

Södertörns högskola | Institution för kultur och lärande  
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå |  
Höstterminen 2015

# Att förstå autism i syfte att implementera metoder i förskolan

– En kvalitativ studie om pedagogiska metoder

Författare: Angela Jimenez & Olga Milena Rink

Handledare: Helena Hill

## ***Abstract***

The purpose of this essay is to examine how educators think about the work with autistic children in preschool. The study looks closely at issues such as how educators respond to children with an autistic diagnosis, asking what should educators take in account when they meet children with autism? Which educational methods are provided for children with autism in preschool? As the starting point of this essay the methodology consists of a qualitative approach focused substantially on interviews. Eric Schopler's treatment and support program TEACCH that stands for, Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, has been crucial to this study because it is an internationally recognized support program for people of different ages with autism disorders. Theory of Mind used as a central base to this research deals with the ability to think about someone else's thoughts, to be able to have a notion that other people think and feel different than what one thinks and feels. The main topics discussed in this study are Theory of Mind, TEACCH, different perception, environment and visual scheme. The conclusion ultimately is that Theory of Mind goes in hand with the implemented methods that the educators present based on the interviews.

Title: To understand autism in order to implement methods in preschool

Fall semester 2015

Authors: Angela Jimenez and Olga Milena Rink

Supervisor: Helena Hill

Key Words: Autism, Preschool, Educational methods, TEACCH

Nyckelord: Autism, Förskola, Pedagogiska metoder, TEACCH

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
2	Syfte och frågeställning .....	3
3	Teorianknytning.....	4
3.1	Mentaliseringsteorin, Theory of Mind .....	4
4	Bakgrund .....	5
4.1	Autism .....	5
5	Autism- ett historiskt perspektiv .....	7
6	Tidigare forskning .....	8
7	TEACCH .....	11
7.1	Annorlunda perception .....	12
7.2	Miljö .....	12
7.3	Visuellt Schema.....	13
7.4	Arbetsuppgifter.....	13
8	Vad står det i läroplanen? .....	14
9	Metod och material.....	16
9.1	Urval.....	17
9.2	Etiska överväganden.....	18
9.3	Presentation av informanter.....	19
10	Resultat och analys .....	20
10.1	Bemötande .....	20
10.1.1	Bemötande och förhållningsätt .....	20
10.1.2	Bemötande bland barnen.....	21
10.1.3	Analys och kommentar .....	22
10.2	Arbetsmetodik.....	23
10.2.1	Blandning av olika metoder och material .....	23
10.2.2	Visuellt stöd .....	24
10.2.3	Intensiv träning/en till en träning .....	26
10.2.4	Förstärkning/belöning .....	27
10.2.5	Analys och kommentar .....	28
10.3	Utveckling och lärande .....	28
10.3.1	Analys och kommentar .....	30
11	Slutsats .....	30
12	Vidare forskning .....	31

13	Käll/litteraturförteckning .....	32
13.1	Elektroniska källor:.....	33
14	Bilagor.....	34

# 1 Inledning

Vad krävs för att barn ska utvecklas på bästa sätt och få en god start i livet? Räcker den "vanliga" pedagogiken för att stödja *alla* barn i sin utveckling och lärande?

I förskolan ska barnen enligt styrdokumentet *Lpfö 98 (rev 2010)* ges en grund för att de ska kunna utveckla sina sociala och kommunikativa kompetenser. Förskolan ska anpassa verksamheten och ge barnen stöd beroende på *varje* barns specifika behov, det finns inga universella åtgärder som fungerar för alla barn, därför ska anpassning och flexibilitet finnas hos personalen och i verksamheten. För att det ska kunna erbjudas god livskvalitet behöver lärare ha ökad kunskap om olika funktionsnedsättningar som till exempel autism. Därför har vi valt att undersöka hur pedagoger verksamma inom förskolan tänker kring anpassning och pedagogik i verksamheter när det finns barn med autism.

Ämnet valdes utifrån egna personliga intressen för autism, som i dagens samhälle kommit att bli en allt mer uppmärksammas funktionsnedsättning bland barn. Vår önskan är att studien förhoppningsvis ska vara till hjälp för personal verksamma i förskolan som arbetar eller eventuellt kommer att arbeta med autistiska barn. Vi upplevde att det inte finns mycket litteratur eller forskning kring pedagogers arbetssätt med autistiska barn i svenska förskolor, det vi hittade var riktat mot skolan. Vi insåg då hur nödvändig och viktig denna undersökning är för ökad kunskap och medvetenhet. Målet med denna förskoledidaktiska studie är att bidra till ny kunskap om hur pedagoger i förskoleverksamheten tänker kring arbetet med barn med diagnosen *autism*. För att åstadkomma detta tar vi reda på de didaktiska överväganden som tas i akt och metodiken som tillämpas inom arbetet med barn med autism samt sambandet dem emellan.

I förskolans läroplan står följande:

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt. (Lpfö98, rev 2010 s. 5)

Därmed har förskolan ett stort ansvar när det gäller ledning och stimulans så att *alla* barn ska nå så långt som möjligt i sin personliga, sociala men också intellektuella utveckling. Nyckeln till detta tror vi ligger i att följa barnens individuella behov och förutsättningar i strävan efter *en skola för alla*. Pedagoger möter i förskolan barn som är "annorlunda", som tänker, lär och socialiserar på ett alldeles eget sätt som man normalt kanske inte är van vid.

Det är därför viktigt att känna till olika funktionsnedsättningar som till exempel autism. Autism syns oftast inte på utsidan och desto tidigare man kan upptäcka att ett barn har autism ju tidigare kan man också erbjuda pedagogiska insatser för stöd samt behandling. Därmed blir det lättare för barnet att kunna leva med sin autism i framtiden.

Vad innebär en skola för alla? Frågan är om en skola för alla verkligen existerar? Dock är det en vision eller ett mål värt att sträva efter. Inom specialpedagogiken innebär det att alla barn/elever ska ha rättighet till deltagande i utbildning i gemenskap med andra, det vill säga inkluderingar av alla barn på förskolan/skolan (Ahlberg 2013, s.18).

I Salamancadeklarationen (1994) framför man att utbildning ska erbjudas personer med funktionshinder och göras till en del av utbildningsväsendet, det vill säga alla skolformer.

Detta ställer stora krav på lärares professionalitet och fördjupade specialpedagogiska kunskaper. I deklarationen används begreppen *inklusion* och *inkluderande skola*, begrepp som nu praktiskt taget ersatt begreppet integrering. Dessa begrepp används istället för integrering och integrerande skola för att begreppet integrering lätt kan förstås på följande sätt; för att kunna bli integrerad så måste man ha blivit segregerad eller avskild, därför är inkludering ett exaktare ord som deklarationen anses tala om, att skolan bör organiseras utifrån barns olika behov och därmed förändras och utvecklas för att gynna deras lärande, detsamma gäller förskolan och alla skolformer (Ahlberg 2013,s. 26). Studien avser ge insikt i hur pedagoger tänker kring det didaktiska arbetet med autistiska barn på förskolan och dess påverkan i barnens utveckling.

## **2 Syfte och frågeställning**

Syftet är att undersöka hur pedagoger tänker kring det didaktiska arbetet med autistiska barn på förskolan och hur det kan påverka barnens utveckling.

- Vad anser pedagoger att man ska ha i åtanke när man bemöter barn med diagnosen autism?
- Vilka pedagogiska metoder erbjuds för barn med autism i förskolan?

### 3 Teorianknytning

I följande kapitel redogör vi för *mentaliseringsteorin* eller *Theory of Mind*, vilken studien tar sin utgångspunkt i. Vi valde *mentaliseringsteorin* eftersom den behandlar den kognitiva förmågan att förstå att andra människor har ett medvetande. Utvecklingen av barnets förmåga påverkas av mentala och genetiska programmeringar och i hög grad av erfarenheter barnet gör under sina första levnadsår. Det är här som arbetet med barn med autism är av stor vikt för att främja denna utveckling, därför har vi valt att använda oss *mentaliseringsteorin* som bas i denna studie.

#### 3.1 Mentaliseringssteorin, Theory of Mind

Mentaliseringssteorin eller *Theory of Mind* är en teori som handlar om förmågan att tänka om någon annans tankar, att kunna ha en föreställning om att andra människor tänker och känner olika än vad man själv tänker och känner. Genom att göra detta blir andras uppförande meningsfullt och förutsägbart för barnet. Tidiga erfarenheter med andra människor gör det möjligt för dem att bygga upp föreställningar av självet och de andra. När de lär sig förstå andras uppförande blir dem mer flexibla till att aktivera de mekanismer som passar bäst att ge svar med (Fonagy et al. 2004, s.24-26).

Enligt forskaren och professorn i utvecklings- psykopatologi Simon Baron-Cohen (1958) saknar barn med autism denna förmåga att *mentaliser* eller utvecklar den senare än andra barn (Baron-Cohen 1995, se Gerland, Hartman & Larsson 2008, s.18). När barn med autism närmar sig förskoleåldern kan man se att de saknar förmågan att relatera och kommunicera med andra människor, de kan även ha svårt att bearbeta och ta emot nya intryck. De deltar inte i åldersrelaterade lekar på förskolan utan ägnar sig oftast åt olika beteenden, som till exempel att klappa händerna utan något syfte. Dessa beteenden är repetitiva och de förstärks under åren som följer (Cohen 2000, s. 59).

Utvecklingen i att förstå andra människors tankar, behov, önskningar och känslor börjar redan vid barnets födsel och är ett livslångt lärande, som påverkas av bland annat vilket stimuli och erfarenheter barnet möter från sina första levnadsår (Baron-Cohen S, Lombardo M & Tager-Flusberg, 2013).



## 4 Bakgrund

I följande kapitel presenterar vi en bakgrund kring autismspektrumet och hur olika det kan vara för barn med autism. Vi redogör för olika varianter av autism som ingår i autismspektrumet och vikten av att inte generalisera kring autism.

### 4.1 Autism

Att ha autism är inte detsamma som att vara omänsklig. Men det innebär att man är annorlunda i grunden. Det innebär att det som är normalt för andra inte är normalt för mig, och det som är normalt för mig är inte normalt för andra. Jag är på sätt och vis oerhört illa utrustad för att överleva i den här världen, likt en utomjording som strandat utan karta. Men min personlighet är intakt. Mitt själv är oskadat. Livet har både mening och värde för mig och jag önskar inte att bli botad från mig själv... Inse att vi är lika främmande för varandra och att mitt sätt att vara inte endast är en skadad variant av ditt... Visa mig respekten att möta mig på mina egna villkor. Ifrågasätt dina slutsatser. Definiera dina villkor. Arbeta med mig för att bygga broar mellan oss. (Sinclair 1992, se De Clercq 2013, s. 67)

Hilde De Clercq, lingvист och författare har en son med autism och refererar till ovanstående citat när hon förklarar att människor med autism på sätt och vis skulle kunna jämföras med människor från ett annat kulturellt ursprung. Snarare än påståenden som att en person med autism är "fast i sig själv" (De Clercq 2013, s. 67).

Man kan säga att det finns olika former eller varianter av autism som alla går under beteckningen autismspektrum. Det finns *autistiskt syndrom* som oftast kallas för just "autism" eller "klassisk autism". *Aspergers syndrom* som egentligen har samma grundproblematik som vid autism. Skillnaden är att personer med Aspergers har en normal eller hög begåvning och inga förseningar i språkutvecklingen. *Desintegrativ störning* är en ovanlig sorts autism där barnet först utvecklas normalt men sen går tillbaka i utvecklingen (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 13).

Barnet förlorar språk och andra färdigheter som hen hade från början och får autism och utvecklingsstörning. Det finns också genomgripande störningar i utvecklingen som UNS (utan närmare specifikation) detta kallas ibland för "autismliknande tillstånd" eller "atypisk autism" (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 13).

Många som har autism har oftast ytterligare funktionsnedsättningar, som till exempel utvecklingsstörning, epilepsi, hörsel och synskador (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 9).

Gemensamt för dessa olika former av autism brukar vara att man utvecklas annorlunda på följande tre punkter:

- Verbal och icke verbal kommunikation
- Förståelse för sociala koder
- Föreställningsförmåga och lek

( De Clercq 2013, s. 23)

Vid *verbal och icke verbal kommunikation* brukar det handla om sen språkutveckling. Hälften av de som får diagnosen utvecklar ett talat språk. Detta gäller inte personer med Aspergers syndrom. Men för de autistiska barn som kan prata och för de med Aspergers är det ändå svårt att till exempel påbörja och upprätthålla ett samtal. Vid *förståelse för sociala koder* brukar man syfta på personens "icke verbala beteenden" som ögonkontakt, mimik, gester och så vidare. Personen kanske har svårt med emotionell ömsesidighet, svårt med kompisrelationer och saknar viljan att dela med sig av sina egna intressen. Med *föreställningsförmåga och lek* menar man på att det finns brist på intressen, man kanske bara intresserar sig för vissa saker som en sorts fixering, man vill att det ska vara likadant varje gång som i en ritual, eller kanske fascinerar av vissa saker som att till exempel snurra på en tallrik. Personer med diagnosen brukar även ha stereotypa rörelser som att gunga fram och tillbaka eller vifta med händerna (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 15). Själva diagnosen ges av en kunnig läkare som måste utreda en rad olika faktorer med hjälp av en psykolog. Flera olika kriterier måste uppfyllas för att få diagnosen (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 13)

Vi vill påminna om att barn med autism är väldigt olika. Därför bör man vara försiktig med påståenden som att "alla barn med autism är...", "de som har autism har inte..." eller "du kan inte ha autism för du är så kramig". Det är omöjligt att dra sådana slutsatser om någon då alla människor med autism är olika och har olika behov. Därför är individualisering på förskolan viktigt, i det här sammanhanget handlar det om att se, lyssna och försöka förstå det enskilda barnet.

## 5 Autism- ett historiskt perspektiv

Uppfattningen om autism har förändrats och utvecklats i högre grad genom åren. Tidigare trodde man att det var övernaturliga fenomen som orsakade barns och vuxnas märkliga beteende. Man trodde även att mammorna var orsaken till att barnen föddes med autism och separerade därför barnet från föräldrarna (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 7).

Under 1800-talet började man resonera kring det märkliga beteendet hos barn. Psykiatrikern Henry Maudsley påstod att det rörde sig om en ”psykos” som kunde ses som en benämning för konstiga eller egendomliga beteenden hos barn. De störningar som idag anses ligga inom autismspektrumet benämndes då som ”barndomspsykos”.

Senare under 1900-talet ändrades dessa uppfattningar när den ukrainske läkaren och psykiatrikern Leo Kanner publicerade en artikel om ”tidig barndomsautism”. Många trodde, efter att ha läst artikeln att autism berodde på hur föräldrarna uppfostrade sina barn. Men på 1960-talet började nya uppfattningar att ta form efter forskning om vanliga barns utveckling och på Kanners autism, bland annat bedrivna av professorn Michael Rutter specialiserad i psykiatri, och hans kollegor. Deras forskning visade att beteendet för barn med autism kunde förklaras ur fysiska och psykiska aspekter som hjärnans funktioner och utvecklingsstörningar som uppkom vid födseln eller i den tidiga barndomen. Det berodde alltså inte på barnens uppfostran (Wing 2012, s. 22-23).

Tio år senare började Kanners autism som del av ett större spektrum ta starkare form och understöddes av andra forskare som undersökt ämnet.

Två internationella diagnosmanualer utmärkte förändringarna i uppfattningen om autism, de gick och går under namnet *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD) som publicerades av Världsoorganisationen, och *Diagnostic and Statistical Manual* av Amerikanska Psykiatrföreningen.

Det var främst ICD som tog upp autism i olika upplagor, men det var inte förrän 1994 som den moderna synen på autismspektrumet intog plats i manualen. Ståndpunkten att det finns ett spektrum av autistiska tillstånd och att det inte rörde sig om ”psykoser” utan utvecklingsstörningar konstaterades. Av den orsaken började man istället intressera sig för vilka färdigheter som inte utvecklades vid autistiskt tillstånd (Wing 2012, s. 23).

Först trodde man att autism och autistiska beteende berodde på störningar i språkutvecklingen, men denna teori förkastades eftersom det senare upptäcktes att en del barn och vuxna med autism kunde utveckla riktig grammatik, ett språk blandat med tecken och gester och de utvecklade en språklig förmåga. Senare fann man också utifrån berättelser från föräldrar till barn med diagnostiserad autism, att det var typiskt med brist på intresse för interaktion och socialisering med andra barn. Fantasin utvecklades inte heller och kunskapen om att andra människor har tankar och känslor var obefintlig eller försvagad hos autistiska barn, de saknade förmågan att *mentalisera* (Wing 2012, s. 23-25).

Idag anser forskning att de största orsakerna till autism är biologiska då det finns starka och ärftliga genetiska faktorer som påvisar detta. Men det kan också handla om en skada under graviditeten eller vid förlossningen. Autism är alltså medfött därför bör behandling och bemötande vila på pedagogisk grund (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 19- 20). Människor kan säkert tycka att många misstag gjordes förr, men även idag finns det saker som på gott och ont påverkar människor med olika funktionshinder. I Sverige finns inga register över människor med autism, men det uppskattas att det finns ett till två barn per tusen med autism, vilket innebär omkring 1500 till 3000 i åldrarna 4-17 år. I Stockholms län är motsvarande siffror mellan 300 och 600 barn (Zander, 2014).

## 6 Tidigare forskning

Att hitta tidigare forskning kring arbetet med barn med autism i svenska förskolan var en av utmaningarna i vår undersökning. Vi hittade flera internationella texter som berörde ämnet och valde att använda oss av en internationell och en svensk studie som vi fann intressanta och relevanta för studiens syfte. Den internationella studien heter *Two-Year Outcomes for Children With Autism After the Cessation of Early Intensive Behavioral Intervention (2011)* och handlar om en uppföljning av ett antal barn efter två år av behandling med tidig beteendeterapi.

Den svenska texten behandlar arbetet med barn i behov av särskilt stöd i förskolan men berör inte autism specifikt. Vi tyckte att det kunde vara intressant att få insyn i olika funktionsnedsättningar och arbetet kring dessa, eftersom det i förskolan finns många barn med särskilda behov, till exempel autism. Texterna är relevanta för vår undersökning för att se vad *andra* har kommit fram till i sina studier.

År 2011 genomförde Kovshoff, Hastings och Remington (2011) en uppföljning efter två år av behandling med tidig beteendeterapeutisk intensivträning för barn med autism.

I den ursprungliga studien som Remington et al (2007) genomförde ingick det 44 barn med diagnosen eller kriterier för diagnosen autism inom autismspektrumet.

I *Two-Year Outcomes for Children With Autism After the Cessation of Early Intensive Behavioral Intervention* följde man upp 41 av dessa barn. Barnen delades in i 2 olika grupper där ena gruppen (23 barn) fick intensiv beteendeterapeutisk träning och kontrollgruppen (18 barn) inte fick någon intensivträning. Man delade in barnen i två grupper inom den så kallade intensivträningsgruppen. Ena gruppen tränades (intensivtränades) av universitetsstuderande medan den andra gruppen tränades av sina föräldrar. Studiens syfte var att se hur effekten av intensivträning upprätthålls över tid och om resultatet skiljde sig beroende på vem som tränat barnet. Uppföljningen visade inga tecken på skillnader i resultatet beroende på vem som tränat barnet. Däremot var det skillnader i resultatet jämfört med kontrollgruppen som inte fått intensiv träning. Barnen som fick beteendeterapeutisk intensiv träning under dessa två år visade ihållande vinster under uppföljningstiden, enklare sagt så utvecklades dessa barn ännu mer när de fått intensivträning (Kovshoff, H., Hastings, R. P., Reminton, B, 2011, s. 428-446).

Denna studie har en tydlig koppling till en av metoderna (intensivträning) som återkom i pedagogernas berättelser och vi valde därför att använda den i vår studie.

Boken och antologin *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* (Sandberg. red, 2009) är ett resultat av de studier som författarna genomfört i samverkan med lärare i förskolan, andra professionella och föräldrar. Författarna tar bland annat upp det specialpedagogiska området så som det gestaltar sig i förskolan och fördjupar kunskapen och förståelsen om förskolebarn i behov av särskilt stöd. Intressanta skildringar av barnens, familjens och förskolepersonalens vardag görs.

Det pedagogiska stödet och dess olika metoder tas upp. Gruppen *barn i behov av särskilt stöd* menar författarna är barn med uttalade funktionshinder (det är denna grupp som vi intresserar oss för mest) och barn som av andra skäl behöver stöd i sin utveckling (Sandberg 2009, s. 9)

Forskningen har genomförts under Vetenskapsrådets finansierade forskningsprojekt *Pedagogisk verksamhet för barn i behov av särskilt stöd i förskolan - Generellt och specifikt* (PEGS) vid Mälardalens högskola, inom forskningsprogrammet CHILD (Sandberg 2009, s. 9). Majoriteten av bokens författare deltar i forskningsprogrammet och projektet hade som övergripande syfte att undersöka vilken pedagogisk verksamhet barn i behov av särskilt stöd (1-5 år) erbjöds på förskolan.

Det var förskolor i två mellansvenska län som ingick i studien, av de 9000 barnen på de 571 deltagande avdelningarna var 20 % i behov av särskilt stöd enligt förskolepersonalens identifiering (Björck - Åkesson 2009, s. 20- 21). Det visade sig senare att 4 % av dessa barn hade identifierade funktionshinder såsom autism, Downs syndrom och CP - skada (Björck - Åkesson 2009, s. 21).

I boken *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* kom man fram till några metoder kring hur barnen med funktionsnedsättning bland annat autism fick stöd, samt olika faktorer som påverkade arbetet med desamma. Barnen fick oftast stöd i form av resurs/ åtgärd utöver det som erbjöds alla barnen. På vissa förskolor fick personalen stöd och råd från specialpedagoger. Stödet kunde i vissa fall innebära att personalen fick introduktion av ett pedagogiskt program som skulle användas för och med barnet. Programmet gavs av till exempel en logoped, specialpedagog eller sjukgymnast. Lovaas - metoden som används för att förändra icke önskvärda beteenden hos autistiska barn var ett av exemplen som framkom i texten. Barn och personal kunde även få stöd från psykologer, barn- ungdomspsykiatri, socialtjänsten med flera, för att därigenom ständigt kunna utveckla arbetet. Föräldrar var också involverade i utformandet av de åtgärdsprogram som genomfördes för det specifika barnet.

Metoder för att främja språkutvecklingen var de metoder som tillämpades mest i förskolan. Några av de brukligaste var:

- Stödtecken, om det fanns personal som kunde det.
- Bilder användes för tydliggörandet av kommunikation.
- Pedagogisk stöd genom "direkt stöd". Till exempel att vara nära, vara tydlig, ge trygghet, skapa lugn och ro, ge extra tid och uppmärksamhet, slussning mellan olika aktiviteter, tydlighet i ansiktsuttryck och gester vid kommunikation och så vidare.

Faktorer som kunde påverka arbetet med barn i behov av särskilt stöd framkom även i undersökningen. Förskolepersonal kände sig ensamma i sitt arbete och det fanns ett behov av kompetensutveckling och professionell stöd för att kunna möta barnens behov på bästa sätt (Björck - Åkesson 2009, s.27). Tidsbrist ansågs vara ett stort hinder i förskolan då man inte hinner reflektera, dokumentera och diskutera olika metoder som tillämpas för barn i behov av särskilt stöd eller alla barn generellt (Sandberg & Norling 2009, s. 42). En annan viktig omständighet är att barn med olika funktionsnedsättningar oftast hamnar på "vanliga" förskolor, och ibland på samma avdelning. Därmed påverkas kvaliteten på arbetet med barnen och deras utveckling, detta beror på att specialförskolor är ovanliga i Sverige (Björck - Åkesson 2009, s. 24).

Vi fann denna studie relevant att koppla till i vår undersökning eftersom den tar upp flera av de metoder som pedagogerna nämner under intervjuerna, samt vikten av att barnen ska få direkt stöd och ett bemötande som främjar deras vistelse och utveckling på förskolan.

## 7 TEACCH

Förskoleåldern är betydelsefull för barnets framtida lärande och utveckling, tidig intervention är då viktigt för att lindra de funktionella effekterna av autism och autismliknande tillstånd (ASD). Det finns olika pedagogiska program inom autismområdet, vår studie har ett fokus på Division TEACCH.

TEACCH är en habilitering och undervisningsprogram för personer i alla åldrar med autismspektrumstörningar. Programmet bygger på psykologisk och neuropsykologisk forskning eftersom autism är en utvecklingsstörning orsakad av en neurologisk dysfunktion. TEACCH står för Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 11). TEACCH innebär att man tittar på hela den autistiske personen från det att personen får diagnosen autism och vidare i alla aspekter av livet som förskola, skola, arbete, boende och så vidare (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 9). Programmet som även utvecklades i samarbete med pedagoger, lärare, föräldrar och andra medarbetares engagemang och bidrag har vuxit enormt de senaste decennierna, från att ha varit en liten klinik i North Carolina (USA) till att nu mera vara ett internationellt erkänd behandlings- och stödprogram för autistiska personer världen över. Personer med autism tänker, lär och förstår på ett annorlunda sätt därför försöker TEACCH skapa förutsättningar för lärande och omgivning så att det passar individen med autism genom att bland annat utbilda pedagoger, lärare, föräldrar och annan personal (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 9)

Två av de viktigaste målen som programmet strävar efter är att öka kunskaper och färdigheter samt skapa en omgivning som är så förutsägbar och begriplig som möjligt för autistiska personer (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 42). TEACCH utgår från ett perspektiv som handlar om att ”arbeta med autism och inte mot autism” och att förstå autism som ett annat sätt att se på livet (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 34).

Då personer med diagnosen autism eller autismliknande tillstånd är väldigt olika, är det nödvändigt att göra en individuell bedömning av personen och dess unika situation, till exempel när det gäller beteende, kognitiv stil, graden av störning, inlärningsstil, inlärningsproblem, social anknytning, temperament, språk och så vidare (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 25). Även personens ålder, intressen och begåvningsnivå är viktiga att uppmärksamma i bedömningen.

## 7.1 Annorlunda perception

Personer med autism har oftast svårt att lyssna på vad lärare eller föräldrar säger då de fokuserar på sina sinnesintryck som de upplever är viktigare eller intressantare. Fokus växlar snabbt mellan dessa olika intryck (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 45).

De vanligaste perceptionsstörningarna är: *hörsel* - många är känsliga för ljud eller vissa ljud, vissa personer tål inte att höra vissa ord, *känssel* - man kan till exempel ha svårare för lösare beröring än hård beröring. Oväntade beröringar kan också upplevas som jobbiga och obehagliga, *Syn* - vissa kan vara känsliga för färger eller allt för distraherande och stökiga miljöer, *Smak* och *lukt* är andra exempel (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 27). De kan också vara så att de blir distraherade av inre stimuli som exempelvis att de kommer ihåg en pinne eller en leksak som de längtar efter (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 45). När man har många sinnesupplevelser samtidigt och dessutom en del andra svårigheter så är det kanske inte konstigt att det påverkar beteendet. Det sker total förvirring i huvudet och det är extremt utmattande för personen (Gerland, Hartman & Larsson 2008, s. 28).

## 7.2 Miljö

Många personer med autism lever med hög orosnivå, vilket lätt leder vidare till upprördhet och raseriutbrott. Detta kan bero på biologiska faktorer men också på bristen av en oförutsägbar miljö. På grund av kognitiva svårigheter blir det svårt för autistiska personer att förstå vad som händer runt omkring eller vad som förväntas av dem. Det är en ständig osäkerhet som mycket förståeligt skapar en reaktion hos personen (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 50).

En tydlig miljö där exempelvis möbler eller annan inredning placeras på ett sätt som gör att eleven/barnet förstår och fungerar effektivt är nödvändigt. En lämplig och organiserad miljö utan distraherande moment hjälper barnet att reducera oro och stress och främjar självständigheten, koncentrationen och effektiviteten.



Det är också viktigt att ta hänsyn till irriterande ljud eller andra visuella störningar (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 68). Beroende på var barnet befinner sig, i skolan eller i hemmet finns det mycket som föräldrar eller lärare bör vara uppmärksamma på när det gäller barnets specifika behov då mycket buller, mycket folk eller öppna ytor kan upplevas som stressframkallade. Vissa barn kanske behöver ha en toalett i närheten eller effektiva förflyttningssvägar för att ta sig från en lekmiljö till en annan (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 68).

### 7.3 Visuellt Schema

Personer med ASD (autism och autismliknande tillstånd) upplever ofta världen som förvirrande och stressande. Därför är rutiner behagliga och förutsägbara för dem (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 51). Ett visuellt schema i form av till exempel bilder, skrivna anvisningar, konkreta föremål är nödvändigt. Dels för att tydligare förmedla vad som ska göras men också för ordningsföljden i kommande aktiviteter eller händelser. Om en vuxen endast talar om för barnet vad hen ska göra så finns det en risk att hen inte förstår eller helt glömmer bort vad som skall göras. Observationer av autistiska barn har visat att de flesta personer med autism bäst lär sig visuellt än auditivt (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 18). Det visuella schemat är alltid tillgängligt och gör situationer mer begripliga. Schemat kan även underlätta övergångar mellan olika aktiviteter något som oftast är svårhanterligt för personer med ASD och som leder till olika problembeteende så som utbrott. Med schemat blir det alltså lättare att förutse vad som kommer att hända eller vad som förväntas (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 70).

### 7.4 Arbetsuppgifter

Det har visat sig att autistiska barn svarar bättre på strukturerade lektioner där läraren bestämmer vad som ska göras till skillnad från att barnen själva får välja. Man har funnit att barn med lägre funktionsnivåer blivit mer oorganiserade ju mindre struktur de haft (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 18-19). Detta kan förklaras i att personer med autism är i stort behov av rutiner, struktur och ordning som gör världen så förutsägbar som möjligt. Så fort personen kommer till den angivna platsen som denne förväntas befinna sig i är det *strukturerade arbets- och aktivitetssystem* som gäller. Denna struktur gör det väldigt tydligt för personen att förstå vilken uppgift eller aktivitet som personen förväntas ägna sig åt, hur mycket arbete (d.v.s. hur många uppgifter) det handlar om och hur länge aktiviteten ska pågå.

Strukturerande system gör personen medveten om att arbetet går framåt, när aktiviteten är färdig och vad som händer sedan när aktiviteten är avslutad (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 73).

Ett exempel på ett strukturerat system är skrivbordsaktivitet som kan se ut på följande sätt; läraren placerar uppgifter som ska utföras på den vänstra sidan av bordet. Barnet instrueras att ta en uppgift från den vänstra sidan och arbeta med den på den arbetsyta hen har framför sig. När barnet är klar med uppgiften placerar det uppgiften på sin högra sida om bordet eller i en låda för att visa på att uppgiften är klar. Därefter tar barnet en ny uppgift.

Proceduren upprepas tills alla uppgifterna försvunnit från den vänstra sidan och placerats på den högra sidan, "den klara sidan". Läraren eller föräldern kan även placera en bild på bordet som en symbol för vad barnet ska göra därefter (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 216).

Detta sätt att strukturera saker och ting på kan även vara en bra träning för *organisation* och *ordningsföljd* som oftast kan vara problematiskt för personer med autism, som att till exempel planera en resa, packa en väska med de saker man ska ha med sig, eller att samla ihop material för att kunna fullgöra en uppgift. Vid ordningsföljd handlar det om att kunna påbörja en sekvens och fullfölja sekvensen utan att bli förvirrad och kanske börja om igen. Ibland händer det också att man kanske gör saker i fel ordning (Mesibov, Shea & Schopler 2007, s. 47). Därför är det bra att använda denna "början, mitten och slut" struktur. På det här sättet får barnet med autism en viss tidsuppfattning, något som är abstrakt för många autistiska personer.

## **8 Vad står det i läroplanen?**

I Skollagen yttras det att alla barn som är i behov av särskilt stöd skall ha rätt till den omsorg som de kräver. Detta gäller oavsett om stödet är tillfälligt eller varaktigt. Trots det lever inte alla verksamheter upp till detta och bristande resurser för barn i behov av särskilt stöd är ett problem (Skolverket 2007, se Björck - Åkesson 2009, s. 19 ). Det ställs såldes stora krav på förskolepersonal när det gäller utformandet av verksamheten för att den ska passa alla barn. Detta är enligt oss en av utmaningarna med det pedagogiska arbetet som ständigt är i process, man slutar aldrig lära sig. Faktum är att alla barn förtjänar och bör få sina behov tillgodosedda.

I förskolans läroplan står det till exempel:

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Lpfö98, rev 2010 s. 5).

Arbetslaget ska:

Samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling,

Ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer (Lpfö98, rev 2010 s. 11).

I dessa mål från läroplanen ser man att arbetet med barn med särskilda behov är viktigt att kartlägga. Det är viktigt att pedagoger stödjer alla barnen och med hjälp av olika material och arbetssätt främja deras utveckling och lärande.

En annan viktig förutsättning för att verksamheten ska fungera på ett bra och utvecklande sätt är samarbete och kommunikation med föräldrar, samt att barnen på förskolan ges möjligheten att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och intressen. Personalen bör ständigt ha en dialog med föräldrarna för att på så sätt kunna ta del av det arbete och utveckling som sker hos respektive barn. Att uppmärksamma utvecklingen för barnet är också en viktig faktor för att hen ska känna tillfredsställelse och uppleva sig vara en tillgång i gruppen.

Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Lpfö98, rev 2010 s. 5)

Om pedagoger misstänker att ett barn har/eller kan komma att få vissa svårigheter är det bättre att försöka förebygga svårigheterna än att reparera dem i efterhand. Pedagogerna kan arbeta på ett förebyggande sätt genom att exempelvis införa generella insatser i förskolemiljön och insatser som riktar sig på barnet i fråga. Här spelar till exempel specialpedagogik en viktig roll. Utöver den generella pedagogiken måste man tillgodose alla barns rätt till stöd.

## 9 Metod och material

Syftet med studien kan vara avgörande för vilken eller vilka metoder man väljer att använda sig av. För att "komma nära" och försöka förstå den miljö eller människorna man ska undersöka så bör man välja den kvalitativa metoden (Ahrne & Svensson 2011, s. 17). Därför har vi valt att använda oss av den kvalitativa metoden i den här undersökningen. Vid en kvalitativ undersökning väljer man att till exempel utnyttja dokument, titta på bilder, observera, intervjuva eller analysera texter (Ahrne & Svensson 2011, s. 11). Kvalitativ metod handlar alltså om sådant som vi kan uppfatta med våra sinnen, att känna, smaka, se, höra och lukta.

I den här undersökningen har vi bestämt oss för den kvalitativa forskningsmetoden där fokus ligger på *intervjuer*. Med hjälp av pedagogernas erfarenhet och olika perspektiv kan vi förhoppningsvis få svar på våra frågor.

Fördelen med intervjuer är att den hjälper oss att få insikt kring det vi studerar. Kvalitativa intervjuer utmärks för att man ställer en rad enkla och raka frågor men att man får innehållsrika svar (Trost, 2011, s. 25).

Det finns olika slags intervjuer, med *hög grad standardiserade* datainsamlingar menas att intervjuerna sker på samma sätt, i samma ordning, med samma tonfall i rösten och så vidare. Intervjuerna görs i princip likadant på alla som ska intervjuas utan större variation. *Låg grad av standardisering* innebär att man gör tvärtom, variationen är hög och man tar frågorna i oordning beroende på vad som passar bäst. Den som intervjuas styr ordningsföljden på frågorna och det gäller för den som intervjuar att anpassa sina följdfrågor beroende på svaren (Trost 2011, s. 39). Vår intervjuguide innehåller en rad olika frågor som vi finner lämpliga för undersökningens syfte och frågeställningar. Vi hade strukturerat frågorna på ett sätt som passade oss själva men vi var dock medvetna om att strukturen kanske skulle komma att ändras något under intervjuerna.

Precis som vid låg grad av standardisering förväntade vi oss hoppa fram och tillbaka mellan frågorna beroende på svaren vi fick. Vår intervjuguide finns med som bilaga i slutet av denna studie. Under intervjuerna låg fokus på att enbart ställa frågor och lyssna till det som sagts. Enligt vår uppfattning är det bäst att man håller sina egna handlingar och åsikter för sig själv för att så lite som möjligt påverka eller styra de intervjuades svar. Till intervjuerna hade vi med oss bandspelare, anteckningsblock och penna. Enligt sociologen Jan Trost finns det en del fördelar med att spela in vid intervjuer. Han menar att man genom att lyssna lär sig av sådant man gjort bra eller mindre bra under intervjun.

Man kan lyssna till tonfall eller ordval upprepade gånger och man får med det som sägs ordagrant på papper vid transkription även om denna del oftast innebär mycket jobb. Det blir dessutom lättare att koncentrera sig på frågorna och svaren då man slipper anteckna hela tiden (Trost 2011, s. 74).

Vid kvalitativa intervjuer är det av stor vikt att vara så värderingsfri som möjligt. Enligt Thuren (2013), docent i journalistik är värderingar inte något som talar om hur det förhåller sig i verkligheten, de talar om hur man anser att något bör vara (s. 48-49). Som forskare ska man undvika att manipulera svaren under en intervju samt empirin med sina egna värderingar. För att göra detta måste man kunna skilja på faktapåståenden och värderingar. Faktapåståenden bygger på *vad* man *tror* eller *vet* om hur ett fenomen är, medan en värdering talar om hur man *tycker* att något ska vara (Thurèn 2013, s.57).

Vi försökte vara så värderingsfria som möjligt när vi var ute på fältplatserna och intervjuade informanterna.

*Förförståelse* är en faktor som också kan påverka undersökningen. Ordet betyder att vi inte uppfattar verkligheten enbart genom våra sinnesintryck, utan vi även tolkar dessa intryck konstant. (Thurén 2013, s. 58). Förförståelse är oundvikligt i en studie eftersom man har teorier och andra kunskaper om ämnet med sig efter inläsning. Där av fick vi vara försiktiga med att låta denna påverka de intryck vi mötte. I en undersökning kan förförståelse vara till hjälp som en grund för diskussion under intervjuer, för att kunna ställa följdfrågor på oväntade och nya svar, som det vanligtvis görs under kvalitativa intervjuer.

## 9.1 Urval

I vår undersökning valde vi att intervjua specialpedagoger, förskollärare och resurspersonal för att förhoppningsvis få lite variation. Kriterierna för deltagarna i denna undersökning har varit att de har eller har haft erfarenheter av att jobba med autistiska barn på förskolan. För att få tag på informanter har vi mejlat och ringt till olika kommunala/privata förskolor och specialförskolor inom Stockholmsområdet.

Vi har till större del sökt på egen hand men vi har också följt bekantas råd och tips för var vi kunde vända oss. Vi tog även nytta av *snöbollsmetoden* som innebär att man frågar personen som man intervjuat om han eller hon känner andra lämpliga och villiga personer som skulle kunna tänka sig ställa upp för intervju (Trost 2011, s. 141). Vi skrev även ett informationsbrev som skickades via mejl.

Vi har intervjuat sex personer som alla har erfarenhet av att arbeta med autistiska barn, alla med olika utbildningar och verksamheter inom olika pedagogiskt relaterade verksamheter, till exempel förskolor, specialförskolor och habiliteringscentrum för autistiska barn och vuxna. Intervjuerna ägde rum på informanternas arbetsplatser med undantag för en av dem, som ägde rum på en annan träffpunkt. De skedde individuellt, det vill säga med en informant i taget, vi hade dock en gruppintervju med två informanter efter önskemål från informanterna. Eftersom vi var två skribenter bestämde vi oss för att turas om när det gällde att vara den som ställde frågorna och den som antecknade under intervjuerna. När alla intervjuerna var klara sparades all material och transkribering skedde direkt efter. Med den teoretiska utgångspunkten som bas försökte vi förstå, analysera, tolka och bearbeta materialet tillsammans. Bilagor finns med i slutet av denna studie.

## **9.2 Etiska överväganden**

Under arbetets gång har det tagits hänsyn till vissa etiska aspekter.

Inledningsvis kontaktade vi förskolecheferna samt specialpedagogerna för att få godkännande att få komma på besök. Förskolechefen tog där efter kontakt med de pedagoger som var villiga att ställa upp på intervju så att vi kunde få deras samtycke och eventuellt bestämma datum för intervju. Vi talade så klart om för informanterna vad syftet med själva undersökningen var, de fick även information i form av brev (bilagor finns i slutet av denna studie). I brevet förklarade vi att de skulle bli intervjuade och vi var även tydliga med vikten av anonymisering. Vi har varit medvetna om att tillgodose information om hur resultaten i slutändan presenteras och hur viktigt det är att försäkra om att deras identiteter är skyddade. Vi har använt oss av fiktiva namn på informanterna och deras arbetsplatser, därmed går de inte att identifiera. De fick när som helst under processen avsluta sitt deltagande om de så önskade. Våra egna personliga kontaktuppgifter gavs även ut så att informanterna kunde nå oss om så behövdes.

### 9.3 Presentation av informanter

Informanterna i den här undersökningen har som tidigare nämnts fiktiva namn, alla är kvinnor och har varit eller är verksamma inom olika förskoleverksamheter. De har alla kännedom kring arbetet med autistiska barn. Under redovisning av svaren kommer informanterna att benämnas under följande fiktiva namn:

- **Sara**, **specialpedagog** verksam inom habilitering. Erfarenhet: Arbete inom olika förskoleverksamheter i 10 år.
- **Åsa**, verksam **specialpedagog** inom förskoleverksamhet. Erfarenhet: Arbete inom olika förskoleverksamheter i ca 40 år.
- **Anna**, verksam **pedagog** i förskoleverksamhet. Erfarenhet: Arbete som resurs för barn med autism och inom olika förskoleverksamheter i ca 2 år.
- **Erica**, verksam **pedagog** i förskoleverksamhet. Erfarenhet: Arbete som resurs för barn med autism och arbete inom olika förskoleverksamheter i 5 år.
- **Karin**, verksam **förskolelärare** i specialförskola. Erfarenhet: Arbete inom olika förskoleverksamheter i 40 år.
- **Malin**, verksam **förskolelärare** i specialförskola. Erfarenhet: Arbete inom olika förskoleverksamheter i 6 år.

## 10 Resultat och analys

I detta kapitel kommer vi att redovisa informanternas svar och de resultat vi har fått fram.

Vi redovisar svaren under tre övergripande teman eftersom många av svaren var likartade. Efter varje tema avslutar vi med analys och kommentarer.

### 10.1 Bemötande

#### 10.1.1 Bemötande och förhållningsätt

Pedagogerna menade att man till en början skulle vara försiktig och observant när man mötte barn med autism. Dels för att kunna se barnets behov och inte ”tränga sig på”. Sedan skulle man försöka hitta ett sätt att kommunicera och närma sig barnet.

... att man alltså ska ha ett visst förhållningssätt till personer som har autism. Och det där att vi ska förstå att personen med autism tänker annorlunda, det är en väldigt ödmjuk inställning till personer som har fått diagnosen.  
(Sara, 2014-10-15)

Att som pedagog förstå att barnet med autism är en individ med särskilda behov var också en viktig tanke hos pedagogerna, där respekt och lyhördhet var något centralt. Alla barn med autism är inte likadana och autism är ett vitt begrepp. Det är därför viktigt att vara uppmärksam på vad just det enskilda barnet behöver stöd med. Genom att visa respekt och vara försiktig till en början kan man även ge barnet trygghet och låta det närma sig på eget initiativ. Lyhördhet gäller med alla barnen i verksamheten, men när det rör sig om barn med autism är den extra viktig, menade pedagogerna.

Malin: ”att man inte är framfusig direkt utan man är avvaktande och låter barnet komma fram.” (2014-10-22).

Karin bekräftar detta med sitt svar om att man istället kan locka barnet med leksaker eller andra föremål, för att barnet ska våga närma sig. Förberedelse av material inför de första mötena med barnet var ett råd som framhölls av en av pedagogerna.

... vi kanske i ett samtal innan frågar föräldrarna vad barnet är intresserat av. Då kanske man väljer att presentera ett material som man tror man kan mötas kring, eftersom de här barnen är lite kluriga med aktiviteter och inte ofta är så intresserade av leksaker vilket kan vara svårt. Man försöker redan där få de att fokusera på någonting, inte bara vandra runt. Det kan de behöva också i för sig, men att vi försöker möta de på det sättet. (Åsa, 2014-10-24)

Här hör vi vikten av att kommunicera med föräldrarna och att användning av utvalt material som lockar barnet också har en påverkan. Barnet ska bli intresserat av det som finns på förskolan för att



det ska hitta en trygghet och glädje i att komma dit, menade Karin och andra pedagoger under intervjuerna.

### 10.1.2 Bemötande bland barnen

Pedagogerna på specialavdelningarna/förskolorna, Malin och Karin, berättade att resterande barn på förskolorna bemöter barnen med autism olika, det kunde bero på att de inte befann sig på samma avdelning eller att de inte träffades kontinuerligt.

Oftast var barnen från de andra avdelningarna väldigt medvetna och hjälpsamma när de fick besöka specialavdelningarna eller när de mötte barnen med autism på gemensamma platser i förskolan. När barnen fick besöka specialavdelningarna var det oftast i syfte att de skulle leka och lära tillsammans med barnen med autism. Det var oftast strukturerad lek som pågick och pedagogen fanns där som stöd. Samtidigt lät man barnen med autism träffa och lära känna andra barn som de kunde leka och umgås med. Under dessa möten var pedagogerna alltid närvarande. Mötena var oftast planerade och man valde också ut olika barn från de andra avdelningarna, när mötena var spontana så var det oftast ute på gården där barnen med autism fick på sätt och vis leka med de andra barnen, menar pedagogerna.

... De kanske inte kan leka med varandra som andra barn, men de kanske tycker om att spela spel, och då tränar vi det, vi tränar en vuxen och ett barn att spela enkla spel. Sen när de kan det, då tar vi in ett annat barn som också kan spela, och då blir det en social utveckling. Att man kan göra någonting tillsammans, turtagning och så lär de sig det. (Karin, 2014-10-22)

Det förekom även i de allmänna förskolorna att barn med autism var med i barngruppen. Pedagogerna menade att de spontana möten som uppstod kunde leda till att båda parter lärde av varandra på olika sätt. Barnet med autism lärde sig att till exempel spela/leka med ett annat barn, och det andra barnet lärde sig att förstå och anpassa sig till en annorlunda situation.

”... barnen är då extra snälla och extra hjälpsamma för de förstod att barnet behövde lite extra hjälp.” (Erica, 2014-10-20)

Nedan svarar Anna på frågan: Påverkas resten av barngruppen av hur ni arbetar med dem autistiska barnen?

Jag tror att barngruppen lär sig att anpassa sig. Här till exempel går de tillsammans från det att de är små. De lär sig varandras olika beteenden. De vet att så här o så här är det, så nej jag tror inte de påverkas. De anpassar sig väldigt lätt. (Anna, 2014-10-17)

Två av pedagogerna nämnde dock att det ibland förekom situationer då barnen på förskolan kunde utnyttja och vara otrevliga mot barnen med autism, till exempel ute på gemensamma platser. Därför var pedagogerna på plats hela tiden för att kunna upptäcka och uppmärksamma dessa situationer, så att de inte skulle återupprepas samt för att barnen med autism inte skulle känna sig otrygga eller kränkta.

Pedagogerna kunde i dessa lägen prata med barnen och visa dem att det inte var rätt att retas eller vara elak mot andra, berättar pedagogerna.

### 10.1.3 Analys och kommentar

Barn med autism kanske inte har samma intresse av att vara med andra eller vara sociala såsom andra barn kan vara, enligt pedagogernas svar. Som pedagog bör man inte tvinga ett barn att vara med på till exempel en samling, för vissa av dem klarar inte av det, menar dem. Man ska istället arbeta med små förändringar i taget så att barnet får känna sig trygg och göra det som känns rätt i olika situationer. Det var en av de tankarna som återkom vid analysen av föregående resultatredovisning, en tanke som även besvarar en av studiens frågeställningar kring vad pedagoger har i åtanke när de bemöter barn med autism; Att man som pedagog måste vara lyhörd och ha ett adekvat förhållningssätt gentemot dessa barn och inte försöka få de att bete sig som alla andra barn på förskolan:

”... Och sen att ha i åtanke att de här barnen kanske inte har så stort intresse av att vara med andra och vara så sociala och det måste man också respektera och acceptera.” (Malin, 2014-10- 22)

Denna tanke kunde vi även koppla till en av våra valda studier i tidigare forskning; *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd*, där metoden ”Direkt stöd” nämns. Genom ”direkt stöd” ska barnet få känna trygghet, uppmärksamhet och tydlighet. Det kan man åstadkomma bland annat genom att vara lyhörd och nära barnet (Sandberg. red, 2009), vilket pedagogerna i vår studie också nämner och strävar efter.

För att kunna arbeta på ett lämpligt sätt med barn med autism bör man se individen utifrån ett *relationellt perspektiv*, menar Cohen. Det innebär att man söker förklaringar till barns svårigheter och behov i omgivning/miljö och i relationer mellan grupp, individ, skola/förskola och samhälle (Ahlberg 2013, s.48). Autism är ett mångfasetterat tillstånd som blir synligt på väldigt olika sätt beroende på individen. Alla barn med autism beter sig inte precis lika avskärmande eller behöver arbeta en stor del av livet för att utveckla ett fungerande verbalt språk (Cohen 2000, s.24-25). Det gäller att se alla dessa olikheter och arbeta för att främja och utveckla dem. Barnens *mentaliserings* förmåga eller *Theory of Mind* bemöts på ett försiktig och vaksam sätt genom att pedagogerna läser av barnets reaktioner för att ge rätt stimuli, enligt vår uppfattning av pedagogernas ord.

När barnet sedan ger en respons och kanske en återkommande respons på ett stimuli har hen på sätt och vis förstått och föreställt sig in i de vuxnas tankar och medvetande. Något som även Fonagy skriver om; att när barn lär sig förstå andras uppförande blir dem mer flexibla till att aktivera de mekanismer som passar bäst att ge svar med (Fonagy et al. 2004, s.24-26). Barnet lär sig till exempel att reaktionen det kommer få om det går fram till en pedagog och frågar om något med de medel det kan, så får barnet ett svar eller föremål på frågan, något som pedagogerna berättar om när de nämner förstärkning och belöning vid användandet av olika medel för att kommunicera (se förstärkning och belöning nedan).

När det gäller bemötandet mellan barnen kunde vi förstå att pedagogerna strävade efter ett medvetet och tydligt arbetssätt för att försöka få barnen att leka med varandra och vid spontana möten inte lägga sig i, utan vara närvarande och se till att inget elakt bemötande uppstod. Att barnen kunde utnyttja eller vara elaka mot barnen med autism var något som verkade ganska ovanligt utifrån pedagogernas berättelser, det fanns situationer där det kunde uppfattas elakheter men detta kunde även förekomma bland barnen som inte hade autism. Vi tror därför att det är viktigt att som pedagog vara uppmärksam och arbeta för att undvika dessa situationer.

Ett nära samarbete med föräldrarna var också något som framkom som viktigt från en av pedagogerna, att man samtalar med de innan för att kunna erbjuda ett material som barnet kan känna igen sig i och skapa en relation och trygghet med. Något som även finns skrivet i läroplanen för förskolan:

Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn med svårigheter. Alla barn ska få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen.  
(Lpfö98, rev 2010 s. 5)

## **10.2 Arbetsmetodik**

### **10.2.1 Blandning av olika metoder och material**

Vi fick höra om en mängd olika metoder som användes för ett pedagogiskt arbete med barn med autism. Det var en blandning av olika program, metoder och material som tillsammans tillämpades för ett utvecklande arbete med barnen. De flesta pedagogerna hämtade bland annat inspiration från det pedagogiska programmet TEACCH och inlärningspsykologi för det vardagliga arbetet.

Utifrån TEACCH berättar pedagogerna att de arbetade med tydliggörande pedagogik där man använde visuellt stöd som utgångspunkt. Inlärningspsykologi innebär att lära barnen olika rörelser och ord, man visade och barnet fick imitera. Det är också det som brukar kallas för intensiv träning. Barnen tränar på samma färdigheter gång på gång så att barnet slutligen lär sig själv.

Vi säger till exempel att de aldrig kört med en bil, de flesta pojkar gör det när de är i en viss ålder, utan de autistiska barnen kanske vänder på bilen och sitter och snurrar på hjulet, de kanske är helt fascinerade av snurrandet. Då lär vi dem det när vi har intensiv träning; så lär vi ett barn hur det ska göra, och så får de lära sig att imitera, att köra en bil till exempel. (Sara, 2014-10-15)

Det fanns dock två pedagoger som inte utgick ifrån några färdiga program eller metoder specifikt utan de fick stöd från till exempel habiliteringen. Därmed använde de det material och förslag som de fick från stödpersonerna utanför förskolan. Materialet kunde vara leksaker, spel och annat som redan fanns på förskolan, eller nytt material som pedagogerna fick köpa in. En annan viktig aspekt var det som till exempel Åsa och Anna nämnde om att ”arbeta med och i gruppen”.

... Och det här med tydliggörande struktur för barn är jätteviktigt, men vi jobbar också med gruppen för att de ska få en känsla av varandra och lära sig att göra saker tillsammans. Att vi synliggör barnen för varandra och för sig själva.  
Att vi sätter ord på vad som händer.

(Åsa, 2014-10-24)

... Just det här barnet som jag arbetar med så är vi ganska mycket i barngruppen, sen kan jag gå iväg och träna med barnet utifrån den plan som jag har gjort. Sen kan vi komma tillbaka till gruppen. Annars ser det ut olika för andra barn, men jag är närvarande hela tiden, för att jag ska finnas som stöd i situationer där jag kan behövas. Hjälpa och förmedla det som barnet vill få fram. (Anna, 2014-10-17)

Här kan man förstå utifrån Annas och Åsas ord att det även var viktigt att arbeta med barnen i grupp för att på så sätt stimulera dem till att leka och vara med andra, men pedagogerna menade att det görs på barnets villkor. De försökte ibland vara med på en samling för att barnet skulle få känna på och för att de skulle kunna avgöra om det var redo eller inte och därefter vidta åtgärder i sitt arbete med barnet.

### **10.2.2 Visuellt stöd**

Materialet för arbetet med barnen med autism användes för att visa och kommunicera med dem. Pedagogerna använde sig av bilder, PECS-pärmar och scheman för att barnen skulle kunna visa och förmedla vad de ville. Bilder användes även för att visa barnen till exempel vad som skulle ske under en förmiddag på förskolan eller efter lunchen.

Bilderna symboliserade olika föremål, känslor eller händelser. Man använde sig av olika slags bilder till exempel fotografier eller ritade bilder som också var det vanligaste. Fotografiska bilder uppfattades av de flesta pedagogerna som rörliga.

Fotografiska bilder kan oftast uttrycka en tydligare mening än ritade bilder, dock inte alltid då de ofta är överlastade med information (De Clercq 2013, s.73). Det kan uppstå problem eller missförstånd med fotografiska bilder i exempelvis schemat. Risken är att barnet med autism hänger upp sig vid en detalj som för hen har en speciell innebörd. Om läraren till exempel visar barnet fotografi på en tallrik för att visa på att det är "dags för mat" så kanske barnet förväntar sig att få mat på exakt samma tallrik som den på bilden med samma storlek, färg och design. Till skillnad från om barnet skulle få se en bild på matsalen/matbordet, då skulle barnet förmodligen förstå att han/hon ska bege sig dit och äta. Det är därför viktigt att individualisera beroende på hur barnet bearbetar den visuella informationen, utifrån barnets förståelsenivå och *överselektivitet*, menar De Clercq (2013). Många barn med autism har ett enormt detaljseende (överselektivitet). De selekterar, det vill säga väljer ut detaljer som de sätter samman till egna helheter (De Clercq 2013, s. 15).

Bilderna som pedagogerna visade oss kunde till exempel användas i ett så kallat "schema" som sattes upp på väggarna där barnet kunde se vad som skulle hända under dagen. Nedan citeras pedagogernas redogörelse om bilder och scheman.

Först har man bara en bild. Sen, om de kan lär de sig att ha många bilder. Nu syns inte det här på inspelningen men, till exempel så väljer jag bilden rita, då ska jag ge det till den vuxna. (Malin, 2014-10-22)

... Och från början är det ju så att man lämnar bara över bilden. Men när man kan det, efter ett tag så blir det en hel mening i en sådan här meningsremsa. (Karin, 2014-10-22), (De visar en pappremsa som sitter fast i ett kardborreband, på pappsremsan kan bilder sättas fast för att bilda meningar)

... Och då måste du som barn verkligen ge bilden till mig så att jag uppmärksammar att det är jag som ska ha den. Du kan inte gå och vifta eller gå iväg med bilden. Du måste titta på mig, annars blir det ingen kommunikation. Och eftersom de här barnen oftast inte kan prata, så säger jag som vuxen. "Jag vill ha papper och kriter". (Karin, 2014-10-22)

"och jag säger orden på bilden".(Karin, 2014-10-22)

"Alltså vuxna säger det barnet ska lära sig säga, "jag vill ha" säger den vuxna". (Malin, 2014-10-22)

Inte "du vill ha", för att oftast så ekotalar eller härmar de här barnen det du säger och då blir det ju fel, och då säger de kanske du vill ha, fast det är de själva som vill ha. Så därför är det viktigt att säga exakt det barnet vill säga, det är ju det dem lär sig om dem börjar prata, och en del börjar ju prata tack vare det här. Så bild förstärker talet det tar inte bort talet som många tror. (Karin, 2014-10-22)

Det här var en konversation mellan Karin och Malin när frågan kring metoder och hjälpmedel ställdes. De visade samtidigt som de svarade. Därför redovisar vi hela konversationen, eftersom den beskriver precis deras arbetssätt med hjälp av bilder.

Utifrån denna konversation menade pedagogerna att barnet med små steg lär sig att visa och kanske till och med säga vad det vill och inte vill. Barnet lär sig enligt pedagogerna att arbeta och kommunicera med bilder och ord. Att veta hur de ska göra för att få ett material de vill ha eller mat de vill eller inte vill ha. De lär sig att titta i ögonen för att få kontakt med andra och kanske till och med sätta sig in i andras tankar.

Även Åsa återgav arbetet med scheman:

... När de kommer in på avdelningen så tittar de på sitt schema, endera med bilder eller så har vi barn som är på den nivån som inte kan tolka bilder, då har de konkreta saker. Sen efter barnens förmåga tittar man på vad som ska hända under dagen. Ibland kanske man bara tittar på de första bilderna. En del barn har då så att om man kommer före frukost, då kanske man får välja vad man ska leka med. Då syns det på den bilden, och då en del barn tar bilden lägger dem den i en låda, eller så sätter man det på ett kardborreband bredvid schemat för att man ska se att det är det som händer just nu. (Åsa 2014-10-24)

Här får vi en berättelse som beskriver hur man kombinerar olika material som bland annat inspireras av TEACCH, för att ge barnen möjlighet att lära på sitt eget unika sätt. Pedagogerna tar hänsyn till barnens förmåga att tolka bilder eller föremål för att främja och utveckla deras kommunikationsförmåga.

I läroplanen för förskolan Lpfö 98 (rev 2010) finns det ett mål som berör detta, man skriver där att barnen ska ges möjlighet att utvecklas sin kommunikationsförmåga och förmedla sina tankar och känslor på olika sätt som barnet själv förmår (s.11). I Åsas berättelse kan vi förstå att hon är medveten om läroplanens mål och arbetar på ett sätt för att ge barnen olika möjligheter och sätt att utvecklas på.

### **10.2.3 Intensiv träning/en till en träning**

*Intensiv träning* eller *en till en träning* som många av pedagogerna valde att namnge det, var en återkommande metod som flera av pedagoger berättade om. Detta arbetssätt gick ut på att träna många gånger på olika färdigheter, allt från motorik, språk, kommunikation, samarbete och att kunna leka med andra. Träningen kunde vara en kort eller en längre stund. Det viktigaste var att barnet fick träna så att man inte förlorade rutinerna och strukturen på schemat.

En till en träning kunde ske mellan ett barn och en pedagog, två pedagoger och ett barn eller två barn och en pedagog, beroende på vad man hade för syfte med träningen.

*Struktur* och *rutiner* var två begrepp som hör ihop med ovannämnda metod. Barn med autism är enligt pedagogerna väldigt rutin- och struktur bundna. De behöver ha struktur i sin vardag och rutiner med små förändringar för att de inte ska känna sig övertagna av nya intryck och förväntningar hela tiden. Därför fanns det scheman för barnen. Dels för att få tydlighet under aktiviteter och träning och för att barnen skulle lära sig så mycket de kunde och känna sig nöjda.

... De behöver struktur i tillvaron, att det är ordning på saker och ting, att det blir rutiner, rutiner på dagen, rutiner på morgonen. Rutiner är alltså väldigt viktiga för att man ska få förståelse för hur dygnet ser ut. (Sara, 2014-10-15)

Intensiv träning kan liknas eller är likt det som Kovshoff H. et al (2011) benämner i sin studie som intensiv beteendeterapeutisk träning. Där resultatet också visade sig vara gynnsam för de barn som fick denna sorts träning, det som är skillnaden är att i Kovshoff studie pågick träningen under längre tid, medan i denna studie nämns metoden som en viktig del av dagen för barnen, men det kan vara så att det inte är kontinuerligt, men den har en effekt och påverkan i barnets utveckling, till exempel språket, samspel och förståelse av egna handlingar.

#### **10.2.4 Förstärkning/belöning**

En annan metod eller arbetssätt var att använda sig av så kallade förstärkare eller en belöning när barnet följde instruktioner. Till exempel under *en till en träning* fick de en belöning i form av en ”förstärkare”, som i många fall kunde vara en favoritleksak eller något annat som barnet tyckte om. Det handlade om att få barnet att lyssna på instruktioner. Denna metod användes istället för att använda bilder eller PECS-pärmar, enligt det pedagogerna berättade.

...Till exempel hade man förstärkare om jag visste att det här barnet tyckte om en speciell leksak, så skulle jag först ge det här barnet en instruktion och sen när barnet gjorde "rätt" så fick det barnet den här leksaken, förstärkningen som barnet tyckte om. Så då visste barnet: när jag utför instruktionen eller lyssnar iallafall så får jag belöning. (Erica, 2014-10-20)

### 10.2.5 Analys och kommentar

Metoderna som presenterats ovan; TEACCH, visuellt stöd, intensiv träning eller en till en träning, förstärkning och belöning kunde vi direkt koppla till det som psykologen Burrhus Frederic Skinner förespråkade om, nämligen *behaviorism*. Behaviorism är en psykologisk inriktning som åsyftar att beteenden bör förstås som en funktion av tidigare förstärkningsmönster i omgivningen (Borger & Seaborne 1968, s. 73). Något som även vissa av pedagogerna relaterade till under intervjuerna.

En till en träning och förstärkning/belöning metoderna visar att barnets beteende stimuleras av genom att visa eller tala om vad som ska ske under träningstillfället eller andra situationer under vardagen, för att sedan få en belöning eller förstärkning i form av föremål eller ord, menar pedagogerna. Det handlar inte om att de ska göra rätt på en gång utan försöka tills de lär sig. För att de ska göra det bör de stimuleras.

Även om bilder var ett återkommande material i intervjuerna så fanns det en invändning från en av pedagogerna, Erica. Hon menade på att bilder kan leda till att barnet tar för vana att bara kommunicera genom att visa bilderna och inte utvecklar ett verbalt språk. Samtidigt kan en kombination av bilder och talat språk leda till en tydligare kommunikation, menade hon.

Vi fann även att en blandning av metoder och material så som bilder, scheman, verbalt språk och PECS-pärmar verkade alla för en utveckling hos barnen med autism, man behövde inte alltid följa färdiga program utan istället använde pedagogerna det som passade just det barnet man arbetade med.

### 10.3 Utveckling och lärande

Utveckling och lärande hos barnen med autism var enligt pedagogerna en ständig process som blev synlig under *en till en träning* men även när barnen inte hade någon speciell sysselsättning. De faktorer som pedagogerna bland annat tyckte spelade roll för utvecklingen var miljön och det material man erbjöd barnen. Viktigt var att ha små rum eller rum där man kunde arbeta enskilt med barnen, så kallade arbetsrum. Det var även viktigt att försöka hålla ljudnivån på avdelningen på en jämn nivå i den mån de kunde, för att barnen inte skulle distraheras av olika ljud och kanske tappa koncentrationen. Ljudnivån kunde ändras av både barnens ljud (skrik, en tonade läten) eller av för mycket rörelse på avdelningen.



Det man som pedagog kunde göra var att ha barnen i olika rum så att alla skulle trivas och känna sig lugna. Barnen som gick på specialförskolor hade enligt vissa av pedagogerna större möjlighet att lära sig eftersom de fick chansen att vara i en mindre grupp där man arbetade med dem dygnet runt. Barn som gick på ”vanliga” förskolor fick inte alltid den chansen menade pedagogerna.

... det är ju för att det är lugnt, de har möjlighet, de kanske har gått på en "vanlig" avdelning så kanske de varit instängda. Sen när de kommer hit öppnar de upp och tittar och börjar lära sig saker, något som de inte haft möjlighet till i en stor rörig grupp. (Malin 2014-10-22)

Andra viktiga frågor att tänka på när det gällde miljön var att man skulle ha material framme under strukturerade förhållanden, en tydlig miljö som gör att barnet förstår och fungerar effektivt är nödvändigt, något som även TEACCH pedagogiken förespråkar. Man försöker alltså hitta relationerna mellan barnen och omgivningen för att skapa en stimulerande och lugn miljö för barnen, både individmässigt och rumsligt.

”Man tittar på relationen mellan miljön och barnet”. (Sara, 2014-10-15)

Social utveckling kunde även noteras när barnen befann sig med andra vuxna eller barn, allt efter den träning eller arbetssätt man använde för barnen.

... Jag tror det påverkar jättemycket, för att om inte de får en introduktion i det sociala, då kan de inte förstå det, utan de slängs in i någonting och sen ska de förstå, och de har ju inte den biten. Det blir en chock, det är viktigt att de får en introduktion. Först i den sociala biten, för att det är ju en pedagog så de måste interagera med personen, men om man börjar lära barnet 1+1 på en gång, och de inte kan interagera eller vara social då kommer man inte fram någonstans. (Erica, 2014-10-20)

Det påverkas mycket och väldigt bra. Man kan se en utveckling hela tiden om man tränar på någonting specifikt och till slut så kommer det ju av sig självt, det blir naturligt. Så man ser verkligen en utveckling, en utveckling socialt. Just att vi tränar till exempel turtagning, att dela med sig och det visar sig i barngruppen eller om barnet leker med andra barn, att om man tar någonting, som någon annan hade, så ger man tillbaka det, sådana grejer kan man träna på för att det är väldigt viktigt för dem. (Anna, 2014-10-17)

Här nämner pedagogerna vikten av att barnen ska introduceras i sociala sammanhang för att med tiden lära sig att vara i de samma. Barnen bör först och främst känna en trygghet i de vuxna som är runt omkring dem för att sedan utveckla andra bitar i sin vardag.

### 10.3.1 Analys och kommentar

Utifrån pedagogernas kommentarer och råd kunde vi konstatera att individualisering och relationer mellan miljö och omgivning var väldigt viktiga att ha i åtanke. Att arbeta med individen men även med individen och omgivningen, både rumsligt och socialt. Barnen är i behov av ständig träning men för att klara av det måste man se till att de får det rätta stödet från första början. Stimulering med hjälp av olika material är viktigt, dels för att de ska lära sig nya färdigheter men även för att de ska lära sig att interagera och vara med andra människor, menar de flesta pedagogerna. Allt detta leder till att *mentaliserings-förmågan* hos barnen utvecklas och bidrar till större flexibilitet och social kompetens.

## 11 Slutsats

Det övergripande syftet med studien var att undersöka hur pedagoger i förskoleverksamheten tänker kring arbetet med autistiska barn. Sex pedagoger intervjuades, verksamma inom olika pedagogiskt relaterade verksamheter och vi fick möjligheten att ta del av deras kunskaper, tankar och uppfattningar. För att uppnå syftet genomfördes en kvalitativ undersökning i form av semi-strukturerade intervjuer som gav svar på våra två frågeställningar: vad anser pedagoger att man ska ha i åtanke när man bemöter barn med diagnosen autism? Vilka pedagogiska metoder erbjuds för barn med autism i förskolan?

Vi anser att syftet har uppfyllts och frågeställningar besvarats, dels genom resultatredovisningen, analys och tolkning av pedagogernas uttalanden. Teorianknytning har varit relevant för att dra slutsatser och frambringa ett resultat. Vi kunde i svaren som vi fick av pedagogerna förstå det didaktiska arbetet som genomfördes och vilket förhållningssätt pedagogerna hade. Metodvalet, kvalitativa intervjuer var även relevant. Det gav möjligheten att få ta del av pedagogernas åsikter och tankar kring arbetet med barn, samt att det skapade en trygghet för informanterna.

Studien som vi har genomfört har gett oss mycket kunskap om arbetet med barn med diagnosen autism. Man kan dra slutsatsen att pedagogerna har en medvetenhet och mycket kunskap kring arbete med barn med autism och använder det för att med olika metodval och förhållningssätt utforma sitt arbetssätt. Genom informationen från pedagogernas syn på arbetet med barn med autism, blir man medveten om hur man ska förhålla i arbete och med bemötande med dessa barn.

Därmed är det viktigt att informationen och de kunskap vi inhämtat delges med andra pedagoger, något som även våra informanter tyckte. Att man ska dela med sig av kunskapen kring arbetet med autism för att det ska användas för alla barn. De förhållningssätt och metoder som pedagoger valde att arbeta med kan tänkas kunna tillämpas i arbetet med alla barn, med eller utan en funktionsnedsättning. Exempelvis med användningen av bilder med de yngsta barnen för att de ska lära sig vad olika föremål, verb eller annat heter.

Vikten av att *mentalisering*s förmågan eller *Theory of Mind* ständigt utvecklas i barns möten med erfarenheter är också något som vi kunde lägga märke till utifrån pedagogernas svar och vår tolkning av dessa. Mentaliseringsteorin eller *Theory of Mind* går i hand med metoderna som användes av pedagogerna.

Struktur och rutiner är också två begrepp som varit av vikt i arbetet med barn med autism, att man som pedagog bör skapa en trygg och stimulerande miljö där barnen med autism kan känna trygghet, leka och lära. Något som vi tror även kan tillämpas med alla barn oavsett funktionshinder.

Det fanns återkommande inslag i förhållningssättet som pedagogerna mötte barnen med. Man skulle vara lyhörd, bekräftande, stöttande och tydlig, något som även Sandberg (2009) skriver om i sin antologi. Att man ska ge barnen pedagogisk stöd genom ”direkt stöd”. För arbetet med barn med autism valde pedagogerna metoder som utgick ifrån tydliggörande pedagogik (TEACCH) och inlärningspsykologi (en till en träning).

## 12 Vidare forskning

Som en vidare studie skulle man kunna undersöka skillnaderna i utveckling och lärande av barn med autism beroende på om de befinner sig på en specialförskola eller en ”vanlig” förskoleverksamhet. Det skulle vara intressant att undersöka om de två olika verksamheterna använde samma metoder eller olika, och hur dessa påverkar barnens utveckling och varför det kan skilja. Detta kan man göra genom observationer och intervjuer för att få en större trovärdighet i undersökningen.

Ytterligare vidare forskning skulle kunna vara att undersöka vilket stöd förskolan får i arbetet med autistiska barn. Stöd från till exempel chefen, kommunen eller landstinget och vilka faktorer som kan påverka att stödet blir tillgängligt eller inte.

## 13 Käll/litteraturförteckning

Ahlberg Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber

Ahrne Göran & Svensson Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber

Björk - Åkesson (2009). Specialpedagogik i förskolan. Citerar: Skolverket (2007) *skolverkets lägesbedömning 2007. förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 303*. Stockholm: Fritzes. I: Sandberg, Anette (red.) *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB

Borger Robert & A. E. M Seaborn (1968). *Modern inlärningspsykologi*. Översättning: Ewa Rappe. Stockholm: Prisma

Cohen, Shirley (2000). *Fokus på autism: vad vi vet, vad vi inte vet och vad vi kan göra för att hjälpa barn med autism*. Stockholm: Cura bokförlag

De Clercq, Hilde (2013). *Mamma är det där ett djur eller en människa?*. Stockholm HLS Förlag. Citerar Sinclair (1992)

De Clercq, Hilde (2013). *Mamma är det där ett djur eller en människa?*. Stockholm: HLS Förlag

Gerland, Gunilla, Hartman, Göran & Larsson, Solveig (2008). *Autism: Svårigheter och möjligheter*. Stockholm: Pavus Utbildning

Gerland, Gunilla, Hartman, Göran & Larsson, Solveig (2008). *Autism: Svårigheter och möjligheter*. Stockholm: Pavus Utbildning. Citerar Baron- Cohen, Simon (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

*Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Mesibov, Gary B, Shea, Victoria & Schopler, Eric (2007) *TEACCH: vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur AB

Sandberg Anette (red.) (2009). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB  
Sandberg, Anette & Norling, Martina (2009). Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder. I: Sandberg, Anette (red.) *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB

Thurén Torsten (2013). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber

Trost, Jan (2014). *Kvaliativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Wing Lorna (2012). *Autismspektrum. Handbok för föräldrar och professionella*. Översättning: Ann Gillberg och Nanna Gillberg. Lund: Studentlitteratur

Åkesson - Björk, Eva (2009). *Specialpedagogik i förskolan. I: Sandberg Anette (red.) Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur AB

### **13.1 Elektroniska källor:**

Baron-Cohen S, Lombardo M & Tager-Flusberg (2013). *Understanding Other Minds: Perspectives from developmental social neuroscience*

Tillgänglig:

<<http://www.oxfordscholarship.com/till.biblextern.sh.se/view/10.1093/acprof:oso/9780199692972.001.0001/acprof-9780199692972-chapter-4>> (2015-08-25)

Fonagy P, Gergely G, Jurist E.L & Target M (2004) . *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Tillgänglig:

< [samples.sainsburysebooks.co.uk/9781849404310\\_sample\\_98122.pdf](http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781849404310_sample_98122.pdf)> (2015-08-23)

Kovshoff, H., Hastings, R. P., Reminton, B, (2011). *Two-Year Outcomes for Children With Autism After the Cessation of Early Intensive Behavioral Intervention*. Tillgänglig:

< <http://bmo.sagepub.com/till.biblextern.sh.se/content/35/5/427.full.pdf+html> >(2015-08-25)

Zander, Eric (2014). *Hur många har autism.(Elektronisk) Autismforum, 10 oktober*. Tillgänglig:

<[http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/introduktion/hur\\_manga/index.html](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/introduktion/hur_manga/index.html)> (2014-11-19)

## 14 Bilagor

### Bilaga 1 – Informationsbrev

Hej!

Vi är två förskollärarstudenter från Södertörns Högskola. Vi går vår sista termin och har börjat med examensarbetet. Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur pedagoger i förskolan arbetar med autistiska barn. Vi fokuserar på vilka hjälpmedel och metoder som används i arbetet och vill intervjua personer med erfarenhet som kan tänka sig att delta i undersökningen. Intervjuerna skulle äga rum på er förskola eller arbetsplats om inte annat bestäms. Vi tänker oss att det inte ska ta längre än 1 h då vi är medvetna om att tid är en bristvara för många. All information som vi får av er är givetvis sekretessbelagd och anonymiserad, även ni som deltagare kommer att vara anonyma i undersökningen. När examensarbetet är genomförd kommer vi låta er ta del av resultaten. Om det skulle bli aktuellt vill vi även kunna under arbetets gång återkoppla till er (om det skulle behövas). Eftersom erfarenheter och synpunkter bidrar till ökad kunskap är vi oerhört tacksamma om ni deltar i denna undersökning om autism.

Vi hoppas att ni finner detta intressant och ser framemot att höra av er snart!

Tack på förhand!

## Bilaga 2 – Intervjuguide

1. Hur länge har du jobbat inom förskoleverksamheten?
2. Vilken typ av utbildning har du?
3. Vart tog du lärarexamen?
4. Har du andra kompetenser/erfarenheter inom skolverksamheten?
5. Vilka åldersgrupper arbetar du med?
6. Finns det någon handlingsplan för barn med funktionshinder? (om ja hur ser den ut?)
7. Har du tidigare erfarenhet av att ha jobbat med barn med andra funktionshinder?
8. Finns det personal/resurs som stöd för de barn med funktionshinder?
9. Hur kan en dag på verksamheten se ut för ett autistiskt barn? (upplägg och rutiner)
10. Vilka metoder/ material finns det för att stödja barn med diagnosen autism på er förskola och hur används de? (till exempel TEACCH, andra modeller)
11. Arbetar hela personalen på avdelningen med autistiska barn? (hur ser samarbetet ut?)
12. Vad har du i åtanke när du bemöter barn med autism?
13. Hur påverkas den sociala och den kognitiva utvecklingen hos dessa barn?
14. Ur ett lärande perspektiv, hur ser ni på möjligheter och svårigheter hos barn med autism?
15. Hur bemöts de autistiska barnen av de andra barnen på avdelningen?
16. Påverkas resten av barngruppen av hur ni arbetar med dom autistiska barnen? (positivt/negativt?)
17. Hur upplever du att det är att jobba med barn som har autism?
18. Vilken betydelse anser du att du har för dessa barn med autism?
19. Vilket stöd får ni av kommunen, verksamheten och chefen för att göra ett så bra arbete som möjligt med barnen?
20. Erbjuds ni fortbildning, kurser inom detta?