

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2005*

*Lärarytbildningen*

## Barn med autism i förskolan

En kvalitativ studie kring hur pedagoger i förskolan arbetar med barn med autism.

**Författare**

Emma Johansson

Lina Nilsson

**Handledare**

Daniel Östlund

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# Barn med autism i förskolan.

## En kvalitativ studie kring hur pedagoger i förskolan arbetar med barn med autism.

### **Abstract**

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med barn med autism.

Genom en kvalitativ studie i form av intervjuer med nio informanter undersöks vilken syn pedagoger har på sin egen roll vid mötet med barn med autism samt vilka metoder de använder i deras arbete.

Uppsatsen innefattar ett resonemang om en skola för alla, exempel på vilka pedagogiska metoder och arbetssätt som kan användas i arbetet med barn med autism samt vilka saker som pedagoger bör ta i beaktning vid mötet med dessa barn. De utgångspunkterna är sociokulturella perspektivet, Bronfenbrenners utvecklings-ekologiska teori samt variationsteorin.

Resultatet av undersökningen visar att TEACCH och användning av tecken är de vanligast förekommande arbetsmetoderna. I pedagogers syn på deras möte med barn med autism är tydlighet, lyhördhet, ständig bekräftelse och stöd till barnen vid problem viktiga inslag i arbetet. Det som saknades i arbetet är fler alternativ till verbal kommunikation samt arbete med att utveckla känslor hos barn med autism.

**Ämnesord:** autism, en skola för alla, förskola, pedagogiska metoder arbetssätt.

# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	5
1.1 Bakgrund .....	6
1.2 Syfte och frågeställningar .....	7
1.3 Uppsatsens disposition .....	8
<b>2. Litteraturgenomgång</b> .....	9
2.1 Lärande .....	9
2.2 En skola för alla .....	11
2.2.1 Normalitet .....	11
2.2.2 Integrering och segregering .....	12
2.3 Autism .....	13
2.3.1 Orsak och diagnos .....	15
2.4 Pedagogens bemötande .....	16
2.5 Pedagogiska metoder och arbetssätt .....	17
2.5.1 Åtgärdsprogram .....	17
2.5.2 Tecken som stöd .....	18
2.5.3 Mentalisering .....	18
2.5.4 Seriesamtal .....	19
2.5.5 Lovaas .....	20
2.5.6 TEACCH .....	21
2.5.7 PECS .....	23
2.6 Sammanfattande teoretiska utgångspunkter .....	23
<b>3. Metod</b> .....	26
3.1 Metodbeskrivning .....	26
3.2 Urval .....	27
3.3 Genomförande .....	27
3.4 Bearbetning av material .....	28
3.5 Etiska aspekter .....	29
<b>4. Resultat</b> .....	30
4.1 Informanternas syn på en skola för alla .....	30
4.1.1 På individens villkor .....	30
4.1.2 Den spatiala miljöns betydelse .....	30
4.1.3 Integrering .....	31

4.1.4	Analys och kommentarer .....	31
4.2	Informanternas syn på pedagogens roll.....	32
4.2.1	Pedagogisk utbildning .....	32
4.2.2	Vara tydlig och konsekvent .....	32
4.2.3	Förståelse .....	33
4.2.4	Problemlösare.....	33
4.2.5	Bekräftelse.....	33
4.2.6	Analys och kommentarer .....	34
4.3	Informanternas användning av pedagogiska metoder och arbetsätt.....	34
4.3.1	Användning av bilder och tecken.....	34
4.3.2	Användning av TEACCH.....	35
4.3.3	Arbete med att utveckla känslor.....	35
4.3.4	Samverkan med hemmen .....	35
4.3.5	Struktur på den spatiala miljön.....	35
4.3.6	Analys och kommentarer .....	36
4.4	Slutsatser.....	37
<b>5.</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>38</b>
5.1	En skola för alla.....	38
5.2	Pedagogens roll .....	39
5.3	Pedagogiska metoder och arbetsätt.....	40
5.4	Metoddiskussion.....	42
5.5	Fortsatt forskning .....	43
5.6	Avslutande reflektioner .....	43
<b>6.</b>	<b>Sammanfattning</b> .....	<b>44</b>
	<b>Referenser</b>	
	<b>Bilaga</b>	

# 1. Inledning

Att ha autism är inte detsamma som att vara omänsklig. Men det innebär att vara annorlunda. Det innebär att sådant som är normalt för andra människor inte är normalt för mig och att det som är normalt för mig inte är normalt för andra. Jag är på sätt och vis oerhört illa utrustad för att överleva i denna värld, likt en utomjording som har strandat utan karta.

Men min personlighet är intakt. Mitt själv är oskadat. Livet har både en mening och värde för mig och jag önskar inte att bli botad från att vara mig själv... Visa mig respekten att möta mig på mina egna villkor – inse att vi båda är lika främmande för varandra och att mitt sätt att vara inte bara är en skadad variant av ditt. Ifrågasätt dina antaganden. Definiera dina villkor. Arbeta med mig för att bygga broar mellan oss. (Jim Sinclair i Peeters, 1998, s. 2).

Autism är ett komplext funktionshinder som innebär olika för varje individ som har det. Det är komplicerat för en pedagog att finna en väg att nå varje enskild individ på dess egna villkor. För ett barn med autism kan funktionshindret innebära att ha perceptionsstörningar och därför kan en matsalsmiljö med porslinsklirr vara outhärdlig. Det bemötande barnet får av en pedagog i en sådan situation men också i andra, får effekt på barnets personlighet och självuppfattning (Gerland, 1998). Därför tycker vi att det är av yttersta vikt, precis som det står i Regeringspropositionen 1999/2000:135 (Utbildningsdepartementet, 2000) att alla pedagoger ska ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper för att kunna stödja alla barn såsom vi ska göra enligt Lpfö 98. Detta är väsentligt med tanke på att förskolan ska ge barn grunden till ett livslångt lärande (Utbildningsdepartementet, 1998).

I förskolans uppdrag står det att ”Den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar.”(Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8). Likaså står det i Salamancadeklarationen att inlärningen ska ”... anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället.” (Svenska Unescorådet, 1996:4, s. 23). Eftersom autism är ett medfött funktionshinder som inte syns utanpå gäller det för pedagogen

att ha kompetens och vara lyhörd så att dessa barn får det stöd som de har rättighet till. Då vi inför denna studie läste om autism, slogs vi av hur mycket som fanns skrivit om barn med autism i skolan fast inte om barn med autism i förskolan. Vi tyckte att detta var motsägelsefullt dels med tanke på att autism kan upptäckas hos barn redan vid 1½ års ålder och att flera forskare bland annat Gillberg (1999) och Peeters (1998) skriver att det är viktigt att barn med autism upptäcks tidigt eftersom det gynnar deras utveckling. Även Utbildningsdepartementet (2000) betonar betydelsen "... av tidig upptäckt och tidigt insatta åtgärder för att nå bästa möjliga resultat." (s. 58).

Denna uppsats skrivs inom det specialpedagogiska området. Syftet med specialpedagogik i pedagogernas vardagsarbete är enligt Utbildningsdepartementet (1999:63)"... att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter." (s. 192).

Vi vill därför i vår studie undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med barn med autism och ta reda på vilka metoder de använder samt vilken betydelse de har för barn med autism. Detta görs genom intervjuer med yrkesverksamma pedagoger som har mycket erfarenhet av pedagogiskt arbete med barn med autism, för att erövra kunskap om hur pedagoger på ett bra sätt kan möta barn med autism. Studien skulle kunna vara hjälp för andra verksamma pedagoger i deras pedagogiska arbete med barn med autism och således också hjälpa barn med autism.

## 1.1 Bakgrund

Funktionshindret autism blev känt 1943 genom Kanner som påstod att autism utvecklas om modern är känslökall mot sitt barn. På senare tid har autisms innebörd förändrats från att vara schizofren till att betydelsen varierar från person till person. Dock har autism alltid funnits, vilket Holmqvist (1995) menar tyder på att funktionshindret inte är en social konstruktion utan beror på en biologisk störning. Genom forskning vet vi numera att personer med autism har en begränsad förmåga till social och ömsesidig kommunikation samt inskränkt beteenderepertoar.

I denna studie inriktar vi oss dock inte på själva funktionshindret autism. Vi har valt att fokusera på att undersöka hur pedagoger i förskolan arbetar med barn med autism. Den

tidigare forskningen inom detta område är relativt begränsad. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) har gjort nationella men också nordiska eftersökningar över forskning inom det specialpedagogiska området. När de publicerade sin kunskapsöversikt över forskning inom det specialpedagogiska området, hade de inte lyckats finna ett enda specialpedagogiskt forskningsprojekt inom förskolan och därmed inte heller om barn med autism i förskola.

Vi har funnit forskning kring barn med autism som bland annat Holmqvist (1995) står för då hon gjort en pedagogisk avhandling om autism. Hon inriktade sig på den pedagogiska situationen för barn med autism ur de tre olika synvinklarna samhället, familjen och individen. Syftet var att förbättra livssituationerna för barn med autism. I sin senare forskning (Holmqvist, 2004) inriktas en del av studien på barn med autism i förskolan. Hon hävdar att genom variation av innehållet i undervisningen utvecklar barnet efter hand förmågor som motsvarar målet, och slutligen nås resultat som förbättrar vardagen och ökar lärandet för barnet med autism.

I en rapport av Bohlin m.fl. (2004) skrivs att barn med autism behöver mångsidiga insatser. Insatserna ska sättas in omgående efter behovet uppdagats och ska fokusera på de svårigheter barnet har. De prioriterade områdena är socialt samspel, funktionell och spontan kommunikation, problembeteende, kognitiva färdigheter och adaptiva färdigheter.

Denna bristfälliga forskning inom detta område sett på ett nationellt plan, gör att barn med autism kan bli lidande. Därför tycker vi att det är av stor vikt att genomföra denna studie.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna studie är att undersöka hur pedagoger arbetar med barn med autism i förskolan. Studien sker ur pedagogernas synvinkel och frågorna är utformade på så sätt att de riktar sig till dem. Vi vill undersöka detta genom följande frågeställningar:

- Vilken syn har pedagoger på sin egen roll vid mötet med barn med autism i förskolan?
- Vilka metoder använder pedagoger i arbetet med barn med autism i förskolan?



### 1.3 Uppsatsens disposition

Denna uppsats behandlar barn med autism i förskolan med betoning på hur pedagoger arbetar med dessa barn. Litteraturgenomgången inleds med 2.1 som behandlar lärande ur två olika perspektiv samt vad som karakteriserar lärande för barn med autism. I avsnitt 2.2 tas begreppet en skola för alla upp samt normalitet och integrering och segregering eftersom de hänger samman med detta begrepp. I avsnitt 2.3 finns fakta om funktionshindret autism och pedagogens bemötande behandlas i avsnitt 2.4. Sedan kommer pedagogiska metoder och arbetssätt i avsnitt 2.5. Detta kapitel avslutas i avsnitt 2.6 med sammanfattande teoretiska utgångspunkter. I kapitel 3 har vi beskrivit vilken metod vi använde oss av samt hur vi gått tillväga vid arbetet med vår undersökning. Undersökningens resultat redogörs sedan i kapitel 4 där också analys och kommentarer av resultatet finns. Kapitel 5 innefattar diskussion, förslag på fortsatt forskning, metoddiskussion samt avslutande reflektioner. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning i kapitel 6.

## 2. Litteraturgenomgång

Inför och under denna studie har vi studerat en stor mängd litteratur. Inledningsvis läste vi intensivt om funktionshindret autism för att få en djupare förståelse om vad funktionshindret kan innebära för individen och vad det kan bero på. Därefter läste vi in oss på pedagogiska arbetsmetoder som kan användas i arbetet med barn med autism. För att kunna arbeta med specialpedagogik, krävs mycket kunskap om hur människan lär. Detta har vi sedan tidigare studerat under lärarutbildningen, men under denna studie har vi aktualiserat dessa kunskaper genom vidare läsning inom detta område. Som styrdokumentet för förskolan ser ut 2005 och hur samhället eftersträvar en skola för alla, tycker vi också att det var av vikt att sätta oss in i begrepp såsom en skola för alla, integrering, segregering och normalitet. För att som pedagog kunna bemöta barn med autism på ett så bra sätt som möjligt, valde vi även att gå djupare in på vad som kan vara speciellt viktigt vid bemötandet av dessa barn.

När vi läste om funktionshindret autism och eventuella arbetsmetoder, stötte vi på några metoder och arbetssätt som bland annat kan tillämpas i pedagogiskt arbete med barn med autism. Mycket av det som finns skrivet inom detta område, är inriktat på barn med autism i grundskolan. Vi fann emellertid en del inriktat mot förskolan och de som var mest frekventa valde vi att använda i denna studie. Vi fann två metoder, seriesamtal och mentalisering som riktar sig direkt till arbete med att utveckla känslolivet hos barn med autism, vi ansåg de vara viktiga och därför är de omnämnda.

### 2.1 Lärande

Pedagogers undervisning med barn med autism bör grundas på kunskaper om autism och dess påverkan på barn. Men pedagoger ska också utgå från allmänna pedagogiska kunskaper samt kunskaper om människan och hans/hennes utveckling. Om pedagoger endast utgår från funktionshindret ökar risken för att fastna vid störningar och hinder (Alin Åkerman & Liljeroth 1998). Med detta som utgångspunkt anser vi det betydelsefullt att ta upp några olika lärandeteorier.

Enligt Marton & Booth (2000) innebär variationsteorin att ett och samma innehåll uppfattas olika av varje individ. Under uppbyggnad av den pedagogiska verksamheten ska barnens variation av egenskaper och erfarenheter ligga som grund, så att alla har möjlighet att lära. ”Vi måste fråga de lärande hur de erfar något, se på vad de gör, observera vad de lär sig och

vad som får dem att lära sig, analysera vad lärande är för dem.” (Marton & Booth, 2000, s. 33). Utveckling av lärandet sker när barnet är medvetet om att han/hon har uppfattat samma innehåll olika från gång till gång. Därmed ser barnet fenomenet i delar i förhållande till helheten. I variationsteorin finns det två olika sätt att lära, antingen ytligt eller djupt. Ytlinläring handlar om memorering av kunskaper och ger inte barnet förståelse om sin omvärld. Djupinläringen är det mest åtråvärda där barnet ser helheten istället för delar av ett fenomen.

Säljö (2000) är anhängare av det sociokulturella perspektivet, vilket innebär att han ser lärande som ett resultat av allt mänskligt handlande. Det vardagliga samtalet anses vara den viktigaste komponenten i människans kunskapsbildande. Genom kommunikation erövrar individen sina insikter, kunskaper och färdigheter. Individen måste själv få uppleva och förstå för att lärande ska kunna ske. Kommunikation är ett redskap, och när individen lär sig behärska det, kan den också lära. För att lära krävs också strukturerade resurser. Det betyder att människan behöver motiverande faktorer som stimulerar till lärande. Säljö (a.a.) menar att också människor lär sig olika saker även om de erfar samma situation. Det beror dels på att människan gör olika erfarenheter av situationer och dels på att människan tar med sig varierande tolkningar och handlingsmönster till kontexter längre fram i livet. Att bära med sig kunskaper från en situation till en annan, kallas för transfer och anses vara en komplicerad operation för människan. Och det är den förmågan som lärande i stor grad handlar om. Det är ”... en fråga om att besitta information, ha färdigheter och förståelse, men samtidigt också att kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är relevanta i ett visst sammanhang och inom ramen för ett verksamhetssystem.” (Säljö, 2000, s. 141).

Precis som Säljö (2000) menar när han skriver om att människan behöver motivation för att lära, anser Lyrén (1997) samma sak. Barn med autism saknar dock vanligtvis den naturliga motivationen som andra barn har automatiskt. Därför måste barn med autism lära sig motivation och där kan pedagoger komma till hjälp. Barn med autism behöver också en viss struktur som lärandet stegvis kan utvecklas i. Dessa barn har ofta svårt för hämning vilket också är en källa till lärande. Därför måste deras väg till att lära sig, gå genom att lära sig att hämma (a.a.). Att föra över kunskaper från en kontext till en annan, är som Säljö (2000) menar, invecklat. Barn med autism har många gånger mycket svårt för att generalisera, utan måste träna sig till detta. Vägen till lärande för ett barn med autism är således: motivation – struktur – hämning – generalisering (Lyrén, 1997).

## 2.2 En skola för alla

En skola för alla ska genomföras så att varje enskilt barns förutsättningar och behov sätts i fokus, eftersom alla barn har rätt att få en likvärdig utbildning (Brodin & Lindstrand, 2004). En del barn i behov av särskilt stöd, kan ha svårt att följa lärandet i en vanlig grupp. De kan behöva mer stöd och hjälp under deras förskoletid. Exempelvis kan barn i behov av särskilt stöd behöva ha en individuellt utformad planering och undervisning (Thimon, 2000). Enligt Skollagen (Skolans författningar, 1999) ska förskoleverksamheten, oavsett om det finns barn i behov av särskilt stöd av fysiska eller psykiska skäl, utgå från varje enskild individs behov och förutsättningar. Barnen ska få den omsorg som deras särskilda behov kräver. Brodin & Lindstrand (2004) menar att alla barn i en skola för alla ska få lika möjlighet till omsorg och undervisning. Det betonas att föräldrarna har ansvar och rättighet till att välja den mest passande omsorg för deras barn. Hänsyn måste tas till familjens privata behov, och förskolan måste acceptera olikheter bland familjer. För att kunna hjälpa barn i behov av särskilt stöd i en skola för alla är det bra att sätta in åtgärder så tidigt som möjligt, beroende på att barnen ska få möjlighet till undervisning på samma villkor som andra barn (a.a.).

### 2.2.1 Normalitet

Rosenqvist skriver i Rabe & Hill (2001) att begreppet normalitet kan tolkas utifrån Gausskurvan. Gausskurvan är en normalkurva vilken "... beskriver hur människors olika egenskaper fördelas längs en skala." (a.a., s. 31). Enligt Persson (2001) visar normalfördelningskurvan den normala variationen, exempelvis hur vi människor fördelar oss när det handlar om längd, men kan även visa fördelningen av vår kognitiva förmåga. Det är vanligare att ligga i kurvans mitt, men det är lika normalt att finnas i dess ytterkanter (a.a.). Rosenqvist i Rabe & Hill (2001) hävdar att normalkurvan handlar om den normala variationen, men att det är av vikt att poängtera att fördelningen omfattar alla människor.

Börjesson hävdar i Tideman m.fl. (2004) att skolans vardag är källan till upptäckten och bedömningen av elever i behov av särskilt stöd. Problemen uppkommer beroende på hur skolan fungerar. Avvikelse och normalitet kan tolkas på flera olika sätt. I huvudsak finns det tre olika sätt att tyda begreppet normalitet

- Statistisk normalitet innebär det samma som det genomsnittliga och kan mätas enligt en normalfördelningskurva.

- Normativ normalitet handlar om de värderingar om vad som är normalt under en viss period i samhället.
- Individuell eller medicinsk normalitet är begrepp som tyder på att det finns normala barn, det vill säga inte är avvikande eller sjuka. Barn som är avvikande från det normala ska uppnå normalitet genom någon form av behandling.

Dessa olika perspektiv får konsekvenser för det praktiska arbetet med normalisering. I arbetet för en statistisk normalitet får individen möjlighet att leva ett vanligt liv, oavsett om det är en individ med eller utan funktionshinder. Det handlar om att förändra levnadsvillkoren, omständigheterna och miljön, istället för att individen ska förändras. Dessa faktorer ska vara likvärdiga för individen såsom den övriga befolkningens villkor. I arbetet för normativ normalitet ska individen nå upp till de värderingar om vad som är normalt, det som anses vara önskvärt, under en viss tid i samhället. Enligt arbetet för individuell eller medicinsk normalitet är en utgångspunkt att om individen är onormal, ska arbetet resultera i att individen blir normal i sitt beteende. Individen ska få en förståelse för att han/hon är annorlunda och ska sedan tränas till att bli normal. Behandling, uppfostran, belöning eller straff är arbetsmetoderna för att uppnå denna sorts normalitet (Tideman m.fl., 2004).

### **2.2.2 Integrering och segregering**

Begreppet integrering handlar i detta sammanhang om barn i behov av särskilt stöd ska integreras eller inte i den vanliga gruppen. Enligt Emanuelsson i Rabe & Hill (2001) betyder integrering att en grupp människor ska förenas, och alla ska känna likvärdighet och delaktighet i att forma gruppens helhet. Emanuelsson (a.a.) menar vidare att det är viktigt att se medlemmarnas olikheter i gruppen som resurser och hjälp till de barn som behöver extra stöd. Gruppens verksamhet ska planeras och genomföras så att de tillgängliga resurserna nyttjas effektivt till fördel för den integrerade gemenskapen. En motivering till att sträva efter integrerad undervisning är en demokratisk människosyn. För att samhället ska fungera behövs alla och att avskilja en del människor från kollektivet innebär en förlust av resurser. Varje barn har något att bidra med för att få gruppen att utvecklas. Integrering är en målsättning som berör alla. Det handlar inte bara om att barnen ska integreras, utan även att arbetslag och arbetsenheter ska arbeta för utveckling av kollektiv kompetens (a.a.).

Enligt Verneresson (2002) menar Skolverket att integrering kan se ut på många olika sätt. Barnet kan gå på en vanlig skola, men få sitt stöd i mindre grupp eller enskilt. Ibland kan en integrering istället se ut som en segregering. Segregering betyder att man avskiljer barn i behov av särskilt stöd från undervisningsgruppen på grund av att den hjälp barnet i fråga behöver, inte kan tillgodose i den vanliga gruppen. Segregerade grupper kan exempelvis vara specialskolor eller särskolor. Integrering och segregering kan innebära en integrerad skola med segregerade undervisningsgrupper såsom särskoleklass (a.a.).

Det finns fyra olika typer av integrering enligt Brodin & Lindstrand (2004).

- Individual integrering
- Gruppintegrering
- Lokalintegrering
- Funktionell integrering

Den första typen av integrering innebär att barnet med funktionshinder placeras i vanlig grupp. Vid den andra typen placeras flera elever med samma eller olika funktionshinder i en vanlig grupp. Lokalintegrering betyder att en grupp barn med funktionshinder, placeras i samma byggnad men integreras inte i grupper med andra barn. Den sista typen innebär att barn med funktionshinder samlas i en grupp och delar vissa typer av aktiviteter med vanliga grupper. Om barnet i behov av särskilt stöd redan från början får vara med i gruppens gemenskap och är en naturlig del i denna, kallas detta istället för inkludering (a.a.).

I frågan om barn med autism ska integreras i den vanliga gruppen bör det tas i beaktning att barn med autism många gånger inte har något behov av att delta i sociala sammanhang. Om det inte finns något intresse kan verksamheten planeras så att barn med autism börjar intressera sig för andra barn (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

## 2.3 Autism

Det var Kanner (Gillberg, 1999) som på allvar uppmärksammade barn med autism år 1943 genom sin publicering av en artikel om autistiska störningar. Han menade att barnets föräldrar var skyldiga till störningen vilket är något som uteslutits som en bakomliggande orsak till

autism. Numera är det allmänt accepterat att det är en avvikelse i barnets nervsystem som är förklaringen (a.a.).

Autistiska störningar är ett funktionshinder som också benämns som bland annat autism, barnautism, infantil autism eller Kanners syndrom. Samtliga benämningar har samma innebörd men betyder olika för varje person som har detta funktionshinder. Den som har autism kan ha:

- Kraftig begränsning av social interaktion
- Nedsatt kommunikationsförmåga
- Beteenderepertoar kraftigt inskränkt (Smedler, 1999).

Den första punkten kan innebära att personen har svårt att kommunicera icke-verbalt, det vill säga uttrycka sig med ansiktet eller ögonen, visar svagt eller inget intresse av att göra saker med andra. Den andra punkten kan medföra en försenad talutveckling, reducerad förmåga att samtala med andra, stereotyp tal ofta med många upprepningar eller oförmåga till imitation eller låtsaslek. Cirka hälften av alla som drabbas av autism utvecklar ett verbalt språk (Gerland, m.fl., 2002). Vid den sista punkten kan det handla om fixering av ett intresse eller föremål med en enorm fokusering till följd, fixering av särskilda ritualer eller upprepade motoriska handlingar såsom att gunga fram och tillbaka (Peeters, 1998). Många människor med autism har också svårt för att förstå och tolka mimik, kroppsspråk och underförstådda budskap och har konkret ordförståelse (Gerland, m.fl., 2002).

Som vi tidigare skrivit finns det inget typiskt autismsbeteende. Alla som har detta funktionshinder har sin egen personlighet med varierande kunskaper och färdigheter. Vi förklarar således generellt kring hur sinnesfunktioner kan fungera. Gillberg (1999) skriver att redan under barnets första levnadsår kan symptom peka på att barnet har autism. Om det allra första jollret uteblir eller är monotomt eller används i icke-kommunicerande sammanhang, kan det betyda att barnet är autistiskt, men jollret kan också vara normalt (Gillberg & Peeters, 2001). Vid denna låga ålder är symptomen ospecifika men kan ändå indikera på autism och det är viktigt att ha dem i åtanke. Andra symptom som kan visa sig tidigt är att barnet är initiativlös eller överaktivt, har sömnstörningar och reagerar underligt på ljud. Det kan också visa sig genom att det kan vara svårt att få ögonkontakt med barnet då det kanske inte förstår att någon försöker att kommunicera. Redan tidigt kan också upprepade motoriska handlingar

vara tydliga. 70 – 80 % av alla barn som har autism är klart avvikande under de första levnadsåren (Gillberg, 1999). Sinnestörningar kan upptäckas tidigt hos barn med autism. Många av dessa barn låser in sig och hör inte sin omgivning. Sinnets annorlunda funktion kan göra dessa barn hyperkänsliga för vissa intryck och detta kan skapa kaos inuti dem. Följden av detta kan till exempel yttra sig genom att de reagerar avvikande på taktil beröring och reaktion vid smärta kan vara annorlunda genom att de inte upplever någon sådan (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

Under spädbarnsåldern kan symptomen vara lite ospecifika men blir mer påtagliga under två till femårsåldern. Vid dessa åldrar märks att språket inte utvecklats i normal takt och att barnet inte visar intresse för andra barn. Under den senare delen av förskoletiden kan bristen på intresse av andra barn övergå till ett aktivt undvikande beteende. Ett annat symptom kan vara monotona sysselsättningar som kan pågå i timmar eller vredesutbrott då något i barnets omgivning förändras (Gillberg, 1999).

Autism är tre gånger så vanligt hos pojkar än hos flickor, men diagnosen förbises ibland hos flickor. Det kan bero på att autism kan yttra sig olika beroende på kön. Gillberg & Peeters (2001) tror också att flickor kanske utvecklar sitt språk och sina sociala färdigheter bättre än pojkar och därmed visas autism tydligare hos pojkar.

### **2.3.1 Orsak och diagnos**

Autism beror på avvikelser i hjärnan. I vissa fall beror dessa på genetiska betingelser och i andra fall på hjärnskador som uppkommit under graviditeten eller vid förlossningen (Gillberg & Peeters, 2001). Troligtvis är det flera olika skador på flera ställen i hjärnan som tillsammans ger störningen (Gillberg, 1999).

Läkare har under de senaste 15-20 åren blivit duktigare inom området i takt med att kunskapen om autism har utvecklats. Idag finns en strävan efter att ställa en diagnos så tidigt som möjligt (Gillberg, 1999; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998; Skolverket, 2001). Detta beror på att om rätt behandling under rätt utvecklingsperiod sätts in, ökar chansen till stor förändring hos barnet. Med behandling avser Alin Åkerman & Liljeroth (1998) ett bra pedagogiskt program. Likaså skriver Beckman (1998) att en speciellt anpassad pedagogik kan reducera de svårigheter som ett barn med autism kan ha.



För att få en diagnos ställd, krävs att personen uppfyller något eller några av de kriterier vilka vi nämnde i början av avsnitt 2.3. Fördelar med att få en diagnos ställd är att det ger kunskap om individen, individen kan uppleva diagnosen som en upprättelse och föräldrarna kan avlastas från eventuella skuld känslor. Nackdelen kan vara att man fastnar vid att det är ett symptom som ska behandlas (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998; Brodin & Lindstrand, 2004).

## 2.4 Pedagogens bemötande

Pedagogens bemötande är av stor betydelse för alla barn. Bemötandet ger avtryck på barnets personlighet och bild av sig själv. Pedagogen måste försöka förstå barnet så mycket som han eller hon någonsin förmår för att lyckas med sitt arbete (Gerland, 1998). Förståelsen för barnet gör att pedagogen kan planera miljön och aktiviteter utifrån det enskilda barnets förutsättningar. Att lyckas med det måste pedagogen göra, eftersom det står i Lpfö 98 att förskolans uppdrag är att "... verka för att varje barn får möjlighet till att utvecklas efter sina förutsättningar." (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 8). Det är bara då som barnets förmågor kan stärkas. För pedagogens bemötande innebär det att vara rutinfast eftersom det skapar trygghet. Trygghet är enligt Maslows behovstrappa grundläggande näst efter mat och sömn. Utan att få de behoven tillfredsställda, kan barnet inte gå vidare (Maltén, 1995).

Eftersom barn med autism ofta inte har så stort intresse för omgivningen, har pedagogen stor betydelse när det gäller att väcka intresse och vilja (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998). För att få möjlighet till det, krävs kontakt med barnet. Beckman (1998) menar att pedagogen måste ge barnet total uppmärksamhet för att kunna få en chans till att få barnets uppmärksamhet och därmed också möjlighet till att förmedla budskap.

Pedagoger bör hålla sig kortfattade och fåordiga i mötet med barn med autism (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998) därför att barn med autism ofta har en begränsad ordförståelse. Pedagogen bör överväga vilket som används, eftersom många barn med autism har en konkret ordförståelse. Bildspråk bör undvikas eftersom det kan riskera onödiga missförstånd. Ett stort antal människor med autism har lättare att uppfatta visuella intryck än auditiva. För en pedagog kan det innebära att använda föremål och/eller som stöd till det auditiva (Beckman, 1998).

## 2.5 Pedagogiska metoder och arbetssätt

Alla människor är olika vilket givetvis också gäller för barn med autism. Därför finns det en mängd olika metoder och arbetssätt som tränar exempelvis kommunikationsförmågan så att barn med autism bättre förstår sina medmänniskor och sin övriga omvärld. Vi vill betona att ingen metod ska ses som statisk utan ska anpassas till varje enskild individ. ”Modeller kan vara fruktbara om de inte ses som instruktioner utan som tankemönster runt vilka pedagogiken kan byggas upp.” (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998, s. 89). Vi vill också poängtera att det pedagogiska arbetet i förskolan enligt Lpfö 98 ska ske i samverkan med barnens hem (Utbildningsdepartementet, 1998).

### 2.5.1 Åtgärdsprogram

För att hindra en negativ utveckling hos ett barn är det bästa om man sätter in stöd tidigt, därmed kanske det behövs färre insatser (Skolverket, 2001). Utarbetandet av åtgärdsprogram ser olika ut beroende på individen. Det är av stor vikt att pedagoger arbetar för att skapa en gemensam syn och rutiner för hur man ska komma att inrätta ett åtgärdsprogram (Vernersson, 2002). När väl ett barns svårigheter uppmärksammas, av antingen dess föräldrar eller pedagoger i förskolan, inleds ofta arbetet med att konstruera ett åtgärdsprogram. På vissa förskolor används individuella utvecklingsplaner som grund för eller som resultat av utvecklingssamtal. Därmed kan både individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal vara en början till ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2001). I arbetet med ett åtgärdsprogram ska alla inblandade pedagoger, föräldrar och i vissa fall även sociala myndigheter och habilitering vara engagerade. För att kunna genomföra ett åtgärdsprogram måste det finnas ett nära samarbete mellan pedagoger på förskolan och föräldrar till barn med autism. Barn ska också få möjlighet att känna sig delaktiga i arbetet (a.a).

För att kunna utarbeta ett åtgärdsprogram krävs en pedagogisk kartläggning. Målet med den är ”... att öka förståelsen av elevens styrkor och svårigheter i relation till såväl dennes kunskaper, erfarenheter och behov, som till kunskapsmål, innehåll, stoff, arbetsformer och arbetssätt.” (Skolverket, 2001, s. 10).

För att pedagoger ska kunna planera den bästa verksamheten för ett barn med autism kan det vara till stor hjälp att få kunskap om barnets diagnos. En diagnos kan ge information som pedagoger kan nyttja som grund i upplägget av det bästa lärandet för barnet med autism (Skolverket, 2001).

### **2.5.2 Tecken som stöd**

Eftersom autism innebär olika för varje person som har detta funktionshindret, är det också olika om de uppmärksammar och förstår tecken eller bilder bäst. Tecken som stöd bygger på delar ur de dövas teckenspråk och är delvis förenklat. De tecken som man använder vid denna metod, liknar det föremålet som det representerar och är mer konkret. Att hjälpa barn med autism med denna metod innebär att använda tecken som stödjer och utvecklar det verbala språket. Tecken används inte i hela meningar, utan förstärker det essentiella (Heister Trygg, 1998). Tecken hjälper barn som inte har utvecklat sitt verbala språk med att kunna kommunicera ändå (Lyrén, 1997). Dessutom hjälper det också barnet med att få information från sin omgivning (Heister Trygg, 1998). Att arbeta med tecken kan innebära en stor ansträngning för barnet. Det är därför viktigt att kraven hålls låga annars kan det ge barnet dåligt självförtroende (Beckman, 1998).

### **2.5.3 Mentalisering**

Detta är en undervisningsmodell som Howlin (2001) beskriver i sin bok. Den är avsedd för barn med minst en femåringsspråkutvecklingsnivå där barnet får lära sig mentala tillstånd. ”Theory of mind” är förmågan att läsa andra människors känslor. Denna förmåga börjar det lilla barnet redan vid 18-30 månaders ålder utveckla och vid fyra års ålder är den väl utvecklad normalt sett. Barnet kan då tolka andra personers önskningar, avsikter och så vidare. Barn med autism lär sig vanligtvis inte detta automatiskt utan måste få hjälp med det. Det kan ske genom denna modell som även kallas mentalisering.

Att kunna mentalisera är nödvändigt för att kommunicera med och förstå andra människor. Att lära barn med autism att mentalisera enligt denna modell innebär att man följer tre områden med vardera fem nivåer. Varje nivå bryter man ner ytterligare så att stegen blir små och sedan gradvis sätts samman. I modellen följs ”normala” barns utveckling, det vill säga det de lär sig tidigt, börjar också barnet med autism att försöka lära sig tidigt. I modellen används händelser som är väl förankrade i barnets verklighet då det är bevisat effektivare. Pedagogen testar först om barnet uppnått den nivån som det är tänkt att arbeta med. Klarar barnet den nivån, arbetar man med nästa nivå. Klarar barnet inte nivån, är det där arbetet ska börja (a.a.).

Det första området innefattar att lära sig förstå känslor. På dess första nivå är det tänkt att barnet ska lära sig känslor genom att arbeta med fotografier. På dem ska de lära sig att känna igen ansiktsuttrycken som betyder glad, ledsen, arg och rädd. Vid nästa nivå gäller det för

barnet att känna igen samma uttryck fast på tecknade bilder. Detta utvecklas på den tredje nivån med att barnet ska lära sig hur personer känner sig utifrån en viss situation. Exempelvis visas en tecknad bild där Kalle jagas av en hund. Barnet får försöka fundera ut hur Kalle känner sig utifrån de ovannämnda känslorna. Den fjärde nivån sträcker sig till att barnet ska lära sig att känna igen om en persons önskningar uppfyllts eller ej. Den sista nivån på detta område syftar till att barnet ska lära sig att förutsäga hur personerna på bilderna kommer att känna sig om deras önskan förverkligas eller ej (a.a.).

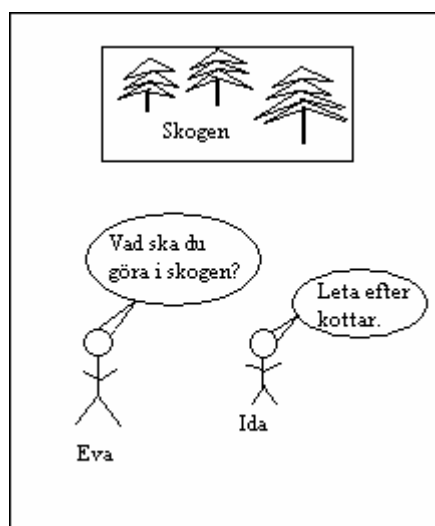
Det andra området ämnas åt att barnet ska lära sig att förstå information. Pedagoger börjar på den första nivån med att visa ett kort med olika bilder på sidorna för barnet. Barnet lär sig att förstå att olika personer ser olika saker beroende på var de står i rummet. Vid nivå två får barnet se ett kort på golvet med exempelvis en elefant på. Barnet lär sig att man ser bilden rätt eller uppochnervänd beroende på var man står och således lär sig barnet att olika personer kan se samma sak på olika sätt beroende på var i rummet man befinner sig. När barnet når nivå tre får han/hon öva sig på att lära sig att **”Personer vet bara det som de har sett.”** (Howlin, 2001, s. 244). Vid nivå fyra lär barnet sig att förutsäga en persons handling utifrån dennes kunskap. På sista nivån i detta område får barnet exempelvis se en godisask som är en favorit för barnet. Barnet tror således att det är godis i asken men pedagoger har bytt godiset mot stenar i hemlighet. När barnet öppnar vet han/hon inte att något är ändrat utan tror att allt är som vanligt och det är det som barnet ska lära sig, nämligen **”Om en person inte vet att något har ändrats, tror han eller hon att allt är som förut.”** (Howlin, 2001, s. 258).

Under det sista området får barnet lära sig utveckla låtsaslek. Till en början lär det sig att hantera leksaker vilket kan innebära att exempelvis sortera efter färg. Vid den andra nivån lär sig barnet att använda leksaken i rätt användningsområde, det kallas för funktionell lek. På den tredje nivån utvecklar barnet sin funktionella lek och när det kan det, kommer den fjärde nivån. Där lär barnet sig att ett objekt kan stå för något annat i en lek och att objektet kan tillskrivas egenskaper som det egentligen inte har. När barnet spontant låtsasleker har han/hon uppnått den femte och därmed den sista nivån. Undervisningen kräver rik tillgång av leksaker såsom utklädningskläder, kökstillbehör, affärsattiraljer som kan inspirera till låtsaslek (a.a.).

#### **2.5.4 Seriesamtal**

Metoden innebär att barnet tillsammans med pedagoger ritpratar och kan användas både med barn som inte knäckt läskoden, barn som kan enstaka ordbilder och med barn som kan läsa.

Barnet ges möjlighet att visuellt bearbeta problem genom att rita samtal och på det viset komma fram till lösningar på problem. Resultatet av ritpratet beskriver vad en person gör och säger, samtidigt som hans/hennes tankar och känslor förklaras. Det emotionella innehållet kan förstärkas med färger (Andersson, 2001). Ritandet ger struktur till samtalet samtidigt som innehållet blir visuellt. Kommunikationen blir begriplig för barnet vilket hjälper honom/henne att förstå och handskas med sociala situationer, han/hon lär sig alltså sociala regler. Samtidigt ökar förståelse för barnet eftersom pedagogen får insikt i barnets tänkande. Samtalet inleds med att bestämma samtalsområde och markeras på pappret genom att rita en symbol för detta. Andra symboler som används är streckgubbar på individerna som deltar. Samtalet skrivs i pratbubblor (Lundkvist, 2003). Ett exempel på hur ett seriesamtal kan se ut visas nedan i figur 1.



Figur 1. Figuren visar hur en ruta kan se ut när ett barn (Ida) och en pedagog (Eva) gör seriesamtal (Skapad av Johansson, E & Nilsson, L, 2005).

### 2.5.5 Lovaas

Lovaas härrör från Dr Lovaas som på 1960-talet forskade om autism. Han utvecklade denna metod som bygger på ingripande i beteendet eftersom det hjälper barn med autism att erövra bland annat språkliga och sociala färdigheter. Träningen ska påbörjas i så låg ålder som möjligt för att få mest effekt. När träningen inleds bör barnet få vara ensamt med pedagogen för att förhindra distraktion. När denna träning pågått under en tid och barnet förvärvat nödvändiga sociala färdigheter, såsom turtagning och förmåga att följa instruktioner, är målet att barnet ska integreras i grupp. Det ger barnet möjlighet att imitera andras beteende (Eikeseth, uå).

Träningen innefattar alla svårighetsområden och är intensiv eftersom det är bevisat effektivt. Det mest gynnsamma är fyrtio träningstimmar per vecka. Förstärkning används dels genom muntlig uppmuntran och dels i form av att barnet får något som han/hon tycker är gott då det presterat något väldigt bra. För att barnet ska lära sig för livet bör familjen vara integrerad i träningen. Föräldrarna hjälper nämligen barnet att tillämpa de nyvunna kunskaperna och färdigheterna i vardagslivet och det ger barnet möjlighet att generalisera (a.a.).

### **2.5.6 TEACCH**

Förkortningen TEACCH står för Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren.

”TEACCH – pedagogiken arbetar med undervisningsmål utifrån tre olika tidsperspektiv:

**Omedelbara syften** med kort tidsperspektiv,

**Intermediära mål**, från tre månader upp till ett par år,

**Långsiktiga förväntningar**, med framtidsutsikter.” (Thimon, 2000, s.95).

TEACCH är ett pedagogiskt program vars mål är att få en förståelse för vilka konsekvenserna är av kognitiva brister hos barn med autism, och hur barn sedan kan hjälpas till att utvecklas utifrån sina förutsättningar. I och med att autism är ett livslångt handikapp fordrar både barn med autism och deras familjer stöd under hela livet (Mesibov, 1995).

I TEACCH handlar det om att använda sig av en helhetssyn i arbetet med barn med autism och deras familjer. Pedagoger ska se till barnets hela familjesituation, barnets brister men i synnerhet han/hennes samlade färdigheter. För att kunna arbeta ur detta holistiska perspektiv behövs en bred kunskap om autism, barnets behov och familjens roll (Mesibov, 1993). Pedagoger utbildas till generalister i TEACCH. Det innebär att de tränar sig på att inte se till barnets problem utan skapa förståelse för hela barnets situation. De koncentrerar sig också på barnets eller familjens behov och handleder dem sedan utifrån dessa delar. Följden av denna syn ger pedagoger en större förståelse för föräldrarnas situation och insyn i deras synvinkel på sina barn med autism. Detta medför i sin tur att pedagogers och föräldrars synsätt förs närmare varandra (a.a.). Samarbete med hemmen är mycket viktigt för att det pedagogiska arbetet ska få ett optimalt resultat. Detta anser både Alin Åkerman & Liljeroth (1998) och Mesibov (1993). Detta beror på att föräldrarnas kunskap och erfarenheter också kan användas

och det tillsammans med pedagogernas professionella kompetens ger en mer komplett kunskapsbas som förbättrar arbetet. Eftersom det viktiga i programmet är att koncentrera sig på barnets positiva sidor och inte på dess svårigheter, byggs arbetet upp utifrån detta och miljöerna anpassas så att barnet kan känna att det är betydelsefullt för sin egen utveckling mot självständighet (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

För att arbete med TEACCH ska lyckas med barn med autism krävs ett nära samarbete mellan pedagoger och föräldrar, där utgångspunkten är att föräldrarna är experter på sina barn medan pedagoger är expert på lärande och autism. Barnet behöver struktur på grund av att de inte klarar av att organisera sig och varken förstå eller styra över sina behov utan ledning, hjälp och stöd (Mesibov, 1995). När barnet arbetar behöver han/hon avskärmning för att det inte ska bli för många intryck vilket annars kan leda till överstimulering. Pedagogen fungerar som handledare för att hjälpa barnet upptäcka vad som är väsentligt i hans/hennes miljö. För att underlätta arbetet för barnet kan rummet delas in i fyra områden. Syftet med denna indelning är att göra aktiviteter mer meningsfulla och hjälpa dem bli självständiga. Ett område är avpassat för varje barn, där alla har ett eget arbetsbord och där gränserna mellan borden är tydliga. Det andra området är uppbyggt för gruppaktiviteter och i det tredje lär barnen sig nya saker och det fjärde området är anpassat för rastaktiviteter. Om det finns barn som klarar av att arbeta tillsammans får de göra det. Pedagogiken ska inte bara användas i rummet utan även i andra miljöer (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

Barn med autism har svårt att avgöra gränsen mellan exempelvis arbete och lek. Därför kan ett arbetsschema underlätta för barnet. Arbetsschemat kan bestå av föremål och bilder och ska tydligt visa hur dagen är disponerad. Föremål och bilder är stöd för barnet, så att han/hon förstår vad som ska göras. Barn med autism kan nämligen ha svårt för att veta vad de ska göra eller glömmer de bort det. När barn med autism ska gå från en aktivitet till en annan behöver pedagogerna finnas där för handledning (a.a.). Ett individuellt arbetssystem ger barnet med autism information om vad som ska göras i arbetsområdet. Detta är ett bra sätt att använda för att barnet ska bli självständigt. Arbetssystemet anpassas individuellt och är visuellt uppbyggt på den nivå barnet förstår. Begreppet färdig är betydelsefullt för ett barn med autism och visas tydligt i ett arbetssystem. Syftet med arbetssystemet är att barnet får en förståelse för hur han/hon ska göra ett arbete, hur mycket som ska göras och när arbetet är klart. Förstärkning och belöning kan vara en hjälp för barn med autism under läroprocessen. Saker som barnet tycker om, kan pedagogerna använda som drivkraft för att barnet ska lära (Mesibov, 1995).

### 2.5.7 PECS

PECS (Picture Exchange Communication System) är ett språkträningsprogram för barn med autism utan tal, till vilken man hämtat delar från olika modeller. Syftet med systemet är att barn med autism på ett naturligt sätt genom lek och gemensamma aktiviteter ska kunna lära sig tala. Många barn med autism har utvecklat visuella kunskaper men kan istället ha svårt för att tala så att andra människor förstår. I början av arbetet med PECS visar eller ger barnet pedagogen ett kort med en bild på den aktivitet eller den sak han/hon är intresserad av för stunden. Som belöning får barnet direkt föremålet av pedagogen eller leka den lek han/hon vill (Cohen, 2000). Därefter går pedagogen vidare med att barnet ska lära sig skilja mellan tecken och kunna skapa enkla meningar. Barnet får också lära sig att kunna fråga och svara på frågor (Bondy & Frost, 2001b). Grundande för programmet är PECS Training Manual. Detta är en handbok i vilken läsaren får information om hur PECS kan genomföras, tips och mallar som kan följas. I denna handbok står det också skrivet om sex olika faser barnet kan följa i sin läroprocess:

- 1) Barnet lär sig kommunikation från grunden genom att byta en bild mot att sedan belönas.
- 2) Barnet lär sig att ständigt kommunicera och aktivt söka efter information genom sina bilder.
- 3) Barnet lär sig att skilja på bilder och att välja den bild som passar bäst till det föremålet han/hon vill ha.
- 4) Barnet lär sig meningsbyggnad av att göra en begäran i form av "Jag vill ha.....".
- 5) Barnet lär sig att svara på frågan "Vad vill du ha?".
- 6) Barnet lär sig kommentera föremål spontant som finns i miljön runtomkring och även svara på en fråga.

Efter den sjätte fasen ska ordförrådet utvecklas. Barnet lär sig att använda attribut som storlekar, färger och former i deras svar (Bondy & Frost, 2001a).

### 2.6 Sammanfattande teoretiska utgångspunkter

En viktig utgångspunkt är att ha kunskap om lärande för att kunna förstå barn med autism. Likaså är det viktigt att ha djupa kunskaper i pedagogik eftersom individuell anpassad pedagogik kan förbättra barnens kommunikation och sociala interaktion (Beckman, 1998).



Individuellt anpassad undervisning är centralt ”För att han skall må så bra som möjligt är det viktigt att man ger honom möjlighet att växa och utvecklas inom ramen för sina förutsättningar.” (Holmqvist, 2004, s. 115).

Vi har valt tre större teoretiska utgångspunkter vilka är det sociokulturella perspektivet, Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori samt variationsteorin. De handlar om hur den omgivande miljön påverkar individen på olika sätt och är betydelsefulla eftersom miljön är oerhört viktig för barn med autism. Klarar pedagoger att bygga upp miljöer efter dessa, tror vi att de lyckas i sitt arbete.

I ett sociokulturellt perspektiv påverkas individens lärande och således hans/hennes utveckling av den omgivande miljön. Individen utvecklas genom kommunikation och socialt samspel med andra i alla sammanhang, men innan lärande kan ske måste individen kunna kommunicera. För att erövra denna förmåga krävs strukturerade resurser som motiverar individen till lärande (Säljö, 2000). Detta innebär för pedagoger att de måste hitta ett sätt för barn med autism att kommunicera på och finna vägar som motiverar dessa barn, för att lärande ska kunna ske.

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (Brodin & Lindstrand, 2004) handlar om hur miljön påverkar individen och hans/hennes situation. Denna teori behandlar olika system i den yttre miljön vilken delas in i följande: mikro, meso, exo och makro. Mikrosystem innefattar individens närmaste omgivning som exempelvis familjen och förskolan, vilka i sin tur är mindre system som påverkas i relation av varandra. Mesosystemet innefattar förhållandet mellan individens omgivning i mikrosystem. Mesosystemet påverkas i sin tur av exosystemet som styrs av faktorer som direkt påverkar familjen exempelvis föräldrarnas arbete, socialförvaltning och föräldrar till andra barn. Den sista påverkande faktorn är makrosystemet som innebär indirekt påverkan på barnet genom förändringar i samhället. Det är viktigt att ta hänsyn till sammanhanget mellan dessa olika system för att förstå barnet och hans/hennes livsvärld eftersom barns utvecklingsprocess sker i ett ömsesidigt samspel mellan individen och omgivningen (a.a.). Exempelvis berörs barn av den syn som råder på normalitet. Om det ”onormala” inte anses vara ”normalt” blir samhället segregerat istället för integrerat. Medvetenhet från pedagogernas sida om detta gör att de kan verka för statistisk normalitet.

Det variationsteoretiska perspektivet innebär att barnet måste uppleva en variation av samma innehåll från ett tillfälle till ett annat för att lära. För pedagoger innebär det att skapa situationer som ger barn tillfälle att möta samma innehåll på olika sätt. När den lärande ska nå nya kunskaper inom ett område behöver han/hon konstanta faktorer i form av exempelvis struktur att fästa sig vid. Senare när individen erövrat kunskaper, behöver den mer varierande faktorer för att urskilja nya insikter. Pedagoger erbjuder barn olika sätt att lära på genom att variera i innehållet, det vill säga variera hur ett fenomen förklaras och illustreras (Marton & Booth, 2000).

### 3. Metod

I metodkapitlet beskriver vi tillvägagångssättet med vår undersökning. Inledningsvis motiverar vi valet av den kvalitativa metoden och sedan beskriver vi vårt urval och genomförande. Därefter förklarar vi hur bearbetningen av vårt material från intervjuerna gick till. Slutligen följer ett resonemang om etiska aspekter.

#### 3.1 Metodbeskrivning

Vårt syfte med denna uppsats är att undersöka hur pedagoger arbetar med barn med autism i förskolan. Därmed är vi intresserade av att upptäcka och identifiera olika pedagogers uppfattningar inom detta område. Patel & Davidson (2003) skriver i sin bok att detta är syftet med den kvalitativa metoden och därför har vi valt denna metod. Styrkan med den kvalitativa metoden är att en väl genomförd intervju kan ge kunskaper och ökad förståelse som förbättrar människans situation (Kvale, 1997) vilket är vårt mål. Om vi istället hade haft som syfte att undersöka hur vanligt förekommande TEACCH är i det pedagogiska arbetet med barn med autism, hade vi istället fått välja den kvantitativa metoden. Den har som avsikt att undersöka frågeställningar som behandlar hur ofta och hur många (Trost, 2005).

Vi valde att göra semistrukturerade intervjuer. Denna typ av intervju gav oss djupare insikter i informanternas synpunkter eftersom de gavs möjlighet till att utveckla sina svar och tankar (Denscombe, 2000). Under en intervju har forskaren möjlighet till att tolka informantens budskap genom att sända tillbaka informantens svar eller ställa följdfrågor för att få bekräftelse om tolkningen är rätt (Kvale, 1997). Vid en kvantitativ undersökning hade detta inte varit möjligt (Denscombe, 2000). Eftersom vi sökte informantens synvinklar, var det svårt för honom/henne att uttrycka sig med ett par ord i en enkät och då kändes intervjun väsentlig. Vid intervjuerna fick vi också möjlighet till att se informanternas reaktioner och uttryck vid frågor vilket gav oss ytterligare information om hur väl insatta och hur mycket kunskap de hade i det aktuella ämnet.

Den kvalitativa metoden ger i de flesta fall låg grad av standardisering, vilket innebär att forskarens frågor ger stort utrymme för informanten att själv formulera sig (Patel & Davidson, 2003). Den låga graden av standardisering kan också leda till att informanten påverkar frågornas ordningsföljd beroende av dess tidigare svar (Trost, 2005; Patel & Davidson, 2003).

### 3.2 Urval

Vi avser att studera hur pedagoger arbetar med barn med autism i förskolan och vilken syn de har på deras bemötande samt vilka metoder som används i det pedagogiska arbetet. Följaktligen vände vi oss till förskolor när vi sökte efter informanter, vilket dock inte var så enkelt som vi först trodde. När vi ringde direkt till förskolorna fick vi ofta svar att de saknade erfarenheter, men vi fick fyra intervjuer på detta sätt. Sedan fick vi vända oss till olika kommuners resursteam för att finna informanter som hade erfarenheter av pedagogiskt arbete med barn med autism. Resursteamerna gav oss telefonnummer direkt till några pedagoger. Hos någon pedagog fick vi också tips om andra pedagoger med erfarenheter inom det aktuella ämnet. Vårt urval består således av både subjektivt urval och snöbollsurval (Denscombe, 2000) Vi fann slutligen nio olika informanter som antingen var pedagogiskt utbildade och/eller hade många års erfarenheter inom vårt ämne. Informanterna arbetade i fem olika kommuner i södra Sverige. Sex av informanterna arbetade bara med barn i behov av särskilt stöd och i verksamheter som på något vis var integrerade enligt beskrivningen av de fyra olika typerna av integrering i avsnitt 2.2.2. De övriga tre arbetade inkluderat i den bemärkelsen att barn i behov av särskilt stöd var en naturlig del av grupperna. Intervjuerna genomfördes under oktober och november 2005. Nedan följer en kortfattad presentation av informanterna:

Pedagog 1: Kvinna, förskollärare och har arbetat i förskolan i 25 år.

Pedagog 2: Kvinna, förskollärare och har 30 års erfarenheter av pedagogiskt arbete med barn.

Pedagog 3: Kvinna, förskollärare och har arbetat i förskolan i 16 år.

Pedagog 4: Kvinna, undersköterska och har läst 30 poäng specialpedagogik.

Pedagog 5: Kvinna, förskollärare och har arbetat med pedagogiskt arbete med barn i 13 år.

Pedagog 6: Kvinna, förskollärare och specialpedagog i 11 år.

Pedagog 7: Kvinna, fritidspedagog och specialpedagog i 11 år.

Pedagog 8: Kvinna, förskollärare och har arbetat i förskolan i 17 år.

Pedagog 9: Kvinna, förskollärare sedan 29 år och specialpedagog sedan 4 år.

### 3.3 Genomförande

Intervjuerna genomförde vi på informanternas respektive arbetsplatser. Vi satt i ett enskilt rum där vi kunde samtala ostört i samtliga fall förutom när vi intervjuade pedagog 3. Den intervjun genomfördes i samma rum där barnen samtidigt hade fri lek. Båda författarna var närvarande vid samtliga intervjuer. Trost (2005) menar dock att detta kan påverka

informanten negativt på så sätt att han/hon kan känna en underlägsenhet gentemot de två intervjuarna. Detta upplevde vi dock inte som något större problem, de flesta talade fritt och säkert. Några var en aning osäkra, men vi uppfattade det som att de var bekymrade över om de hade förstått våra intervjufrågor korrekt. Fördelen med bådars närvaro under intervjuerna, var att det gav stor informationsmängd eftersom båda var väl insatta i ämnet och samspelade genom att ställa varierande följdfrågor. Som hjälpmedel hade vi en bandspelare samt anteckningsmaterial. Bandinspelning är bra eftersom det gör forskarens information bestående enligt Denscombe (2000). Detta hjälpmedel fångar emellertid endast det verbala, därför valde vi att komplettera med att föra så kallade fältanteckningar. Intervjuernas längd varierade mellan trettio till sextio minuter. Vi frågade samtliga informanter om de ville läsa intervjufrågorna i förväg. Sex av de nio informanterna tackade ja. Syftet till att vi frågade informanterna om detta var att ge dem tid för förberedelse inför intervjun. Under intervjuerna försökte vi vara så neutrala och objektiva som möjligt. Detta för att inte påverka informanterna (a.a.). När vi intervjuade informanterna, utgick vi ifrån förutbestämda frågor som vi tidigare formulerat, samtidigt som vi ställde följdfrågor. De följdfrågor som vi ställde var av typerna: inledande frågor, uppföljningsfrågor, sonderande frågor, specificerande frågor och tolkande frågor (Kvale, 1997). En typ av fråga kan också vara tystnad (a.a.), vilken vi också använde oss av för att ge informanten tid till reflektion.

### 3.4 Bearbetning av material

Vår bearbetning inleddes med att vi lyssnade på bandinspelningarna och gjorde en utskrift av dessa. Det är enligt Denscombe (2000) värdefullt eftersom utskriften ger hanterbar data som är enklare att analysera än ljudupptagningarna. Därefter jämförde vi dem med våra anteckningar från intervjuerna. Detta gjorde att vi fick en övergripande sammanställning av varje intervju som var tydlig och överskådlig. Dessa sammanställningar har vi läst otaliga gånger för att få en så korrekt tolkning som möjligt. Därefter fortsatte vår bearbetning med att försöka finna mönster, teman och eventuella skillnader i informanternas svar. Denscombe (a.a.) påpekar betydelsen av att leta efter teman som återkommer i flera intervjuer då det tenderar att ge pålitligare resultat. De mönster som vi fann, markerade vi tydligt med olika färger i vårt insamlade material. Enligt Trost (2005) kan detta göras för att få en tydligare överblick. De mönster som vi fann under våra analyser av utskrifterna skapade olika kategorier, vilket i sin tur gav oss flera olika underrubriker. Detta är något som ska eftersträvas för att få en tydlig analys enligt Patel & Davidson (2003).

Vi valde att ta med intervjuutdrag i vår resultatdel. Denscombe (2000) menar att det ger forskaren sina belägg bevisade och läsaren får ”höra” informanternas formuleringar. Det är av stor vikt att de belägg som används inte blir lösryckta ur sitt sammanhang vilket i så fall kan förändra deras innebörder. Därför eftersträvar vi att försöka förklara utdragen i dess rätta kontexter och ge en så tydlig helhetsbild som möjligt.

### 3.5 Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (2002) skriver i sina forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning, att när forskning bedrivs, måste fyra huvudkrav följas:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Eftersom vi ansåg att det var nödvändigt att ta hänsyn till dessa valde vi att informera våra informanter om detta, både vid första kontakten och vid intervjutillfället.

Det första kravet medför att forskaren bör informera de berörda i undersökningen om dess syfte samt hur den i stora drag genomförs. För oss innebar detta att vi informerade våra informanter om undersökningens syfte och upplägg. Det andra kravet ställde inte till några problem för oss eftersom det handlar om att de deltagande personerna i studier ska samtycka till medverkan, vilket de tackade ja till direkt när vi kontaktade dem. Intervjuerna skedde på deras frivilliga deltagande och de informerades om att de när som fick avbryta sin medverkan, vilket ska ske enligt Vetenskapsrådet (2002) och Trost (2005). Konfidentialitetskravet handlar om att alla personer och uppgifter i undersökningen ska vara konfidentiella. Samtliga namn på informanterna i vår studie är fingerade och det material som samlats in har endast vi haft tillgång till och kommer inte att föras vidare. Det sista kravet innebär att det insamlade materialet endast får användas för forskande ändamål. Vi avser att använda vårt material från intervjuerna endast till denna studie.

## 4. Resultat

Nedan redovisar vi resultatet från de nio olika intervjuerna. Intervjufrågorna i sin helhet finns med som bilaga. Vi fann att några av våra frågor och informanternas svar hängde ihop och vi har av den orsaken valt att koppla samman dessa. Vi har valt att presentera vissa delar av vårt material som är relevant för vår studie. Till varje övergripande rubrik har vi också valt att göra en analys med kommentar för att få en tydlig disposition. De rubriker som vi redovisar resultaten under är följande:

1. Informanternas syn på en skola för alla
2. Informanternas syn på pedagogens roll
3. Informanternas användning av pedagogiska metoder och arbetssätt

Samtliga informanternas namn är fingerade och benämns på samma vis som i beskrivningen ovan, det vill säga pedagog 1, pedagog 2 och så vidare. Vid direkt citat från informanterna används citattecken.

### 4.1 Informanternas syn på en skola för alla

Hur en skola för alla realiserar är något som informanterna är relativt eniga om. Det framkommer att de tycker att i begreppet en skola för alla ingår några olika faktorer.

#### 4.1.1 På individens villkor

Alla informanterna är eniga om att det är viktigt att se till individens behov och att de blir tillgodosedda, för att det ska bli en skola för alla. Några formulerar sig så här: ”... en skola för varje individ” säger pedagog 2. ”Man måste utgå från varje individ och skapa miljön därefter så att alla barn kan lära” säger pedagog 7.

#### 4.1.2 Den spatiala miljöns betydelse

Begreppet en skola för alla hör ihop med barnantalet tycker pedagog 1, 3 och 4. Pedagog 3 uttrycker detta genom att säga ”... det blir/är så stora barngrupper idag, och det gör att det blir, det är svårare, och ha en skola för alla.”. De menar att om förskolan ska kunna bli en skola för alla, måste barngrupperna vara små. Det är i de mindre grupperna som barnens behov kan bli tillgodosedda. Pedagog 9 menar att en skola för alla kan fungera om barngruppen anpassas så att barn i behov av särskilt stöd fungerar där.

Den spatiala miljön måste också anpassas till den enskilda individen för att en skola för alla ska bli en realitet menar pedagog 5 och 7. Detta uttrycker pedagog 5 när hon säger ”Det ska finnas anpassning så att alla elever oavsett förutsättningar ska få möjlighet att lära på bästa sätt”. ”Man måste utgå från varje individ och skapa miljön därefter så att barnet mår bra och så att det kan lära.” säger pedagog 7. Ett par anser att en skola för alla blir en realitet när alla barn mår bra och då spelar det ingen roll vilken byggnad de befinner sig i (pedagog 2 och 7).

#### **4.1.3 Integrering**

Alla informanterna anser att integrering av barn med autism i förskolan delvis beror på autisms breda spektrum, men också på pedagogers kunskap. Det är också individuellt eftersom alla barn är olika och har olika behov. Om integrering ska kunna fungera, ska det enskilda barnet ha möjlighet att kunna vara för sig själv, att det finns valmöjlighet anser pedagog 4 och 6. Pedagog 3, 5 och 6 tycker att integrering ska ske om det gynnar barnet.

För att integrering ska vara möjlig, anser pedagog 9 att det är viktigt att anpassa pedagogiken. Hon anser också att integrering ska ske så långt som det möjligt går, men det är inte alltid möjligt.

Pedagog 6 menar att integrering i förskolan kan förändra samhället ”En integrerad förskola leder i längden till ett integrerat samhälle”.

#### **4.1.4 Analys och kommentarer**

Utifrån informanternas svar kan vi se varierade tolkningar av begreppet en skola för alla. Informanterna är oeniga om vad en skola för alla innebär och hur man når dit. De är dock samstämmiga på en punkt, samtliga anser att barnens välbefinnande bör stå i fokus i genomförande av en skola för alla. Därefter går åsikterna isär. Några menar att när välbefinnandet sätts i centrum blir placeringen av barnen sekundär. Andra anser att begreppet medför att alla ska vara i samma byggnad och integrerad i barngrupper.

I begreppet en skola för alla ingår integrering. Huruvida det sker, styrs av barns behov och pedagogers kunskap enligt informanterna.



## 4.2 Informanternas syn på pedagogens roll

Pedagogens roll handlar om hans/hennes bemötande av barn med autism. När vi analyserar vårt material finner vi att de olika informanterna har olika åsikter kring vad som är viktigt i pedagogens bemötande. Ur dessa olika åsikter framkommer olika kategorier av svar som mynnar ut i följande underrubriker pedagogisk utbildning, vara tydlig och konsekvent, förståelse, problemlösare, bekräftelse samt analys och kommentarer av dessa.

### 4.2.1 Pedagogisk utbildning

Pedagog 1, 2, 3, 4 och 5 anser att detta hör ihop med pedagogisk utbildning. Pedagog 2 säger i detta sammanhang att pedagogisk utbildning är viktig för att veta hur barn utan funktionshinder fungerar. Detta är nämligen grunden till arbetet med barn med autism. Flera poängterar och lyfter arbetslagets gemensamma betydelse. Med arbetslagets hjälp kan pedagoger analysera varandra och utvärdera arbetet. Pedagoger ser olika saker beroende på varierade kompetenser och erfarenheter och det är mycket viktigt för ett lyckat arbete, säger pedagog 2, 4 och 7.

### 4.2.2 Vara tydlig och konsekvent

Samtliga informanter påpekar betydelsen av att vara tydlig och konsekvent i bemötandet. För att som pedagog bli tydligare i mötet med barn med autism kan bilder och tecken användas som förstärkning till det verbala språket. De anser att pedagoger också ska använda sig av ett kortfattat språk med enkla fraser. ”Att man ger tydliga uppmaningar och instruktioner, att man inte pratar så mycket utan man säger det som är viktigt istället.” säger pedagog 2. Pedagog 7 poängterar tydligheten genom att säga: ”Tydlighet, va väldigt tydlig.”. Tydlighet innebär också att barnet ska få veta tid, rum och mängd. ”De ska alltid veta hur länge, hur mycket, helst varför och vad som händer sedan, detta ska de veta visuellt.” säger pedagog 5. Detta menar även pedagog 2 och 7. De kallar det för tydliggörande pedagogik.

Några av informanterna talar om vikten av att alla pedagoger i ett arbetslag är konsekventa. Det gäller att alla har samma förhållningssätt och att alla är överens om att säga samma saker till barnet (pedagog 1, 2, 4, 5 och 7). Pedagog 5 tycker dessutom att det var eftersträvansvärt att ha ”Samma sätt i förskolan, skolan, fritids, hemmet och på korttidsboendet.”.

Pedagog 1, 2, 4, 7 och 9 svarar att rutiner är viktiga. Till exempel ska dagen börja och sluta på samma sätt varje dag "... att man kör samma rutiner varje dag, alltså varje dag börjar likadant, slutar likadant, och att man, aah man försöker hålla dom ramarna.", säger pedagog 4. Rutiner hör också ihop med att barn med autism får möta samma pedagoger varje dag enligt pedagog 9.

#### **4.2.3 Förståelse**

I mötet med barn med autism bör pedagogen, enligt pedagog 8, ha en förståelse för att en del barn med autism inte kan generalisera, det vill säga överföra erfarenheter från en situation till en annan. För att kunna hantera detta, kan pedagogen försöka sätta sig in i barnets tankar och det kräver att pedagogen är lyhörd. Lyhördhet är även viktigt när barnet ska förberedas för nya situationer. Förberedelsen ska ske stegvis och kan kompletteras genom att rita enkla figurer på papper eller tavla menar pedagog 8. Att ha förståelse för barnet, kan enligt pedagog 5, innebära att pedagogen vet vad som är jobbigt för barnet "Man vet ju vad som är jobbigt och då försöker man undvika det jobbiga".

#### **4.2.4 Problemlösare**

Pedagogens betydelse för barn med autism är att hjälpa dem att lösa problem och genom det försöka bistå dem i självständighetsprocessen (pedagog 2, 6, 7 och 8). Pedagog 8 menar också att pedagogen bör ligga steget före och ingripa innan problemen blir för stora. På så sätt blir pedagogen en länk mellan barn med autism och samhället, han/hon hjälper dem genom lotsning.

#### **4.2.5 Bekräftelse**

Pedagog 6, 8 och 9 nämner att det är viktigt att bekräfta barnet och där har pedagogen en stor betydelse. Pedagog 6 säger "Bekräfta barnen är viktigt". Pedagog 9 menar att pedagoger ideligen ska ge positiv uppmuntran till barn med autism när de gör något bra, annars fastnar man lätt i det negativa. Pedagog 8 poängterar betydelsen av att inte skylla barnets misslyckande på barnet, utan det är pedagogen som misslyckats i sitt pedagogiska arbete då den inte varit tillräckligt tydlig eller inte lyckats tillrättalägga situationer.

#### **4.2.6 Analys och kommentarer**

Pedagogers bemötande handlar om att göra vardagen tydlig för det enskilda barnet. Alla informanter menar att tydlighet i form av användning av bilder, tecken och ett kortfattat och enkelt språk är viktiga för att på ett bra vis bemöta ett barn med autism.

Mycket av pedagogers roll handlar om att skapa trygghet åt barn med autism. Vi tolkar betydelsen av att pedagogers bekräftelse ökar tryggheten hos barnet. Att successivt möta nya platser när barnet ska förberedas gör också att tryggheten ökar. Att ha samma rutiner varje dag och att pedagoger i arbetslag är konsekventa resulterar i att barn med autism får en tryggare tillvaro.

Vi tolkar att om pedagoger inte kan tillgodose barnets behov, saknar de betydelse för barnet med autism enligt några av våra informanter. Arbete med barn med autism kräver pedagogisk utbildning enligt många av informanterna. Förståelse för barnet är betydelsefullt för att barnet ska kunna hantera sin vardag. Arbetet bör byggas upp runt individens behov enligt informanterna och individen bör stärkas genom bekräftelse.

#### **4.3 Informanternas användning av pedagogiska metoder och arbetssätt**

Nedan presenteras olika pedagogiska metoder och arbetssätt som informanterna beskriver att de använder i sitt pedagogiska arbete med barn med autism.

##### **4.3.1 Användning av bilder och tecken**

Något som förekommer i samtligas pedagogiska arbete är användning av bildschema och dagsschema ”... bildschema som dom får titta på så dom vet hur dagen ska se ut.”, säger pedagog 9. Samtliga informanter svarar att de använder sig av det i varierande utsträckning och utformning. Pedagog 5 motiverar användningen av bildschema genom en beskrivning om att auditiv information inte stannar kvar hos barn med autism lika länge som om det får det visuellt – bilden stannar kvar längre. Vid högre grad av autism, har varje individ ett personligt dagsschema och vid lindrigare form följer individen gruppens gemensamma dagsschema. Också beroende av vilken grad av autism barnet har, är bildschemat olika mycket detaljerat. Vid till exempel påklädning räcker det för en del barn med endast en bild med utomhuskläder medan för andra delas påklädningssituationen upp i sekvenser. Vid de personliga scheman, är det extra viktigt med fotografier som är hämtade från individens vardag. Pedagog 2 och 8

kombinerar bilder med text på dagsschemat. Användning av tecken nämner också samtliga informanter. Det nyttjas på så sätt att det förstärker, kompletterar och tydliggör det verbala språket och bilderna. Kommunikation genom PECS-pärm använder pedagog 2, 4 och 7.

#### **4.3.2 Användning av TEACCH**

Den metod som är vanligast förekommande var TEACCH. Pedagog 2, 4, 5, 6, 7 och 8 utgår från den i sitt pedagogiska arbete. Enligt pedagog 5 är TEACCH ett "...visuellt anpassat arbetssätt."

Pedagog 2, 4, 5 och 7 talar om tydliggörande pedagogik i samband med TEACCH. De menar att barnen ska få svar på vad, var, när, med vem, hur länge, hur mycket och vad som ska hända sen vid genomförandet av olika aktiviteter.

#### **4.3.3 Arbete med att utveckla känslor**

Arbete med fokus endast på känslor nämner pedagog 8. Under hennes pedagogiska arbete med barn med autism används bilder för att barnen ska lära sig känslor. Bilderna och i viss mån tecken nyttjas också när barnen skulle uttrycka sina känslor.

Seriesamtal använder sig pedagog 8 och 9 av. Pedagog 8 beskriver att syftet är att barnet ska lära sig mer om känslor och skapa förståelse för andra människors känslor. Pedagogen sparar seriesamtalen, för att återkomma till dem om samma problem uppstår. Ett långsiktigt mål är att barnet ska lära sig att generalisera. Pedagog 8 använder sig av fingerade namn i seriesamtalen.

#### **4.3.4 Samverkan med hemmen**

Det pedagogiska arbetet i förskolan måste följas upp i individens hem för optimal utveckling anser pedagog 1, 2, 5 och 8. Pedagog 1 säger att man ska "Göra samma sak hemma och här." (Med "här" menar pedagogen förskolan). Pedagog 8 berättar om hur de för dagbok tillsammans med varje enskilt barn och det fungerar som en länk hem till familjen samtidigt som det övar barnet språkligt.

#### **4.3.5 Struktur på den spatiala miljön**

Pedagog 9 tycker att det är viktigt att arbeta avgränsat med barn med autism "Att se till att fördela en grupp här och en grupp där och så inte vara för många." Även pedagog 6 anser att

det är bra att ha tillgång till enskilda rum att vara i och kunna skilja av stora rum med portabla väggar. Även pedagog 2 och 7 arbetar i en miljö som är väl avgränsad.

Struktur i form av att varje barn har sin egen personliga av- och påklädningsplats, matplats och arbetsplats förekommer i svaren från pedagog 2, 4, 5, 7 och 8.

Att vara sparsam med inventarier begränsar mängden av intryck för barn med autism. Detta menar pedagog 1 och 6.

#### **4.3.6 Analys och kommentarer**

Dagscheman är avsedda för att förbereda barnet på vad som ska hända under dagen och ger dagen en tydlig struktur. Kombinationen med bild och tillhörande text tränar barnens språkliga förmåga och de får möta skriftspråket i ett naturligt och meningsfullt sammanhang. Informanterna använder olika ord för vad vi kallar för arbetsschema och är en del av TEACCH. Vi tolkar det som att informanternas beteckningar bildschema och dagschema innebär samma sak som arbetsschema eftersom beskrivningen och syftet stämmer överens.

Arbete med att aktivt utveckla känslor hos barn med autism, verkar inte vara vanligt förekommande. Antingen sker det arbetet kontinuerligt och sammanvävt i den vanliga verksamheten eller är det bortglömt. Seriesamtal som arbetsmetod är också sällsynt. Den metoden går ut på att barn med autism ska utveckla förståelse för andra människor och deras emotioner. Eftersom aktivt arbete med att utveckla känslor är ovanligt, tolkar vi det som att arbete med känslor inte förekommer i det vardagliga arbetet med barn med autism.

Samarbete med hemmen verkar ske i en begränsad utsträckning trots de positiva fördelarna som några pedagoger påpekar.

Många informanter har reflektioner på strukturen av den spatiala miljön. Utifrån det kan vi dra slutsatsen att struktur på den spatiala miljön är en viktig del av det pedagogiska arbetet med barn med autism.

#### 4.4 Slutsatser

En skola för alla blir en realitet när varje enskilt barns behov blir tillgodosett enligt informanterna. Vägarna för att nå dit ser dock olika ut utifrån de resultat vi fått fram. Många av pedagogerna menar att en ingrediens är att begränsa barnantalet i grupperna och att anpassa och strukturera den spatiala miljön där barnen vistas. Hur integrering ska se ut beror på autisms breda spektrum och den befintliga kunskapen som pedagogerna besitter.

Slutsatsen av pedagogers syn på sin egen roll är att pedagogisk utbildning är av stor betydelse för att kunna tillgodose barnets behov, utan det förlorar pedagogen sin betydelse. För att arbetet ska kunna fungera och för att pedagog och barn ska förstå varandra, krävs genomgående tydlighet i det dagliga arbetet. Informanterna anser att deras egen roll vid bemötandet av barn med autism är att hjälpa dem att lösa problem, vara lyhörd och ge ständig bekräftelse för att skapa trygghet och på så vis stödja dem i deras självständighetsprocess. I detta arbete betonar mer än hälften av informanterna att rutiner är viktiga.

Sammanfattningsvis skiljer det sig mycket åt mellan hur pedagoger arbetar med barn med autism, men det framkommer dock vissa likheter. Av de pedagogiska metoder och arbetssätt som förekommer i informanternas arbete är användning av TEACCH mest frekvent. En annan metod som används flitigt är tecken. Kommunikation genom bilder enligt metoden PECS är relativt ovanligt. Struktur på den spatiala miljön är en väsentlig del av de pedagogiska metoderna. Särskilt betonas att varje barn ska ha sin bestämda plats vid olika aktiviteter. Som vi tidigare skrivit, arbetar bara tre av pedagogerna i inkluderade verksamheter, vilket gör att verksamheter på så sätt skiljer sig åt. Det pedagogiska arbetet skiljer sig också markant när gäller arbete med att utveckla känslor hos barn med autism. Likaså är det stora skillnader i företeelsen samverkan med hemmen.

## 5. Diskussion

Vi har valt att disponera den fortsatta diskussionen efter resultatets struktur. Detta för att göra diskussionen tydligare och underlätta för läsaren.

### 5.1 En skola för alla

I en skola för alla är det betydelsefullt att se till varje enskild individ och möta individen på dess egna villkor och utifrån dess behov. Detta framkom tydligt vid vår undersökning. Det tyder på att pedagogerna var medvetna om vilket uppdrag de har enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998). Enligt informanterna kan det bli möjligt om barngruppernas storlek begränsas. Om det blir verklighet, får pedagogen mer tid till varje enskilt barn samtidigt som klimatet blir lugnare. Detta tror vi påverkar tryggheten, vilken är essentiell för varje barns utveckling enligt Maslows behovstrappa (Maltén, 1995). I genomförandet av en skola för alla, markerade informanterna vikten av att anpassa den spatiala miljön efter varje individ. Det beskrivs också som en viktig del i TEACCH eftersom avskärmning begränsar intryck och påverkar självständighetsprocessen positivt (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

Integrering av barn med autism ser olika ut beroende på autisms breda spektrum, vilket framkom i undersökningen. Därmed kan segregeringen inte uteslutas, det beror alldeles på vilket behov individen har. Alin Åkerman & Liljeroth (1998) menar att vid integrering bör pedagogen beakta att barn med autism sällan har ett socialt behov av att umgås med andra. Slutsatsen av detta är att integrering inte alltid är optimalt. Kan vi trots detta säga att vi vill ha och har en skola för alla? Vi anser att huvudsaken är att barns behov och förutsättningar sätts i centrum i den pedagogiska verksamheten i förskolan och när det sker blir det en skola för alla, vilket också informanterna ansåg. Integrerade barngrupper är idealiskt och bra för samhället som måste förstå att det som idag ibland anses vara onormalt egentligen är normalt. Detta kan växa fram ur den pedagogiska verksamheten uppbyggnad och hur den fungerar (Tideman m.fl., 2004). Om vi segregerar vissa barn i förskolan kan detta bidra till normativ normalitet vilket i sin tur kan leda till ett segregerat samhälle. Denna syn kan dock ändras om vi lyckas med integrering i bland annat förskolan. I detta sammanhang är Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (Brodin & Lindstrand, 2004) intressant eftersom barnets utveckling påverkas av flera olika system i den omgivande miljön. De åsikter som råder om normalitet i samhället kan få konsekvenser för resurstillgången i förskolan. Det mest

eftersträvansvärda anser vi vara statistisk syn på normalitet eftersom det ger alla vare sig de har funktionshinder eller ej, möjlighet att leva enligt sina förutsättningar (Tideman, m.fl., 2004), vilket är en viktig del av förskolans uppdrag enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998). Om det är bäst för individen att vara segregerad ska så ske. Annars riskerar samhället att svika barnen och deras lärande om de inte sätts i centrum, vilket ska ske enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1996:4). Dock ska målet vara integrering eftersom det bidrar till en demokratisk människosyn (Rabe & Hill, 2001).

## 5.2 Pedagogens roll

Informanterna i vår undersökning menade att pedagogisk utbildning är en väsentlig del av arbetet med barn med autism eftersom det ger förståelse hur barn fungerar och hur olika de är. Alin Åkerman & Liljeroth (1998) anser att pedagogen ska utgå från både allmänna pedagogiska kunskaper och kunskaper om hur människan fungerar. Vi tror att detta är viktigt av den orsaken att det ger pedagoger referensmått att stödja sig mot samt att det motverkar att arbetet tar sin utgångspunkt i funktionshindret.

Något som informanterna tog upp i intervjuerna var vikten av arbetslagets gemensamma betydelse. De menade att detta höjer kvalitén på det pedagogiska arbetet eftersom alla har olika kompetenser och därmed analyserar och utvärderar arbetet på olika sätt. Detta tror vi beror på att människor uppfattar ett och samma innehåll på olika sätt (Marton & Booth, 2000). Under vår tid på lärarutbildningen på Högskolan Kristianstad har arbete i grupp genomsyrat verksamheten. Detta har medfört en djup förståelse av hur betydelsefullt samarbete är för att utveckling ska ske. Den har verkligen berikat vår utbildning och vi tror att samarbete i arbetslag på förskolorna skapar ypperliga bidrag till att ge barn grunden till ett livslångt lärande vilket eftersträvas av Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998).

Tydlighet och rutiner var återkommande svar i vår undersökning vilket tyder på en medvetenhet hos pedagogerna i deras bemötande av barn med autism i förskolan. Informanterna menade att pedagoger ska göra vardagen så tydlig som möjligt för ett barn med autism genom förstärkning av bilder och tecken, vilket enligt Alin Åkerman & Liljeroth (1998) beror på att barn med autism oftast uppfattar visuell information bättre än auditiv. Tydlighet innebär även att alla i arbetslaget är konsekventa i sitt handlande mot barnen enligt informanterna. Vi anser att konsekvent handlande hjälper till att skapa rutiner vilket i sin tur



bidrar till att frambringa trygghet hos barn med autism. Trygghet är som vi skrev tidigare, grundläggande för att lärande ska ske (Maltén, 1995). Förståelse är ytterligare en viktig faktor i detta sammanhang vilket framkommit både från våra resultat och litteratur. Pedagogen bör försöka sätta sig in i hur barnet med autism ser på sin omvärld för att få en ytterligare förståelse hur barnet fungerar. För att kunna lyckas med sitt pedagogiska arbete är detta av stor vikt enligt Gerland (1998). Genom att som pedagog fungera som problemlösare hjälps barnet i sin självständighetsprocess enligt det som framkom i resultatet. Vi tycker delvis att detta är bra men bör kombineras i arbetet med att utveckla barns känslor, exempelvis genom mentalisering och seriesamtal. På så sätt tror vi att många problem skulle kunna förebyggas samtidigt som barns självständighet ökar ännu mer om de lyckas lösa en del problem på egen hand. En annan viktig komponent för att utveckla självständighet hos barn med autism är att ge barnet bekräftelse, vilket vi också tror ger barn trygghet. Vid bekräftelse är det viktigt att inte fastna vid att se barnets funktionshinder som ett problem, i så fall riskerar pedagogen att fastna vid det negativa. Att lyfta barnets positiva sidor och anpassa miljöerna efter detta är betydelsefullt för barn med autism eftersom det tenderar att inverka på deras självständighetsutveckling vilket också är en del av tankegången i TEACCH (Alin Åkerman & Liljeroth (1998). Om pedagogen inte arbetar utifrån dessa delar, riskerar de att förlora betydelse för barn med autism enligt de resultat vi fick fram och då sker inte heller det pedagogiska arbetet i enlighet med Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998).

I vår undersökning visades ingen medvetenhet från pedagogernas sida att motivera barnen. Säljö (2000) menar att människan är beroende av strukturerade resurser för att kunna lära. Att de olika lärandesituationerna varierar påverkar också motivationen enligt Marton & Booth (2000). Barn med autism saknar naturlig motivation vilket medför att pedagogerna är av stor betydelse i denna aspekt.

### 5.3 Pedagogiska metoder och arbetssätt

En teoretisk utgångspunkt är att kommunikation och samspel mellan människor är vägen till lärande (Säljö, 2000). Barn med autism har många gånger nedsatt förmåga att kommunicera vilket kan innebära svårigheter till att lära. Därför måste pedagoger hjälpa och stödja barnet med autism så att han/hon lär sig att kommunicera. Pedagoger måste finna ett sätt som barnet kan lära sig att kommunicera på, vilket kan innebära tecken- och bildkommunikation. De

metoder som pedagoger kan ta hjälp av är PECS och användning av tecken, vilket också förekom i informanternas arbete.

Den metod som var mest frekvent i vårt resultat var TEACCH, vilken tar sin utgångspunkt i helhetsbilden av barn med autism och genom arbetsscheman skapas struktur och tydlighet i vardagen. I TEACCH poängteras struktur på den spatiala miljön (Mesibov, 1995; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998), vilket också framkom i resultatet av vår undersökning. För att barnet ska fungera och må bra och således kunna lära krävs struktur i form av enskilda och personliga platser samt avskärmade rum så att intrycken minskar. Både TEACCH och PECS tycker vi ökar tydligheten vilket påverkar lärandeprocessen för barn med autism eftersom de ges möjlighet till att förstå andra och då påverkas hela deras livsvärld. Pedagoger i förskolan måste ha något alternativ till verbal kommunikation, ett kan vara PECS. PECS var inte lika vanligt förekommande men är viktig eftersom den tränar kommunikationen och på så vis ökar barnens möjligheter till lärande (Cohen, 2000).

I undersökningen kom det fram att samverkan med hemmen var relativt sällsynt. Både i TEACCH och i Lovaas framhävs samarbete med hemmen för att arbetet ska vara lyckosamt (Mesibov, 1995; Eikeseth, uå). Saknas samarbete riskeras en del av det pedagogiska arbetet att vara förgäves anser vi. Och i så fall följs inte heller Lpfö 98, där det står att den pedagogiska verksamheten i samverkan med hemmen ska bidra till barnens utveckling (Utbildningsdepartementet, 1998). Arbeta med att utveckla känslolivet hos barn med autism var också ovanligt förekommande enligt vårt resultat. Det kan vara så att pedagogerna omedvetet arbetade med detta eller existerade det inte. Detta kan vi inte veta men om det inte förekommer kan konsekvenserna för barnen bli att de inte lär sig att förstå andra människor vilket de redan kan ha svårt med eftersom deras sociala interaktion kan vara begränsad (Smedler, 1999). Vi tror att om detta inte finns med i det pedagogiska arbetet kommer barn med autism troligtvis klara sig sämre i samhället.

Avsaknad av arbete med åtgärdsprogram var något som framkom genom vår undersökning. Möjligtvis kan detta bero på att informanterna inte såg det som en pedagogisk metod eller ett arbetssätt utan istället som ett verktyg. Åtgärdsprogram är en viktig del av det pedagogiska arbetet eftersom det ger ramar i form av struktur och tydliga uppnåendemål vilket gör att kvalitén på arbetet höjs (Skolverket, 2001) och därmed gynnas barnens utveckling och lärande. På grund av denna möjliga brist anser vi det är meningsfullt att ifrågasätta om

pedagoger arbetar målinriktat. Visserligen kan pedagoger arbeta med uppnåendemål genom individuella utvecklingsplaner vilka kan fungera som ett komplement eller som grund till utarbetandet av åtgärdsprogram. Vi anser att huvudsaken är att målen är tydliga och att alla inblandade såsom pedagoger, föräldrar, eventuellt sociala myndigheter och habilitering är engagerade.

TEACCH som metod är väl strukturerad vilket barn med autism vänjer sig vid. Detta kan dock medföra att spontana händelser bryter den strukturerade miljön och skapar kaos. I människans liv kan vi inte alltid förutse alla händelser vilket gör att vi till en viss del måste ha en förberedelse inför detta, vilket givetvis också innebär barn med autism. Risken är att de inte får denna förberedelse om verksamheten helt och hållet byggs upp enligt TEACCH.

Barn med autism i förskolan utrustas med för få kommunikationsmedel. Dock förekom användning av tecken, men något komplement till detta var inte särskilt utbrett. Det behövs eftersom barn med autism tar till sig på olika sätt precis som alla andra barn. Därför önskar vi att PECS kommer att bli mer utbrett.

#### 5.4 Metoddiskussion

Samtliga av informanterna var kvinnor. Detta var inget vi valde, utan påverkades snarare av bristen på män i förskolan. Men i denna undersökning har det troligtvis inte påverkat vårt resultat eftersom vi inte sökte efter skillnader mellan manligt och kvinnligt arbetssätt.

I efterhand har vi blivit konfunderade över om vi borde ha skickat ut intervjufrågorna till samtliga informanter. Vi tror till en viss del att de kunnat svara mer tydligt och utförligt över hur de arbetar om de i förväg fått reflektera över sin syn och sitt arbetssätt. Men samtidigt kunde det ha påverkat förekomsten av spontana svar som kanske speglat verkligheten bättre. Det negativa med ett utskick av intervjufrågor är att informanter möjligtvis fantiserar ihop en verksamhet som egentligen inte motsvarar verkligheten men bättre stämmer överens med teorier. Därmed är det svårt att säga om vårt resultat påverkats eller ej av detta.

Under intervjuerna använde vi oss av begreppet integration. I litteratur som vi studerat används istället integrering. För oss författare har de båda orden i stort sett samma innebörd. Vi anser att integrering är att genomföra integration. Informanterna använde sig av båda

uttrycken under intervjuerna. Av detta drar vi slutsatsen att detta förmodligen inte har påverkat vår studie.

Den direktkontakt som fanns under intervjuerna och de inspelningar som gjordes tror vi påverkade studiens trovärdighet. Det beror på att informationen som samlades in, flera gånger ha kunnat kontrolleras av oss så att den var riktig och relevant för studiens syfte.

## 5.5 Fortsatt forskning

När vi började vår studie var det svårt att finna pedagoger som hade erfarenheter inom detta specialpedagogiska område. För att kunna ta reda på vilken kompetens som pedagoger har på förskolan kan det göras en studie inom det området.

Vi fann i vår studie att aktivt arbete med att utveckla känslor hos barn med autism är sällsynt. Fortsatt forskning skulle kunna ske kring frågeställningen: Hur ser det pedagogiska arbetet ut med att utveckla känslolivet hos barn med autism?

Samverkan med hemmen förekom sällan är ett resultat vi fått fram genom denna studie. Om det skulle förbättras, hur skulle det påverka individen? Hur skulle detta samarbetet kunna struktureras? Vad är det mest väsentliga i ett sådant arbete?

## 5.6 Avslutande reflektioner

Under denna studie har vi fått mycket kunskap om funktionshindret autism och hur pedagoger arbetar med barn med autism i förskolan. När vi undersökte hur pedagoger i förskolan arbetar med barn med autism, fick vi syn på de pedagogiska metoder och arbetssätt som användes och vilka som saknades. Detta gjorde oss mer medvetna om hur vi kan arbeta med barn med autism i framtiden. Det gav också en grund till vilka kunskaper som kan behövas föras ut till förskolorna för att utveckla arbetet och således förbättra för barn med autism. De erfarenheter och kunskaper som vi erövrat under studiens gång har gjort oss mer vaksamma över vårt eget förhållningssätt och beteende när vi möter barn i förskolan. De metoder och arbetssätt som vi har beskrivit i vår litteraturgenomgång tror vi kan användas med alla barn oavsett om de har funktionshinder eller ej. Vi har fått fler insikter hur vi kan skapa struktur i vardagen som många barn är i behov av för att få trygghet och därmed kunna utvecklas och lära.

## 6. Sammanfattning

Avsikten med denna uppsats är att undersöka hur pedagoger arbetar med barn med autism i förskolan. Detta har skett genom en litteraturgenomgång som inledningsvis behandlar lärande ur det sociokulturella och det variationsteoretiska perspektivet. Sedan beskriver vi begreppet en skola för alla där utgångspunkten ska vara barnens behov och förutsättningar enligt Brodin & Lindstrand (2004). I detta begrepp ingår frågan om integrering och segregering och vi förklarar vad som skiljer begreppen åt. Även normalitet hör till i en skola för alla och i det avsnittet skriver vi bland annat att den syn som råder på normalitet i samhället påverkar barnen i förskolan (Tideman m.fl., 2004). För att få en inblick i vad funktionshindret autism kan innebära för ett barn, har vi skrivit ett avsnitt om detta. Eftersom uppsatsen innefattar pedagogers syn skriver vi om vad pedagoger kan behöva tänka på vid mötet med barn med autism samt vilka pedagogiska metoder och arbetssätt som kan användas, vilka är åtgärdsprogram, tecken som stöd, mentalisering, seriesamtal, Lovaas, TEACCH och PECS. De teoretiska utgångspunkterna är sociokulturella perspektivet, Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori och variationsteorin och de är viktiga eftersom det är utifrån dem pedagoger bör skapa lärandesituationer.

Litteraturgenomgången mynnar ut i ett metodavsnitt där vi beskriver de kvalitativa intervjuerna vi gjort. Vi intervjuade nio olika informanter som har erfarenhet av pedagogiskt arbete med barn med autism. I resultatavsnittet delar vi in det insamlade materialet under tre de underrubrikerna: en skola för alla, pedagogens roll och pedagogiska metoder och arbetssätt. Vi kom fram till att för att lyckas med det pedagogiska arbetet ansåg informanterna att pedagogisk utbildning är nödvändig. I pedagogers möte med barn med autism visade sig tydlighet, lyhördhet, ge ständig bekräftelse och ge stöd till barnen vid problem vara viktiga inslag i arbetet. Resultatet visar också att bara två av de pedagogiska metoder och arbetssätt som vi beskrev i litteraturgenomgången var vanligt förekommande, vilka var TEACCH och användning av tecken.

I diskussionsavsnittet reflekterar vi över vårt resultat, problematiserar och drar slutsatser med hjälp av teorierna som vi skrev om i litteraturgenomgången. Slutligen kom vi fram till att arbetet med barn med autism ska byggas upp utifrån deras förutsättningar men samtidigt inte fastna vid de svårigheter som de kan ha. Barn med autism måste ges möjlighet till alternativ

kommunikation och få rika möjligheter till att utveckla andra sociala färdigheter för att klara sig i samhället.

## Referenser

Alin Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1998). *Autism – möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH Läromedel.

Andersson, L. (2001). *Sociala berättelser och seriesamtal. Teori och praktik*. Stockholm: Riksföreningen Autism.

Beckman, V. (1998). *Gång på gång. Pedagogik vid autism och autismliknande tillstånd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bohlin, G. m.fl. (2004). *Mångsidiga intensiva insatser för barn med autism i förskoleåldern*. Stockholm: Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. [www]. Hämtat från <[http://www.habilitering.nu/gn/export/download/Evidensbaserad\\_habilitering/Rapport\\_Evidensbaserad\\_habilitering.pdf](http://www.habilitering.nu/gn/export/download/Evidensbaserad_habilitering/Rapport_Evidensbaserad_habilitering.pdf)>. Publicerad 12 november 2004. Hämtat 8 september 2005.

Bondy, A S. & Frost, L. (2001 a). *What is PECS? Picture Exchange Communication System*. Pyramid Educational Consultants. [www]. Hämtat från: <<http://www.pecs.com/WhatsPECS.htm>>. Publicerad 2001. Hämtat 2 september 2005.

Bondy, A S. & Frost, L. (2001 b). *What is 'PECS'?*. Pyramid Educational Consultants UK Ltd. [www]. Hämtat från: <<http://www.pecs.org.uk/html/pecs.asp>>. Publicerad 2001. Hämtat 2 september 2005.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

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

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Eikeseth, S. (uå). *Beteende modifikation (Lovaas)*. Stockholm: Riksföreningen Autism. [www]. Hämtat från <<http://www.autism.se/>>. Hämtat 11 november 2005.

Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Gerland, G. red. (1998). *På förekommen anledning - om människosyn, "biologism" och autism*. Stockholm: Cura.

Gerland, G. Hartman, G. & Larsson, S. (2002). *Autism - svårigheter och hinder*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

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

Gillberg, C. & Peeters, T. (2001). *Autism. Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura.

Heister Trygg, B. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Stockholm: Handikappsinstitutet.

Howlin, P. (2001). *Lära barn med autism att "läsa" andras tankar och känslor*. Stockholm: Cura.

Holmqvist, M. (1995). *Autism. Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. Lund: Pedagogiska institutionen.

Holmqvist, M. red. (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lundkvist, G. (2003). *När tålamodsburken rinner över - om att ritprata*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Lyrén, G-L. (1997). *Lära sig lära*. Solna: Ekelunds Förlag AB.



- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mesibov, G B. (1993). *TEACCH- modellen – ett allsidigt program för personer med autism och deras familjer*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Mesibov, G B. (1995). *Strukturerad undervisning enligt TEACCH-programmet*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Peeters, T. (1998). *Autism. Från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Rabe, T. & Hill, A. (2001). *Boken om integrering Idé teori praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolans författningar. (1999). *Skollag och skolförordningar*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber distribution.
- Smedler, A-C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn och ungdomar*. Stockholm: Socialstyrelsen: Stiftelsen Allmänna Barnhuset.
- Svenska Unescorådet. (1996:4). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 5*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Thimon, A-C. (2000). *Bråkiga ungar och snälla barn. Erfarenheter från pedagogiskt arbete med barn och ungdomar med Asperger Syndrom*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag.

Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad & Malmö: Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Utbildningsdepartementet (1999:63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2000). *Regeringens proposition 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Verneresson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Intervjufrågor

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat i förskolan?
- Vad innebär begreppet en skola för alla för dig i förskolan?
- Hur ser du på integration av barn med autism i förskolan?
- Vad tänker du på när du bemöter ett barn med autism i förskolan?
- Vilka metoder använder du i ditt pedagogiska arbete med barn med autism i förskolan?
- Vilken betydelse har du som pedagog i förskolan för ett barn med autism?