



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Att kunna möta alla barn

En webbaserad enkätstudie i förskolan som undersöker sambandet mellan pedagogers kunskap om samt intresse för autismspektrumtillstånd och hur det påverkar deras förhållningssätt gentemot barn med autism

Sofia Nyström

Inriktning: LAU390

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Rapportnummer: VT15-2910-101

# ABSTRACT

*Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01, 15 hp*

<b>Titel:</b>	Att kunna möta alla barn – En webbaserad enkätstudie i förskolan som undersöker sambandet mellan pedagogers kunskap om samt intresse för autismspektrumtillstånd och hur det påverkar deras förhållningssätt gentemot barn med autism
<b>Författare:</b>	Sofia Nyström
<b>Termin och år:</b>	VT 2015
<b>Kursansvarig institution:</b>	Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap
<b>Handledare:</b>	Staffan Stukát
<b>Examinator:</b>	Anna-Lena Lilliestam
<b>Rapportnummer:</b>	VT15-2910-101
<b>Nyckelord:</b>	Autism, bemötande, förskola, webbenkät

---

Denna studie är baserad på webbenkäter där 20 verksamma pedagoger med varierande utbildningsbakgrund och erfarenhetsbakgrund har deltagit. Enkäten skapades genom verktyget Google Formulär.

Syftet med undersökningen var att utreda om det finns ett samband mellan pedagogers kunskap om samt intresse för diagnosen autismspektrumtillstånd och om det påverkar deras förhållningssätt gentemot barn med autism. Anledningen till att detta valdes var att jag efter samtal med verksamma pedagoger och studenter på lärarutbildningen genom åren har fått veta att det finns en stor kunskapsbrist om autismspektrumtillstånd samt en osäkerhet kring passande förhållningssätt. Jag har under åren som student även personligen upplevt situationer i mötet mellan barn med autism och deras pedagoger som varit beklagliga för alla parter.

Resultatet visar på ett samband mellan okunskap och förhållningssätt, där traditionella uppfostringsmetoder används i mötet med barn med autism istället för evidensbaserade och fungerande metoder så som låg-affektivt bemötande. Många av pedagogerna är medvetna om sin låga kompetens om autismspektrumtillstånd och samtliga känner att stödet från förskolechefen är otillräckligt.

Undersökningens betydelse för läraryrket är stor, då man som verksam i förskolan nästan kan förutsätta att man under sin karriär kommer att möta barn med autism. Denna undersöknings resultat visar att vi pedagoger är i behov av ett större stöd från förskolechefen för att kunna fullfölja vårt uppdrag – att kunna möta alla barn.

# FÖRORD

Jag har mött barn med autism sedan jag var fyra år gammal. Då blev en pojke familjehemsplacerad hos oss, en pojke som senare kom att få diagnosen Aspergers. Han har påverkat mig mycket och gett mig ett familjeperspektiv. Familjeperspektivet känns idag värdefullt inför mina eventuella framtida möten med vårdnadshavare till barn med autism på förskolan, där jag själv kommer stå som förskollärare och ansvarig för deras barn då de är där.

När jag var 17 år fick jag mitt första jobb, vilket var hos en flicka med autismspektrumtillstånd. Jag var hennes assistent och vi utvecklades tillsammans under några år. Vidare har jag arbetat som elevassistent, barnskötare och personlig assistent till flera barn med autismspektrumtillstånd genom åren. Vad jag ser idag, vilket jag kan känna en stor frustration över, är alla de gånger jag stod handfallen och inte visste vad jag skulle göra i mötet med barnen. Varför skrek hon? Varför gjorde han inte som jag sa? Varför lyssnade hon inte? Varför är han så förbaskat envis?

Idag vet jag att min kunskap om tillstånden inom autismspektrumet var för låg. Jag gjorde inte ett så bra jobb som jag kunde ha gjort om jag hade förstått vikten av kompetens om diagnosen. Genom många utbildningar och föreläsningar under årens gång, där det låg-affektiva bemötandet har gjort allra störst avtryck, har jag fått svar på mina tidigare frågor:

*Hon skrek för att jag betedde mig obegripligt. Han gjorde inte som jag sa eftersom jag inte gav honom en chans att förstå. Hon lyssnade inte för hon inte förstod att jag pratade till henne. Han upplevdes som så förbaskat envis eftersom jag ville att han skulle lyda mig när han inte förstod varför. Jag vet idag att den som tar ansvar kan påverka. Jag vet idag att jag inte ska lägga ansvaret på den som minst kan bära det – barnet.*

Som blivande pedagog önskar jag att kunskapen om autismspektrumtillstånd fördjupas hos de pedagoger som möter barn med diagnosen. Jag önskar att förhållnings sättet som väljer att användas är genomtänkt och evidensbaserat och att tankar om barnet som skrikigt, olydigt, ignorant eller envist ska försvinna.

Nedan beskrivs en personlig erfarenhet av en strid mellan en pedagog och ett barn med autism som möjligen hade kunnat undvikas med ett annat bemötande.

- Nu sätter du på dig dina regnbyxor.
- Nej! Det regnar inte!
- Nej, men annars blir du smutsig på dina vanliga kläder. Sätt på dig regnbyxorna nu!
- NEJ! Jag vill inte!! (Barnet skriker)
- Nu hör du vad jag säger. Vi går inte ut innan du tagit på dig regnbyxorna.
- Det regnar inte! Jag vill inte ha regnbyxorna! (Barnet skriker och gråter)

Pedagogen försöker med våld ta på barnet regnbyxorna. Det fungerar inte, barnet sliter sig loss. Barnet är mycket upprört och börjar riva ut kläder från andra hyllor i kapprummet. Pedagogen lämnar barnet ensamt och stänger dörren till kapprummet. Hon säger till mig att hon inte vet hur hon ska hantera barnet och verkar mycket uppgiven. Hon säger även att hon blir så frustrerad och att hon inte förstår vad hon gör för fel. Barnet kommer inte ut den dagen, trots att det är det bästa barnet vet.

*Jag kunde inte låta bli att undra varför pedagogen egentligen blev upprörd? För att barnet inte ville lyda? Jag vågade inte fråga då. Men jag märkte att situationen gjorde både pedagogen och barnet ledsna. Jag kan ännu inte släppa tanken på vad hade hänt om pedagogen istället sa:*

***Nämen oj, det regnar ju faktiskt inte! Strunta i regnbyxorna, kom så går vi ut!***

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

---

1	Inledning.....	6
2	Syfte och frågeställningar.....	7
2.1	Avgränsning.....	7
3	Teoretisk ram - litteratur, forskning och teorier.....	8
3.1	Regelverk.....	8
3.1.1	Läroplanen för förskolan, Lpfö 98.....	8
3.1.2	Barnkonventionen.....	9
3.1.3	Salamanca-deklarationen.....	9
3.2	Autismspektrumtillstånd.....	9
3.2.1	Historik.....	9
3.2.2	Autismspektrumtillstånd.....	10
3.2.3	Mångfacetterad diagnos.....	11
3.3	Förhållningssätt - perspektiv och teorier.....	12
3.3.1	Relationellt eller kategoriskt perspektiv.....	12
3.3.2	Låg-affektivt bemötande.....	13
3.3.3	Sociokulturellt perspektiv.....	15
3.3.4	Barns rätt till stöd.....	16
3.3.5	Intresse för och kunskap om dem vi arbetar med.....	16
4	Metod.....	17
4.1	Datainsamlingsmetod.....	17
4.2	Urvalsgrupp.....	18
4.3	Frågeformulär.....	19
4.4	Etiska aspekter.....	21
4.5	Metodkritik.....	21
5	Resultatanalys.....	22
5.1	Vilket intresse har pedagogerna för att arbeta med barn med autism?.....	22
5.2	Vilken kunskap har pedagogerna om autismspektrumtillstånd?.....	23
5.3	Hur spelar erfarenhet in?.....	24
5.4	Hur bemöter pedagogerna barn med autism?.....	25
5.5	Vilken grundsyn styr pedagogernas förhållningssätt, det relationella eller det kategoriska perspektivet?.....	26
5.6	Metoddiskussion.....	28
5.7	Sammanfattning.....	28
5.8	Vidare undersökning.....	29

5.9	Slutord .....	29
6	Referenslista .....	31
	<i>Bilaga A</i> .....	1
	<i>Bilaga B</i> .....	2
	<i>Bilaga C</i> .....	5

# 1 INLEDNING

---

Det finns inget register över hur många barn med autism det finns i Sverige, men det uppskattas enligt Hjärnfonden (2014) vara 1-2 av 1000 barn. Mörkertalet tros vara stort. Detta innebär att man som pedagog sannolikt någon gång möter barn med autism under sina verksamma år på förskolan och att det därför är av största vikt att ha kunskap om diagnosen såväl som om fungerande förhållningssätt.

Efter tre års lärarutbildning och efter ett flertal praktikperioder på olika förskolor i Göteborg, har många personliga upplevelser visat att bemötandet av barn med autism varierar kraftigt från pedagog till pedagog. Pedagoger har beklagat sig över att de fått för lite, ibland ingen alls, kompetensutveckling kring autismspektrumtillstånd. Andra pedagoger har i sin tur fått kompetensutveckling, men efteråt sagt att de inte tror på rådande forskning kring hur barn med autism ska bemötas. Många pedagoger har inte vetat hur de ska möta barn med autism trots att det finns barn med autism på deras egen avdelning, till och med efter att barnen har funnits på avdelningen i flera år. Många strider mellan barn med autism och pedagoger har skett, strider som genom en annan typ av bemötande sannolikt hade kunnat förhindras.

Enligt Lpfö 98 (Skolverket, 2010), ska den pedagogiska verksamheten anpassas efter varje barns enskilda behov och förutsättningar. Barn som behöver särskilt stöd har rätt till att få det. Det är en stor utmaning, men det är en utmaning som alla som valt att arbeta inom förskolan har valt att ta. Skolverket (2010) skriver att barn i behov av särskilt stöd ska mötas av personal med tillräcklig kompetens för att säkra att barnets behov ska bli tillgodosedda. Lpfö 98 (Skolverket, 2010) och Skollagen § 9 (SFS, 2010:800) är tyvärr oklara i hur tillvägagångssättet ska gå till eller hur kompetensen ska se ut.

Denna oklarhet ligger till grund för den här studien, där syftet är att finna om sambandet mellan kunskapen om och intresset för autismspektrumtillstånd faktiskt påverkar förhållningssättet som pedagoger väljer att ha i mötet med barn med autism på förskolan. Fokus ligger på just bemötande, det vill säga hur pedagoger talar till, möter och behandlar barn med autism inom förskolans värld och vilket grundsyn de genom detta bemötande verkar ha. Avsikten med undersökningen är att genom att ta reda på hur 20 verksamma pedagogers intresse för samt kunskap om autismspektrumtillstånd påverkar deras förhållningssätt gentemot barnet med autism. Utifrån resultatet önskas få klarhet i om intresset och kunskapen bland ett större antal pedagoger faktiskt är så låg som den personliga erfarenheten säger.

Analysen av resultatet kommer att utgå från aktuell och evidensbaserad (högst tillförlitlig) forskning med tyngdpunkt i det låg-affektiva bemötandet, vilket under några år kraftigt har ökat inom autismvärlden. Uppgången är stor eftersom metoden faktiskt fungerar (Ablon & Greene, 2012; Aspeflo, 2010a; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012 & Hejlskov Elvén, 2009). Det kan kännas som en lättnad för de pedagoger som idag inte vet vilket ben de ska stå på.

## 2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

---

Syftet med denna studie är att undersöka vad strategiskt utvalda pedagoger med erfarenhet av att arbeta med barn med autism har för kunskap om och intresse för autismspektrumtillstånd, samt hur detta påverkar deras förhållningssätt gentemot barn med autism på förskolan.

Undersökningens frågeställningar kan formuleras enligt följande:

- Vilket intresse har pedagogerna för att arbeta med barn med autism?
- Vilken kunskap har pedagogerna om autismspektrumtillstånd?
- Hur spelar erfarenhet in?
- Hur bemöter pedagogerna barn med autism?
- Vilken grundsyn styr deras förhållningssätt, det relationella eller kategoriska perspektivet?

### 2.1 AVGRÄNSNING

Denna studie är gjord bland verksamma pedagoger inom förskolan och kan inte appliceras på skolvärlden då den handlar om barn 1-6 år.

Det är enbart pedagoger som arbetar eller har arbetat med barn med autism som svarat på enkäten.

## 3 TEORETISK RAM - LITTERATUR, FORSKNING OCH TEORIER

---

I detta kapitel kommer jag att redovisa centrala begrepp för denna studie. Här kommer det ges en bakgrund i vad läroplanen, barnkonventionen och Salamancadeklarationen säger om pedagogernas och förskolans ansvar gällande barn i behov av särskilt stöd, däribland barn med autism. Detta redovisas eftersom jag vill visa att det faktiskt står lagstiftat om allas rätt att mötas på rätt villkor, något som verkar problematiskt i förskolan då pedagoger inte alltid vet hur de ska möta alla barn.

En bakgrund om hur synen på autism genom åren har förändrats kommer att framföras, samt en inblick i vad själva diagnosen innebär. Historiken och begreppen är väsentliga för arbetet då jag utifrån det kommer att tolka vilket synsätt som verkar vara grundläggande hos respondenterna i enkäten. Jag kommer även att ta upp komplexiteten med diagnosen autism och synen på autism i världen, eftersom jag vill klarlägga hur komplicerad diagnosen faktiskt är. Avsnittet om diagnosens komplexitet är också ett försök att finna en förklaring till varför kompetensen är låg även bland pedagoger med lång erfarenhet av att arbeta med barn med autism.

Fyra teorier kring förhållningssätt kommer att förklaras: det *relationella*, *kategoriska*, *låg-affektiva* och *sociokulturella*. Dessa förhållningssätt presenteras eftersom de tillsammans med kunskapen om autism ligger till grund för hela studiens syfte. Pedagogernas beteende kommer nämligen att analyseras utifrån dessa begrepp.

Kapitel 3.3.5 kommer att handla om vikten av intresset för och kunskapen om barnen i behov av särskilt stöd och hur det kan påverka oss som pedagoger, eftersom studien undersöker pedagogers intresse för och kunskap om barn med autism.

### 3.1 REGELVERK

#### 3.1.1 Läroplanen för förskolan, Lpfö 98

Enligt Lpfö 98 (Skolverket, 2010) ska den pedagogiska verksamheten i förskolan anpassas till alla barn i förskolan och hänsyn måste tas till barnens olika förutsättningar och behov. Lärandet i förskolan ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn, som på att barnen lär av varandra. Verksamheten ska utformas så att barn får det särskilda stöd och den hjälp och de utmaningar som de behöver. Förskolechefen ska se till att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter (Skolverket 2010). Det yttersta ansvaret ligger med andra ord hos ledningen. Utifrån Lpfö98 (Skolverket, 2010) samt Skollagens paragraf 9 (SFS, 2010:800) om särskilt stöd i förskolan, framträder dock en oklarhet i tillvägagångssättet i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det står nämligen inte hur det ska gå till.

I Lpfö98 går det att läsa följande om barn i behov av särskilt stöd: ”Arbetslaget skall samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling.” (Skolverket, 2010, s. 13). Skolverket (2010) skriver även att barn i behov av särskilt stöd skall ges detta stöd i den miljö som ordinarie verksamhet hålls i samt att personalen skall ha tillräcklig kompetens för att tillgodose barnets behov. För att kunna se till barns bästa är kunskap om barnet avgörande.



Skollagen och läroplanen är eniga. Pedagoger ska ha tillräcklig kunskap om autism och det är ledningens ansvar att se till att de får det. Det är oerhört viktigt att pedagoger känner till sina rättigheter så att de kan kräva kompetensutveckling om det behövs.

### 3.1.2 Barnkonventionen

Barnkonventionen är ett rättsligt bindande internationellt avtal, vilket slår fast att alla barn är individer med egna rättigheter (Unicef, 2012). Tanken om alla barns lika värde genomsyrar denna konvention, oberoende av om barnen exempelvis har en funktionsnedsättning eller inte. Alla barn som har ett fysiskt eller psykiskt handikapp har rätt till ett bra liv och ska kunna delta aktivt i samhället, samt har rätt till särskild omvårdnad och särskilt stöd. Det bör alltid ses till barns bästa när beslut gällande barn ska tas (a.a., 2012).

### 3.1.3 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen är, precis vad namnet säger, en deklARATION. En deklARATION har en politisk snarare än rättslig betydelse och är ett uttryck för en åsikt eller en uppfattning av en särskild fråga. Just Salamancadeklarationen innehåller principer, inriktningar och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd och känns därför relevant att lyfta i denna studie (Unescorådet, 2006).

I Salamancadeklarationen betonas det att barn med behov av särskilt stöd ska ges en anpassad pedagogik som tillgodoser barnets behov. Barn har olika inlärningsbehov och undervisningen bör anpassas till varje enskild individ. Det står att vägen in i ett integrerat samhälle är inkludering i förskola och skola. Salamancadeklarationen påtalar vikten av att i förskolan identifiera, bedöma och stimulera de barn som har särskilda undervisningsbehov. Pedagogiska program anses vara viktiga i förskolan för att främja barnens fysiska, intellektuella och sociala utveckling samt för att stärka barnens mentala beredskap inför skolstarten (a.a., 2006).

Barn med autism bör med andra ord få tillräckligt med stöd för att klara av och trivas i förskolan.

## 3.2 AUTISMSPEKTRUMTILLSTÅND

### 3.2.1 Historik

Innan man började förstå sambandet mellan beteende och hjärna trodde man att det var övernaturliga saker som låg bakom ett visst beteende. Beskrivningar av ”bortbytingar” har senare visat sig likna beskrivningen av autistiska barn. Det finns även fall i historien där man trott att barn varit besatta av demoner, barn som idag eventuellt hade fått en diagnos inom autismspektrumet (Wing, 2007).

1943 var Leo Kanner den första som beskrev ett tillstånd som kom att kallas för autism. Detta genom att han observerat ett visst beteendemönster hos en grupp barn och funnit centrala likheter såsom brist på känslomässig kontakt, enformighet, överdrivna repetitiva beteendemönster och avvikelser i tal. Han underströk även en stor variation i inlärnin/gbegåvning och att beteendet tillkommit innan barnet hunnit bli 30 månader gammalt. Ett år senare, efter Kanners originalartikel, beskrevs av Hans Asperger en annan typ av beteendemönster hos en grupp barn och ungdomar, vilket trots en del skillnader klart liknade Kanners grupp. Även Asperger använde termen ”autistisk” i beskrivningen av beteendet han observerade och beskrev i synnerhet naivitet, brist i sociala funktioner, specialintressen, monotomt tal och en hög intelligensnivå med tillhörande inlärnin/gssvårigheter inom vissa områden (Wing, 2007, s. 17-20). Både Kanners och Aspergers efternamn har senare gett namn åt specifika autismspektrumdiagnoser.

Fram till mitten av 1900-talet förklarades beteenden som ansågs avvika som ett misslyckat resultat i anknytningsprocessen, framför allt till modern (Hejlskov, 2009). Lösningen ansåg man vara att skilja barnen från föräldrarna, något som är helt otänkbart för de allra flesta idag (Autism & Aspergerförbundet, 2013). I Sverige har vi Christopher Gillberg som sedan 70-talet är en av de främsta forskarna inom autismområdet i världen (Wing, 2007). Han har till stor del bidragit till spridningen av kunskap om autism genom sina forskningsresultat. Även om autismdiagnoserna genom bland andra Gillberg började tas på allvar i Sverige under 70-talet, var kunskapen om autism generellt väldigt dålig och uppfattningen var att diagnosen var kopplad till känslolika föräldrar, även bland professionella.

Lorna Wing, som var en framstående forskare inom autismområdet, var 1975 den första som valde att beskriva autismspektrumtillstånd just som ett spektrum istället för ett typiskt syndrom. Detta gjorde att tillståndet inte längre sågs som en sällsynt problematik utan mer som ett utbrett fenomen. Hon upptäckte att både Kanners – och Aspergers syndrom är undergrupper inom ett brett spektrum av störningar som främst har det gemensamma draget att de påverkar social interaktion och kommunikation (Wing, 2007). Detta synsätt, om spektrum istället för syndrom, påverkade synen på autism i hela världen.

### 3.2.2 Autismspektrumtillstånd

Begreppet autismspektrumtillstånd är ett samlingsnamn för ett flertal olika tillstånd med gemensamma begränsningar inom de tre områdena kommunikation, social interaktion och föreställningsförmåga. Detta spektrum innefattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, atypisk autism och desintegrativ störning (Wing, 2007). I denna uppsats används ofta begreppet autism, då det är det vanligast förekommande tillståndet inom diagnosen autismspektrumtillstånd (a.a., 2007).

Autismspektrumtillstånd är en följd av avvikelser i vissa delar av det centrala nervsystemet i hjärnan. Dessa avvikelser leder till ett annorlunda sätt att tänka. Vid autism påverkas särskilt de kognitiva funktionerna som behövs för att vara flexibel och ha en adekvat föreställningsförmåga, samt den språkliga och sociala kommunikationen. En begränsad variation i intressen och beteenden tillhör också diagnosen (Nordin-Olsson, 2010).

De flesta med diagnosen autism har även en utvecklingsstörning (Bromark, C., & Granat, T, 2014). Om personen inte har någon markant försening eller avvikelse i den språkliga och kognitiva utvecklingen diagnostiseras man med Aspergers syndrom, i alla fall om man bor i Sverige (Nordin-Olsson, 2010). Diagnoskriterierna ser nämligen för tillfället olika ut i världen, något som kommer tas upp under kapitlet 3.2.3 ”mångfacetterad diagnos”.

Om man har diagnosen autism har man svårt för att förstå det uttalade (Wing, 2007). Det sociala spelet kan tyckas obegripligt och därmed även kravet på anpassning (Hejlskov, 2009). Personer med autismspektrumtillstånd beskrivs därför ofta som att de tänker annorlunda. Anledningen till det annorlunda tankesättet är att diagnosen innebär kognitiva problem, där de tre bakomliggande teorierna beskrivs som:

**Mentalisering (Theory of mind)** – Theory of mind, eller mentalisering, beskriver förmågan att förstå hur andra människor tänker och känner, men också förmågan att förstå att ens egna tankar och känslor skiljer sig från andras. Denna förmåga är nödvändig för att kunna förstå varför andra personer reagerar eller handlar som de gör, det vill säga att kunna ta någon annans perspektiv. Alla barn med autismspektrumtillstånd har en i varierad grad nedsatt förmåga till mentalisering (Bygdås, 2015 & Nordin-Olsson, 2010). Man kan förenklat säga att barn med

autism inte förstår att andra människor har egna känslor, tankar och planer – vilket kräver en mycket tydlig och förutsägbar omgivning i anpassningssyfte (Gillberg & Peeters, 2001).

**Central koherens** – Teorin om central koherens handlar om hur man sorterar information från omvärlden. Vanligtvis försöker vi samla ihop information till en sammanhängande (koherent) helhet. Om man har autism tänker man istället i detaljer snarare än helheter. Det betyder barn med autism har en svag central koherens, vilket i sin tur innebär att barn med autismspektrumtillstånd har svårt med att generalisera kunskaper och erfarenheter från ett sammanhang till ett annat (Bygdås, 2015 & Nordin-Olsson, 2010). Det medför exempelvis att konstruerade konsekvenser kan ses som helt obegripliga för ett barn med autism.

**Exekutiva förmågor** – De exekutiva förmågorna är de funktioner som behövs för att samordna olika typer av information, samt för att kunna ha ett målinriktat beteende. Om man har bristande exekutiva förmågor är man begränsad i förmågan att kunna planera och organisera, hålla tillbaka impulser samt att växla fokus utan att tappa sitt ursprungliga mål (Ablon & Greene, 2013; Bygdås, 2015 & Nordin-Olsson, 2010).

### 3.2.3 Mångfacetterad diagnos

Det finns två internationella diagnostiska system med tillhörande kriterier för att få diagnosen autism. Diagnosmaterialet ”Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5” ges ut av Amerikanska Psykiatriska föreningen och diagnosmaterialet ”Internationall Classification of Diseases”, ICD-10, ges ut av World Health Organization (American Psychiatric Association, 2013 & World Health Organization, 1993). Dessa två olika system brukar vara samstämmiga, men efter att DSM-5 uppdaterades 2013 uppstod skillnader, särskilt inom autismområdet. ICD-10 är inte uppdaterat sedan 1993 och en ny uppdatering är på gång. Intentionen om att en uppdatering ska leda till en så nära överenskommelse som möjligt är klart uttalad, eftersom skillnader gör processen svårarbetad – en samsyn är nödvändig för jämförbar hälsostatistik, samt internationella hjälp och stödinsatser (Kappel, 2014). Den största skillnaden mellan de två diagnostiska systemen är att DSM-5 till skillnad från ICD-10 inte längre delar in diagnosen i Aspergers eller autism, utan nu är samlingsnamnet istället autismspektrum syndrom (a.a., 2014). Vikten av att se till personen likaväl som till diagnosen funderade Gillberg & Peeters över redan 2002, då de skrev angående Aspergers: ”Frågan är om det är en extrem variant av ”normalitet”, med en något nedsatt förmåga till kommunikation eller fantasi, eller vanlig autism med högre intelligensnivå och större verbal förmåga” (Gillberg & Peeters, 2002, s. 33).

Diagnosmaterialet ICD-10 är det som främst används i Sverige och större delen av Europa. Beskrivningen av autism i ICD-10 är att det är en genomgripande utvecklingsstörning som visar sig före barnet är tre år gammalt och kategoriseras av nedsatt utveckling av det sociala samspelet, kommunikationsförmågan samt ett begränsat, stereotyp och repetitivt beteende. Alla beteenden har ”underkriterier” som beskriver områden som ska uppnås för att en diagnos ska kunna fastställas (World Health Organization, 1993).

Det finns vissa svårigheter när det kommer till att ställa en diagnos inom autismspektrumet (Wing, 2007). Det man gör för att ställa en diagnos är att, precis som Kanner och Asperger gjorde, fastställa vissa beteendemönster som funnits representerade från en tidig ålder. Men vad som är viktigt att ha i åtanke att beteende kan variera beroende på miljö, eftersom ett barn beter sig annorlunda beroende på vart det befinner sig. Beteendet kan också variera beroende på vem barnet är tillsammans med och det kan dessutom förändras med stigande ålder. Därtill – inte att förglömma – varje individs beteende lyser igenom och påverkar beteendet (Wing, 2007). Vi bör alltså vara något försiktiga med att helt lita på en diagnos trots att den har blivit ställd enligt konstens alla regler. Forskning visar att barn som diagnostiseras under tidiga år, vilket många

gör, förändrar sin kognitiva nivå redan under förskoleåren till den grad att nya bedömningar behövs innan skolstarten för att ge en mer exakt ASD-diagnos (Charman & Baird, 2002; Hedvall et al., 2014 & Nylander & Thernlund, 2014).

### 3.3 FÖRHÅLLNINGSSÄTT - PERSPEKTIV OCH TEORIER

#### 3.3.1 Relationellt eller kategoriskt perspektiv

Man kan grovt säga att det finns två olika perspektiv när man talar om synen på barn i behov av särskilt stöd, däribland barn med autism. Dessa perspektiv kallas antingen för kategoriskt (även kallat traditionellt) eller rationellt och grundsynen skiljer sig tydligt åt.

I ett kategoriskt perspektiv, vilket enligt Persson (2007) historiskt sett har varit mest framträdande, förklarar man ett beteende i termer av t.ex. dåliga hemförhållanden eller låg begåvning och framhåller att problemet ligger hos barnet (se t.ex. kapitel 3.2.1 om autism i historien). Konsekvensen av detta blir att barnets brister utgör grunden för hur man arbetar, vilket innebär att man som pedagog vill kompensera bristerna genom att träna på det som barnet inte kan (Persson, 2007). Detta ses enligt Persson (2007) som ett kortsiktigt tänk där barnet med svårigheter ska anpassas och kompenseras till den miljö/lärandemiljö som barnet befinner sig i. Fokus läggs helt enkelt på barnets svårigheter och inte på miljön eller läraren.

Om man som pedagog istället intar ett relationellt perspektiv, utgår man från att eventuella problem är miljöbetingade, vilket i sin tur innebär att lösningen finns i lärandemiljön och inte hos det enskilda barnet. Detta medför att förändringar i omgivningen behöver göras för att främja barnets lärande utifrån dess egna förutsättningar. Barnets svårigheter uppstår i mötet med den sociala och pedagogiska miljö som barnet befinner sig i och förändringar i omgivningen bör således ske för att lärande och bättre samspel ska vara möjligt. Om man intar ett relationellt perspektiv och antar att svårigheterna är miljöbetingade blir lösningarna långsiktiga och söks i lärandemiljön (Persson, 2007). Persson (2007) har valt att presentera de olika perspektiven i en tabell, vilken tydligt visar hur olika ett arbete kan yttra sig beroende på vilket perspektiv som väljs (se tabell 1).

Tabell 1. Konsekvenstabell för skolans specialpedagogiska arbete (Persson, 2007, s. 167).

	<b>Relationellt perspektiv</b>	<b>Kategoriskt perspektiv</b>
<b>Uppfattning av pedagogisk kompetens</b>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
<b>Tidsperspektiv</b>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<b>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</b>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<b>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</b>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

I tabell 1 beskrivs en konsekvenstabell för skolans specialpedagogiska arbete. Den visar hur de olika perspektiven yttrar sig inom sex pedagogiska huvudområden, det vill säga hur konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet blir beroende på perspektivval (Persson, 2001). Tabellen går direkt att översätta till förskolans värld genom att helt enkelt byta ut benämningen ”elev” mot ”barn” (Persson, 2007, s. 167).

### 3.3.2 Låg-affektivt bemötande

Den danska psykologen Bo Hejlskov Elvén är en av de mest framstående förespråkarna för låg-affektivt bemötande i Norden och en flitig föreläsare och handledare för personer som arbetar inom omsorg och skola. Han har byggt vidare på den amerikanska forskaren och barnpsykologen Ross Greenes principer kring förhållningssättet som kallas låg-affektivt. Att hålla ett låg-affektivt bemötande handlar om att möta personer genom att hålla tillbaka starka känslor, för att istället ”smitta” personer med sitt lugn (Ablon & Greene, 2012 & Hejlskov Elvén, 2009).

Bemötande innebär inställningen som personer har till varandra och hur det kommer till uttryck, exempelvis i tal, handlingar, gester, ansiktsuttryck, tonfall etc. Ett rätt bemötande är mycket viktigt för att skapa trygghet och trivsel (Ablon & Greene, 2012; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012; Hejlskov Elvén, 2009 & Skolverket, 2010). Affekt i sin tur är upplevelsen av en känsla. Det vill säga att exempelvis känna sig arg, glad eller ledsen. Att hålla ett låg-affektivt bemötande innebär, mycket förenklat, att man ska möta barn med autism genom att ha ett lugnt förhållningssätt (Hejlskov Elvén, 2009).

Hejlskov Elvén förklarar att han ofta möter personal som är skeptiska till det låg-affektiva förhållningssättet, till och med oroliga. Personal brukar exempelvis anse att barnet behöver tydliga gränssättningar och ska veta vem som bestämmer. Då kontrar Hejlskov Elvén med att han enbart har träffat barn som gärna vill samarbeta. De enda barn som inte klarar samarbetet från början, är de barn som tappat förtroendet för att de vuxna ska kunna hjälpa dem. Hejlskov Elvén och Greene har mycket lång erfarenhet av metoden och har åtskilliga gånger sett att den fungerar (Ablon & Greene, 2012; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012 & Hejlskov Elvén, 2009).

Om man som pedagog antar att barnet med autism inte *vill* uppföra sig, tar man inte ansvar för att kunna påverka. Ablon & Greene (2012) och Hejlskov Elvén (2009) lever efter devisen att *människor som kan uppföra sig – gör det*. Att ha det tankesättet innebär att vi tänker att om ett barn inte uppför sig, så har det nog inte haft förutsättningar för att kunna leva upp till våra krav och förväntningar. Om vi då anpassar våra krav, förväntningar och ramar kan barnet troligtvis uppföra sig. Om man som pedagog arbetar inom det specialpedagogiska fältet, vilket man gör om man arbetar med barn med autism, borde man veta att de barnen inte har samma förutsättningar som andra. På detta sätt blir denna människosyn logisk (Hejlskov Elvén, 2009). Hejlskov Elvén definierar exempelvis problemskapande (oönskade) beteenden som beteenden som enbart upplevs som problem av personalen. Detta kan vara att barnet exempelvis skriker, slåss eller spottar – beteenden som helt enkelt är oönskade och ofta upplevs som problematiska (2009). Han menar att det ofta inte är barnet som upplever sitt beteende som ett problem, utan snarare personalen runtomkring. Barnet kan ofta snarare se sitt beteende som en lösning.

Hejlskov Elvén understryker att allt beteende uppstår i samspel med omgivningen. Eftersom forskning har visat att det är svårt att ändra på problemskapande beteende hos barn med autism, är det bättre att arbeta fram metoder för att lära personal att kunna hantera problemen (2009). Pedagogers reaktioner på önskade beteenden och barns uppförande är några av de delar som senare kommer att analyseras genom frågor och svar från enkäten i kapitel 5 (se enkäten i sin helhet i bilaga B och bilaga C).

Den etiska grundsynen i det låg-affektiva bemötandet bygger på att alla har rätt att säga nej. Den pedagogiska uppgiften består i att få barnet att säga ja (Hejlskov Elvén, 2009). Detta grundar sig i kravanpassning, ansvarsprincipen och kontrollprincipen vilka nu kommer att beskrivas närmre.

**Kravanpassning** – Om man ställer krav på ett barn med autism, med basen att man som pedagog anser det vara ett lämpligt krav för barnet, måste man också ta ansvar. Detta gör man genom att genomföra kravet utan vare sig tvång eller press. Genom att acceptera att alla har rätt att säga nej, kan man få ett reellt ja. Som pedagog ska man använda sig av de metoder som hjälper barnet att säga ja. Detta kan man bland annat göra genom att använda *pluskrav* istället för *minuskrav*, där pluskravet exempelvis kan vara att säga ”nu går vi!” istället för att säga ”nu ska du gå!”. En tydliggörande struktur och att använda sig av tydliga avslut är andra effektiva metoder för att hjälpa barnet att klara de krav som vi ställer (Ablon & Greene, 2012; Aspeflo, 2010a; Gillberg & Peeters, 2001; Hejlskov Elvén, 2009 & Wing, 2007).

**Ansvarsprincipen** – Hejlskov Elvén (2009) säger att den som tar ansvar kan påverka. Detta innebär att om man vill lyckas i sitt pedagogiska arbete med barn med autism behöver man bestämma sig för att om något går fel, är det nog ens egna fel. Det är aldrig barnets fel, det är det enligt det låg-affektiva arbetsättet ”förbjudet” att tycka. Bara om man tycker att det är ens egna fel, har man nämligen en möjlighet att skapa en förändring. Detta synsätt innebär också att man inte kategoriserar barn med autism i fack som envisa, olydiga, omotiverade eller lata. Det finns inga omotiverade barn i den pedagogiska verksamheten, det kan däremot finnas personal som inte är bra på att motivera (a.a., 2009). Detta innebär att den tiden barnet vistas på förskolan, ska pedagogen bära det yttersta ansvaret för det.

**Kontrollprincipen** – För att kunna lämna över kontrollen till någon annan, måste man först ha kontroll över sig själv. Som pedagog kan man tro att man måste ha kontroll och vara rädd för att förlora den i situationer man befinner i tillsammans med barn med autism. Men barnet tänker likadant. Det vill inte heller tappa kontrollen. Detta kan leda till att vi försöker ta kontroll över barnet, ibland till och med genom våld. Men varken vår eller barnets kontroll ökar i de situationer där vi pedagoger disciplinerar eller dominerar. Det är bara i de situationer som barnet har självkontroll som det kan göra vad som förväntas av det (Hejlskov Elvén, 2009).

I Lpfö 98 (Skolverket, 2010) står det att förskolan ska vara ett stöd för familjen gällande barns fostran. Vanlig fostran fungerar dock inte på barn med autism (Ablon & Greene, 2012; Aspeflo 2010a; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012 & Hejlskov Elvén 2009). Att bli arg och skälla fungerar exempelvis inte utan gör enbart barnet mer oroligt, bland annat eftersom det har svårt för att skilja på olika personers känslor (Ablon & Greene, 2012; Hejlskov Elvén, 2009; Nordin-Olsson, 2010 & Wing, 2007). Orolighet kan yttra sig genom ljus – och/eller ljudkänslighet, tvångsbeteenden och rastlöshet (Hejlskov Elvén, 2009).

Psykologen Ross W. Greene menar att man alltid bör tänka att barn gör så gott de kan. När de inte kan bättre har man som pedagog eller annan ansvarig en skyldighet att komma på varför för att kunna hjälpa dem. Greene hävdar, av egen erfarenhet, att barn ofta vet hur man ska bete sig och vill uppföra sig på lämpligt sätt och menar att det inte finns en rimlig förklaring till varför ett barn skulle välja att uthärda upprepade bestraffningar (konsekvenser) på grund av att det betett sig ”olämpligt”. Därför menar han att bestraffningar inte fungerar, utan att det faktiskt finns en annan anledning till att barnet inte betett sig som förväntat – anledningen är inte att barnet varit olydigt utan att barnet antagligen hamnat i en obegriplig situation (Ablon & Greene, 2012). Både Greene (2012) och Hejlskov Elvén (2009) avfärdar så kallad ”lydnad” gentemot andra då det handlar om barn med autism, utan menar istället att barnets beteende avspeglar

situationen/miljön som det befinner sig i. I enkätfrågorna lyfts både lydnad och fostringsmetoder för att undersöka vad pedagogerna tänker om detta (se bilaga B och bilaga C).

Som vårdnadshavare har man, av förklarliga skäl, en helt annan känslomässig anknytning till barnet än vad man har som personal. Det är viktigt att som pedagog komma ihåg detta, så att vårdnadshavarna blir bemötta med respekt (Aspeflo, 2010a). Det är även viktigt att komma ihåg att om förälderns information om barnet inte överensstämmer med ens egen bild, kan det bero på att barnet är och gör på olika sätt beroende på vart det befinner sig och med vem. Bådas uppfattningar kan alltså vara "sanna" (a.a., 2010a). Även Wing (2007) styrker att beteendet hos barnet kan variera beroende på vem barnet är tillsammans med och att det dessutom kan förändras med stigande ålder. Gillberg & Peeters menar att man som pedagog egentligen inte har något annat val än att skapa goda samarbetsvillkor med vårdnadshavare och uttrycker det som följande:

Eftersom vi inte lär för att få höga betyg, utan snarare för att underlätta och berika våra liv, måste skolpersonal anstränga sig särskilt för att samarbeta med föräldrar, bland annat i samband med generalisering av färdigheter. Detta samarbete är ingen ynnest eller artighetsyttring – det är en yrkesmässig nödvändighet (Gillberg & Peeters, 2001, s. 85).

Både Aspeflo (2010a), Gillberg & Peeters (2001) och Wing (2007) menar alltså att om man som pedagog eller förskolechef besitter kunskapen om att beteenden kan variera beroende på miljö, förstår man att ett gott samarbete mellan barnets förskola och hemmet är väsentligt för att kunna lära känna barnet bättre och på så sätt ge ett bättre stöd. I enkätfrågorna finns kontakten med vårdnadshavarna med som en fråga (se bilaga B och bilaga C).

### 3.3.3 Sociokulturellt perspektiv

Man kan säga att lärandeteorin om det sociokulturella perspektivet utgår från ett rationellt synsätt (se kapitel 3.3.1). Grundtanken i det sociokulturella perspektivet är nämligen att lärandet är en del av situationen och att situationen i sin tur är en del av lärandet. Det betyder att lärandet inte kan tas ur sin kontext, utan att allt lärande är situerat, d.v.s. alla delar är beroende av varandra. Säljö (2000) skriver att det i ett sociokulturellt perspektiv är grundläggande att använda redskap för att förmedla verkligheten mellan människor. Detta betyder att vi människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden, tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap, d.v.s. integrerade i delar av vår sociala praktik. I ett anpassat förhållningssätt som låg-affektivt bemötande (se kapitel 3.3.2) används ett särskilt kroppsspråk och andra strategier för att exempelvis skapa lugn i en stressig situation.

Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i Vygotskijs (2001) teorier om språk och tänkande. Enligt Vygotskij (2001) är tänkande och språk förenade och hör ihop. Han menar att det är genom tillägnandet av språket som vi kan utveckla tänkandet, därigenom är språket lärandets grundförutsättning. Enligt Vygotskij (2001) är människan en skapare av språkliga verktyg, eftersom vi vill kunna tolka och konstruera vår föreställningsvärld. Om man som barn har autism är föreställnings- och tolkningsförmågan nedsatt (se kapitel 3.2.2), vilket ställer högre krav på pedagogerna som behöver hitta vägar för att lotsa barnet i verksamheten.

Säljö (2000) skriver att individen enligt det sociokulturella perspektivet approprierar, d.v.s. tar över och tar till sig, andra människors kunskaper och erfarenhet i olika samspelssituationer. Omgivningen ansvarar för att ge barnet möjlighet att kunna ta till sig de redskap som behövs för förståelse och lärande samt ser över vilka eventuella anpassningar och hjälpmedel som behövs för att barnet ska vara så delaktigt som möjligt i sin vardag. Utifrån detta görs det klart

att det sociokulturella perspektivet har ett relationellt perspektiv som utgångspunkt (se kapitel 3.3.1 om relationellt perspektiv).

Ulrika Aspflo, en logoped med lång erfarenhet av autism, beskriver det sociokulturella perspektivet såhär: "Människor föds med olika personliga egenskaper och förutsättningar in i ett socialt sammanhang. Det innebär att omgivningens sätt att bemöta och kommunicera med personen ifråga, påverkar vad han eller hon lär sig och hur samspelet blir" (2010b, s. 119). Hon menar vidare att omgivningen antingen kan vara underlättande eller hindrande för barnet med autism, vilket är helt avgörande för hur funktionshindrat barnet blir (a.a., 2010b). Även Lpfö 98 (Skolverket, 2010) stödjer detta och säger att något av det mest betydelsefulla för barns lärande och utveckling i förskolan är pedagogernas förhållningssätt.

Med det sociokulturella synsättet är med andra ord samspelet med omgivningen avgörande för utveckling och lärande. Det är omgivningen som ansvarar över barnets möjligheter att kunna förstå och lära, bland annat genom att få syn på om anpassningar och hjälpmedel behövs. När man möter ett barn med autism krävs det individuell anpassning genom kunskap om de svårigheter som ligger bakom det beteende vi ser. Beteenden uppstår inte i ett vakuum, de uppstår i samspelet med andra. Barnet med autism påverkas av faktorer i miljön och tvärtom och det som uppstår mellan individen och miljön uppfattas olika beroende på hur vi agerar.

### 3.3.4 Barns rätt till stöd

Barn som vistas i förskolan och som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska få det stöd som deras speciella behov kräver enligt en bestämmelse i 8:e kapitlet i skollagen som gäller för förskolan (Skolverket, 2010):

Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna. (Skolverket, 2010, 8:e kap, § 9, avsnitt 4.8.1.1.)

Barn med autism är i behov av särskilt stöd. Har man autism behöver man nämligen en väl anpassad pedagogik. Pedagoger behöver ha goda kunskaper om barnets individuella begränsningar och förmågor för att kunna stötta barnet på bästa sätt, samt för att kunna erbjuda alternativa vägar för kommunikation och samspel (Aspflo, 2010a; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012; Hejlskov Elvén, 2009, & Gillberg & Peeters, 2001). Det är enligt skollagen förskolechefens ansvar att se till att barnet ges sådant stöd. Vad som kan vara svårt att erbjuda i vanliga förskolan, enligt egna erfarenheter, är lugn och särskilda anpassningar för perceptionsstörningar och andra behov barn med autism kan ha (se kapitel 3.2.2. om autismspektrumtillstånd). Även om det kan vara svårt att finna lösningar och anpassningar är det enligt Gillberg & Peeters (2001) en nödvändighet:

Den som arbetar med unga människor med autism och inte förstår autism kommer, trots alla sina ansträngningar och goda föresatser, genom sin brist på anpassning att försätta dem i situationer som är svåra för dem, och det leder till beteendeproblem. (Gillberg & Peeters, 2001, s. 85)

Om inte anpassningar görs leder det till beteendeproblem, vilket i sin tur drabbar alla verk-samma inom förskolan. För att undvika att försätta barnen med autism i ohanterliga situationer behöver pedagogerna därför hjälp med att ta reda på vilka anpassningar som behöver göras för att verksamheten ska fungera för alla.

### 3.3.5 Intresse för och kunskap om dem vi arbetar med

Att arbeta med barn med autismspektrumtillstånd innebär självklart att man behöver ha ett intresse för barnet, inte bara av diagnosen. Alla barns behov ser olika ut. Aspflo (2010a) menar att ärlighet i arbetslaget är grundläggande. Hon anser det viktigt att erkänna att vi ibland kan



tycka det är svårt att arbeta med vissa barn. Om vi pratar med varandra, kan vi också hjälpa varandra. Hon är mycket tydlig med var hon står i frågan: ”Om inte jag kan få hjälp att se personen på ett annat sätt bör jag få hjälp att hitta en annan arbetsplats” (Aspeflo, 2010a, s. 41). Det må låta tufft, men faktum är att vi enligt läroplanen *skall* ge alla barn stöd i den miljö som ordinarie verksamhet hålls i samt ha tillräcklig kompetens för att tillgodose barnets behov (Skolverket, 2010). Att få till en positiv relation, där båda parter gillar att vara i varandras sällskap, är ett av de främsta målen man har som pedagog (Aspeflo, 2010a). För att hänvisa tillbaka till den låg-affektiva metoden, kan vi här komma in på ansvarsprincipen om att den som tar ansvar kan påverka (Hejlskov Elvén, 2009). Man behöver helt enkelt bestämma sig för att om man vill lyckas i sitt pedagogiska arbete med barn med autism är allt som går fel, ens egna fel. Det är aldrig barnets fel. Om intresset för barnet med autism inte finns, är det viktigt att fundera över vilket uppdrag man tagit på sig. I vårt uppdrag ingår det att stödja och utmana barn i deras lärande, vilket kräver kunskap om *varje barns* erfarenheter, kunnande och delaktighet (Skolverket, 2010). Lpfö 98 (Skolverket, 2010) skriver att ”Förskollärare ska ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och uppleva sitt eget värde (s. 8).

## 4 METOD

---

I detta fjärde kapitel kommer undersökningsprocessen att beskrivas och varför valet föll på att använda just webbenkäter som insamlingsmetod kommer att motiveras. Det kommer även beskrivas hur valet av datainsamlingsgrupp gick till, de etiska aspekterna kommer att lyftas och reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet kommer att redogöras för. Kapitlet avslutas med metodkritik, där viss kritiska tankar om metoden framförs.

Informationsbrevet finns att läsa i bilaga A, enkäten i sin helhet i bilaga B och svarsstatistik i procent finns i bilaga C.

### 4.1 DATAINSAMLINGSMETOD

Stukát (2011) menar att det är viktigt att inte oreflekterat välja metod, utan istället anser han att olika problem löses med olika metoder och att man som forskare ska kunna motivera den valda metodens lämplighet. Valet av metod i denna undersökning föll på en kvantitativ webbaserad enkätundersökning och nedan motiveras det varför.

Kvantitativa undersökningar används när man vill ha ett resultat som ska är generaliserbart. Kvantitativ forskning lämpar sig därför för ett större antal informanter, vilket i sin tur resulterar i att resultaten har en tillförlitlighet (Stukát 2011). Med en kvantitativ studie kan man få syn på vissa mönster, uppfattningar eller variationer. Kvantitativ metod handlar även om att resultaten skall kunna analyseras statistiskt, d.v.s. att svaren från informanterna går att omvandla till tal. Detta reducerar risken för att forskarens egna tankar och åsikter influerar resultatet, vilket gör att kvantitativa studier ofta används då man vill dra pålitliga slutsatser. Då studien undersöker hur pedagoger möter barn med autism och hur detta hänger ihop med kunskap och intresse, var det viktigt att svaren var mätbara. I undersökningen fanns även intentionen att få syn på ett mönster i resultatet. Kvantitativ forskning får ofta breda och generella resultat, men kan sakna djup i sina slutsatser (Stukát 2011).

Med generaliserbarhet i sin tur menar man att resultatet antingen kan generaliseras till en större grupp eller enbart avse de undersökta personerna (Stukát, 2011). Resultatet i denna undersökning gäller egentligen endast för den undersökta gruppen, då det är en relativt liten undersökningsgrupp på 20 respondenter (a.a., 2011).

Då intresset var att nå fler personer än vad som under en tidsbegränsad period är rimligt genom intervjuer eller observationer, föll valet på just enkäter.

Enkäten skapades genom sökmotorn Googles enkätprogram, vilket heter Google Formulär. Den största fördelen med att använda Google Formulär var att redovisning av svarsstatistik skedde automatiskt, vilket var till stor hjälp eftersom det var både tidsbesparande samt minimerade risken för felberäkningar. Verktöget var därutöver gratis att använda och dessutom lättarbetat.

I Googles Formulär finns möjligheten att se vad varje respondent svarar på enkätfrågorna, vilket i sin tur innebär att det finns en möjlighet att se samband mellan två faktorer på individnivå. Detta innebär att samband mellan exempelvis intresse för autism och vilket förhållningssätt som väljs går att urskilja, vilket är studiens huvudsyfte. Eventuella samband lyfts i analysen.

## 4.2 URVALSGRUPP

Då syftet med denna studie är att ta reda på hur pedagoger med erfarenhet av att möta barn med autism har för kunskap om och intresse för autism samt hur detta påverkar deras förhållningssätt gentemot barnen, gjordes urvalet från den population som resultaten ska gälla. Det spelar ingen roll hur välformulerade frågorna är, om de ställs till fel personer kan nämligen inte rätt slutsatser dras från undersökningens resultat ändå (Ejlertsson, 2014).

Stukát (2011) skriver att man kan använda sig av så kallat strategiskt urval, där man väljer ut ett antal intressanta informanter som man tror har betydelse för hur de svarar. Detta råd följdes och genom personliga kontakter delades enkäten ut på sex olika förskolor. De faktorer som kan göra skillnad i ett resultat är exempelvis utbildning och erfarenhet. Avsikten var därför att nå alla verksamma inom förskolan oavsett längd på erfarenhet eller studiebakgrund, däremot var kravet att respondenten hade erfarenhet av att arbeta med barn med autism eftersom frågorna fordrar viss erfarenhet. Enkäten delades ut via mail till 30 stycken verksamma pedagoger i förskolor i mellersta Sverige. Respondenterna påmindes regelbundet via mail att fylla i enkäten för att reducera bortfall. Det var 20 pedagoger som svarade på enkäten, varav 13 förskollärare, 5 barnskötare och 2 övrig personal.

Motivation är kanske det allra viktigaste för att få deltagarna att svara på frågorna. Det kan man skapa genom att få respondenterna att förstå att de gör en stor insats genom att ta sig tid att svara. Motivation och upplevelse av meningsfullhet går enligt Ejlertsson (2014) hand i hand. Då de tillfrågade pedagogerna regelbundet möter eller har mött barn med autism, fanns en föreställning om att enkäten för den sakens skull kunde upplevas som meningsfull.

Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud (2007) är det vanligt att respondenterna vill kunna ta del av det färdiga resultatet av undersökningen, antagligen för att det i sig genererar ett mervärde för deras insats. Därför stod det i informationsbrevet, vilket inledde enkäten, att alla som deltar kommer att kunna ta del av det färdiga arbetet.

## 4.3 FRÅGEFORMULÄR

Vid själva utformandet av en enkät föreslår Ejlertsson (2014) att konstruktören av enkäten tar del av tidigare gjorda enkätfrågor vid den egna frågeutformningen, för att undgå att ”uppfinna hjulet på nytt”. Det är inte alltid den möjligheten finns, vilket var fallet för denna studie. Frågor och svar konstruerades därför utifrån Ejlertssons guide, där han tar upp huvudregler att följa under skapandet av ett frågeformulär (2014, s. 51-89). Anledningen till att guiden följdes var att man som forskare genom fackmässig hjälp ökar chansen att undvika eventuella fallgropar, ökar kvaliteten i frågorna samt ökar motivationen hos respondenterna genom en noga genomtänkt enkät (a.a., 2014).

Valet föll på att ha en kombination av strukturerade och ostrukturerade frågor i enkäten. Skillnaden mellan det strukturerade frågeformuläret och det ostrukturerade, är att det strukturerade består av frågor med färdiga svarsalternativ, medan det ostrukturerade innehåller öppna frågor där respondenten själv kan ge ett svar om det befintliga alternativet inte passar (Stukát, 2011). Enkäten innehåller frågor som följs av en kombination av två till tre fasta svarsalternativ och ett öppet svarsalternativ, där respondenterna i det öppna svarsalternativet har möjlighet att fylla i vad de själva anser stämma om inget av de fasta alternativen tilltalar dem. De fasta svarsalternativen består av tydliga olika valmöjligheter, för att undanröja tveksamheter hos respondenterna. Alternativerna ska inte kunna inte tolkas så, att de nästan betyder samma sak (Ejlertsson, 2014). Valet att använda fasta alternativ beror på önskemålet att kunna urskilja mätbara resultat. Det öppna alternativet består i sin tur av en tom textruta. Valet att använda det öppna alternativet, är att forskning visar att öppna frågor kan vara bättre när det gäller känsliga uppgifter, vilket enkäten gör då den exempelvis ställer frågor om de svarandes intresse för att arbeta med barn med autism (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007). De egna svaren som respondenterna gett används i denna undersökning som ett komplement till de övriga frågorna för att ge ytterligare djup åt resultatet.

Det finns inga bevis för att svarsfrekvensen försämras om antalet frågor i en enkät överstiger ett visst antal, men en tumregel är att det inte bör ta mer än 10 minuter att fylla i svaren i just webbaserade enkäter. Denna tumregel grundas i att respondenters tålamod verkar vara mer begränsade då de svarar på webbenkäter än då de exempelvis svarar på postenkäter. En förklaring kan vara att då man fyller i webbenkäter inte erbjuds någon möjlighet att lägga ifrån sig enkäten för att fortsätta senare (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007). 10-minuterstumregeln önskade undvikas med god marginal med förhoppningen att slippa onödigt bortfall.

Det finns givetvis en chans att frågorna i enkäten kan tolkas fel av respondenterna, vilket är en av de reliabilitetsbrister som kan uppkomma. Chansen finns också att respondenten har råkat klicka i fel ruta av misstag, eller kanske letat svar på Internet för att i enkäten verka ”duktig”. Hög reliabilitet nås om mätinstrumentet är tillförlitligt och motståndskraftigt mot slumpens inflytande (Ejlertsson, 2014). I denna undersökning, då respondenterna hade möjlighet att skriva egna kommentarer på alla frågor, ökar reliabiliteten eftersom respondenten får möjlighet att ge det svar hen verkligen vill (a.a., 2014). I de frågor som det förekommer interna bortfall kan anledningen även vara att frågan verkat svårförståelig eller inaktuell för respondenten.

Tillförlitligheten i sin tur är svår att beskriva och kan tolkas på flera sätt, men den är grundläggande för en studies värde (Stukát, 2011). Man bör som författare beakta hur ärliga personerna som svarar är, då felkällor är möjliga och viktiga att förhålla sig till (a.a., 2011). För att öka reliabiliteten står det i informationsbrevet en tydlig beskrivning av mätprocessen, samt en önskan om ärlighet.

Begreppet validitet betyder giltighet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007). Validiteten anger frågans förmåga att mäta det den avser att mäta (Stukat, 2011). Det ar enligt Stukat viktigt att vara uppmärksam på om man undersöker det man faktiskt vill undersöka. Validiteten är svarfangad och mångtydig, men den ar grundläggande för värdet i undersökningen och kräver att man upprepade gånger ställer sig frågan om frågorna man ställer har ett faktiskt värde för undersökningen (2011). Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud ar validitet det kanske svåraste och samtidigt mest centrala problemet för den empiriska samhällsvetenskapen (2007).

Frågeformuläret utformades, som tidigare nämnt, utifrån Ejlertssons guide (2014). Detta gjordes eftersom det är viktigt att frågorna är velformulerade, upplevs meningsfulla i sitt sammanhang och presenteras på ett attraktivt och tillgängligt sätt. Enligt Ejlertsson (2015) ar det betydelsefullt att ha kunskap om hur de svarande täncker, vilket jag menar att jag har då jag själv är verksam inom förskolans värld. Själva frågorna och svarsalternativen konstruerades utifrån frågeställningarna. Målet var att få reda på pedagogernas intresse, kunskap, erfarenhet, grundsyn och bemötande gällande autism. För att skapa tyngd i enkätens tillförlitlighet, skapades alla frågor och svar utifrån vetenskaplig och evidensbaserad forskning.

En utmaning i utformandet av enkäten var frågornas ordningsföljd. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud (2007) påpekar nämligen att ordningsföljden visar på hur vel genomtänkt enkäten förefaller och det i sin tur påverkar vilket intryck det ger till respondenterna. De inledande frågorna valdes att vara enkla att besvara för att minimera risken för potentiell kravkansla hos respondenten, eller i värsta fall irritation (a.a., 2010). Bakgrundsinformationen som önskades få av informanterna var utbildning, erfarenhet av att arbeta i förskola samt erfarenhet av att arbeta med barn med autism, för att se om det hade någon betydelse i sammanhanget. Frågor som kunde upplevas som provokativa, däribland frågor som behandlade lydnad och oönskade beteenden, lades i slutet med inrådan från Ejlertsson (2014). Detta eftersom risken för svarsvagran på så sätt minimeras. En avslutande fråga om stöd från ledningen lades i slutet, för att förhoppningsvis minska eventuell frustration från respondenten i att möjligen känna sig inte ha tillräckliga kunskaper. Det yttersta ansvaret ligger nämligen enligt Skollagen och Lpfö 98 på ledningen (Skolverket, 2010), något de svarande sannolikt känner till.

Layout och utformning påverkar också antalet möjliga frågor (Ejlertsson, 2014 & Stukat, 2011). Enligt Stukat (2011) ar det lämpligt att lägga till specifika frågor för att få reda på hur informanterna uppfattar formuläret, vilket gjordes då enkäten testades innan den skickades ut till tilltänkta respondenter. Frågor som testpersonerna svarade på var: Hur lång tid tog det för dig att besvara enkäten? Förstod du informationen? Var någon av frågorna otydligt formulerad? Svaren hjalpste till att justera frågorna för att göra dem ännu tydligare. Efter att 7 testpersoner svarat på enkäten visade det sig att enkäten tar ungefär 4 minuter att fylla i samt att frågorna enligt dem var förståeliga och svarsalternativen tillräckliga.

Det ligger en del arbete bakom att göra enkäten estetiskt tilltalande. Arbetet utfördes dels genom att välja passande bilder men även genom att försöka skapa ett professionellt och enkelt utseende. Frågorna och informationsbrevet, även kallat missiven, blev noga granskade för att undvika exempelvis stavfel eller konstiga meningsbyggnader. Detta är viktigt för att ge en känsla av att frågorna skall gå snabbt och lätt att besvara (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007). Det lades även mycket tid på att utforma informationsbrevet för att skapa en känsla av tillit mellan mig och respondenten – den som inte litar på forskaren ger sig knappast i kast med att svara på enkäten då det kan kännas som bortkastad tid (Ejlertsson, 2014). I missiven uttrycktes tacksamhet inför att de svarande ställer upp, samt visades förståelse för om frågorna kunde uppfattas som svåra eller obekväma. Rubrikraden och den introducerade texten

också är viktig, dels för att skapa förtroende och dels för att informera om vem forskaren är och vilket syfte undersökningen har (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007).

#### 4.4 ETISKA ASPEKTER

Det finns forskningsetiska principer som är framtagna av Vetenskapsrådet (2002). Ett grundläggande individskydds krav sammanfattas i fyra allmänna huvudkrav på forskning. Dessa är *informationskrav*, *samtyckeskrav*, *konfidentialitetskrav* och *nyttjandekrav* (Vetenskapsrådet, 2002).

Stukát (2011) beskriver informationskravet som ett krav på att alla som berörs av undersökningen ska informeras om studiens syfte. Respondenten ska även vara medveten om hur undersökningen ska användas och presenteras. I denna undersökning påpekas detta i informationsbrevet. Samtyckeskravet i sin tur innebär att respondenterna ska informeras om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Även detta påpekas i informationsbrevet. Konfidentialitetskravet innebär att en anonymitet säkerhetsställs. Enskilda människor ska inte kunna identifieras av någon utomstående. Eftersom enkäten innehåller vad som kan upplevas som ”känsliga” frågor påpekades anonymiteten extra tydligt i informationsbrevet genom att klargöra att anonymitet garanteras (se bilaga A). Detta gjordes för att inte de svarande skulle känna sig utlämnade (Ejlertsson, 2014). Det fjärde huvudkravet, nyttjandekravet, innebär att materialet endast får användas i forskningsändamål (Stukát, 2011). Denna undersökning ska endast redovisas i denna uppsats och kommer inte att nyttjas på annat sätt, vilket tydligt framgår i informationsbrevet.

#### 4.5 METODKRITIK

En av nackdelarna med att göra just en webbenkät är att man enbart når de respondenter som har tillgång till Internet. En annan nackdel är att om det blir tekniska problem med webbenkäten kan respondenterna inte svara på alla frågor, eller kanske ens genomföra enkäten. En annan svaghet med enkät som undersökningsform är att respondenten faktiskt inte har möjlighet att ställa frågor om något är svårt att förstå, vilket i sin tur innebär att missuppfattningar inte kan korrigeras. Det sistnämnda, d.v.s. eventuella missuppfattningar, har försökt undvikas genom tydliga frågor och svarsalternativ, vilka testades på försökspersoner innan utskicket med inrådan från Stukát (2011) och Ejlertsson (2014).

En av de största anledningarna till att valet föll på just webbaserade enkäter, var enkäten innehåller frågor som kan upplevas vara av känslig karaktär och att det därför kändes viktigt att kunna garantera respondenterna anonymitet. I informationsbrevet ”varnades” respondenterna om de känsliga frågor i enkäten, samtidigt som det tydligt framgick att svaren är totalt anonyma. Även vikten av ärlighet poängteras i missiven, där det står att ” Jag ber dig att svara ärligt på mina frågor även om det kan kännas besvärande, det är av stor vikt för undersökningens relevans” (se bilaga A).

Vid intervjuer eller observationer kan det vara svårare att vara ”ärlig” som pedagog då chansen finns att man svarar eller agerar som man tror förväntas utifrån sin yrkesroll. Det finns även en chans att man som forskare omedvetet styr en intervju för att det ska vara enklare att bearbeta resultatet, den så kallade intervju-effekten (Stukát, 2011). Denna styrning ville undvikas för att inte utmana studiens reliabilitet. Om pappersenkäter istället för webbenkäter hade använts och

personligen delats ut, hade det funnits en risk att potentiellt kunna ”lista ut” vilken pedagog som svarat vad, varför även den metoden avstods från.

På grund av ett begränsat antalet respondenter i denna studie kan givetvis inga statistiskt säkerställande slutsatser dras, vilket gör att generaliserbarheten är förhållandevis låg. Däremot kan svaren anses värdefulla då de grundar sig i informanternas erfarenheter och därför kan ge en fingervisning i hur verksamma pedagoger med erfarenhet av att arbeta med barn med autism faktiskt tänker om det valda ämnet.

## 5 RESULTATANALYS

---

I detta femte och sista kapitel kommer resultatet från undersökningen att sammanställas, redovisas och analyseras. Jag kommer att utifrån svaren från webbenkäten tolka vilken inställning pedagogerna har till att arbeta med barn med autism, samt om intresse och kunskap faktiskt har betydelse för vilket förhållningssätt som väljs. Analysen och diskussionen kommer att hänvisa tillbaka till de teoretiska utgångspunkterna som valts och utifrån dem kommer undersökningens frågeställningar att besvaras. Studiens frågeställningar kommer att användas som underrubriker.

Verktyget som användes för webbenkätens framställning, Google Formulär, visade vad varje enskild respondent svarade på enkätfrågorna vilket innebär att det går att urskilja samband mellan faktorer på individnivå. Detta kommer att lyftas genom att resultatdelen påvisar eller avvisar diverse samband.

Studien utgick utifrån följande frågeställningar:

- Vilket intresse har pedagogerna för att arbeta med barn med autism?
- Vilken kunskap har pedagogerna om autismspektrumtillstånd?
- Hur spelar erfarenhet in?
- Hur bemöter pedagogerna barn med autism?
- Vilken grundsyn styr pedagogernas förhållningssätt, det relationella eller kategoriska perspektivet?

En metoddiskussion kommer att lyftas i detta kapitel för att problematisera den genomförda metoden utifrån den metodkritik som angavs under kapitel 4.5.

En slutsats kommer att redovisa det slutgiltiga svaret på denna undersöknings huvudfråga – Påverkar förskollärares kunskap om samt intresse för autismspektrumtillstånd vilket förhållningssätt de väljer att ha gentemot barnen?

Förslag på vidare forskning kommer att presenteras och därefter avslutas studien med ett slutord.

### 5.1 VILKET INTRESSE HAR PEDAGOGERNA FÖR ATT ARBETA MED BARN MED AUTISM?

Följande frågor från enkäten behandlar intresset för att arbeta med barn med autism bland pedagogerna:

- Har du ett intresse för att arbeta med barn med autism?

- Hur känner du för att arbeta med barn med autism?
- Anstränger du dig för att skapa en god relation till barnets vårdnadshavare?

Av resultatet att döma menar 40 % av de tillfrågade pedagogerna inom förskolan att de inte har något direkt intresse för att arbeta med barn med autism utan svarade ”varken eller”. Samtidigt svarade hela 90 % på frågan hur det känns att arbeta med barn med autism att det är spännande och/eller givande, vilket kan tolkas som att det låga intresset handlar om just diagnosen, medan intresset för själva barnet finns kvar. Av dessa 90 % använde sig 25 % av ”övrigt”-rutan där de lade till att arbetet är en kombination av vara givande och spännande men också krävande.

Intresset för barnet är av stor vikt, men så även intresset för diagnosen. Om vi inte är intresserade av diagnosen kan vi nämligen inte lära känna barnet, då diagnosen faktiskt är en del av det. Man kan säga att en diagnos är ett kvitto på hur barnet helst ska bemötas.

Den låg-affektiva metoden säger att den som tar ansvar kan påverka (Hejlskov Elvén, 2009). Det betyder att ansvaret ligger på pedagogen och att de pedagoger som inte har något särskilt intresse för barn med autism bör försöka komma fram till hur de kan förändra sitt tankesätt. Som Aspflo (2010a) säger, är en god relation ett av de främsta målen man har som pedagog – då behöver nog ett intresse finnas för autismen eftersom diagnosen annars kan ”stå i vägen” för kommunikationen.

Aspflo (2010a) påpekar även vikten av att tala med varandra i arbetslaget och att erkänna för varandra då man tycker någonting är svårt. Då kommer svårigheter upp till ytan och man kan hjälpa varandra. Förhoppningsvis finns ett gott samarbete i arbetslaget, en fråga som jag såhär i efterhand kan känna hade varit relevant för undersökningen.

Resultatet på 90 % visar att nästan alla tillfrågade pedagoger värnar om att skapa goda relationer till vårdnadshavarna till barnet med autism. Samarbete är A och O enligt bland annat Gillberg & Peeters (2001) som menar att skolpersonal måste anstränga sig särskilt för att samarbeta med föräldrar då det är en yrkesmässig nödvändighet. Även Aspflo skriver om vikten av att respektera samarbetet med vårdnadshavarna, vilka kan bära på viktig information om barnet samt som av förklarliga skäl faktiskt har en djup och känslomässig anknytning till sitt barn (2010a). Beteendet hos barnet kan dessutom variera beroende på vem barnet är tillsammans med, vilket påfordrar en god dialog mellan dem som möter barnet för att alla ska lära känna barnet så bra som möjligt (Wing, 2007). Genom vetskapen om att beteendet kan variera beroende på miljö, förstår man sannolikt vikten av att hålla ett gott samarbete mellan hemmet och förskolan (Aspflo, 2010a; Gillberg & Peeters, 2001 & Wing, 2007).

## 5.2 VILKEN KUNSKAP HAR PEDAGOGERNA OM AUTISMSPEKTRUMTILLSTÅND?

Följande frågor från enkäten behandlar kunskapen om autismspektrumtillstånd bland pedagogerna:

- Känner du att du har tillräcklig kunskap om autism för att göra ett bra jobb?
- Känner du att du får det stöd du behöver för att möta barnet med autism?

Barnkonventionen uttrycker att alla barn som har ett fysiskt eller psykiskt handikapp har rätt till särskild omvårdnad och särskilt stöd (Unicef, 2012). Salamancadeklarationen i sin tur betonar att barn i behov av särskilt stöd ska ges en anpassad pedagogik (Unescorådet, 2006). Men även om barnkonventionen och Salamanca-deklarationen tydligt står på barnens sida, ser verkligheten annorlunda ut.

Utan utbildning är det svårt att veta hur det är lämpligt att möta barn i behov av stöd, däribland barn med autism. Svaren på enkäten visar att hela 90 % av pedagogerna i undersökningen känner att de har låg kunskap om autismspektrumtillstånd, alternativt har ”vissa luckor”. Detta är mycket anmärkningsvärt. Utan kunskap kan det vara mycket svårt, om inte omöjligt, att förstå varför barn med autism beter sig annorlunda än andra barn. Utan kunskap om centrala begrepp som mentalisering, central koherens och exekutiva förmågor kan det nämligen vara lätt att bli provocerad eller uppgiven som pedagog, då det kan verka som att barnet inte vill uppföra sig, eller kanske verkar olydigt, fast det med stor sannolikhet handlar om att barnet inte förstår vad som förväntas av det (Bygdås, 2015 & Hejlskov Elvén, 2009).

Många av respondenterna upplever att de får för lite stöd för att kunna möta barnet med autism, hela 90 % av de tillfrågade pedagogerna vill ha mer. Detta kan tolkas som att pedagogerna vet att de har bristande kunskap om autismspektrumtillstånd men vill att det skall åtgärdas. Det är enligt skollagen förskolechefens ansvar att se till att barnet som är i behov av särskilt stöd faktiskt får det (Skolverket, 2010). Diagnosen autism kräver en mycket tydlig och förutsägbar omgivning i anpassningssyfte (Gillberg & Peeters, 2001). För att barnet med autism ska få det stöd det behöver bör förskolechefen se till att pedagogerna har de rätta kunskaperna så de rätta anpassningarna kan ske – det kan och bör inte pedagogerna själva ansvara för.

Samtidigt som det står i Skollagen (Skolverket, 2010) att det är förskolechefens ansvar att se till att barnet får det stöd som behövs, finns det inte utförligt beskrivet hur det stödet ska ges. Detta kan vara mycket problematiskt, särskilt om kunskapen om diagnosen kanske är låg på chefsnivå.

En kommentar från en av respondenterna får avsluta detta stycke: *”Man behöver alltid mer kunskap. Alla med autism är olika”* (se bilaga C).

### 5.3 HUR SPELAR ERFARENHET IN?

Följande frågor från enkäten behandlar utbildning och erfarenhet av arbete i förskola samt med barn med autism bland pedagogerna:

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat i förskola?
- Hur lång erfarenhet har du av att arbeta med barn med autism?

Av de tillfrågade fanns 13 förskollärare, 5 barnskötare och 2 övrig personal. Hälften hade nästan ingen erfarenhet alls av att arbeta med barn med autism, medan 15 % hade flera års erfarenhet. Resterande 35 % hade arbetat i något/några år med barn med autism. Bland pedagogerna hade 65 % arbetat i något/några år i förskola, medan 35 % hade arbetat i många år.

Anledningen till att ovan nämnda bakgrundsfrågor valdes ut var för att intresset fanns att se om det förekom ett eventuellt samband mellan bakgrund och förhållningssätt. Av enkätens resultat att döma verkar dock varken utbildning eller erfarenhet spela någon roll i fråga om vilket förhållningssätt som väljs gentemot barnet med autism. Oavsett bakgrund i form av utbildning eller längd på arbetsför tid i förskola, intar respondenter alla på ett eller annat sätt ett kategoriskt perspektiv, med inställningen att barnet ska ändra sig (genom exempelvis traditionella uppfostringsmetoder). Det är inte konstigt. Lpfö 98 säger nämligen att vi ska fostra barnen i förskolan.

Autism är en mångfacetterad diagnos och den är svår, om inte omöjlig, att arbeta med om den rena kunskapen saknas. Självklart lyser varje individs beteende igenom och påverkar beteendet,



men diagnosen måste alltid tas hänsyn till (Wing, 2007). En tänkbar förklaring till varför erfarenhet inte väger särskilt tungt, är att varje barn är så olika att pedagogen ”börjar om” varje gång man möter ett barn med autism, särskilt om då själva kompetensen om diagnosen saknas.

Vi ska emellertid aldrig helt lita på en diagnos trots att den har blivit ställd enligt konstens alla regler. Forskning visar att barn som diagnostiseras tidigt, vilket många gör, förändrar sin kognitiva nivå redan under förskoleåren till den grad att nya bedömningar behövs innan skolstarten för att ge en mer exakt ASD-diagnos (Charman & Baird, 2002; Hedvall et al., 2014 & Nylander & Thernlund, 2014). Det är med andra ord mycket svårt att ”få syn på” diagnosen samt veta hur man ska bete sig, dessutom krävs det stor flexibilitet från pedagogernas sida som behöver utvecklas sida vid sida med barnet och dess förändrade kognitiva nivå och beteende. En av respondenterna, som svarat att hen har lång erfarenhet av att arbeta med barn med autism skrev som tillägg i enkäten: ”*Det jag tycker är svårast med att jobba med barn med autism är att kunna skilja på autismen och barnens utvecklingsfaser.*” Kommentaren får demonstrera diagnosens komplexitet ur en av pedagogernas synvinklar.

## 5.4 HUR BEMÖTER PEDAGOGERNA BARN MED AUTISM?

Följande frågor från enkäten behandlar förhållningssättet mot barn med autism bland pedagogerna:

- Är det viktigt för dig att barnet lyder dig?
- Händer det att du blir arg på barnet och skäller?
- Tillämpar du konsekvenser vid oönskat beteende, i syfte att barnet ska lära sig?
- Känner du ibland att barnet inte vill uppföra sig (trotsar)?

Frageställningen ”Är det viktigt att barnet lyder dig”, verkade väcka mycket känslor hos pedagogerna. Frågan hade två interna bortfall och en tredjedel svarade i ”övrigt-rutan” då de kände att de ville förklara sig genom att exempelvis skriva: ”*Lyda är ett tungt ord. Man får vara mycket flexibel*”, och ”*Vi försöker lära barnet gränser*” (se bilaga C). Nära hälften av de svarande bryr sig inte nämnvärt, eller anser inte att barnet behöver lyda dem. Resten tycker att det känns jobbigt, men menar att det är situations – och/eller individbaserat. Eftersom man har bristande exekutiva förmågor (se kapitel 3.2.2.) när man har autism, är man begränsad i förmågan att kunna hålla tillbaka impulser eller växla fokus utan att tappa sitt ursprungliga mål (Ablon & Greene, 2013; Bygdås, 2015 & Nordin-Olsson, 2010). Detta kan vara en förklaring till att barnen av vissa tolkas som olydiga. Som pedagog på förskolan arbetar man emellertid med små barn i åldern 1-6 år och det är definitivt inte enbart barn med autism som inte kan hålla tillbaka impulser. Den förmodade erfarenheten bland respondenterna kan ha haft betydelse för deras överseende just gällande lydnad.

Nästan alla pedagoger, hela 80 %, skäller ibland på barnet med autism. Omkring 70 % tillämpar konsekvenser i syfte att barnet ska lära sig. Av de svarande är det 65 % som känner att barnet med autism inte vill uppföra sig (trotsar). Alla pedagoger tillämpade någon gång *antingen* skäll eller konsekvenser (i varierande grad), eller såg barnet som olydigt. Hela 60 % gjorde alla tre delarna. Detta resultat visar att det ofta ställs för höga krav på barnet med autism. Om vi istället för att fostra anpassar våra krav, förväntningar och ramar ger vi barnet med autism en bättre chans att bete sig som man förväntas i olika situationer (Hejlskov Elvén, 2009).

Att tillämpa konsekvenser eller att ge skäll ses som vanliga uppfostringsmetoder, men evidensbaserad forskning visar att vanlig fostran inte fungerar på barn med autism (Ablon & Greene, 2012; Aspflo, 2010a; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012 & Hejlskov Elvén, 2009).

Att skälla fungerar exempelvis inte eftersom barnet har svårt för att skilja på olika personers känslor, vilket gör att skäll kan upplevas mycket obehagligt (Hejlskov Elvén, 2009). Då barn med autism har en svag central koherens, har de svårt med att generalisera kunskaper och erfarenheter från ett sammanhang till ett annat. Detta innebär att konsekvenser som 70 % av pedagogerna tillämpar i syfte att barnet ska lära sig, olyckligtvis ofta ses som helt obegripliga för barn med autism (Bygdås, 2015 & Nordin-Olsson, 2010). Eftersom fostran är så självklart för många att använda som metod, är det förståeligt att man som pedagog ibland använder sig av exempelvis konsekvenser trots att man är medveten om att det är olämpligt: *"Händer impulsivt ibland, men anser inte att det är en sund lärandemiljö"* (se bilaga C). Det positiva med svaret från just denna respondent är att det finns en reflektion. Hen använder sig impulsivt av konsekvenser, men anser inte att det är en sund lärandemiljö. Det är inte särskilt konstigt att konsekvenser används även om man egentligen anser det vara felaktigt, vi använder oss spontant av dessa vanliga strategier vilka vi antagligen blivit fostrade med själva och kanske även fostrar våra egna barn med.

Enligt det låg-affektiva bemötandet är det viktigt att som pedagog hålla tillbaka starka känslor, för att istället "smitta" barnet med sitt lugn (Ablon & Greene, 2012 & Hejlskov Elvén, 2009). Greene (2012), med mycket lång erfarenhet av att möta barn med autism, hävdar att barn oftast vill uppföra sig på lämpligt sätt. Han menar vidare att det alltid finns en bakomliggande anledning till varför barnet betett sig som det gjort, och att personalen ska titta på sig själva istället för barnet. Att säga att barnet inte vill uppföra sig, är att inta ett kategoriskt perspektiv och lägga ansvaret på barnet. Konsekvensen av det blir att barnets brister utgör grunden för hur man arbetar, exempelvis då man skäller på barnet eftersom man anser det vara trotsigt (Persson, 2007). Det är ett kortsiktigt tänk att ha som mål att barnet ska anpassa sig (a.a., 2007).

## 5.5 VILKEN GRUNDSYN STYR PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT, DET RELATIONELLA ELLER KATEGORISKA PERSPEKTIVET?

Följande frågor från enkäten behandlar vilken grundsyn som styr pedagogernas förhållningssätt:

- Är det viktigt att lära barnet att anpassa sig till verksamheten i förskolan?
- Vem tycker du har det största ansvaret för barnet med autism när det vistas på förskolan?
- Hur tänker du spontant när/om barnet uppvisar ett oönskat beteende tillsammans med dig (skriker, spottar o.s.v.)?

Lite mer än 65 % anser att det är verksamheten som ska anpassa sig efter barnet i förskolan istället för tvärtom. Det tyder på att största delen av pedagogerna grundar sina handlingar i ett relationellt perspektiv snarare än kategoriskt. En kommentar på frågan från en av respondenterna var: *"Vi ska hitta ett sätt att mötas, tillsammans."* Det svaret tyder på lyhördhet och en vilja att mötas. Det viktiga i mötet är dock att man själv tar på sig ansvaret som pedagog och inte lägger över ansvaret på barnet, eftersom det är den som bär ansvaret som starkast påverkar hur mötet faller ut (läs mer om ansvarsprincipen under kapitel 3.3.2).

Hela 70 % tänker även spontant att det är verksamheten och inte barnet som inte fungerar särskilt bra då barnet uppvisar ett oönskat beteende, vilket helt lägger ansvaret på dem själva (tillsammans med förskolechefen). Frågan genererade i att 30 % valde att fylla i "övrigt-rutan", där de skrev kommentarer som *"Det är klart man tycker det är jättejobbigt och blir irriterad men man får gå vidare och göra det bästa av det."* och *"Beror på situation."* (se bilaga C). Man kan som pedagog givetvis inte rå för vilka beteenden man blir provocerad av och hur man

spontant reagerar på dem. Däremot är det viktigt att vara medveten och lära sig att hantera sina känslor på bästa sätt – d.v.s. att utåt uppvisa lugn oavsett hur det stormar inombords (Ablon & Greene, 2012; Aspflo 2010a; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012 & Hejlskov Elvén 2009). Det är även av stor vikt att hålla en god kommunikation med sina kollegor i arbetslaget så att man kan hjälpas åt (Aspflo, 2010a).

På frågan om vem som ansvarar över barnet då det vistas på förskolan var det enbart 5 % som menade att vårdnadshavarna bär ansvaret medan resterande 95 % ansåg det vara pedagogerna, chefen eller en kombination av båda. Enligt Lpfö 98 (Skolverket, 2010) ska förskollärare ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda. Lpfö 98 säger även att förskolan ska kunna möta alla barn oavsett funktionsnedsättning (Skolverket, 2010). Den låg-affektiva metoden säger att den som tar ansvar kan påverka (Hejlskov Elvén, 2009). Det innebär att huvudansvaret bör ligga på pedagogen under tiden då barnet vistas där, precis som de flesta respondenterna svarade.

I det relationella tänket utgår man från att problem är miljöbetingade, vilket i sin tur innebär att lösningen finns i lärandemiljön och inte hos det enskilda barnet (Persson, 2007). Detta visade pedagogerna att de håller med om då de anser att verksamheten ansvarar för barnets beteende. Vygotskij (2001) menar, vilket jag anser att de svarande håller med om, att det i en lärandesituation krävs tre aktiva parter som samverkar: en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. Säljö i sin tur skriver att individen enligt det sociokulturella perspektivet approprierar, dvs. tar över och tar till sig, andra människors kunskaper och erfarenhet i samspelssituationer (2000). Omgivningen ansvarar på så sätt över att ge barnet möjlighet att kunna ta till sig de redskap som behövs för förståelse och lärande, samt ser över vilka eventuella anpassningar och hjälpmedel som behövs för att barnet ska vara så delaktigt som möjligt i sin vardag. Utifrån detta görs det klart att det sociokulturella perspektivet har ett relationellt perspektiv som utgångspunkt. Det sociokulturella perspektivet är bärande under hela lärarutbildningen och de svarande verksamma förskollärarna i enkäten har med stor sannolikhet mycket god kunskap om den sociokulturella teorin vilket antagligen satt sin prägel på deras tänk.

Men även om 65 % ansåg att verksamheten ska anpassa sig efter barnet och på så sätt intar ett relationellt perspektiv, ansåg resterande 45 % att barnet ska anpassa sig efter verksamheten. Detta ses enligt Persson (2007) som ett kortsiktigt tänk där barnet med svårigheter ska anpassas och kompenseras till den miljö/lärandemiljö som barnet befinner sig i. Fokus läggs helt enkelt på barnets svårigheter och inte på miljön eller läraren. De 45 % som anser att barnet behöver anpassa sig efter verksamheten, kommer tyvärr inte att lyckas – alla barn med autismspektrumtillstånd har nämligen en i varierad grad nedsatt förmåga till mentalisering (Nordin-Olsson, 2010 & Bygdås, 2015). Det innebär bland annat att barn med autism inte förstår att andra människor har egna känslor, tankar och planer – vilket kräver en mycket tydlig och förutsägbar omgivning i anpassningssyfte (Gillberg & Peeters, 2001).

Aspflo (2010b) menar att omgivningen antingen kan vara underlättande eller hindrande för barnet med autism, vilket är helt avgörande för hur funktionshindrat barnet faktiskt blir. Även Skolverket (2010) stödjer detta och säger att det mest betydelsefulla för barns lärande och utveckling i förskolan är just pedagogernas förhållningssätt.

## 5.6 METODDISKUSSION

Trots att enkäten testades på försökspersoner innan utskicket, med inrådan från Stukát (2011) och Ejlertsson (2014), förekom interna bortfall i resultatet. Möjligtvis var frågorna inte tillräckligt välformulerade och de tre respondenter som valde bort att svara på vissa frågor kanske inte förstod innehållet. Följande fyra frågor hade interna bortfall:

- Är det viktigt att lära barnet att anpassa sig till verksamheten i förskolan? (ett bortfall)
- Är det viktigt för dig att barnet lyder dig? (två bortfall)
- Händer det att du blir arg på barnet och skäller? (ett bortfall)
- Tillämpar du konsekvenser vid oönskat beteende, i syfte att barnet ska lära sig? (ett bortfall)

Av dessa fyra frågor var det en och samma respondent som avstod från att svara på tre av dem, medan två andra respondenter avstod att svara på vars en fråga. Sammanlagt bestod således bortfallet av tre respondenter av 20 möjliga. Den med tre bortfall, en förskollärare, svarar att hen nästan inte har någon erfarenhet alls av att arbeta med barn med autism. Det kan vara en potentiell anledning till bortfallet, d.v.s. att bristen på erfarenhet gjorde att frågorna blev svåra att besvara. Regelmässigt ger enkäter ett visst (ibland till och med betydande) bortfall, något som givetvis vill undvikas. Ju bättre konstruerad en fråga är ju större än chansen att bortfallet uteblir och jag kan ha behövt putsa mer på frågorna med bortfall (Ejlertsson, 2014).

Av 30 tillfrågade respondenter valde 20 stycken att svara på enkäten. En teori är att de 10 som uteblev inte hade någon erfarenhet av att arbeta med barn med autism, vilket var ett krav för att få svara på enkäten. Det kan även vara så att de som saknar intresse för autism även saknade intresse för att svara på enkäten. Jag är även medveten om att det ofta saknas tid för reflektion när man arbetar som pedagog på förskolan. Det kan helt enkelt vara så att tiden inte fanns och att enkäten bortprioriterades för annat. Enkäten innehöll frågor av känslig karaktär och trots att respondenterna är garanterade anonymitet kan det vara så att några ändå valde att avstå från att svara på grund av den känsliga karaktären.

## 5.7 SAMMANFATTNING

Hur påverkar då pedagogernas kunskap om samt intresse för autismspektrumtillstånd deras förhållningssätt gentemot barn med autism på förskolan?

Utifrån svaren jag fått genom denna undersökning gjordes inte ett samband mellan intresse och förhållningssätt tydligt. Intresset bland respondenterna var varierande, lite över hälften anser det vara mycket intressant att arbeta med barn med autism medan lite mindre än hälften svarade ”varken eller” och personer ur båda intressegrupperna gav varierande svar gällande bemötande. Detta kan tolkas som att intresset inte verkar utgöra någon grund för vilket förhållningssätt som väljs. Däremot synliggjordes ett mönster i att bristande stöd från ledning, samt låg kunskap om diagnosen, leder till ett bristande förhållningssätt. Oavsett erfarenhetslängd och utbildning uppvisade alla respondenter viss eller total avsaknad av evidensbaserad metodstrategi i mötet med barnet, samt bristande kunskap om diagnosen autism. Detta är förstås beklagligt och med anledning av detta riktas kritik mot alla sex förskolors ledning. Det är nämligen förskolechefen som ska se till att personalen kontinuerligt får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter (Skolverket 2010).

Undersökningen visar att en majoritet av pedagogerna använder sig av klassiska uppfostringsmetoder. Om man har för vana att använda sig av vanlig fostran, som skäll eller konsekvenser, kan det vara svårt att ändra sig eftersom det ju fungerar för de allra flesta barn. Dock fungerar det inte för barn med autism (Ablon & Greene, 2012; Aspflo 2010a; Beier, Hejlskov Elvén & Veje, 2012 & Hejlskov Elvén 2009). Att bli arg och skälla kan istället göra barnet mycket oroligt, bland annat eftersom det har svårt för att skilja på olika personers känslor (Ablon & Greene, 2012; Hejlskov Elvén, 2010; Nordin-Olsson, 2010 & Wing, 2007).

Trots att nästan alla pedagoger i undersökningen säger sig inta ett relationellt perspektiv i fråga om ansvar, visar svaren på frågorna gällande mötet med barnet att de allra flesta pedagoger faktiskt hamnar under ett kategoriskt tänk, där de lägger ansvaret på barnet vid olämpligt beteende – det vill säga motsatsen till det rationella (och sociokulturella) perspektivet.

Denna undersökning innehöll frågor som kan upplevas vara av känslig karaktär och respondenterna fick en garanti om anonymitet. I missiven (se bilaga A) ”varnades” respondenterna om känsliga frågor i enkäten, samtidigt som det tydligt framgick att svaren är totalt anonyma. Detta har förhoppningsvis bidragit till ärlighet i respondenternas svar. Då respondenterna inte hade möjlighet att fråga om de missförstod någon fråga, kan vissa delar ha missuppfattats. Jag förstår att vissa felkällor är möjliga och det är viktigt att ha i åtanke (Stukat, 2011).

## 5.8 VIDARE UNDERSÖKNING

Jag blir nyfiken på att ta reda på hur det ser ut ur ett större perspektiv. I denna undersökning ingick enbart 6 förskolor och 20 pedagoger och därför kan inga generella slutsatser dras.

Ett område som vore intressant att forska mer i är vad pedagogers bristande intresse för att arbeta med barn med en diagnos inom autismspektrumtillstånd grundar sig i.

Det hade också varit intressant att göra observationer med samma syfte som denna studie har som utgångspunkt, för att se om pedagogerna faktiskt agerar så som de tänker att de gör. Jag tror att det hade kunnat leda till mycket intressanta diskussioner.

Ytterligare en spännande studie att genomföra hade varit att undersöka hur intresset för och kunskapen om autism ser ut på ledningsnivå.

Det hade även varit intressant att genom observationer och intervjuer undersöka hur andra barn beter sig mot barn med autism.

## 5.9 SLUTORD

Att arbeta i förskola innebär att man möter alla möjliga barn. Däribland, med stor sannolikhet, barn med diagnosen autism. Om man som pedagog arbetar inom det specialpedagogiska fältet, vilket man gör om man arbetar med barn med autism, är det viktigt att veta att barnen inte har samma förutsättningar som andra. Utan kunskap om diagnosen och utan stöd från förskolechefen kan det vara mycket svårt, om inte omöjligt, att som pedagog fullfölja sitt viktiga uppdrag.

Resultatet från denna undersökning tyder på att dagens verksamma pedagoger som möter barn med autism inte får de pedagogiska redskap som de behöver. Ett stort kunskapslyft behövs,

eftersom det är genom kunskap vi finner de sanna och pålitliga vägarna. Jag är övertygad om att de 20 tillfrågade pedagogerna i denna undersökning gör så gott de kan. Jag är övertygad om att de med kärlek möter barn med autism på det sätt som de *tror* är det bästa. Därför vill jag avsluta denna uppsats med att säga – låt pedagogerna möta barnen med autism med kärlek på det sätt som *är* det bästa. Det vill säga med tillräcklig kunskap om diagnosen och genom fungerande evidensbaserade metoder samt med ett betryggande stöd från ledningen.

## 6 REFERENSLISTA

---

- Ablon, J. Stuart., & Greene, W. Ross (2012). *Att bemöta explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub, 2013.
- Aspeflo, U. (2010a). *Aspeflo om autism*. Pavus Utbildning.
- Aspeflo, U. (2010b). Vad är det för skillnad? Olika pedagogisk grundsyn leder till olika sätt att bemöta barn med autism. Hämtad 2015-04-13, från [http://media.pedagogisktperspektiv.se/2010/09/artikel\\_5\\_vad\\_ar\\_det\\_for\\_skillnad.pdf](http://media.pedagogisktperspektiv.se/2010/09/artikel_5_vad_ar_det_for_skillnad.pdf)
- Autism & Aspergerförbundet (2013). För första gången förstod någon – Från föreningen för psykotiska barn till Autism- och Aspergerförbundet. Hämtad 2015-04-30, från [http://www.autism.se/RFA/uploads/nedladningsbara%20filer/40ar\\_low.pdf](http://www.autism.se/RFA/uploads/nedladningsbara%20filer/40ar_low.pdf)
- Beier, H., Hejlskov Elvén, B., & Veje, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet – om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromark, C., & Granat, T. (2014, 18 november). Autism. I E. Lundmark (Red.), *1177 Vårdguiden*. Hämtad 2015-04-29, från <http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Autism/>
- Bygdås, M. (2015, 25 februari). Autism. *Autismforum*. Hämtad 2015-04-09, från [http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/DSM\\_5/Diagnoskriterier\\_fo\\_r\\_autism.html](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/DSM_5/Diagnoskriterier_fo_r_autism.html)
- Charman & Baird. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 289-305. Hämtad 2015-04-28, från <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1469-7610.00022/epdf>
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken – en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB.
- Gillberg, C., & Peeters, T. (2001). *Autism, medicinska och pedagogiska aspekter* Stockholm: Cura.
- Hedvall, Å., Westerlund, J., Fernell, E., Holm, A., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2013). Autism and developmental profiles in preeschoolers: stability and change over time. *Acta Paediatrica*, 103(2), 174-181. Hämtad 2015-04-28, från <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/apa.12455/epdf>
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.

Hjärnfonden (2014). Hämtad 2015-05-03, från <http://www.hjarnfonden.se/teasers/ungefar-tva-av-1-000-nyfodda-barn-har-autism/>

Kappel, M. (2014, 4 november). Aspergers syndrom inte längre en separat diagnos. *Autismforum*. Hämtad 2015-04-09, från [http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/DSM\\_5/Aspergers\\_syndrom](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/DSM_5/Aspergers_syndrom)

Nordin-Olsson, E. (2010). *Barn som tänker annorlunda: barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Socialstyrelsen.

Nylander & Thernlund. (2014). Autismspektrumtillstånd ersätter Aspergers syndrom och autism. *Läkartidningen*, 111(39), 1-4. Hämtad 2015-04-28, från <http://www.lakartidningen.se/Klinik-och-vetenskap/Klinisk-oversikt/2014/09/Autismspektrumtillstand-ersatter-Aspergers-syndrom-och-autism/>

Persson, B. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber förlag.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Uneskorådet, S. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. *Svenska Uneskorådets skriftserie*, 2, 2006. Hämtad 2015-05-03, från <https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Unicef. (2012). Barnkonventionen. *Unicef Sveriges officiella hemsida*. Hämtad 2015-05-03, från <http://www.unicef.se/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet, I. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 2015-05-02, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

World Health Organization. (1993). International Classification of Diseases (ICD). Hämtad 2015-04-09, från <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf>

Wing, L. (2007). *Autismspektrum – Handbok för föräldrar och professionella*. Lund: Studentlitteratur.



# Att möta barn med autism i förskolan.

Hej kära blivande kollega!

Jag är förskollärarstudent och håller just nu på att skriva mitt examensarbete. Snart dags att ge sig ut i verkligheten med andra ord!

## VARFÖR DENNA STUDIE?

Jag har valt att skapa en studie där jag undersöker intresset för att arbeta med barn med autism, samt vilket förhållningssätt som är rådande gentemot barn med autism i förskolan. Vi i förskolans värld kan nästan förutsätta att vi någon gång under vår tid på förskolan möter barn med autism, men jag kan känna att kompetensutvecklingen om autism för oss är otillräcklig och att vi har ett intresse för att arbeta med barn med autism och/eller andra diagnoser är ingen självklarhet.

## VEM RIKTAR JAG MIG TILL?

Denna enkät riktar sig till dig som någon gång har arbetat med barn med autism i förskoleverksamheten. Enkäten skickas ut till 6 olika förskolor.

## SEKRETESS

Var vänlig och läs igenom frågorna noga och markera sedan det svar som stämmer bäst för dig. Det finns ett "övrigt"-svar under alla frågor, den används om de andra alternativen inte passar in på dig.

Jag garanterar givetvis att du är och förblir anonym och att dina svar enbart kommer att användas i min uppsats. Då vissa frågor är av känslig karaktär kan anonymiteten vara av stort värde av dig som svarar, det har jag full förståelse och respekt för. Jag ber dig att svara ärligt på mina frågor även om det kan kännas besvärande, det är av stor vikt för undersökningens relevans. Insamlingsmaterialet kommer enbart att användas för denna studies ändamål och därefter raderas.

## TACKSAMHET

Den färdiga rapporten kommer jag att mejla ut till min vän som arbetar hos er, så att alla som varit med och deltagit kan ta del av den. s

Jag hoppas att du vill ta dig tid att ställa upp och fylla i denna enkät eftersom dina svar är så viktiga för mig. Jag uppskattar stort din ärlighet och att du ger lite av din tid för att hjälpa mig.

Stort, stort tack för din ovärderliga insats!

Sofia



**Vilken utbildning har du?**

- Förskollärare.
- Barnskötare.
- Övrigt:

**Hur länge har du arbetat i förskola?**

- Jag har nyss börjat.
- I något/några år.
- I många år.
- Övrigt:

**Hur lång erfarenhet har du av att arbeta med barn med autism?**

- Nästan ingen erfarenhet.
- Något/några års erfarenhet.
- Många års erfarenhet.
- Övrigt:

**Har du ett intresse för att arbeta med barn med autism?**

- Varken eller.
- Nej, jag är egentligen ointresserad.
- Ja, jag är väldigt intresserad.
- Övrigt:

**Hur känner du för att arbeta med barn med autism?**

- Spännande och givande.
- Har ingen direkt åsikt.
- Arbetsamt och krävande.
- Övrigt:

**Vem tycker du har det största ansvaret för barnet med autism när det vistas på förskolan?**

- Förskolechefen.
- Pedagogerna.
- Föräldrarna.
- Övrigt:

**Anstränger du dig för att skapa en god relation till barnets vårdnadshavare?**

- Ja, självklart gör jag det.
- Nja, det kunde jag vara bättre på.
- Nej, relationen fungerar inte alls.
- Övrigt:

**Känner du att du har tillräcklig kunskap om autism för att göra ett bra jobb?**

- Nej, alldeles för låg kunskap.
- Nja, jag känner att jag har vissa luckor.
- Ja, jag har tillräcklig kunskap.
- Övrigt:

**Är det viktigt att lära barnet att anpassa sig till verksamheten i förskolan?**

- Jag tror det är ganska bra att barnet anpassar sig.
- Ja, det är mycket viktigt att barnet lär sig att anpassa sig.
- Nej, jag tycker att det är verksamheten som ska anpassa sig.
- Övrigt:

**Är det viktigt för dig att barnet lyder dig?**

- Jag bryr mig inte nämnvärt.
- Ja, det känns jobbigt när barnet inte lyder mig.
- Nej, jag anser inte att barnet behöver lyda mig.
- Övrigt:

**Hur tänker du spontant när/om barnet uppvisar ett oönskat beteende tillsammans med dig (skriker, spottar o.s.v.)?**

- Jag förstår ofta ingenting.
- Jag tänker att verksamheten inte fungerar så bra.
- Jag tänker att barnet egentligen inte borde vara här.
- Övrigt:

**Händer det att du blir arg på barnet och skäller?**

- Ibland händer det, när barnet gör något riktigt tokigt.
- Nej, det gör jag aldrig.
- Ja, ganska ofta, jag tror det är viktigt att visa tydlighet.
- Övrigt:

**Tillämpar du konsekvenser vid oönskat beteende, i syfte att barnet ska lära sig?**

- Jag gör det ofta, jag tror det är viktigt för barnets förståelse av sammanhang.
- Jag gör det ibland, när det verkar lämpligt.
- Nej, det gör jag aldrig.
- Övrigt:

**Känner du ibland att barnet inte vill uppföra sig (trotsar)?**

- Ja, ibland.
- Nej, det känner jag inte.
- Ja, det känner jag ofta.
- Övrigt:

**Känner du att du får det stöd du behöver för att möta barnet med autism?**

- Nej, jag får alldeles för lite stöd.
- Jag får en del stöd, men vill ha mer.
- Ja, jag får tillräckligt med stöd.
- Övrigt:

**Är det något du vill tillägga?**

Tack!

## Enkätsvaren i procent

### 1. Vilken utbildning har du?

Förskollärare	65% (13)
Barnskötare	25% (5)
Övriga	10% (2)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Fritidsledare.”*

*”Konduktiv pedagogik: spec ped RH.”*

### 2. Hur länge har du arbetat i förskola?

Jag har nyss börjat	0% (0)
I något/några år	65% (13)
I många år	35% (7)
Övriga	0% (0)

### 3. Hur lång erfarenhet har du av att arbeta med barn med autism?

Nästan ingen erfarenhet	50% (10)
Något/några års erfarenhet	25% (5)
Många års erfarenhet	15% (3)
Övriga	10% (2)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Till och från i ett år.”*

*”I ungefär ett år.”*

### 4. Har du ett intresse för att arbeta med barn med autism?

Varken eller	40% (8)
Nej, jag är egentligen ointresserad	0% (0)
Ja, jag är väldigt intresserad	55% (11)
Övriga	5% (1)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Är inte ointresserad men har ej tagit initiativet.”*

### 5. Hur känner du för att arbeta med barn med autism?

Spännande och givande	65% (13)
Har ingen direkt åsikt	0% (0)

Arbetsamt och krävande	10% (2)
Övriga	25% (5)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Spännande och givande men också krävande.”*

*”Både krävande och givande.”*

*”Krävande OCH givande.”*

*”Absolut givande om vi hade haft mer tid för att kunna se alla barn.”*

*”Det är både spännande och krävande.”*

#### **6. Vem tycker du har det största ansvaret för barnet med autism när det vistas på förskolan?**

Förskolechefen	20% (4)
Pedagogerna	65% (13)
Föräldrarna	5% (1)
Övriga	10% (2)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Pedagogerna men de måste få bra förutsättningar för att kunna göra ett bra arbete.”*

*”Vi som träffar barnet måste tillsammans ha ett ansvar, varken större eller mindre.”*

#### **7. Anstränger du dig för att skapa en god relation till barnets vårdnadshavare?**

Ja, självklart gör jag det	90% (18)
Nja, det kunde jag vara bättre på	5% (1)
Nej, relationen fungerar inte alls	0% (0)
Övriga	5% (1)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Jag arbetade på grannavdelningen till de barn som hade autism, så det gick inga som hade autism på min avdelning, va jag vet idag.”*

#### **8. Känner du att du har tillräcklig kunskap om autism för att göra ett bra jobb?**

Nej, alldeles för låg kunskap	35% (7)
Nja, jag känner att jag har vissa luckor	55% (11)
Ja, jag har tillräcklig kunskap	5% (1)
Övriga	5% (1)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Man behöver alltid mer kunskap. Alla med autism är olika”.*

### 9. Är det viktigt att lära barnet att anpassa sig till verksamheten i förskolan?

Jag tror det är ganska bra att barnet anpassar sig	15.8% (3)
Ja, det är mycket viktigt att barnet lär sig att anpassa sig	0% (0)
Nej, jag tycker det är verksamheten som ska anpassa sig	65,2% (12)
Övriga	21.1% (4)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Det här med anpassning tycker jag är individuellt beroende på vad man tror är bäst för barnet.”*

*”Vi ska hitta ett sätt att mötas, tillsammans.”*

*”Anpassa verksamheten för det autistiska barnet men viktigt att den anpassas till alla barnen.”*

*”Jag tycker det är en kombination av båda.”*

(Ett internt bortfall.)

### 10. Är det viktigt för dig att barnet lyder dig?

Jag bryr mig inte nämnvärt	22.2% (4)
Ja, det känns jobbigt när barnet inte lyder mig	16.7% (3)
Nej, jag anser inte att barnet behöver lyda mig	27.8% (5)
Övriga	33.3% (6)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Det är något som man jobbar med utifrån barnets förutsättningar, som med alla barn”.*

*”Vi försöker lära barnet gränser”.*

*”Självklart vill man ju att barnen lyssnar. Men förhoppningsvis känner man ”sitt” barn och vet varför hon/han inte lyssnar.”*

*”Ja, utifrån barnets individuella förmåga.”*

*”Lyda är ett tungt ord. Man får vara mycket flexibel”.*

*”Beror på situation, lyda kan låta hårt.”*

(Två interna bortfall.)

### 11. Hur tänker du spontant när/om barnet uppvisar ett oönskat beteende tillsammans med dig (skriker, spottar o.s.v.)?

Jag förstår ofta ingenting	0% (0)
Jag tänker att verksamheten inte fungerar så bra	70% (14)
Jag tänker att barnet egentligen inte borde vara här	0% (0)
Övriga	30% (6)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Jag funderar på situationen, varför barnet reagerar, ser om det upprepar sig, funderar ut en arbetsplan.”*

*”Kan vara stressat, för mycket barn runt hen, känner sig otrygg mm.”*

*”Jobbigt men vill förstå varför situationen blev jobbig för barnet och se om det finns någon lösning så att inte samma problem dyker upp igen.”*

*”Frågar barnet om vad som har hänt, hämtar även någon ordinarie från hans avdelning.”*

*”Det är klart man tycker det är jättejobbigt och blir irriterad men man får gå vidare och göra det bästa av det.”*

*”Beror på situation.”*

### **12. Händer det att du blir arg på barnet och skäller?**

Ibland händer det, när barnet gör något riktigt tokigt	78.9% (15)
Nej, det gör jag aldrig	15.8% (3)
Ja, ganska ofta, jag tror det är viktigt att visa tydlighet	0% (0)
Övriga	5.3 (1)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Kan använda ett annat ton läge men skälla gör jag inte.”*

(Ett internt bortfall.)

### **13. Tillämpar du konsekvenser vid oönskat beteende, i syfte att barnet ska lära sig?**

Jag gör det ofta, jag tror det är viktigt för barnets förståelse av sammanhang	10.5% (2)
Jag gör det ibland, när det verkar lämpligt	57.9% (11)
Nej, det gör jag aldrig	15.8% (3)
Övriga	15.8% (3)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Händer impulsivt ibland, men anser inte att det är en sund lärandemiljö.”*

*”Beror på barnet och hur hon svarar.”*

*”Kommer inte ihåg då barnet slutade förra året och gick upp till förskoleklass.”*

(Ett internt bortfall.)

### **14. Känner du ibland att barnet inte vill uppföra sig (trotsar)?**

Ja, ibland	65% (13)
Nej, det känner jag inte	25% (5)
Ja, det känner jag ofta	0% (0)
Övriga	10% (2)



Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Barnet protesterar och man får fundera på varför.”*

*”Återigen, vad ligger i begreppet ”att uppföra sig”? ”.*

#### **15. Känner du att du får det stöd du behöver för att möta barnet med autism?**

Nej, jag får alldeles för lite stöd	35% (7)
Jag får en del stöd, men vill ha mer	55% (11)
Ja, jag får tillräckligt med stöd	0% (0)
Övriga	10% (2)

Kommentarer från rutan ”övriga”:

*”Jag vill svara ja för det fick vi då. Men på min nuvarande arbetsplats skulle vi inte på den hjälp som behövs.”*

*”Har inget barn just nu med autism så svårt att besvara frågan i nuläget.”*

#### **Är det något du vill tillägga?**

*”Viktigt att anpassa miljön för barnet/barnen inte tvärtom. Vi förskollärare behöver mer utbildning inom detta, något jag känner att jag saknat. Det är oftast jag som pedagog som får leta efter information men det gäller det att jag har det drivet och den viljan som krävs för att lära mig, vilket inte alla har.”*

*”Det jag tycker är svårast med att jobba med barn med autism är att kunna skilja på autismen och barnens utvecklingsfaser.”*

*”Härligt initiativ!”*