra att han har autistiskt syndrom, utan att någon i teamet talar pojken språk. Han varken förstår eller talar svenska språket särskilt

bra, hävdar hon, och ”språket är ju en väsentlig del i den kommunikativa förmågan”.

Vi diskuterade vilken betydelse det skulle ha för barnen om någon i förskolan eller skolan talade deras språk. Om de skulle de ha betett sig annorlunda och om deras utveckling skulle ha påverkats:

Kanske kunde barnet ha förklarat sig utan att bli argt. Det kanske är så att en massa beteenden, som vi tycker är knasiga, och som vi tolkar in i hans diagnos ... inte alls har med det att göra. (Emma, femte träffen)

I deltagarnas verksamheter finns vanligtvis inte någon bland personalen som talar barnens språk och möjligheter finns därför sällan att undersöka vad barnen kan uttrycka på modersmålet.

Några av deltagarna framhöll att om det på en remiss står ’utredning för autism’ så tittar man vare sig på språket eller på begåvningsnivån utan utreder bara för autism. Vi frågade oss varför ett utredningsteam inte försöker skapa sig en bredare bild? Och blir det en ’överdiagnostisering’ på grund av att barnet inte kan svenska språket?

Vi insåg att vi hade en rad olika frågor kring diagnosticeringar på svenska språket och bestämde därför att bjuda in en specialpedagog från något utredningsteam för att få diskutera dessa frågor.

Tolkning av testresultat

Vid åttonde cirkelträffen deltog en specialpedagog med erfarenhet av utredningar av barn med autism. En fråga som berördes var utredningsteamets arbete när de får frågeställning om viss diagnos. Hon berättade att utredningsteamet utgår från ett brett spektra. De utreder inte enbart det som efterfrågas utan hämtar in kunskap ur ett vidgat perspektiv och diskuterar utifrån all information de får innan de fastslår en diagnos.⁸¹ När det gäller familjer där flera språk används i hemmet finns frågeställningar om hur föräldrar talar och förstår svenska och hur mycket barnet talar och förstår på modersmålet. Svaret är ofta att barnet mest talar svenska även om föräldrarna talar ett annat/andra språk. De som genomför test måste dock, framhöll hon, vara medvetna om att testen har en europeisk prägel.

Deltagarna har under cirkelns gång gått igenom manualer och utlåtanden från olika barns autismutredningar. Den samlade bilden är att det står om familjebakgrund men inte om modersmål, flerspråkighet, delaktighet i flera kulturer eller annat som har med barnets och familjens liv att göra. Frågan

⁸¹ Mini-D IV, diagnostiska kriterier enligt DSM-IV, används vid utredningarna.

togs upp i samband med att specialpedagogen från utredningsteamet deltog i cirkeln, och det framkom att språket inte anses så viktigt vid autismutredningar.

I våra fortsatta diskussioner i cirkeln har vi haft olika uppfattningar om språkets betydelse vid utredning och bedömning av barn. Så gott som alltid används svenska språket och svenska test vid utredningar. Nya frågor väcktes under diskussionerna: Hur pass kulturbundna är testen och förstår barnen vad de förväntas göra? Och vad betyder det att testen präglas av svensk eller västerländsk kultur och svenska vanor? I vissa test för yngre barn ska de utföra olika moment med redskap som de inte är vana vid att hantera, t ex att rita med krita eller använda sax. Deltagarna undrade om det inte kunde ge fel signaler om barnets utveckling och förmåga om barnet aldrig mött dessa redskap tidigare. Barn lär sig genom att använda redskap, exempelvis sax och krita, tillsammans med andra barn och vuxna och vid ett förnyat användande av samma redskap, klarade barnet uppgifter väsentligt mycket bättre, menade deltagarna. Personal inom utredningsteam som arbetar med test och tolkar testresultat har kunskap att se igenom detta, hävdade specialpedagogen. När de sammanställer resultatet tittar de på *mängden* social interaktion, inte enstaka tillfällen. Återberättande av en bilderbok är en annan del i testningsförfarandet. En bilderbok läses för och med barnet och barnet ska därefter berätta om bokens innehåll för testledaren.

Jag uppfattade att den inbjudna specialpedagogen i likhet med cirkeldeltagarna ser utredningar, test och diagnoser som redskap. Hon föreslog att pedagoger kan låta ett barn göra om något test. Därigenom kan pedagogerna observera barnet flera gånger och i olika situationer och få en tydligare bild av vad barnet kan.

Diagnoser ses som färskvara

Situationen för många barn förändras i hög grad efter en tid i Sverige. Mot bakgrund av detta var vi intresserade av om det görs uppföljningar av tidigare utredningar och hur utredningsteam ser på detta. En av deltagarna berättade att hennes barn har diagnoser som är fyra år gamla och ingen har tagit initiativ till någon ny utredning. De kanske har en vilja men det finns inte resurser. Endast en av cirkeldeltagarna kände till något barn där ny utredning var aktuell.

En av deltagarna berättar att hon deltagit vid ett överlämnande av diagnos från Astrid Lindgrens sjukhus. Utredningsteamet hade varit väldigt tydliga med att de ville göra om utredningen om ett par år, då de menade att den ska ses som färskvara. En av deltagarna hade ett barn hos sig som gick

ett helt år för utredning och fick diagnosen autism och utvecklingsförsening. Den diagnosen ändrades senare och han har inte någon autismdiagnos längre. Pojkens storebror hade en autismdiagnos och pedagogens bild var att det tycks vara lättare att få autismdiagnos när ett syskon fått det.

Vi konstaterade att det i huvudsak tycks vara helt och hållet föräldrars ansvar att ta initiativ till och driva frågan om förnyad utredning för att få ett nytt utlåtande. Om föräldrarna inte förstår vad som ligger i autismproblematiken och inte ser det som ett problem, hur ska de då kunna komma på tanken att ta initiativ till det, undrade vi.

Idag är utredningsteam intresserade av att på nytt titta på utredningar som gjordes för tre år sedan för att se vad en diagnos har gett och om det tillfört barnet något. ”Diagnos är färskvara och kan ändras” och ”utredningsteamet överdiagnostiserar också”, enligt den specialpedagog från ett utredningsteam, som deltog i cirkeln. För att kunna ställa en så bra diagnos som möjligt är det viktigt att ha ett så omfattande bakgrundsmaterial som möjligt. Och däri ingår information från förskolan och åtgärdsprogram från skolan. När det gäller flerspråkiga barn från andra kulturer betonade specialpedagogen vikten av att vid behov remittera barnet till logoped, dvs en person som kan något om språkutvecklingsfrågor och kan väva in den aspekten. Bland personal på förskolan finns många med andra modersmål än svenska, så i bästa fall finns någon bland personalen som talar barnets språk.

Undervisning i små undervisningsgrupper - ett dilemma

I de små undervisningsgrupper där forskningscirkelns deltagare arbetar har alla barn någon form av identifierade problem. Deltagarna har bilden av att de flesta föräldrars önskemål är att barnet ska vara bland ”vanliga” barn.

Susanns erfarenhet är att många föräldrar som erbjuds liten grupp för sitt barn har tänkt att barnen kan gå i den specialplaceringen under ett par år i övergången från förskola till skola. Föräldrar hoppas att det ska bli mer av en normalisering inför mellanstadiet. I realiteten har det dock visat sig att de flesta barn blir kvar i de mindre undervisningsgrupperna även senare.

De flesta av deltagarna arbetar på stora förskole- och skolenheter. De har gemensam matsal och gemensamma raster med barn från andra klasser. En av deltagarna arbetar dock i en liten enhet avskild från den större skolan. Hon undrade:

Ni är alla på vanliga skolor där ni har tillgång till vanliga barn. Det gör att era barn varje dag ser andra barn ute på rasten eller när de äter i matsalen. Börjar de inte fråga ”kan vi få va med dem och varför är vi bara fyra i klassen”? Blir inte det en annan medvetenhet? (Emma, sjunde träffen)

Jag har gått på träslojd nu med två barn. Vi har gått in i en annan klass då. Det är ungefär tio barn och den vanliga träslojdläraren och så är jag med som assistent och backar upp de här båda barnen. Det ena barnet klarar det här alldeles utmärkt och det andra barnet får jag hela tiden stoppa och begränsa. Det är så olika hur de är och även om de har en autismdiagnos båda två så fungerar de så olika. (Susann, sjunde träffen)

En annan av deltagarna berättar om ett barn som en eller två förmiddagar i veckan är med i klassen där hans gamla kamrater från förskolan går. Barnet är utåtriktat och har lätt att ta kontakt med kamrater och vuxna. Deltagarna anser att det är betydelsefullt för barnen att få vara i en ”vanlig” skola och de märker att barnen lär sig av och med varandra:

Ett barn som gått hos oss i tre år var från början väldigt stel men vi har ju varit på skolgården. Han hårdas där och tycker det är kul och står och pratar. Förut stod han bara och väntade ut. Nu kan han leka med fler barn, i kullekar och så. De andra barnen är en tillgång, en förutsättning för att kunna leka vissa lekar. (Hedvig, sjunde träffen)

Att gå i en stor skola kan dock ibland leda till komplikationer. En av deltagarna berättade om en upplevelse från skolstarten innevarande termin då hon märkte att en av ettorna såg vilsekommen ut på skolgården:

När uppropet på skolgården var slut och alla skulle gå med sina klasser, tog en av oss tag i honom och sa att nu ska du gå med oss. Han ifrågasatte inte utan bara lommade med. Så upptäckte han då att alla andra från hans förskoleklass hade gått åt annat håll och ... det var ingen som hade sagt vart han skulle gå. Han hade så svårt att förstå. (Kristina, sjunde träffen)

Deltagarnas erfarenheter pekade på att ett barn som kan vara stökigt och ”svårhanterlig” i en stor barngrupp, snabbt börjar fungera ganska bra när de kommer till en mindre verksamhet. Vad detta beror på, om det är den lilla verksamheten eller om det är strukturen eller annat, är svårt att säga:

Men då kan man tänka att om barnet fått vara både i sin lilla och i en något större grupp, fast med någon som jobbat med dem där, så hade det kanske gått ganska bra. (Hanna, sjunde träffen)

Vi insåg under dessa diskussioner att det inom deltagarnas verksamheter fanns olika flexibla lösningar på hur grupper organiserades, såväl i förskolor som i skolor.

Pedagogers kunskap och specialpedagogiska kartläggningar

En av våra frågor gällde hur man inom utredningsteamet ser på den vardagserfarenhet som pedagoger har av barnen. Vad kan pedagoger bidra med och hur drar utredningsteamet nytta av vad pedagoger kan berätta?

Den specialpedagog från ett utredningsteam som deltog vid åttonde träffen, lyfte fram värdet av samarbete mellan utredningsteam och pedagoger i verksamheten, att observationer och samtal med pedagoger som barnen träffar i vardagen är mycket värdefulla. Detta ligger i linje med vad en av deltagarna påpekat tidigare att nu görs det vanligtvis både medicinska, pedagogiska, sociala och psykologiska bedömningar, vilket inte tidigare varit fallet. För några år sen var det, enligt deltagarna, aldrig tal om att man skulle ha den pedagogiska synen med som en del i utredningen⁸².

Diagnosens styr i det pedagogiska arbetet

I olika sammanhang har frågor om barnens diagnoser kommit upp. I många fall är diagnosen osäker eller inte fastställd men beskrivningar av barnens beteende leder tankarna åt visst håll (autismspektrumstörning, autismliknande problem, språkstörningar, ADHD-problematik mm).

Vi diskuterade vad det betyder i det pedagogiska arbetet att ett barn får en diagnos. Utgår vi förbehållslöst från barnet eller kan det leda till att vi lägger upp undervisningen och bemöter barnet i tron att det är ett visst problem? Kan även en osäker diagnos, eller om man kallar barnets beteende för något som *liknar* eller *har drag av* en diagnos, leda till att man undervisar och bemöter barnet ”som om” i tron att det är ett visst problem. Som sedan kan visa sig vara något annat, exempelvis brist på inflöde av svenska språket. Hedvig pekar på att

När man väl fått på autismsglasögonen faller annat bort, andra viktiga saker, sådant som kan relateras till kultur och andra uppfostringsmönster t ex. Synfältet blir så begränsat, så uteslutande. (Hedvig, nionde träffen)

Flera av deltagarna framhöll att diagnoser snabbt kan bli självuppfyllande profetior där man förlägger problematiken hos barnet och letar andra verksamheter utanför den ordinarie gruppen. Man söker vad man anser vara en lämplig skolmiljö för det speciella barnet, vanligtvis i mindre grupp. Sällan vänder man blicken och funderar över vad som skulle kunna förändras i den ordinarie verksamheten för att passa det här barnet.

⁸² Vid utredningar som gäller ev placering i Särskola ska enligt Skolförordningen alltid dessa fyra perspektiv; det medicinska, pedagogiska, sociala och psykologiska finnas med.

”Skapar vi autism?”

Hedvig funderade över om skolans arbetssätt bidrar till svårigheter för barn med autism. Den tankeväckande och delvis provocerande frågan ”Skapar vi autism?” ställdes i en rapport om somaliska familjer som vi hade läst:

Jag tänker på den här frågan ’Skapar vi autism?’ För olika pedagogiska sätt att förhålla sig ger olika svar hos barnen. Med en viss typ av pedagogik skulle många av de här barnen inte behöva avvika särskilt mycket, det skulle fungera. Sen kan man ju diskutera om det vore bra och om det skulle utveckla dem. Man kan också diskutera om det här diskuterandet och ifrågasättandet, forskandet och att lägga upp den egna läroplanen och eget arbete om det är så bra. (Hedvig, tolfte träffen)

Hedvig syftar på arbetet i ordinarie klasser och menar att om undervisningen förändrades skulle kanske en del av barnen som nu är placerade i mindre undervisningsgrupper kunna gå i ordinarie klasser. Hanna hade dock invändningar:

Men redan i förskolorna kan man ju ändå göra så många individuella lösningar och de sticker ju ändå ut de här barnen. (Hanna tolfte träffen)

Nej, jag menar inte så, att det gäller alla. (Hedvig, tolfte träffen)

Vi diskuterade olika mönster för språksocialisation i olika kulturer. Med vårt västerländska kulturmönster, konstaterade vi, socialiseras barn tidigt in i sammanhang där man förhandlar med dem. De ska vara delaktiga och tycka och tänka och känna och kunna uttrycka det också. Ett annat mönster är det situationscentrerade som är vanligt i många länder i exempelvis Afrika där barnen bara är med och så småningom, genom att titta på hur andra gör, lär de sig vad som gäller i olika sammanhang. Människor som växt upp i samhällen där det situationscentrerade råder, utgår rimligtvis från detta, medan vi har ett annat sätt att tänka kring hur barn socialiseras. Ur ett sådant perspektiv förefaller det naturligt, insåg vi, att som föräldrar gör, säga att barnen utvecklas genom att vara med andra barn, för så har det varit för alla andra människor i deras kultur. Hedvig påpekade att om man då sätter ihop de här barnen med andra barn, ”likasinnade”, vad ska de lära sig då? Då kan de inte lära sig nåt. Det är ju vad som ofta sker, konstaterade vi, men man kan se det som en stor pedagogisk utmaning. Sannolikt kan olika pedagogiska modeller ha betydelse. Hedvig gav exempel från en somalisk förskolegrupp. Hon beskrev en skillnad mellan hur de somaliska och svenska pedagogerna läste och berättade sagor – något som förknippades med både språket och kulturella traditioner. På somaliska gestaltades sagorna mer livfullt och barnens känslor involverades mer. De

svenska pedagogerna ställde i högre grad frågor som rörde själva innehållet.

En av frågorna vid första träffen i forskningscirkeln gällde vilken betydelse kulturella skillnader har för vad vi uppfattar vara problem hos barnen och vilken betydelse olika socialisationsmönster kan tänkas ha för barns utveckling och om vi tar detta i beaktande när vi arbetar med barnen.

Min ursprungsfråga, och fortfarande den som jag tycker är intressantast, är hur mycket som är kultur och socialisationsmönster, för en del saker framträder mycket tydligare här med vår barncentrerade syn. Man pratar och pekar 'titta där å titta där' och man delar fokus med barnen som man inte gör på många ställen. Det kanske finns en mycket större spännvidd hur man kan vara men ändå vara vanlig. (Hedvig, elfte träffen)

Frågan är kanske inte om vi "skapar" autism utan snarare hur vi bemöter barn och föräldrar. Vi kan välja att se det som är ovant för svenska ögon som ett problem som ska rättas till men vi kan också välja att förändra vår inställning från en normativ och svensk, till en mer öppen, mångsidig och interkulturell.

Sammantaget har deltagarna mycket kunskap om de barn och den problematik barnen har. Vi konstaterade att diagnosen ofta styr deltagarnas arbete med barnen. Deltagarnas uppfattning av diagnosens betydelse för det pedagogiska arbetet knöts starkt till begreppet struktur. Strukturer av olika slag, och rutiner som en del i ett strukturerat arbetssätt, har stor betydelse för arbetets uppläggning i de olika verksamheterna. I nästa avsnitt presenteras konkreta exempel på detta och vilka tankegångar som låg till grund för valet av dessa strukturer, samt hur strukturer knöts samman med belöningar och diagnoser.

Strukturers möjligheter och begränsningar

Struktur i olika sammanhang

Vid alla träffar togs begreppet *struktur* upp i något sammanhang. Det diskuterades i relation till arbetet med barnen och andemeningen var "struktur för barnets bästa". Tidigt i forskningscirkeln framhöll deltagarna att struktur är en central fråga när det gäller arbete med barn med autism. Detta sågs i början som en självklarhet, närmast som ett mantra. Vid fjärde träffen, i samband med att olika konkreta exempel på strukturer och rutiner lyftes fram, fann vi att begreppet struktur hade delvis olika innebörd för deltagarna. Vissa strukturer – i rutiner och arbetssätt - togs mer eller mindre

för självklara i arbetet med dessa barn och strukturerna låg ofta till grund för det pedagogiska arbetet. I det vi i forskningscirkeln valt att kalla ”yttre struktur” låg dels att skapa ramar, men också tydlighet, rutiner, strategier, instruktioner och arbetsordningar. ”Inre strukturer” handlade mer om innehållet i verksamheten, dvs i olika arbetsuppgifter och material samt när det gällde förhållningssätt.

Struktur kan beskrivas på olika nivåer: på individnivå då det gäller enskilda barn i verksamheten, på gruppnivå inom ramen för en barngrupp eller ett klassrum, på skolnivå och innefatta ramar för verksamheten och hur undervisningen organiseras, samt på samhällsnivå med styrfaktorer som avgör vilken skolgång barn med autism ska ha. Alla nivåer påverkar i vidare mening pedagogers arbete i vardagen.

Strukturer för att bygga upp trygghet och rutiner i verksamheten

Struktur beskrevs av flera deltagare som något som ska ge trygghet för barnen. Fasta strukturer ska ge barnen möjlighet att successivt lära sig hur de kan öka det egna inflytandet över sin vardag, exempelvis lära sig planera sin dag både tidsmässigt och innehållsligt. Strukturer och rutiner ska också bidra till att barnen lär sig ett beteende som fungerar på ett acceptabelt sätt tillsammans med andra i olika sammanhang.

Vilka strukturer behövs?

Deltagarna hade delvis olika uppfattningar om vilken struktur som behövs i arbetet med barnen och hur strukturer kan förändras. Vissa strukturer är tänkta för barnens utveckling och lärande, medan andra, som snarare kan beskrivas som *rutiner*, är till för att pedagogerna ska klara av arbetet med många barn med speciella behov. Några av de rutiner som beskrevs av deltagarna rörde att gå på led och hålla varandra i hand under promenaden. Att skolbarnen skulle göra så var inte givet utan diskuterades i personalgruppen: ”Vi vet inte hur vi ska göra i olika situationer. Vi provar oss fram!”, hävdade några av deltagarna. I en verksamhet insåg pedagogerna helt krasst:

Vi är fem vuxna som går på schema och vi har sju barn och vi måste klara av att transportera våra barn från A till B på ett rimligt sätt utan att de försvinner för oss allihop. Då måste vi hålla den strukturen plus att hela skolan går på promenad och då går man två och två och på led. (fjärde träffen)

Vi var inte helt överens i diskussionen, vilket i detta tidiga skede av forskningscirkeln yttrade sig som försiktighet i att *utmana* varandra och *försvar*

av varandras sätt att arbeta. Följande dialog som utspann sig vid fjärde träffen ger en bild av detta:

Jag tycker att just de här specialbarnen om jag får kalla dem så, som är i små grupper ... om någon väljer att 'jag vill absolut gå med den' ...de är så känsliga för att bli överkörda så att de kan ju tystna totalt om någon vuxen börjar styra för mycket.

Men för mig ingår det i strukturen. De vuxna vet vad som behövs. För vissa barn är den här strukturen jätteviktig, vilka barn som absolut inte kan gå med varandra och barn som behöver vilken vuxen. Det ingår för mig i struktur. Inte bara som en järnfyrkant, det är inte så.

Jag håller med dig om att det är basalt och lika med det som är i vanliga grupper. Skillnaden, om jag ser på min skola, det är att vi i vår verksamhet orkar fullfölja hela tiden och kan dra tillbaks när det börjar spåra ur, nu måste vi bli tydligare: nu *håller* ni varandra i hand. Mot i de här stora 25-grupperna, man orkar inte. (Fjärde träffen)

Deltagarna framhöll att en poäng med att gå i en liten grupp är den fastare struktur som kan skapas och bibehållas och leda till trygghet för barnen. Till en början rörde samtalen om struktur till stora delar beteendet. Men strukturer fanns även i uppläggningsen och innehållet i undervisningen. Under och efter samlingar återkom vissa bestämda aktiviteter och barnen visste vad de skulle göra och kunde lägga ner sin energi på skolarbetet. Trots olika uppfattningar om vilka strukturer som behövdes var vi överens om att strukturer inte fick bli så fasta att det inte fanns utrymme för förändring.

Verktyg för barnen för att på sikt klara sig själva

Pedagogerna har flera barn i sina grupper och måste hantera de olika barnens olika behov samtidigt. I ett exempel, där personalen bestämde att alla barn ska gå med på promenaden, beskrevs att barnens krav på millimeterättvisa *kan* ställa till svårigheter. Jag problematiserade detta vid femte träffen och undrade hur deltagarna hanterar den typen av frågor med många barn med skilda behov i gruppen.

Emma berättade att hon i inledningsskedet i arbetet med nya barn har en gemensam grundläggande struktur för barnen för att lära känna dem. De har ett gemensamt schema och gemensamma tider men varje barn har också ett eget schema för att kunna få överblick över sin dag. Barnen stimuleras kontinuerligt genom att de får nya utmaningar som, i de flesta fall, omsorgsfullt anpassas till deras möjligheter. Med några exempel från vad deltagarna berättat, vill jag peka på hur de handlar, och mycket medvetet

utmanar, i syfte att stärka barnen växande. En av deltagarna gav exempel på hur personalen ger barnen verktyg för att de på sikt ska kunna klara sig själva:

Man måste kunna ge dem verktyg så att de kan berätta. Och det kanske inte är med ord. Det kanske är att man ska peka på bilder eller att man har en skala som man drar upp och ner: 'Nu känner jag mig så här ledsen eller glad'. (Femte träffen)

Pedagogernas strävan är att barnen ska lära sig använda den struktur som man i verksamheten funnit vara bra för barnen. För pedagogerna gäller att ge barnen relevanta verktyg så att de själva kan agera i den givna strukturen annars blir den inte meningsfull för barnen utan enbart för pedagogerna som vet vad barnen gör. I en verksamhet används 'Tydliggörande pedagogik' för att synliggöra rutiner och innehåll i barnens vardag. De utgår från att det visuella är barnens styrka och försöker därför gestalta i bild så mycket som möjligt av det som händer i barnets vardag.

Man måste ju lära dem att din styrka är att titta på det här. /.../ Sen är strukturen att man bestämmer i vilken ordning man ska göra saker, men det svåra är väl då *vad* det är jag ska göra. Det måste ju finas några verktyg men jag har svårt att se hur det skulle se ut. (Femte träffen)

Struktur får alltså inte bara bli ett skal utan ska fyllas med innehåll. En av deltagarna berättade att i den långsiktiga planeringen utifrån "Tydliggörande pedagogik" ingår att barnen successivt ska lära sig hantera hur deras dag ska se ut. Hon berättade hur hon gått tillväga under barnens tre första skolår. TEACCH⁸³-schemat ligger till grund för arbetet

Schemat började på väggen när de var små. De går och plockar sina lappar. Sedan blev det scheman med skrift, som står kvar, så de kan se men de har inte behov av att plocka bort det. Sedan minskade vi ner det till ett bärbart dagsschema, till att de nu har hela schemat med vad de ska göra på morgonen så det krymper ihop. Mer och mer blir det den lilla filofaxen.

/.../

Jag ser det som ett livslångt lärande så det är en struktur även när de blir vuxna. När de vaknar på måndag morgon och tänker 'hur ska min dag se ut?' ska de kunna skriva det i sin filofax. (Femte träffen)

Deltagarna anser att när de känner barnen, märker de vad som är en bra struktur för varje enskilt barn. I annat fall får de ingen respons från barnet.

⁸³ TEACCH-schemat är en del i programmet Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children. Se Mesibov m fl, 2007).

Men de är så små. De kan protestera genom att inte göra det man vill men de är inte så verbala att de kan säga eller fråga varför gör vi på det här sättet. ... Man får lära dem att tala om vad de själva vill. Då kan de tala om vad de vill och vad de behöver. Dagen är uppbyggd för att de ska klara det. (Femte träffen)

Deltagarna hävdar att det för dem handlar mycket om att hitta strategier och skapa strukturer som fångar upp barnets annorlunda tänkande. Ett exempel som synliggör vilka utmaningar pedagoger ställs inför i arbetet med barn med problematik inom autismspektrum, är en av cirkeldeltagarnas skildring av en pojke som alltid tävlade och som en regnig morgon kom instormande och sa: ”Jag vann över regndropparna”. Personalen i hans verksamhet tog initiativ till att skapa en struktur i olika aktiviteter som kunde väcka hans intresse för annat än att tävla.

Strategier och stödjande strukturer

Strategier och stödjande strukturer används dels när det gäller att stödja barnen i deras utveckling och lärande, dels när det gäller beteenden och undervisningens innehåll. Vi har också sett att strukturer kan ha en stödjande funktion när det gäller språkutvecklingen. Ett exempel på detta var barnen som lärde sig förhandla om paus i arbetet när de kände sig trötta.

I anslutning till strukturer och strategier nämner deltagarna att de använder instruktioner av olika slag. Vilken typ av instruktion de använde hängde delvis ihop med barnens ålder och vad man ville att de skulle lära sig med hjälp av instruktionen. Ett syfte var att ge barnen möjlighet till att få en uppfattning om skoldagens uppläggning. Ett schema fanns då vanligtvis på en whiteboardtavla. Pedagogerna använde sig i huvudsak av stödjande strukturer i form av skriftliga instruktioner. De använde dels visuellt stöd med inspiration från TEACCH⁸⁴ i form av scheman och bilder, dels olika former av ’arbetsordning’. Det visuella stödet kunde utgöras av en bild eller ett ord exempelvis ’samling’, ’svenska’ eller ’matte’. Mer exakt vad lektionen skulle innehålla fick de under hand. I de verksamheter där visuellt stöd *inte* användes var det i stället vanligt att barnen fick nedskrivet en mer exakt ’arbetsordning’ där det framgick vad de skulle göra en viss lektion. Det kunde exempelvis vara vilka sidor de skulle arbeta med i matteboken eller en läsebok med tillhörande arbetsuppgifter. Ofta fanns detta på vars och ens bänk eller instoppat i den bok de skulle arbeta med under en viss lektion. Men strukturer kan också bli begränsande för barnen, konstaterade deltagarna:

⁸⁴ Se föregående fotnot.

Man behöver utmana dem lite grand. Strukturen finns gärna kvar fast de inte behöver den. ... Den blir inte det den var tänkt för från början. (Tolfte träffen)

Stödjande strukturer som ger utrymme för förändring och barnen ges möjlighet att utvecklas. Som pedagog måste man vara flexibel och ständigt fundera över *vilka* strukturer som används i verksamheten och ompröva dessa i och med att varje barn utvecklas. En av deltagarna gav följande beskrivning av struktur:

Struktur för mig är att barnen förstår. Att det är ett mönster som barnen begriper sig på i världen. Tid, rum, vart de ska, vart de är på väg, var de varit. ... Man har en högre grad av struktur än i en annan ”normalgrupp” för annars blir det samma konflikter som upprepas varje dag. (Femte träffen)

Lärprocesser med lagom utmaningar ansåg flera av deltagarna vara ett uttryck för deras ambition med arbetet. De kopplade detta till vikten av fasta strukturer och tydliga yttre ramar så att barn kan få ”landa” i vissa strukturer:

Barnen behöver inte lägga ner sin energi i allting som de ska ta ställning till och välja och att det finns ett sätt att känna förväntan i de här strukturerna. (Femte träffen).

När man har en tydlig struktur i sin verksamhet, och barnen använder sig av den, så ska man också se till att barnen successivt får jobba sig bort ifrån den tydliga strukturen, hävdade deltagarna. Annars blir barnen avvikande. Pedagoger behöver därför, menar cirkeldeltagarna, se över de strukturer som används, fundera över vad de är till för och hur de kan utvecklas med svårare eller andra liknande uppgifter som ger nya utmaningar.

Återkommande strukturerade aktiviteter

Vissa aktiviteter återkom varje dag. Promenader, samlingar, att gå till matsalen, lyssna till högläsning var vanliga i de flesta av deltagarnas verksamheter. I många av dessa aktiviteter fanns strukturer som ansågs mer eller mindre givna.

Att skoldagen och vissa inslag i undervisningen stöds av visuella scheman, instruktioner och arbetsordningar som kan finnas på barnens bänkar eller på en gemensam plats i klassrummet, har för några av pedagogerna blivit en given del i undervisningens uppläggning. I forskningscirkeln diskuterades dessa i samband med att olika alternativ till

instruktioner och arbetsordningar beskrevs och exempel gavs på hur de användes.

Strukturer kan även gälla innehållet i det man gör, resonerade vi. Detta kallade vi inre struktur. Exempelvis kan en skönlitterär bok visa på en struktur för ett händelseförlopp, hur saker och ting är relaterade till varandra, och peka på sammanhang, orsak och verkan. En skönlitterär bok kan också bidra med ett innehåll att diskutera med barnen. Frågan kan röra personer i boken men kan så småningom relateras till egna erfarenheter och upplevelser.

Deltagarna påpekade att många av de svårigheter som tagits upp är av sådan karaktär som även förekommer i ordinarie grupper. Och att även ordinarie grupper skiljer sig åt på många sätt.

Pedagogerna beskrev olika strategier som de tillämpade för att skapa struktur i olika sammanhang. I Lauras verksamhet var man exempelvis bekymrade över att barnen inte lekte med varandra utan ville sitta vid datorerna. De valde då att ha två datorfria dagar i veckan.

Deltagarna ansåg att det var intressant att vi lämnade den *yttre* strukturen och samtalade om *inre* strukturer och förhållningssätt. På så sätt fick ordet struktur ett vidare perspektiv där även innehållet är strukturerat och kan bidra till tydliggörande för barnens arbete. Man tänker annars mest på de yttre ramarna, menade en av deltagarna.

Vad betyder struktur för barnen

Ett exempel på strukturerade verksamheter var de promenader som var en daglig rutin i flera av deltagarnas verksamheter. En av deltagarna berättade att de alltid har en daglig promenad i klassen. Den sker alltid vid samma klockslag. Efter lunch läser de en saga och sedan går de ut på promenad.

När det sker tillfälliga förändringar, och rutinerna bryts, blir det kaos för några av barnen. De hade därför bestämt att alla barn alltid skulle gå på promenad. Även detta ställde dock till svårigheter. En elev som inte ville gå på promenad inledde varje dag med att fråga om de ska gå på promenad. Sedan har han tid att ”varva upp sig under hela förmiddagen”, berättade en av deltagarna vid femte träffen.

För barn som kommer från ordinarie klasser kan den tydlighet och fasta struktur som finns i deltagarnas verksamheter upplevas ovant. I ett fall beskrevs en pojke som hade svårt att anpassa sig till de fasta strukturer som gällde i den lilla klassen: ”Man måste lära honom de strukturer och rutiner vi alltid gör.” Pedagogen hävdar att han behöver en tydlig struktur men att han inte inser ”att det är skönt för honom att veta att först så kommer matte, sen kommer nåt annat och sen rast”. (Femte träffen).

Avslut och övergångar mellan olika moment

Erfarenheter av att barn ofta blir störda i sitt skapande, sitt skolarbete eller i sin lek lyftes fram. Speciellt gällde det svårigheter med övergångar och att avbryta olika aktiviteter när det var dags för rast, lunch eller att avsluta skoldagen. Det finns, hävdar cirkeldeltagarna, en omständighet som är fundamental och som skiljer många de här barnens vardag från de flesta andra i den åldern, och det är att de åker taxi till och från skolan. Det innebär att de måste ge sig iväg när taxin kommer. Dessa barn måste således i ett avseende anpassa sig ännu mer till yttre ramar än barn som går i skolan i hemmets närhet och här finns inget utrymme för någon tidsmässig flexibilitet. Problem kan lätt uppstå om barnen inte är förberedda tidsmässigt utan ska iväg omedelbart. Deltagarna beskrev strategier för hur de förberedde barnen att lära sig klara övergångar och avsluta dagen. Framför allt handlade det om att i god tid påbörja ”återuppstigningen” för att avsluta arbetet:

Vi försöker i mån av tid påpeka att nu är det så mycket tid kvar. Titta på klockan. Nu kommer snart taxin. Så att vi försöker ju verkligen men ibland missar vi faktiskt. (Femte träffen)

Uppbrott är svåra, den erfarenheten fanns hos alla men även övergångar, från en aktivitet till en annan under skoldagen, vållar bekymmer.

Det kan vara ett himla bråk innan man kommer igång med matten men sen när det väl är igång blir det ett himla bråk innan man kommer igång med nästa sak. Alla övergångar är svåra. (Femte träffen)

Pedagogen berättade att hon måste börja nedräkningen i god tid och säga: ”om en liten stund ska vi gå. När den stora visaren pekar på fem då är det dags att gå.” När fem minuter har gått säger hon: ”nu är det bara en liten stund kvar” och lite senare: ”nu är det en pytteliten stund kvar.” (Femte träffen)

Möjligheter för barnen att uttrycka sina tankar

Vi diskuterade hur deltagarna gör i sitt arbete för att stimulera barnens utveckling och lärande. Emma berättade att hon talar med barnen vid olika tillfällen för att få en uppfattning om vad de är intresserade av. Hon berättade att hon får veta mycket av barnen på rasterna.

Susann berättade att de planerat att ha tankeböcker i hennes verksamhet och ungefär en gång i veckan sitta enskilt med varje barn och försöka fånga upp vad som kan vara väsentliga frågor för barnet. På så sätt skulle barnen

kunna få möjlighet att uttrycka det de kanske inte kan säga i ett större sammanhang. I ett sådant samtal kan man fånga upp önskemål hos dem och sedan lägga in det i vardagen.

Vi diskuterade barnens möjligheter att uttrycka sina tankar, och om de behärskar svenska språket tillräckligt för att kunna uttrycka vad de vill.

Hos Susann markerar pedagogerna tydligt för barnen att de behandlas olika i olika situationer. Hon kan säga till ett barn att ”du behöver inte det här men det behöver han” eller ”du klarar att jobba en stund till men han är trött, han måste vila”. Susann anser att det är viktigt att det finns ett utrymme för förhandling och att det är en stark drivkraft i språkutvecklingen om man får möjlighet att förhandla sig till någonting. Hon funderade över vad som kan vara förhandlingsbart. Å andra sidan inser hon att hon ofta styr vad barnen ska göra och vad barnet behöver:

Det är inte säkert att barnet kan säga till mig ’jag orkar inte mer’ utan det märker jag på andra sätt. Det är tolkningar jag gör av *beteendet*. Och då säger jag ’nu kan du ta rast för nu har du jobbat jättemycket’. Och sen bestämmer jag att det andra barnet som då genast också vill ha rast, att ’du är inte trött’. (Susann, femte träffen)

Ett dilemma som framfördes är att pedagogerna bestämmer så mycket åt barnen att det inte finns utrymme för barnen att lära sig känna efter och uttrycka ’vad vill jag’:

När man väl frågar dem vad de vill så vet de inte utan svarar det man själv skulle ha svarat. Det blir tokigt. Då får man lära dem hitta små öar och börja bestämma nånstans. (Emma, femte träffen)

Men sen är det ju också vad de vill och vad de behöver. För många barn har inte förmåga att tänka vad de behöver. Men om man vill bygga med LEGO hela dan, man måste ju ha en förmåga för att man ska kunna få ett stort inflytande över sin situation. Att inte bara vara lustdriven. Sen måste vi som pedagoger ändå lägga upp verksamheten och försöka fånga barnens lust så att det blir roligt för dem. (Hedvig, femte träffen)

Deltagarna betonade att de mött många barn, även i ordinarie verksamhet i förskolan och de första skolåren, som haft svårt att berätta med ord hur de känner sig. Bland barnen de arbetar med nu är det ett fåtal barn som kan med ord säga ’nu är jag jättetrött’ eller ’jag är ledsen’. De berättar på andra sätt och då måste pedagogen läsa av, tolka vad barnet menar, framhåller Emma, och inte bara lyssna på det de berättar med ord för de har inte språket. Då har man ju kommit långt om man kan förklara sig.

Att lära barnen be om något

En del av barnen i deltagarnas verksamheter har svårt att kommunicera verbalt. Hanna beskriver att de försöker lära barnen att ta initiativ och be om paus eller be om hjälp när de inte orkar mer. Att barnen ska kunna säga 'Nu har jag jobbat nog, nu vill jag vara ledig' istället för att, vilket var vanligt, barnen "straffar ut sig" genom att bli besvärliga, för att slippa jobba. Hon poängterar att det är viktigt att barn lär sig ta initiativ till kommunikation även om de har svårt med det. Hanna reflekterar samtidigt kritiskt eftertänksamt: "Och det kanske faller bort ... om vi ger för mycket struktur. Då slipper de det eller då kan de inte det".

En av deltagarna berättar från sin verksamhet att några av de äldre barnen, de som går i fyran, börjat ifrågasätta varför de går i den klassen:

De kan säga 'Varför ska jag sitta här och göra det här nu?' och då har de ju kommit ganska långt när de börjar ifrågasätta, då har de ju märkt att det finns en struktur och börjar fundera över orsaker till den. (Fjärde träffen)

När ett av barnen, som börjat ifrågasätta varför han går i klassen, fick samtala om sin skolsituation och fick förklaringar till varför han ibland sitter med läraren i ett eget rum var han nöjd. Barnet ville få diskutera "vad är det med mig egentligen", trodde pedagogen. "Tankar som maler mycket." Susann var imponerad över hans förmåga att kunna ifrågasätta sin skolplacering och resonera kring sin egen situation.

Barnens deltagande vid planering

Barnen deltog i begränsad utsträckning vid planeringen av olika aktiviteter, främst när det gällde rastverksamhet och klassens timme. I ett fall gjorde pedagogerna ett urval bland olika lekar som de lärde barnen och som barnen sedan kunde välja bland på rasterna. Men hon insåg att det är de vuxna som valt ut lekarna och konstaterar: "Vi bestämmer allting om man ska vara riktigt ärlig.". Andra deltagare hade svårighet att hitta rastverksamheter som passade barnen:

Vad kan vi hitta på som är roligt, intressant, som ger möjlighet för framtiden och samtidigt inte skapar konflikter? Och ibland kan man inte respektera vad de vill. Man talar ju om elevinflytande ... men ska man vara ärlig så får de inte mycket. (Hedvig, femte träffen).

Instruktioner som stöd för att strukturera skoldagen

I alla verksamheter förekom någon form av visuell instruktion i form av text eller bild och som var tillgänglig för barnen. Men det var olika slags

instruktioner och olika nivå på dem. Detta förknippar jag med skillnad i barnens ålder. Dels fanns verbala instruktioner, dels fanns små lappar med information, t ex ”övningsboken sidan 64”, som pedagogerna satte på barnens bänkar. I en verksamhet fanns inga gemensamma synliga instruktioner utan främst arbetsordningar. I en verksamhet hade barnen ett bänkschema med bilder och text som fästes på kardborreband.

I stort sett alla verksamheter hade en struktur som såg ut på följande sätt: Samling, gemensamt arbetspass, enskilt arbete, rast, gemensamt arbetspass, lunch. Denna struktur kunde finnas som en arbetsordning på barnets bänk eller på ett stort schema på väggen eller på en whiteboardtavla. Pedagogerna bestämde i mycket hög grad vad barnen ska arbeta med. En av deltagarna framhöll att barnen är trygga i rutinerna och hon upplever att barnen känner tillit till att pedagogerna har grepp om verksamheten

Att förändra instruktioner och strukturer

Det skiljer mellan olika barn vilka behov de har av fasta strukturer. Lauras erfarenhet, från förskoleklassen där de använder TEACCH-scheman med bilder för barnen, är att de strukturer och instruktioner som finns blir något rituellt för barnen. Behovet är kanske inte lika stort som att det är roligt och rituellt, tror hon. Hedvig pekar på betydelsen av att *tänja* på den struktur man använder. Hon poängterar att inte klippa av och abrupt införa stora förändringar utan snarare successiva förskjutningar och ha en flexibilitet där barnen kan få vara med och bestämma inom vissa ramar:

Vi var på ett studiebesök som låg mycket för sig självt, för barn med den här problematiken ... Vi är glada att vi jobbar där vi gör med så nära anknytning till en skola och kan vara på en vanlig skolgård och äta i matsalen. För vi har ju hela tiden för många barn tänjt och tänjt och de klarar helt andra saker nu än för tre år sen. Vi hade inte kunnat åstadkomma det om vi legat för oss själva. (Hedvig, tionde träffen)

På den skola Hedvig arbetar finns flera parallellklasser vilket betyder att barnen kan erbjudas möjlighet att delta i den ordinarie verksamheten i dessa klasser och även vara tillsammans med andra barn på raster. Detta sker successivt med målsättningen att barnet ska lyckas, att klara av att vara i en större grupp eller annan grupp där man har ett annat sätt att ge instruktioner eller ett annat sätt att uttrycka sig på. Hedvig berättar om en pojke med stora svårigheter i socialt samspel som nu är med i en vanlig klass med sina jämnåriga kamrater en dag i veckan:

När han kommer därifrån så är han som en trasa, han är så trött. ... Men då har han hållit sig i skinnet hela dan för där är han helt annorlunda. Han sitter

tyst när det sitter 30 stycken i klassrummet, han är uppmärksam och orkar han inte så sitter han i alla fall tyst. ... Han är med på rasterna och han är med på idrott och musik. Det är så belönande i hela situationen för honom, att vara där med kompisar och på skolgården. (Hedvig, tionde träffen)

Pojken klarar alltså att vara i den ordinarie klassen och Hedvig fascinerar över att detta:

Hos oss kan han inte hålla ihop sig. Skulle han vara sådan i den lilla gruppen skulle det vara väsentligt mycket lugnare i gruppen.

Olika barn har skilda beteenden och sätt att vara. Barnens egenheter och allt de gör märks mycket tydligt i en liten grupp. Dessutom finns ofta flera vuxna omkring barnen och ser vad de gör i nästan varje stund. Även i stora klasser är barn olika men där har vuxna sällan tid eller möjlighet att följa dem på samma sätt. En konsekvens av detta kan bli att barnen är mycket påpassade i den lilla gruppen och aldrig får ro att koppla av en stund. Att barnen får möjlighet att vara i annan grupp där man har ett annat sätt att ge instruktioner på eller ett annat sätt att uttrycka något på kan då ge barnen nya utmaningar.

Vi summerade diskussioner om strukturer och belöningar vid den tolfte och avslutande träffen med att konstatera att många pedagoger tänker i form av belöning och bestraffning. Hanna hävdade dock att ”vi kan satsa på enbart belöning”. Den pedagogiska tanken bygger på att lusten, barnets drivkraft och belöningen hänger samman. Lusten och motivationen, är viktig. Så länge barnen är motiverade är det lätt att arbeta. ”Vi ska i ryggmärgen ha med oss att vara flexibla och kunna töja ut gränserna när det behövs och kunna jobba olika med olika barn”. (Hanna, tolfte träffen)

Samarbete med föräldrar och samverkan med andra yrkesgrupper

I detta avsnitt belyses cirkeldeltagarnas syn på och erfarenheter av föräldrasamarbete och vad dessa erfarenheter sammantaget har bidragit med för vår förståelse av samarbete med föräldrar. I avsnittet belyses också samverkan med modersmåls lärare och andra yrkesgrupper. Följande områden berörs:

- Föräldrars frågor om autism och barns skolplacering.
- Svårigheter med att inte kunna besvara föräldrars frågor.
- Skillnader i språk och kultur.
- Kommunikation via tolk.
- Pedagogers ansvar för kontakter mellan olika instanser.

Föräldrars frågor

Under forskningscirkeln har vi tagit del av deltagarnas samarbete med föräldrar från andra länder, föräldrar vilka fått besked om att deras barn har någon form av problematik inom autismspektrum. Dessa erfarenheter bidrog till en fördjupad kunskap om vad det kan innebära för pedagoger att i det vardagliga arbetet möta familjer som kommit till Sverige och här får besked om att barnet har något problem som måste utredas. Språkets begränsningar, där nyanser ofta går förlorade, har varit en central del i diskussionerna. Olika förutsättningar för föräldrar och pedagoger att förstå varandra, utifrån kulturella aspekter, har varit en annan del. En av deltagarna gav följande exempel:

En pappa till en pojke hos oss som varit på utredning i flera år och fått sin diagnos, kom och berättade att pojkens sjukdom hette ”avetism”. Pappan hade inte riktigt förstått anledningen till att pojken var hos oss. (nionde träffen)

Den här pappan hade förstått att det var något annorlunda med pojken men inte kunnat se sambandet mellan pojkens problematik, begreppet autism och placeringen i den speciella gruppen. Pappan hade inte förstått anledningen till barnets placering i den här gruppen, en grupp där alla barn hade autismdiagnos.

Samtal via tolk

Deltagarna upplevde det problematiskt att tolkar inte tycktes översätta vad pedagogerna sagt. Tolkarna använde många ord i sin översättning av något pedagogen formulerat betydligt mer kortfattat. Hedvig belyser detta:

Så *här* mycket säger man på svenska och så *hääääääär* mycket på somaliska. (Hedvig, femte träffen)

Hos deltagarna skapas misstroende gentemot tolken när de har på känn att det tolken säger inte tycks stämma överens med vad de själva har sagt. Deltagarna upplever att den information som utbyts med föräldrar riskerar att bli otydlig åt båda hållen och framhåller betydelsen av att tolken översätter det som faktiskt sägs. Annars kan det resultera i, vilket deltagarna erfarit, att tolken använder närliggande ord som inte riktigt motsvarar det som pedagogerna åsyftar. Det händer också att tolken använder svenska ord, t ex autism, handikappad och utvecklingsstörning, när de talar om barnets problematik.

I vissa fall anlitas modersmåslärare som tolkar. Deltagarna ansåg inte detta vara någon bra lösning. En av deltagarna påpekade också att hon under sin utbildning lärt sig att man alltid ska beställa ”neutrala tolkar”. Erfarenheter pekade dock på att det ibland kan vara svårt att få tag på tolk och att de inte alltid översätter det som sägs bl a av det skälet att de varken är insatta i skolfrågor eller frågor om autism.

Det kan vara svårt att hitta ord och begrepp som går att översätta direkt mellan två språk. I en diskussion vid sjunde träffen konstaterade deltagarna att de inte tänkt på vilka ord och begrepp som tolkar använder när de talar om autism:

Det borde man veta. Jag använder nästan alltid tolk när jag pratar med föräldrar men jag har aldrig tänkt på det, ja vad säger de? (Hanna, sjunde träffen)

På somaliska tror jag de säger autism. (Hedvig, sjunde träffen))

Och handikapp säger de. Det vet jag att pappan har sagt till tolken det ordet (Susann, sjunde träffen))

Om det inte finns något ord eller begrepp för autism i språket, säger det sannolikt något om hur man ser på problematiken, resonerade vi.

I samband med föräldrasamtal hade deltagarna frågat tolkar vad de talade om. Det hade då kunnat röra helt andra frågor om barnet än det pedagogen talat om. Det händer också att tolkar talar om barnuppfostran mer generellt. Vid ett senare tillfälle berättade en av deltagarna som arbetar med somalisk personal att ett begrepp som ’autism’ inte är möjligt att översätta från somaliska direkt till svenska. Ordet finns inte på somaliska. Bland somalier används vanligen ’jallal’, vilket betyder att allt inte står rätt till.

Vi konstaterade att det ligger ett stort värde i att få tag i tolkar som kan fungera som ”brobyggare” eller ”mediator” mellan kulturer, en person som inte bara är språkkunnig utan även väl insatt i såväl den svenska skolkulturen som skolkulturen i det land varifrån familjen kommer. Dessutom behöver tolkar god kännedom om autism och synen på funktionshinder i Sverige. Det skiljer mycket mellan olika tolkars förmåga att översätta när det rör barn med autism men det finns tolkar som skaffat sig gedigen kunskap om autism.

Att fånga upp tolkar som gör ett bra arbete, ansåg deltagarna vara värdefullt. Då kan man önska att få samma tolk vid fler tillfällen. Det medför svårigheter som inte alltid går att förutse när pedagoger ska samtala med föräldrar via tolk. Det är dock inte alltid språket som är det största

bekymret. Hedvigs erfarenhet var att kulturskillnader kunde vara ett större problem vid föräldrakontakter än språk:

... även med bristfälliga möjligheter att utifrån språket förstå varandra så kan man göra det hyfsat om det finns nån slags öppenhet ... medan det vid nästan bättre språkliga förutsättningar kan bli nästan omöjligt ibland. (Hedvig, tionde träffen)

De olika kulturella referensramar som pedagoger och barnens föräldrar har påverkar möjligheterna att förstå varandra. Pedagogerna vet inte vad som går fram till föräldrar och vad de förstår av det som sägs. Detta inträffar även när man använder tolk, hävdar deltagarna. Samtal som förs via tolk tar mer tid i anspråk även om deltagarna anser att de med tiden får viss vana.

Det finns en ambition hos deltagarna att ordna föräldramöten där alla föräldrar får tillfälle att träffas. Föräldrarna har uppskattat detta. Om flera föräldrar behöver tolk kan detta dock ibland bli tungrott. Hanna berättade om sitt senaste föräldramöte där föräldrar till fem barn med fyra olika språk deltog. Till detta möte anlätades tre tolkar.

Föräldrarna kan prata med oss genom tolkarna men inte diskutera med varandra det blir för bökigt. Föräldrarna skulle gärna vilja ... utbyta kunskaper och erfarenheter om sina barn med varandra. Det blir så tydligt hur svårt det blir när man inte har samma språk. (Hanna, nionde träffen)

För att kunna bli ett levande samtal behöver det få pågå ett tag. Då kommer man så långt efter innan det som sagts hunnit översättas och man själv kommer till tals, så det går inte att delta riktigt.

Skolan som mötesplats

Föräldramöten fyller ofta en viktig funktion för barnens föräldrar. Familjerna bor ofta långt ifrån varandra och föräldramöten ger föräldrar möjlighet att lära känna varandra. På en skola ordnade föräldrar gemensamma verksamheter för barnen på helgerna. Barnen lekte med sina kamrater samtidigt som föräldrarna fick tillfälle att träffas. Dessa träffar där olika språk och kulturer möts har stärkt både föräldrar och barn. Det ledde även till att barnen tog hem kamrater: ”de växer mycket av det” (Emma, nionde träffen).

Erfarenheter från olika skoltraditioner

Olika länder har olika skoltraditioner. Föreställningar om ’det vanliga’, det föräldrar, barn och även modersmåls lärare känner till från skolgång i andra

länder, kan prägla hur god undervisning värderas i Sverige. En uppfattning i cirkeln är att när föräldrar känner igen skolans arbetssätt har de lättare att stödja barnen. Den typen av disciplinerande arbetssätt där barn sitter tyst och stilla och fyller i uppgifter uppfattas på vissa håll som ett ideal.

I cirkeln diskuterades meningsfullheten med den typen av uppgifter. Deltagarna framhöll att för barn med autismspektrumproblematik kan det vara betydelsefullt att kunna sitta still och genomföra uppgifter tillsammans med några andra barn och få uppmuntran för detta:

Att få känna att 'Jag klarar av att sitta still' om det är ett syfte i sig. Det kan ge barnet glädje att lyckas med det. (tredje träffen)

Det vi i den svenska skolan uppfattar som icke-stimulerande och utmanande uppgifter, kanske är bra för vissa barn, men det kan resultera i att uppgifternas innehåll underordnas beteendet. Vi kan inte nöja oss med den typen av uppgifter utan det ligger i pedagogens ansvar att se till att barnen får andra uppgifter som är utmanande på flera sätt t ex språkligt.

Svårigheter för pedagoger och föräldrar att förstå varandra i samtal kring konkreta skolsituationer kanske bottenar i olika skoltraditioner. Vi pedagoger glömmer bort att föräldrar inte är så insatta i den svenska skolans värld och att det ibland går lång tid mellan deras besök i skolan:

De dimper ner och man kanske måste sätta in dem i sammanhanget på nytt. (Kristina, sjunde träffen)

Frågan är om vi försöker anpassa samtalen till föräldrarnas erfarenheter på något sätt, undrade vi.

Utmanande situationer för pedagogen

En av deltagarna berättade vid tionde träffen att två av hennes elever har föräldrar som är analfabeter. Hon upplever att samtalen med dessa föräldrar blir väldigt torftiga och att föräldrarna verkar ganska ointresserade av det barnen gör i skolan. Till de senaste utvecklingssamtalen hade de inte kommit. Deltagarna diskuterade detta och menade att även om vi i den svenska skolan anser att det är föräldrars skyldighet att komma till skolan på samtal, finns det naturligtvis olika anledningar till att de inte kommer. Att de uteblir bidrar dock till att vi som arbetar med barnet upplever föräldrarna som ointresserade av sitt barns skolgång. Deltagarna påpekade dock att de flesta föräldrar kommer till avtalade möten i skolan.

Många föräldrar kommer från samhällssystem där man inte förväntas ha något inflytande i myndighetsutövandet. De har ofta upplevt ett auktoritärt

skolsystem där det inte var tal om föräldrainflytande. I Sverige kallas föräldrarna till möten där de, tillsammans med lärare och andra representanter för skolan och samhället, förväntas ha synpunkter och vara med och fatta beslut om sitt barns framtida skolgång. Sådana situationer kan upplevas förvirrande och ge intryck av att det är folk som inte kan sitt jobb. Inte sällan sker samtalen via tolk och vad som når fram till föräldrarna är oklart menar cirkeldeltagarna.

I flera fall var deltagarna involverade i diskussioner med föräldrarna kring frågor de inte kunde besvara på något enkelt sätt. En sådan fråga gällde skolplacering. En av deltagarna berättade om ett samtal där hon kände sig överrumplad och hade svårt att hantera situationen:

Just den här diskussionen när de ska byta skolklass på skolan eller om de ska till annan skolform, särskolan då. Där tycker jag det är så svårt. För då säger de 'Vad tycker du skulle vara bra för honom eller henne?' Ja, så kan man ju säga vad jag tycker. Men det är ju inte *jag* som får bestämma det. Jag kan ju bara ha *min* åsikt. (tionde träffen)

I linje med föräldrars tidigare erfarenheter av lärare som auktoriteter kan det te sig logiskt att föräldrar frågar läraren, ansåg deltagarna. Vi funderade över vad som ligger i föräldrarnas fråga 'vad tycker du?'

...när de säger "tycker du", menar de då rakt av vad du tycker eller menar de att du har sån kunskap om barnet att du kan ge dem råd utifrån din profession och allt det du har sett att barnet kan och inte kan. Att du har den kvalitén och kunskapen att du kan göra det?

Jag vet inte. Men ibland känns det som att 'bestäm du – vad tycker du att vi ska göra. Om du säger, så säger jag som du säger.'
Men då kan det vara så. 'Det är läraren som bestämmer, tycker läraren så, så är det så.' (tionde träffen)

Pedagogen känner sig osäker på vad hon kan säga. Hon vill inte styra föräldrarna. Kanske förlitar sig föräldrarna mer på pedagogens bedömning än en utredning som genomförts av personer som träffat barnet en kortare tid. Föräldrar känner kanske en större närhet till pedagoger, resonerade vi. Den här pedagogen kände sig utelämnad när hon ensam fick föra den här typen av diskussioner med föräldrar. Hon upplevde att hon inte hade möjlighet att rådgöra med elevvårdsteamet eller förankra hos dem eller skolledningen vad hon talat med föräldrarna om, då hon vanligtvis inte fick delta i deras möten när barnens skolplacering diskuterades.

I en annan skola var förhållandena annorlunda. Där deltog pedagogen i diskussioner om skolplacering. Hon berättade om ett samtal som hon och

skolledningen haft tillsammans med en familj. I ett tidigare skede hade de övertalat föräldrarna om en tänkt skolplacering för ett barn. Detta ville nu pedagogerna ändra på. De hade upptäckt att eleven utvecklats mycket och ansåg att eleven skulle gå kvar i deras skola:

Vi var väldigt tydliga med vad vi tyckte men det var ju de [föräldrarna] som tillsammans med rektor skulle fatta beslutet. Vi hade ju inflytande med vårt omdöme. Och då frågade ju mamman 'tror ni att han klarar det?' Ja, det tror vi, annars hade vi inte föreslagit det. 'OK, då gör vi som ni tycker'. Så vi har ju väldigt stort inflytande över ett beslut. (tionde träffen)

Detta samtal skedde i en mer formell situation än i det tidigare exemplet, där pedagogen under ett utvecklingssamtal ensam ställdes inför en fråga hon inte ansåg sig ha inflytande över:

Min uppgift är mer att säga att du måste ta kontakt med elevvården. Det är elevvården, med kurator, psykolog och skolsköterska som ordnar skolplaceringar för ditt barn, det är inte jag. Det är inte jag som handlar upp platserna ... Det är nämligen så att jag är lärare och de är elevvårdare.

Liknande diskussioner om möjligheter att få delta i diskussioner med föräldrar och andra yrkesgrupper och kunna dela med sig av sina pedagogiska kunskaper om barnet, har varit en central fråga i cirkeln.

Makt att besluta om det bästa för barnen i skolan

Vid upprepade tillfällen får deltagarna förklara för barnens föräldrar vilka svårigheter barnen har utifrån diagnosen. Det behöver inte vara inlärnings-svårigheter utan kan exempelvis gälla att klara av raster eller skolvägen. Deltagarna upplever att det är en hård kamp för att få föräldrar att förstå varför det som görs i skolan är bra för deras barn. Pedagogerna är inte heller övertygade om att utredningar som gjorts alltid ger en korrekt diagnos. Hedvig tog vid elfte träffen upp ett dilemma kring detta med pedagogers makt och tolkningsföreträde gentemot föräldrar:

Det här svåra att de ska förstå att vi har rätt. Det handlar om makt och att vi har tolkningsföreträde och vårt jobb går ut på att de ska acceptera att vi har rätt.

Det fanns dock olika uppfattningar bland deltagarna om i vilken utsträckning pedagoger har rätt. Ofta måste pedagoger försvara vad utredningsteam och skolledning bestämt. Det händer att det blir låsningar då den uppfattning pedagogen framför inte accepteras av föräldrar:

Det handlar om att respektera deras [föräldrars] kunskap ... Föräldrarna ska äga utredningen ... men de slussas in i något som de kanske inte alls vill eller är med på ... de kan inte värja sig.

Ett exempel på detta är en mamma som inte förstår varför hennes pojke är placerad i en av deltagarnas klasser. Pojken har ingen diagnos men inför nästkommande läsår vill skolan söka en Aspergerklass för honom:

'Det är inget fel på mitt barn', säger mamman. 'För visst kan han läsa', säger mamman. 'jaa, han kan läsa'. 'Och visst förstår han'. Jaa, han förstår'. Och han är intellektuellt duktig och klarar alla uppgifter.

Mamman accepterar således inte pedagogens argument som grund för att han skulle börja i en Aspergerklass, trots att skolan tror att en sådan grupp, med andra som är som han, skulle passa honom bra:

Jag försöker säga att skolan är så mycket mer, och livet är så mycket mer än att bara kunna läsa och räkna. 'Det är samspelet med andra människor som är problemet för ditt barn.' 'Neej, han är så älskad av oss', säger mamman.

Inför dessa argument känner pedagogen det svårt att övertyga henne om att en Aspergerklass skulle passa honom som handen i handsken. (elfte träffen). Mamman säger nej med motiveringen att det finns många andra som är som han. Hon kräver att pojken ska gå i stor klass och hon ansåg att någon utredning behövdes inte. Fia försöker utmana:

Men var blir det ett jämbördigt möte där vi är nyfikna och intresserade och undrar 'hur tänker du då?'

Vi diskuterade om föräldrar ges möjlighet att berätta hur de resonerar. Pedagogerna upplevde att föräldrarna i det här fallet kände sig utpekade av skolans personal och att de inte förstod att han är ett älskat barn. Pedagogerna lyfte i det här tillfället också fram svårigheten att med ord beskriva problemet kring pojken:

Det blir så diffust för mig att beskriva ... Men det finns nåt särskilt i hans beteende som inte är hos alla barn.

Mamman påpekar att barnet kan och gör detsamma som andra barn. Pedagogerna instämmer till viss del i detta och har svårt att sätta fingret på vad som är problemet. Hon ställer därför frågor om pojken och får bland annat veta att han har gott om kamrater. Hon tycker inte hon kan ifrågasätta vad mamman säger. Men mamman ser ingenting av det som sker i skolmiljön. Och det är där pedagogerna ser att han har svårigheter i kontakter

med andra. Jag ställde frågan om vi vill ha den här typen av samtal. Är vi genuint intresserade av mer kunskap om barnet och hemsituationen eller vill vi enbart hitta lösningar så att den pedagogiska situationen fungerar tillfredsställande?

I olika områden finns olika rutiner för vilka ur personalen som deltar i samtal om barnens placering. Pedagogen i exemplet ovan känner att hon har ett stort ansvar i att samtala med föräldrar om skolplacering och ställningstaganden till denna placering. Hon blir på det sättet en slags skolledningens förlängda arm.

Deltagarna upplever att föräldrar är intresserade av den kunskap de har om barnen, däremot är flera av dem tveksamma till om skolledning och elevvårdsteam har så stort intresse av deras kunskaper.

Samtal med föräldrar om barnets diagnos

Deltagarnas erfarenhet pekar på att pedagoger i förskolan och skolan, som ofta har tät kontakt med barnens föräldrar, får många frågor som rör barnets diagnos. Mot bakgrund av detta konstaterar vi i cirkeln att den typen av samtal är en väsentlig del i pedagogers vardagliga arbete. Dessa samtal kräver både tid och energi. Föräldrarnas frågor har väckt pedagogernas undran kring vad föräldrar egentligen uppfattar i samband med utredning och överlämnande av diagnos. Mycket tycks vara förvirrande för en del föräldrar både under utredningens gång och efteråt.

Hanna har funderat över hur hon förhåller sig till diagnoser och tester i samtal med barnets föräldrar. Det blir så laddat för många föräldrar när barnet får den här diagnosen, säger hon:

Jag kan känna att det finns problem med att säga att ett barn har autism. Och att det ofta är bättre att prata om vilka svårigheter som barnet har, hur det ser ut... Och det kanske inte ens är säkert att han har autism – om man nu kan ha det, eftersom det egentligen bara är, autism är, en samling symtom. Det är ju ingenting man *har* på det viset. Beskriver man barnets svårigheter i relation till olika situationer underlättar det för föräldrar och andra i barnets omgivning att förstå barnet. (Tolfte träffen)

I samtal med pappan till ett barn framgick att han inte ville acceptera diagnosen autismspektrumstörning. Pappan berättar om barnets beteende och problem och pedagogen uppfattar det som ”ganska klassiskt autismsbeteende”. Men pappan accepterar inte diagnosen och pedagogen undrar:

Han vet om barnets problem, men vad tänker han när han hör autism? Tänker han att det är ett barn som sitter och viftar och gungar ... på den grövsta formen av autism?

Familjen hade fler barn och de visste att det var något annorlunda med den här pojken men kopplingen mellan det och autism hade de inte gjort. Pedagogen poängterade att om pappan i det beskrivna fallet har en föreställning om hur barn med autism betar sig, att de ”sitter och viftar och gungar”, som hon säger, då kan det bli svårt att känna igen sitt barn i diagnosen autism om barnet inte betar sig så. Pedagogerna filmar en hel del för att bland annat ha som underlag för samtal med föräldrar.

Behövs ”etiketter” på barnen? Spontant kommenterade deltagarna detta med att det både handlar om pengar, dvs ekonomiska resurser för den verksamhet som barnet behöver, och om behovet av en förklaringsmodell. Men då behöver föräldern förstå innebörden i begreppet autism. Utifrån det nyss nämnda fallet, insåg vi dock att en förklaringsmodell *inte* alltid leder till förståelse.

Ibland kan diagnosen ligga i vägen. Att det är *den* man kan strida om fast man är överens om barnet. (Tolfte träffen)

Enligt pedagogen tänkte pappan att om barnet får se andra barn leka och prata, så kommer hans barn också ”på spåret”, men riktigt så enkelt är det inte alltid att det räcker med att se och vara tillsammans med andra barn. Att förstå varandra – föräldrar och personal ter sig ganska komplext. Vi insåg under cirkeln att vi är snara att tolka vad föräldrar säger utifrån vår egen förståelse. Istället skulle vi, insåg vi, ge oss tid att låta föräldrar berätta hur de resonerar utifrån sitt perspektiv.

Olika världar – olika synsätt

Susann berättade om en familj som hon menar trots medverkan av psykologer vid många möten under flera år, troligen inte kunnat ta till sig barnets diagnos, autism samt ett lindigt begåvningshandikapp. Det är också oklart vad föräldrarna förstått av utredningen och om de känner till att barnet är inskrivet i särskolan. Susann konstaterar:

Så nu måste vi ta det också. Det är ganska skrämmande att de inte vet vad de har varit med om. (Elfte träffen)

Exemplet visar att det kan vara svårt för föräldrar att förstå skolans organisation. Men det visar också att pedagogen känner stort ansvar för att tala med föräldrarna om detta. Många föräldrasamtal är krävande. Hedvig

beskriver att hon laddar inför samtal med föräldrar och att det är svårt att förstå vad som *händer* under samtalet:

De här samtalen är jättejobbiga. Man laddar innan och är helt slut efteråt för det är så svårt att förstå vad som egentligen händer under de här samtalen. Var det knyter sig och varför man aldrig kommer någonstans. (Elfte träffen)

Hon berättar också om ett samtal med föräldrarna där de inte varit missnöjda, vilket de brukade vara, utan där pappan väldigt lugnt konstaterat att föräldrar och skolan har olika bild av barnet.

Emma framhöll att vi nog ofta ser olika saker hemma och i skolan. I skolan ska barnen kunna koncentrera sig på skolarbetet och klara av att vara med andra barn i grupp under en stor del av dagen.

Det är viktigt att komma överens med föräldrar, framhåller deltagarna, om att det inte handlar om rätt och fel utan att vi har olika bilder av barnet. I en verksamhet fick de följande fråga från föräldrar:

'Hur kan det komma sig att barnet kan gå i koranskolan med tjugo andra barn och läraren kan varken barnets språk eller svenska speciellt bra. Hur kan det gå, medan i skolan är det fyra barn och ni har jättesvårt med honom.' Jag förstår att ur föräldrarnas perspektiv är det en relevant fråga. (Emma, elfte träffen)

Sett ur föräldrarnas perspektiv är det fullt begripligt att de undrar över detta. Vi blev själva nyfikna och tyckte det skulle vara intressant att studera verksamheten i koranskolan:

Tänk att få se på vad det är som *funkar*. För oftast tittar man på varför blir det kaos? Vad som *inte* funkar. Underbart att få se varför det funkar det här. (Emma, elfte träffen)

Erfarenheter av föräldrars syn på autism

De erfarenheter som deltagarna lyfter fram tyder på att de uppfattar att föräldrars föreställning om autism och hur barn med autism "är" skiljer sig åt mellan olika familjer. Många föräldrar de mött vet inte vad autism står för. Föräldrarna håller med om att barnet är annorlunda på något sätt. Pedagogerna för fram att det som är avvikande kan bli ett problem i skolan och föräldrarna känner igen det hemifrån. Men de tycks inte uppfatta det som problem. Tidigare exempel har berört detta; pappan som inte accepterade diagnosen autism och mamman som ville att hennes pojke skulle gå i stor klass.

Många förstår inte vad det [autism] betyder. 'Varför kan hon inte lära sig prata?' 'Varför tittar hon inte på mig?' Det finns så mycket grundläggande funderingar. (Hanna, sjunde träffen)

Även om föräldrar ser att barnet är annorlunda hemma betyder det inte att de tycker barnet ska utredas eller särbehandlas i skolan. Men det är svårt att veta hur föräldrar egentligen ser på detta eftersom samtalen ofta sker via tolk. Frågan är om detta problem är specifikt för föräldrar som inte kan svenska och har utländsk bakgrund eller kan det vara på likartat sätt när det gäller svenska föräldrar?

Jag vet föräldrar som har fått all information de kan få, svensktalande, födda i Sverige och förstår svenska, men där handlar det om att de inte accepterar det.

Det kan nog gälla många olika funktionshinder ... men man vet då att det finns som kategori. Men om autism inte finns som företeelse så måste det ju bli ännu mycket svårare.

Vissa föräldrar, fick vi höra, kallar autism för "*svenska sjukan*". Det uppfattas vara en sjukdom som man får beroende på att man bor i Sverige. Barnen och svårigheterna finns även i de länder de kommer från men begreppet autism används inte, det har inget namn "*så därför finns det nästan inte*".

Det känner jag igen från en kille som vi hade förut. När han var där [i sitt hemland] så var han frisk. Då var han lik alla andra barn. Det var när han kom tillbaka hit som han hade autism. Det finns kanske en större flexibilitet hur man får vara. (Emma, sjunde träffen)

Om man inte förstår innebörden i hur vi på svenskt sätt har sorterat och definierat det här barnet. Om man inte kan förstå de grundläggande kriterier som vi baserar diagnostiseringen på – hur ska man kunna förstå resten då? (Fia, sjunde träffen)

Ändå vet man att de fått viss information när de har fått sin diagnos, men hur mycket tar man in och hur mycket förstår man av det? Ibland känns det som om de är ganska blanka efter en sån här genomgång. (Hanna, sjunde träffen).

Jag tror de måste få det regelbundet. Om det är första gången de får reda på att deras barn har autism och inte vet vad det är, så får man information och så går man hem ... Man kanske behöver få höra samma sak igen ett halvår senare för då kanske man har hunnit smälta en del. (Emma, sjunde träffen)

Och om det också är så att ens barn framstår som ganska vanligt för en själv, då kanske det är ännu svårare, och jag tror det är så det kan vara. Vad är det då? Och så får man någonting förklarat för sig som man inte vet. (Laura, sjunde träffen)

Vid upprepade cirkelträffar pekar deltagarna på svårigheter som de uppfattar att föräldrar har, att ta till sig och förstå den information som ges i samband med återlämningen av en utredning. Föräldrar har säkert fått tillfälle att ställa följdfrågor men frågan är om de fått någon reell möjlighet. Vet de vad de ska fråga om i det sammanhanget eller kommer frågorna först i efterhand? ”Det kanske behövs någon slags kontinuitet för föräldrarna”, föreslår flera av deltagarna. Den samlade erfarenheten bland cirkeldeltagarna visar att många föräldrar vänder sig till förskole- och skolpersonal, personer som de har kontakt med i vardagen, för att få frågor besvarade om den diagnos barnet fått.

Deltagarna upplever att det svårt att veta vad föräldrar förstår av samtal i skolan både ur språkligt och kulturellt perspektiv. I cirkeln belystes vid upprepade tillfällen komplexiteten i en samtalssituation med föräldrar kan vara:

Jag har ett barn där föräldrarna har väldigt svårt att se pojkens svårigheter. Och eftersom man pratar via tolk så är det jättesvårt att bedöma ... Hade det varit ett svenskt föräldrapar så hade man ju skapat sig en bild av vad det är. Men det kan man inte, för man kan liksom inte tolka. (Emma, sjunde träffen)

Pedagogerna hamnar i situationer där de inte vet vad föräldrar förstått av diagnosens innebörd. De lägger ner mycket kraft på att försöka få föräldrar att inse barnets svårigheter i skolsituationen. De funderar över orsaker till att föräldrar inte ser barnets svårigheter. Pedagogerna vill kunna kommunicera utifrån problem och svårigheter i skolsituationen. Om då föräldrar anser att det inte är något fel på barnet så hamnar de på kollisionkurs. Det kan ses som en slags kulturkrock men beror den enbart på att man kommer från olika håll i världen?

Synen på föräldrars engagemang förändras under cirkelns gång, mot en större nyfikenhet på föräldrar och deras sätt att vara i mötet med skolan. Vi försöker tillsammans vid tolfte träffen förstå föräldrars sätt att bete sig:

De verkar frånvarande ibland, och är det av ointresse eller...

... och eftersom det går via tolk samtalet, så kan man inte bedöma, det kan i alla fall inte jag.

Diskussionen fortsatte och vi konstaterade att det kan vara så att vi har olika sätt att bemöta varandra i ett samtal. Det vi i Sverige är vana vid, att man i ett samtal lyssnar och uppför sig på ett visst sätt. Gör man inte det är det lätt att tro att den personen är ointresserad. Vi kom fram till att det kanske inte är så utan det står för något annat.

Större förståelse för att det kan vara krävande att komma till möten i skolan för att diskutera med pedagoger utifrån att det är något fel på ens barn och – dessutom behöva kommunicera via tolk. Pedagoger har en maktposition som myndighetsutövare. För föräldrar kan det kännas som en stor sorg att komma till dessa möten - och att då uppleva att man inte når fram med det man vill säga.

Pedagogerna försöker få med föräldrarna att samtala om sådant de anser viktigt för barnets utveckling och vill gärna att föräldrarna ska träna med barnen hemma också.

Pedagogernas ansvarskännande – ett exempel

I det följande ges ett exempel som pekar på att pedagoger känner och tar på sig stort ansvar för barnen i sin verksamhet. Det handlar om en pojke som nu när han går i fyran själv börjat ställa frågor om autism. När pojken fick sin diagnos hade de från utredningsteamets sida, utan att sätta sig in i familjesituationen, bara sagt till föräldrarna att de måste prata med pojken och hans syskon om hans diagnos. Föräldrarna berättade för pedagogen att de inte gjort detta då de var oroliga för att syskonen skulle vara elaka mot pojken. Pedagogen tog nu initiativ till samtal då hon ansåg att det ingår i hennes uppdrag:

Vi måste prata med honom ... om det på ett sätt som inte är kränkande för honom utan gör att han förstår sig på sig själv. Men han måste få den möjligheten utan att han mår dåligt. Jag tror vi måste ta den biten i skolan. Föräldrarna kan göra en viss del. Tror inte vi ska ha några stora förhoppningar där annat än att få deras godkännande att få tala med honom.

Pedagogen funderar nu över vad pojken behöver få veta och vilka möjligheter han har att formulera sig kring det han undrar över. En balansgång att svara precis på det han undrar över. Hon tror att om pojken ställer de här frågorna till föräldrarna och får en stark reaktion så kanske han slutar fråga: ”Man frågar ju inte mer om man ser att mamma eller pappa eller mormor blir ledsen”.

Samverkan med alla berörda

Vi har i cirkeln talat mycket om att pedagogerna upplever en kulturkrock i kontakten med barnens föräldrar och att bristande information kan bidra till detta. Ett tydliggörande i kontakter mellan skolan och hemmet skulle underlätta pedagogernas arbete framhöll Emma:

Att vi tydliggör för föräldrarna att så här är skolans normer, så här tänker vi, det här är vad vi står för. Och för oss är det lika viktigt att föräldrarna kan tydliggöra för oss om sitt synsätt och vad de förväntar sig av den svenska skolan och vad de har för bakgrund, så att vi i vår tur förstår deras handlande och tänkande. Samtidigt också tydliggörande från dem som ställer diagnoserna till föräldrarna. (Tolfte träffen)

Avsikten med detta var enligt Emma att kunna skapa bättre möjligheter för barnets hela utveckling.

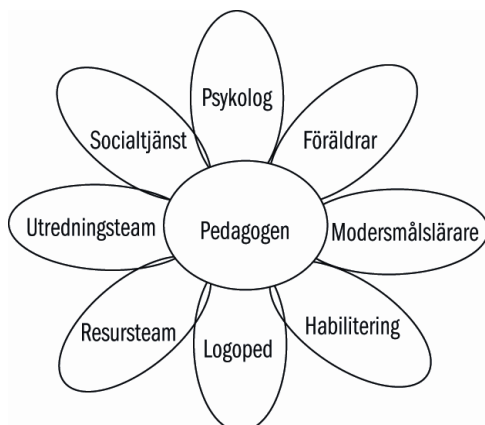
Vårt material i cirkeln handlar mycket om att se en helhet och att samarbeta och att samverka med olika personer, inte bara utifrån barnets autism, betonade Susann:

Just samarbetsfrågorna med föräldrar, modersmåslärare, utredningsteam och även socialtjänsten är viktiga. Och att man [läraren] är en viktig person där. Och att man inte bara ser att man är lärare för ett autistiskt barn och bara fokuserar på det utan att det är mycket mer runt omkring. Jag tänker att det är det man måste lägga mycket tid på för barnets skull i slutändan.

Fia: På vilket sätt tänker du då att läraren är en viktig person?

Susann: Jag är en viktig person när jag har den här kunskapen. Jag ser att föräldrarna tänker på ett sätt och vi på ett annat och ett utredningsteam på ett tredje, socialtjänst på ett fjärde och att man på nåt vis måste använda den kunskapen man har, utifrån det som vi har pratat om här. Det är nåt som jag vill göra, självklart. Ja, att alla kanske sitter och ser sin snäva lilla bild – även jag – förstås då.

Fia: När du beskrev det, var det då nånting sånt här? [ritade på blädderblocket blomma o blomblad]. Att du såg att här är läraren och här finns alla möjliga personer som har kontakt med barnet.



Figur 2. Samverkan mellan föräldrar, pedagoger och andra yrkesgrupper.

Olika yrkesgrupper har skilda perspektiv och ingångar när frågor hanteras tillsammans med föräldrar och personal från olika håll, men att läraren är en central person och har en central funktion med tanke på sitt undervisningsuppdrag och sina kunskaper stod klart utifrån deltagarnas erfarenheter. Att placera *läraren* centralt var vi dock inte överens om:

Blomman med läraren i mitten är det utifrån att alla andra då, blombladen, har kunskap om barnet? (Betty, tolfte träffen)

Ja, just det att alla sitter med sin kunskap. Några kanske med väldiga autismglasögon, några med språk, modersmåls lärare kanske fokuserar språket och utredningsteamet fokuserar autismen, föräldrarna på sitt barn bara, ja det är ju deras barn. (Susann, tolfte träffen)

Men är det inte föräldern som sitter i mitten där då? (Betty, tolfte träffen)

Föräldern kanske inte kan ta på sig den rollen ... föräldern är ju mycket i händerna på oss (Susann, tolfte träffen)

Sambandscentralen

Deltagarna anser att de har en helhetsbild av barnens skoldag vad barnen gör och lär sig i skolan och känner till vad barnen är med om under hela. Av materialet framgår att de ofta får – eller tar på sig - att axla rollen som ”*förmedlare av kontakt*”, dvs att ansvara för förmedling av kontakter mellan hemmet och andra yrkesgrupper som är involverade i barnens utveckling. Mycket i våra samtal har kretsats kring samarbetet mellan pedagoger, föräldrar och andra grupper. Emman framhöll att skolan eller förskolan fungerar som något slags nav, en *sambandscentral*, i barnens vardag och att pedagogernas kunskap om barnen måste tas tillvara:

Det här handlar om att synliggöra vilket arbete man gör. Det finns ju så tydligt i psykologernas, de har tester, de får ett resultat av det de har gjort, ett papper, det är så mätbart ... och det är det som också styr ... hur mycket de lyssnar på en. Att man har någonting att visa. Vi har en lång text, vi har erfarenhet, men vi har inga mallar och ramar att visa det på.

Dilemmat som lyfts fram är att psykologutredningar och medicinska utredningar i allmänhet upplevs som fakta och anses stå högre i kurs än pedagogers kunskap om barnen. Deltagarna frågade sig hur pedagoger ska kunna övertyga andra yrkesgrupper om hur pedagoger ser på detta och få till stånd samverkan med andra:

Varför de ska lyssna på oss mer ... De [läkare och psykologer] kan tydliggöra och visa sitt arbete på ett annat sätt. Det är mycket lättare att läsa

en tabell än att läsa en lång text det vi gör. Lite handlar det om *det* - vilket är jättetråkigt. Men för att vi ska kunna få högre [status] och de ska kunna lyssna mer på oss så kanske vi måste visa vad vi gör på ett annat sätt. Fast hur vet jag inte. (Emma, tolfte träffen)

Pedagoger som träffar barnen hela dagarna ser barnens behov i skol-situationen och känner att de behöver uppmana föräldrarna att ta kontakt med andra instanser när barnet har behov av det:

Föräldrarna är ju de som ska söka allting, men det känns ändå som att en annan [läraren] får säga till att nu är det dags att söka logopeden, eller nu är dags att ta reda på en sjukgymnast ... Det är vi som ser barnen flest timmar per dag fast det känns som om vi inte får det förtroendet riktigt. (Emma, tolfte träffen)

Emma anser att hon får respons från barnens föräldrar men upplever ändå att hon som pedagoger inte har mandat att säga till om vad som behövs. Från fortsatt samtal vid tolfte träffen:

Föräldrarna måste naturligtvis ha ansvaret, med säger föräldrarna nej, så är det nej, fast vi kanske känner att eleven är i akut behov av ...

...men det är ju ändå föräldrarnas barn, det går inte att komma förbi.

Nej men jag menar att man inte lyssnar på oss som pedagoger.

Jag tror det behövs en attitydförändring till föräldrarnas roll i de här sammanhangen. Förr hade jag väldigt många utvecklingssamtal med föräldrar och satte alltid föräldrarna i centrum och gav dem plats och sa att det är du som känner ditt barn. Låt mig få höra. Så att de känner att de inte blir undanskuffade.

För mig som pedagog spelar det ingen roll vilken medicinsk diagnos ett barn har för en pedagogisk bedömning säger mig mer. Alltså hur barnet fungerar i olika situationer. Och jag kan ju tycka att det är lite synd att medicinska diagnoser tar så stor plats i en pedagogisk miljö; att det styr upp vilken klass ett barn ska placeras i – alltså vilken medicinsk bedömning som ligger bakom det. Den pedagogiska bedömningen skulle vara viktigare, tycker jag.

Det är en hierarkifråga.

Ja, det är det medicinska tolkningsföreträdet som slår igenom. Det går före allt annat. Jag kan bara tycka att det synd, som pedagog, att det är så.

Vi konstaterade att det är ett dilemma, att de som genomför autismutredningar och bedömer barnen⁸⁵ tillerkänns kunskap, inte enbart i samband med utredningar och sådant som ligger inom deras kunskapsområde, utan, ofta även när det gäller skolplacering och hur pedagogiken ska utformas. Allmänheten kan via media få en bild av att den kunskap som psykologer och medicinsk personal besitter om barn med autismdiagnos är den enda sanningen. Diskussionen i cirkeln resulterade i ett kraftfullt:

Vi finner oss inte i det!

Samverkan och pedagogers legitimitet – ett exempel

Samarbete och samverkan på olika sätt tycks vara en central fråga i det pedagogiska arbetet. Det finns mycket kunskap bland pedagoger men det är inte helt lätt att synliggöra den på egen hand. Att skriva Barnplaner är *ett* exempel på hur samverkan kan utformas kring barnet och där finns utrymme även för vad man skulle kunna kalla ”pedagogisk legitimitet”. Deltagarna framhåller att andra yrkesgrupper i många fall *inte* lyssnar på deras uppfattningar om barnens svårigheter och att även språksvårigheter och koncentrationssvårigheter förklaras utifrån autismproblematiken:

Att de [inom andra professioner] inte lyssnar på att de här svårigheterna barnet har kanske inte beror på autismen, utan det kanske beror på andra svårigheter och tillägg. Men då överskuggar autismen. ’Nej men det är autismen’ säger nån som är bättre utbildad än jag och så får jag vara tyst ... (Tolfte träffen)

En av deltagarna konkretiserade vid tolfte träffen med ett exempel svårigheter hon upplevde med att nå fram med sin kunskap. En elev med talsvårigheter hade tidigare fått behandling hos en logoped men blivit utskrivna därifrån. Enligt tidigare utredning ansågs hon inte ha något oralt fel utan problemet ansågs ha sin grund i hennes autism; hon förstår inte att hon inte blir förstådd. Pedagogen har, tillsammans med en talpedagog som kommit ett par gånger i månaden, ”kämpat med talträning” under flera års tid men anser nu att detta inte är tillräckligt:

...och hon fortfarande inte kan prata ordentligt då blir man rätt förtvivlad och man tycker att det kan inte bara vara autism utan hon har faktiskt en språkstörning.

⁸⁵ Här avses främst de yrkesgrupper, läkare, psykiatriker, psykologer och logopeder. Inom Stockholms län är det BUP, Barn - och ungdomspsykiatri, som ansvarar för utredningar av barn och ungdomar upp till 18 år.

På pedagogens och talpedagogens initiativ har föräldrarna ombetts att återigen ta kontakt med den logoped där barnet tidigare behandlades. Nu inväntar de ett möte där pedagogen, talpedagogen, logopeden, barnet och föräldrarna tillsammans ska träffas och samtala om barnets svårigheter:

Då blir pedagogen ju i alla fall med, med kunskap om barnet i den specifika frågan, och det ska bli jätteintressant. Därför att man har känt sig lite förtvivlad för att de verkligen inte har lyssnat på mig som hör och tränar den här tjejen varje dag och de säger 'nej men hon har inga problem'.

Ovanstående är ett exempel på att både pedagoger och föräldrar kan komma till korta gentemot andra instanser. Det har inte varit lätt för vare sig pedagogen eller föräldrarna att argumentera för att barnet behövde mer stöd. Den medicinska personalen informerar och har en klar uppfattning om barnets svårigheter. Flickan talar svenska både i skolan och hemma men föräldrarna kommer från ett annat land och de talar sitt modersmål med varandra.

Jag är osäker på hur mycket hon [eleven] förstår, eller hon förstår nog inte så mycket. Hon är inte aktuell för modersmålsundervisning ... Hon går inte under kriterier för det, då ska det ju vara ett levande språk hemma också för henne.

Pedagogen ser fram emot att få träffa logopeden och höra vad det funnits för tankar bakom att flickan inte fick fortsätta behandlingen:

Jag är inte logoped och jag vet inte vad de grundar sig på när hon inte får vara kvar där. För min egen del tycker jag att det ska bli jätteintressant. Jag kanske förstår och de kanske förstår vår tjatighet om att vi verkligen vill komma en gång till. För vi vet helt enkelt inte hur vi ska hjälpa henne mer /.../

Hon har inget problem med att prata – hon pratar mycket och gärna. Det är vi som har svårt att förstå henne för hon har svårt att säga vissa ljud. Vi behöver mer stöttning för hur vi ska hjälpa henne och då känns det bra att få mer av dem som kan det hela runt omkring.

Övriga deltagare i cirkeln försöker både uppmuntra och utmana inför stundande möte. De framhåller att logopeder kan vara väldigt olika och att en del "är väldigt biologiska" och ser inte problemet ur ett pedagogiskt perspektiv. "Logopeder har inte lösningen utan lösningen ska ni komma fram till, utgå från det", uppmanade en av deltagarna.

Att försöka beskriva och lyfta fram pedagogernas bild av flickan såg vi i cirkeln som värdefullt. Den kunskap pedagoger har om hela skolsituationen har inte andra yrkesgrupper, de har bara delar. Vi konstaterade att de kan

vara skickliga inom sitt område – och pedagoger behöver få del av det – men pedagoger har en annan helhetsbild:

Men ändå så känner jag i min lilla roll ... en stor tacksamhet att talpedagogen följer med därför att hon talar ändå samma språk som logopeden. De ligger närmare varandra och hon har ju mycket högre status än vad jag har, än vad jag kan komma att säga. Så det finns ju verkligen en hierarki och jag deltar ju i den hierarkin ... man sätter sig ju själv också ... och att bli satt där.

Pedagogen har krävt att få detta möte till stånd: ”vi har tjatat oss till det talpedagogen och jag”. Men trots att initiativet kommer från dem, utgår pedagogen ifrån att det är logopeden som kommer att hålla i mötet eftersom de ska vara i hennes lokaler. En av deltagarna pekade på möjligheten att ta makt i en sådan situation:

När ni nu blir inbjudna till deras lokaler så kan ni säga att ’vi har ju initierat till det här mötet för att’... och sen hela tiden gå tillbaka till den frågan. Jag tycker det finns ett värde i att om jag äger frågeställningen så är det också viktigt att jag får ta den oavsett om vi sitter i deras lokaler. För det är så himla lätt annars att man lägger sig där.

Från logopedhåll säger de att det är ett pedagogiskt problem, och att det är skolans sak att hjälpa henne i hennes autism så att hon förstår att hon ska prata tydligare. Vi undrade vad flickans svårigheter att uttrycka sig leder till för konkreta problem.

Det leder till att man inte förstår flickan. Nu är både barn och vuxna väldigt hemtama med henne så oftast förstår man, speciellt om man vet vad hon pratar om. Men det är så tydligt att när hon börjar dra igång med saker som man inte har en susning vad det handlar om, om nån film eller dataspel, då är man borta, då är man förlorad.

Ett dilemma, som vi såg det, är att inte bara vi själva utan även föräldrar och ”allmänheten” tar hierarkin som beskrivs här för given. Det gör det inte lättare för pedagoger att synliggöra sin kunskap.

Samarbete kring utveckling

Deltagarna hade skiftande erfarenheter av samarbete med andra yrkesprofessioner. Ett exempel var det arbete som utvecklats under den tid forskningscirkeln pågått och där en av deltagarna varit med i planeringen.

I den kommunen skriver representanter för olika instanser tillsammans med barnets föräldrar en plan för hur man ska arbeta med barnet när många instanser är inkopplade. Man träffas vanligtvis ett par gånger om året. Vilka

som deltar beror på barnets utveckling och behov och det skiftar från gång till gång. Det kan vara personal från Habiliteringen eller ett utredningsteam när det gäller utredningar av de yngre barnen⁸⁶. Från stadsdelen ingår vanligtvis en specialpedagog som handleder pedagoger som arbetar med barnet samt en resurssamordnare som ansvarar för ekonomiska medel eller stöd på annat sätt, och så föräldrarna. Någon ur personalen håller alltid i mötet, aldrig föräldrarna. Vid varje träff utvärderas den tidigare planen och man planerar sedan framåt med utgångspunkt från den aktuella situationen för barnet. Det händer mycket i barnets liv och därför anser man det viktigt att den diagnos som ställts vid ett tillfälle inte får ligga till grund för planeringen för barnet för långa tider framåt. Vid dessa träffar har alla som deltar, inklusive barnets föräldrar, samma legitimitet att berätta om barnet utifrån den kunskap man har från situationer där barnet ingår.

Vem som helst som är inkopplad på barnet kan ta initiativ till att en sådan här "barnplan" ska skrivas. När många människor är inkopplade i arbetet kring ett barn kan det vara svårt för föräldrar och pedagoger att veta vad olika personer har för uppgift. En poäng med "barnplanen" är att många blir informerade samtidigt om barnets situation och att olika personers iakttagelser av barnet i olika situationer, inklusive den pedagogiska, kan ge en bredare bild av barnets förmågor och svårigheter. En av deltagarna berättar:

Sist jag var med på ett möte då var vi säkert en åtta, nio personer. Förskolan, förskolechefen är med, och här finns också en personlig resurs med, och där tycker jag det blir så tydligt det här med just diagnosen, när man har fått en diagnos och förskolan till exempel ser någonting helt annat. (Tolfta träffen)

Hon betonar vikten av att pedagogernas "ögon", deras uppfattning, kommer med. Vissa svårigheter som observeras överensstämmer inte alltid med vad pedagoger i förskolan och skolan ser. Ibland ligger det också nära till hands att tolka allt utifrån funktionshindret, med autismglasögonen på, hävdar deltagarna. Att vara uppmärksam på och peka på att vissa svårigheter uppstår i de flesta familjer kan vara betydelsefullt:

Att normalisera eller vad jag ska säga ...Jag tänker på ett barn som är helt slut på eftermiddagen när föräldrarna kommer och hämtar. Då är det flera av de här personerna [i en resursgrupp] som säger att det blir väldigt jobbigt

⁸⁶ Inom den kommunala resursenheten görs kartläggningar av barn. När det gäller skolbarn gör skolpsykologer utredningar, men förskolepsykolog gör alltså inga utredningar här.

för föräldrarna för att han är så trött när han kommer hem. Och då får man säga att vilken fyraåring...

...är inte trött? Att ett barn kan upplevas vara trött klockan fem är väl inte konstigt, alla barn är det. (Tolfta träffen)

Vid olika träffar har deltagarna framhållit att de är oroliga för att andra yrkesgrupper inte lyssnar på dem och tar deras pedagogiska kunskap på allvar, exempelvis i samband med utredningar och skolplaceringar av barn. Några av deltagarna upplever att de på uppmaning av skolledningen lämnat ifrån sig skriftliga dokument till skolans elevvårdsteam utan att veta hur det behandlas. Genom att tillsammans med representanter för andra instanser skriva en "barnplan" skulle pedagoger kunna ges möjlighet att lyfta fram och diskutera sådant skriftligt material. Därigenom skulle de få inblick i och kunna vara med och påverka besluten. Vi konstaterade att när en sådan plan skrivs blir pedagogen inte ensam om att uttala sig om barnet.

Jag tycker ofta att när logopeden eller sjukgymnasten säger att 'det här fungerar inte och jag har gjort den och den testen', så säger man från förskolan eller skolan 'ja men det har vi lagt in i vår rytmik eller i gymnastiken och det klarar han'. Då blir det så tydligt att i den miljön klarar barnet det. (Tolfta träffen)

Vi fann det intressant att representanter från olika instanser fanns med och att föräldrarna får höra om sitt barn från många olika håll:

Att inte föräldrarna sitter i det här kliniska, för många gånger så blir det så kliniskt och så håller man sig till vad de har skrivit och då kan en lärare ge en helt annan bild eller en mer målande beskrivning. (Tolfta träffen)

Man kan alltså komma fram till att något som inte fungerar i en test-situation, t ex hos en logoped, kan göras på förskolan eller i skolan i stället

Sammanfattningsvis upplever deltagarna att deras kunskaper om barnen inte tas till vara och att de ofta underordnar sig andra yrkesgrupper i samtal om barnen. Samtidigt fungerar de som en form av sambandscentral. Fler möten efterfrågas där de på likvärdiga villkor kan diskutera med andra yrkesgrupper. Pedagoger och föräldrar bör berätta mer för varandra om hemmets respektive skolans normer och traditioner.

I följande kapitel gör jag en metaanalys där jag försöker förstå cirkeldeltagarnas arbete i vardagen mot bakgrund av det som tagits upp under olika teman i detta kapitel.

Forskningscirkeln en källa till kunskap

Metaanalys av forskningscirkeln

Under och efter forskningscirkeln har materialet analyserats i olika omgångar. När jag tänker tillbaka på de olika analyser jag genomfört påminns jag om en rysk ”babuschka”, en trädocka som inuti sig har en lite mindre docka, och inuti den en ännu mindre osv. Analyserandet av forskningscirkeln har känts som en sådan docka med ständigt nya upptäckter.

När forskningscirkeln var avslutad distanserade jag mig från den och genomförde vad jag kallat en metaanalys. Metaanalysen är min analys av hela materialet i forskningscirkeln, det vill säga den gemensamt skapade kunskapen i cirkeln.⁸⁷ Den tematiska indelning som finns i föregående kapitel är en konstruktion för analysarbetet. I pedagogers dagliga arbete – och i materialet från forskningscirkeln – är innehållet i dessa teman *tätt sammanvävda*. I metaanalysen som behandlas i detta kapitel interfolieras frågorna återigen.

En distans till hela materialet skapades genom att betrakta det som en kunskapsmassa i ett forskningsmaterial. I det skedet övergick jag till ett tydligt ’forskarjag’ – skilt från det ’vi’ i cirkeln där jag tidigare inkluderat mig själv. Jag försökte överblicka hela cirkeln och sätta resultatet i relation dels till syftet med cirkeln, dels till de teoretiska utgångspunkter jag haft. Syftet med avhandlingen var, som nämnts tidigare, att beskriva och analysera såväl process som innehåll i en gemensam kunskapsutveckling i en forskningscirkel.

Påtagligt vid sista träffen var den styrka som ligger i att ”samla ihop hela cirkeln”, dvs att deltagarna läste alla texter och sedan hade dessa som underlag för samtalen vid den avslutande träffen. Deltagarna hade därigenom möjlighet att få en överblick över den gemensamt skapade kunskapen och än en gång kunna reflektera över de erfarenheter som gjorts.

Strukturella frågor synliggjordes

Deltagarna framhöll att de vid läsningen av hela cirkelmaterialet blivit på det klara med att det hierarkiska system som råder, på en strukturell/samhällelig nivå, även har betydelse för pedagogers arbete. Var och en av

⁸⁷ Den gemensamt skapade kunskap var resultatet av den gemensamma analysen vid sista träffen i forskningscirkeln och de teman som då utkristalliserades. Temana beskrivs i föregående kapitel: Modersmål, Funktionshinder och diagnoser, strukturer, samarbete och samverkan. Dessa baseras i sin tur på de elva tidigare träffarna i cirkeln.

pedagogerna ser endast sin egen verksamhet och därför kan det vara svårt att upptäcka strukturer som bildar mönster på ett mer genomgripande sätt.

Vid den avslutande träffen upplevde vi, jag såväl som övriga deltagare, potentialen i forskningscirkeln vad gäller kunskapandet. Det som föll ut vid detta tillfälle var inte enbart innehållslig kunskap utan även en mycket kraftfull övertygelse om att vilja förändra, och se möjligheter att kunna förändra, om än i liten skala. Något som gjorde ett mycket starkt intryck på mig var när deltagarna samstämmigt uttryckte: ”*vi finner oss inte*” i samband med att existerande hierarkier, och det medicinska tolkningsföretrådet, blivit synliggjorda, något som alla kände sig berörda av. Den kraft som låg bakom dessa ord, och deltagarnas fortsatta samtal om hur de själva ”*lägger sig platt*”, som de säger, för psykologers och läkares uttalanden om barnen, pekar på att det finns en enorm styrka i att träffas och diskutera för pedagoger näralliggande frågor (jfr Negt, 1987; Härnsten, 1991).

Det som låg bakom dessa uttalanden var den sammantagna bilden från dialogerna i cirkeln, där det framgick att deltagarna fungerar som en form av ”sambandscentral” mellan hemmet, skolan och andra instanser som arbetar med barnet. I diskussioner om bland annat barnens utveckling och skolplacering upplevde deltagarna att de trots goda kunskaper om barnen inte kommer till tals, inte blir lyssnade på, av andra yrkesgrupper. Deltagarna ansåg att andra yrkesgrupper snarast talar *till* och inte *med* dem. Denna beskrivning av pedagogers funktion som ”sambandscentral” som framhölls av deltagarna var kraftfull och samstämmig.

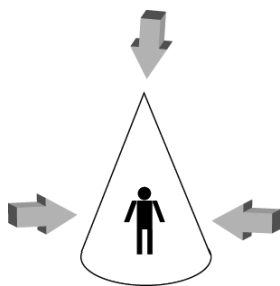
Analyser av det gemensamma materialet pekar på att deltagandet i forskningscirkeln, kunskapandet, gav utrymme för samtal om erfarenheter i deltagarnas vardagsarbete, som ledde till upptäckter av sådant som inte synliggjorts tidigare. Dessa kunskaper var delvis av en annan karaktär än de innehållsliga teman vi valt att undersöka tillsammans, då de rörde kunskap om strukturella möjligheter och hinder som satte ramarna för vars och ens vardagsarbete.

Ramar för pedagogers arbete

Pedagogers skiftande möjligheter att komma till tals med sina kunskaper är centralt i materialet och det kom särskilt till uttryck vid tolfte träffen. Vid tidigare cirkelträffar hade följande frågor diskuterats: vems röster blir hörda? vem har legitimitet att tala i olika sammanhang? och vilka sammanhang styr vad som händer med barnen. I en diskussion vid elfte träffen problematiserades den tystnad som finns bland pedagoger. Vad kan den bero på och vad förväntas pedagoger göra? Oklarhet om vilka ramar och strukturer som styr pedagogers arbetssituation diskuterades. I det samman-

hanget problematiserades också betydelsen av att det ofta är kvinnor som utför arbetet med dessa barn och vilken roll den ”kvinnliga” omvårdnaden kan tänkas ha.

Pedagogers arbete i förskolan och skolan är en del av *arbetslivet*, och förskolan och skolan är även en *arbetsplats*. Mot bakgrund av deltagarnas skiftande erfarenheter har vi i forskningscirkeln konstaterat att deras arbete styrs av olika aktörer. Den gemensamma analys som gjordes i cirkeln tyder på att deltagarna, trots att de upplevde sig ha ett självständigt arbete med ansvar för de barn de var satta att ta hand om och undervisa, också var brickor i ett spel. Deltagarnas arbete påverkas av såväl ett organisatoriskt utifrånperspektiv som ett strukturellt uppifrånperspektiv. De kan agera relativt självständigt *innanför* ramen, det vill säga inom den egna gruppen eller klassen, och genomföra arbetet med barnen som är placerade där ganska fritt. Den yttre ramen, hur verksamheten struktureras och organiseras, är dock bestämd av andra. Här har det visat sig finnas oklarhet i vilket ansvar pedagoger *har* och vilket ansvar de *tar*.



Figur 3. Påverkan utifrån, från andra yrkesgrupper, på pedagogers arbete (fritt ur Eliasson, 1995).

I avsnittet om samverkan med andra yrkesgrupper, konstaterades att pedagoger tar på sig ett stort ansvar för att kommunicera med olika instanser (se Figur 2). Efter vad som framkom i cirkeln har deltagarna inget formellt ansvar för att upprätta och hålla kontakt mellan hemmet och andra instanser. Att pedagogerna gör detta beror, enligt dem själva, på att de agerar med barnets bästa för ögonen.

Skolledningen ansvarar för organisatoriska och ekonomiska frågor, vilket tycks innebära att det i olika verksamheter varierar exempelvis när det gäller gruppstorlek, personaltäthet, modersmålsundervisning, studiehandledning på modersmålet och svenska som andraspråk. Ansvar för kvalitet och måluppfyllelse ligger också hos skolledningen. Särskilda undervisningsgrupper är inte en fråga endast för skolledningen utan dessa inrättas ofta i samverkan med bland annat elevvårdsteam och kommunala resursteam. Psykologer, läkare, neuropsykiatrer och specialpedagoger är andra som utifrån påverkar verksamheten men som inte behöver ansvara för genomförandet i vardagen. Påverkan på strukturell nivå sker genom

politiska beslut, styrdokument och gällande lagstiftning. Dessutom finns starka marknadskrafter och media som direkt eller indirekt påverkar pedagogers arbete.⁸⁸

Pedagoger arbetar inom givna ramar och strukturer, de utför sina uppdrag, de tar på sig olika uppgifter som de anser nödvändiga *för barnets bästa* – men – många pedagoger tystnar utåt. Flera av cirkeldeltagarna har försökt nå ut med sina kunskaper om barnen men upplever att de utför en hel del arbete, bl a med dokumentation av barnens lärande och utveckling, som de är osäkra på om någon bryr sig om. Pedagogyrket, särskilt med yngre åldrar, är idag kvinnodominerat. Detta att undervisa yngre barn med problematik inom autismspektrum, kan av utomstående uppfattas ha mer att göra med ”kvinnlig” omvårdnad, som något naturligt ”kvinnligt”, (jfr Gannerud, 1999) än med undervisning. Andra yrkesprofessioner, som människor i allmänhet inte har samma erfarenhet av som från skolvärlden, exempelvis läkare, logopedier och psykologer, uppfattas sannolikt som mer professionella.

Deltagarna i cirkeln anser att de, då de arbetar med barnen dagligen, har kunskap om hela barnet, om *vem* barnet är, exempelvis att barnets lärande är beroende av bakgrund, lärandemiljö och att barn klarar av olika saker i skilda situationer.⁸⁹ Detta tolkar jag som att deltagarna ser barnet ur ett relationellt perspektiv, medan de anser att psykologer och läkare har kunskap som mer kan relateras till *vad* barnet är, exempelvis ett barn med autism, dvs barnet *är* sitt funktionshinder. Detta tolkar jag som ett mer punktuellt (von Wright, 2000) eller kategoriskt perspektiv (jfr Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Värdehierarkier – samverkan på vems villkor?

Pedagogers kunskap om barnens situation och utveckling belystes i cirkeln. Denna kunskap, framhöll deltagarna, tillvaratas inte i tillräcklig utsträckning i samband med att barn genomgår utredningar eller i samtal om skolplacering. Flera av deltagarna berättade att de var ålagda av skolledare och elevvårdsteam att dokumentera och göra utförliga beskrivningar av barnen i samband med utredningar och skolplaceringar. De lämnar ifrån sig en, enligt dem själva, mycket omfattande text men är vanligtvis inte själva med i fortsatta diskussioner om barnet och har heller inte kunskap om hur deras texter används.

⁸⁸ Direkt påverkan via kompetensutvecklande kurser och tryckta läromedel, indirekt via att föräldrar eller personal har fått kännedom om visst material eller metod som de anser vara bra.

⁸⁹ Med miljö avses den fysiska miljön, undervisningsmetoder, material, personal mm.

Vid sista träffen gav deltagarna uttryck för att de var bekymrade över det medicinska perspektivets tolkningsföretråde. Läkare och psykologer träffar vanligtvis barnen endast ett fåtal gånger medan pedagogerna träffar barnen varje dag. De poängterade att de själva har kunskap om barnen i den vardagliga miljön och ofta ur ett längre tidsperspektiv men att varken läkare eller psykologer lyssnade till pedagoger. Som nämnts tidigare hävdade de nu bestämt att inte finna sig i att deras kunskaper inte togs tillvara.

Deltagarna ansåg att det finns ett ”glapp” i kontakten mellan olika yrkesgrupper. Några hävdade att det kunde bero på att det sätt de ombads beskriva sina observationer på, inte ger en lika tydlig bild som psykologers mätbara testresultat. Pedagogers kunskap är av ett helt annat slag, framhöll de. Den är inte mätbar på något enkelt sätt utifrån vissa kriterier och kan inte på något enkelt sätt översättas till tabeller, diagram eller dylikt och detta kan ligga pedagoger i fatet.

Psykologer, läkare, logopedier och pedagoger har olika uppdrag och arbetsuppgifter. Med tanke på deltagarnas upplevelser att inte bli lyssnade på, inställer sig frågan hur den kunskap pedagoger har om barnen, värderas av övriga professioner i utredningssammanhang och i samband med att man diskuterar barns behov och skolplacering.

”Det är vi som måste hitta vägar och visa vad vi kan.”

Ett resultat av forskningscirkeln är att deltagarna insåg att det är pedagoger själva, som måste tydliggöra och visa sitt arbete på ett sådant sätt att andra yrkesgrupper inser varför de ska lyssna på pedagoger. Pedagogers kunskap om barnen behöver, ansåg deltagarna, synliggöras på ett mer lättillgängligt sätt än i omfattande skriftlig dokumentation. Emma uttryckte det så här vid sista träffen:

För att vi ska kunna få högre [legitimitet] och de ska lyssna mer på oss kanske vi måste ... visa vad vi gör helt enkelt på ett annat sätt. Fast hur vet jag inte.

Deltagarna var väl medvetna om det medicinska perspektivets tolkningsföretråde i olika sammanhang där diagnoser ställs. Genom att delta i forskningscirkeln kom de underfund med att de hierarkier de upplevt, inom skolan och mellan olika yrkesgrupper som möter barn med funktionsnedsättningar, och som de tidigare tagit för självklara, inte behöver vara det. Men hur pedagoger ska nå ut med sin kunskap återstår att finna lösningar på, konstaterade de. Med resultatet från forskningscirkeln vill jag påstå att vi har ”demaskerat” hur dessa hierarkier manifesterade sig i de sammanhang där pedagogerna som deltog i cirkeln var involverade.

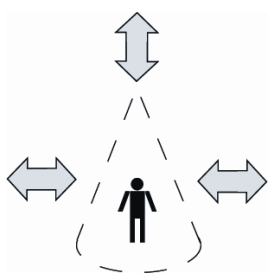
I relation till cirkeldeltagarnas erfarenheter är begreppet ”tystad kunskap” intressant, då det framkom att deltagarna ansåg att de fråntagits ”möjligheterna att stå för och få ett erkännande för vad man kan och vet” och inte ”tillåtits få röst” (Molander, 1996, s. 44). Ett annat sätt att se på den tystnad deltagarna beskrev är att, som Nancy Fraser (2003), betrakta underordning som karakteriserat av andras dominerade tolkningsföreträde och begränsande handlingsfrihet. Nära relaterat till detta ligger betydelsen av att bli erkänd för den man är och erkänna sig själv (jfr Benhabib, 1994).

Pedagogers frirum – och hur det kan utnyttjas

Vid sista träffen beskrev en av deltagarna ett kommande möte med en logoped på dennes mottagning. En av cirkeldeltagarna pekade på möjligheter för pedagogen att ”ta för sig” i ett möte som inte sker inom skolan utan i en annan institutions lokaler. I stället för att vara undfallande kan man skaffa sig talutrymme genom att ta initiativet, framhöll hon:

När ni nu blir inbjudna till deras lokaler så kan ni ändå snabbt ta makt och säga att ’vi har ju initierat till det här mötet’. (Tolfte träffen)

Genom detta handlande är det möjligt för pedagogen att erövra ett frirum. Exemplet ovan visar att en sådan omständighet som vilken lokal man använder vid ett möte kan ha betydelse för vem som får eller tar initiativet och därmed ”makt” vid ett möte. Det kan ses som ett exempel på att cirkeldeltagarna synliggjorde ett frirum som de inte utnyttjar (jfr t ex Berg, 2003) och där de annars riskerar att tystna. Detta är ytterligare ett exempel på att det kan vara problematiskt för pedagoger att göra sin röst hörd och att veta vad man ska säga för att få andra yrkesgruppers öra. Men att det går att hitta strategier och ta egna initiativ för att uppnå detta.



Figur 4. Pedagoger ser möjligheter att ta initiativ och kunna påverka andra yrkesgrupper.

Bakhtin (1981) talar om sociala språk som formas i och formar en grupp. Nedan ges ytterligare ett exempel från ovan nämnda samtal där pedagogen konstaterade att talpedagogen och logopeden ”talar samma språk”:

De ligger närmare varandra och hon har ju mycket högre status än vad jag har. ... Så det finns verkligen en hierarki och jag deltar i den hierarkin. (Tolfte träffen)

Resonemanget om hierarkin underströks av övriga deltagare. De instämde i konstaterandet att logopeden står högre på den hierarkiska skalan:

Ja, oh, ja, det går tio talpedagoger på en logoped, så det är jättesvårt. (Tolfte träffen)

Deltagarna konstaterade att logopeder och pedagoger arbetar inom olika områden där språkbruket kan leda till att man har svårt att nå varandra. Talpedagogen, med kunskaper inom båda områdena, fungerar här som en form av brobyggare. I cirkeln framkom olika erfarenheter av logopeders vägledning för pedagogens fortsatta arbete med barnet. Deltagarna pekade på att i en klinisk miljö kan barnet ha både svårigheter och möjligheter av annat slag än vad som upplevs i skolan. Detta aktualiserar frågor om samverkan mellan pedagoger och logopeder som kunde ha betydelse för det vardagliga arbetet med barnen.

Att hitta ”allianser”, som i exemplet ovan där pedagogen och talpedagogen samverkar, med någon som kan föra ens talan eller som man kan samverka med, kan vara en väg att tillsammans bli starkare. Exemplet pekar på att pedagogen vill samverka med logopeden för att hjälpa barnet. Hon hoppas dessutom att mötet med logopeden skulle kunna bidra till en ömsesidig förståelse för varandras olika kunskaper om barnet.

Bland deltagarna framkommer ett dilemma där de å ena sidan har stor tilltro till expertkunskaper, i det här fallet logopedens, och å andra sidan anser att de själva har goda kunskaper som de vill att andra ska lyssna på. Min tolkning är att deltagarna inte är ute efter att ha den rätta lösningen på alla frågor, däremot att få föra dialog på likvärdiga villkor, att få ge och ta, bli utmanade och utmana, såsom jag upplever att dialogerna i forskningscirkeln ofta varit. Tilltron till expertkunskaper problematiseras i det här fallet av övriga deltagare i cirkeln och de försöker, som beskrivits ovan, både uppmuntra och utmana inför stundande möte.

Sambandscentralen – samarbete för barnets bästa

Vid den sista träffen myntades, som nämnts tidigare, begreppet ”sambandscentral”, då deltagarna konstaterade att samtalen ofta kretsat kring att pedagoger hade funktionen som någon slags samordnande instans mellan hemmet och sådant som rör barnets vardag. Pedagoger förväntades ofta ha överblick över och kommunicera med övriga instanser som är i

kontakt med barnet. Pedagoger hade även många samtal med föräldrar om sådant som rörde barnets diagnos, frågor de inte alltid kunde besvara.

Det råder brist på information mellan hem och skola, framhöll deltagarna, och det resulterar i kulturkrockar. Skolans respektive hemmets normer skulle behöva synliggöras så att alla involverade kan förstå de olika förutsättningar som råder för barnet i hemmet respektive i skolan och se barnet i en helhet. Samarbetet mellan pedagoger och föräldrar skulle kunna förbättras, och kunskapen om varje barn kunna öka, om pedagoger visar intresse för att föräldrars kunskap om barnet och hemsituationen, även är väsentligt för skolarbetet. Genom att be föräldrar berätta, och ge sig tid att lyssna till dem, samtidigt som pedagoger också berättar om skolans normer, tror cirkeldeltagarna att ett ökat ömsesidigt utbyte av kunskap kan komma till stånd. Klargöranden av olika slag är lika viktigt för alla inblandade både vuxna och barn. Detta gäller även dem som ställer diagnos, de bör skaffa sig kunskap om barnens och familjens situation, hävdade deltagarna.

För deltagarnas del handlade det mycket om att etablera ett gott samarbete med föräldrar och att samverka med andra yrkesverksamma inom och utanför skolan bland andra utredningsteam, habilitering, psykolog och modersmåls lärare. Deltagarna påpekade att det inte bara är samverkan utifrån barnets autism utan det kan även innebära samverkan med socialtjänsten. Samverkan med andra yrkesgrupper är väsentligt för deltagarna då allas kunskaper är viktiga, inte enbart för barnens skull utan även för deltagarnas egen kunskapsutveckling. Deltagarna förespråkar därför mer ömsesidigt utbyte av kunskap mellan föräldrar, pedagoger och andra yrkesgrupper som arbetar kring barn med problematik inom autismspektrum.

En slutsats som kan dras av forskningscirkeln är att pedagoger har många och energikrävande samtal med föräldrar, vilka kan vara oförstående eller negativa till barnets placering i särskild undervisningsgrupp. Föräldrar accepterade inte alltid att deras barn fått diagnos inom autismspektrum, av flera benämnt ”svenska sjukan”, då denna åkomma hos barnet endast existerade när barnet var i Sverige. Föräldrasamtalen kunde handla om mer generella frågor kring autism och utredningar. Ofta fördes samtalen via tolk. Tolkar gjorde ibland långa utläggningar för att förklara något pedagogerna sagt. Hos cirkeldeltagarna skapades ofta stor osäkerhet i dessa samtal då de ofta kände sig osäkra på hur tolken översatte. Det gällde både vad deltagarna sagt till föräldrar och hur tolken översatte vad föräldrar sagt. Min uppfattning är att svårigheter att samtala med föräldrar via tolk är något som kräver en stor arbetsinsats för flera av deltagarna, både vad gäller tid och kraft. Om pedagogerna vidareutvecklar sin kunskap om barnen genom ett ökat kunskapsutbyte med föräldrar, så som det skissats i

den här avhandlingen, finns rimligtvis än större anledning för andra yrkesgrupper att lyssna till pedagogerna.

När jag i efterhand med ett distanserat öga, och med olika genus- och maktteorier (jfr Belenky et al 1986; Gannerud, 1999; Maguire, 2004; Brydon-Miller, 2004) om hur kvinnor gör sina röster hörda respektive blir tystade, ser tillbaka på forskningscirkeln, kan jag konstatera att deltagarna, vid den avslutande träffen kom fram till att de inte vill tystas. Och att det heller inte finns några formella hinder för dem att delta och i olika sammanhang uttrycka sina kunskaper. Deltagarna resonerade om att de gavs relativt litet utrymme i diskussioner med andra yrkesgrupper, även när det gällde barnens lärande och utveckling, dvs sådant som var direkt relaterat till arbetet i förskolan och skolan. Detta ledde fram till att de vid sista träffen mycket kraftfullt uttryckte en vilja att försöka förändra nuvarande situation: ”vi finner oss inte!”.

Skälet till att pedagoger tenderar att ”lägga sig platt” och tystna i möten med andra yrkesgrupper, är enligt cirkeldeltagarna, den starka tilltron till experter, särskilt företrädare för det medicinska området. En tolkning jag gör är att människor i allmänhet helt enkelt inte är vana vid att ifrågasätta vad en läkare säger. En annan tolkning har att göra med den komplexitet pedagogers arbete innebär och som framkommit i cirkeln. Deltagarna har sällan tillfälle att reflektera över och sätta ord på sina erfarenheter och erfarenheterna kan inte fångas in och uttryckas enkelt när de ska beskrivas för andra. Detta kan liknas vid det Alsterdal sett för omvårdnadspersonal, nämligen att erfarenheten ”glider dem ur händerna, just när de borde uttrycka sig väl för att kunna påverka sin vardag” (Alsterdal, 2002, s. 170).

Det pedagogiska uppdraget

I cirkeldeltagarnas verksamheter hade så gott som alla barn minst en förälder som var född utanför Sverige. Barnen bedömdes, enligt pedagogerna, komma i kontakt med flera språk i hemmet även om barnen inte själva *talade* förälderns/föräldrarnas språk. Enligt skollagen är barnen således berättigade till undervisning i såväl svenska som andraspråk som modersmål. I de fall skolan (rektor) bedömer att barnen inte har tillräckliga kunskaper i svenska för att följa undervisningen är de även berättigade till studiehandledning på modersmålet. Det är också skolans skyldighet att se till att barn som är i behov av stöd ska få detta.⁹⁰ Barnen var placerade i särskilda mindre undervisningsgrupper mot bakgrund av sin

⁹⁰ Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) 5 kap. 5§

autismproblematik och jag tolkar detta som att skolan därigenom ansåg att barnet fick de (special)pedagogiska insatser som skolan har skyldighet att ge barn i behov av särskilt stöd. Dock föreskriver Grundskoleförordningen (1985:1100) att: ”Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.” Detta kan tolkas på olika sätt. Antingen att stödet ska ges inom den särskilda undervisningsgruppen där barnet är placerat *eller* i en ordinarie klass. Huvudprincipen är att försöka anpassa undervisningen till alla elever och själva idén om att varaktigt separera barn från klassen/gruppen bör vara det absoluta undantaget (ibid.). Salamancadeklarationen (2001) anger att alla barn med behov av särskilt stöd ska inkluderas i ordinarie skolor, vilka ska tillgodose barnens behov genom en pedagogik som sätter barnet i centrum. Hur detta skulle kunna organiseras när det gäller barn med problematik inom autismspektrum har diskuterats och deltagarna har goda exempel på fungerande flexibla lösningar av skilda slag (se avsnittet Strukturer i föreg. kapitel).

Uppfattningar om grundutbildningens betydelse

Deltagarna hade olika grundutbildning: förskollärare, grundskollärare för yngre åldrar eller akademisk examen. Vilken betydelse kan deltagarnas grundutbildning tänkas ha för deras arbete? Går det att relatera deltagarnas osäkerhet respektive tillförsikt i hanteringen av olika pedagogiska frågor till deras grundutbildning? Vilken betydelse har specialpedagogutbildning och andra påbyggnadskurser och utbildningar? Och hur ser deltagarna på relationen omsorg och skolämneshandledning? Dessa frågor ställde jag mig först i samband med metaanalysen av forskningscirkeln. Jag fick dock tillfälle att diskutera frågorna vid en senare träff med alla utom en av deltagarna. Deltagarnas egen uppfattning är att grundutbildningen slår igenom. De som har förskolläraryrket skulle vilja ha mer kunskap om läs- och skrivutveckling då de arbetar med grundskolebarn. De ansåg att de behövde kunskap även i andra skolämnen och skulle velat ha en grundskollärare med i arbetslaget. Grundskollärarna har kunskaper inom läs- och skrivområdet men skulle vilja ägna mer tid åt omsorg om barnen. I nuläget fanns andra i deras arbetslag som skulle sköta omsorgen och grundskollärarna skulle undervisa. De av deltagarna som har specialpedagogutbildning upplevde att de har bättre möjligheter att göra sig hörda gentemot andra yrkesgrupper än vad grundskollärarna upplevde. En slutsats av ovanstående resonemang är att det kan få stor betydelse för undervisningen hur sammansättningen i ett arbetslag ser ut. Denna problematik fördjupas i Siljehag (2007).

Komplexitet i undervisningen

Ett dilemma i undervisningen tycktes vara att hitta funktionella former för denna som understödjer att barnen lär sig ”det skolmässiga” samtidigt som de lär sig *hur* de ska gå till väga medan de gör detta. Då de barn vi haft i fokus är flerspråkiga har även språkliga och kulturella aspekter lyfts fram som centrala. Att kunna omfatta alla perspektiv som pedagoger har att hantera samtidigt, vid planering och genomförande i vardagsarbetet, tycks vara komplext. Utifrån deltagarnas erfarenheter finns många exempel på detta men det var först när den sammantagna mängden olika arbetsuppgifter lyftes fram och problematiserades som komplexiteten i pedagogers arbete blev riktigt tydlig.

Didaktiska perspektiv på innehållsfrågor i undervisningen lyftes inte fram i särskilt hög grad i diskussionerna i cirkeln. Samtalen har istället kretsat kring frågor som inte varit självklara tidigare, såsom modersmålsfrågor och sådant som upplevdes problematiskt, exempelvis föräldrassamtal via tolk. Måhända är de didaktiska perspektiven för-givet-tagna och sådana för undervisningen centrala delar som att barnen under de första skolåren ska utveckla förmågor när det gäller läsning, skrivning och matematik, inte något som deltagarna ansåg behövde diskuteras i cirkeln. Vi resonerade dock om hur barns språkutveckling kan utmanas av en medveten planering där ett meningsfullt innehåll och en struktur ”med lagom utmaningar”, som en av deltagarna sa, kombineras med någon form av tydlig och belönande respons. En av deltagarna gav exempel på hur de försökte kombinera detta. De arbetade med att barnen skulle lära sig be om paus när de blev trötta eller uttråkade, i stället för ”att straffa ut sig”. En slutsats jag drar är att det skulle gynna barnen om lärandemiljön planeras så att barnen utvecklar skolkunskaper och ”sättet att vara” samtidigt som språkutvecklingen gynnas.

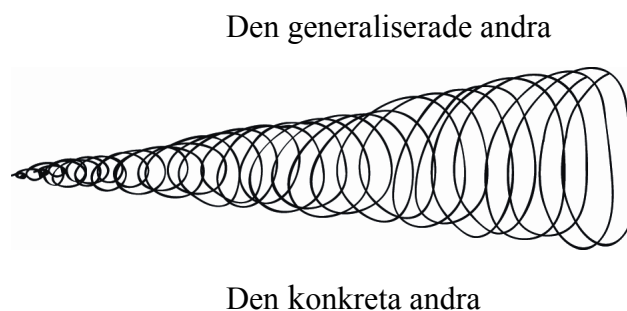
Ömsesidig respekt och förståelse – en grund för att kunna påverka

Benhabibs (1994) resonemang om den generaliserade och den konkreta andra har beskrivits i teorikapitlet. Hennes resonemang kan som jag ser det knytas till de erfarenheter deltagarna i forskningscirkeln lyfte fram. Jag använder en ”kontinuumsmodell” med inspiration av Benhabib, med den generaliserade andra, på ena sidan, och den konkreta andra på den andra. Då skulle, som jag ser det, skolan som institution finnas åt det generaliserade hållet, bland juridiska, politiska och medborgerliga instanser, och barnen och deras familjer åt det konkreta hållet. Den enskilda

läraren däremot rör sig inom detta kontinuum. I vissa sammanhang tar de barns och föräldrars perspektiv och närmar sig den ”den konkreta andra”, i andra frågor handlar de som myndighetspersoner, exempelvis vid bedömning, och närmar sig ”den generaliserade andra”. Jag tycker mig i min analys kunna se att deltagarna befinner sig på olika ställen inom detta kontinuum i olika samtal och i olika frågor. Att närma sig ”den generaliserade andra” är, som jag tolkar det, en mer ideologisk formulering för hur det bör vara, medan att närma sig ”den konkreta andra” innebär att handla i praktiken utifrån *barnets bästa*.

Deltagarna ställs ibland inför dilemmat att följa en given struktur, exempelvis promenaden, samtidigt som de inser att det inte alltid är för varje barns bästa vid varje specifikt tillfälle. De försöker å ena sidan tänka ut ”den andras” perspektiv, men å andra sidan hålla sig till den struktur de kommit överens om att arbeta efter i verksamheten.

Oavsett om pedagoger arbetar i en särskild eller i en ordinarie undervisningsgrupp, har de kravet på sig att kunna möta elevers olika behov. Komplexiteten i pedagogers arbete innebär bland annat att de kan behöva hitta lösningar som gör det möjligt att rent praktiskt få verksamheten att fungera trots att de inser att detta inte alltid är för alla barns bästa. Pedagoger rör sig i kontinuumet mellan den generaliserade och den konkreta andra, i spänningsfältet mellan de ramar som givits och vad de ser att barn behöver. Å ena sidan försöker de lösa detta dilemma genom att skapa konsensus, vilket leder till generaliserande rutiner som exemplet i deltagarnas fall med att alla barn går på promenad. Å andra sidan försöker de, bland annat genom att delta i forskningscirkeln, utveckla strategier för att handskas med dilemman som de som pedagoger ställs inför (jfr Assarsson, 2007). Att orientera sig i detta spänningsfält och försöka hitta en balans mellan olika dilemman är som jag uppfattar cirkeldeltagarna en ”överlevnadsfråga”. Det är svårt att ha många bollar i luften samtidigt – att hålla olika aspekter levande.



Figur 5. Komplexiteten blir synliggjord i den pågående kunskapsprocessen.

Med denna illustration vill jag bidra till en förståelse av den ofta komplexa arbetssituation pedagoger har att hantera. Det som framkom under forskningscirkeln tyder på att denna komplexitet är mer genomgripande i pedagogers arbete än vad som vanligen synliggörs. Med referens till Gilligan skriver Benhabib att det moraliska omdömet hos kvinnor kännetecknas av att det är kontextuellt och narrativt och uttrycker en vision av moralisk mognad vilket kommer till uttryck i kvinnors respekt för andras behov och ”ömsesidighet i ansträngningen att tillfredsställa dem” (ibid., s. 167). Detta relaterar jag till diskussioner i cirkeln om hur föräldrar bemöts.

Vid forskningscirkeln avslutande träff diskuterar deltagarna sin position i förhållande till psykologer och medicinsk personal, och där konstateras att det tycks vara allmänt vedertaget⁹¹ att dessa yrkesgrupper befinner sig högre i hierarkin än pedagoger. Om jag ser tillbaka på den situationen utifrån Benhabibs och Gilligans teorier (I Benhabib, 1994), vad skulle det då kunna innebära när deltagarna säger att de ”lägger sig platt” inför det medicinska perspektivet? Var inom Benhabibs kontinuum befinner sig deltagarna då? Har de då närmast sig den generaliserade andra och inordnat sig i en hierarki som är en del av det generella i samhällssystemet? När de sedan uttrycker att de inte finner sig i att deras kunskaper inte värdesätts av omgivningen, varken av läkare och psykologer, utan säger att de har helheten och ska hitta något sätt att göra sina röster hörda, för barnens skull, har de då närmast sig den konkreta andra? Betyder det att pedagogerna för barnens skull är beredda att föra en kamp om att få en legitimitet, likvärdig med den läkare och psykologer har? Är det i den stunden den kvinnliga respekten för andras behov och ömsesidighet i ansträngningen att tillfredsställa dem ger sig till känna? Ja, jag tolkar diskussionen så. Nästa steg skulle kunna vara att upptäcka något sätt att skapa utrymme för detta ställningstagande och kunna framföra den pedagogiska kunskapen om barnet.

Diskussioner om ur vilket perspektiv, *vem* eller *vad*, barnets svårigheter ses, och vidare diskussioner om skolplacering och undervisning, riskerar att bli en underordnad fråga så länge de övergripande organisatoriska strukturerna påverkar och styr pedagogers möjligheter att komma till tals med

91 Det allmänt vedertagna formas i stor utsträckning av den bild massmedia lyfter fram och vilka som kommer till tals där. För allmänheten, de flesta av oss, inklusive såväl barnens föräldrar och pedagogiskt verksamma, leder massmediebild till mer eller mindre starka för-givet-taganden, Den förhärskande bilden i fråga om utveckling och lärande bland barn med funktionshinder präglas av ett biologiskt/ medicinskt perspektiv med utgångspunkt från den diagnos barnet fått. Läkares och psykologers kunskaper om barnet och barnets behov har därmed kommit att dominera och verksamheten utformats utifrån den diagnos barnet fått. Jämför: ”så fort barnet fått diagnos så åker autismglasögonen på”.

sina kunskaper och erfarenheter. Hierarkierna behöver brytas – eller – åtminstone tydliggöras för alla.

I min läsning av Benhabib (1994; 2004) uppfattar jag att en av hennes ståndpunkter är att människor endast genom att erkänna sig själva kan uppnå den typ av samtal som präglas av ömsesidig respekt och förståelse för varandra och därmed även jämlik möjlighet att kunna påverka. Deltagarna i forskningscirkeln hävdade att fastän vi inte hittat en lösning på hur de ska lyckas nå ut och kunna påverka andra yrkesgrupper, kände de sig sedda, *erkända*, och beredda att i fortsättningen inte ”lägga sig platt”.

Samtal på generell och konkret nivå

När jag ser tillbaka på de första träffarna i forskningscirkeln kan jag konstatera att vi i cirkeln hade en tendens att tala om människor och människors handlingar på en mer allmän nivå genom att diskutera frågor om hur det *borde* vara. Deltagarna var snabba att föreslå lösningar åt varandra. Stundtals hamnade vi i diskussioner där vissa grupper tillskrevs bestämda epitet: exempelvis modersmåslärare, skolledningar, habilitering, föräldrar ”är si eller så”. När deltagarna successivt började lyfta fram egna erfarenheter ur vardagsarbetet, kan man säga att den ”konkreta andra” kom fram och resonemangen kunde fördjupas i riktning mot frågor om aktuellt och konkret vardagsarbete. Denna förändring var inget som skedde på en gång utan för att nå dit var det av betydelse att cirkeln pågick under en längre tid. I efterhand kan jag konstatera att det i samtalen i cirkeln fanns en strävan efter ömsesidig ödmjukhet och erkännande av varandra där alla skulle få berätta utifrån sina erfarenheter. Genom frågor till varandra förtydligades och konkretiserades sedan det som berättades.

Undervisningsfrågor

Under mina besök i deltagarnas verksamheter hade jag möjlighet att under en dag få en glimt av vardagsarbetet på plats, och även föra samtal med pedagoger och barn. Då utkristalliserades några områden som jag bedömde intressanta att fördjupa i cirkeln. Ett av dessa var barnens läsande och skrivande. Genom att vara med i verksamheterna iakttog jag hur barnen tog sig an läs- och skrivarbetet. Senare togs olika aspekter av pedagogers arbete med detta upp, och bl a bjöds Anders Jansson in att berätta om literacy-frågor i relation till barn med autism och Aspergers syndrom. Arbete med läs- och skrivutveckling som en del i barnens lärande och utveckling är väsentligt i deltagarnas arbete. Vid den gemensamma analysen lyfte deltagarna dock inte fram detta som något av det mest väsentliga.

Literacyfrågor berörs därför endast marginellt i avhandlingen. De delar av forskningscirkelmaterialet som rör literacyfrågor kommer i stället att ligga till grund för en fördjupad studie, vilken planeras att genomföras under 2008.

Pedagogers kompetens central

Cirkeldeltagarna understryker vikten av att utmana: ”det handlar om att ge barnen nya utmaningar”. Pedagoger som arbetar med barnet får en betydelsefull roll för deras utveckling och lärande. Deras grundantaganden om lärande kan bli avgörande för barnets möjlighet att utveckla sina förmågor (jfr Jansson, 2004). Den forskning och kunskap om lärande som finns idag tar sin utgångspunkt i bl a Vygotskijs teorier om att lärande sker i samspel med andra och framför allt med andra som kan lite mer - där vi utmanas (jfr Vygotskij, 1978). Det går inte att enkelt uttala sig om barnens kunskapsutveckling på sikt, inte heller att mäta deras utvecklingspotential. Satt i relation till deltagarnas upplevelser att de anser sig ha kunskap om barns utveckling över tid, men att denna kunskap inte alltid beaktas, är detta problematiskt. Hellre än att enbart utgå från barnets förutsättningar och behov som något statiskt, vill deltagarna utgå från förmågor och möjligheter och se detta över en längre tidsperiod. Vilket alternativ som väljs kan få väsentlig betydelse för ett barns utveckling. Cirkeldeltagarna talar i hög grad om att utgå från barnets behov samtidigt som de talar om vikten av att ge barnen nya utmaningar. Jag uppfattade att deltagarna, särskilt i slutet av forskningscirkeln, blev mer medvetna om att utgå från barnets förmågor och starka sidor, ur ett relationellt perspektiv, och mindre att arbeta ur ett kompensatoriskt perspektiv utifrån barnets förutsättningar, vilket kunde innebära att undervisningen formades med ”autismglasögon” på. Flera av deltagarna talar dock vid sista träffen om att det är utifrån svårigheterna pedagoger måste arbeta. Jag uppfattar att deltagarna här ställs inför ett dilemma: Å ena sidan utgår de från ett relationellt perspektiv på lärande – utifrån *vem* barnet är, å andra sidan talar de om att arbeta utifrån svårigheterna – då talar de utifrån *vad* barnet är. Vad jag vill peka på är att deltagarna blev medvetna om detta dilemma under forskningscirkeln.

Tester och språkkunskaper

I cirkeln framkom olika uppfattningar om språkets betydelse i olika sammanhang. Vi talade både om vuxnas språkbruk vid en autismutredning och vilken betydelse barnens språkförmåga på svenska språket har vid utredningen. Inom ett utredningsteam ansågs, enligt den specialpedagog

som deltog i cirkeln, barnets språkförmåga på svenska inte vara avgörande vid själva utredningen. Däremot ansågs det värdefullt om det bland personalen i den dagliga verksamheten fanns någon som talade barnets språk. Jag tolkar detta som att språkbegreppet sannolikt används på olika sätt i olika sammanhang. Dels ur ett lingvistiskt perspektiv, språket som ”språk”, dels ur ett mer vardagligt perspektiv där det handlar om kommunikation. I forskningscirkeln hade deltagarna olika uppfattning huruvida olika test som genomförs vid autismutredningar är beroende av språket eller ej. Några av deltagarna hävdade att språket inte är viktigt. Om barnet exempelvis ska lägga ett pussel säger testledaren endast ”lägg pusslet” eller bara ”lägg”. Barnet ska förstå av sammanhanget och det verbala språket är underordnat. Andra deltagare uppfattade språket ur ett bredare literacyperspektiv och räknar även gester, tonfall och mimik som språkliga företeelser, och dessa har kulturella innebörder. Vi konstaterade att någon form av språk alltid tycks ingå och anser såväl språkfrågan som kulturella språkliga aspekter värdefulla att undersöka vidare. Testers validitet bör, anser cirkeldeltagarna, också diskuteras när det gäller barn från olika kulturer, då de har skilda erfarenheter av det som tas för givet att svenska barn vid en viss ålder klarar av. Det kan även vara väsentligt att tydliggöra vad som läggs in i begreppet ”språkets betydelse”.

Vad betyder det för pedagogernas arbete att barnen får diagnos?

Ett dilemma som togs upp i cirkeln är att barn med likartad problematik vanligtvis sätts samman i särskilda undervisningsgrupper. Pedagoger som arbetar i dessa grupper har ofta stor erfarenhet av att arbeta med barnens utveckling och lärande utifrån denna specifika problematik. Samtidigt finns en risk att dessa pedagogers synfält blir begränsat och att de undanröjer så många hinder som kan förorsaka svårigheter att man inte ser barnets potential. Barnen arbetar främst med andra barn med liknande svårigheter vilket innebär begränsade möjligheter att ta del av erfarenheter som klasslivet i större grupper kan ge. Cirkeldeltagarna hade erfarenhet av samarbete med andra klasser och framhöll vikten av att barn som finns i särskilda undervisningsgrupper får möjlighet att ha kontakt med personal och barn i ordinarie verksamheter. Barn är olika och pedagoger kan skapa olika utvecklingsmöjligheter för olika barn i en mer flexibel organisation. Att hitta en mer flexibel organisation, där barn kan ingå i olika konstellationer, framfördes som önskvärt att utveckla. En förutsättning för att ett sådant flexibelt arbetssätt ska fungera är, menade deltagarna, att den särskilda

undervisningsgruppen finns på eller i nära anslutning till en större förskola eller skola.

Att barn har flera språk och kulturer att hantera och en rad förmågor tenderar att underordnas den förmodade eller beskrivna diagnosen. Man anpassar verksamhet och material efter diagnosen. Vanligtvis sker det dock utifrån svenska (västerländska) normer och exempelvis förekom ofta bilder av husdjur i pedagogiska arbetsmaterial. I vissa länder betraktas våra husdjur som äckliga. Åsynen av ett visst djur kan då resultera i en annan reaktion från barnet än den personalen förväntar sig och denna reaktion kan tolkas som en del i barnets autismproblematik.

Kopplat till diskussioner i cirkeln där det framgår att man inom utredningsteam i många fall känner sig osäkra när man ställer diagnos på flerspråkiga barn som inte utvecklat sitt svenska språk, och att man ser diagnoser som ”färskvara”, kan förskolebarn och skolelever i vissa fall hamna i verksamheter där de inte ges möjlighet att utveckla sina förmågor. Att diagnoser ses som ”färskvara” inom de team som gör utredningar inom autismspektrum, betyder inte, enligt vad cirkeldeltagarna erfarit, att barnen per automatik utreds på nytt vid senare tillfälle. Det är föräldrarnas sak att ansöka om detta. I de fall föräldrar inte har ett gemensamt språk med psykolog eller annan person inom ett utredningsteam, och inte heller har tillgång till tolk som är kunnig inom området, kan det innebära svårigheter att komma till tals.

Osäkerhet i föräldrasamtal via tolk

Som framgått av tidigare exempel, diskuterade cirkeldeltagarna dilemmat med att tolkar inte alltid översätter det som faktiskt sägs. Deltagarna kände sig ofta osäkra på hur de skulle hantera detta i olika situationer. Särskilt svårt ansåg de det vara att via tolk få föräldrar att förstå att barnet hade svårigheter i skolsituationen, om barnet i föräldrarnas tycke var ’ett vanligt barn’. Exempelvis uppstod detta i situationer när deltagarna skulle övertyga föräldrar om att barnet skulle placeras i en annan verksamhet (jfr Börjesson & Palmblad, 2003).

Det förefaller problematiskt att enbart genom att ”översätta” orden skapa ömsesidig förståelse hos pedagoger och föräldrar för barnens skolsituation. Här behövs en person som har alla dessa kunskaper men i uppdraget behöver dessutom ingå att vara brobyggare eller ”mediator” (jfr Bouakaz, 2007). Det som efterfrågas är en person som med dubbel kompetens i båda språken och kulturerna och med kunskap om autism, försöker skapa förståelse hos båda parter i ett samtal. De ”neutrala” tolkar som anlätades, förmodades ha goda språkkunskaper men var sällan väl insatta i autism-

problematiken och skolans värld och hade därför sällan tillräcklig kunskap för att ge föräldrar en klar bild av det deltagarna ville framföra.

Många frågor och uppgifter

Cirkeldeltagarna ger exempel på att de i många fall tar på sig uppgifter som de, vid närmare eftertanke, inte har något specifikt uppdrag för. Ett exempel är den pedagog som kämpade för att ett barn skulle utredas på nytt hos en logoped. En annan är när föräldrar inte kan tala med sitt barn om barnets svårigheter och pedagogen gör det istället.⁹²

Frågan är vad tar man på sig som pedagog och varför man tar på sig det? Det finns inte alltid ett tydligt uppdrag från skolledningen utan pedagogen förväntas själv kunna avgöra och avgränsa detta. Deltagarna ansåg att de försöker lösa problem som uppstår i verksamheten eller finna sig i situationen. Uttalanden som ”man blir utsatt för det”, innebar att deltagarna inte kunde värja sig för vissa arbetsuppgifter, och kan förstås i ljuset av den komplexitet pedagoger hade att hantera. Deltagarna ansåg dock inte att de finner sig i allt, snarare försöker de se lösningar.

Flera av deltagarna är inte utbildade specialpedagoger men är verksamma inom avancerat pedagogiskt arbete. Detta arbete kan betecknas som synnerligen ”specialpedagogiskt” i den bemärkelse att det kräver stor kunskap om varje barns förmågor och förutsättningar i skolsituationen. Detta kan hänföras till organisatoriska frågor och ramar för den pedagogiska verksamheten.

En erfarenhet från forskningscirkeln, och en mycket viktig aspekt, är att pedagoger behöver kunna hantera att arbeta med varje individ i gruppen samtidigt som de verkar i hela gruppen. Det handlar om grupprocesser där många barn har ett stort behov av väl genomtänkt bemötande och undervisning. Samtidigt ska pedagogen samverka med en rad andra personer inom och utanför gruppen. Det är således många olika samtidigt pågående processer som ska fungera i pedagogers arbetssituation. I det perspektivet är det begripligt att sådant som inte naturligt efterfrågas, som exempelvis modersmålsundervisning, lätt kan tappas bort.

92 Varifrån kommer alla de uppdrag som pedagoger har eller tar på sig? Vad tar pedagoger som arbetar med dessa barn för givet att de ska göra och hur ser uppdraget ut? (jfr Benhabib, 1994). Blir pedagoger som arbetar i sär-skilda undervisningsgrupper, antingen de är specialpedagoger eller ej, modrande (jfr t ex Sahlin, 2005) gentemot barn och föräldrar?

Modersmålsfrågor

Modersmålsundervisning var en ”borttappad” fråga i flera deltagares verksamheter. Trots erfarenhet av att arbeta med barn med utländsk bakgrund, hade flera av deltagarna inte tänkt på möjligheten för barnen att få modersmålsundervisning. Detta kan ses som ett exempel på det deltagarna insåg under cirkeln, nämligen att synfältet blir begränsat så fort barnen får en autismdiagnos. Deltagarna påpekade att annat viktigt då lätt tappas bort, exempelvis sådant som rör elevernas flerspråkighet och tillhörighet i flera kulturer.

Utifrån deltagarnas erfarenheter och aktuella rapporter (se t ex Andersson & Jansson, 2007) tycks intresset för att erbjuda barn med autism eller Aspergers syndrom modersmålsundervisning, studiehandledning eller svenska som andraspråksundervisning vara svalt. Av deltagarnas konkreta exempel framgick också att det fanns stora skillnader på organisationsnivå, exempelvis hanterades bestämmelser om modersmålsundervisning på olika sätt i olika stadsdelar i Stockholm. Deltagarna i forskningscirkeln var inte alltid tillräckligt insatta i bestämmelser om modersmålsundervisning och kunde därför inte hävda att barnen skulle ges möjlighet till detta. Inte heller kände de till att barn som inte kan tillgodogöra sig undervisningen på svenska ska ha möjlighet att få studiehandledning på modersmålet. Med tanke på alla de uppgifter pedagoger har att hantera kan detta förstås som begripligt. Det innebär dock att barnen kan drabbas, då de riskerar att gå miste om resurser som skulle kunna bidra till deras utveckling och lärande. Cirkeldeltagarnas bestämda uppfattning var att det måste vara skolledningens ansvar att informera pedagoger så att dessa i sin tur kan informera föräldrar om barnens möjligheter att få modersmålsundervisning och studiehandledning.

Under den tid cirkeln pågick började flera av barnen i deltagarnas verksamheter i modersmålsundervisning. Ofta deltog barnen i denna tillsammans med barn från ordinarie klasser. Bland de modersmåls lärare deltagarna talat med hade flera erfarenheter av att barn med autismspektrumproblematik inte tycktes ha några större bekymmer i modersmålsundervisningen. De flesta barn var också glada och verkade nöjda när de kom från denna undervisning, berättade deltagarna. Några tänkbara anledningar till detta kan vara dels att barnen kände en språklig och kulturell tillhörighet, dels att undervisningen var hårt styrd och välstrukturerad, dels att barnen hade tydliga arbetsuppgifter. Modersmålsundervisningen var vanligtvis schema-lagd en viss veckodag och en bestämd tid, vilket också kan ha haft betydelse för barnen. Vad modersmålsundervisningen resulterade i för varje enskilt barns språkutveckling var för tidigt att säga när cirkeln avslutades.

Förändrad syn på modersmåslärarens roll

I forskningscirkeln har kunskapen om modersmålsundervisning och modersmåslärarens olika roller breddats, som språklärare, som kulturbärare och som brobyggare mellan olika kulturer. En aspekt är att barnen genom modersmålsundervisningen ges möjlighet att utveckla sin identitet inom båda språken och kulturerna. Deltagarna har upptäckt att modersmåsläraren är så mycket mer än språklärare.

Cirkeldeltagarnas förändrade syn på modersmåslärarens roll avspeglas bland annat i ett ökat intresse för modersmålsundervisning och modersmåslärares olika funktioner, exempelvis värna om att barn ska ges möjlighet att delta i modersmålsundervisning utan förbehåll såsom att det inte skulle vara ”lönt” för ett barn att delta i modersmålsundervisning om barnet inte talar.

Studiehandledning på modersmålet var ett vagt begrepp för merparten av deltagarna när cirkeln startade.⁹³ Inget av barnen i deltagarnas verksamheter var tillfrågad om studiehandledning trots att barn som behöver studiehandledning har rätt till det. Det är rimligt att anta att det är pedagoger som arbetar med barnet som upptäcker om barnet inte förstår det som behandlas i undervisningen; arbetsuppgifter, texter mm. Pedagogerna som ser detta måste då, anser jag, framföra till skolledningen att barnet behöver få studiehandledning av en modersmåslärare som behärskar både svenska språket och barnets modersmål. Vad studiehandledning på modersmålet innebär och vilka som har rätt till det blev klarlagt under cirkelns gång. Deltagarna ansåg att pedagoger kan vara mer aktiva i att antingen själva informera föräldrar om modersmålsundervisning eller förmå skolledning och andra att göra detta.

Modersmåslärare – en yrkesgrupp att räkna med i samarbetet

Under cirkeln gavs exempel på att modersmåslärare och annan personal med kunskap om barnets språk och kultur kan ha en betydelsefull roll i det dagliga arbetet och i samtal kring barnets utveckling. Samarbete mellan alla berörda kan bidra till mer kunskap inom flera områden av betydelse för att uppnå goda resultat i arbetet med barnen och goda kontakter med föräldrarna, för, som en av deltagarna sa:

Det är så mycket man inte vet om hur man tänker om olika saker inom andra kulturer.

⁹³ I Skolverkets lägesrapport från 2006 framgår att studiehandledning är ovanligt på de flesta håll i landet.

Deltagarna konstaterade att det var först när de själva verkligen berördes, och insåg nyttan av att modersmåslärare eller flerspråkig personal deltar i verksamheten, som de insåg vidden av de kunskaper modersmåslärare kan bidra med. Modersmåslärare är en yrkesgrupp som, i enlighet med vad cirkeldeltagarna erfarit, kan tillföra mycket kunskap av värde och de bör därför finnas med när olika yrkesgrupper diskuterar och upprättar utvecklingsplaner för flerspråkiga barn med autismspektrumstörning. Modersmåslärare skulle också kunna ha en betydelsefull roll i samtal kring barns språkutveckling. Vi konstaterade vid sista träffen att personal med annan kulturell bakgrund än svensk kan peka på andra tolkningar och på så sätt bidra till en breddad kunskap och förståelse av ett barn. Detta kan leda till att vi inte tar allt för givet utan blir mer nyfikna och intresserade av ”den konkret andra” och, hävdar jag, intar ett mer interkulturellt förhållningssätt.

Att värna om samarbete mellan pedagoger som dagligen arbetar med barnen och de modersmåslärare som arbetar med barn med olika språk såg vi i forskningscirkeln som betydelsefullt. Men att åstadkomma ett sådant samarbete i vardagen tycks dock ha olika förutsättningar i olika verksamheter. På vissa förskolor och skolor finns modersmåslärare bland den ordinarie personalen men på andra håll för modersmåslärare en ambulerande tillvaro och reser runt till en rad skolor, vilket begränsar möjligheten till vardaglig kommunikation mellan dem och andra lärare. Detta kan i förlängningen innebära stora kvalitetsskillnader, då alla modersmåslärarna inte har samma möjligheter sätta sig in i barnets skolsituation. Det måste ligga på pedagoger att informera modersmåslärarna om barnens situation och hur barnen brukar göra så att modersmåslärarna kan göra ett bra jobb utifrån barnet och situationen och helheten, framhöll deltagarna. Det finns dock föräldrar som inte vill att modersmåsläraren ska känna till att deras barn har diagnosen autism. Pedagoger behöver heller inte berätta detta utan det kan räcka med att modersmåsläraren känner till vad barnet kan och hur barnet brukar arbeta i olika sammanhang: ”Vi som har eleverna får hjälpa modersmåslärarna genom att berätta hur vi gör.”

Det är ytterst ett ledningsansvar att uppmuntra till samarbete. Initiativet till samarbete behöver inte komma från ledningen, däremot ansåg vi i cirkeln det vara en viktig fråga för skolledningen att ordna resurser som möjliggör samarbete, att det exempelvis finns tid avsatt för detta inom pedagogers tjänster. Modersmåslärare hinner inte alltid ta kontakt med alla berörda pedagoger men vi har fått exempel på att de gärna bejakar konkreta förslag om samarbete. En slutsats vi drog av detta är att pedagoger som arbetar dagligen med barnen, och som känner behov av och ser vinster med samarbete, inte ska gå och vänta på att andra ska föreslå sådant samarbete

utan själva kan ta initiativ till detta. För att samarbete ska få genomslagskraft på bredare front är det dock inte tillräckligt att pedagoger samarbetar på eget initiativ. Det kräver ett samordningsarbete inom kommunen och i vissa fall över kommungränser då modersmåslärare ofta anställs centralt medan övriga pedagoger är lokalt anställda i förskolan eller skolan.

Diskussioner vid sista träffen om samverkan mellan pedagoger och andra yrkesgrupper, ledde till ett önskemål från deltagarnas sida om att samverkan mellan åtminstone olika pedagoger skulle åstadkommas. Detta önskemål kan ställas mot vad som framgår i en rapport från Skolverket där det konstateras att den ”kraftigt minskade omfattningen av modersmålsstödet under 1990-talet har medfört, att den kompetens om de flerspråkiga barnens förutsättningar och behov som tidigare funnits i stor utsträckning gått förlorad” (Skolverket, 2003, s. 78). I rapporten nämns att olika grupper skulle behöva kompetensutveckling för att bättre kunna stödja de flerspråkiga eleverna. Viktiga grupper ansågs vara lärare inom sarskolan, specialskolan och lärare i olika former av sarskilda utbildningsmodeller för elever i behov av sarskilt stöd. Däremot nämns inte modersmåslärare bland dessa.

Modersmåslärares uppdrag som brobyggare, är som jag ser det, inte oproblematiskt. Denna lärare representerar inte bara ett språk och en kultur utan också värderingar förknippade med hur undervisning och lärande ska gå till. Att undervisa i och på ett visst språk och med rötter i ett lands kultur varifrån han/hon kommer ställer stora krav då människor från ett och samma land kan ha olika uppfattningar om bland annat skola och barnuppfostran. Här handlar det bland annat om att kunna inta den andres perspektiv (jfr Hoppers, 2002). Vi konstaterade i cirkeln att situationen ser mycket olika ut för olika barn och sökandet efter olika strategier och lösningar måste ske utifrån kunskap om och erfarenheter av varje barns situation.

Komplexiteten i pedagogers vardagsarbete

Komplexitet kan ses som något genomgripande i pedagogers vardagsarbete. Arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum, där ett av kriterierna är begränsad kommunikationsförmåga, anser jag per definition innebära en hög komplexitet i arbetet. Det handlar bl a om att egna grundantaganden för vad som är god undervisning i förskola och skola, ska passa ihop med andras uppfattningar och de ramar och strukturer som styr arbetet (jfr Assarsson, 2007).

I min tolkning av samtalen kring strukturer i forskningscirkeln tycker jag mig se en tendens till att denna komplexitet kan leda till svåra ställningstaganden i olika sammanhang. Jag uppfattade att var och en av deltagarna under cirkelns första hälft talade övertygande om vad de ansåg vara det bästa för barnen, samtidigt som det kunde vara svårt att i alla stycken lyckas genomföra detta i praktiken. Exempelvis utgick arbetet ofta från en viss struktur och fasta rutiner. Diskussioner i cirkeln huruvida en viss struktur var bra för alla barn med tanke på att barnen var i olika ålder och som individer var mycket olika varandra fördes. Min uppfattning är att de strukturer som gällde ibland kunde verka hindrande för pedagogerna i deras ambition att arbeta utifrån barnets förmågor och förutsättningar, och därigenom fungera kontraproduktivt i relation till ambitionen att arbeta ”utifrån barnets bästa”. Här finns ett spänningsfält, hävdar deltagarna, mellan överenskommelser i verksamheten och vad pedagoger anser behövs med tanke på barnets bästa. Även i situationer som innebar att övertyga föräldrar om fördelar med en viss skolplacering ställdes pedagogerna inför svåra ställningstaganden

Vid den avslutande träffen i cirkeln ger deltagarna sin bild av innehållet i cirkeln. Synen på diagnosens betydelse för det pedagogiska arbetet kopplas delvis till strukturer som deltagarna använder i sitt arbete. Här framträder en bild av att deltagarna har delvis olika uppfattning om diagnosens betydelse i deras arbete med barnen. Å ena sidan ses diagnosen som grund för arbetet. Å andra sidan, om diagnosen inte ses som föränderlig i relation till barns utveckling, kan diagnosen bli ett hinder. På liknande sätt ska en struktur vara flexibel så att den förändras med barnets utveckling: ”Det är viktigt med struktur men struktur ska inte vara ett järngaller utan en den ska vara ganska seg”, påpekade en av deltagarna. Vi var överens om att svårigheter inte är konstanta utan utvecklingsbara men ändå är det svårigheterna som ofta lyfts fram: ”Det är vad man behöver jobba med som är bra att beskriva. Man måste ju se hur det ser ut för det här barnet och vilka svårigheter det finns”.

Pedagoger följer vanligtvis barnet under lång tid och deltagarna hävdar att de därigenom har en god bild av barnets utveckling. I samband med att en specialpedagog från ett utredningsteam deltog vid en cirkelträff, framkom att det kanske inte skulle behövas någon stor utredning utan det skulle kunna räcka med pedagogers beskrivning av barnet.

Många av de problem vi diskuterat i cirkeln upplevdes av deltagarna vara av den karaktären att de är av mer generellt slag, helt enkelt sådana frågor som alla pedagoger funderar på. Min uppfattning är att de som deltagit i forskningscirkeln har bland de mest komplicerade uppgifter en

pedagog kan ha att hantera. Forskningscirkeln har synliggjort detta. Det jag sett av de dilemman och den komplexitet som präglar dessa pedagogers arbete, anser jag vara centrala frågor även i många andra pedagogers arbete. För att konkret kunna beskriva mer i detalj hur komplexiteten påverkar pedagogers arbete kan en mer långsiktig och fokuserad process kring praktiska frågor behövas, t ex inom en forskningscirkel.

Kunskap och nya erfarenheter i forskningscirkeln

Enoreflekterad erfarenhet leder inte med någon självklarhet till ökad kunskap. Erfarenheten blir då snarare en upprepning av tidigare och riskerar att befästa något invariant och knutet mer till tradition än förändrad kunskap (jfr Härnsten, 2005). Att ta del av olika personers erfarenheter är därför viktigt. När någon berättar utmanas de egna tankarna. Negt (1987) beskriver processens betydelse för att erfarenheten inte enbart ska få mening för individen. I relation till Negts resonemang om vikten av närhet till de frågor som studeras kan sägas att cirkeln byggde på deltagarnas egna frågor. Dessa frågor sträckte sig utöver det personliga, dvs även ramar och strukturer studerades för att få ett bredare perspektiv på frågorna. Detta har bidragit till att ge deltagarna styrka och beredskap för fortsatt handlande.

Tom Tiller (1998) illustrerar vetenskapligt erfarenhetslärande med en trappa. Den utgår från det spontana samtalet om erfarenheter. Nästa steg är att erfarenheterna ordnas, sedan att olika erfarenheter kopplas ihop och därefter att erfarenheterna knyts till teori. I många fall var deltagarnas berättelser, särskilt vid de första träffarna i forskningscirkeln,oreflekterade erfarenheter, vilket kan hänföras till steg ett eller steg två i Tillers trappa. Genom ”malandet” i forskningscirkeln, då olika erfarenheter kopplades ihop och delvis ”skavde” mot varandra, skedde kunskapandet som tog oss ett par steg upp i trappan. Vi har därefter tagit ett rejält kliv uppåt då vi inte bara knutit an till tidigare utan utvecklade egna teorier.

Sett i relation till att deltagarna inser att de måste hitta något sätt att nå ut med sina kunskaper, skulle man kunna säga att vi tillsammans har skapat en teori om att pedagogers kunskap är väsentlig och att det är de själva som måste synliggöra detta.

Avslutande diskussion

Två hörnpelare inom deltagarorienterad forskning är att bidra både till forskning och till deltagarnas kunskapsutveckling. Syftet med den här avhandlingen är att beskriva och analysera såväl process som innehåll i en gemensam kunskapsutveckling i en forskningscirkel. Två övergripande frågeställningar är vilka frågor pedagoger ställer sig i det vardagliga arbetet med flerspråkiga barn som har en problematik inom autismspektrum och hur forskningscirkeln kan bidra till kunskapsutveckling inom området.

I tidigare kapitel har jag med beskrivning och analys av både process och innehåll i cirkeln pekat på den gemensamma kunskapsutvecklingen. I en metaanalys har jag också lyft fram min tolkning av det gemensamma kunskapandet i forskningscirkeln.

I detta kapitel diskuteras avhandlingens design, forskarens roll och validitet i relation till deltagarorienterad forskning. Därefter diskuteras avhandlingens bidrag när det gäller kunskapande som grund för yrkespraktik och för förändring. Avslutningsvis formuleras några tankar kring fortsatt forskning.

Arbete med deltagarorienterad forskning

Varför har jag genomfört den här studien med en deltagarorienterad forskningsansats? Frågan är inte unik. Mary Brydon-Miller (2002) beskriver att hon vid många tillfällen funderat över ”why”-frågan, varför hon ägnar sig åt deltagarorienterad aktionsforskning. Vid ett tillfälle var hon inbjuden att föreläsa för en grupp studenter i sociologi och tog upp denna fråga.

“Why do I do participatory action research?” I turned the question back to the group of graduate students in the class and asked them “Why” they had decided to study Sociology. As we went around the room, student after student responded with some variation of: “Because I want to make a difference.” (Brydon-Miller, 2002, s. 1) (kursiverat i original)

Skälet till att jag valt en deltagarorienterad forskningsansats är min nyfikenhet på pedagogers arbete och vad de har att ”hantera” i sin vardag. Jag sökte en väg att komma nära pedagogers egna frågor och fann i deltagarorienterad forskning en möjlighet att söka kunskap tillsammans med dem. Valet av forskningscirkeln motiverar jag med att jag ville komma åt en pågående kunskapsutveckling där såväl processen som innehållet är intressant.

Deltagarna i forskningscirkeln formulerade inledningsvis frågor utifrån eget kunskapsintresse. I en traditionell intervjustudie hade jag som forskare sannolikt stannat vid deras första svar vilka då hade blivit resultatet. När vi gick vidare i cirkeln och tillsammans fördjupade oss kring problem vi sett, såg vi så småningom möjligheter att på ett djupare sätt förstå och förklara komplexiteten i vardagsarbetet. När deltagarna i forskningscirkeln formulerade sina olika erfarenheter och dessa problematiserades och diskuterades, skapades något annat än vad som kunnat hända i intervjuer där olika personers berättelser samlas in var för sig. I själva mötet, i den friktion eller dissonans som uppstår när olika personer reflekterar mot bakgrund av egna erfarenheter och kunskaper, menar jag att kunskapandet sker och att detta kan leda till ett ”kvalitativt språng”.

En lockande metod - utforskande och utvecklande arbete

Det kan vara frestande att som forskare inspireras av forskningscirkeln då den kan ses som en lockande metod att komma nära människor. Men forskaren behöver samtidigt vara medveten om att det tar tid och att det ska få ta tid att arbeta med forskningscirkel. Hur cirkeln inleds och hur den avslutas har sannolikt betydelse för processen. Deltagandet i den här forskningscirkeln byggde på frivillighet och deltagarnas engagemang. För att deltagarna skulle känna deltagande på likvärdiga villkor var det för mig inledningsvis viktigt att poängtera våra olika roller i cirkeln. Något som förmodligen också haft betydelse var att jag poängterade att alla hade ansvar för att problematisera och utmana de erfarenheter som lades fram. Att avsluta så att alla känner delaktighet har inneburit att deltagarna läst den framväxande texten och haft möjlighet att ge synpunkter på den, samt att vi diskuterat hur resultatet skulle kunna publiceras förutom i den här avhandlingen. På så sätt har en avtrappning av forskningscirkeln och det gemensamma kunskapandet skett successivt.

I forskningscirkeln bestämde vi att träffas tolv gånger. Vid sista träffen uppkom delvis nya frågor och det kändes lockande att fortsätta. Jag valde dock att hålla fast vid de överenskomna ramarna, dels med tanke på att deltagarna inte skulle känna sig tvingade att fortsätta, dels med tanke på att jag inte ville få ett alltför stort material att arbeta med. Min uppfattning är att tolv träffar under tre terminers tid var en bra avgränsning i tid. Om det finns intressanta frågor att gå vidare med kan det vara klokt att starta en ny cirkel med nytt fokus. Att pedagoger vill fortsätta att träffas synliggör, som jag ser det, ett professionellt behov av tid för att tillsammans med andra reflektera över sina erfarenheter.

Jag vill här också kommentera forskningscirkeln som kunskapskälla i skolsammanhang. Att undersöka hur forskare och pedagoger tillsammans kan utveckla kunskap om pedagogers arbete kring ett gemensamt intresse, i det här fallet flerspråkighet, interkulturalitet mångkulturalitet och autism, i en forskningscirkel, har varit ett både utforskande och utvecklande arbete. Forskningscirkelarbetet har varit en process av ständigt tankearbete för alla deltagare. I samband med utskrifter efter träffarna och strukturering av materialet, har jag i tanken prövat många olika vägar för att komma vidare.

Överenskommelser för ett gemensamt kunskapande

Forskningscirkeln innebär en annorlunda form av forskning än vad som vanligtvis förekommer. Vid den inledande träffen i cirkeln diskuterades frågor kring forskningsprocessen och olika roller i en forskningscirkel. Frågorna presenteras i sin helhet i metodavsnittet (jfr Härnsten, 1999).

Inledningsvis beskrev jag avhandlingens syfte och syftet med forskningscirkeln. Därefter frågade jag deltagarna vad de skulle vilja undersöka i en forskningscirkel där min övergripande fråga gällde vilka frågor pedagoger ställer sig i sitt arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum.

När deltagarna presenterat sina förslag och vi ringat in några områden som vi fann vara av gemensamt intresse för oss alla, blev det tydligt att det var hela gruppens problem som skulle undersökas. Inför det fortsatta arbetet behövde olika roller synliggöras. Jag beskrev vilka uppgifter jag såg som mina, det vill säga forskarens, och att jag betraktade mig som deltagare när vi träffades gemensamt i cirkeln. Forskningsfrågorna var våra gemensamma och drivkraften att söka svar på frågorna låg hos oss alla. I samband med bandutskrifter och sammanställning av material från respektive träff, gjorde jag bedömningen att vissa frågor var mer centrala än andra och föreslog vid några tillfällen att vi skulle undersöka någon specifik fråga eller något område till nästkommande cirkelträff.

Materialet i cirkelträffarna bestod i huvudsak av deltagarnas aktuella eller tidigare erfarenheter och kunskaper. Jag bidrog med innehållsliga kunskaper inom språkforskning och det mångkulturella området samt med kunskap om att kritiskt granska, analysera och strukturera insamlat material. Dessutom deltog inbjudna forskare och experter samt lästes litteratur av intresse och relevans för de frågor som undersöktes.

Vid den avslutande träffen gjordes en gemensam analys av cirkeln. Det kan diskuteras i vad mån mina egna tolkningar i samband med att jag lyssnade på banden och skrev ut texten styrde det fortsatta arbetet. Det kan ha inneburit att jag – helt oavsiktligt – valde bort någon del som andra

skulle funnit intressant, eller att jag lyfte fram någon fråga som jag själv fann intressant. Deltagarna läste emellertid materialet efter varje träff och hade möjlighet att via e-post och vid senare cirkelträffar påtala missförstånd, missnöje och felaktigheter. Så skedde också vid några tillfällen. De synpunkter deltagarna hade rörde främst förtydliganden och tillägg till det jag skrivit. Ingen yttrade sig om att deras frågor försvunnit på vägen. Trots detta kan jag ha tappat bort något.

Jag klargjorde vad jag menade med att problematisera och utmana erfarenheter som lyftes fram – och – att det var allas vår uppgift, och inte enbart mitt ansvar, att ställa klargörande och utmanande frågor till varandra. Deltagarna har också både problematiserat och utmanat; både mina erfarenheter och varandras.

Deltagarna fick vid första träffen information om att resultatet från forskningscirkeln skulle komma att publiceras och på så sätt bli *offentligt*. Detta kan ha påverkat vad deltagarna valde att lyfta fram i cirkeln. Å ena sidan kan någon ha undvikit att berätta vissa saker, å andra sidan kan vetenskapen om att resultatet ska publiceras ha varit inspirerande. Att deltagarna läst och diskuterat materialet medan det successivt växte fram till denna avhandling kan förhoppningsvis ge hela avhandlingsarbetet en särskild trovärdighet ur ett deltagarorienterat perspektiv.

Forskarrollen - ledarskapet och den kontext i vilken kunskap utvecklas

Att vara ”deltagarorienterad forskare” innebär bland annat att självkritiskt reflektera över sin position (Zeni, 2001). Närheten till övriga deltagare och till det som skedde vid våra cirkelträffar bedömer jag har varit stor. Jag har delvis distanserat mig från cirkeln vid utskrifter och strukturering av de olika träffarna men det var först när cirkeln avslutats, och jag påbörjade en metaanalys av den, som jag på allvar distanserade mig från materialet.

Inledningsvis betraktade flera av deltagarna studien och forskningscirkeln som *min*. Några av deltagarna såg deltagandet som att de skulle bidra – på mer traditionell sätt – med datainsamling till *mitt* arbete, andra var inställda på att få diskutera *sina* frågor för att få nya eller andra perspektiv på dessa. Så småningom, ungefär mitt i cirkeln, förändrades deltagarnas sätt att tala om detta. Det blev då *vår* forskningscirkel och *Fias* avhandling.

Under hela processen har jag haft en maktposition i relation till övriga deltagare. Jag höll i träffarna, jag gjorde utskrifter och en första analys och tolkning av materialet vilket ledde till att jag även strukturerade mina egna tankar i riktning mot vad jag uppfattat att vi skulle undersöka. Forskaren

har en viktig roll med att bland annat strukturera det som diskuterats för att komma djupare in i de frågor som gemensamt beslutats att undersöka. Samtidigt är det viktigt att forskarens egna processer görs transparenta för övriga deltagare. Att ”gå och grunna” mellan träffarna hade stor betydelse för mig såväl som för övriga deltagare. Jag hann inte tänka i alla steg under en träff. I samband med utskriften och struktureringen av materialet från en träff upptäckte jag ibland andra aspekter i de dialoger som förts än vad jag uppfattat vid cirkelträffen..

Vissa självklarheter för mig var inte självklara för andra. Jag hade både varit med vid alla träffar och lyssnat på och transkriberat samtalen från cirkelarna och hade därför bearbetat det som tagits upp på ett annat sätt än övriga deltagare. Alla mindes inte alltid vad vi talat om vid cirkelträffarna och kanske tog jag för givet att de läst och mindes det jag skrivit. Den skriftliga dokumentationen var därför betydelsefull.

På olika ställen i avhandlingen framgår att några av deltagarna ganska omgående tog för sig av talutrymmet i cirkelträffarna. Det är en balansakt från forskarens sida att låta alla deltagare komma till tals i en dialog, särskilt om några deltagare sätter forskaren högt på kunskapsstegen och har förväntningar på att få veta hur det ”är”. Av de inspelade samtalen framgår att det några gånger hände att jag gick in i en sådan roll. Min tanke med detta var dock mer att diskutera, sondera och pröva mina tankar i relation till de erfarenheter deltagarna hade.

Jag strävade i cirkeln efter en självreflektiv hållning och var medveten om så kallad group-think (Janis 1982), vilket innebär att en grupps begränsade perspektiv, och strävan att uppnå känsla av samhörighet, riskerar att fördjupas och befästas. För att undvika detta har jag försökt inta ett kritiskt och ifrågasättande perspektiv, och även uppmuntrat övriga deltagare till detta.

Att formulera utmanande och problematiserande frågor kring det problem, den ’sak’ som diskuteras, så att samtalet lyfter men utan att deltagarna känner sig angripna och går i försvar, har dock ibland känts svårt. Att utmana kan liknas vid en ”kärlekskamp” (Jaspers i Freire, 1977), ett gemensamt, kritiskt sökande utifrån konfrontationen, kampen och konflikten. Wennergren (2007) framhåller med referens till Bakhtin (1981) att den friktion som uppstår ur olikheter, och som är dialogens poäng, ger tillfälle att gå på djupet och granska egna och andras föreställningar.

Etiska dilemman

Etiska dilemman i samband med forskningscirkel i skolsammanhang har berörts i metodkapitlet. Här vill jag dock återge något av det cirkel-

deltagarna själva framförde när vi i efterhand,⁹⁴ diskuterade de etiska överväganden som gjorts i cirkeln. De ansåg inte att de ställts inför etiska dilemman i cirkeln och för dem var det självklart att de valt vad de ville lyfta fram under samtalen: ”Man har ju tystnadsplikt”, som en av deltagarna sa. Att vi tillsammans redan vid första träffen diskuterade etiska aspekter och gjorde tydliga överenskommelser som vi hållit oss till, innebar att det aldrig blev ”smetigt”, som en annan av deltagarna uttryckte det (jfr Andersson, 2006).

Validitet – trovärdighet i relation till deltagarorienterad forskning

Hur kan en deltagarorienterad studie göras transparent och beskrivas så att andra, personer som inte deltagit i studien, kan få syn på deltagandet? I det här avsnittet resonerar jag om hur trovärdigt återgivandet av resultatet iav forskningscirkeln kan anses vara.

Validitet kan diskuteras i relation till kärnfrågor inom aktionsforskning. Herr och Anderson (2005) föreslår att följande fem kriterier bör ligga till grund för en diskussion om validitet för studier inom aktionsforskning: demokratisk validitet, processvaliditet, dialogisk validitet, resultatvaliditet, samt katalytisk validitet.⁹⁵ Kriterierna kan ge en god uppfattning om validiteten i studier inom deltagarorienterad forskning. I det följande diskuterar jag min studie i relation till ovanstående kriterier.

Demokratisk validitet

Deltagandet i forskningscirkeln byggde helt och hållet på frivillighet. Cirkeln baserades på de deltagande pedagogernas frågor mot bakgrund av den erfarenhet de hade av arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. Cirkeln inleddes med att samtliga deltagare skrev vad de ville undersöka med utgångspunkt i följande frågeställning: ”Utifrån era erfarenheter, vad är ni intresserade av att undersöka närmare, att fördjupa kunskaperna om när det gäller pedagogers arbete med barn med problematik inom autismspektrum?” Deltagarnas önskemål sammanförde vi tillsammans i de tre områden vi inledningsvis valde att undersöka. Dessa områden har således ”vaskats fram” och tillsammans fattats beslut om. Det samma gäller i de flesta fall när nya frågor ställdes under cirkelns gång, exempelvis kring strukturer i undervisningen.

⁹⁴ Vid två tillfällen, dels vid sista forskningscirkelträffen, 18/5 2005, dels den 15/3 2006.

⁹⁵ Democratic Validity, Outcome Validity, Process Validity, Catalytic Validity, Dialogic Validity

Processvaliditet

Alla som deltog i cirkeln bidrog till att belysa de frågor som undersöktes. Resultaten av forskningscirkeln baseras på de erfarenheter som lyftes fram. Hit räknas såväl mina som övriga deltagares erfarenheter samt de inbjudna experternas bidrag. Deltagarna har varit delaktiga i hela processen.

Efter varje cirkelträff gjordes utskrifter. Vem som gör dessa utskrifter och vad som ingår eller inte ingår i dessa har betydelse för det fortsatta kunskapandet då den utskrivna texten delvis ligger till grund för cirkelns fortsatta samtal. Särskilt viktigt är det om någon haft förhinder att delta vid en träff. I den här studien gjorde jag utskrifterna och strukturerade materialet. Jag avgjorde därmed vad som skrevs ut, vid de tillfällen när inte allt skrevs ut. Vid några tillfällen har jag vid strukturering av materialet gjort egna ställningstaganden då jag upptäckt något som vi talat om, och som i relation till de områden vi valt att undersöka, kunde vara intressant. Jag skickade då förslag till deltagarna om fördjupade undersökningar. Ofta men inte alltid hade deltagarna möjlighet att undersöka dessa frågor. De följdes sedan upp vid nästkommande träff. Anledningen till att jag upptäckte vissa intressanta delar först vid utskriften var helt enkelt att diskussionerna vid träffarna var mycket intensiva och det var svårt att hinna fånga upp och strukturera allt medan vi satt tillsammans. Att ha samtalen inspelade har varit till stor hjälp.

Dialogisk validitet

Min uppfattning är att deltagarna varit generösa mot varandra. De delade med sig av sina kunskaper och erfarenheter och var samtidigt frågvisa och nyfikna på varandras olika verksamheter. Uppläggningsen av arbetet i forskningscirkeln grundar sig på att deltagarna finns med under hela processen. Dialogen är central och därigenom kommer deltagarna till tals i cirkeln - även i det kontinuerliga analysarbetet. Detta främjar en reflekterande dialog, på likvärdiga villkor, mellan deltagarna.

Resultatvaliditet

Inom deltagarorienterad forskning finns vanligtvis strävanden att lyfta fram grupper vars röster inte hörs bland beslutsfattare. I forskningscirkeln har detta främst gällt i relation till skolledning och vissa andra yrkesgrupper. Deltagarna i forskningscirkeln har betonat att de kände sig stärkta av varandra och de såg värdet i den gemensamma kunskap som byggdes upp. Att vars och ens erfarenheter och kunskaper blev lyssnade till och erkända gav deltagarna kraft att också handla utåt och i relation till andra yrkesgrupper. Ur ett emancipatoriskt perspektiv har forskningscirkeln haft bety-

delse då den bidragit till deltagarnas förändrade syn på sina egna möjligheter att kunna påverka beslutsfattare och andra yrkesgrupper i sitt arbete.

Avsikten med forskningscirkeln var inte att finna lösningar på de frågor som studerades, snarare att så allsidigt som möjligt belysa dessa genom olika deltagares erfarenheter, för att därigenom bidra till en ökad kunskap om frågan. Genom att variera seendet har vi utvecklat en ”perspektivrikedom” och kan relatera olika tolkningar kritiskt till varandra i en ”tolkningarnas konflikt” (jfr Kristensson Ugglå, 2002).

Katalytisk validitet

I vilken utsträckning har forskningsprocessen lett till deltagarnas förmåga att lära känna verkligheten så att de kan förändra den?

Hos Freire (1972) är dialogen och en ömsesidig respekt två förutsättningar för förändring och i den andan har forskningscirkelns ambition att utveckla deltagarnas tilltro till den egna förmågan varit grundläggande. Forskningscirkeln har inte inneburit några direkta lösningar inom de områden som studerats däremot skulle man med Freires (1972) begrepp ’*conscientização*’, medvetandegörande, kunna uttrycka det som att vi genom cirkeln ’gjort oss medvetna’ om strukturer och ramar som påverkar pedagogers arbete. Detta har i sin tur i flera fall lett till att en bättre grund för handling skapats, något som på sikt kan innebära förändringar till något bättre. I några fall har cirkeln bidragit till att nya frågor väckts, exempelvis då det gäller hur pedagoger ska kunna nå ut med den kunskap de anser att de har, samt hur samverkan kan öka mellan olika yrkesgrupper som är involverade i arbetet runt barnen. Samtidigt konstaterades att det hänger mycket på pedagogerna själva att belysa detta och försöka åstadkomma en förändring.

På sikt kan exemplen som diskuterats i cirkeln ge en handlingsberedskap för att kunna hantera liknande situationer i andra sammanhang. Med dessa insikter och ökad tilltro till den egna förmågan att kunna påverka, ges förhoppningsvis bättre förutsättningar för cirkeldeltagarna att framledes kunna arbeta för förändringar de anser behövs.

Pedagogers kunskapande om sin yrkespraktik

Kunskapande som grund för emancipation och empowerment

I forskningscirkeln blev pedagogernas position i den yrkesmässiga hierarkin synlig och de fick möjlighet att diskutera detta. Jag vill peka på att makt och särintressen inom olika professioner inneburit att både barn och pedagoger hamnat i kläm när pedagoger upplevt att deras kunskap om

barnen inte tas till vara och erkänns av andra. Med Benhabibs (1994) resonemang om vikten av att erkänna sig själv för att erkänna andra, kan en tolkning vara att deltagarna *tidigare* inte riktigt erkänt sig själva. Innebörden i detta skulle vara att den pedagogiska kunskap de har, har de inte sett som likvärdig med medicinsk och psykologisk kunskap. Att inse och känna värdet av den egna kunskapen kan förstås som en form av emancipation.

En annan sida av cirkeldeltagarnas positionering rör empowerment, det vill säga ett eget ”maktgörande” av egna kunskaper i förhållande till läraruppgiften (jfr Helldin, 2007). Det handlar då inte bara om deltagarnas relation till andra yrkesgrupper utan också om relationen till det de ska ha ansvar för, exempelvis att, som de framhåller, arbeta för barnens bästa (jfr Salamancadeklarationen, 2001). I den gemensamma avslutande analysen av forskningscirkeln blev detta ansvarsförhållande synligt, problematiserat och utmanat, och deltagarna kom fram till att deras kunskap om barnen inte fick gå förlorad.

Kvale (1997) skriver att om den sociala verkligheten är motsägelsefull i sig måste det vara samhällsvetenskapens uppgift att undersöka de reella motsägelser som råder i den sociala situationen och ställa dem mot varandra. Med detta följer att ”empiriska metoder som bygger på utslutning av motsägelser” inte duger till att ”blottlägga den motsägelsefulla sociala verkligheten” (ibid., s. 58). I forskningscirkeln har det varit viktigt att fördjupa de olika motsägelsefulla krav som vi sett, dels hur dessa krav påverkar deltagarnas möjlighet att synliggöra sina kunskaper utåt, dels vilken legitimitet de ges av skolan. Deltagarna har på detta sätt kvalificerat sina *pedagogiska* yrkeskunskaper. I forskningscirkeln kom vi till insikt om behovet av ett pedagogiskt yrkesspråk för att kunna beskriva barnen och arbetet med dem i vardagen på ett sådant sätt att pedagogers kunskap behandlas som likvärdig med medicinsk och psykologisk kunskap. Deltagarna fann att det är pedagoger själva som måste synliggöra att de har värdefull kunskap. I det sammanhanget är språket centralt. Deltagarna var bekymrade över hur de skulle kunna nå ut till andra eftersom ”det är *våra* tankar om betydelsen av att de ska lyssna på oss mer”. Jag ser detta som ytterligare ett exempel på att det inte finns någon efterfrågan eller tradition att lyfta fram pedagogers kunskap på ett likvärdigt sätt med yrkesgrupper som psykologer, neuropsykiatrer, läkare, logopedier med flera (jfr Freire, 1972; Negt, 1987). Pedagoger och forskare kan inte ändra på andra yrkesgruppers rutiner och sätt att arbeta. Det möjliga är att försöka få till stånd samverkan där pedagogers arbete synliggörs på annat sätt än i en för närvarande omfattande skriftlig dokumentation över barnen. Vi behöver,

som jag ser det, i likhet med vad Gadamer (2002) förespråkar, modet att upprätta en 'ny fond', en 'sanningshorisont', mot vilka nya tolkningar kan göras *på goda grunder*.

Frågor kring flerspråkighet och interkulturellt förhållningssätt i kombination med problematik inom autismspektrum kom under cirkelns gång att bli centralt. Det är svårt att skilja ut den ena frågan från den andra – *det är snarare det sammantagna som skapar en komplexitet och som kan bli utmanande för pedagoger i deras arbete*. Att arbeta med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum anser jag vara bland det mest komplexa en pedagog kan ha att hantera.

Genom arbetet i forskningscirkeln har de deltagande pedagogernas röster lyfts fram. Kunskapen som växt fram mellan deltagarna i forskningscirkeln innebär att något nytt sker, något som sannolikt inte skulle ha skapats inom enbart praktiken eller inom enbart forskningen, utan just av det skäl att deltagare med både teoretisk och praktisk kunskap och erfarenhet från båda dessa områden möts. Det som undersökts i forskningscirkeln har utgått från frågor av vikt i deltagarnas vardagliga arbete. Deltagarna knyter an till såväl individuella frågor och aktuella problem i sina verksamheter som till insikt om sammanhang i ett vidare samhällsligt perspektiv. Dessutom har deltagarna gått utöver de egna intressena och deras erfarenheter har bildat underlag för förståelse på strukturell nivå, samt gett deltagarna viss styrka och beredskap för sitt fortsatta yrkesliv. Detta är i linje med vad Negt (1987) lyfter fram som avgörande ingredienser för vuxnas lärande.

Komplexiteten – att hålla olika aspekter levande

När deltagarnas arbetsförhållanden i vardagen blev synliggjorda och problematiserade i cirkeln kom vi fram till att deras pedagogiska kunskap om barnen är rik och nyanserad och bygger på väl grundad teori och erfarenhet. Och den kunskapen får inte gå förlorad. Detta resultat ser jag som ett av avhandlingens bidrag till en fortsatt diskussion om hur pedagogers kunskap om barnen, satt i relation till komplexiteten i vardagen, kan tas tillvara och beskrivas. Pedagoger och barn vistas, trots allt, under stor del av dagen i en komplex lärandemiljö där det gäller att kunna hålla olika aspekter levande.

Tillbaka till avhandlingens inledning och min egen tilltro till att kunskapen fanns hos andra. Ett eget "maktgörande" innebär att man bottnar mer i det man faktiskt kan, vilket leder till större möjlighet att möta andras perspektiv (jfr Benhabib, 1994; Fraser, 2003). Som jag ser det idag innebär det egna "maktgörandet" hos pedagoger större förutsättningar att inte

underordna sig andra yrkesgrupper. Mötet med andra yrkesgrupper sker då utifrån medvetandegjord kunskap, pedagoger har "gjort sig" starkare i sin yrkesroll. Forskningscirkeln resultat pekar på att forskningscirkel kan vara en form av kunskapande bland pedagoger. I dialog med arbetskamrater kan olika lösningar sökas utifrån ett *pedagogiskt* perspektiv som tar fasta på barnens utvecklingsmöjligheter i den vardagliga praktiken. Ett första steg blir då inte att vända blicken utåt för att få stöd och hjälp när vi möter barn vi inte riktigt förstår oss på.

De deltagande pedagogerna synliggjorde och blev medvetna om både sin egen kunskap och övrigas i forskningscirkeln. Med avhandlingen publiceras dessa och andra kan ta del av resultatet. Tillsammans har vi i forskningscirkeln på ett djupare plan lyckats förstå och förklara komplexiteten i pedagogers vardagsarbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. Att i varje stund ha "timing" och kunna hantera den komplexitet som en undervisningssituation inrymmer, att varje barn ges möjlighet att utveckla sina förmågor, är exempel på yrkeskunskap som inte så lätt låter sig fångas i ord (jfr Alsterdal, 2002).

Det fanns ibland tendenser till att vi i forskningscirkeln försökte skapa konsensus genom att hitta entydiga svar på våra frågor i forskningscirkeln. Avsikten var inte att omforma det mångtydiga till något entydigt (jBakhtin, 1986). Forskningen varken kan eller bör göra anspråk på att ge den rätta lösningen (jfr Haug, 1999). I stället bör nya och oväntade frågor ställas och gamla modifieras. Att ställa naiva frågor (Backlund, 2007) kan öppna för att man i samtal mellan olika yrkesgrupper ser möjligheter för samverkan inom ramen för förskolans och skolans verksamhet. Nilholm (2005) framhåller att den praktisknära förståelsen av specialpedagogiken öppnar för nya utmaningar, där formerna för samtalet blir viktiga eftersom vi inte längre kan förutsätta auktoritativa uttalanden inom ramen för endast ett legitimt perspektiv (s. 136). Ingen kan ha monopol på kunskapen. Detta kan ses som ett fenomen i tiden – i dagens samhälle inser de flesta att kunskap utvecklas i relation till någonting och att konflikt mellan tolkningar, utifrån olika antaganden, existerar (jfr Kristensson Uggla, 2002).

Helldin (2007) framhåller att det idag finns en "förvirrande politisk mångfald av olika kolliderande 'värdesfärer'" (s. 121) som specialpedagoger, pedagoger och utbildningsforskare behöver kunna hantera att leva med. I skolan blandas problem av olika slag och resultatet av forskningscirkeln visar tydligt att det inte är möjligt att arbeta med "ett problem i taget". När barn sätts samman i sär-skilda undervisningsgrupper är det, som vi sett, därför inte enbart ett "problem" som ska hanteras. Barn med samma diagnos är kolossalt olika varandra, och har skiftande förmågor och

förutsättningar. De har även olika bakgrund med där till hörande normer, traditioner och språk. Motsättningar och en hög grad av komplexitet finns inbyggda i (special)pedagogiskt arbete men de bör inte överlämnas åt endast skolan och skolans personal att lösa (jfr Helldin, 2001).

En väg som förespråkas på flera håll är öppna dialoger mellan representanter för pedagoger och andra yrkesgrupper som ses som experter på barns svårigheter (jfr t ex Skidmore, 2004; Helldin, 2001). Mötesplatser där olika perspektiv och möjligheter till lösningar kan synliggöras genom sådana öppna dialoger, kan i förlängningen leda till utveckling.

Kunskap som leder till handling

I ett dialektiskt perspektiv är kunskap förbunden med handling. Ett exempel på detta skulle kunna vara att fundera över vilken rationalitet som inneburit att lärarna i forskningscirkelns inledning har perspektivet inställt främst på barnets autismspektrumproblematik – inte på språk- eller kulturbakgrund. Konsekvensen av detta blir att de handlar, förändrar verksamheten, utifrån att barnen har denna problematik och i sin tur förändras själva av att alltid ha dessa ”glasögon” på sig i arbetet. Om vi använder samma resonemang för vad som sedan hände när vi, deltagarna i forskningscirkeln, berättade om olika erfarenheter och började analysera och se teman som framkom, skulle man kunna påstå att vi påverkade den världen, vår värld i forskningscirkeln. Med hjälp av varandras frågor och olika exempel från vardagsarbetet började vi cirkeldeltagare inverka på den, förändra den och så småningom förändrades vi och vår syn på vår egen roll i förhållande till föräldrar, kollegor, skolledning och andra yrkesgrupper blev tydlig. Nästa steg skulle då vara att vi på nytt inverkar på världen – utanför forskningscirkeln – och förändrar den och förändras av konsekvenserna av våra handlingar. Jag lånar Gadammers ord för att sammanfatta:

Den människa som saknar horisont ser inte tillräckligt långt och överskattar därför det för henne näraliggande. Omvänt betyder att 'ha' horisont att inte vara begränsad till det näraliggande och att kunna se utöver det. (2002 s. 149 f.)

Avhandlingsarbetet har, som jag ser det, gett insikt i forskningscirkelns potential när det gäller pedagogers möjlighet att upptäcka alternativ och att det går att göra förändringar i arbetet.

Kunskapande som grund för förändring?

Dilemmat sär-skilda undervisningsgrupper

Av cirkeldeltagarnas erfarenhet framgår att barn som får diagnos inom autismspektrum eller liknande problematik ofta placeras i sär-skilda undervisningsgrupper⁹⁶ och att pedagoger som arbetar i sådana grupper har betydelsefull kunskap om dessa barn. I cirkeln diskuterades huruvida det var nödvändigt att barnen placerades i sär-skilda grupper och vilka alternativ som fanns. I grundskoleförordningen framgår att skolan har stora möjligheter till flexibilitet vad gäller organisering av undervisningen. Formella hinder bör därför inte finnas för mer flexibla grupperingar. Ett barn kan exempelvis ingå i ordinarie verksamhet under del av den tid eleven är placerad i en sär-skild undervisningsgrupp. I flera av deltagarnas verksamheter gick också vissa barn in i andra klasser och deltog i undervisningen i olika konstellationer och i olika sammanhang.

I vilken utsträckning den pedagogiska kunskap som finns bland pedagoger som arbetar med barn med problematik inom autismspektrum skulle kunna tillämpas i samarbete med pedagoger i ordinarie klasser hade cirkeldeltagarna ingen större erfarenhet av.

Deltagarna framhöll att när barn placeras i sär-skilda undervisningsgrupper är det inte alltid så att barnens föräldrar inser vad det är för grupp barnet placeras i. Om föräldrar får höra av förskolepersonal och barnhälsovården, att barnet inte kommer att klara av att gå i en stor barngrupp, säger föräldrar, enligt deltagarna, att de ”tar den lilla gruppen under några år”. Att barnen kan komma att bli kvar i en sär-skild undervisningsgrupp under stor del av skoltiden känner de inte till, enligt cirkeldeltagarna. Om föräldrar ställs inför att barnet inte kan få tillräckligt stöd och hjälp inom ordinarie verksamhet, övertygas de ofta om att acceptera det förslag som skolan i samråd med skolpersonal, resursteam eller andra experter erbjuder (jfr Börjesson & Palmblad, 2003; Tideman, 2000; Tideman m fl, 2004). En placering i sär-skild undervisningsgrupp resulterar ofta i att barnet i huvudsak vistas eller undervisas i den gruppen och att barnet vanligtvis fortsätter sin skolgång där under lång och ofta oöverskådlig tid.

Barn med problematik inom autismspektrum är ingen enhetlig grupp. Deltagarnas erfarenhet är att många barn med autism under del av skoltiden kan ingå i grupper med andra barn. Deltagarna anser att även andra barn än de med diagnos skulle kunna må bra av att vara i deras sär-skilda grupper. Detta kan jämföras med så kallad omvänd integrering som utvecklats vid

⁹⁶ Hit räknar jag även förskolans grupper/avdelningar avsedda för barn med diagnos inom autismspektrum.

University of North Carolina och tillämpats med gott resultat i klasser för barn med autism i flera skolor i USA. Det finns dock ett motstånd från ledningshåll, upplever cirkeldeltagarna, mot att placera andra barn i deras grupper. Att det skulle vara inkluderingstanken som anger tonen håller deltagarna inte med om utan de anser att det snarare är ekonomiska skäl.

I Salamancadeklarationen (2001) förordas att alla barn ska inkluderas. När det gäller barn med problematik inom autismspektrum, var cirkeldeltagarnas erfarenhet att praxis vanligen är att dessa barn placeras i särskilda undervisningsgrupper och att andra alternativ sällan prövas. Mer sällan, men det förekom, ingår dessa barn i ordinarie verksamheter under hela sin skoltid. Frågan är om detta att bibehålla mindre undervisningsgrupper – ofta med specialpedagoger och förskollärare som lärare – fungerar som ett sätt att marginalisera barn med olika svårigheter? Men om pedagoger ser andra lösningar uppstår frågan: vem har mandat att föreslå och vem beslutar om och ger resurser och stöd för alternativa möjligheter.

Uppmärksammande av kategoriseringar

Cirkeldeltagarna framhöll att den medicinska diagnosen i sig inte har någon betydelse för det pedagogiska arbetet, utan det som betyder något är det pedagogiska arbetet i vardagen med barnen. Risken att synen på barnet förändras när barnet får en diagnos, diskuterades vid flera träffar mot slutet av cirkeln.

Av deltagarnas erfarenheter framgick att en hel del flerspråkiga barn under förskoletiden eller i samband med skolstarten, av barnhälsovården remitteras för utredning inom autismspektrum. Deltagarna i cirkeln berättade om flera barn som utretts efter att ha varit endast kort tid i Sverige och innan deras svenska språk utvecklats. I de flesta fall skedde utredningarna på svenska och de test som används hade västerländsk prägel. Cirkeldeltagarna deltog inte i särskilt hög grad i diskussioner under utredningen och de upplevde att pedagogers kunskap inte togs tillvara i den utsträckning det vore möjligt. Deltagarna var också skeptiska till om testen mätte det som var avsett och till dess relevans för barn från andra kulturer.

Cirkeldeltagarnas erfarenhet var att när ett barn fick diagnos inom autismspektrum, tog såväl pedagoger som andra yrkesgrupper på autismsglasögon. Detta ledde ofta till att dessa personer ansåg sig ha ringat in problematiken, vilket i sin tur kunde leda till en begränsning i synen på barnet. I den verksamhet i vilken barnet placerades hade vanligtvis vissa strukturer, rutiner, metoder och arbetssätt utformats. Dessa styrde sedan den pedagogiska verksamheten. Därmed skulle man kunna påstå att även

barnets fortsatta utveckling styrdes av dessa strukturer, rutiner, metoder och arbetssätt.

Sättet på vilket pedagoger ofta talar om barn lyftes fram som ett problem vid den avslutande cirkelträffen. Deltagarna pekade på att ”skolan över lag har en diagnostisk attityd” och redan när barnen går i förskoleklassen klassificerar pedagoger barn utifrån något avvikande. Deltagarnas erfarenhet var att pedagoger ofta ser det avvikande i stället för att inta en nyfiken och positiv attityd till barnen. Pedagoger riktar ofta uppmärksamheten mot skillnader mellan barn, och till vad det enskilda barnet inte kan, menade de. Det finns en tendens att tala om *vad* barnet är hellre än att intressera sig för *vem* detta barn är (jfr von Wright, 2000). Enligt Hallerstedt (2006) sker en ökning av fokus på att ”kategorisera och diagnosticera avvikelser från en tänkt normalitet” (s. 16), samtidigt som testandet av barn har ökat och diagnoser mer eller mindre anses vara en ekonomisk nödvändighet för skolor för att få extra resurser. I stället för att uppmärksamma skolans bristande möjlighet att undervisa alla barn, som en problematik på samhällsnivå, förläggs problemet hos barnet, på individnivå (jfr t ex Tideman, 2000).

Av cirkeldeltagarnas erfarenheter att döma finns risken att pedagoger inte diskuterar hur de ska arbeta för att nå alla barn inom en pedagogisk diskurs utan söker kunskap på annat håll utanför skolan. Kurser, fortbildning inriktad mot en viss kategori barn riskerar dessutom att befästa att det finns en speciell pedagogik, eller kanske snarare speciella metoder och strukturer, för vissa speciella barn. Dessa kurser innehåller kunskap av värde för pedagoger men pedagoger har, vilket cirkeldeltagarna lyfter fram, mycket kunskap och denna tenderar att tappas bort när andra yrkesgrupper gör anspråk på att ha tolkningsföreträde för hur pedagoger ska arbeta med barnet. Cirkeldeltagarna efterlyser möten, kunskapsmöten, där de, tillsammans med andra yrkesgrupper, på likvärdiga villkor kan diskutera arbete med barn med autismproblematik. Information som ges av psykologer, läkare, logopedier med flera, om det specifika hos barn med problematik inom autismspektrum, ska omsättas av pedagoger till ”god pedagogik” som gynnar varje barns utveckling och lärande. Dessa kunskapsmöten är av liknande slag som de möten med öppna, offentliga, dialoger som förespråkas av Skidmore (2004) och Helldin (2001).

Stacey och Griffin (2005) förespråkar möten där ingendera parten driver frågor utifrån enbart sin uppfattning, utan alla mötesdeltagare har en öppenhet för att olika uppfattningar och argument är betydelsefulla oavsett vem som kommer med dessa. Detta kan vara ett sätt att tillsammans *ge värde åt* allas kunskap och tillsammans söka lösningar.

Ett möjlighetsscenario ... och ett riskscenario

Det är ett faktum idag i den svenska skolan att barn och ungdomar som bedömts ha problematik inom autismspektrum befinner sig i olika verksamheter inom skolsystemet. I forskningscirkeln framgick att barn som förstås som, eller kategoriseras som, annorlunda i Sverige, kan förstås på annat sätt i andra kulturella sammanhang och utifrån olika förklaringsmodeller (jfr Jansson, 2004). Skolan har ansvar för att tänka ut vad som är bäst för ett barn i den miljö det befinner sig, hävdar cirkeldeltagarna, och det måste vara skolans ansvar att avsätta resurser för detta.

Resultatet från forskningscirkeln pekar, liksom tidigare studier (se Rapport Autism Väst, 1999; Andersson & Jansson, 2007), på en tendens att barn med problematik inom autismspektrum inte erbjuds eller deltar i modersmålsundervisning i samma utsträckning som andra flerspråkiga barn. Utifrån avhandlingens tidigare resonemang om förekomst av modersmålsundervisning och studiehandledning, skissas i det följande först ett möjlighetsscenario och därefter ett riskscenario.

Ett möjlighetsscenario

Forskningscirkeln ledde fram till vissa insikter, vilket ligger i linje med intentionerna inom deltagarorienterad forskning. En sådan insikt var att det i modersmålslärares uppdrag förutom språkundervisning även ingår att arbeta med barnets identitetsutveckling och att fungera som brobyggare mellan olika språk och kulturer i skolan och hemmet. Modersmåls lärare eller annan tvåspråkig personal, med dubbel kulturkompetens, kan ha en viktig funktion som brobyggare och samverka med de pedagoger som träffar barnet dagligen för ett informationsutbyte mellan hem och skola, något som cirkeldeltagarna förde fram som önskvärt. Samverkan skulle även kunna vara betydelsefull för utvecklad kunskap om barnet i olika situationer, något som deltagarna anser behövs, inte minst i deras funktion som sambandscentral, dvs i kontakter mellan hemmet, skolan och andra instanser. Resultatet från cirkeln pekar på att när modersmålsfrågan hamnade i fokus i forskningscirkeln, väcktes ett stort intresse bland deltagarna för vad detta, förutom språket, kunde bidra med för barnens utveckling och lärande. Detta kan leda till ökat intresse för att ta initiativ till och argumentera för ökad samverkan med modersmåls lärare och annan tvåspråkig personal för barn med problematik inom autismspektrum. Samverkan som här skisserats kan vara ett led i att se *vem* barnet är och att barnet inte är sin diagnos. En öppenhet för olika förklaringar till barnets sätt att agera kan leda till en öppenhet för att pröva olika alternativa vägar, exempelvis olika arbetsmetoder och flexibla grupperingar. Pedagoger kan

därvid skapa utmanande situationer där barnet får möjlighet att delta i olika grupperingar, något som inte låser barnet vid en metod.

Att döma av deltagarnas yttranden finns få tillfällen för pedagoger att inom arbetslaget diskutera och reflektera över vardagliga svårigheter för att försöka finna lösningar på dessa. Erfarenheter som beskrevs i cirkeln pekar på att pedagoger som arbetar tillsammans kan uppmärksamma varandra på att saker och ting kan förklaras ur olika perspektiv (språk, kultur, situation, tradition etc). Detta talar för att flera olika former av kunskapsmöten som cirkeldeltagarna efterlyser kan behövas, dels med föräldrar och andra yrkesgrupper, dels med pedagoger inom det egna arbetslaget. Det behövs olika typer av möten där deltagarna får samtal på likvärdiga villkor för att dela med sig av kunskap kring barn med autismspektrumproblematik.

Ett riskscenario

Det som framkommit i forskningscirkeln ger även anledning att peka på ett riskscenario som *kan* bli följden om ett barn, med utländsk bakgrund och flera språk att hantera, får diagnosen autism innan det svenska språket utvecklats och innan barnet lärt sig sådant som förväntas att ett barn i Sverige ska klara av vid en viss ålder, exempelvis hantera kriterier och sax. Om diagnosen är felaktig *kan* barnet komma att undervisas utifrån en pedagogik som inte passar det barnet. Detta *kan* medföra att barnet inte får en undervisning som ser till barnets förmågor, och ser barnets potential, språkligt och kulturellt, utan barnets beteende *kan* komma att "filtreras" genom autismsglasögonen. Cirkeldeltagarnas erfarenheter visar att sådant som kan vara adekvat i den kultur varifrån barnet kommer *kan* resultera i att det i Sverige ses som en del i en autismproblematik. Ett av flera exempel på detta var barnet som sa "blä, blä" om bilden av en hund (exemplet återges i avsnittet Hur kunskap byggdes i cirkeln).

Mot bakgrund av cirkeldeltagarnas erfarenheter, har jag funnit att det finns en problematik kring att barn med annat modersmål än svenska och med andra kulturella traditioner utreds för autism om inte hänsyn tas i tillräcklig utsträckning till barnets vardagliga miljö i hemmet och i förskolan/skolan. När diagnosen ställts finns risken att pedagoger (och andra) tar på autismsglasögon med den påföljd som skissats ovan. En *tolkning* av detta är att när det biologiskt/medicinska perspektivet, med dess starkare legitimitet och sanningsanspråk, invaderar pedagogernas vardag begränsas pedagogers sätt att se på barnen. Johannisson (2006). beskriver detta som att "normalitetens gränser förskjuts". Själva namngivningen tycks därvid vara central. "Det som har ett namn finns" (s. 40). Detta kan jämföras med att man inom vissa grupper talar om "svenska sjukan" eller att man

använder ett begrepp i det egna språket som kan accepteras av alla. Inom den somaliska gruppen används 'jallal', att allt inte står riktigt rätt till.

Sammantaget menar jag, att det finns en problematik kring att barn med annat modersmål än svenska och med andra kulturella traditioner utreds innan de utvecklat sitt svenska språk och lärt sig grundläggande svenska normer. Att utredningen görs med beaktande av barnets vardagliga miljöer, i hemmet och i förskolan eller skolan, och i samarbete med föräldrar och personal, ser jag utifrån avhandlingens resultat som en väg att pröva.

En reflektion

Pedagoger som arbetar med barnet varje dag ser barnet i olika situationer, och ser att barnet i olika miljöer klarar olika saker. De har kunskap om barnet, om barnets lärande och utveckling, och ser, enligt deltagarna, när något behöver göras. Deltagarna talade om sin funktion som "sambands-central". De kontaktar olika instanser för att barn ska få det de behöver men upplever att de inte alltid får gehör för den kunskap de har om barnet. Deltagarna konstaterade vidare att en del barn kan ha blivit felplacerade. Ett dilemma som jag ser det är att pedagogers uppgift är att arbeta med barnen de har i sin, ofta sär-skilda, verksamhet – inte att problematisera om barnen ska vara där eller ej eller vad som kunde vara en passande pedagogisk verksamhet. Hur detta hänger samman med att pedagoger, och deras ledning, ofta vänder sig till andra, utanför skolan, för att få stöd innan de försökt lösa frågorna "pedagogiskt" har inte diskuterats i forskningscirkeln. Cirkeldeltagarna framhåller att de har god kunskap om barnets utveckling och lärande och deras röster är viktiga i diskussioner kring barnet – för *barnets bästa*.

Utmaning av erfarenheter

Ett dilemma som synliggjorts genom forskningscirkeln är att yrkesverksamma pedagoger har stor kunskap men att de underordnar sig i relation till andra yrkesgrupper. Detta leder till att denna kunskap inte når fram till andra yrkesgrupper. Avhandlingen visar att kunskapandet i forskningscirkeln synliggör såväl deltagarnas kunskaper som denna underordning samt att insikter om detta ger kraft att förändra.

I vad mån tidsandan och diskussioner i samhället och i media kan ha påverkat enskilda deltagare och kunskapsutvecklingen i forskningscirkeln går inte att avgöra. Alldeles klart är att genom att delta i cirkeln, och ta del av varandras erfarenheter, fokuserade deltagarna mer än tidigare frågor som rör mångkulturalitet och flerspråkighet. Kunskapandet i cirkeln innebar att

kulturbundna föreställningar som tagits för givna, utmanades och andra aspekter kom i dagen. Därigenom framträdde den multi-dimensionalitet som de hade att hantera i sitt arbete tydligare, och, med Gadamer kan man säga att deras horisont vidgades. Min metaanalys av forskningscirkeln pekar på att pedagogers arbete är *än mer* komplext än vad jag tidigare kunnat se.

Deltagarna framförde vid sista träffen önskemål om fler *kunskapsmöten*, mötesplatser med föräldrar och andra yrkesgruppen. Istället för att någon enskild person anser sig ha den rätta lösningen för barnet, vore det önskvärt med diskussioner där allas röster tillåts tala, och där pedagoger, i likhet med övriga, *på goda grunder* får tillfälle att argumentera för sin kunskap om barnets utveckling och lärande. Skulle sådana kunskapsmöten kunna öppna för att olika perspektiv på barns lärande och utveckling möttes, och att konsekvenser av att betrakta barn, lärande och utveckling ur visst perspektiv kunna diskuteras?

Min förhoppning är att den här avhandlingen har bidragit med kunskap om och intresse för kunskapande dialoger. Dialoger där nyfikenhet och ömsesidig ödmjukhet blir centrala, där vi utmanar och utmanas kring de yrkeserfarenheter vi bär med oss.

Tankar om fortsatta studier

Forskningscirkeln är *ett* exempel på hur forskare och verksamma pedagoger i förskole- och skolverksamhet tillsammans kan utforska frågor av gemensamt intresse. En erfarenhet från cirkeln är betydelsen av att få perspektiv på ”svenskhet”. För framtida forskningsområden som rör ”mångkulturella” barn ser jag fördelar med att det i en grupp finns forskare eller andra deltagare med olika etnisk bakgrund.

För att ytterligare fördjupa och beskriva den komplexitet pedagogiskt vardagsarbete innebär skulle jag – mot bakgrund av diskussioner i forskningscirkeln – vilja undersöka hur pedagogers kunskap om barnen kan synliggöras på ett sätt som gör andra yrkesgrupper intresserade av deras kunskaper. Det skulle i det sammanhanget vara av intresse att diskutera med representanter för olika yrkesgrupper på vilket sätt pedagogers skriftliga dokumentation används idag. Jag kan tänka mig att detta skulle kunna göras inom ramen för en forskningscirkel.

I forskningscirkeln betonar deltagarna behovet av kommunikativa möten med olika yrkesgrupper som på något sätt är involverade i diskussioner kring flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum. Det vore värdefullt att undersöka vilka möjliga mötesplatser för *kunskapsmöten* som

kan åstadkommas. Går det att förändra det hierarkiska system som råder idag mellan olika yrkesgrupper och där pedagoger inte kommer till tals? Finns här en genusaspekt att belysa?

Utifrån de två scenarier, möjlighetsscenarioet respektive riskscenariot, som jag diskuterar, är flera forskningsfrågor tänkbara.

Att i en forskningscirkel samla föräldrar, skolpersonal och personal från andra yrkesgrupper och föra dialog kring samverkansfrågor utifrån den komplexitet det innebär att ha flera kulturer och språk att hantera samtidigt med en autismspektrumproblematik vore intressant. Att ha med modersmåls lärare i gruppen ser jag som ett relevant kunskapsstillskott.

Så vitt jag vet har ingen undersökt vilken betydelse studiehandledning på modersmålet skulle kunna få för flerspråkiga barn med autism eller Aspergers syndrom. Med tanke på att språket kan skapa svårigheter kan det visa sig vara en ännu outforskad möjlighet för de här barnens lärande. Detta är ytterligare en fråga för fortsatt forskning.

En mer generell fråga kring skolutveckling är vad som ligger bakom förhållandet att vissa lärare funderar över sin egen undervisning utifrån ett mer kritiskt och reflekterande förhållningssätt medan andra hittar argument för att försvara det rådande.

I dagens samhälle där familjer av olika anledningar flyttar till länder där majoritetsspråket och kulturen skiljer sig från det land varifrån de kommer, kan det vara intressant att undersöka på vilket sätt mottagandet sker, vilka resurser som ges och hur man arbetar med nyinflyttade barn i olika länder. Ur ett internationellt perspektiv vore det intressant att studera pedagogers arbete med barn som har flera språk och kulturer att hantera och som av olika anledningar inte kommer till sin rätt i den ordinarie undervisningen.⁹⁷

Till sist...

Jag funderar över alla de frågor jag fått – från tidigare lärarkollegor, vänner, nuvarande kollegor med olika bakgrund (professorer, lektorer, adjunkter) kring valet av inriktning på mitt avhandlingsarbete. Kommentarer som: ”Oj, så svårt, så annorlunda med de barnen” eller ”men måste du göra det så komplicerat att undersöka lärararbete bland dem som arbetar med barn som både har autism och är flerspråkiga”.

97 Inom organisationen European Agency och projektet Immigrant Pupils with Special Educational Needs: Cultural Diversity and Special Needs Education, pågår en kartläggning i 25 europeiska länder kring vilka resurser som erbjuds barn och ungdomar med utländsk bakgrund som har något funktionshinder.

Jag tycker dessa frågor säger mycket om hur vi människor både inom akademien och i skolvärlden ser på vårt uppdrag och arbete. Att det finns det normala – det vanliga - och så finns det annorlunda. Det som samtidigt är svårt och kanske ogenomträngligt för utomstående. Vad är egentligen problemet? Är det ovanan att ta itu med komplexa frågor som inte har något entydigt svar? Behöver vi använda begreppet ”annorlunda barn”? Behöver vi kunna peka ut några människor som annorlunda? Ligger i detta en grunduppfattning som bygger på att det finns en expertkunskap (och Sanning) inom respektive område – en problematik inom autismspektrum respektive flerspråkighet?

Frågan om lärares arbete med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum växte ur en tidigare studie (Andersson & Jansson, 2007) men frågan har jag burit med mig ända sedan jag började arbeta med flerspråkiga barn från världens alla hörn på 1970-talet – barn med olika möjligheter att kommunicera med kamrater och vuxna och att lära sig det skolan förväntade sig. Dessa barn var annorlunda gentemot flertalet om vi ser till språkkunskaper och olika vanor och traditioner i hemmet, och kanske blev de svenska traditionerna extra likartade i jämförelse med traditioner från andra länder. Men det uppmärksammade samtidigt skillnaderna i olika hem och familjer även bland oss svenskar. Vi möter ständigt människor med olika bild av vad som är rätt och fel. Att se att det mesta i tillvaron är mer komplext kräver insikt om att det kan vara så.

Vad lärde vi om att arbeta med flerspråkiga barn med problematik inom autismspektrum genom att delta i en forskningscirkel?” Slutorden låter jag komma från en av deltagarna i forskningscirkeln:

Jag tycker det har varit berikande och utvecklande att få vara med att utforska och undersöka det pedagogiska arbetet (som utförs av de deltagande pedagogerna) runt flerspråkiga barn med autism. Det har varit givande att upptäcka både likheter och olikheter i vårt arbete och vad som ligger bakom. Det osynliga har blivit synligt. Mina kunskaper har fördjupats, både generellt och specifikt.

Summary

Introduction

Several investigations carried out during the latter part of the 1990's revealed an increase in the number of multilingual children in Sweden (Tideman, 2000) diagnosed within the autism spectrum. Those factors that can be related to linguistic or cultural aspects or those related to disabilities, and the connection between the two, have so far seldom been defined.

A starting point for my investigation is a series of interviews (Andersson & Jansson, 2007) that can be considered as a pilot study. This work deals with language issues in relation to learning in multilingual children with Asperger's Syndrome or high-functional autism. The study reveals among other things that these children are offered neither instruction in their mother tongue nor study guidance to any significant degree, despite the fact that they are entitled to such according to the law.

A conclusion derived from this study is that language and learning cannot be regarded as entities separated from the context in which they exist. In order to best encounter these children in educational situations, the interviewed teachers expressed a need for increased understanding about what dealing with several languages and cultures in varied everyday situations entails for children who have been diagnosed with any one of these disabilities.

The pilot study brought me to the question of what educators consider as being the core of their work with multilingual children diagnosed within the autism spectrum and in what way this could best be researched. The direction I envisioned was to allow the educators themselves to participate in their search for increased understanding. I thus sought a starting point for my study within participatory-action research and chose to formulate my work within the confines of a research circle.

Aims

The purpose of this thesis is to describe and analyse both process and content in knowledge development within a research circle. The participants of this circle are educators¹ who work with multilingual children² with some problem within the autism spectrum³⁹⁸. The choice of a

98 ¹ Educators are here defined as persons with different educational backgrounds such as pre-school teachers, primary-school teachers and special educators.

² Multilingual children are here defined as children possessing a mother tongue other than Swedish.

participatory research approach, in this case a research circle, is motivated by the aspiration of gaining access to ongoing knowledge development. For this reason the process itself is interesting to study. One question that arose in the initial stages of the study was: What questions do educators ask themselves in their everyday work with multilingual children afflicted with disabilities within the autism spectrum?

The following questions are focussed in this thesis:

- In what way can researchers and teachers, together and from their own experience, develop knowledge and understanding within the area of multi-culturalism and autism?
- In what way does the development of the participants' knowledge manifest itself in the process of this research circle?

Theoretical considerations

In order to facilitate description and analysis of both the knowledge construction process and the knowledge content of this research circle, I have availed myself of theories from several sources, i.e. Wenger (1998), Bakhtin (1986), Freire (1972), Benhabib (1994; 2004) and Gadamer (2002). Theories relating to analysis of knowledge-content in the circle have additionally been found in research on multilingualism, multi-culturalism and functional disorders. The theoretical starting-point of this study can thus be defined as being eclectic in its character. The following concepts with relevance to the circle have materialized from the above sources: participation, knowledge, learning, experience, tradition, time perspective, reciprocity, acknowledgement, challenge, change and empowerment. These concepts have formed the basis for an analysis of the knowledge construction process in the research circle and are expressed more or less explicitly in the thesis.

Participation, knowledge and learning, where conversation has had a central position and where dialogue has played a significant role for both the individual's acquisition of knowledge and that of the group as a whole.

Experience, tradition and time perspective, where the experiences of the participants and questions related to daily work have made up the substance of the circle. The fact that the research circle has extended over a lengthier period of time has had relevance for knowledge acquisition.

³ Autism spectrum – see detailed explanation in Attachment 1.

Reciprocity and the *acknowledgement* of others as being, among other things, equally valuable members of the research circle. Acknowledgement of one's own experiences *vis à vis* the critical scrutiny of others.

Complexity in the work of the educator and an awareness of the same in relation to commonly chosen issues. *Change, challenge and empowerment* are essential notions within all participatory-action research. The construction of knowledge evolves from the clash between participant experience and the critical scrutiny of theoretical analyses.

Action Research and Participatory Action Research

The term Action Research is nowadays used as a comprehensive notion covering different directions within Action Research, one of these being Participatory Action Research (Reason & Bradbury, 2001), a distinguishing feature being the examination of questions formulated by both participants and researcher during the work in progress. Thus, in continuation the participants form an integral part of the entire process which includes collection of material, analysis, presentation and conclusions. The organisation of research in this manner signifies, according to Starrin and Lundberg (2006) that the professional researcher in fact abstains from absolute control regarding the knowledge development process.

Underlying social and political standpoints, e.g. the taking into account of groups whose opinions are commonly not voiced (Maguire, 2001), are usually present in research directions of a participatory character, an area to which the research circle tradition belongs.

The research circle is often described as a meeting place – a forum – where an organised search for knowledge takes place in dialogue between all participants (see e.g. Nilsson, 1990; Härnsten, 1991). The circle starts its work from a mutual problem described as comprehensively as possible in order to increase awareness of the problem itself. The focus is, consequently, on common problems and on the mutual increase of knowledge. Different experiences and sources of knowledge imply individual contributions that lead to the creation of something new, i.e. a mass of knowledge whose accumulation is not possible solely through practice or through research. The notion of the research circle itself has its roots in traditional Swedish popular movement work and has certain similarities with cultural circles (Freire, 1977). Lundberg and Starrin (2006) describe the research circle as an arena “where researchers and practitioners meet to use their respective knowledge and competence to jointly tackle a problem which the participants consider urgent” (p. 178).

The research circle is still a relatively new phenomenon in the field of education. The investigation of how researchers and educators together can develop knowledge about the work of educators through mutual interest, in this case multi-culturalism and autism, has been both time-consuming and expansive. This thesis describes the knowledge development process and the amassing of knowledge content that was created in a research circle comprised of educators from different municipalities within the Stockholm region.

The work in the research circle

The research circle described in this thesis was comprised of seven members with myself as the participating researcher. The participants of this group worked with multilingual children afflicted by a complex of problems within the autism spectrum. Four of the participants were certified pre-school teachers with additional special-education skills, two were certified grade 1-7 teachers and one had a Bachelor's degree with a major in Ethnology/Tales and Myths. All participants worked in small units and specifically with children with problems within the autism spectrum.

The work of the research circle stretched over a period of over three terms and included a total of twelve meetings, each of which lasted an average of two hours and was documented either in writing or on tape. The written material was printed out, the text analysed and restructured and distributed among the participants after each meeting, sometimes accompanied by my own comments and suggestions for further work regarding a particular aspect thereof. Documentation from each meeting was perused for feed-back at the following meeting.

During the initial meeting I requested the circle participants to take into account their own experiences and reflect about what aspects of their work with autism-spectrum children they were interested in investigating at closer range. The results of this enquiry isolated the following three areas of common interest:

- questions regarding testing, tests and procedures for diagnosis
- questions related to mother tongue and mother-tongue instructions
- questions regarding cultural aspects in today's society and the influences of these factors on the children.

The above three areas subsequently defined the starting-point for work within the circle.

An ethical dilemma

The purpose of the research circle did not include the investigation of individual children. The children, i.e. “the third person”⁹⁹ were nonetheless indirectly present as the participants referred to their experiences in working with them. Since the participants worked with children who were placed in special activity units, it was the consensus of the circle that if the circle participants were identified then the children would run a risk of being identified as well. An agreement was therefore reached at the time of the first meeting regarding the manner of dealing with the anonymity question, not only within the circle itself but even on subsequent contacts with others and at the time of publicising the results.

Results and analysis

The knowledge process within the research circle lasted a lengthy period. Process in this case cannot be separated from content inasmuch as the questions that were dealt with developed together with new knowledge acquired through repeated dialogue. In other words, new perspectives shed light on the same questions but in a different way than at earlier stages. The dialogues that took place in the circle can be described as polyphonic conversations (see Bakhtin, 1981).

During the initial meetings the participants listened to each other and confirmed each other’s experiences and knowledge without necessarily problemizing what was being divulged. All participants were given an opportunity to prolemize the information that was laid out before them; certain assumptions were challenged and other perspectives became visible. Feed-back from earlier discussions surfaced continuously, thus relevant questions were kept in play during the entire length of the circle.

The documentation of participant interplay indicates a continuous change in perspective during the length of the circle. Turning points in participant perspective can be pinpointed to certain comments that allowed for new insight, among other things a new conception of the significance of the mother tongue, the teaching of this and the part that the instructor plays

99 The term “third person” encompasses not only children, youth and their parents but also colleagues of the teaching staff. In the report entitled “Ethical Rules and Guidance for Research” (2205) published by the Swedish Research Council the notion of “third man” is expressed in the following context: Ethical questions related to research are for example questions dealing with the manner in which research persons are chosen, how and what information is delivered, in what way participation affects the participant during and after the project, and what effect publication may have on the individual. Questions related to the “third man” notion deal with information, publication and possible effects thereof.

in this context. The significance of collaboration with other professionals in order to acquire an all-encompassing picture of the child constitutes yet another example. A gradually increasing openness was noted on the part of the participants toward the varied experiences of their peers. The participants became increasingly prone to asking questions, to problemize and challenge both my statements and those of others.

The printed results from the entire circle (108 pages) were analysed at the final meeting, revealing for the first time the entire breadth of the common knowledge process we had undergone as a team. The content revealed four principal themes: mother-tongue issues; functional disorders and diagnoses; structure questions, and lastly cooperation and collaboration with parents and other professional groups.

When I subsequently analysed the above it became evident that our outlook *vis à vis* the children that we investigated underwent a change during the course of this process. From mainly having discussed the difficulties that we believed the children encountered in pre-school or in school, we gradually assumed a more relation-oriented perspective and were able to problemize the learning environment in its entirety.

Knowledge content: four themes

As mentioned above, the knowledge-content analysis made at the final meeting disclosed four main themes: mother-tongue issues, disabilities and diagnoses, structure issues and matters related to working with parents and other professionals.

The results showed that mother-tongue instruction and study-guidance issues were not discussed in several of the participants' spheres of activity in spite of the fact that nearly all of the children were entitled to such instruction. Other spheres revealed an attitude of doubtfulness as to whether mother-tongue instruction and study guidance played a significant role for children with autism-spectrum problems and in particular for non-articulate children. The participants emphasized the fact that once a child is diagnosed within the autism spectrum the diagnosis so to speak "takes over". "Once you put your autism glasses on, then that is what counts", one of the participants clarified. "One's field of vision becomes limited and other issues, such as those related to culture and other patterns of upbringing, drop off." Several of the participants pointed out that the lack of Swedish-language input can in fact turn out to constitute a part of the problem itself. It was emphasized that educators should not hesitate to investigate different venues as these can turn out to be of significant importance.

The children's knowledge of the Swedish language is tested using Western-type tests. The participants discussed the relevance of these tests. A problem is that many children lack the ability to relate to the concepts that such tests assume a child of a certain age should be able to understand, for example interpreting pictures or using a scissor or crayons. Doubt was thereby expressed as to whether such tests in fact disclose what they are meant to disclose.

Personnel teams who diagnose disabilities within the autism spectrum emphasize that these are to be regarded as short-term diagnoses. Young children, children who have not yet mastered the Swedish language and children who have only recently arrived in Sweden and been diagnosed with autism should be diagnosed again after a few years' time.

Educators can obtain useful information about a child by asking the child's parents relevant questions pertaining to language and culture. The participants of the circle expressed concern about how difficult it was to initiate a collaboration between the various authorities involved in working with a child and its family, when each separate authority deals with only one aspect of the family's needs. What was needed, according to the group, was an overall view that also defines the method of collaboration.

A common conclusion reached by the circle was that, bearing in mind *what is best for the child* and for the creation of a good learning environment, two-way communication and an exchange of information are pre-requisites for an increased perception of norms and for a better understanding of the expectations that both home and school have about each other. The participants pointed out that it should be up to the particular pre-school or school to initiate these contacts if and when the need arose.

The experiences of the group disclosed that parents often posed questions to pre-school and school educators who lacked capacity or authority to answer the same. These questions often dealt with parents not understanding something in relation to their child's medical investigation, the reasons behind their child being investigated for autism, or the reasons for their child being placed in a separate learning group. The pedagogic staff could also be called upon to define autism for parents not familiar with this disability, in many cases even being forced to explain why their child had received this diagnosis. It was not unusual, according to the circle participants, that parents felt punished or ashamed of their child's diagnosis. Educators were asked for advice about what language to speak at home or about the suitability of mother-tongue instruction for their child. These parent-school contacts were often carried out through the use of an interpreter, but the pedagogic staff often felt very uncertain about how the

conversation was interpreted and what the parents in fact understood. The use of an interpreter was not necessarily a guarantee for making contact between home and school any easier, in fact in some cases it turned out to have an opposite effect. The interpreter did not translate what the educator said but spoke of child-upbringing in general terms instead. In addition to the language barrier, different cultural contexts made communication between school and home even more complicated. Some parents called autism “the Swedish sickness”, something the child “caught” in Sweden after having been regarded as healthy in the home country. One of the participants of the circle explained that she avoided using the expression “autism” in her conversations with parents since it was considered too potent a word to use. Instead, she limited the conversation to discussing the child’s difficulties.

Educators are allowed to or tend to assume different responsibilities not explicitly defined as such. The participants of the research group usually had good contact with the parents of the children they worked with, a fact which could have explained why they tended to take on responsibilities beyond those specified by their employers. This can in turn be related to a lack of a clearly-defined framework for the work of the educator. Several of the participants felt that they functioned as liaison between different schools, parents and other authorities with regard to the ongoing development of the children under their care.

One conclusion to be made from the results of the research circle is that the work of the educator entails a high degree of complexity. The underlying reasons for this complexity were at least partially brought to light when the work of the circle was analysed by the whole group.

Discussion

Knowledge development within the research circle led to participant “awareness”, “conscientização” (Freire, 1972), in a number of areas. This awareness became all the more significant as the participants’ collective experience clearly targeted existent hierarchical structures that give priority to medical/biological interpretations and result in these being taken for granted. A limited ability on the part of the participants to clearly express their insight and knowledge about the children could often result in this information not being put to use. The members of the group mentioned often being required to fill out detailed questionnaires about each child and expressed doubts as to whether these questionnaires were at all looked at afterwards. As information such as this came to light, coupled with a new awareness that they in fact possessed valuable knowledge and experience

fundamental for the well-being and development of the children, the general reaction of the group was “We cannot accept this!”. The participants mentioned, though, that they are very anxious to find a common arena (Helldin, 2001) where different professional categories could discuss matters of importance together and on equal terms. Such meetings can help to create the essential over-all view of the child that educators need in order to develop a learning environment *that is best for the child*. In relation to what was named earlier, this information can even be understood as stemming from the fact that educators tend to take on responsibilities that are not explicitly a part of their duties.

This is interesting seen in relation to Benhabib (1994) and her reasoning about the significance of self-acknowledgement *vis à vis* the ability to acknowledge others. When the circle process results in its members experiencing themselves as being acknowledged, then this in turn brings forth a capacity in themselves to also acknowledge others. The participants furthermore interact in a continuum between on the one hand heeding orders from above and on the other hand feeling a sense of care for the child, in other words *doing what is best for the child*.

Those educators who generally are “not listened to” experienced suddenly possessing “a voice” (Molander, 1996) in the research circle, and this even applies to those who work in an environment where the biological/medical perspective dominates and who thus in their daily work are not given a chance to pass on their own insight and knowledge of the children to others.

Yet another interesting observation regarding a better understanding of a child’s needs was the significance of having access to a mother-tongue instructor or other bilingual personnel within the working environment. The participants concluded that it was only when they themselves were affected and came to a realization of the advantage of bilingual personnel being present in their daily activity that the full extent of what a mother-tongue instructor could contribute with became apparent.

The results of the research circle target the tendency that pre-school and school pedagogic staff have of functioning as a kind of “communication centre” for arranging contacts between school, parents and other institutions. At the same time the staff felt uncertain as to whether the information conveyed in their conversations with parents was in fact understood. This uncertainty emanated from difficulties of a linguistic and cultural nature. In this instance it could be important, according to the research group, to have access to a person who is both acquainted with autism and at the same time possesses cultural and linguistic ties in both

countries. In short, the above indicates a need for some kind of liaison- or mediator- (Obondo, 2005; Bouakaz, 2007) function to help narrow the linguistic and cultural gap that can arise between parents *vis à vis* personnel in school or other institutions. It was agreed that mother-tongue instructors (or other bilingual personnel) can sometimes function as liaison, but that the competence they possess can vary to a large extent.

A possible scenario ... and a risk scenario

One of my starting-points at the initial stages of this study was the pre-study mentioned earlier. Results from this study revealed among other things that children with autism do not receive mother-tongue instruction or study guidance to the same extent as children without functional disabilities do. The outcome of the research circle indicates that ample opportunity exists for collaboration with mother-tongue instructors and other bilingual personnel. Another factor that became evident was awareness of the fact that mother-tongue instruction includes a wider scope of responsibility, among other things a liaison function between home, school and other institutions.

The children's existence is a fact, and it is up to the school to work out what is best for the children in that environment. According to the circle participants, it is the responsibility of the school authorities to see to it that necessary funds become available. It was generally agreed that the pedagogical staff that works with the children on a day-to-day basis is best equipped to assess the needs of these children, and furthermore these persons are more than willing to take upon themselves the responsibility of contacting the necessary authorities when the need arises.

A possible scenario could be, that some children are assigned to the wrong place. The members of the group emphasized that the medical diagnosis in itself is of little importance; what matters is the pedagogical work that these children are exposed to on a daily basis. An important aspect that the participants of the circle referred to was that many multilingual children are remitted by the health authorities to an autism investigation when they attend pre-school or upon entering first grade. Furthermore, it was pointed out, many children are investigated for autism after a relatively short time upon arrival in Sweden and before they have had a chance of developing their Swedish. In a majority of cases these investigations were carried out in Swedish and with tests of Western origin. Pedagogical staffs were seldom asked to participate in discussions and felt that their experiences were not utilized to the extent that it could be.

The diagnosis of the child usually determined, subsequently, to what activity it was assigned, this often being a smaller class or learning group together with other children described as bearing a similar type of disability. The circle participants maintained that when a child received a diagnosis within the autism spectrum both pedagogical and other staff tended to put on “autism glasses”. A consequence of this move was the assumption that the problem was already defined, which in turn led to a limited perspective *vis à vis* the child.

This child then entered an activity where certain structures, routines, methods and ways of working were already established. The pedagogical work with the child was subsequently determined by the established structure of the activity. It can therefore be asserted that the continuing development of the child was governed by the above-mentioned structures, routines, methods and ways of working.

Teams working with diagnostic evaluation and assessments allude nowadays to uncertain diagnoses and to diagnoses as being “perishable”, particularly and to a large degree as relates to multilingual- and small children. This was confirmed during the research circle by the group itself and additionally by a special-education specialist who participated in one of the circle’s meetings.

The outcome of the research circle gives reason to envisage a risk scenario that *can* result if a child, of foreign background and faced with several languages to handle, is diagnosed with autism before its grasp of Swedish is adequate and before it has acquired the adequate skills normally expected of a child such as, for example, the use of crayons or scissors. If the child is wrongly diagnosed then the possibility exists that it *may* receive instruction based on a pedagogical method intended for children with autism. This could result in the child not receiving instruction that matches its linguistic and cultural potential. That which is considered adequate in the cultural environment the child stems from *can* be diagnosed as being a part of an autism problem in Sweden. One example of this is the child who said “blä, blä” when it saw a picture of a dog.

The experiences of the research circle group show that a complex of problems arise when a child from another culture and with a mother tongue other than Swedish is investigated for autism without enough consideration being given to the reality of its situation in the home or in school/pre-school. Once the diagnosis is presented the risk is eminent for educators (and others) to put on their “autism glasses”. An *interpretation* stemming from this is that when the biological/medical perspective, with its stronger claim to legitimacy and veracity, enters the every-day environment of the

pedagogic personnel, this results in such personnel limiting their way of looking at the child. According to Johannisson (2006) “the borders of normality are displaced”. Giving this concept a name appears to be central (Johannisson 2006). That which has a name, exists (p. 40).

Conclusion

Educators whose voices are commonly not heard, be it in the area of research or within the school world, have been brought forth and have become visible through the work of the research circle. Knowledge acquired throughout the process signifies that something new, something that could not have been formed solely through practice or through research, has been created. Those issues that were investigated by the research circle group have grown out of matters of importance in the daily work of the participants. They relate all the way from individual questions and relevant problems in the daily work of the participants to insight about larger issues in a wider perspective for society as a whole. These issues have moved beyond the needs of the individual and built a base for increased understanding within society. They have also armed the participants with a certain amount of strength and readiness for their continued professional life. This is in line with what Negt (1987) emphasizes as being a decisive ingredient in the adult learning process.

Further Research

Taking into account the results of the present research circle, it would be interesting to investigate in what way the insight that educators have acquired about multilingual children with disabilities within the autism spectrum could be passed on to other professional groups so that even these might take an interest in its findings. In this context it would be interesting to discuss in what way written documentation from educators is used by other professional groups.

In order to describe the complexity of the daily work of the educator I would welcome – in light of the discussions of the research circle – the opportunity of leading a new circle that would investigate a way of formulating the insight that educators possess about children so that this knowledge could be passed on to, and understood, by others. I would like to bring out the fact that there can be many interpretations depending on the time aspect and on different tasks and situations.

It would also be interesting, as part of my further studies, to investigate how the hierarchical system existent today between different professions

could be altered. A new research circle could take off at the point where we finished.

The research group emphasized the need for communicative meetings between professional groups that have a common involvement with multilingual children with disabilities within the autism spectrum. It would be of value to find out if an arena could be created, not only for this purpose alone but also for making visible the knowledge and insight of the pedagogic staff working with these children.

As far as I am aware no-one has investigated what effect instructions written in the mother tongue aimed at multilingual children with autism or Asperger's Syndrome could have. The language barrier could albeit cause problems here, but on the other hand this could potentially signify a yet-to-be-researched possibility, even a part of a possibility scenario, for the augmentation of these children's learning capacity. This could well be a possible subject for continued research. Giving children the opportunity of developing their Swedish as a second language presupposes an awareness on the part of the educators regarding the inherent difference in learning in a first or in a second language.

Taking into account today's world where families move, for different reasons, to other parts where both language and culture differ, it would be interesting to investigate when and if the Salamanca Declaration is adhered to, if diagnoses are made and categorized, and what resources are made available in reception countries. I consider an international perspective regarding these questions as being both interesting and important.

Referenser

- Alsterdal, Lotte (2002). *Hertig av ovisshet: aspekter på yrkeskunnande*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Altrichter, Herbert (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anderson, Gary L. & Herr, Kathryn (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28 (5), pp 12-44.
- Anderson, Gary L, Herr, Kathryn & Nihlen, Ann Sigrïd (1994). *Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research*. London: Corwin Press.
- Andersson, Fia (2001) *Invandrabarn med autism och datorer: en kunskapsöversikt kring IKT som stöd för språkutveckling och socialt samspel*. Forskningsrapport nr 27, 2001. Teknik, Kommunikation, Handikapp. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm,
- Andersson, Fia & Jansson, Anders (2007). *Flerspråkighet eller felspråkighet – Komplexitet & möjligheter i förhållande till barn med autism*. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm,
- Andersson, Fia (2006) Man har ju tystnadsplikt – om forskningsetiska frågor i en forskningscirkel. I: Wingård, Britta (red). *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag, ss 16-34.
- Andersson, Inga (2003) *Föräldrars möte med skolan*. Forskning: 15. Individ, omvärld och lärande. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Araujo Freire, Ana Maria, (1998). Foreword. In: Freire, Paulo. *Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare Teach*. Oxford: Westview press.
- Assarsson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. (doktorsavhandling)
- Attwood, Tony (2000a). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Journal of Autism*. Vol 4 (1), pp 85-100.
- Attwood, Tony (2000b). *Om Aspergers syndrom: vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur
- Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss 503-538.
- Axelsson, Monica (2005) *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: utvärdering av Stockholms stads storstads-satsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Backlund, Åsa (2007). *Elevvård i grundskolan: resurser, organisering och praktik*. Stockholm : Stockholms universitet. (doktorsavhandling)
- Bakhtin, Michail Michajlovic (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

- Bakhtin, Michail Michajlovic (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin Michail Michajlovic (1988). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Barazangi, Nimat Hafez (2004). Understanding Muslim Women's Self-Identity and Resistance to Feminism and Participatory Action Research. In: Brydon-Miller, Mary, Maguire, Patricia & McIntyre, Alice (Eds.) *Travelling Companions. Feminism, Teaching and Action Research*. Westport, CT: Praeger, pp 21-39.
- Bel Habib, Ingela (2001). *Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Belenky, Mary Field, Clinchy, Blyth McVicker, Goldberger, Nancy Rule & Tarule, Jill Mattuck (1986). *Women's Ways of Knowing. The Developing of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Benhabib, Seyla (1994). *Autonomi och gemenskap: kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, Seyla (2004). *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bohlin, Ulla (2001). *"I vårt land finns inte ordet handikapp": invandrare med barn med funktionshinder berättar*. Malmö: Malmö Högskola, Hälsa och samhälle.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Acts of resistance: against the new myths of our time*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell.
- Bouakaz, Laid (2007). *Parental Involvement in School. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö Högskola. (doktorsavhandling)
- Brante, Thomas (2006). Den nya psykiatrin: exemplet ADHD. I: Hallerstedt, Gunilla (red). *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos, ss 73-111.
- Brodin, Jane & Renblad, Karin (2000). Ethical reflections in research on persons with intellectual disabilities. *Technology and Disability*, 13:3, pp 151-159.
- Brydon-Miller, Mary (2002). What is Participatory Action Research and What's a Nice Person Like Me Doing in a Field Like This? Paper presented at the SPSSI Convention, June 28-30, 2002, University of Cincinnati, Toronto, Canada.
- Brydon-Miller, Mary (2004). The Terrifying Thruth: Interrogating Systems of Power and Privilege and Choosing to Act. In: Brydon-Miller, Mary, Maguire, Patricia & McIntyre, Alice (Eds.). *Travelling Companions. Feminism, Teaching and Action Research*. Westport, CT: Praeger, pp 3-19.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003). *I problembarnens tid: förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson.
- Collier, Virginia (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), pp 617-641.

- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Toronto: Multilingual Matters.
- Delanty, Gerard (2001). *Challenging Knowledge: the university in the knowledge society*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Eliasson, Rosmari (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Enö, Marianne (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. (doktorsavhandling)
- Fals Borda, Orlando (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.). *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications, pp 27-37.
- Fleck, Ludwig (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Symposion.
- Forsberg, Erik & Starrin, Bengt (1997). *Frigörande kraft: empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Gothia
- Frazer, Nancy (2003). *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Freire, Paulo (1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, Paulo (1977). *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, Paulo (1998) *Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare Teach*. Oxford: Westview press.
- Frykhammar, Elisabeth (2001). *Att lära tillsammans med varandra: deltagarorienterad forskning i förskolan*. Institutionen för individ, omvärld och lärande, Forskning 5. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Fullan, Michael (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London and New York: Routledge Falmer.
- Gadamer, Hans-Georg. (2002). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gannerud, Eva (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis. (doktorsavhandling)
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goldinger, Barbro & Wingård, Britta (2005). Skolbarnsföräldrar – en viktig men glömd resurs. *Psykisk hälsa*, 4, 2005, ss 7-14.
- Greenwood, Davydd & Levin, Morten (1998) *An Introduction to Action Research: social research for social change*. Thousand Oaks, Calif. & London: SAGE.

- Grundskoleförordningen 1994:1194. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Grundskoleförordningen 1997:599. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2005). Bildning i en demokratisk skola. *Kritisk Utbildningstidskrift*, Nr 117 (1/2005).
- Hallerstedt, Gunilla (red), (2006). Introduktion. Lidandets uttryck och namn. I: Hallerstedt, Gunilla (red). *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos. ss 9-28
- Hammarén, Maria (2002). Yrkeskunnande, berättelser och språk – om reflektionen som metod. *Dialoger*, nr 61. Stockholm.
- Hansson, Agneta (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet. (doktorsavhandling)
- Haug, Peder (1999). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, Rolf (2007). Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12 (2), ss 119-134.
- Helmstrand, Stina (2004). *Barns kontakt- och kommunikationssvårigheter ur ett tvärkulturellt perspektiv. Intervjuer med somaliska föräldrar*. Stockholms läns landsting. Barn- och ungdomspsykiatri. Enheten för utveckling och utvärdering.
- Herr, Kathryn & Anderson, Gary L. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. London: Sage Publications Ltd.
- Hill, Margareth (1996). *Invandrabarns möjligheter: om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Mölndal: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Hjörne, Eva (2004). *Excluding for inclusion? - Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (doktorsavhandling)
- Holmstrand, Lars (2006). Deltagarorienterad aktionsforskning – ett nytt paradigm? I: Wingård, Britta (red). *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag, ss 125-139.
- Holmstrand, Lars, Härnsten, Gunilla & Beach, Dennis (2001). *Deltagarorienterad pedagogisk forskning: bidrag till NFPFs symposium om deltagarorienterad forskning i Stockholm i mars 2001*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla. (2003). *Förutsättningar för forskningscirkeln i skolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hoppers, Catherine A. Odora (Ed.) (2002). *Indigenous Knowledge and the Interaction of Knowledge Systems. Towards a Philosophy of Articulation*. Claremont, South Africa: New Africa Books.
- Härnsten, Gunilla (1991). *Forskningscirkeln – pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO.

- Härnsten, Gunilla (1995). *Den långa vägen till föräldrainsflytande: rapport från två forskningscirklar kring arbetarrörelsen och skolan*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Härnsten, Gunilla (1999). *Forskning om, för och med: utgångspunkter i ett forskningsprogram om specialpedagogikens funktioner, med exempel från en lärarutbildning*. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Härnsten, Gunilla (2001). *The relationship between agency and structure - some challenges for educational research*. Plenary Speech presented at NERA 29:th Congress in Stockholm, 15-18 March, 2001.
- Härnsten, Gunilla, Holmstrand, Lars, Lundmark, Elisabeth, Hellsten, Jan-Olof, Rosén, Maria & Lundström, Eva (2005). *Vi sätter genus på agendan: ett deltagarorienterat projekt i en glesbygdskommun*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Igland, Mari-Ann & Dysthe, Olga (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I: Dysthe, Olga (red). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, ss 95-117.
- Janis, Irving L. 1982: *Group think: Psychological Studies of Foreign Decisions and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jansson, Anders (2004). *Fantasi på mitt sätt*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. (licentiatuppsats)
- Johannisson, Karin (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I: Hallerstedt, Gunilla (red). *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos. ss 29-41
- Kristensson Ugglå, Bengt (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Kristensson Ugglå, Bengt (2002). *Slaget om verkligheten*. Stockholm: Brutus Östlings Förlag.
- Kristensson Ugglå, (2004). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I: Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (red). *Text och existens*. Göteborg: Daidalos, ss 23-42.
- Kunskapscentrum Autism Västra Sverige (1999). *Slutrapport "Modersmål och autism"*.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantolf, James, P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol 28 (1), pp 67-109.
- Lather, Patti & Moss, Pamela, A. (2005) Introduction: Implications of the Scientific Research in Education Report for Qualitative Inquiry. *Teachers College Record*, Vol 107 (1), pp 1-3.
- Light, Janice (1989). Towards a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, Vol 5 (2), pp 137-144.

- Lindstrand, Peg (1998). *Diagnosen: ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet*. D-uppsats. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindstrand, Peg (2000). *Datorer är inte så märkvärdigt: en studie om föräldrars erfarenheter av datatek och datorverksamhet*. Rockneby: WRP International.
- Lpfö 98 (2006). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se (2007-09-15).
- Lpo 94 (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se (2007-09-15).
- Lundberg, Bertil & Starrin, Bengt (2001). *Participatory Research – Tradition, Theory and Practice*. Karlstad University Studies. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Lundberg, Bertil & Starrin, Bengt (2006). Participatory Research – Some characteristic features. I: Wingård, Britta (red). *Livslång nyfikenhet. En vänbok till Gunilla Härnsten*. Stockholm: HLS Förlag, ss 165-181.
- Läraryrket och Lärarnas riksförbund. (2005). Yrkesetiska principer för lärare. <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003DA48F> (2005-10-10).
- Lökensgard Hoel, Torlaug. (2003). Ord på vandring: Elever i samtal om texter. I: Dysthe, Olga (red). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, ss 273- 293.
- Maguire, P. (2001). Uneven Ground: Feminisms and Action Research. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp 59-69.
- Maguire, Patricia, Brydon-Miller, Mary & McIntyre, Alice (2004). Introduction. In: Brydon-Miller, Mary, Maguire, Patricia & McIntyre, Alice (Eds). *Travelling Companions. Feminism, Teaching, and Action Research*. Westport, CT: Praeger, pp ix-xix.
- Mehan, Hugh (1996). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. In: S. Chaiklin & J. Lave (Eds). *Understanding practise. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp 241-268.
- Mesibov, Gary, B., Shea, Victoria, Schopler, Eric & Larsson Wentz, Karin (2007). *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Moinian, Farzaneh (2001) ”Är du en riktig lärare?”. *Om modersmållärare, normalitet och makt*. D-uppsats. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003) *Flera språk - fler möjligheter - utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Negt, Oscar (1987). *Levande arbete, stulen tid*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10 (2), ss 124-135.

- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson, Karl-Axel (1990). *Forskningscirkeln växer fram. I: ALC (1990). Lokalt facklig kunskapsuppbyggnad i samverkan med forskare.* Stockholm: Arbetslivscentrum, ss 67-74.
- Nilsson, Per (1999). *Inte som alla andra: en liten berättelse om en pojke som vill veta om han är vanlig eller normal.* Stockholm: Alfabet.
- Nowotny, Helga, Scott, Peter & Gibbons, Michael.(2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty.* Cambridge: Polity Press.
- Obondo, Margret (2005) *Broar mellan kulturer.* Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- OECD (2006) *Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003.*
- Olsson, Staffan (2001). *Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola.* Lund: Studentlitteratur.
- Park, Peter (2006). Knowledge and Participatory Research. In: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) *Handbook of Action Research.* London: SAGE Publications.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension.* Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Kunskapscentrum Autism Västra Sverige, 1999. Slutrapport.
- Reason, Peter (1994). *Participation in human inquiry.* London: Sage.
- Reason, Peter (2001). Learning and Change through action research. www.bath.ac.uk/~mnsprw/Papers/LearningChangeThroughActionResearch (2007-11-11).
- Reason, Peter (2005). Living as Part of the Whole: the implications of participation. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2 (2), 35-41.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ribom (1993). Föräldraperspektiv på skolan: en analys från två håll. *Uppsala Studies in Education*, 51. (doktorsavhandling)
- Ricoeur, Paul. (1993) *Från text till handling.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Rivera, Trinidad & Andersson, Fia (2002). *På lika villkor: om läromedel för elever med funktionshinder och invandrarbakgrund.* Örebro: Specialpedagogiska institutet.
- Rogers-Adkinson, Diana, L. Ochoa, Teresa, A. & Delgado, Bernadette (2003) Developing Cross-Cultural Competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol.18 (1), 4-8.
- Rosenqvist, Jerry (red), (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan.* Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan.* Stockholm: Prisma

- Rönnerman, Karin (2001). *Educational Tools and Improvement of Practice*. Paper presented at NERA 29:th Congress in Stockholm, 15-18 March, 2001.
- Sahaf, Ali Reza (1994). *Language, identity and social behaviour: a sociocultural approach to the study of the concept "will" on the effectiveness of the "how's" and "why's" of bilingualism*. Linköping: Linköpings Universitet. (datorsavhandling)
- Sahlin, Birgitta (2003). *Utmaning och omtanke*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. (doktorsavhandling)
- Salameh, Eva-Kristina (2003) *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Lund: Lunds Universitet. (doktorsavhandling)
- Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan. (2004). Inledning. I: S. Selander & P.-J. Ödman (red), *Text och existens*. Göteborg: Daidalos.
- Shukman, Ann (1983) *I Bakhtin Schoolpapers, Russian Poetics in Translation*. Oxford: RPT Publications.
- Siljehag, Eva (1998). *Från kaos till eget nyskapande*. D-uppsats. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Siljehag, Eva (2007). *Igenkännandets och motståndets kraft. Om förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken. En deltagarorienterad studie*. Stockholm: Stockholms Universitet. (doktorsavhandling)
- Skidmore, David (2004). *Inclusion: The dynamic of school Development*. Berkshire: Open University Press.
- Skollagen (1985). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2000a). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b) Kursplan i svenska som andraspråk. Stockholm: Skolverket. www.skolverket.se
- Skolverket (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2005). Skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan. SKOLFS 2005:10. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006a). *Kommunernas särskola. Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006b). *Skolverkets Lägesrapport 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2006c). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans - om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stacey, Ralph & Griffin, Douglas (2005). *Complexity Perspective on Research Organizations. Taking experience seriously*. London: Routledge.
- Starrin, Bengt (1993). Participatory Research – Att skapa kunskap tillsammans. I: Holmer, Jan & Starrin, Bengt (red), *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stiwne Edvardsson, Elinor (2001): *Möten med mening. Förskolechefer i forskarcirkel*. Linköpings universitet.

- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Student's Long-Term Academic Achievement*. Berkely, California: Centre for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Thunberg, Gunilla (2001). *Konsekvenser av IT-insatser till personer med autism*. Projektrapport. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Tiller, Tom & Egerbladh, Thor (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, Magnus (2000) *Normalisering och kategorisering. Om handikapp-ideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag
- Tideman, Magnus, Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth & Jacobsson, Katharina (2004) *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.
- Toppelberg, Claudio, O., Snow, Catherine E., & Tager-Flusberg, Helen (1999). Severe developmental Disorders and Bilingualism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (9), 1197-1199.
- Trembath, David, Balandin, Susan & Rossi Cecilia (2005) Cross-cultural practice and autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 30 (4), 240-242.
- Tydén, Tomas & Andræ Thelin, Annika (2000). Kommer informations- och kommunikationstekniken att förändra skolan? I: Tydén, Thomas & Andræ Thelin, Annika. *Tankar om lärande och IT. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Svenska Unescorådet (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/publikationer/sida.jsp?resourceId=12> 2006-04-06
- Viberg, Åke (1993). *Tvåspråkighet i skolan*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1934/2001) *Tänkande och språk*. Göteborg:Daidalos.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem?* Göteborg: Daidalos.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennergren, Ann-Christine (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå: Luleå tekniska universitet. (doktorsavhandling)
- Wilder, Lynn K., Taylor Dyches, Tina, Obiakor, Festus E., & Algozzine, Bob (2004). Multicultural Perspectives on Teaching Students with Autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*. 19(2), pp 105-113.
- Wingård, Britta (1998). *Att vara rektor och kvinna*. Uppsala: Uppsala Universitet. (doktorsavhandling)

Zeichner, Kenneth, M. & Noffke, Susan, E (2001). Practitioner Research. In: Richardson, Virginia (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth edition. American Education Research Association.

Zeni, Jane (2001). A Guide to ethical decision making for insider research. In: Zeni, Jane (Ed.). *Ethical issues in practitioner research*. Columbia University, MA: Teachers College, pp 153-165.

Övriga källor:

Autismforum, *Hur vanligt är autism och Aspergers syndrom?*

<http://www.hu.sll.se/gn/opencms/web/AF> (2007-07-02)

Lahdenperä, Pirjo (2007). Föreläsning vid konferens kring Modersmål 27 april 2007 i Stockholm. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Bilagor

Bilaga 1. Autismspektrum – en beskrivning

Nedanstående text är i huvudsak hämtad från Autismforum, ett kunskapscenter för autism, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd, inom Handikapp & Habilitering i Stockholms läns sjukvårdsområde. Autismforum har i uppdrag att bl a bevaka kunskapsutvecklingen inom autismområdet och har ett brett kontaktnät med sakkunniga inom området och med olika verksamheter och intresseföreningar. Jag har valt att använda autismforums text och definitioner då de används frekvent idag. Förändringar inom autismsfältet sker dock kontinuerligt.

Autismspektrum (ASD=Autism Spectrum Disorder) är ett samlingsnamn för flera diagnoser med liknande symtom. Med autismspektrum avses det spann som inrymmer olika former av autism och autismliknande symtom. Autismspektrumstörningar omfattar störningar inom autismspektrum. Barn och ungdomar med autismspektrumstörningar anses ha signifikanta men varierande svårigheter att förstå och bearbeta information så att de får mening och sammanhang i sina upplevelser. De har också svårare än andra att leva sig in i andra människors tankar, känslor och behov, samt svårt att sätta in enskilda delar i större sammanhang och generalisera mot bakgrund av tidigare erfarenheter. Karaktäristiskt för personer med funktionshinder inom autismspektrum är att de har

- begränsad förmåga när det gäller socialt samspel
- begränsad kommunikationsförmåga
- begränsad förmåga när det gäller fantasi och lek och begränsade intressen.

Autistiskt syndrom är det fullständiga syndromet inom autismspektrumet. Det förkortas ofta autism. De flesta som har autism har också en utvecklingsstörning. Men även normalbegåvade personer kan ha autism. Det kallas då ofta för högfungerande autism eller, vilket är mer korrekt, autism hos högfungerande person.

Aspergers syndrom är autism hos normal- eller välbegåvade personer utan de allvarliga språkliga svårigheter som finns vid autism.

Autismliknande tillstånd, atypisk autism eller genomgripande störning i utvecklingen UNS (UNS=utan närmare specifikation) används ofta synonymt. De här diagnoserna betyder att personen inte uppfyller alla kriterier för autism eller Aspergers syndrom men ändå har allvarliga svårigheter av samma slag.

<http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/> (Från webben 16 maj 2007.)

Bilaga 2. Inbjudan till seminarium

Sthlm 2004-02-22

Till lärare och skolledare i Storstockholm

Inbjudan till lärare som arbetar med flerspråkiga barn med autism /Asperger syndrom

Hej!

Du som arbetar med flerspråkiga barn med autism/ Asperger Syndrom är välkommen till en informationsträff där jag dels presenterar resultat från en nyligen avslutad studie som rör dessa barn, dels berättar om en kommande studie, där jag hoppas att tillsammans med lärare kunna utveckla kunskap om undervisningen för flerspråkiga barn med autism/ Asperger syndrom

I dag efterfrågas mer kunskap om de här barnens specifika undervisnings-situation. Min övertygelse är att lärare och forskare i samarbete kan synliggöra kunskap som utgår från lärares erfarenheter men som sällan belyses i forskningssammanhang. Varken forskare eller lärare har den sanna eller rätta kunskapen – båda behövs.

Du som tycker att detta kan vara av intresse är **VARMT VÄLKOMMEN!**

Tid: Tisdagen den 9 mars kl 16.30 – 18.00

Plats: Lärarhögskolan i Stockholm. Campus Konradsberg.

Lokal: Kyrksalen på Konradsberg (Q-huset). Nära T-bana Thorildsplan.

Sprid gärna information om den här träffen till andra lärare som kan tänkas vara intresserade.

Är du intresserad av att delta i en studie men inte kan komma den 9 mars går det bra att maila mig för mer information: Fia.Andersson@lhs.se

Hälsningar

Fia Andersson

Läro- och forskarutbildare vid Lärarhögskolan i Stockholm.