



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

PÅ LIKA VILLKOR

Ett utvecklingsarbete som syftar till att skapa
förståelse för funktionsnedsatta barns vardag

Reneé Förnemark-Huss

Susannah Lundqvist

Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation
Pedagogik
Examensarbete i lärarutbildningen
Grundnivå 15hp

Examinator: Niclas Månsson

Handledare: Kamran Namdar

Termin: VT År: 2012



Examensarbete på
grundnivå
15 högskolepoäng

SAMMANFATTNING

Reneé Förnemark-Huss och Susannah Lundqvist

”På lika villkor – Ett utvecklingsarbete som syftar till att skapa förståelse för funktionsnedsatta barns vardag”

År: 2012

Antal sidor: 18

Detta utvecklingsarbete har utförts som en aktionsforskning med fokus på att genom praktiska samt teoretiska övningar kunna sätta sig in i funktionsnedsattas vardagssituation. Utifrån ett inkluderande perspektiv och demokratiskt samspel har fokusområdet utforskats med hänsyn till de medverkande barnens och elevernas erfarenheter och intressen. Med detta utvecklingsarbete har vi syftat till att skapa förståelse för funktionsnedsatta barns vardag. De metoder som nyttjats är observationer, samtal, fokusgrupper samt texter och bilder. Aktionsforskningen utfördes på en kommunal förskola samt en kommunal grundskola belägna i mellersta Sverige. Dessa verksamheter valdes ut på grund av att vi sett behov av utvecklingsarbete kring förståelse för funktionsnedsattas vardagssituation samt progression av empatisk förmåga i verksamheterna. Genom att koppla teorier i praktiskt utförda handlingar möjliggjordes utvecklingen av barnens och elevernas empatiska förmåga samt förståelse för och respekt gentemot varandra. Barnens och elevernas kompetens och gruppdynamik har även fått möjlighet att stärkas. I gemenskap och samarbete kan förståelsen för andras livssituation öka vilket bidrar till ett öppnare och tryggare klimat där fördomar lyfts och bearbetas. Detta är en förutsättning för att skapa en skola för alla där allas egenskaper ses som en tillgång.

Nyckelord:

Funktionsnedsättning, förståelse, empati, inkludering, en skola för alla.

Förord

Detta utvecklingsarbete har varit en givande process vilken bidragit till att vi fått större förståelse kring funktionsnedsättningar samt det behov som finns i samhället för att skapa gynnsammare förutsättningar för allas lika villkor. Vi vill skänka ett varmt tack de barn, vårdnadshavare och pedagoger som medverkat samt bidragit till att detta utvecklingsarbete kunde genomföras. Vi vill även tacka varandra för trevligt och givande samarbete.

Innehållsförteckning

Förord	2
Innehållsförteckning	3
1. Introduktion	4
1.1. Beskrivning av målet med utvecklingsarbetet	4
1.2. Begreppsdefinitioner	4
2. Litteraturgenomgång	5
2.1. Definition av begreppet funktionsnedsättning	5
2.2. Vad säger styrdokumentet?	5
2.3. Teoretiska utgångspunkter	6
2.3.1. Förtydligande kring begreppet funktionsnedsättning	7
2.3.2. Klargörande kring inkluderingens betydelse	8
3. Metod	9
3.1. Kvalitativ forskning som ansats	9
3.2. Aktionsforskning som design	9
3.3. Datainsamlingsmetoder	10
3.4. Forskningsetiska ställningstaganden	10
3.5. Urval	11
4. Resultat	11
4.1. Resultatpresentation från förskolan	11
4.1.1. Att synliggöra barnens förkunskaper	11
4.1.2. Inledande övningar kring funktionsnedsättningar	11
4.1.3. Att skapa med kroppen	12
4.1.4. Utvecklingens synbarhet i den fria leken	12
4.1.5. Reflektioner kring utvecklingsarbetet i förskolan	12
4.2. Resultatpresentation från grundskolan	13
4.2.1. Inledande övningar	13
4.2.2. Att använda kroppens alla sinnen	14
4.2.3. Introduktion av punktskriften	14
4.2.4. Introduktion av handalfabetet	14
4.2.5. Reflektioner kring utvecklingsarbetet i grundskolan	15
5. Analys och diskussion	15
5.1. Resultatanalys från förskolan i förhållande till tidigare forskning	15
5.2. Resultatanalys från grundskolan i förhållande till tidigare forskning	16
5.3. Gemensam analys av samlat resultat	17
5.4. Avslutande diskussion	19
Litteraturlista	21
Internetkällor	22
Bifogat dokument	
Bilaga 1	23

1. Introduktion

Genom omsorg om och hänsyn till andra människor ska förskolans och skolans verksamhet utformas för att sträva efter att varje barn och elev utvecklar öppenhet, solidaritet, respekt, ansvar, empati och förmåga att ta hänsyn till samt leva sig in i andra människors situation (Skolverket, 2010; 2011). Detta talar för ett inkluderande arbetssätt där alla barns behov och förutsättningar ska tillgodoses samt ses som en tillgång i verksamheten. För att detta ska vara möjligt krävs kunskap om funktionsnedsättningar samt vad det innebär att ha en funktionsnedsättning. Diskrimineringsombudsmannen definierar begreppet funktionsnedsättning som permanenta fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en människas förmåga. Dessa begränsningar innefattar bland annat hindrad rörelseförmåga, hörsel eller synnedsättning, ADHD, aspergers syndrom och autism. Även dyslexi, diabetes och allergier benämns som former av funktionsnedsättning (Diskrimineringsombudsmannen, 2010; 2011). De normer som finns i samhället är föränderliga, och genom att bearbeta dessa förebyggs fördomar vilket i sin tur leder till ett mer accepterat samhälle. Denna studie är utformad som en aktionsforskning vilket bland annat innefattar praktiska såväl som teoretiska övningar och reflekterande samtal. Detta har möjliggjort ett utvecklingsarbete där barn och elever fått möjlighet att i gemenskap utforska samt genom aktiviteter sätta sig in i funktionsnedsatta barns vardagssituation.

1.1. Beskrivning av målet med utvecklingsarbetet

Detta utvecklingsarbete syftar till att genom demokratiska och praktiska aktiviteter skapa förståelse för samt förmåga att sätta sig in i funktionsnedsatta barns vardagssituation.

1.2. Begreppsdefinitioner

- Inkludering: Att anpassa verksamheten efter varje barns och elevs behov och förutsättningar för att alla barn och elever ska känna sig delaktiga i verksamhetens utformning (Andersson och Thorsson, 2007).
- Integrering: Att anpassa barnet eller eleven efter verksamhetens utformning (Avellan, 2007).
- Funktionsnedsättning: Permanenta fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en människas förmåga (Diskrimineringsombudsmannen, 2010; 2011).
- Funktionshinder: Begränsning av en individs fysiska eller psykiska funktionsförmåga i en viss situation eller i en viss miljö (Nationalencyklopedin, 2012).
- Handikapp: Utformning av samhällsmiljön som skapar hinder för en person med funktionsnedsättning att kunna delta i samhällslivet på samma sätt som andra (Socialstyrelsen).

2. Litteraturgenomgång

2.1. Definition av begreppet funktionsnedsättning

Diskrimineringsombudsmannen är en statlig myndighet som bedriver verksamhet rörande mänskliga rättigheter samt diskriminering. Arbetet bygger på FN's konvention om de mänskliga rättigheterna. Diskrimineringsombudsmannen är en sammanslagning mellan Jämställdhetsombudsmannen (JämO), Ombudsmannen mot etnisk diskriminering (DO), Handikappombudsmannen (HO) och Ombudsmannen mot diskriminering på grund av sexuell läggning (HomO). Sammanslagningen gick igenom 1 januari 2009 (Diskrimineringsombudsmannen, 2010; 2011). År 2007 beslutade Terminologirådet att termen handikapp skulle avstyrkas till användning som synonym till begreppen funktionsnedsättning och funktionshinder. Handikapp ansågs vara en förlust eller ett hinder för en person med funktionsnedsättning att kunna delta i samhällslivet på samma sätt som andra. Handikapp redogjorde för förhållandet mellan individ och miljö (Socialstyrelsen). Diskrimineringsombudsmannen definierar begreppet funktionsnedsättning som permanenta fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en människas förmåga. Dessa begränsningar kan bero på medfödda skador eller sjukdomar, skador eller sjukdomar som har uppstått senare i livet eller begränsningar som uppstått genom exempelvis att en sjukdom övergått i en permanent funktionsnedsättning. Diskrimineringsombudsmannen beskriver att funktionsnedsättning innefattar bland annat hindrad rörelseförmåga, hörsel eller synnedsättning, ADHD, aspergers syndrom och autism. Även dyslexi, diabetes och allergier benämns enligt Diskrimineringsombudsmannen som former av funktionsnedsättning (Diskrimineringsombudsmannen, 2010; 2011). År 1989 antogs FN's konvention om barnets rättigheter vilken har formulerats som ett erkännande för barnets rättigheter i förhållande till de mänskliga rättigheterna. I denna konvention står det i *Artikel 23: Handikappade barn* beskrivet att barn med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar är berättigade samma privilegier som ohindrade barn. Handikappade barns, eller barn med funktionsnedsättnings, behov ska tillgodoses för att de ska kunna uppnå samma standard som andra barn (Gustafsson, 2011).

2.2. Vad säger styrdokumentet?

Läroplanerna för förskolan och grundskolans tidigare år betonar att alla som arbetar i förskolan och skolans verksamhet ska skapa gynnsammare förutsättningar för hänsynen av varje människas egenvärde. Alla människors lika värde, oberoende av social bakgrund eller funktionsnedsättning, samt sammanhållning med svaga och utsatta är värden som ska hållas levande i förskolan och skolan. Genom omsorg om och hänsyn till andra människor ska förskolans och skolans verksamhet utformas för att sträva efter att varje barn och elev utvecklar öppenhet, solidaritet, respekt, ansvar, empati samt förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation. Barn och elever ska genom verksamhetens utformning ges möjlighet att utveckla förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika moraliska dilemman och livsfrågor i vardagen. Pedagoger i förskola och skola ska uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Verksamheten ska präglas av samhällets värderingar omsatta i praktiskt vardagliga handlingar, vilket

kan leda till att barnen och eleverna bland annat utvecklar omsorg om den enskildes välbefinnande (Skolverket, 2010; 2011).

Verksamheten ska utformas efter barnens och elevernas erfarenheter, intressen och motivation samt varje barns och elevs förutsättningar och behov. Varje barn och elev har rätt att komma till tals och bli hörd, uppfattningar och åsikter ska respekteras. Ingen person i förskolan eller skolan ska utsättas för diskriminering på grund av åsikter, ursprung, kön, ålder, sexualitet eller funktionsnedsättning. Intolerans måste bemötas med kunskap, öppna diskussioner samt aktiva åtgärder. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt vilket bidrar till att pedagoger som verkar i förskola och skola behöver reflektera kring sitt ställningstagande då de påverkar barnens inställning och syn kring värdegrundsfrågorna. Barn och elever ska vara delaktiga och ha ett reellt inflytande över verksamhetens innehåll och utformning. Verksamheten ska utgå ifrån ett demokratiskt förhållningssätt där eleverna ska få utrymme att utveckla förmåga att uttrycka tankar och åsikter för att påverka sin vardagssituation (Skolverket, 2010; 2011).

Barn söker kunskaper genom lek, socialt samspel, utforskande, skapande, iakttagande, samtal och reflektion. Förskolan och skolan måste därav erbjuda en miljö och verksamhet som lockar samt utmanar till lek och aktivitet. Verksamheten ska bidra till utveckling av ett livslångt, lustfullt lärande. Alla förskolor och skolor ska erbjuda en likvärdig utbildning för alla och arbeta framåtskridande i strävan efter en hållbar utveckling i en skola för alla (Skolverket, 2010; 2011).

2.3. Teoretiska utgångspunkter

Inom den sociokulturella teorin är lärande och utveckling beroende av social struktur. Barnen deltar i lärandesituationer utifrån sina egna premisser och lär i samspel och gemenskap med andra (Säljö, 2000; Smith, 2000 enl. Bjervås, 2003). En förespråkare inom den sociokulturella teorin är Vygotskij som (enligt Säljö, 2005) påstår att människan är en individ bestående av såväl biologi som kultur. Med detta menar han att lärande sker i vardagliga situationer och kulturella sammanhang då människan samspelar med andra. För att detta samspel ska kunna äga rum fordras ett öppet och tryggt klimat där miljön ska vara en demokratisk arena. Alla ska kunna komma till tals, bli lyssnade på samt våga stå för sina tankar och uppfattningar. Med detta menar Vygotskij att lärande bör ske i koppling till vardagliga situationer. I Vygotskijs anda menar även Dewey (enligt Hartman & Lundgren, 2004) att lärande sker genom att omsätta teori i praktiska handlingar. Dewey anser, liksom Vygotskij, att lärande och kunskap måste ha verklighetsanknytning för att ha någon mening. Genom praktiska handlingar i kulturella vardagssituationer har barn möjlighet att utveckla sina demokratiska värderingar vilka möjliggör utveckling av prosocialt beteende. Kranz och Hoffman (1994; 2000, enligt Thornberg, 2006) beskriver begreppet prosocialt beteende som aktioner där människan visar omsorg om andras väl och agerar med andras bästa för ögonen. De menar även att empati har en betydande roll för att barn ska ha möjlighet utveckla denna förmåga. Brodin och Hylander (1997) menar att empati innebär att dela erfarenhetsvärldar genom såväl diskussioner som erfarenheter. Det innebär även att kunna relatera till andra samt att kunna sätta sig in i andras situation.

Såväl Vygotskij (enligt Säljö, 2005) som Dewey (enligt Hartman & Lundgren, 2004) hävdar att lärande måste utgå från ett helhetsperspektiv där reflektion och handling är förenade. För att nå maximal kunskap inom ett ämne behöver lärande ske utifrån barnens erfarenhetsvärld och intressen då detta, enligt Vygotskij och Dewey, leder till delaktighet och nyfikenhet att vidareutvecklas. Även inom utvecklingspedagogiken är det av vikt att innehållet i undervisningen är meningsfull och lockande, undervisningen måste därav utgå från barnens livsvärld. Läraren har i uppdrag att utmana barns erfarenhetsvärld genom att få dem intresserade genom medvetet, aktivt, engagemang och deltagande, såväl fysiskt som psykiskt. Genom att läraren är deltagande kan denne ta tillvara barnens tankar och idéer och därigenom skapa lärandesituationer som möjliggör för reflektion (Pramling, 1994; Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997 enligt Doverborg & Anstett, 2003). Att synliggöra barnens tankar och reflektioner bidrar till att barnen utvecklar empati och förståelse för varandra, detta är en del av värdegrunden som förskolan och skolan ska sträva mot att uppnå (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Genom att utgå från ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt i undervisningen möjliggörs barnen delaktighet i sin vardagsituation och lärandemiljö. Delaktighet handlar enligt Bjervås (2003) om rättigheten att få möjlighet att uttrycka sig samt bli respekterad för sina tankar. Bjervås menar även att delaktighet innefattar känslan av kompetens.

2.3.1. Förtydligande kring begreppet funktionsnedsättning

Riksförbundet för rörelsehindrade barn och ungdomar framhåller att barn är barn med samma behov och förhoppningar oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte (Riksförbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomar). Martinsson och Reimers (2008) beskriver att det är samhället som skapar normer, men även att normer är föränderliga genom bearbetning och samhällets obeständiga struktur. Normer formar människans inre samt synen gentemot andra människor och kan därav verka begränsande. Genom att inta ett normkritiskt perspektiv försvinner fokus från utsatta barn och fokuseras istället på förebyggande arbete mot diskriminering. Förebyggande arbete innebär att synliggöra, problematisera och förändra diskriminerande normer och värderingar som existerar i samhället (Diskrimineringsombudsmannen, 2010). Persson (2007) menar att barn med funktionsnedsättning ska inkluderas i den ordinarie verksamheten. Han påstår vidare att individriktat arbete ofta leder till exkluderande då verksamheten med goda avsikter vill skydda barn som avviker mot samhällets normer. Miljön bör därför istället utformas så att alla barn, oavsett funktionsnedsättning, ska inbegripas i ordinarie undervisning där allas olikheter och likheter tas tillvara. Funktionsnedsatta barns delaktighet är enligt Brodin och Lindstrand (2009) beroende av att lärare är medvetna om barnens behov. Detta för att kunna ge dem stöd och säkerställa en inkluderande verksamhet på lika villkor samt för att kunna stödja dem i vardagliga situationer som kan uppstå i förskolan och skolan. Funktionsnedsatta barns nyfikenhet till omvärlden väcks, liksom för andra barn, i leken. Björck Åkesson (2009) hävdar att vuxnas närvaro i leken möjliggör för att leken ska kunna anpassas till alla oavsett om de har en funktionsnedsättning eller ej. Lärarens delaktighet bidrar till förståelse för funktionsnedsatta barns vardag samt till lek på lika villkor. Sandberg och Norling (2009) betonar att det finns många ickedagnostiserade barn som befinner sig i den så kallade "gråzonen". De menar att det är av stor vikt att läraren ser den enskilda individen i gruppen för att kunna utgå från dennes behov

och förutsättningar. En individanpassad undervisning möjliggör en likvärdig undervisning för alla.

2.3.2. Klargörande kring inkluderingens betydelse

Andersson och Thorsson (2007) betonar vikten av miljöns utformning för barns utveckling. De menar att miljö och arbetssätt måste anpassas efter varje barns och elevs behov och förutsättningar för att barnen ska ha möjlighet att nå maximal utveckling i skolan. Barn med funktionsnedsättningar och speciella behov ska enligt såväl Andersson och Thorsson som Emanuelsson (2007) inkluderas i förskolans och skolans ordinarie undervisning och inte placeras i så kallade särklasser. De menar vidare att särklasser bidrar till segregation vilket i sin tur leder till att motverka styrdokumentens bestämmelser kring ett demokratiskt arbetssätt. Emanuelsson påpekar att ett icke demokratiskt arbetssätt medverkar till att synen på allas lika värde och rättigheter går om intet. Han drar här paralleller till apartheid och slaveri och menar därmed att det är livsviktigt att alla barns och elever inkluderas i ordinarie verksamheter. Ett förhållningssätt som innebär att barn med särskilda behov och funktionsnedsättningar placeras i särklasser leder enligt Emanuelsson till ett motverkande arbetssätt mot demokrati samt till att fördomar och normer föds vilket bidrar till ökad segregation i samhället. Inkludering skapar enligt Andersson och Thorsson samt Emanuelsson istället solidaritet, gemenskap och ett demokratiskt arbetssätt där allas lika värde och rättigheter ses som en tillgång i verksamheten. För att detta ska fungera måste personal på förskola och skola vara insatta i funktionsnedsatta barns speciella och olika behov samt hur barnens funktionsnedsättningar kan påverka lärande och undervisning. Detta innebär enligt Avellan (2007) att lärare måste få utbildning kring olika funktionsnedsättningar för att de ska vara kompetenta nog att kunna möta alla barn och elevers behov samt se möjligheter där andra kanske ser hinder. De måste även ha ett positivt förhållningssätt och ha förmåga att anpassa hela undervisningen utifrån barn och elever med speciella behov. Detta för att dessa barn och elever ska kunna känna delaktighet och arbeta med samma uppgifter som de övriga barnen och eleverna i klassen (Andersson & Thorsson, 2007; Emanuelsson, 2007). Ett gemensamt arbete på förskola och skola är enligt Emanuelsson mycket viktigt för att skapa en gemensam ingång och en enad front för att nå alla barn och elever utifrån rådande behov och förutsättningar. För att barn och elever med funktionsnedsättningar ska känna sig delaktiga i förskola och skola handlar det om att förändra normer och fördomar samt att motverka medömkan. Detta kräver att alla har en gemensam kunskap och förståelse för funktionsnedsättningar och kan sätta sig in i andras situation. Det innebär att se till både individ och kontext samt att utvecklas tillsammans för att skapa gemenskap och förståelse för andras livsvillkor.

Avellan (2007) menar att det finns tre nivåer för inkludering;

- Bli tolererad: att kunna delta utan att bli kränkt
- Bli respekterad: att behandlas med respekt men ändå vara lite utanför
- Bli delaktig: den ultimata nivån där alla ses som jämställda

Hon lyfter även att en risk med inkludering är att godhjärtade barn och elever tar sig an de "stackars utsatta" barnen och eleverna. Barn med funktionsnedsättningar kan ses som en belastning för övriga barn och elever i verksamheten, i synnerhet då undervisningen anpassas efter de funktionsnedsatta barnens förutsättningar. Detta

kan skapa irritation i gruppen vilket i sin tur kan bidra till en större klyfta samt förstärkta fördomar. Emanuelsson (2007) stärker Avellans tankar då han betonar att vårdnadshavare och personal som arbetar nära barn med funktionsnedsättningar upplever att integrering i många fall leder till mer exkludering. Med detta menar de att funktionsnedsatta barns integrering i ordinarie undervisningsgrupper kan hämma såväl deras egen som övriga barns och elevers utveckling då de kräver mycket tid från läraren. Detta bidrar till att de funktionsnedsatta barnen känner sig som en belastning för gruppen. För att barn med funktionsnedsättning ska få möjlighet till det stöd de behöver anser därför vårdnadshavare och personal att det är bättre att placera dessa barn i segregerade specialklasser där de kan känna trygghet och tillhörighet.

3. Metod

3.1. Kvalitativ forskning som ansats

Kvalitativ forskning innebär att forskaren studerar en specifik verksamhet i en specifik kontext. Datainsamlingsmetoder som används inom kvalitativ forskning är:

- Intervjuer grundade på barnens erfarenheter
- Dokument såsom dagböcker, mötesprotokoll och manuskript
- Observationer av interaktioner mellan människor, evenemang och bilder
- Frågeformulär där korrespondenten svarar på öppna frågor

Forskaren tolkar det anskaffade materialet vilket sedan omskapas till fakta i form av en sammanhängande text. Tolkningen av materialet bör ske objektivt utan påverkan av tidigare studier eller personliga värderingar. Kvalitativ forskning är en fördjupning av specifika fallstudier vilket innebär att den involverar ett begränsat antal medverkande och situationer. Detta innebär även att forskaren kan göra detaljerade beskrivningar av företeelser och individer. Forskningsansatsen är situationsbunden i och med att forskaren har ett visst fokusområde som studeras i verksamheten och därav inte går att återskapa. De olika situationer som uppstår inom det studerade fokusområdet är beroende av varandra för att forskaren ska ha en möjlighet att få en helhetsbild av forskningen (Denscombe, 2009, Bjørndal, 2005). Kvalitativ forskning passar som ansats i denna studie då vi utgår från de specifika verksamheterna och individerna samt att ansatsen skapar möjligheter för utvecklingsarbete utifrån verksamheternas intressen och behov.

3.2. Aktionsforskning som design

Aktionsforskning är ett praktiskt och demokratiskt inriktat forskningsprojekt där forskaren tillsammans med de deltagande i urvalsgruppen inriktar sig på ett medvetet utvecklingsbehov i den egna verksamheten. Aktionsforskningsarbete kräver att de deltagande har en positiv inställning och är aktivt verksamma i utvecklingsarbetet. Aktionsforskningen är inriktad mot småskaliga förändringar och utveckling av den rådande verksamheten. I och med att de medverkande kontinuerligt kritiskt reflekterar, forskar, strategiskt planerar, genomför och sedan kritiskt reflekterar igen bidrar aktionsforskningen till en ständigt pågående utvecklingsprocess. Forskning och handling är sammankopplade faktorer och blir därav en del av de dagliga rutinerna (Denscombe, 2009). I denna studie nyttjades

aktionsforskning då vi hade för avsikt att demokratiskt samt praktiskt utföra förändringsarbete i rådande verksamheter.

3.3. Datainsamlingsmetoder

De olika datainsamlingsmetoder som använts i denna studie är observationer, samtal, fokusgrupper samt texter och bilder. Som utgångspunkt har vi utgått ifrån fokusgrupper för att undersöka och synliggöra förhållningssätt och inställningar till det specifika ämnesområdet. De befintliga åsikter som kommit till ytan har sedan legat till grund för utvecklingsarbetets utformning. Vi har under utvecklingsarbetets gång varit deltagande samt bidragit till att bibehålla fokus till ämnet och sett till att arbetet skett under demokratiska former med allas lika värde för ögonen. Såväl planerade som spontana situationer som uppstått kring fokusämnet har observerats. Observationer är enligt Stukát (2005) ett sätt att kartlägga yttre beteenden baserat på handlingar. En nackdel kan enligt Stukát dock vara att de inre beteendena, såsom tankar och känslor, inte synliggörs. Observationer som genomförts i spontant uppstådda situationer i detta utvecklingsarbete har utförts genom att vi varit närvarande utan inverkan på situationen. Detta för att kunna urskilja de medverkandes ärliga åsikter och reaktioner på det som behandlats utan påverkan av en yttre faktor. Samtal har även genomförts i anknytning till aktiviteter där fokusämnet behandlats. Samtalen har genomförts i helgrupp, fokusgrupper samt minifokusgrupper. I samband med observationer och samtal har fältanteckningar förts vilka sedan legat till grund för vidare planering av utvecklingsarbetet. Texter och bilder har använts samt skapats för att kunna stödja de medverkandes förståelse samt för att dokumentera och skapa betydelse i de medverkandes läroprocess. Datainsamlingsmetoderna som nämnts ovan är utvalda med bas i *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Denscombe, 2009). Vi har valt att använda dessa metoder då de lämpat sig bäst i de situationer som uppstått på verksamheterna där aktionsforskningen ägt rum.

3.4. Forskningsetiska ställningstaganden

Vi har tagit hänsyn till de fyra forskningsetiska principerna som fastställts av vetenskapsrådet:

1. Informationskrav: forskarna måste informera deltagare och vårdnadshavare om forskningens syfte, vilken uppgift de medverkande har i projektet samt att medverkande är frivilligt och att alla har rätt att avvika från medverkan.
2. Samtyckeskrav: vårdnadshavare måste delge samtycke till att deras barn medverkar i projektet.
3. Konfidentialitetskrav: personuppgifter är konfidentiella och behandlas under sekretess.
4. Nyttjandekrav: uppgifterna som insamlats ska endast användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

För att ta hänsyn till dessa principer har vi via brev informerat vårdnadshavare, barn, elever samt personal på förskolan och skolan om forskningens syfte, deltagarnas uppgift samt rätten att avstå medverkan. Vi gav vårdnadshavarna via brevet även möjlighet att invända mot att deras barn medverkade, om de inte invände innebar det att de gav sitt samtycke. Brevet till vårdnadshavare finns tillgängligt som bifogat dokument (Bilaga 1). Vid varje aktivitet tillfrågades barn och elever om de ville

medverka samt påminnes om rätten att avstå medverkan. Uppgifterna som insamlats används endast i denna studie och alla uppgifter behandlas under sekretess.

3.5. Urval

Aktionsforskningen utfördes på en kommunal förskola samt en kommunal grundskola belägna i mellersta Sverige. Den berörda urvalsgruppen som deltog i aktionsforskningen på förskolan var sexton barn i åldern 3-4 år. I grundskolan bestod urvalsgruppen av femton barn i åldern 7-8 år. Dessa grupper valdes ut på grund av att vi sett behov av utvecklingsarbete kring förståelse för funktionsnedsattas vardagssituation samt progression av empatisk förmåga i verksamheterna. De medverkandes tillgänglighet för forskningens syfte låg även till grund för urvalet. De medverkandes åldersskillnad har medfört möjligheten att reflektera över potentialen att skapa förståelse för funktionsnedsättning oavsett ålder. Det utvecklande arbetet pågick som inslag i rådande verksamhet under en fyra veckor lång period.

4. Resultat

4.1. Resultatpresentation från förskolan

4.1.1. Att synliggöra barnens förkunskaper

För att ta reda på barnens förkunskaper och intresseområden startades utvecklingsarbetet upp med en sagostund där jag läste ur boken *Hurraa!! Alla barns rätt. En bilderbok om Barnkonventionen 20 år* (Stalfelt, P, 2009). Boken fanns på förskolan innan och valdes ut för att barnen skulle känna trygghet i det material som skulle bearbetas. Boken behandlar frågor som rör barns rättigheter samt barns rätt att vara sig själva via såväl text som bild. Sagostunden avslutades med ett metakognitivt samtal mellan mig och barnen. Under detta samtal lyftades funderingar och tankar som väckts hos barnen, bland annat kring deras egna och andras rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Barnens erfarenheter kring funktionsnedsättningar framkom även under samtalet där det visade sig att barnens syn på funktionsnedsättning i detta skede enbart handlade om rullstolsbundna personer. Jag ställde utvecklande frågor för att väcka barnens fantasi, kreativitet och lust att utforska området vidare. Samtalet bidrog till att jag kunde finna en passande ingång baserat på barnens intressen. Detta lade grunden till de följande aktiviteterna.

4.1.2. Inledande övningar kring funktionsnedsättningar

Under det tidigare samtalet visade barnen ett intresse för rullstolsbundna personer. För att barnen skulle vara delaktiga i planering och utförande skapade jag tillsammans med barnen en aktivitet där de utsattes inför problematiska situationer utifrån funktionsnedsattas förutsättningar. I övningen ställdes barnen inför utmaningar som kontinuerligt finns i funktionsnedsattas vardag, bland annat köra bil, leka i lekparken, handla och duscha. För att tydliggöra för barnen att funktionsnedsättningar innefattar mer än bara rullstolsbundna fick barnen prova på att utföra övningen med utgångspunkt i olika funktionsnedsättningar, vilket innebar att de fick prova på varje situation som blind, döv, rullstolsbunden och stum. Inför varje ny aktivitet samtalande jag tillsammans med barnen kring hur uppgiften skulle

kunna lösas utifrån rådande funktionsnedsättning. De diskuterade och kom tillsammans fram till olika lösningar som de sedan kunde prova i praktiken.

4.1.3. Att skapa med kroppen

Efter att barnen provat på de olika aktiviteterna som innebar att de satte sig in i en funktionsnedsatt persons vardag började barnen diskutera kring vilka aktiviteter en person med funktionsnedsättning kan respektive inte kan utföra och lyfte då att personer som saknar händer inte kan måla. Detta fångade jag upp varvid jag valde att ta med och visa boken *Konsten att leva. En bok om elva nordiska mun- och fotmålande konstnärer* (Sidenblad, 1993). Tillsammans tittade jag och barnen i boken och samtalande kring hur och om de själva skulle kunna måla med andra kroppsdelar än med händerna. För att ge barnen möjlighet att förankra samt omvärdera sina tankar diskuterades olika sätt att omsätta teorierna i praktiken. Barnen kom på många olika idéer och bestämde tillsammans att de skulle prova på att måla med munnen och fötterna. Alla barn i gruppen fick möjlighet att medverka men några valde att avstå då de inte ville bli smutsiga på fötterna. När dessa barn sedan iakttog sina målande kamrater omvärderade de sina val och till sist hade alla barn i gruppen provat på att måla med såväl mun som fötter. Efteråt fick de barn som ville presentera sina alster för kamraterna.

4.1.4. Utvecklingens synbarhet i den fria leken

Efter dessa pre-, inter- samt postaktivt planerade tillfällen uppstod ett flertal tillfällen av fri lek där barnens utveckling synliggjordes genom att de använde sig av metoder som de tidigare tagit del av. I den fria leken utvecklade barnen dessutom aktiviteterna och gjorde dem till sina egna samt bjöd in övriga barn på förskolan att delta. Även i vardagliga situationer kunde jag se en progression hos barnen då de visade större ansvar och respekt gentemot varandra. Jag uppfattade i samråd med övrig personal på förskolan även att barnen visade mer förståelse för sina kamrater, var mer delaktiga i verksamheten och hjälpte varandra mer än tidigare.

4.1.5. Reflektioner kring utvecklingsarbetet i förskolan

Aktiviteterna planerades och utformades utifrån barnens intressen och erfarenheter för att väcka lust att delta och utforska samt för att verksamheten skulle utgå ifrån barnens vardag. De inledande aktiviteterna genomfördes med en mindre grupp barn vilken sedan växte inför varje ny aktivitet. Vid varje tillfälle återkopplade jag till de föregående samtalen och aktiviteterna. Dessa återkopplingar möjliggjorde för de barn som tidigare deltagit att ta ansvar, visa respekt samt förankra sina kunskaper då de kunde delge sina tillkomna kamrater tidigare upptäckter. Genom återkopplingarna skapades även en spiraleffekt vilken synliggjorde barnens läroprocess och utveckling samt skapade möjlighet till reflektion. Vid de olika aktiviteternas teoretiska diskussioner vidhöll en del barn att de inte skulle kunna utföra aktiviteterna. Jag motiverade och utmanade då barnen genom att problematisera, ifrågasätta och uppmuntra dem att prova på, detta för att barnens kunskap och kompetens skulle bekräftas samt för att stärka barnens självkänsla. Genom aktiviteterna och samtalen uppmärksammade jag såväl som de övriga pedagogerna inom verksamheten en utveckling av barnens ordförråd. Barnen utvecklade förmåga att sätta ord på uttryck och känslor samt stärkte sina empatiska anlag då de bland annat började hjälpa

varandra att klä på sig, hålla upp dörren samt lägga upp mat på tallriken. Aktiviteter, tankar och beteenden spred sig även bland de övriga barnen på förskolan vilket bidrog till en mer accepterande social miljö på hela förskolan. Genom att barnen fick möjlighet att ta del av varandras tankar samt synliggöra likheter och skillnader förändrades gruppkonstellationerna bland barnen. Barnen gick från ett självcentrerat tankesätt till ett mer öppet vi-tänkande.

4.2. Resultatpresentation från grundskolan

4.2.1. Inledande övningar

Utvecklingsarbetet inleddes med ett samtal kring funktionsnedsättningar för att synliggöra elevernas befintliga kunskaper och intresse kring ämnet. I och med att det på den grundskola där aktionsforskningen utfördes går en pojke med synnedsättning framkom det via samtalet att det var kring synnedsättningar elevernas största intresse befann sig. Efter att ha samtalat kring hur det skulle kunna vara att ha en synnedsättning visade eleverna intresse av att prova på att sätta sig in i en synnedsatt persons situation. Därför fick eleverna efter samtalet en och en bära ögonbindel och med hjälp av känseln upptäcka strategier för att kunna identifiera varandra. Övningen ledde till att eleverna upptäckte vikten av sinnen för att kunna orientera sig såväl i klassrummet som i samhället. Efter aktiviteten samtalade jag och eleverna kring upplevelsen varvid det framkom att eleverna uppfattade att det var svårt att veta hur de skulle bete sig utan syn. Jag valde då att utmana eleverna för att skapa större förståelse för synnedsattas vardagsituation samt samtalets vikt för de synnedsattas upplevelseförmåga. Inledande samtalade jag kring vikten av samspel och tydlighet samt om hur en ledsagare bör agera för att underlätta den synnedsattas möjligheter att orientera sig i samhället. Detta innefattar bland annat hur ledsagaren ska hålla på den synnedsattas axel och genom samtal såväl som lugna hjälper följa den synnedsattas väg framåt. Eleverna delade därefter in sig i par där en fick bära ögonbindel och den andra fick agera ledsagare. De fick med varandras hjälp ta sig ut på skolgården och försöka orientera sig där för att sedan gå in igen och byta av varandra. Till en början hade de som agerade ledsagare svårt att vara tydliga i sin roll som ledsagare, men då eleverna skiftade plats hade de alla större förståelse för den andres situation och upplevelsen blev en helt annan. Efter denna aktivitet samlades jag och alla elever i klassrummet där det diskuterades kring upplevelsen och de tankar och reflektioner som dykt upp. Eleverna uttryckte uppfattningen av att andra sinnen stärktes då de saknade synförmågan, bland annat att de hörde bättre samt kände dofter starkare än vanligt. De uttryckte även vikten av tydlighet hos sin ledsagare för att känna trygghet att våga träda in i rollen som synnedsatt till fullo. I och med att eleverna i övningen var tvungna att förlita sig till varandra möjliggjordes utvecklingen av ansvarstagande samt ökad respekt gentemot varandra.

4.2.2. Att använda kroppens alla sinnen

För att ta vara på elevernas nyfikenhet och intresse kring sinnen betydelse i en funktionsnedsatt persons vardag skapade jag en aktivitet där eleverna med ögonbindel fick lukta på olika dofter och beskriva vad de frambringade för associationer. I och med att eleverna kopplade dofterna till olika upplevelser bidrog aktiviteten till många reflektioner och diskussioner i klassrummet där elevernas erfarenheter och livsvärld synliggjordes. Efter detta fick eleverna, med ögonbindel,

även känna på olika föremål och beskriva vad de kände samt gissa vad dessa föremål var. De fick då använda sig av sinnena känsel, lukt, smak och hörsel samt utveckla sin förmåga att beskriva och sätta ord på sina känslor. Efter detta samtalade jag och eleverna tillsammans kring upplevelserna varvid det framkom att alla har olika erfarenheter och därför uppfattar saker olika. Detta möjliggjorde till en ökad förståelse för varandras erfarenheter, livsvärld och hemförhållanden. Några elever ville även prova på att rita med ögonbindel vilket slutligen ledde till att alla elever i klassen hade ritat minst en bild var utan hjälp av synen. Eleverna fann under denna aktivitet att de behövde varandra som stöd för att skapa en sammanhängande bild. Även inom denna aktivitet framkom vikten av tydlighet och trygghet från en ledsagare.

4.2.3. Introduktion av punktskriften

Då eleverna provat på att rita med ögonbindel uppstod diskussioner i klassen kring hur personer med synnedsättning läser och skriver. Jag tog vara på elevernas visade intresse och lånade ett punktskriftsalfabet av den synnedsatta pojken som går på skolan. Detta punktskriftsalfabet fick eleverna bekanta sig med genom att utforska med syn och känsel. Efter att alla elever bekantat sig med punktskriftsalfabetet berättade jag om punktskriftens ursprung och uppbyggnad. Eleverna uttryckte sedan önskemål om att jag skulle rita upp bokstäverna på tavlan samt att alla elevers namn skulle skrivas i punktskrift på tavlan. Eleverna ville även skriva upp allas namn i punktskrift i sina skrivböcker. Detta tog en lång stund, var mycket lustfyllt samt utgick helt ifrån elevernas intresse. Då jag ansåg att det var viktigt att eleverna fick avsluta aktiviteten i sin egen takt och att allas namn var lika viktiga att skriva på tavlan anpassades tidsåtgången efter elevernas behov, lust och vilja. Då eleverna önskade att få ett eget punktskriftsalfabet för att kunna fortsätta utforska på egen hand kopierade jag upp punktskriftsalfabetet till varje elev att ha i sin bänk. Övningen bidrog till en förståelse för att synnedsatta personer har samma samhällsliga möjligheter att ta del av det skrivna ordet och skapa egna texter. Eleverna själva uppmärksammade dock hur dåligt samhället är uppbyggt för att skapa möjligheter för synnedsatta personers livsvillkor. Eleverna påpekade bland annat att de uppmärksammat att det saknas punktskrift i affärer vilket stärker behovet av en tydlig och pålitlig ledsagare för att synnedsatta personer ska kunna orientera sig och fungera i samhället. Eleverna uttryckte sitt missnöje med att samhället inte är anpassat till funktionsnedsatta personers behov utan att funktionsnedsatta personer måste anpassa sig efter samhällets normer. Eleverna ansåg att ett steg på vägen vore att alla skyltar i matvarubutiker bestod av såväl vanlig text som punktskrift.

4.2.4. Introduktion av handalfabetet

Efter samtalen och aktiviteterna kring punktskriftsalfabetet uppstod även diskussioner kring hur hörselnedsatta personer kan kommunicera. Eleverna konstaterade att det är möjligt att läsa och skriva med en hörselnedsättning, men de undrade hur de kunde prata med någon som inte hör. Jag berättade då om teckenspråket varvid det framkom att några barn kände till teckenspråket och handalfabetet samt kunde några tecken. Jag visade handalfabetets tecken och eleverna visade intresse att själva prova på att forma tecknen. Detta ledde till att alla tillsammans formade handalfabetets tecken samt några andra enkla vardagliga

tecken. Efter detta ville eleverna att jag tillsammans med eleverna skulle teckna alla elevers namn vilket liksom aktiviteten med punktskriften tog en lång stund, var mycket lustfyllt samt utgick helt ifrån elevernas intresse. Även denna aktivitet fick fri tidsåtgång för att alla elevers namn skulle hinnas med samt att alla skulle hinna med i sin egen takt. Aktiviteten bidrog till förståelsen av att det finns ett väl utvecklat teckenspråk som möjliggör för hörselnedsattas funktion i vardagen. Eleverna ansåg dock att alla människor borde få lära sig teckenspråk och punktskrift i skolan för att personer med funktionsnedsättningar naturligt ska vara inkluderade i samhället.

4.2.5. Reflektioner kring utvecklingsarbetet i grundskolan

Utvecklingsarbetet utgick från början från elevernas erfarenheter och intressen, därefter utformades aktiviteterna i takt med att elevernas intresseområden utvidgades. Inför varje aktivitet kopplade jag an till de tidigare aktiviteterna för att synliggöra elevernas progression. Aktiviteterna utfördes i både mindre grupper och helklass för att skapa tydligare förståelse och utveckling. Genom att eleverna fick prova på att uppleva funktionsnedsatta personers situation fick de möjlighet att skapa en förståelse för funktionsnedsatta personers behov av tydlighet och hjälpmedel för att fungera väl i samhället. Aktiviteterna bidrog även till att eleverna kunde skapa tillit till varandra vilket i sin tur kan bidra till en stärkt gruppdynamik. Aktiviteternas utformades för att ge eleverna verktyg för att uppnå en förståelse för andras situation och utvecklandet av den empatiska förmågan, respekt för andra samt stärkta sociala kompetenser. I och med att eleverna fick utföra aktiviteter som innefattar sinnesträning kunde de utveckla en stärkt kroppsuppfattning samt förmåga att sätta ord på tankar och känslor vilket i sig kan leda till ett berikat ordförråd.

5. Analys & diskussion

5.1. Resultatanalys från förskolan i förhållande till tidigare forskning

Styrdokumentet för förskolan beskriver att verksamheten ska utformas efter elevernas erfarenheter, intressen och motivation samt varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket 2010). För att ta reda på barnens befintliga kunskaper och intressen inleddes utvecklingsarbetet i förskolan med att jag läste ur en för barnen bekant bok. Jag valde ett redan känt material för att barnen lättare skulle kunna koppla ämnet till sina erfarenheter. Det underlättade även i och med att barnen kände en trygghet till materialet och på så vis lättare kunde diskutera samt synliggöra sina tankar och funderingar. Detta leder till ett mer innehållsrikt samtal då barnen får möjlighet att reflektera kring tidigare erfarenheter kring såväl boken som sina egna liv. Genom att föra metakognitiva samtal och lyfta barnens tankar och funderingar delade barnen med sig av sina erfarenheter till varandra. Detta menar Brodin och Hylander (1997) samt Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) är kopplat till utvecklingen av barnens empatiska förmåga då de får möjlighet att sätta sig in i varandras tankar. Detta är en del av värdegrunden som förskolan och skolan ska arbeta mot.

Genom att lyfta barnens tankar, funderingar och erfarenheter kring ämnet kunde jag finna en lämplig ingång som utgick från barnens intresse. Detta styrks inte bara av styrdokumentet för förskola och skola utan även Vygotskij (enligt Säljö, 2005) menar

att undervisning måste utgå från intresse och erfarenheter för att kunna uppnå ett lustfyllt lärande. Såväl Vygotskij (enligt Säljö, 2005) som Dewey (enligt Hartman & Lundgren, 2004) hävdar att lärande måste utgå från ett helhetsperspektiv där reflektion och handling är förenade. Utifrån detta utvecklade jag i samråd med barnen aktiviteter vilka var kopplade till barnens intressen och livsvärld.

Aktiviteterna innebar att barnen fick möjlighet att omsätta sina teorier i praktiken samt sätta sig in i funktionsnedsatta barns vardagssituation. Dewey påpekar att lärande sker då teori omsätts i praktiska handlingar. Han anser, liksom Vygotskij, att lärande och kunskap måste ha verklighetsanknytning för att ha någon mening. Såväl Vygotskij som Dewey påpekar att lärande sker i samspelet, för att detta samspel ska kunna äga rum fordras ett öppet och tryggt klimat där miljön ska vara en demokratisk arena.

Aktiviteterna som utfördes under utvecklingsarbetet var utformade för att möjliggöra allas deltagande oavsett behov. Aktiviteterna gav även utrymme för åsikter och tankar där alla barn kunde uttrycka sig i ett tryggt klimat. Säljö (2000) och Smith (2000 enl. Bjervås, 2003) betonar vikten av att barnen ska kunna delta utifrån sina egna förutsättningar. Alla ska kunna komma till tals, bli lyssnade på samt våga stå för sina tankar och uppfattningar. Genom praktiska handlingar i kulturella vardagssituationer har barn möjlighet att utveckla sina demokratiska värderingar. Detta bidrar till utveckling av barnens empatiska anlag samt förmåga att visa omsorg och sätta sig in i andras situation (Kranz, 1994; Hoffman, 2000, enligt Thornberg, 2006). Genom aktiviteterna som utfördes på förskolan fick barnen möjlighet att utveckla sitt prosociala beteende då aktiviteterna ledde till att barnen visade omsorg om varandra i såväl planerade som spontana situationer.

5.2. Resultatanalys från grundskolan i förhållande till tidigare forskning

Styrdokumentet för grundskolan uttrycker att skolans verksamhet ska utformas för att sträva efter att varje elev utvecklar öppenhet, solidaritet, respekt, ansvar, empati och förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation. Elever ska genom verksamhetens utformning ges möjlighet att utveckla förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika moraliska dilemman och livsfrågor i vardagen. Verksamheten ska präglas av samhällets värderingar omsatta i praktiskt vardagliga handlingar, vilket kan leda till att eleverna utvecklar omsorg om den enskildes välbefinnande (Skolverket, 2011). För att sträva mot att dessa syften uppnås skapade jag, utifrån elevernas intressen, aktiviteter där eleverna fick möjlighet att prova på att sätta sig in i en funktionsnedsatt persons vardag genom praktiska handlingar, diskussioner samt reflektioner.

Alla aktiviteter skapades utifrån elevernas intressen vilket Pramling (1994) och Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997 enligt Doverborg & Anstett, 2003) menar är av stor vikt för att undervisningen ska vara meningsfull och lockande. De anser vidare att läraren har i uppdrag att utmana barns erfarenhetsvärld genom medvetet, aktivt, engagemang och deltagande, såväl fysiskt som psykiskt. Styrdokumentet för skolan uttrycker att verksamheten ska utgå ifrån ett demokratiskt förhållningssätt där eleverna ska få utrymme att utveckla förmåga att uttrycka tankar och åsikter för att påverka sin vardagssituation. Eleverna fick under utvecklingsarbetets gång reflektera, samtala samt diskutera kring sina upplevelser vilket synliggjorde elevernas likheter och olikheter. Detta ledde även till att eleverna kunde urskilja erfarenheternas

betydelse för känslor och upplevelser. Eleverna fick då också möjlighet att lära sig sätta ord på känslor vilket utökade deras ordförråd samt bidrog till djupare reflektioner. Enligt Bjervås (2003) handlar delaktighet om rättigheten att få möjlighet att uttrycka sig samt bli respekterad för sina tankar vilket leder till en känsla av kompetens.

Styrdokumentet för grundskolan (Skolverket, 2011) beskriver att varje elev ska ha rätt att komma till tals och bli hörd samt att uppfattningar och åsikter ska respekteras. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt vilket bidrar till att pedagoger som verkar i skolan behöver reflektera kring sitt ställningstagande då de påverkar barnens inställning och syn kring värdegrundsfrågorna. Elever ska vara delaktiga och ha ett reellt inflytande över verksamhetens innehåll och utformning. Detta tog jag aktning på genom att anpassa undervisningen efter varje elevs behov samt genom att lyfta allas åsikter som lika viktiga. Alla elever fick möjlighet att påtala sin åsikt samt påverka hur aktiviteterna skulle utvecklas vidare baserat på deras intressen. Alla aktiviteter utformades för att ge eleverna möjlighet att sätta sig in i andras situation där eleverna utgick från sina egna premisser i samspel med varandra. Detta menar Säljö (2000) och Smith (2000, enligt Bjervås, 2003) leder till ett lustfyllt och bestående lärande vilket även kan leda till att elevernas empatiska förmåga kan utvecklas.

5.3. Gemensam analys av samlat resultat

Styrdokumentet för förskolan och skolan ger uttryck åt att verksamhetens miljö ska vara konstruerad för att locka samt utmana till lek och aktivitet. Detta för att barn lär sig genom socialt samspel genom att utforska via lek, skapande, iakttagande, samtal samt reflektioner. Verksamheten ska bidra till ett livslångt, lustfyllt lärande utifrån barnens och elevernas premisser och intressen (Skolverket, 2010; 2011). Resultaten från förskolan och skolan visar att de aktiviteter som utförts i verksamheterna har utgått ifrån barnens och elevernas intressen på ett lekfullt och lustfyllt sätt. Vygotskij (enligt Säljö, 2005) och Dewey (enligt Hartman & Lundgren, 2004) anser båda att människan lär genom praktiskt lustfyllda handlingar där teori omsätts i pragmatiska utövanden. Brodin och Lindstrand (2009) betonar att även funktionsnedsatta barns nyfikenhet till omvärlden väcks genom leken. Likaledes beskriver Riksförbundet för rörelsehindrade barn och ungdomar att barn är barn med samma behov och förhoppningar oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte (Riksförbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomar).

De praktiska handlingar som tillämpats under utvecklingsarbetet har utformats för att barnen och eleverna skulle kunna sätta sig in i funktionsnedsatta barns vardag. Genom att dela erfarenhetsvärld, relatera till andra samt sätta sig in i andras situation menar Brodin och Hylander (1997) att barnen och eleverna får möjlighet att utveckla sin empatiska förmåga. Via detta kan normer bearbetas och normernas värden omvärderas. Detta kan i sin tur slå hål på fördomar samt förebygga att nya fördomar föds. Martinsson och Reimers (2008) påvisar att det är samhället som skapar normer men att normer dock är föränderliga genom bearbetning samt samhällets obeständiga natur. Genom att inta ett normkritiskt perspektiv menar Martinsson och Reimers att fokus försvinner från utsatta barn och fokuseras istället på förebyggande arbete mot diskriminering. Förebyggande arbete innebär att

synliggöra, problematisera och förändra diskriminerande normer och värderingar som existerar i samhället (Diskrimineringsombudsmannen, 2010).

Utvecklingsarbetet har utgått ifrån ett förebyggande arbete för att belysa befintliga tankar och åsikter samt lyfta dessa och skapa vidare förståelse för funktionsnedsättningar. Med detta syftade utvecklingsarbetet till att förebygga fördomar och slå hål på normerna som finns i förskolan och skolan. För att barn med funktionsnedsättningar ska känna sig inkluderade i förskola och skola handlar det om att förändra normer och fördomar samt att motverka medömkan. Detta kräver att alla har en gemensam kunskap och förståelse för funktionsnedsättningar och kan sätta sig in i andras situation. Det innebär att se till både individ och kontext samt att utvecklas tillsammans för att skapa gemenskap och förståelse för andras livsvillkor (Andersson & Thorsson, 2007; Emanuelsson, 2007).

Barnens och elevernas tankar och idéer har under utvecklingsarbetet tagits tillvara och lyfts för att bekräfta deras kompetenser. Alla barn och elever har fått komma till tals samt respekterats för sina åsikter, ingen har blivit kränkt eller nedvärderats. Enligt styrdokumentet för förskolan och skolan är detta värden som måste införlivas i den dagliga verksamheten, ingen får diskrimineras på grund av åsikter, ursprung, kön, ålder, sexualitet eller funktionsnedsättning. Intolerans måste bemötas med aktiva åtgärder (Skolverket, 2010; 2011). År 1989 antogs FN's konvention om barnets rättigheter vilken har formulerats som ett erkännande för barnets rättigheter i förhållande till de mänskliga rättigheterna. I denna konvention står det i *artikel 23: Handikappade barn* beskrivet att barn med fysiska eller psykiska funktionsnedsättningar är berättigade till samma privilegier som ohindrade barn. Handikappade barns, eller barn med funktionsnedsättningar, behov ska tillgodoses för att de ska kunna uppnå samma standard som andra barn (Gustafsson, 2011).

Diskrimineringsombudsmannen definierar begreppet funktionsnedsättning som permanenta fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en människas förmåga. Dessa begränsningar innefattar enligt Diskrimineringsombudsmannen bland annat hindrad rörelseförmåga, hörsel eller synnedsättning, ADHD, aspergers syndrom och autism. Även dyslexi, diabetes och allergier benämns som former av funktionsnedsättning (Diskrimineringsombudsmannen, 2010; 2011). Sandberg och Norling (2009) betonar att det finns många ickedagnostiserade barn som befinner sig i den så kallade "gråzonen". De menar att det är av stor vikt att läraren ser den enskilda individen i gruppen för att kunna utgå från dennes behov och förutsättningar. En individanpassad undervisning möjliggör en likvärdig undervisning för alla vilket styrks av styrdokumentet för förskolan och skolan vilka betonar att alla förskolor och skolor ska erbjuda en likvärdig utbildning för alla och arbeta framåtskridande i strävan efter en hållbar utveckling i en skola för alla (Skolverket, 2010; 2011).

Under utvecklingsarbetet har alla barn och elever inkluderats vilket bidragit till att även barn och elever som eventuellt befunnit sig i gråzonen har haft möjlighet att komma till insikt med allas lika värde. Funktionsnedsatta barns delaktighet är enligt Brodin och Lindstrand (2009) beroende av att lärare är medvetna om barnens behov. Detta för att kunna ge dem stöd och säkerställa en inkluderande verksamhet på lika villkor samt för att kunna stödja dem i vardagliga situationer som kan uppstå i förskolan och skolan. Aktiviteterna under utvecklingsarbetet har även verkat

gruppstärkande då barnen och eleverna samspelar såväl praktiskt via aktiviteter som teoretiskt genom att de fått möjlighet att dela med sig av tankar, reflektioner och känslor. Detta har lett till att barnen och eleverna kunnat uppnå en förståelse för andras situation vilket bidragit till utvecklingen av deras empatiska förmåga samt respekten för andra. Även den sociala förmågan har stimulerats genom att de via demokratiska former fått lära i gemenskap med andra. Det är detta samspel som, enligt Vygotskij (enligt Säljö, 2005), ligger till grund för ett lustfyllt och livslångt lärande.

5.4. Avslutande diskussion

Barnkonventionen beskriver alla barns lika värde och lika rättigheter, trots detta benämns begreppet funktionsnedsättning i FN's konvention om barnets rättigheter som handikapp (Gustafsson, 2011). Termen handikapp känns som ett förlegat och stigmatiserande uttryck och bör enligt Socialstyrelsen (Socialstyrelsen) undvikas att användas som synonym till funktionsnedsättning. Begreppet handikapp bidrar till att folk sätts i fack vilket i sig skapar normer som i sin tur medverkar till kränkande behandling och fördomar. Genom att lyfta begreppet i diskussioner kan problematiken kring funktionsnedsättningar gynna motverkan av fördomar samt förståelse för personer med funktionsnedsättningar. Styrdokumenten för förskolan och skolan betonar vikten av ett arbete som syftar till att barn och elever utvecklar respekt, empati och solidaritet för andra. Därav är det av vikt att verksamheten vilar på essensen av den demokratiska anda som genomsyrar styrdokumenten. Detta har legat till grund för utvecklingsarbetet som behandlats i detta arbete.

Funktionsnedsättningar är enligt Diskrimineringsombudsmannen (2010; 2011) begränsningar av en persons funktioner vilka kan bero på medfödda skador eller sjukdomar, skador eller sjukdomar som har uppstått senare i livet eller begränsningar som uppstått genom exempelvis att en sjukdom övergått i en permanent funktionsnedsättning. Diskrimineringsombudsmannen beskriver att funktionsnedsättning innefattar bland annat hindrad rörelseförmåga, hörsel eller synnedsättning, ADHD, aspergers syndrom och autism. Även dyslexi, diabetes och allergier benämns former av funktionsnedsättningar. Sandberg och Norling (2009) betonar att det finns många ickedagnostiserade barn som befinner sig i den så kallade "gråzonen". Detta innebär att förskola och skola måste ta sitt ansvar och från grunden utforma verksamheten efter varje barns och elevs behov. Att anpassa förskolans och skolans utformning efter hand som ett funktionsnedsatt barn börjar i verksamheten fungerar alltså inte i praktiken då det utan tvivel ideligen finns en mängd ickedagnostiserade barn och barn med dolda funktionsnedsättningar i verksamheten. Förskola och skola måste verka som pionjärer i samhället och driva inkluderande arbete framåt för en skola för alla. För att en skola för alla ska gå i lås måste verksamheten i grunden vara utformad för alla barns och elevers tänkbara behov. Barnen ska inte känna sig som en belastning utan måste känna sig delaktiga och inkluderade i förskolans och skolans utformning.

Andersson och Thorsson (2007) och Emanuelsson (2007) menar att barn med funktionsnedsättningar ska inkluderas i förskolans och skolans ordinarie undervisning då särundervisning bidrar till segregation och motverkar styrdokumentens anvisningar. Emanuelsson och Avellan (2007) påpekar dock att vårdnadshavare och personal som arbetar nära barn med funktionsnedsättningar

upplever att integrering i många fall leder till mer exkludering. Med detta menar de att funktionsnedsatta barns integrering i ordinarie undervisningsgrupper kan hämma såväl deras egen som övriga barns och elevers utveckling då de kräver mycket tid från läraren. Detta bidrar till att de funktionsnedsatta barnen känner sig som en belastning för gruppen. Ett gemensamt arbete på förskolorna och skolorna är enligt såväl Emanuelsson som Avellan mycket viktigt för att skapa en ömsesidig ingång och en enad front för att nå alla barn och elever utifrån rådande behov och förutsättningar. För att barn med funktionsnedsättningar ska känna sig delaktiga i förskola och skola handlar det om att förändra normer och fördomar samt att motverka medömkan. Detta kräver att alla har en kunskap och förståelse för funktionsnedsättningar och kan sätta sig in i andras situation. Det innebär att se till både individ och kontext samt att utvecklas tillsammans för att skapa gemenskap och förståelse för andras livsvillkor.

Är integrering som innebär att barn med särskilda behov inkluderas i ordinarie undervisning verkligen att föredra? Avellan (2007) och Emanuelsson (2007) anmärker att vårdnadshavare och personal som arbetar nära barn med funktionsnedsättningar anser att det är bättre att placera barn med särskilda behov i särundervisning för att de ska kunna få det stöd de är i behov av. I segregerade specialundervisningsklasser kan barnen även känna trygghet och tillhörighet vilket leder till att de slipper känna sig som en börda. Risken är att en skola för alla blir en skola för ingen. Trenden är att det satsas mindre på förskolor och skolor vilket bidrar till minskad personaltäthet, utbildad personal samt gammalt material. Särskolor stängs ner och funktionsnedsatta barn slussas in i ordinarie verksamheter där deras behov inte kan tillgodoses. Verksamheten måste utformas så att alla barn och elever ska kunna medverka utifrån sina speciella behov utan att känna utanförskap. En fungerande skola för alla omfattar allas behov oavsett ”normavvikelse”. Oavsett om en person är rullstolsbunden eller talar ett annat språk ska förskolan och skolan vara öppen och inbjuda till lustfyllt lärande på allas lika villkor. En inkluderande skola ska ses som en möjlighet till samhällets utveckling, dock krävs satsningar på förskola och skola för att möjliggöra kunskapsutveckling och personalomfång för att kunna möta det behov som finns i en skola för alla. I en strävan efter att skapa en skola för alla finns intentioner att eliminera specialundervisning i den mån samhället tidigare erbjudit. Detta kan i sin tur leda till överbelastade lärare, barn som inte får en hållbar undervisning oavsett funktionsnedsättning eller ej samt en väldigt oviss framtid. Ett kontinuerligt arbete kring förståelsen för funktionsnedsatta barns livssituation samt strävan efter ett inkluderande samhälle genom att belysa och bearbeta normer är en bit på vägen i att skapa en skola för alla där allas behov och förutsättningar tillgodoses samt ses som en tillgång.

Vi menar att detta arbete bör införlivas som en del av vardagsarbetet på förskola och skola. Genom att kontinuerligt utgå från barnens och elevernas intresseområde tillsammans utveckla aktiviteter och övningar som inbegriper arbete med estetiska uttrycksformer. I och med att det finns en mängd funktionsnedsättningar att bearbeta anser vi att varje funktionsnedsättning bör behandlas under en längre period samt genom många olika arbetssätt tills barnen och eleverna naturligt känner sig redo att anta nya utmaningar. Arbetet måste utgå från varje barn- eller elevgrupp för att möjliggöra ett lustfyllt och givande lärande. Det vi utfört under vår aktionsforskning är enbart en öppning till vidare arbete. Vi hoppas att detta arbete har gett läsarna inspiration och ser möjligheter att vidareutveckla våra tankar för att

skapa förståelse för funktionsnedsatta personers vardag samt skapa en inkluderande verksamhet i en skola för alla.

Litteraturlista

Andersson, B. & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Avellan, K. (2007). Vikten av att mötas. I Andersson, B. & Thorsson, L. *Därför inkludering*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.

Björck Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I Sandberg, A. (red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observationer, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2009). Barn med rörelsehinder i förskolan. I Sandberg, A. (red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, M. & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Diskrimineringsombudsmannen. (2010). *Husmodellen – handledning*. Ödeshög: Danagård LiTHO.

Diskrimineringsombudsmannen. (2011). *Vägar till rättigheter – en inspirationsbok i lokalt antidiskrimineringsarbete*. Ödeshög: Danagård LiTHO.

Doverborg, E. & Anstett, S. (2003). Barn ritar och berättar. Dokumentationens pedagogiska möjligheter. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. *Förskolan – barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I Andersson, B. & Thorsson, L. *Därför inkludering*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Gustafsson, L H. (2011). *Förskolebarnets mänskliga rättigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, S. & Lundgren, U P. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.

Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). Inledning. I Martinsson, L. & Reimers, E. *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.

Sandberg, A. & Norling, M. (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I

Sandberg, A. (red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Sidenbladh, C. (1993). *Konsten att leva. En bok om elva nordiska mun- och fotmålande konstnärer*. Solna: Mun- och Fotmålande Konstnärers Förlag AB.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98 (reviderad 2010)*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11*. Stockholm: Fritzes.

Stahlfelt, P. (2009). *Hurraa!! Alla barn rätt. En bilderbok om Barnkonventionen 20 år*. Italien: Litopat S. p. A.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Forssell, A. *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi i skolan*. Stockholm: Liber.

Internetkällor

Nationalencyklopedin. (2012). Hämtad 2012-06-08 kl.10:12, från www.ne.se

Riksförbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomar. Hämtad 2012-02-20 kl.10:54, från www.rbu.se/diagnos

Vetenskapsrådet. (2002). Hämtad 2012-04-17 kl.13:11, från www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Socialstyrelsen. Frågor och svar. Hämtad 2012-04-16 kl.11:55, från www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/funktionsnedsattningochfunktio

Hej alla vårdnadshavare!

Vi är två lärarstuderande från Mälardalens Högskola som går sista terminen på vår sju terminer långa utbildning. Det är dags för oss att skriva vårt examensarbete vilket vi har valt att göra i form av aktionsforskning. Aktionsforskning innebär att vi tillsammans med barnen/eleverna och pedagogerna på förskolan/skolan utför ett utvecklingsarbete i mindre skala. Vårt utvecklingsarbete kommer att handla om hur barn kan sätta sig in i funktionsnedsattas vardag. Detta kommer att ske i form av övningar, samtal och eventuellt filmvisning. För att vi ska kunna ta del av barnens/elevernas perspektiv, tankar och funderingar kring det vi gjort tillsammans kommer vi att behöva observera, intervjua och eventuellt filma och ta ljudupptagningar.

Under veckorna 10-13 har vi därför önskemål om att Ert barn får delta i detta utvecklingsarbete. Arbetet kommer att vara konfidentiellt vilket betyder att varken skolans, pedagogernas eller barnens/elevernas namn kommer att nämnas i arbetet.

Har ni invändningar mot att Ert barn deltar i detta arbete ber vi Er kontakta oss, annars förutsätter vi att Ert barn får delta. Ni kan självfallet även kontakta oss om Ni har frågor eller funderingar.

Tack på förhand!

Med Vänliga Hälsningar

Reneé Förnemark-Huss
renee.fornemark-huss@hotmail.co
0739-99 18 75

Susannah Lundqvist
fam.lundqvist@hotmail.com
0702-15 91 12

