



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# En läroplan för alla?

**Förskollärares syn på att utveckla förmågan att  
kommunicera hos barn med autism.**

**Agneta Pihl**

---

Uppsats:	15 hp
Kurs:	Examensarbete med utvecklingsinriktning, PDGX62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2012
Handledare:	Inger Nilsson
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	VT12-IPS-02 PDGX62

## Abstract

Uppsats: 15 hp  
Program och/eller kurs: Examensarbete med utvecklingsinriktning PDGX62  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Vt/2012  
Handledare: Inger Nilsson  
Examinator: Mikael Nilsson  
Rapport nr: VT12-IPS-02 PDGX62  
Nyckelord: Autism, kommunikation, lek, inkludering, förskola, läroplan,

---

### Syfte:

Syftet med studien var att belysa hur fyra förskollärare beskriver arbetet med att utveckla kommunikationsförmågan hos barn med autismspektrumtillstånd, utifrån förskolans läroplan. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur beskriver förskollärarna möjligheter och hinder i strävan mot de kommunikativa målen i förskolans läroplan när det gäller barn med autismspektrumtillstånd?
- Hur genomför förskollärarna arbetet i barngruppen så att barnen med autismspektrumtillstånd stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling?
- Vilken hjälp tycker förskollärarna att de själva behöver och får för att kunna sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att kommunicera med andra?

### Metod:

I studien används en kvalitativ metod. Genom halvstrukturerade intervjufrågor undersöker jag hur fyra förskollärare med egna ord beskriver sitt arbete med barn med autismspektrumtillstånd (AST). Respondenterna har flera års erfarenhet av barn med AST i förskolan. Två pedagoger arbetar på resursavdelningar och två på specialavdelningar.

### Resultat:

Resultatet visar att förskollärarna är övervägande positiva till möjligheterna att sträva mot målen. Målen i förskolans läroplan är relevanta eftersom de är formulerade som strävansmål, även om många barn med autismspektrumtillstånd är begränsade av en låg utvecklingsnivå. Respondenterna beskrev att de genom sitt förhållningssätt, tydlighet och struktur anpassade verksamheten för barn med AST. Genom att dela in barnen i smågrupper skapade man möjligheter till kommunikation, lek och samspel.

Brist på tid och barngruppens storlek upplevdes som hinder på resursavdelningarna. De flesta tyckte att de fick för lite stöd i form av fortbildning och handledning utifrån men de upplevde att de fick värdefullt stöd från arbetslaget. På resursavdelningarna saknade man också relevant stöd från förskolechefen.

Resultatet pekar mot att förskolans läroplan kan behöva kompletteras med riktlinjer för adekvata arbetssätt för barn med AST. En lyckad inkludering kräver resurser och gedigen kunskap om funktionsnedsättningen hos både pedagoger och förskolechefer.

## **Förord**

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare, Inger Nilsson, för ditt stöd och kloka kommentarer under studien. Jag vill även tacka de vänliga och tillmötesgående pedagogerna som tog sig tid att svara på mina frågor samt tacka min tålmodiga familj

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Bakgrund</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte</b> .....	<b>2</b>
2.1 Frågeställningar .....	2
<b>3. Litteratur och tidigare forskning</b> .....	<b>3</b>
3.1 Styrdokument .....	3
3.1.1 Barnkonventionen .....	3
3.1.2 Salamancadeklarationen .....	3
3.1.3 Skollagen .....	3
3.1.4 Lpfö.....	4
3.2 Centrala begrepp, forskning och teorier .....	5
3.2.1 Autismspektrumtillstånd .....	5
3.2.2 Kommunikation och kommunikationssvårigheter vid AST .....	6
3.2.2.1 Pedagogiska åtgärder.....	8
3.2.3 Lek och samspel.....	10
3.2.4 Inkludering och delaktighet .....	11
3.2.5 Lärande .....	13
<b>4. Metod</b> .....	<b>15</b>
4.1 Metodval .....	15
4.2 Pilotstudie .....	15
4.3 Urvalsprocessen.....	15
4.4 Urvalsgrupp .....	16
4.5 Intervju .....	16
4.6 Bearbetning och analys.....	17
4.7 Studiens tillförlitlighet.....	17
4.9 Etiska övervägande.....	18
<b>5. Resultat</b> .....	<b>19</b>
5.1 Möjligheter och hinder .....	20
5.2 Det pedagogiska arbetet i barngrupperna .....	21
5.2.1 Inkludering och samspel med andra .....	21
5.2.2 Arbetssätt och förhållningssätt.....	22
5.3 Stöd till förskolläraren .....	24
5.4 Resultatsammanfattning .....	26
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>27</b>
6.1 Metoddiskussion.....	27
6.2 Resultatdiskussion .....	27
<b>7. Slutord</b> .....	<b>31</b>

<b>8. Fortsatt forskning.....</b>	<b>32</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>33</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>36</b>
Bilaga 1. Intervjufrågor .....	36

# 1. Bakgrund

Genom att kommunicera och samspela med andra försöker vi förstå vår omvärld där språket blir en länk till tänkandet. Detta sociokulturella sätt att se på lärande, där den sociala omgivningen och kulturen är avgörande för hur lärandet ser ut, har anammats av bl.a. förskolans läroplan (Mauritzon & Säljö, 2003). För barn är leken en viktig arena där de utvecklar sitt kommunikativa och språkliga lärande och språket också är ett viktigt redskap i leken. Det finns dock barn i förskolan som har stora svårigheter med just kommunikation och samspel.

Jag har varit förskollärare i 20 år varav 10 år med barn med autismspektrumtillstånd (AST). De avdelningar jag arbetat på är dels s.k. resursavdelning (något färre barn och fler pedagoger än i en vanlig grupp, och ett visst antal platser för barn i behov av särskilt stöd) samt på specialavdelning (liten barngrupp där alla barn har behov av särskilt stöd) för barn med AST.

Autism är en genomgripande störning i utvecklingen som påverkar barnets hela livssituation. Barnet med AST har en av de allvarligaste störningarna i förmågan att kommunicera med andra. Barn med AST lever i en kaotisk värld eftersom de har brister i språkutvecklingen och i sin förmåga att förstå omvärlden (Alin Åkerman & Liljeroth, 1999). Arbetet med att utveckla barnens kommunikation har därför varit viktigt för mig och mina kollegor. Kommunikation handlar inte bara om tal utan även skrift, bild, kroppsspråk, musik m.m. Olika metoder har varit aktuella i de verksamheter jag har arbetat i. Det som är gemensamt för olika ”skolor” är att tidiga insatser främjar förutsättningarna för att barnet skall utvecklas optimalt. I arbetet med förskolebarn med AST har förskolläraren som uppgift att arbeta utifrån de nationella styrdokumenterna, ta ställning till olika metoder/ arbetssätt och att ta hänsyn till barnets behov av anpassad verksamhet. ”Förskollärare ska ansvara för”...

”att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen

- stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Lpfö 98/10, s 9).

Det finns en stor bredd inom autismspektrat, det ena barnet är inte det andra likt och man måste ta hänsyn till individuella behov när man planerar undervisningen. I förskolans uppdrag beskrivs att barn erövrar kunskap genom lek och samspel och genom att samtala och reflektera (Lpfö 98/10). Barn med AST har stora svårigheter inom dessa områden.

Vi som möter dessa barn måste vara lyhörda för svårigheterna och finna alternativa vägar. Om barnet har svårt att leka måste vi ge hjälp och stöd, och ta reda på hur just det här barnet bäst kan tillägna sig ny kunskap. Det krävs erfarenhet och stor kunskap om funktionsnedsättningen för att kunna hjälpa barnet att utveckla förmågan att kommunicera och samspela. Även vi pedagoger behöver hjälp och stöd i detta svåra arbete, genom t.ex. fortbildning och handledning.

På senare år har föräldrar till barn med AST erbjudits intensivträning enligt IBT (intensiva beteendeterapeutiska insatser) genom habiliteringen<sup>1</sup>. I Sverige används också beteckningen TBA (tillämpad beteendeanalys). Insatsen innebär att barnet tränas intensivt hemma och på förskolan. Beteendeterapeutiska program inriktar mycket på individuell träning och barnet drillas till att svara på tränarens frågor medan spontanitet och egna beslut inte är lika viktiga enligt Cohen (1998).

---

<sup>1</sup> ”Habilitering & Hälsa ger hjälp och stöd till personer som har medfödda eller varaktiga funktionsnedsättningar.” Habilitering 2011.

De senaste årens fokus på inkludering har inneburit att man i Göteborgs stad valt att i största möjliga mån behålla barn med AST i sina verksamheter och inte placera barn i specialförskolor. Dessutom får stadsdelarna numera betala för en plats i specialförskola, vilket resulterade i att förskolan jag arbetade på lades ned 2010. Samma år fick vi också en ny skollag och förskolan fick en reviderad läroplan med ett förtydligt ansvar för förskolläraren vilken i dagsläget är under implementering.

Jag är intresserad av att ta reda på hur några förskollärare ser på sitt arbete med barn med diagnos inom AST. Hur ställer de sig till de krav som kommer från samhället relativt de krav på anpassningar som barnet med AST behöver. Vilket stöd kan de ge barnet i dess kommunikativa utveckling och vilken hjälp får de själva i sitt arbete?

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Lpfö 98/10, s 8)

## 2. Syfte

Syftet med studien är att belysa hur förskollärare beskriver arbetet med att utveckla kommunikationsförmågan hos barn med autismspektrumtillstånd utifrån vad som står i den reviderade läroplanen för förskolan.

### 2.1 Frågeställningar

- Hur beskriver förskollärarna möjligheter och hinder i strävan mot de kommunikativa målen i förskolans läroplan när det gäller barn med autismspektrumtillstånd?
- Hur genomför förskollärarna arbetet i barngruppen så att barnen med autismspektrumtillstånd stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling?
- Vilken hjälp tycker förskollärarna att de själva behöver och får för att kunna sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att kommunicera med andra?

### **3. Litteratur och tidigare forskning**

Följande kapitel lyfter fram litteratur och tidigare forskning som legat till grund för min studie och mitt val av metod. Jag beskriver också styrdokument som anger vilka krav samhället ställer på förskolan och förskolläraren.

#### **3.1 Styrdokument**

Ahlberg (2009) (Red.) menar att specialpedagogiken är ideologiskt impregnerad. Det innebär att specialpedagogisk verksamhet och kunskapsområde är nära kopplat till utbildningspolitiska beslut. Uppdraget formuleras i t.ex. skollag och läroplaner vars policy har sin grund i internationella konventioner och överenskommelser. Förskolans läroplan reviderades 2010 och det var en del i ett omfattande utbildningspolitiskt program. Bakgrunden till reformerna var bl.a. att studier visar på försämrad kunskapsutveckling för svenska elever. Intentionen med förskolans reviderade läroplan var att höja ambitionsnivån i verksamheten. Den kunskapssyn som förmedlas är att barn har en naturlig lust att lära som tidigt skall stimuleras. Problemlösning sker genom att barnet får fråga och kommunicera med andra (Lpfö 98/10).

Här nedan beskriver jag kortfattat vad FN:s konvention om barnets rättigheter, salamancadeklarationen, skollagen och läroplanen säger om barns rätt till hjälp och stöd för sin inläring och utveckling.

##### **3.1.1 Barnkonventionen**

Sverige har skrivit under FN:s konvention om barnets rättigheter. Riksdag, landsting och kommuner ska ta hänsyn till konventionen vid beslutsfattande. Barnkonventionens artiklar gäller alla barn och artikel 23 tar specifikt upp rättigheter för barn med funktionsnedsättningar.

Länder ska se till att barn med funktionshinder får ett bra liv. Barn med funktionshinder ska kunna gå i skolan och vara med i samhället på andra sätt. Barnet och barnets familj ska få den hjälp de behöver. Hjälpen ska vara gratis eller så billig att människor ska ha råd att ta emot hjälp. Länder ska tillsammans lära sig mer om hur de ska hjälpa barn med funktionshinder på bra sätt. Rika länder ska hjälpa fattiga länder. (Utrikesdepartementet 2003, s 14).

##### **3.1.2 Salamancadeklarationen**

1994 antogs Salamancadeklarationen av Unesco (Svenska Unescorådet, 2006), FN:s organ för utbildning, vetenskap och kultur. Det var ett unikt och banbrytande dokument. Ideologin om "en skola för alla" lyfts fram och innebär att elever i behov av särskilt stöd skall få undervisning i ordinarie skolor tillsammans med andra barn. Här beskrivs att varje barn är unikt och alla har olika inlärningsbehov. Barn i behov av särskilt stöd har rätt till undervisning som anpassas efter deras behov.

##### **3.1.3 Skollagen**

Förskolan är numera en egen skolform och omfattas av skollagen. I den nya skollagen skriver man också in utbildning och undervisning i förskolans åtagande.



Man poängterar att all undervisning skall vila på vetenskaplig grund och beprövade metoder. Barn som behöver särskilt stöd skall få det och lagen säger att det är förskolechefens ansvar att fatta beslut om detta.

”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver.”(SFS 2010:800 8 kap § 9).

### 3.1.4 Lpfö

1998 fick förskolan sin första läroplan och 2010 var det dags att revidera densamma (Lpfö 98/10). Förskolan skall bli bättre på att ta tillvara på barns naturliga lust att lära och de mål och riktlinjer som är förtydligade och kompletterade handlar i första hand om språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik. Begreppet kommunikation förtydligas, det handlar bl.a. om att ställa frågor och argumentera.

Kommunikation är inte ett enskilt ämne utan en förutsättning för allt lärande. Barnen ska stimuleras i sin språk- och kommunikationsutveckling därför att språk och lärande hänger ihop liksom språk och identitetsutveckling. Kommunikation lyfts även fram inom områden som matematik och naturvetenskap, problemlösning ska ske genom att barnen får ställa frågor och kommunicera med andra. Verksamheten ska anpassas till alla barn och de barn som behöver mer stöd än andra ska få det.

”Förskolan ska sträva efter att varje barn

- utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv,”
- utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra”, (Lpfö 98/10 s 10).

Det som är förtydligt i den reviderade läroplanen är att barnen inte bara skall stimuleras i sin utveckling utan också att de skall utmanas och att ansvaret för detta vilar på förskolläraren. Förskolläraren får ett särskilt ansvar där alla i arbetslaget har ansvar för arbetet men förskolläraren skall se till att arbetet utförs enligt intentionerna.

”Förskollärare ska ansvara för

- att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ... stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling”, (Lpfö 98/10 s 11).

”Arbetslaget ska

- utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för språk och kommunikation samt för matematik, naturvetenskap och teknik”, (Lpfö 98/10 s 11).

Begrepp som utbildning och undervisning har införts och en annan viktig skillnad är att målen anger riktningen på den *förväntade* kvalitetsutvecklingen i förskolan (Lpfö 98/10) istället för den *önskade*. (Lpfö 98). För att förbättra förskolans arbetsprocesser ska den pedagogiska verksamheten dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas.

Stora delar i läroplanen är oförändrade och leken har fortfarande stor betydelse för barns lärande och välbefinnande.

Barn i behov av stöd har alltså rätt till en god pedagogisk miljö där de känner sig trygga och utvecklas. Det är förskolans skyldighet att anpassa verksamheten efter alla barns behov.

## 3.2 Centrala begrepp, forskning och teorier

Västerbro (2007) skriver på autismforums hemsida att man allt oftare använder ett s.k. paraplybegrepp såsom autismspektrum eller autismspektrumtillstånd. I studien kommer jag fortsättningsvis använda mig av autismspektrumtillstånd eller förkortningen AST.

### 3.2.1 Autismspektrumtillstånd

Dagens diagnoskriterier bygger på det som forskaren, klinikern och föräldern (till ett barn med AST) Lorna Wing (1998) kom fram till. Hon har haft stor betydelse för de kunskaper vi idag har om autism och som ännu är aktuella. På 1970-talet genomförde hon en studie tillsammans med sin kollega Judith Gold. De viktigaste slutsatserna av studien var att Kanners autism och Aspergers syndrom är undergrupper inom ett brett spektrum av störningar. Leo Kanner hade på 40-talet upptäckt ett antal barn med ovanligt beteende som han kallade "tidig barndomsautism". Centrala drag för diagnos var t.ex. brist på känslomässig kontakt, repetitiva rutiner, avvikelser i tal och välutvecklat utantill minne samtidigt som de hade inlärningssvårigheter inom andra områden.

Ungefär vid samma tidpunkt publicerade Hans Asperger i Österrike en artikel om en grupp barn och ungdomar med drag som naivitet, opassande sociala närmanden, begränsade specialintressen, monotont tal och en funktionsförmåga från medel till hög nivå. De skilde sig från Kanners barn men vissa likheter fanns dock.

Wing och Gold konstaterade också att dessa spektrumstörningar kan förekomma på alla intelligensnivåer och att de ibland hängde ihop med andra fysiska tillstånd. Enligt Gillberg och Peeters (2002) har majoriteten av dem som får diagnos inom autismspektrat en utvecklingsstörning. Spektrumbegreppet visar att det finns stora skillnader mellan personer med AST men det finns vissa svårigheter som är gemensamma.

Falkmer sammanfattar i sin artikel de tre symptomområden som också kallas "Wing's triad" i skolverkets rapport (2009).

Personer med AST har nedsatt funktion inom alla eller minst två av dessa områden:

- Ömsesidig social interaktion
- Ömsesidig verbal och icke-verbal kommunikation
- Begränsad föreställningsförmåga och begränsad beteenderepertoar

På autismforums hemsida (Lorenz, 2011) kan man läsa om manualen DSM-5 som innebär ett förslag på nya kriterier för diagnoser inom autismspektrat. Förslaget innebär att diagnosen autismspektrumtillstånd ersätter de nuvarande diagnoserna inom spektrat.

Två huvudkriterier beskriver de centrala svårigheterna:

- Brister i social kommunikation och interaktion.
- Begränsade, repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter.

Samt:

- Symtom måste finnas i tidig barndom
- Symtomen begränsar och stör personens fungerande i grupp.

Socialt samspel och kommunikation förs ihop till en punkt och beteckningen Aspergers syndrom kommer att försvinna enligt detta förslag.

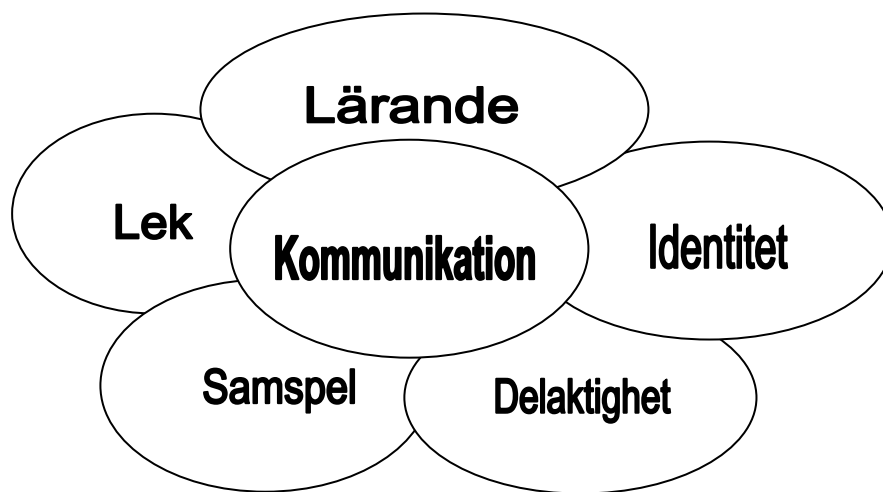
Bakom symptomen ligger enligt många forskare kognitiva svårigheter som påverkar förmågan att tolka och förstå omvärlden (Holmqvist, 2004. Frith, 1994).

- Mentaliseringsförmågan. För att förstå hur andra människor tänker och kunna räkna ut deras kommande agerande krävs en väl utvecklad Theory of Mind (ToM). ToM försöker beskriva hur människor är medvetna om andra människors tankar och känslor.
- Central coherens. En svaghet i denna funktion innebär bristande förmåga att se sammanhang, istället för att se helheten fokuseras detaljer.
- Exekutiva funktioner är ett samlande begrepp för förmågor som handlar om att kunna styra sina handlingar, att få en idé och kunna tänka ut en plan för att genomföra den.

Dessa funktioner är alltså påverkade hos personer med AST men kan även vara nedsatta vid andra funktionsnedsättningar.

### 3.2.2 Kommunikation och kommunikationssvårigheter vid AST

Nedan beskriver jag allmänna teorier om kommunikation, vad kommunikation är och hur viktigt det är för många områden i barnets utveckling. Jag kommer också att belysa teorier kring kommunikationssvårigheter vid AST. Därefter beskrivs hur svårigheterna ser ut, vad som är orsaken och vad det får för konsekvenser för barnet.



Figur 1. Illustration över områden och aktiviteter där kommunikation är viktigt. De olika områdena går in i varandra och är varandras förutsättningar.

Ordet kommunikation härstammar från latinska *communicatio* vilket har betydelsen: ha ett ömsesidigt utbyte av något (Ahlberg, 2009) (Red.). Kommunikation formas i samspelet mellan människor i den kultur, det sammanhang, de ingår i.

Förmågan att kommunicera är en förutsättning för lärande och hänger oupphörligt samman med barnets identitetsutveckling (Lpfö 98/10). Behovet att kommunicera är grundläggande hos alla människor (Heister Trygg, 1998) (Red.). Kommunikation är alltså mer än bara informationsöverföring, det handlar om olika former av samspel och ömsesidighet.

För att ömsesidighet skall uppstå måste först och främst motivationen och viljan finnas och det är därför viktigt att utgå från det som barnet visar intresse för enligt Bruce (2009).

”Kommunikation kan beskrivas i tre dimensioner:

- 1 Form: gester, symboler, talat språk, tecken och senare skrivning.
  - 2 Innehåll: Vad handlar kommunikationen om?
  - 3 Syfte: Vad vill jag med min kommunikation?”
- (Granlund & Olsson beskrivet av Luttrupp, 2009 s 175).

Det viktigaste är enligt Peeters (1994) att barnet får lära sig syftet med kommunikation. Detta är också nyckeln till makt. Genom kommunikation kan vi förutom att påverka omgivningen också förändra människors tankar och känslor.

Mauritzon och Säljö (2003) menar att barn utsätts för krav att förstå andra människors perspektiv tidigare idag vilket gör det viktigt att de får många olika kommunikativa erfarenheter. Små barn, från ca tvåårsålder deltar aktivt i fantasilekar och utför avancerade mentala operationer. Samtidigt visar studier att barn inte förrän i fyra års ålder klarar att lösa s.k. ”theory of mind” – uppgifter.

Frith (1999) anser att det är viktigt att reda ut vad som är specifikt i språksvårigheterna hos personer med AST eftersom det skiljer sig från andra språkstörningar. De störningar som är unika handlar inte om grammatik och fonologi utan om användningen av språket, t.ex. brist i förmågan att starta eller hålla igång ömsesidig interaktion, stereotypt och repetitivt språk, avvikande tonläge och rytm i språket och att personer med AST använder ”du” istället för ”jag” (Rutter & Schopler, i Frith, 1999).

Gillberg (1999) beskriver att barn med AST har svårt med ömsesidig kommunikation oavsett begåvningsprofil. De flesta är försenade i sin tal- och språkutveckling och har svårt att förstå talat språk, gester och mimik och barnen har ofta svårt att imitera. En oförmåga att använda tal och språk för kommunikation är signifikant för syndromet där nästan vartannat barn med AST aldrig utvecklar talat språk. Vissa barn lär sig mycket lätt utantill och upprepar långa konversationer men kan ha svårt att förstå innebörden i språket.

Holmqvist (2004) menar att det är brister i att se centrala sammanhang (central coherens) som är en del av orsaken till detta. Det är vanligt att barnet upprepar sådant det hört, s.k. ekotal. Personer med autism förstår ofta språket konkret och tolkar det bokstavligt. Många av barnen kan lära sig förstå uppmaningar men kan ha svårt att generalisera denna kunskap till att även gälla i andra situationer (Gillberg, 1999).

Uta Frith, som är en av världens mest kända forskare inom kommunikation och autism ändrade radikalt synen på orsakerna till kommunikationssvårigheter vid AST när hon presenterade sin teori 1989. Teorin, som var banbrytande när den kom, förklarar också orsaken till resten av triaden (Frith, 1999). Teorin går ut på att en kognitiv dysfunktion påverkar förmågan att kunna skapa och använda sekundära representationer. Ett litet barn hämtar information om hur saker och människor är och vad de har för funktion (primära representationer).

Vill man t.ex. låtsas att en banan är en telefon krävs att man vet vad banan och telefon är (primära representationer) men dessutom att man kan låtsas att en sak är något annat (representationer av representationer = sekundära representationer) Theory of mind (ToM) bygger på sekundära representationer och brister i ToM påverkar förmågan att upprätthålla sociala relationer eftersom förmåga att ta hänsyn till andras tankar och känslor är begränsad.

Ömsesidig kommunikation kräver hänsyn till andras tankar och därför behövs en förmåga att skapa och använda sekundära representationer för att denna ömsesidighet ska kunna uppstå. Frith menar att svårigheten att använda pronomen skulle kunna härledas till en brist i att uppfatta eget och andras mentala tillstånd. Fantasi eller att kunna låtsas, vilket barn med AST har svårigheter med, utvecklas endast om man kan hantera sekundära representationer.

Ytterligare en teori som hänger ihop med kommunikationssvårigheterna är relevanteorin av Sperber och Wilson som Frith (1999) beskriver. Den går ut på att personer med AST har svårt att sortera vad som är relevant information i olika sammanhang. Även om personen kan minnas ett meddelande ord för ord så kan han/hon ha svårt att förstå avsikten bakom meddelandet. Kommunikation utgår från att man tillskriver varandra avsikter och på detta sätt är ToM och relevans sammankopplade.

Att jag inte kommunicerade med ord berodde inte på att jag inte kunde lära mig språket utan på att jag helt enkelt inte visste att det var detta språket var till för ... Jag hade ingen aning om att det kunde vara ett sätt att utbyta tankar med andra människor.  
(Jim Sinclair, citerad i Peeters 1994 s 88)

Språkproblem påverkar barnets lek och förmåga till inläring. Bruce (2009) beskriver att det som ofta gör att barn med språkstörningar får problem i lek är att de har svårigheter i att argumentera, fråga, förklara, berätta osv. Det är också i lek och samspel som barnets språk stimuleras och barn med AST har svårigheter i att söka gemensamma upplevelser med andra människor. Resultatet blir att de går miste om tillfällen att skapa begrepp för inre upplevelser och att förstå att andra människor också har upplevelser (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

### 3.2.2.1 Pedagogiska åtgärder

Barnet med AST har alltså omfattande svårigheter i sin kommunikation, därför behövs också omfattande och specifika åtgärder för att tillgodose barnets behov. Här nedan tar jag upp olika pedagogiska åtgärder som forskningen anser vara ett stöd för att barn med AST ska utveckla sin kommunikationsförmåga.

Föreningen Sveriges habiliteringschefer (2010) har initierat projektet Evidens Baserad Habilitering (EBH) med syftet att granska olika interventioners evidens.

Rapporten har resulterat i ett antal tydliga rekommendationer av habiliteringsinsatser för barn i förskoleåldern med funktionsnedsättning och tidig kommunikativ nivå. Säkrast vet man att rekommendationerna gäller barn med autism och utvecklingsstörning men även andra nedsättningar i språk och kommunikationsförmågan:

- Indirekta insatser där föräldrar får utbildning i kommunikation, responsiv kommunikationsstil (naturligt samspel och turtagning) och beteendemodifierande övningar att använda i det vardagliga samspelet. Detta har också visat sig öka barnets språkutveckling signifikant. En studie visar att också kamrater till barnet kan lära sig responsiv kommunikationsstil.
- Direkta insatser bör fokusera på grundläggande kommunikativa färdigheter såsom imitation, delad uppmärksamhet och förståelse för symboler.
- Barnen skall ha tillgång till AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) så tidigt som möjligt och bör innefatta mer än ett sätt samtidigt.
- Direkta insatser i form av t.ex. IBT (intensiv beteendeterapi) bör ges i naturlig miljö och utgå från barnets intresse och lek. Traditionell träning av barnet är mer effektivt när barnet tillägnat sig grundläggande kommunikativa färdigheter. Det innebär att IBT måste ses över när det gäller barn på tidig kommunikativ nivå.

- PECS (picture exchange communication system) ökar funktionell kommunikation och tycks i likhet med andra AKK insatser stimulera talutvecklingen.
- Bilder som presenteras med ljudåterkoppling på dator eller talande hjälpmedel går snabbast att lära in.
- Bäst resultat fås om man stöttar nätverket kring barnet att använda en kommunikativ miljö med hög responsivitet. (Fritt sammanfattat).

Gillberg (1999) menar att teckenspråk oftast är svårare att förstå för barn med autism än talat språk men att bilder kan underlätta kommunikationen. För barn på högre utvecklingsnivå kan det ibland vara lättare med skriftlig kommunikation än talat budskap.

Heister Trygg (1998) (Red.) poängterar att personer med tal- och språksvårigheter, som kanske dessutom har svårt med mimik och kroppsspråk behöver alternativ och kompletterande kommunikation (AKK).

Logopeden Gunilla Thunberg (2011) har tagit fram en kunskapsöversikt om AKK för personer med AST. AKK är insatser som stödjer kommunikationen och redskap för detta kan vara tecken, bilder eller datorer. De senaste 20 åren har man främst förespråkat bilder eller talande hjälpmedel för personer med AST men nyare studier visar att tecken som AKK ökar ögonkontakt och ljud mer än PECS (Picture Exchange Communication System). Bildkartor kan fungera bra men PECS där man räcker över en bild kan fungera bättre om barnet har svårt att peka för att visa vad det vill och det har också visat sig att det går fortare att lära sig PECS än tecken. Det är viktigt att personer som är nära barnet får återkommande utbildning i PECS om det skall fungera bra. Fördelen med talande hjälpmedel är att barnet får samma kommunikationsmedel som andra och det har också visat sig att förskolebarn kommunicerade mer vid lek och måltider och att vuxna kommunicerade mer med barnet om man använde talhjälpmedel.

Det går inte att säga att den ena metoden är bättre än den andra utan att de snarare kompletterar varandra där man måste utgå från barnets behov.

Alla barn med AST är olika och en kartläggning är viktig för att se vilka behov barnet har. Det är också viktigt att introducera olika metoder tidigt eftersom man inte vet vilken metod som passar just det barnet bäst. AKK har inte en negativ inverkan på talet som varit en vanlig uppfattning, snarare tvärtom. Problemskapande beteenden är också en slags kommunikation och när barnet får ett alternativt redskap för att kommunicera så minskar oönskat beteende (Thunberg, 2011).

Barn med AST har oftast fått lära sig att svara på frågor men de måste få många fler tillfällen att spontant ta egna initiativ till kommunikation. Frost och Bondy (2002) beskriver att syftet med PECS (picture exchange communication system) är funktionell kommunikation. Man vill att personen med AST ska initiera kommunikationen och kunna rikta den till en kommunikationspartner. PECS består av olika faser och passar små barn med autism oavsett begåvningsprofil. Från att begära något åtråvärt genom att räkka över en bild till att svara på frågor och kommentera spontant. Barnet har en kommunikationspärm med bilder och/eller meningsremsor.

Förutsättningar för att utveckla god AKK är enligt Heister Trygg (1998) (Red.):

- Goda samspelepartners
- God kommunikativ miljö
- Goda hjälpmedel
- Kunnig hjälp för utvecklande av samspele och samtalsfärdigheter.

Tidigare har man inom AKK sysselsatt sig med att utveckla bra hjälpmedel, symbolsystem och tekniska hjälpmedel som t.ex. pratapparater men nu inriktas alltmer på samspelet i kommunikationen (Heister Trygg, 1998).

### 3.2.3 Lek och samspel

För barn är leken en viktig arena där de utvecklar sin kommunikationsförmåga och språket är också ett viktigt redskap i leken. Enligt förskolans läroplan erövrar barn kunskap genom lek och samspel och genom att samtala och reflektera (Lpfö 98/10). Guralnick m.fl. (beskrivet av Luttrupp, 2009) framhåller samspelet som något vi har tillsammans med andra och som har en mening för alla som deltar. I samspel med andra lär vi oss att andra är lika men också olika. Det är också på detta sätt som vi skapar mening och vi formar och formas i möte med andra människor (Mauritzon & Säljö, 2003).

Leken har alltid haft en stor betydelse i förskolan. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att leken historiskt har setts ur två olika synvinklar, dels som barnets angelägenhet men också som en pedagogisk aktivitet styrd av vuxna. Man brukar beskriva leken som lustfylld, frivillig, spontan, symbolisk och att den inte har några utifrån ställda mål. Leken är ett aktivt engagemang och den är ofta social. Den är beroende av vuxnas attityder och leken behöver stimulans och material. Vidare menar de att barn i lek utvecklar sin kommunikativa kompetens. De lär sig tolka subtila signaler och i leken använder barnen ord, rörelser, gester, röstlägen m.m. Leken stimulerar barnets fantasi, inlevelseförmåga och symboliska tänkande. För att leken skall kunna fortgå krävs att barnet kan följa regler som samförstånd, ömsesidighet och turtagande.(a.a)

För de flesta barn är leken alltså en källa till inspiration och meningsskapande. Men barn med AST leker sällan spontant, deras mentaliseringsförmåga (ToM) är ofta dåligt utvecklad och det får då förödande konsekvenser för ömsesidig lek, kommunikation och samspel (Frith,1999).

Beyer och Gammeltoft (1998) poängterar att pedagogerna inte får ge upp leken för barn med AST även om de inte leker frivilligt. Barnen kan lära sig leka med hjälp och stöd och den mest betydelsefulla pedagogiska insatsen är att stödja barnets kommunikation.

Luttrupp (2009) menar att barn med utvecklingsstörning har svårigheter med att påbörja, upprätthålla och avsluta samspel med jämnåriga. Många av dessa barn har en vuxen som tolkare och barnet får därigenom mestadels en vertikal kommunikation och den beskrivs som ojämn. Barnet kan behöva den hjälpen men behöver också få horisontell kommunikation som är mer jämlik för att kunnas umgås med jämnåriga vilket också gäller barn med AST.

Många insatser för att utveckla lek och samspel riktar sig direkt till barnet med AST. Men Wolfberg och Schuler (1993) har visat på hur viktigt det är med samspel med jämnåriga för barn med AST. Deras ofta citerade studie är viktig och modellen de utvecklade införlivar variabler som påverkar lek och social interaktion.

Följande funktioner anses viktiga:

*Naturligt integrerade anpassningar.* Där övervägande andel barn är socialt kompetenta.

*Väl designade lektytor.* Här har man tänkt på rummets yta och hur man organiserar material.

*Urval av lekmaterial.* Lekmaterial har valts utifrån dess interaktiva potential

*Ett konsekvent schema och rutiner.* Det är viktigt för barn med AST att omgivningen är förutsägar.

*Balanserade lekgrupper* med välbekanta jämnåriga som träffas regelbundet.

*Fokus på barnets kompetens.* Viktigt att veta varje barns "närmsta zon för utveckling" (det begrepp som myntades av Vygotsky, vilket innebär att det barnet idag klarar med hjälp kan det imorgon klara själv).

*Stöttande medverkan* från vuxna. Allt eftersom barnet visar framsteg så drar den vuxne gradvis tillbaka stödet. Man presenterar särskilt strategier för att känna igen och svara på varandras subtila ledtrådar till initiativ.

*Fördjupning i leken.* Den sista kritiska punkten är att få barnet engagerat i hela lekupplevelsen. Även om aktivt deltagandet från barnets sida är minimalt så är barnet med utifrån vad han klarar av (Fritt sammansatt).

Studien rapporterar om tre barn i en integrerad skola och det var när studien kom viktigt med integrering vilket jag skriver mer om i nästa kapitel. En slutsats i denna studie var att det är viktigt att inte dra tillbaka vuxenstödet för tidigt. Resultatet visade inte bara förbättringar i förmågan att leka kognitiva och sociala symbollekar utan även barnens kommunikationsförmåga utvecklades. Det visade sig att barnet använde de nya färdigheterna även i situationer som de inte blivit tränade i. Uppföljningar har också visat att de positiva resultaten höll sig över tid.

Barnet med AST behöver vägledning för hur det skall interagera med jämnåriga och på samma sätt kan jämnåriga behöva ett program för att lära sig hur de skall reagera på beteenden och hur de kan inkludera och acceptera barnet med AST. Man kan med fördel använda sig av sociala berättelser för kamraterna för att öka förståelsen (Attwood, 2008). Sociala berättelser är skrivna och ritade förklaringar som hjälper barnet att förstå oskrivna regler och sociala mönster (Andersson, 2000). Den sociala berättelsen beskriver vad som händer i olika sociala situationer och vad som förväntas av barnet. Till skillnad från talat språk så finns det skrivna eller ritade budskapet kvar och kan läsas flera gånger.

### **3.2.4 Inkludering och delaktighet**

Alla barn i behov av särskilt stöd har enligt skollagen rätt till en plats i förskola (SFS, 2010).

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. 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.  
(Lpfö 98/10 s 5).

Vistelsen i förskolan kan i sig vara ett stöd för barnets utveckling men för vissa barn behövs mer specifikt, specialpedagogiskt stöd än bara generella insatser anser Björck-Åkesson (2009). I förskolan talar man inte så ofta om specialpedagogik och speciella förskolor för barn i behov av särskilt stöd är ovanliga i Sverige. Inom specialpedagogik i skolan är begrepp som inklusion och inkludering viktiga. Inklusion betyder ”innefattande” och handlar om social och fysisk delaktighet (Björck-Åkesson, 2009).

Integrering lanserades på 1960-talet som en motpol till olika särlösningar (Nilholm, 2006). Så småningom kom begreppet att urholkas och hade fått betydelsen att barn i behov av särskilt stöd skulle anpassa sig för att passa in i den ordinarie skolan. Alla forskare gör dock inte skillnad mellan inkludering och integrering även om många anser att begreppet integrering är föråldrat enligt Nilholm (2006).

Falkmer (2009) tolkar inkludering som att alla ska omfattas redan från början och att olikheter ses som en tillgång när skolan skall anpassa sig till de elever man har.



Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 2006) har haft stor betydelse för införandet av begreppet inkludering även om den svenska översättningen använde begreppet integrering. I spår av Salamncadeklarationen dök också begreppet "en skola för alla" upp (Nilholm, 2006). Begreppet grundar sig på politiska intentioner om att alla barn är välkomna till skolan och att skolan skall anpassa sig till barns individuella förutsättningar.

"Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov." (SOU 1999: 63, s 193).

Fysisk integrering är oftast inte något problem i förskolan men delaktighet är inte någon självklarhet även om barnet vistas hela dagarna i förskolan med andra barn, menar Björck-Åkesson (2009). Hon förordar därför att man istället talar om barns delaktighet i förskolan. Delaktighet är en förutsättning för att barnet skall ha inflytande och kunna påverka sin vardag. "Att få vara med i samspel och gemenskap, att aktivt få medverka och att få känna engagemang innefattas också i begreppet delaktighet." (Eriksson, 2009 s 217).

Världshälsoorganisationen (WHO) definierar delaktighet som "att vara involverad i en livssituation" (beskrivet i Björck-Åkesson, 2009 s 24). Delaktighet är ett grundläggande begrepp i WHO:s modell över hälsokomponenter.

Versionen för barn och ungdomar, ICF-CY, beskrivs av Ibragimova (2009). Hon framhåller att ICF-CY kan fungera som ett verktyg för pedagogisk reflektion över vilka anpassningar som behöver göras för barn i behov av stöd. Detta verktyg klassificerar på det sättet att det inte benämner diagnoser utan fokuserar på hur barn i behov av särskilt stöd fungerar i aktiviteter och vilken betydelse miljön i förskolan har för barnets möjligheter. En av komponenterna i ICF-CY är aktiviteter och delaktighet och förklaringar av barns svårigheter kan vara till stöd för planerandet av åtgärder. Om barnet t.ex. har svårt att göra sig förstådd och förstå andra kan åtgärden i den kommunikativa miljön vara att använda kommunikationshjälpmedel som bilder. Ibragimova definierar delaktighet som en "känsla av tillhörighet och känsla av att vara delaktig i förskolans aktiviteter." (s 290).

Samhällets prioriteringar av resurser utifrån begrepp som "en skola för alla" är oftast generella och inte tillräckliga för barn i behov av särskilt stöd menar Björck-Åkesson (2009). På frågan om integrering eller inte för barn med AST svarar Alin Åkerman och Liljeroth (1998) att det bör finnas en mångfald av möjligheter eftersom behoven är skiftande.

De menar att många personer som själva har AST tycker att särskilda klasser är bäst eftersom många har råkat ut för mobbning och har lidit utan att kunna förmedla detta. Många har dock glädje av att gå i ordinarie skola men då krävs genuina kunskaper hos personalen och anpassningar i miljön.

Falkmer (2009) skriver i skolverkets rapport: "Skolan och Aspergers syndrom" att en ordentlig kartläggning av barnets behov och starka sidor är nödvändig för att kunna skapa en inkluderande miljö. Detta är särskilt viktigt när det gäller barn med AST eftersom de ofta har en ojämn utvecklingsprofil. En inkluderande miljö anpassar aktiviteter och krav efter individens förutsättningar.

Personer med AST har alltid nedsatt funktion inom kommunikation och socialt samspel och behöver anpassningar i dessa områden.

Skolan är en komplicerad miljö för barn med AST och det är komplicerat att undervisa barn med AST. För att utveckla bra inkluderande strategier behöver personalen få handledning av någon med stora kunskaper om autism. För att verklig inkludering skall kunna ske måste det också ses som hela skolans ansvar (Falkmer, 2009).

Attwood (2008) hävdar att elever med AST, förutom den kunskapsmässiga läroplanen i skolan även behöver en social läroplan. Den sociala läroplanen ska innefatta hur man skaffar

och behåller vänner. Den måste dessutom omfatta utbildning för personalen och relevanta resurser.

Inkluderande strategier innebär i grunden att de praktiska konsekvenserna av elevers funktionsnedsättning blir en naturlig del av skolans vardagsarbete. Det innebär dels att göra anpassningar i och av omgivningen, dels att skapa förutsättningar för lärande, förståelse, färdigheter och strategier för den enskilda personen med AST. (Falkmer, 2009 s 20).

### 3.2.5 Lärande

Här beskriver jag kort vad forskningen anser om kunskapsbildning i allmänhet och går sedan över till att beskriva en teori om hur barn med AST kan lära sig. Därefter tar jag upp olika arbetssätt som anses vara framgångsrika för barn med AST. Barn med autism behöver en genomtänkt heltäckande pedagogik som anpassas inom alla områden. Jag har här lagt fokus på kommunikation.

Hur lärande bäst skall gå till har det rått delade meningar om genom historien. På 1960-talet var behaviorismen stark, skriver Säljö i sin artikel (2003). Behavioristerna anser att en förståelse av helheten uppstår genom att beteende lärs in i små steg som drillas in. Repetition motverkar att det man lärt glöms bort. Barnstugeutredningen som kom i slutet på 60-talet grundade sig däremot på Piagets teorier. Denna konstruktivistiska syn på lärande menar att kunskap är något man aktivt skapar och att det är en inre process där pedagogen och kamrater spelar en underordnad roll. De senaste decennierna har ett stort intresse riktats mot Vygotskys teorier om lärande vilka utgår ifrån att lärande sker i samspel med andra och den kultur barnet befinner sig i avgör hur lärandet kommer att se ut. Språket är viktigt i detta sociokulturella sätt att se på lärande.

Holmqvist (2004) menar att det kräver stor flexibilitet och kreativitet att undervisa barn med autism. Till skillnad från barn med utvecklingsstörning, som följer den normala utvecklingsgången om än långsammare, har barn med autism en utvecklingsgång som vi har svårt att känna igen. För de flesta människor är kommunikation ett viktigt redskap för social interaktion men vi bör vara ödmjuka inför att det finns individer som har ett annorlunda sätt att uppleva sin omvärld menar hon. Hon hävdar att man inte enbart kan förklara lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv eftersom man då utesluter personer som pga. funktionshinder har svårt att delta i den sociala interaktionen.

Holmqvist är kritisk till att vissa författare utger sig för att behandla pedagogiska aspekter på lärande för personer med AST medan de i själva verket beskriver metoder som begränsar symptomen av avvikelserna.

Olika metoder kan användas beroende på vad det är man vill att personen skall lära sig, men Holmqvist påpekar att det är skillnad på lärande och instruktiv träning. Ett variationsteoretiskt perspektiv på lärande fokuserar på *vad* det är som skall läras, metoderna anger *hur* detta skall läras. Holmqvist hänvisar till en studie med variationsteoretiskt perspektiv på lärande.

Variationsteorin arbetar med tre komponenter som är viktiga för lärande nämligen urskiljning, samtidighet och variation. Urskiljning används för att ta reda på vad som är väsentlig information och vad som är oväsentligt i sammanhanget där det gäller det för pedagogen att ta reda på vad det är barnet urskiljer. Samtidighet handlar om en dimension bestående av olika aspekter som kan variera. Dimensionen "handla mat" består av en mängd olika aspekter såsom att plocka ner varor i en korg och att betala. Den sista delen, variationen är något som noga måste planeras utifrån vad man kommit fram till att den lärande urskiljt.

Vad är det som varierar respektive inte varierar i den lärandes syn på lärandeobjektet? För att förstå vad som krävs för att personer med AST skall lära sig måste vi ta reda på vad som fattas när ett lärande inte sker. Studiens resultat var att variationsteoretiska perspektivet på lärande var framgångsrikt för att förändra omvärldsuppfattningen hos personer med AST.

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) är ett program som utvecklades i USA på 1960-talet (Mesibov, Shea & Schopler, 2007). Målen utgår från ett livsperspektiv där tanken är att personer med AST ska leva så självständigt som möjligt. Detta arbetssätt betonar ett nära samarbete mellan familj och t.ex. förskola för att anpassa innehållet efter individens förutsättningar där man utgår från barnets styrkor och intressen. Undervisningen skall vara strukturerad med t.ex. ett individuellt anpassat schema. När det gäller att utveckla barns kommunikation fokuserar programmet på funktionell, spontan kommunikation i naturliga sammanhang. Metoder för detta kan vara att barnet visar ett föremål för att få det hon/han vill ha eller genom t.ex. modellinlärning som ett sätt att utveckla barnets ordförråd. Cohen (1998) beskriver TEACCH-verksamheten som ett sätt att anpassa miljön efter barnets särdrag men hon menar att ibland behöver barnet lära sig att förhålla sig till att omvärlden inte alltid är förutsägbar.

Tydliggörande pedagogik syftar till att göra omgivningen så begriplig som möjligt så att barnet med AST kan bli delaktigt och självständigt (Andersson & Nilsson 2008). Personer med AST föredrar visuell information. I tydliggörande pedagogik används samma symboler för begrepp och det är därför mer entydigt än talat språk som skiftar vid olika tillfällen. Personer med AST har svårt att tänka sig något de inte varit med om förut och då kan t.ex. bilder vara ett sätt att bli förberedd på vad som skall hända.

Den viktigaste pedagogiska principen för barn med AST är att hjälpa dem att strukturera tillvaron, menar Beckman, Kärnevik och Schauman (1994). Olika funktioner bör ha sin speciella plats och barnet behöver ett schema med saker, bilder eller ord beroende på vilken utvecklingsnivå det befinner sig på. Inlärningen bör följa ett speciellt mönster och upprepas många gånger. När barnet har lärt sig något nytt automatiseras kunskapen genom att överförs till annan miljö och tillsammans med någon annan. När barnet behärskar momentet är det viktigt att dra tillbaka stödet för att öka självständigheten.

Andersson och Nilsson skriver på autismforums hemsida (2008) att det är viktigt att pedagogerna har kunskap om autism och barnets individuella förutsättningar. En kartläggning av barnets styrkor och svagheter och en kartläggning av omgivningen visar vilka anpassningar som kan behöva göras. Viktiga frågor att ställa är bl.a. Hur förstår barnet kommunikation? Hur kommunicerar barnet? I vilka situationer kommunicerar barnet och med vem? Är viktiga frågor att ställa sig.

TBA (tillämpad beteendeanalys) är en metod som ska lära barn med AST beteenden som har en social betydelse t.ex. kommunikation och socialt samspel (Beckman, 2011). De modeller som bygger på beteendeterapi enligt Loovas är de som har bäst dokumenterade framgångar menar Cohen (1998). Behandlingen går ut på att genom intensiv, individuell träning ändra barnets beteende genom att exempelvis belöna med godis om det gör som terapeuten säger. Beckman (2011) beskriver att träningen delas upp i mätbara enheter genom att först lära barnet med en vuxen och sedan öva färdigheten i naturliga sammanhang. Språkträningen i programmet går ut på att språket är ett beteende som lärs in genom en konsekvens från omgivningen. Om läraren t.ex. säger docka och barnet tar dockan så blir belöningen att barnet får leka med dockan en stund.

Metoden har kritiserats för att utelämna vissa grupper av barn som inte har lika goda förutsättningar som andra pga. uteblivet språk före en viss ålder. Tidigare inbegrep dessa

metoder fysisk bestraffning och även om det nu är borttaget kan vissa bryska inslag finnas kvar enligt Cohen (1998).

## **4. Metod**

I följande avsnitt motiverar jag val av metod, beskriver pilotstudien, tillvägagångssättet i urvalsprocessen och genomförandet av intervjuerna. Jag tar också upp frågan om etiska principer och undersökningens tillförlitlighet.

### **4.1 Metodval**

En studie genomförs ofta med en kvantitativ eller kvalitativ metod. Kvantitativ metod innebär att man vill ta reda på t.ex. hur många eller hur vanligt något är. Stukát (2005) menar att huvuduppgiften i den kvalitativa studien är att tolka och förstå resultatet och inte att generalisera. Eftersom syftet med min studie är att beskriva hur några förskollärare ser på sitt arbete så har jag valt att använda mig av en kvalitativ metod.

Med halvstrukturerade intervjufrågor vill forskaren förstå den intervjuades livsvärld (Kvale, 1997). Med denna typ av frågor vill jag alltså ta reda på hur några förskollärare med egna ord beskriver sitt arbete med barn med AST. En kvalitativ ansats innebär att tolka och förstå de resultat som kommer fram. Det innebär inte att man kan generalisera resultatet. Fokus i min studie kommer därmed att ligga på att beskriva och förstå förskollärarnas perspektiv.

Jag intervjuar fyra förskollärare och utifrån mina frågeställningar skapar jag några huvudfrågor som ställs likadant till alla informanter. Dessa följs sedan upp individuellt och följdfrågor ställs för att få ett så uttömmande svar som möjligt (Stukát, 2005).

### **4.2 Pilotstudie**

En pilotstudie med en förskollärare som arbetar på en resursavdelning genomfördes före intervjuerna. Vid pilotstudien framkom att en fråga behövde omformuleras för att bli tydligare.

Ett förslag som jag tog med mig till intervjuerna var också att intervjupersonen fick ha en utskrift av frågorna framför sig vid själva intervjun. Pilotstudien gav mig också värdefull träning i att följa upp intervju svaren för att kunna vidareutveckla resonemanget.

### **4.3 Urvalsprocessen**

Jag började med att ta kontakt med en specialpedagog på resursenheten i den stadsdel där jag arbetar för att få reda på vilka förskolor som hade barn med diagnos inom AST inskrivna. Eftersom syftet med studien bestod i att ta reda på hur förskollärarna ser på arbetet med att utveckla kommunikationen hos barnet med AST och den reviderade läroplanen så var det viktigt för mig att respondenterna har kunskap och erfarenhet både inom autism och förskolans läroplan. Jag valde därför bort de förskolor som nyligen fått barn med AST inskrivna och inte hade tidigare erfarenhet inom området.

Efter detta fann jag att fyra förskoleavdelningar i specialpedagogens upptagningsområde kunde vara aktuella för min studie. Förskolläraren har ett förtydligat ansvar i den reviderade läroplanen (Lpfö 98/10). Därför valde jag att intervju just denna yrkeskategori.

## 4.4 Urvalsgrupp

Pedagog och förskola	Gruppstorlek och ålder på barnen	Antal barn i behov av stöd	Antal pedagoger och utbildning
Förskollärare Anita på förskolan Anden (S)	4 barn 3-6 år	4 barn med diagnos inom AST	2 förskollärare 1 specialpedagog 1 fritidspedagog
Förskollärare Berit på förskolan Blåmesen (R)	15 barn 2-7 år	5 barn i behov av särskilt stöd	2 förskollärare 2 barnskötare 1 barnskötare på 50% som extra resurs för ett förskoleklassbarn.
Förskollärare Carina på förskolan Citronfjärilen (R)	15 barn 3-6 år	5 barn i behov av särskilt stöd	3 förskollärare 1 barnskötare
Förskollärare Diana på förskolan Delfinen (S)	7 barn 3-6 år	7 barn i behov av särskilt stöd	2 förskollärare 2 specialpedagoger

Figur 2. Beskrivning av aktuella förskolor och förskollärare. S= specialförskola  
R= resursförskola

I en kvalitativ studie är inte antalet intervjuer det väsentliga utan kvaliteten och substansen i intervjun (Kvale, 1997). Jag intervjuar fyra förskollärare. Alla arbetar på förskolor med flera andra avdelningar i samma hus. Två av förskollärarna arbetar på specialavdelningar, där alla inskrivna barn har behov av särskilt stöd.

På den ena, Anden, har alla barn en diagnos inom autismspektrat. Pedagogerna på Anden har arbetat ihop i 20 år och har således lång erfarenhet av funktionsnedsättningen.

På den andra specialavdelningen, Delfinen, har alla barn behov av särskilt stöd men orsaken varierar. De har just nu ett barn med diagnos inom AST, men har under årens lopp haft ett flertal barn med diagnosen. Förskolan har funnits i 18 år och Diana som jag intervjuar har arbetat där i 8 år.

De andra två förskollärarna arbetar på resursavdelningar där ett visst antal platser är avsedda för barn i behov av särskilt stöd. På Citronfjärilen har de 5 barn i behov av stöd, varav ett barn med diagnos inom AST. Avdelningen har under de tio år som den funnits haft flera barn med diagnosen och har en musikinriktning. Blåmesen är också en resursavdelning. För närvarande har de 5 förskolebarn som har resursplats, plus ett förskoleklassbarn som fått gå ett extra år på förskolan med en extra resursperson på 50%.

Två av resursbarnen har diagnos inom AST och även här har personalen tidigare erfarenhet av barn med denna diagnos.

Alla namn på såväl förskollärare som förskolor är fingerade.

## 4.5 Intervju

Jag började med att kontakta respektive förskollärare för att avtala tid och plats för intervjuerna och beskrev syftet med studien och de frågeställningar jag utgår från.

Förskollärarna fick komma med förslag på tid och vi bestämde att träffas på respektive

förskola. Innan intervjun mailade jag frågorna till respondenterna så att de fick god tid på sig att sätta sig in i undersökningen.

Mitt mål var att genom halvstrukturerade intervjuer förmå förskollärarna att beskriva sin syn på arbetet med barn inom AST och förskolans läroplan. Metoden ger möjlighet att utifrån ett antal huvudfrågor kunna följa upp och ställa följdfrågor för att komma ännu längre och nå ännu djupare (Stukát, 2005).

Respondenterna blev informerade om att jag tänkte använda mig av diktafon och jag lovade att radera allt när arbetet var avslutat.

Jag frågade också om jag fick återkomma om det var något jag hade missat eller behövde komplettera med vilket förskollärarna samtyckte till.

Intervjuerna genomfördes i enskilda rum på respektive förskola där vi kunde sitta ostört.

Varje intervju pågick i ca en timme och eftersom allt som sades bandades med diktafon kunde jag koncentrera mig på svaren och vilka följdfrågor som var lämpliga att ställa.

## **4.6 Bearbetning och analys**

Precis som Kvale (1997) beskriver så började tolkningen redan under själva intervjuerna.

Genom att tolka svaren och ställa lämpliga följdfrågor kunde jag komma ännu djupare i resonemanget och få en större förståelse för förskollärarens uppfattning.

Jag bedömde att för att ge intervjun hög tillförlitlighet skulle inspelat tal skrivas ut ord för ord.

Efter transkriberingen lästes texten igenom ett antal gånger för att kunna se mönster, likheter och skillnader i svaren. Resultaten ställdes sedan upp utifrån mina frågeställningar och tematiserades under varje rubrik beroende på vad som kom fram i intervjuerna.

## **4.7 Studiens tillförlitlighet**

Enligt Stukát (2005) kan det i kvalitativa studier vara svårt att mäta reliabilitet och validitet.

Dessa begrepp står för kvalitén på mätinstrumentet man använder och frågan om man mäter det man vill mäta i undersökningen.

Reliabiliteten kan vara svår att mäta vid kvalitativa studier enligt Stukát (2005).

Det är inte säkert att intervjupersonerna svarat likadant vid ett annat tillfälle eller om någon annan ställt frågorna. Reliabiliteten kan också ha påverkats av att förskolans reviderade läroplan är under implementering och alla förskolor kanske inte har kommit lika långt i detta arbete. Jag bedömer dock reliabiliteten som stor eftersom alla mina intervjupersoner har lång yrkeserfarenhet. Eftersom intervjuerna bandades minskades risken att missa något väsentligt och jag hade möjlighet att gå tillbaka till materialet under arbetsprocessen.

När det gäller validitet i kvalitativa intervjustudier har det betydelse för vilka frågor som forskaren ställer (Kvale, 1997). Validiteten kan påverkas av att jag genom min yrkeserfarenhet är påverkad av vilka frågor jag ställer men det kan också vara en fördel att vara insatt i ämnet. Jag är medveten om att jag inte kunnat vara helt objektiv i min studie och att mina erfarenheter som förskollärare och mitt arbete med barn inom AST kan ha påverkat hur jag har tolkat resultaten.

Då jag endast intervjuat fyra personer kan jag inte dra några generella slutsatser av min studie. Jag upplever dock att jag i intervjuerna fått fram relevanta beskrivningar av förskollärarnas syn på arbetet med att främja kommunikationen hos barn med AST.

## 4.9 Etiska övervägande

Jag kommer att särskilt beakta de forskningsetiska principer som är beskrivna i Vetenskapsrådet (2002). Individskyddet består av:

- Informationskravet: deltagarna har blivit muntligt informerade om studiens syfte. Deltagande är frivilligt och kan avbrytas när deltagaren så önskar.
- Samtyckeskravet: Alla som medverkar i studien har samtyckt till detta. Eftersom syftet med min studie har varit att ta reda på förskolläraernas syn på sitt arbete har jag inte träffat några barn. Samtycke från vårdnadshavare har därför inte varit aktuellt.
- Konfidentialitetskravet: All information skall vara avidentifierad och allt inspelat material kommer att raderas när bearbetningen är klar.
- Nyttjandekravet: Deltagarna har blivit informerade om att intervjumaterialet endast kommer att användas i den aktuella studien.

## 5. Resultat

Nedan redovisar jag resultaten av de intervjuer jag genomfört utifrån frågeställningarna:

- Hur beskriver förskollärarna möjligheter och hinder i strävan mot de kommunikativa målen i förskolans läroplan när det gäller barn med autismspektrumtillstånd?
- Hur genomför förskollärarna arbetet i barngruppen så att barnen med autismspektrumtillstånd stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling?
- Vilken hjälp tycker förskollärarna att de själva behöver och får för att kunna sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att kommunicera med andra?

Fråga nummer två handlar om hur förskollärarna utför arbetet i barngruppen. Jag har valt att förtydliga detta under rubriken: det pedagogiska arbetet i barngruppen. Jag beskriver pedagogernas arbetssätt och förhållningssätt och jag har också valt att redovisa förskollärarnas syn på inkludering och samspel med andra. Bakgrunden är att detta är ett viktigt område i litteratur och tidigare forskning samt att detta kom upp under intervjuerna.

Jag kommer här att redovisa resultatet av de fyra förskollärarnas svar på mina frågeställningar. I min första presentation av förskollärarna och verksamheterna har jag markerat (S) för specialavdelning och (R) för resursavdelning. Jag kommer i resultatet att använda mig av detta för att underlätta för läsaren.

Att arbeta efter de kommunikativa målen i läroplanen		Det pedagogiska arbetet i barngrupperna		Stöd till förskolläraren	
Möjligheter	Hinder	Inkludering och samspel med andra	Arbetssätt och förhållningssätt	Förekomst av stöd	Avsaknad av stöd
<b>Läroplans målformulering (S,R,S)</b>	Tidsbrist. (R,R)	Små grupper för barn med AST. (S,S,R)	Små grupper i gruppen (S,R,R,S)	Stöd inifrån. (S,R,S)	Handledning utifrån. (S,R,S)
<b>Utgå från barnet. (S,R,S)</b>	Barn-gruppens storlek. (R,R)	Möjligheter finns att samspela med andra barn. (S,R,R,S)	Pedagogernas medvetna förhållningssätt (S,R,S)	Fortbildning om den reviderade läroplanen. (S,R,R,S)	Stöd från förskolechefen. (R,R)
<b>Dokumentation av barnets utveckling. (S,R,R)</b>	Barns individuella förutsättningar (S,R,S)		Tydlighet och struktur. (S,R,R,S)	Handledning från specialpedagog. (R)	Fortbildning om autism. (R,R)
<b>Pedagogernas flexibilitet. (S,R,S)</b>					

Figur 3. Illustration över några centrala svar från förskollärarna. Inom parentes beskrivs hur många från specialavdelningar respektive resursavdelningar som tyckt lika.



## 5.1 Möjligheter och hinder

I intervjuerna finner jag att förskollärarna är positiva till möjligheterna att arbeta efter de kommunikativa målen i förskolans läroplan. Här tar jag upp deras syn på möjligheter utifrån läroplanens målformuleringar och pedagogens förmåga att vara flexibel i arbetet. De beskriver också hur de ser att barnen utvecklas och hur de dokumenterar detta. De beskriver dock vissa hinder som kan försvåra arbetet såsom strukturella, samarbets- och individuella faktorer.

Förskolläraren Anita menar att eftersom förskolans läroplan har strävansmål, och inte uppnåendemål som man har i skolan, så kan man utgå från varje barn och där de befinner sig i sin utveckling. *”Verksamheten skall utgå från en helhetssyn så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet och det får man inte glömma med barn med autism.”*

När man jobbar med barn med autism måste man vara flexibel. Anita poängterar hur viktigt det är att hitta varje barns drivkraft och lust att lära. Man får vara kreativ och göra så att det blir roligt för barnet. Även Diana menar att pedagogerna måste se till varje enskilt barn

*”Man måste ju spänna bågen alldeles lagom mycket”* säger hon.

Anita poängterar att alla delar som står i läroplanen är viktiga när man arbetar med barn med autism. Grunden i verksamheten måste vara att man bygger upp en relation med barnet menar Carina och menar att när barnet är tryggt måste det få möjlighet att kommunicera utifrån sin nivå tycker hon.

Berit tycker att hon ser att barnen utvecklas hela tiden och dokumenterar barnens framsteg genom anteckningar i form av en loggbok. Carina beskriver att hon använder sig av den *”gamla hederliga metoden, barnobservationer”* när hon gör kartläggningar av barnets språkutveckling, men hon ser gärna att hon framöver får tid och möjlighet att dokumentera genom videoobservationer.

Anita anser att de i sin specialverksamhet har större möjligheter att dokumentera sitt arbete än många andra eftersom de har så få barn i gruppen. Dokumentationen består av anteckningar av vad barnet gör och vad man behöver jobba vidare med inom olika områden. Man har också ett åtgärdsprogram till varje barn.

Berit och Carina, som båda arbetar på resursavdelningar, tycker att tiden kan vara ett hinder. *”Det jag ser är att man skall ha mera tid för de här barnen och det finns det inte.”* säger Berit. Tiden räcker inte alltid till och Berit tycker att de har för många barn i behov av stöd i gruppen. Hon säger också att det står så fint skrivet i läroplanen men att det inte går att arbeta mot alla mål, men man får göra så gott man kan säger hon. Vidare menar hon att barngruppens storlek är ett hinder. Ett hinder som Diana tar upp som kan uppstå ibland är när man inte har föräldrarna med sig: *”föräldrar som inte vill se barnets problem också. Och som tror/tycker att: de lär sig snart, de lär sig snart.”*

Även Carina har ibland upplevt det som ett hinder när föräldrar inte vill se barnets svårigheter. Men när samarbetet fungerar är det,

*”så guld värt att man är två och liksom ser barnet och man jobbar ihop”*, menar hon.

Anita säger att vissa barn blir begränsade i sina möjligheter p.g.a. att de har en låg utvecklingsnivå, de kanske aldrig utvecklar ett talat språk men man får omsätta det som står i läroplanen till de här barnens förutsättningar. På Delfinen är dessutom alla barn flerspråkiga vilket kan göra arbetet med språkutveckling mer komplicerat. Barnen har kanske bara träffat ett fåtal svensktalande personer innan de börjar på förskolan menar Diana.

Carina påpekar att om barnet är väldigt avskärmat och kanske inte imiterar kan det vara ett hinder i utvecklingen av förmågan att kommunicera.

Min tolkning av svaren är att förskollärarna är övervägande positiva till möjligheter att följa förskolans läroplan. Hur läroplanen är formulerad har en bidragande orsak till hur de ser på detta men även om det inte finns kunskapsmål som ska uppnås i förskolan kan förskollärarna uppleva att det är svårt att arbeta medvetet efter alla mål.

## 5.2 Det pedagogiska arbetet i barngrupperna

I den aktuella forskning jag tagit del av är inkludering en viktig aspekt av det pedagogiska arbetet. I mina intervjuer har jag också fått intressant information angående detta ämne som jag anser är viktigt att ta upp. Jag har därför valt att skriva om inkludering och samspel med andra i ett särskilt kapitel. Vidare har det i studien varit högst relevant att ta reda på vilket arbetssätt och förhållningssätt förskollärarna har för att stimulera och utveckla barnens språk och kommunikationsutveckling.

### 5.2.1 Inkludering och samspel med andra

De fyra förskollärarna i min studie ger olika syn på frågan om inkludering. Nedan beskriver jag hur de tycker att inkluderingen fungerar, vilka för och nackdelar pedagogerna ser och vilka strategier de har för att skapa delaktighet.

Anita beskriver verksamheten på Anden (S) som en hybrid av inkludering eftersom det är en avdelning enbart för barn med diagnos inom autismspektrat. Hon menar å andra sidan att möjligheten att samarbeta med andra avdelningar skapar inkludering. *”Det skall inte vara isolerade små öar. Absolut inte, det har det aldrig varit här heller så det är väldigt viktigt att man samarbetar med andra, men att för stora barngrupper är svåra för barn med autism.”* Hon tycker att inkludering på det sättet som de arbetar är det idealiska för barn med AST. Man utgår från barnets individuella förutsättningar och de barn som har mer behov av kontakt med andra barn utan diagnos får det. Berit (R) däremot tycker inte att barnen med diagnos inom AST på resursavdelningen är inkluderade fullt ut. Det finns aktiviteter som de här barnen inte klarar av att vara med på och då får man gå åt sidan med de barnen och göra något annat förklarar hon.

Avseende positiva eller negativa aspekter på inkludering så menar Carina (R) att hon tror på inkludering och framhåller att barn lär av varandra. Mångfald på olika sätt är bra säger hon. *”Vi är lika och olika och vi har olika behov och man behöver olika saker. Jag tycker att det är positivt.”* Hon är också positiv till resursavdelningen och tycker att de har en bra gruppkänsla och att barnen bryr sig om och ser varandra. Hon resonerar vidare med att för att en inkludering skall vara lyckad så måste förutsättningarna vara de rätta. En lagom stor barngrupp och lagom antal pedagoger ger hon som exempel.

*”Ja, det där är jag är ju lite sådär kluven till den där inkluderingen som de pratar om.”* Så uttrycker Diana (S) det och menar att många barn med AST har svårt med för stora barngrupper. Oftast har barnen på Delfinen varit inkluderade i vanliga barngrupper tidigare. När det inte har fungerat har barnen till slut fått en plats på specialförskolan. När barnet funnit sig tillrätta på Delfinen tycker sig pedagogerna se en snabb utveckling och pedagoger på förskolor där barnet varit tidigare blir förvånade över hur mycket barnet lärt sig.

Även om barnet vistats i en mindre resursgrupp så kan det ändå vara för många för barn med AST menar hon. Diana (S) tycker ändå att det bör finnas olika möjligheter eftersom alla barn har olika behov. Berit som själv arbetar på en resursavdelning tycker att en specialförskola för barn med AST har större möjligheter att ge barnen vad de behöver. Samtidigt tycker hon att barnen borde få gå på en förskola i sin närmiljö. Några av barnen som har resursplats bor i en annan del av stadsdelen men det har inte funnits någon resursplats där vilket även framförts av föräldrar. *”Den mamman vill ha plats i närområdet där det är lättare att barnet känner igen sig.”* säger Berit.

För att skapa delaktighet delar pedagogerna in barnen i olika gruppkonstellationer efter behov för att få en lugnare miljö men också på specialavdelningarna Anden och Delfinen för att barnen med AST ska få möjligheter att leka och samspela med andra barn utan diagnos. Barnen ingår i små grupper med de andra avdelningarna där man arbetar med olika teman. På Anden och på Delfinen bjuder man in barn till avdelningen. *”Två barn kommer en gång i veckan in från annan avdelning och är med på samling eller liknande och vissa gånger har vi en liten lekstund på slutet”* Diana. Här poängterar Diana hur viktigt det är med samarbetet över hela huset för att barnen på Delfinen ska bli delaktiga.

Anita vill kanske än mer understryka vikten av att pedagogerna ser sig som ett team med ansvar för alla barn på förskolan: *”Både med personal och möjlighet att jobba över gränserna med andra avdelningar, att våra barn har möjlighet och tillgång och leka tillsammans med andra barn och vara tillsammans med andra barn. Det är väldigt viktigt för barn med autism.”*

Sammanfattningsvis kan man säga att trots att de fyra förskollärarna beskriver inkludering på olika sätt så framhåller de ändå hur viktigt det är och att barnen har bra möjligheter att samspela med andra barn både med och utan diagnos.

Anita och Diana som arbetar på specialavdelningar menar båda två att barn med AST har svårt för stora barngrupper. Anita är mest bestämd över att barn med AST inte ska vara i stora barngrupper. Diana är mer försiktig och menar att för barn som klarar av det, kan det fungera i stora grupper men att det bör finnas olika möjligheter.

Berit och Carina som arbetar på resursavdelningar ger olika syn på inkludering. Carina är mer positiv till den typen av verksamhet medan Berit inte tycker att barnen blir inkluderade fullt ut. Hon tycker inte heller att barnen får det stöd de behöver i sin utveckling.

### **5.2.2 Arbetssätt och förhållningssätt**

Det har framkommit i intervjuerna att förskolorna har gjort anpassningar i verksamheten för barnen med AST på olika sätt. Jag kommer här att återge hur de beskriver de olika lösningarna på förskolorna och hur pedagogernas förhållningssätt är ett sätt att anpassa för barnen. Därefter kommer beskrivningar över hur de stödjer barnen i kommunikation, lek och samspel och vidare vad förskollärarna säger om olika pedagogiska metoder. Till sist redogör jag för hur de olika förskolorna gör anpassningar i den fysiska miljön.

Att göra små grupper i gruppen är ett sätt att individanpassa som alla fyra förskollärarna tar upp. På resursavdelningarna Citronfjärilen och Blåmesen finns möjligheten att samspela med barn med och utan diagnos hela tiden. Carina menar att en anpassning i att göra små grupper skapar ännu bättre förutsättningar. *”Ja, från början tyckte jag att det var så viktigt att de skulle ha sin egen stund och det var enskilt arbete. Och då var det den här stressen att ”vi hinner inte med att träna” och en del barn behöver en enskild stund, absolut. Men jag tror mer på de här små, små grupperna. Vi delar och ser till att de här barnen inte blir störda och får vara ifred.”*

Genom sitt förhållningssätt anpassar pedagogerna för barnen med AST. På Anden (S) anser man att det är viktigt att man har ett någorlunda gemensamt sätt att bemöta barnet för att skapa trygghet och förutsägbarhet. *"Tydlighet och att vara konsekvent och lika bemötande det är viktigt."* säger Anita.

Carina (R) menar att personalens förhållningssätt är viktigt för att skapa lugn i barngruppen. *"Hur vi pratar och hur vi är och vad vi sprider för lugn och så det gäller ju till alla barnen."*

Diana (S) menar att det är viktigt att inte prata för mycket för då är risken stor att barnen *"stänger av"* säger hon.

Barn med AST behöver hjälp och stöd i kommunikation, lek och samspel. På Delfinen (S) planerar pedagogerna in särskilda tillfällen där man tränar språk och kommunikation. *"På de här enskilda träningspassen pratar vi ju, mycket, ordträning på olika nivåer"* Även på Anden (S) har barnen individuella arbetspass. Arbetspasset varierar i längd och innehåll men fokus ligger på kommunikationsträning. Man utgår från barnets intresse och tränar t.ex. på imitation och turtagning. Berit (R) och Anita (S) beskriver också att de tränar kommunikation och samspel i naturliga situationer. De är med barnet, sätter ord på vad det är med om och stöttar i leken på olika sätt. De menar också båda två att det är viktigt när man jobbar med barn med AST att inte ge upp för lätt, man måste pröva många gånger.

På Anden (S) är barnen mycket intresserade av att läsa böcker och att dramatisera sagor *"de kan rita sagor och de kan berätta på sitt sätt och vi har tom spelat teater för hela förskolan med våra barn."*

Eftersom Citronfjärilen, förutom att det är en resursavdelning, dessutom är en förskola med musikinriktning så använder man naturligtvis också musiken för att träna samspel och kommunikation menar Carina: *"Så vi har trumspel, dans, musik, enkla turtagning med bollar, imitationsövningar och spel"*

Anita (S) och Berit (R) beskriver hur barn med AST ibland har ett specialintresse eller något som de är speciellt duktiga på som kan göra att andra barn ser upp till dem.

Detta i sin tur gör att barnet med AST får ett ökat självförtroende. Anita och Diana (S) tar också upp hur utelek på gården är ett bra tillfälle att träffa andra barn och att träna sig i att kommunicera och samspela.

I intervjuerna är det ingen av förskollärarna som uttalar att de arbetar efter en specifik metod. Det är inte heller någon av dem som nämner TEACCH som något som man använder i sitt sätt att arbeta. Däremot berättar de på olika sätt om att ett tydliggörande arbetssätt hjälper barnet med AST. Anita (S) är dock ensam om att använda begreppet tydliggörande pedagogik i sin förklaring över arbetssätt. Hon nämner återkommande aktiviteter och pekpärmar som exempel. *"Och så att eftersom det visuella är barn med autism styrka så använder vi mycket bilder i olika situationer."* Förskolorna använder någon typ av schema för att tydliggöra vad som skall hända. *"Metoden som jag använder med den pojken jag har, jag visar honom saker så han förstår vad han skall göra"* beskriver Berit (R).

Alla förskolor har kommit i kontakt med TBA genom habiliteringen men det är bara Anden (S) som använder övningarna med barnen. På Citronfjärilen(R) har man gjort det tidigare men just nu har de inga barn som är med i programmet. Carina upplevde det som intressant att vara med även om barnet i fråga inte alltid var så förtjust i övningarna. På Blåmesen (R) har man barn som är med i habiliteringens program men Berit tycker inte att förskolan har tid och möjlighet att använda det. Även på Delfinen (S) har de barn som är med men där det är föräldrarna som sköter träningen. Habiliteringen har inte tyckt att de behöver göra övningarna på förskolan och Diana tror att det beror på att habiliteringen tycker att de har ett bra

arbetssätt redan. Hon upplever dock att det är svårt för många föräldrar att genomföra träningen. *”Förutsättningarna för många av de här föräldrarna är inte de bästa. För att de har många barn och små trånga lägenheter. Det har liksom inte funnits utrymme att sitta i lugn och ro och träna sitt barn.”*

På Blåmesen och Citronfjärilen (R) använder pedagogerna tecken som AKK. På Anden (S) använder man PECS som ett sätt att kommunicera. Berit (R) tycker att handdockan är ett bra hjälpmedel för att förmå barn att komma igång med kommunikation och på Anden tillverkar man mycket eget pedagogiskt material som kan stimulera språkutvecklingen.

För att göra tillvaron begriplig för barn med AST kan anpassningar i den fysiska miljön vara nödvändiga. Anita (S) berättar att de undviker att ha för mycket saker framme, eftersom det finns bilder på material så kan barnen ändå välja sådant som inte är synligt. Hon menar också att det för barn med autism är bra om olika rum har olika funktion, samling i samlingsrummet, läsning i lärummet o.s.v. De barn som behöver lugn och ro ska ha möjlighet att gå undan när de behöver, anser Anita. Hon tycker inte att barn med autism ska vistas i stora grupper men de barn som klarar av det ska ha möjligheter att umgås med andra barn. För övrigt tycker hon att avdelningen ska se ut som vilken annan förskola som helst och att många av de anpassningar som man gör för barn med autism även kan undelätta för andra barn, utan diagnos. Berit (R) förklarar att hon är fascinerad över att de inte har behövt anpassa miljön för barnen med AST på avdelningen. De har saker framme och barnet kan välja vad det vill göra. Sedan skapar barnet sitt ”eget rum” på avdelningen genom att dra sig undan där det är lite lugnare. Delfinen (S) är den avdelning som i den fysiska miljön avviker mest från hur det brukar se ut på en förskoleavdelning. Man har gjort avskilda arbetsplatser för barnen med hjälp av skärmar och mycket material finns bakom tyg för att inte distrahera. De gemensamma aktiviteterna är oftast ganska korta som exempelvis samlingen och man sjunger gärna sånger som inte är för ”aktiva”.

I intervjuerna kommer det fram många olika beskrivningar av arbetssätt och förhållningssätt. Vad gäller uttalade pedagogiska metoder så är det bara Anita (S) som beskriver ett tydliggörande arbetssätt. Min tolkning är att det beror på att hon är den som har mest erfarenhet av funktionsnedsättningen av respondenterna men även de andra beskriver hur de genom tydlighet och struktur och genom sitt eget förhållningssätt anpassar för barnen med AST.

Den fysiska miljön skiljer sig mycket mellan förskolorna, från att inte göra några anpassningar alls till att ha skärmar med enskilda arbetsplatser och tygstycken som döljer leksaker.

### **5.3 Stöd till förskolläraren**

När man jobbar med barn med AST är det viktigt att man får hjälp och stöd i sitt arbete. Det kan se ut på olika sätt. Ibland kanske som ett oberoende stöd utifrån av t.ex. en erfaren person som har gedigen kunskap om funktionsnedsättningen som ger handledning. Några av förskollärarna i min studie beskriver också att de får stöd inifrån, av kollegor, och att de genom fortbildning inom olika områden utvecklas i sitt arbete. Förskollärarna tar också upp att de saknar en hel del stöd i sitt arbete.

Pedagogerna på Anden (S) har arbetat tillsammans i många år och har haft fortbildning och handledning av många kunniga personer genom åren. Just nu har de av kostnadsskäl ingen handledning vilket Anita tycker är fel. Det uppfattas inte som prioriterat eftersom arbetslaget har så pass lång erfarenhet tror hon. Hennes inställning är att man alltid borde ha handledning

när man arbetar med barn med autism. På Blåmesen (R) har de inte heller någon kontinuerlig handledning. Habiliteringen kommer ibland och pratar om hur de skall arbeta med barnen med AST. Berit upplever dock att habiliteringen har omöjliga krav på förskolan. *”De skall prata om hur vi skall arbeta med honom men det finns inte den möjligheten, de kräver väldigt mycket av oss också.”* De har haft handledning av stadsdelens specialpedagoger men inte just nu p.g.a. omorganisation. Delfinen (S) har inte heller handledning just nu men det beror snarare på att pedagogerna inte har hittat det de vill, än besparingar från stadsdelens sida. När de startade upp avdelningen för 18 år sedan hade de handledning av en duktig förskolepsykolog. När hon sedan slutade för ett par år sedan så ansåg inte pedagogerna på Delfinen att stadsdelens stödresurser kunnat ge det de behöver. Det pedagogerna tidigare saknat är pedagogisk handledning men just nu har de inte så stort behov av handledning menar Diana. De har visst samarbete med habiliteringen och pedagogerna på förskolan har varit på habiliteringen ett par gånger med ett barn som deltar i intensivträningsprogrammet. Ibland kommer habiliteringen till förskolan om de behöver titta på något barn eller göra en utredning. På Citronfjärilen (R) träffar arbetslaget specialpedagogen i stadsdelens resursteam en gång i månaden där de *”lyfter barnet”* berättar Carina. Hon beskriver att de fått mycket bra hjälp av en logoped på habiliteringen.

Stöd i arbetslaget är något som Anita (S) tycker är mycket värdefullt där de kan bolla idéer med varandra och hon säger att hon uppskattar samarbetet i huset väldigt mycket. På Citronfjärilen (R) fyller arbetslaget en viktig funktion i att ge varandra stöd och även Diana (S) menar att samarbetet i huset underlättar planering av aktiviteter som främjar barnens förmåga att kommunicera, leka och samspela.

De flesta av förskollärarna får inte så mycket fortbildning som de önskar. Berit (R) beskriver att hon inte fått någon fortbildning alls om autism förutom enstaka föreläsningar. Någon hjälp med hur man jobbar med de här barnen har hon inte heller fått tycker hon. Hon har själv sökt information på nätet för att få tips om olika arbetssätt. Hon har också läst en del litteratur på sin fritid eftersom hon är nyfiken och intresserad. Även Carina (R) anser att de fått för lite fortbildning om autism på de tio år som hon har arbetat på resursavdelningen. Hon läste en kurs på halvfart under höstterminen om funktionsnedsättningar inom autismspektrat, som hon var väldigt glad över att få möjlighet till. För övrigt tycker hon att de saknar kunskaper om orsaker till barns språksvårigheter. Hon beskriver att språksvårigheterna är toppen på isberget men att hon inte vet vad som döljer sig under vattenytan. Arbetslaget på Delfinen (S) får i stort sett den fortbildning de frågar efter (S) säger Diana. Nu skall de få åka på autismförbundets rikskonferens och det har de varit på några gånger under årens lopp och det är något som de tycker ger väldigt mycket. De brukar också försöka gå på Autism och Aspergerförbundets kvällsföreläsningar.

Fortbildning kring den reviderade läroplanen för förskolan är en process som pågår på alla de förskolor som jag besökte. Dels har personalen varit på föreläsningar under studiedagar och dels diskuterar man läroplanen på arbetsplatsträffarna. På Anden (S) har dessutom personalgruppen diskussioner två gånger i månaden kring den reviderade läroplanen. Trots detta tycker inte Anita att de har kommit så långt ännu utan menar att mycket går ut på att man koncentrerar sig mer på utbildning även i förskolan. Man har också en tydligare pedagogik och reflekterar mer över vad man gör som pedagog jämfört med hur det varit tidigare. Det har också blivit viktigare att man dokumenterar sitt arbete menar hon. Carina (R) är med i en grupp som får fortbildning angående den reviderade läroplanen och som ska vara ett stöd i implementeringen ute på förskolorna. Hon upplever att hon lär sig mycket där men att man inte pratar så mycket om barn i behov av särskilt stöd. Hon beskriver

att det blir att de barnen får ”hänga på” de andra i den pedagogiska verksamheten och att det trots allt har fungerat bra.

Diana (S) är ensam om att inte sakna något stöd i sitt arbete, hon tycker att hon får det hon behöver. *”Jag tror inte att jag gör det inte med den barngruppen vi har nu och de förutsättningarna vi har nu. Då kan jag inte känna att jag saknar någonting.”*

De andra tre förskollärarna efterlyser mer handledning och fortbildning. Berit (R) vill ha mer tid för barnen och Carina (R) vill ha mer stöd av chefen.

Min reflektion över resultatet av frågan om vilket stöd förskolläraren får är att det ser väldigt olika ut, trots att alla fyra förskollärarna jobbar i samma stadsdel. Att ta reda på varför det ser ut på det sättet ryms inte inom ramen för min studie men jag finner det ändå anmärkningsvärt och det är kanske något som behöver ses över i stadsdelen? Dessutom ger respondenterna olika syn på vilket stöd de anser sig behöva för att kunna utföra sitt arbete. Anita, som jobbar i specialverksamhet för barn med AST, återkommer ofta till vad som är bra och inte bra för barn med autism. Man förstår att hon har lång erfarenhet och kunskap om funktionsnedsättningen. Det visar också att man måste träffa många barn med AST för att förstå vad det handlar om eftersom det finns en mångfald av olikheter även om diagnosen är samma. Hon menar också att även om man kan mycket om autism så behöver man fortbildning och handledning när man arbetar med de här barnen.

## 5.4 Resultatsammanfattning

Resultatet av undersökningen visar att förskollärarna ser möjligheter att sträva mot målen i förskolans läroplan. Eftersom målen är formulerade som mål att sträva mot är de relevanta även om många barn med AST är begränsade av en låg utvecklingsnivå. Pedagogernas förmåga att vara flexibla gör det möjligt att utgå från varje barns individuella förutsättningar. Genom att dokumentera ser de också att barnen utvecklas. Även om förskollärarna är övervägande positiva så beskriver de vissa hinder. På resursavdelningarna upplever de att barngruppens storlek och brist på tid kan utgöra hinder att arbeta efter alla mål.

Förskollärarna i studien beskriver sin syn på inkludering på olika sätt, tre av dem anser att barn med Ast behöver små grupper. Alla framhåller att det är viktigt att barnen har goda möjligheter att samspela med andra barn. För att skapa delaktighet delar pedagogerna in barnen i smågrupper efter olika behov. På specialavdelningarna tar man hjälp av barn från övriga avdelningar.

Förskollärarna har genom sitt förhållningssätt, tydlighet och struktur gjort anpassningar för barnen med AST. Endast en förskollärare beskriver att hon använder sig av uttalade pedagogiska metoder, det är också hon som har längst erfarenhet av arbete med barn med AST. Respondenterna beskriver att de delar in barnen i smågrupper för att skapa möjligheter till kommunikation, lek och samspel. Anpassningar i den fysiska miljön skiljer sig stort mellan avdelningarna, från att inte göra några anpassningar alls till en mycket avskalad miljö.

Den övervägande uppfattningen hos respondenterna var att de fick för lite stöd i form av fortbildning och handledning utifrån. Däremot fick de stöd inifrån, från kollegor, som upplevdes värdefullt. På resursavdelningarna saknades relevant stöd från förskolechefen och fortbildning om autism. Överhuvudtaget såg det väldigt olika ut hur mycket stöd förskollärarna fick trots att de arbetar i samma stadsdel.

## 6. Diskussion

Följande kapitel inleds med en metoddiskussion och följs sedan av en diskussion över de resultat som presenterats i undersökningen.

### 6.1 Metoddiskussion

Eftersom syftet med denna undersökning var att få ta del av förskollärarnas syn på sitt arbete så lämpade sig en kvalitativ intervjustudie bäst. Bedömningen gjordes att en kvantitativ metod inte kunde svara på de frågeställningar som var intressanta. Jag använde ett antal huvudfrågor som sedan följdes upp individuellt med utgångspunkten i att försöka tolka och förstå förskollärarnas perspektiv. I en intervjustudie påverkar sannolikt den som intervjuar de svar som kommer fram (Stukát, 2005). Min erfarenhet och förmåga att intervjuar är begränsad och detta kan ha påverkat hur svaren har följts upp och därmed resultatet. Pilotstudien gav mig värdefull träning i intervjuteknik och eventuellt skulle ytterligare testintervjuer gjort att jag blivit skickligare på att följa upp svaren på ett relevant sätt. Svagheten i min studie består i att antalet respondenter är lågt. Studiens styrka ligger i att jag genom att ställa halvstrukturerade frågor till få intervjupersoner kunde gå djupare in i analysen. På det sättet fick jag relevanta svar på studiens frågeställningar. Den kvalitativa forskningsintervjuens syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld (Kvale, 1997) för att sedan tolka de beskrivna fenomenen. Bandningen och transkriberingen av intervjuerna gjorde det möjligt att gå tillbaka till materialet och finna samband och mönster i svaren. Jag anser att jag, tack vare erfarna förskollärare, fått en värdefull inblick i deras syn på hur de kan utveckla förmågan att kommunicera hos barn med AST.

### 6.2 Resultatdiskussion

En fråga jag också ställde mig i början av min studie var om förskolans läroplan verkligen gäller för alla. Jag har många gånger själv tyckt att det har varit svårt att omsätta det som står i läroplanen till barn med AST. I förskolans uppdrag beskrivs att barn genom att kommunicera, leka och samspela med andra. Just inom dessa områden har barn med AST stora svårigheter. Intentionen med min studie har därför varit att ta reda på fyra förskollärares syn på sina möjligheter att utveckla förmågan att kommunicera hos barn med AST. Nedan sker diskussionen utifrån studiens frågeställningar.

Under urvalsprocessen var min tanke att intervjuar förskollärare som hade barn med AST inskrivna på sina förskolor. Det slumpade sig så att två förskolor var specialavdelningar och två var resursavdelningar. Jag tar därför kortfattat upp om inriktningen speglar svaren från förskollärarna.

#### Hur beskriver förskollärarna möjligheter och hinder i strävan mot de kommunikativa målen i förskolans läroplan när det gäller barn med autismspektrumtillstånd?

Det framgår av intervjuerna att förskollärarna är övervägande positiva till möjligheterna att sträva mot de kommunikativa målen i förskolans läroplan. Förskolans läroplan har ju just mål att sträva mot och inte uppnåendemål såsom skolan, som en respondent så riktigt uttrycker. Kommunikation lyfts fram som en viktig del i många mål i Lpfö 98/10. Språk och lärande hänger samman, liksom språk och identitetsutveckling. Inom områden som matematik och



naturvetenskap framhålls att problemlösning sker genom att ställa frågor och kommunicera med andra. Ett av de mål som uttryckligen syftar på att utveckla språk och kommunikation är *”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra”* (Lpfö 98/10, s 8) I mina intervjufrågor har jag fokuserat på hur förskollärarna ser att de kan utveckla förmågan att kommunicera med andra hos barn med AST. Kommunikation kan vara så mycket mer än ord, i intervjuerna framkommer hur barn och personal kommunicerar med bilder, tecken och musik. Förskolan idag ställs inför större krav på det systematiska kvalitetsarbetet.

Förskollärare ska ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt dokumenteras, följs upp och analyseras för att det ska vara möjligt att utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål och intentioner ( Lpfö 98/10 s 14).

Detta speglades även i de svar jag fick av respondenterna. De beskrev att de dokumenterar barnens utveckling genom bl.a. observationer och loggboksanteckningar. Jag skulle vilja påstå att detta inte är tillräckligt för att utvärdera de möjligheter som förskolan ger barn med AST att utvecklas och lära. Flera forskare hävdar att en grundlig kartläggning av barnet, dess lärandemiljö och dess styrkor och svagheter är nödvändig för att skapa de rätta förutsättningarna för barn med AST. Särskilt viktigt är detta därför att personer med AST ofta har en ojämn utvecklingsprofil. Först efter en gedigen kartläggning kan mål och metoder formuleras (Ibragimova, 2009; Thunberg, 2011; Andersson & Nilsson, 2008). Barn med AST har stora svårigheter att uttrycka tankar, ställa frågor och argumentera. För att utveckla dessa förmågor krävs en väl utvecklad Theory of mind, något som många personer med AST saknar (Frith, 1999, Holmqvist, 2004).

Under intervjuerna framkommer vissa motsägande beskrivningar om hur förskollärarna uttrycker att de kan arbeta efter förskolans läroplan. Å ena sidan ser de inga direkta hinder, å andra sidan uttrycker de att det är omöjligt att jobba mot alla mål. Många barn med AST har också en utvecklingsförsening, vissa utvecklar aldrig ett talat språk (Gillberg & Peeters, 2002). Respondenterna upplevde det som extra svårt att omsätta målen i läroplanen för dessa barn. Det framkommer också synpunkter om att det står så fint skrivet men att verkligheten ser annorlunda ut. Tidsbrist är en faktor som uppges som ett hinder på resursavdelningarna. Respondenterna i min studie ger också bilden av att man sällan diskuterar målen i läroplanen utifrån barn i behov av stöd. Vissa forskare menar att läroplanen kan behöva tillägg för elever med AST mot sociala mål. *”Elever med AST behöver troligen också få tillgång till undervisning i sociala färdigheter.”* (Falkmer, 2009 s 13).

Förskollärarna menar att de i arbetet att sträva mot olika mål i läroplanen måste vara flexibla i mötet med barn med AST. Även Holmqvist (2004) poängterar att flexibilitet och kreativitet hos pedagoger som undervisar dessa barn är en förutsättning. På gott och ont finns det stort utrymme till olika tolkningar av hur man kan sträva mot målen i läroplanen. Det ger en frihet till förskolläraren men det kan också försvåra när man inte får någon vägledning om hur man ska nå målen.

Min samlade tolkning av svaren från respondenterna är att de ser fler möjligheter än hinder att följa läroplanen. Tidsbrist ser ut att vara ett större hinder på resursavdelningarna än på specialavdelningarna. I Lpfö 98/10 kan man läsa att verksamheten i förskolan ska vara rolig, trygg och lärorik och detta är också en uppfattning som speglas i förskollärarnas svar på mina frågor.

## Hur genomför förskollärarna arbetet i barngruppen så att barnen med autismspektrumtillstånd stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling?

Barn med AST är olika individer, liksom alla andra barn. Därför krävs också olika individuella lösningar för att skapa de bästa förutsättningarna för utveckling. Det ser också väldigt olika ut hur man har anpassat för de här barnen på förskolorna. Vissa liknande anpassningar beskriver de dock, t.ex. hur de delar in barnen i smågrupper för att skapa möjligheter till kommunikation och samspel. Wolfberg och Schuler (1993) kom också fram till att en komponent för att lyckas utveckla kommunikation och samspel hos barn med AST var balanserade lekgrupper som träffades regelbundet. Det är viktigt att övervägande del av barnen är socialt och kommunikativt kompetenta menar de. Här kan jag också se att specialavdelningarna tar hjälp av de andra avdelningarna på sin förskola för att hitta dessa lekkamrater. De använder också vardagssituationer att stimulera språkutvecklingen. Andra barn får hjälp hur det ska samspela med barnet med AST genom att en pedagog finns nära och kan rycka in och agera tolk. Här skulle sociala berättelser (Andersson, 2000) för båda parter kunna bidra till ett bättre utbyte av samspel. Med hjälp av penna och papper kan pedagogen förtydliga kaotiska situationer och precisera hur barnet ska gå tillväga i olika sociala sammanhang. Forskningen pekar också på att jämnåriga kan tränas i att engagera barnet med AST i socialt samspel och att detta är en framgångsrik metod (Attwood, 2008)

Vilka barn är då mest inkluderade? De som går på resursavdelning ihop med andra barn men som kanske ändå inte är delaktiga p.g.a. tidsbrist och kunskapsbrist hos personalen, eller de barn som går i separata verksamheter men som träffar andra barn under organiserade former? Ja detta är naturligtvis svårt att svara på eftersom alla barn, med eller utan funktionsnedsättning, är olika. Jag kan i vilket fall som helst i min studie konstatera att Björck-Åkessons (2009) uppfattning om att delaktighet inte är en självklarhet även om barnet går i en förskolegrupp tillsammans med barn utan diagnos. För att inkluderingen ska fungera fullt ut krävs kunskap om funktionsnedsättningen och kunskap om det enskilda barnet. En gedigen kartläggning av barnet ger kunskap om vilka anpassningar som behöver göras. Förskollärarna beskriver visserligen att de dokumenterar barns utveckling men det framkommer inte att de anpassningar som görs eller inte görs har sin grund i någon typ av kartläggning vilket kan bero på mina intervjufrågor och hur jag ställt följdfrågor. Men det kan kanske också bero på den tidsbrist som respondenterna beskriver att de har. Struktur och tydlighet i form av återkommande aktiviteter och visuella scheman förekommer på alla fyra förskolorna. För övrigt verkar inte respondenterna ha tagit ställning till specifika metoder. Detta förvånar mig lite eftersom min egen tolkning är att det finns motsättningar mellan olika metoder. Mellan å ena sidan det sociokulturella sättet att se på lärande där lärande sker i samspel med andra och är resultatet av den kultur man befinner sig i (Säljö, 2003) och å andra sidan olika syn på hur personer med autism lär sig. T.ex. behaviorismens synsätt där man inriktar sig på att ändra beteende genom drillning i små steg (Beckman, 2011).

Min personliga tolkning av detta synsätt överensstämmer med det Alin Åkerman och Liljeröth (1998) beskriver, att det förvisso säkert kan ge resultat men att det brister i sammanhang och djup. Att istället utgå från barnets visade intresse och starka sidor för att finna motivation och lust att lära stämmer bättre överens med min människosyn.

Holmqvist (2004) inför ytterligare en aspekt med sin ”variationsteori” där pedagogens uppgift är att hitta den kritiska punkten för lärande för barnet med AST. Hon menar dock att man måste skilja på att variationsteorin fokuserar på vad det är barnet skall lära medan olika metoder beskriver hur detta lärande ska gå till. Förmodligen måste det finnas en mångfald av

metoder för att anpassas efter den mångfald av barn som kommer till förskolan. Jag efterlyser dock en diskussion kring dessa metoder, vad de står för och hur de stämmer överens med förskolans uppdrag.

Som jag tidigare skrev så ger läroplanen utrymme för egna tolkningar om vilket innehåll man ska fylla förskolan med för att nå målen. Skulle det skapa en jämnare kvalitet i förskolan om läroplanen var mer styrande?

Utformningen av den fysiska miljön kan påverka barnets möjligheter till trygghet och utveckling. Det som skapar tydlighet för andra räcker inte alltid för barn med AST. För att omgivningen ska bli begriplig behöver anpassningar göras. På de fyra förskoleavdelningarna såg det väldigt olika ut hur den fysiska miljön hade anpassats för barnen med AST. Från att inte göra några som helst anpassningar till att ha en väldigt avskalad miljö med skärmar och tygstycken för att inte ge för många intryck. Min mycket vida tolkning är att det hänger ihop med kunskap och viljan att förnya och förändra både sig själv och den pedagogiska verksamheten. Anpassningar kan vara nödvändiga för att skapa tydlighet och förutsägbarhet, men det är också viktigt att miljön i förskolan är stimulerande och uppmuntrar till kommunikation, lek och samspel (Wolfberg & Schuler 1993).

Kommunikation är viktigt inom alla områden och är avgörande för barnets lärande och identitetsutveckling. Barn med AST har allvarliga brister i sin kommunikation. Thunberg skriver på autismforums hemsida (2011) om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) som kan stödja barn med AST. Hon nämner bl.a. bilder, tecken och datorer. Ett par av förskollärarna berättar om tecken och bilder som ett sätt att kommunicera. Hjälpmedel från habiliteringen är det ingen som har, trots att forskning visat att barn med AST kommunicerar mer när de har tillgång till talhjälpmedel (Thunberg, 2011). Dessutom kan vi av tidigare forskning lära att det är viktigt att olika metoder för AKK prövas tidigt och att man genom kartläggning tar reda på vad som kan passa olika barn. Detta väcker tankar hos mig om att verkligheten inte stämmer överens med vad forskning säger att barn med AST behöver. Skollagen säger förvisso att utbildningen i förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800) men detta verkar inte gälla barn med AST. Bara en av förskollärarna (Anita) beskrev att de uppmuntrade barnets spontana initiativ till att ställa frågor och be om något det ville ha. Detta genom att räkna över en bild eller meningsremsa. Flera använde bilder men oftast för att visa vad barnet skulle göra. Jag kan i svaren inte tolka det som att inriktningen på avdelningen har betydelse för hur förskolläraren genomför arbetet så att barn med AST stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling. Däremot har det betydelse hur mycket kunskap och erfarenhet förskolläraren har av autism och hur positiv eller negativ hon är över den typ av verksamhet hon arbetar i.

Vilken hjälp tycker förskollärarna att de själva behöver och får för att kunna sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att kommunicera med andra?

Med utgångspunkt i att forskningen visar hur viktigt det är att stötta nätverket kring barn med AST för att utveckla kommunikationsförmåga (Föreningen Sveriges habiliteringschefer, 2010, Falkmer, 2009) finner jag det egendomligt att förskollärarna får så lite stöd.

Respondenterna uttrycker att de behöver mer stöd i kunskap om funktionsnedsättningen, pedagogiska åtgärder för dessa barn och att de till viss del saknar stöd hos sin chef. Speciellt gällde detta resursavdelningarna. Detta är extra anmärkningsvärt eftersom Lpfö 98/10 förklarar att det är förskolechefens ansvar dels att *”verksamheten utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar de behöver, men också att ”personalen*

*kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter.” (Lpfö 98/10 s 16).*

Visst stöd förekommer från specialpedagogerna i resursenheten men det såg lite olika ut kanske delvis p.g.a. omorganisation i stadsdelen. Respondenterna säger också att de träffar personal från habiliteringen ibland men att stödet därifrån är relativt litet. En respondent menar dessutom att habiliteringen har krav på förskolan som är orimliga.

*”En förutsättning är att personalen och föräldrarna har eller får möjlighet att skaffa sig tillräckliga kunskaper om autism och då i synnerhet om de specifika inläringssvårigheter som barn med autism har. Det är nödvändigt med praktiska och teoretiska kunskaper om olika, empiriskt belagda inlärningsstrategier. Fortbildning, bland annat i form av kontinuerlig handledning, är också ett viktigt inslag.”*

( Föreningen Sveriges habiliteringschefer, 2010)

Tydligt har man i alla fall tagit lärdom av det tidigare misstaget att inte satsa ordentligt på att implementera förskolans läroplan.

På alla förskolorna pågick ett aktivt arbete att diskutera den reviderade versionen och även om några av respondenterna kände sig dåligt insatta så tycker jag att de i sina svar ändå visade på en medvetenhet om dess innehåll. Det framkom också att stödet inifrån, arbetslaget och övriga kollegor, uppskattades mycket. Förutom att det ger bättre arbetsvillkor för förskolläraren så är det också en förutsättning för en lyckad inkludering (Falkmer, 2009).

## **7. Slutord**

Jag tycker att jag fått svar på mina frågeställningar och kan konstatera att trots svårigheter att få tiden att räcka till och brist på stöd i form av t.ex. handledning och fortbildning, var förskollärarna positiva till arbetet med dessa barn som kan kräva så mycket av sin omgivning. De var engagerade och de gladdes åt alla framsteg de kunde se att barnen gjorde.

Respondenterna i studien poängterade hur viktigt det är att se varje enskilt barns förutsättningar. De beskrev på olika sätt hur mångfald av olikheter var berikande för alla i förskolan.

Min tolkning är dock att forskning och verklighet ligger långt ifrån varandra när det gäller vad barn med AST i förskolan behöver och får för att utvecklas optimalt. Här kan man misstänka att det är ekonomiska resurser och bristande kunskap som skapar denna klyfta. Visserligen kan förskolans strävansmål gälla alla men min åsikt är dock att det behöver formuleras riktlinjer för vilka förutsättningar som behöver uppfyllas för att barn med AST ska utvecklas optimalt i förskolan. Vilka arbetssätt och anpassningar som är mest lämpliga och hur en kartläggning bör gå till behöver också klargöras. En förhoppning för framtiden är att man diskuterar läroplanens innehåll utifrån barn i behov av särskilt stöd i större utsträckning och på ett djupare plan. Eftersom vi går mot en utveckling där specialavdelningar blir mer och mer sällsynta är det anmärkningsvärt att det är just resursavdelningarna som uppger att de saknar stöd från förskolechefen och tid att ge barnen med AST vad de behöver. För att verklig inkludering ska vara möjlig krävs mer tid och resurser till förskolor som har barn med AST i sina grupper. Alla barn borde få känna att de är en tillgång i gruppen.

*”Barn lär av varandra och jag tycker att det här med mångfald på olika sätt är så bra. Vi är lika och olika och vi har olika behov och man behöver olika saker.” Carina.*

## **8. Fortsatt forskning**

Kanske borde läroplanen kompletteras med riktlinjer kring hur man bättre kan ta vara på barn i behov av särskilt stöd i förskolan? Ett område för fortsatt forskning skulle kunna vara hur dessa riktlinjer kan utformas. Det vore också intressant att ta reda på hur förskollärares syn på inkludering påverkar barns reella delaktighet i förskolan. Hur påverkas kvalitén på verksamheten om pedagogerna är positiva respektive negativa till den inriktning förskolan har?

Som jag tidigare skrivit om så ser det väldigt olika ut hur mycket stöd och kanske även resurser förskollärarna får i sitt arbete. Det vore intressant att ta reda på varför det är så och vad det skapar för förutsättningar för barnen i slutändan.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alin Åkerman, B. Liljeroth, I. (1998). *AUTISM möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH Läromedel.
- Andersson, B. (2000). *Sociala berättelser, seriesamtal*. Ängelholm: Tryckservice i Ängelholm.
- Andersson, B. & Nilsson, I. (2008). *Tydliggörande pedagogik*. (Hämtad 2011-11-04). Autismforum.  
[http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_kan\\_man\\_gora/tydliggorande\\_pedagogik/](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_kan_man_gora/tydliggorande_pedagogik/)
- Attwood, T. (2008). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura
- Beckman, V. (2011). *Tillämpad beteendeanalys. TBA*. (Hämtad 2011-11-06). Autismforum.  
[http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_kan\\_man\\_gora/tillampad\\_beteendeanalys\\_tba/](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_kan_man_gora/tillampad_beteendeanalys_tba/)
- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (1998). *Autism och lek*. Stockholm: Liber.
- Björck-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på Förskolan*. (s 17-35). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2009). Språkutveckling på olika villkor. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på Förskolan*. (s 55-68). Lund: Studentlitteratur.
- Bäckman, V, Kärnevik, M. & Schauman, H. (1994). *Gång på gång. Pedagogik vid autism*. Stockholm: Natur och kultur.
- Cohen, S. (1998). *Fokus på autism vad vi vet vad vi inte vet och vad vi kan göra för att hjälpa barn med autism*. Stockholm: Cura
- Eriksson, A. (2009). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på Förskolan*. (s 203-245). Lund: Studentlitteratur.
- Falkmer, M. (2009). Skolverket (2009). *Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Stockholm Fritzes.
- Frith, U. (1994). *Autism: Gåtans förklaring*. Stockholm: Liber (Basil Blackwell Ltd Oxford).
- Frith, U. (1999). *En ny syn på språk och kommunikation vid autism*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Frost, L. A., & Bondy, A. S., (2002). *The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Pyramid Educational Products Newark, DE

Föreningen Sveriges habiliteringschefer. (2010). (Hämtad 2011-10-20). *Evidens baserad habilitering* <http://www.habiliteringschefer.se/ebh/autism/autism.html>

Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur och kultur.

Gillberg, C, & Peeters, T. (2002). *Autism Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura.

Habiliteringen. (2011). (Hämtad 2011-09-22). [www.vgregion.se/sv/Habilitering-och-halsa/Habiliteringen](http://www.vgregion.se/sv/Habilitering-och-halsa/Habiliteringen)

Harvard, Å., & Jensen, M. (Red.). (2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.

Heister Trygg, B. (Red.). (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Hjälpmedelsinstitutet.

Holmqvist, M. (Red.). (2004). *En främmande värld*. Lund: Studentlitteratur.

Ibragimova, N. (2009). Internationell klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa. I A. Sandberg (Red.). *Med sikte på förskolan*. (s 279-294). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lorenz, D. (2011). *DSM-5 – förändringar inom autismspektrumtillstånd*. (Hämtad 2011-10-06). [http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/DSM\\_5/](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/DSM_5/)

Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes

Lpfö 98/10 (2010). *Läroplan för förskolan*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes

Luttrupp, A. (2009). Utvecklingsstörning och samspel. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på Förskolan*. (s 167-174). Lund: Studentlitteratur.

Mauritzson, U. & Säljö, R. (2003). Ja vill va Simba å du ä Nala: Barns kommunikation och koordination av perspektiv i lek. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Förskolan barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2007). *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever” i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus nummer 28*. Myndigheten för skolutveckling.

Peeters, T. (1994). *Autism. Från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Falköping: Elanders Gummertson

- Pramling Samuelsson, I, & Sheridan, S. (2006) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur. (andra upplagan)
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*, Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.
- Sandberg, A., (Red.). (2009). *Med sikte på förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 Kompetens att möta alla elever. I Utbildningsdepartementet (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Selander, S. (Red.). *Kobran, nallen och majjen Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber
- Thunberg, G. (2011) *AKK- Alternativ och kompletterande kommunikation för personer med autism*. (Hämtad 2011-10-20).  
([http://www.autismforum.se/gn/export/download/af\\_pdf\\_vad\\_kan\\_man\\_gora/AKK\\_kunskapssoversikt\\_thunberg.pdf](http://www.autismforum.se/gn/export/download/af_pdf_vad_kan_man_gora/AKK_kunskapssoversikt_thunberg.pdf))
- Utrikesdepartementet. (2003). *Barnets rättigheter. En lättläst skrift om konventionen om barns rättigheter*. Edita Norstedts Tryckeri.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Hämtad 2011-11-08).  
[www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)
- Västerbro, N. (2007). *Om termen autism*. (Hämtad 2011-09-22).  
[http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/autismspektrumet/om\\_termen\\_autism/](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/autismspektrumet/om_termen_autism/)
- WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneve: WHO
- Wing, L. (1998). *Autismspektrumstörning. Handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Cura.
- Wolfberg, P.J., Schuler, A.L. (1993) Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 23 No.3 s 467- 489



# Bilagor

## Bilaga 1. Intervjufrågor

1. Vilka möjligheter och hinder ser du för att sträva efter de kommunikativa målen i förskolans läroplan när det gäller barn med autismspektrumtillstånd?
2. Beskriv arbetssätt och eventuella metoder som används så att barnen inom autismspektrumtillstånd stimuleras och utmanas i sin språk och kommunikationsutveckling?
3. Vilka aktiviteter planeras för att utveckla kommunikation och samspel?
4. Beskriv eventuella hjälpmedel som används.
5. Vilka möjligheter till kommunikation och samspel med andra jämnåriga, med och utan diagnos, erbjuds?
6. Hur gör ni för att andra barn skall kunna ”svara an” på barnet med autismspektrumdiagnos?
7. Hur ser du på inkludering resp. exkludering för att ge bästa möjliga förutsättningar för barnets inlärning och utveckling?
8. Vilka anpassningar i miljön behövs för barnet med autismspektrumdiagnos?
9. Vilket stöd tycker du att du själv får i form av t.ex. fortbildning och handledning? (Vilken fortbildning har du fått om autism, kommunikation och den reviderade läroplanen? )
10. Är det något du saknar för att kunna sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att kommunicera med andra?