

Specialpedagogers didaktiska metoder vid autismspektrumtillstånd och försenad/avvikande språkutveckling i förskolan

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Åsa Bengtsson
Sandra Johansson

2020-FÖRSK-G46



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket 210 HP

Svensk titel: Specialpedagogers didaktiska metoder vid autismspektrumtillstånd och försenad/avvikande språkutveckling i förskolan

Engelsk titel: Special educators didactic methods for children with autism spectrum condition and language impairment in early childhood education

Utgivningsår: År 2020

Författare: Åsa Bengtsson & Sandra Johansson

Handledare: Pia Nordgren

Examinator: Anita Eriksson

Nyckelord: Autismspektrumtillstånd, Förskola, ASC, Didaktiska metoder, AKK, TAKK, AST, Förskolan, Early childhood education, Specialpedagoger, Special educators

Sammanfattning:

Inledning: Studien handlar om de didaktiska metoder som finns för att stötta språkutvecklingen hos barn med autismspektrumtillstånd och hur specialpedagoger i förskolan arbetar för att stötta barnen och pedagogerna.

Syfte: Studiens syfte är att ge en överblick över de metoder och strategier specialpedagoger rekommenderar personal i förskolan att använda för att stötta språket hos barn med autismspektrumtillstånd.

Metod: I studien används fokusgruppmetod avseende fem specialpedagoger som intervjuades vid ett tillfälle. I undersökningen använder vi tematisk analys för att få fram fem teman som respondenterna tar upp som viktiga under tillfället för fokusgruppen. Dessa fem teman är: Samspel och kommunikation, metoder, individanpassad undervisning, inkludering och kompetensutveckling och nätverk.

Resultat: Resultatet av studien visar att specialpedagoger i förskolan arbetar väldigt individuellt utifrån varje barn. Studien visar vidare på att barnen har olika utmaningar och därför finns det ingen specifik metod som används generellt, utan specialpedagogerna utgår efter det enskilda barnets behov.

Innehållsförteckning

Inledning	3
Syfte	3
Bakgrund	3
Diagnosen autism	4
Språksvårigheter inom autism	4
Didaktiska metoder	5
Tidigare forskning.....	8
Teori.....	9
Metod	10
Tillvägagångssätt	10
Etiska överväganden.....	11
Reliabilitet och trovärdighet	11
Urval	12
Genomförande	12
Analys/ bearbetning.....	13
Resultat	13
Samspel/kommunikation.....	13
Metoder.....	14
Individanpassad undervisning i mindre grupper	15
Inkludering.....	16
Kompetensutveckling och nätverk.....	17
Sammanfattning av resultatet	18
Diskussion	18
Samspel/kommunikation.....	18
Metoder.....	19
Individanpassad undervisning i mindre grupper	19
Inkludering.....	20
Kompetensutveckling och nätverk.....	20
Metoddiskussion:.....	20
Didaktiska konsekvenser:	20
Referenser	22
Bilaga 1	25
Bilaga 2	26
Bilaga 3	29

Inledning

Autismspektrumtillstånd, AST¹ är en diagnos som blir vanligare, inte bara i Sverige utan även internationellt. Folkhälsoguiden (2017) har beräknat att mellan 2007–2011 såg man en ökning med 75% av diagnostiserad autism bland barn i åldrarna 0–17 år i endast Stockholms län. Folkhälsoguiden (2017) lyfter ökningen av autism och deras förklaring till varför dessa diagnoser blir allt vanligare handlar om det troliga mörkertal som funnits snarare än att fler har diagnoserna idag än tidigare. När diagnoser som autism får mer uppmärksamhet leder det till att fler får ökad kunskap kring vad diagnosen innebär, och vilka kriterier som krävs för att få diagnosen och dessa kan i sin tur stötta och uppmärksamma andra på diagnosen, vilket leder till stöd för barn med autism så småningom.

Den 1 januari 2020 är Barnkonventionen (Barnkonventionen, 2009) svensk lag och den lyfter i paragraf 12 och 13 hur varje barn har rätt till att få sin röst hörd och att få uttrycka sig. Ett av de övergripande kriterierna för att diagnostiseras med autism handlar om språk och kommunikation och det är vanligt att personer med autism har någon form av språknedsättning (diagnostiska kriterier enligt DSM-5, 2014). I förskolan och skolan finns det ett antal didaktiska metoder som används för att stötta dessa barn i deras språkutveckling. Vi vill med denna studie titta närmare på dessa didaktiska metoder, hur de används i förskolan och vilka fördelar respektive nackdelar som finns med metoderna. Då autism är en diagnos som allt fler barn och unga får och ett av kriterierna handlar om nedsättning avseende språk och kommunikation blir en undersökning gällande de språkdiraktiska metoderna som används viktigare. Enligt egen erfarenhet efter att ha varit ute på verksamhetsförlagd utbildning anser vi att personal i förskolan behöver få kunskap om metoderna så att de i sin tur kan stötta barnen och därmed utveckla deras språk. I läroplanen för förskolan (Lpfö18, s. 6) står det att utbildningen i förskolan skall ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov, samt anpassas till alla barn i förskolan. Detta är en viktig aspekt eftersom det ställs stora krav och höga förväntningar från vårdnadshavare gällande pedagogers kunskaper kring barn med funktionsnedsättning.

Syfte

Studiens syfte är att ge en överblick över de metoder och strategier specialpedagoger rekommenderar personal i förskolan att använda för att stötta språket hos barn med autismspektrumtillstånd.

Bakgrund

I detta stycke kommer vi att presentera diagnosen autismspektrumtillstånd och de system och kriterier som finns för diagnosticering. Vi kommer även beskriva de olika didaktiska metoder

¹ autism spectrum condition, ASC på engelska

som finns för att stötta barn med autismspektrumtillstånd inom förskolan, samt vad den tidigare forskningen säger kring språkutvecklingen hos barn med autism.

Diagnosen autism

Det finns för närvarande två system för diagnosticering av autism, ICD-10 (International Classification of Diseases) och DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, tidigare DSM-IV-TR). Dessa två system stämmer oftast överens men efter uppdateringen av DSM-5 som skedde maj 2013 finns det nu ett par skillnader och dessa ligger främst inom området autismspektrumtillstånd. Både ICD-10 och DSM-5 används i Sverige. Vi kommer använda oss av DSM-5 i vårt arbete och för att beskriva diagnoskriterierna eftersom DSM-5 har en senare upplaga och eftersom begreppet används internationellt när det gäller autismspektrumtillstånd.

Kent et al. (2013, s. 1243) förklarar att det finns två övergripande kriterier för diagnosen autism inom DSM-5. Till dessa övergripande kriterier finns sedan grupperingar av olika svårighetsnivåer för diagnosen. Det första kriteriet handlar om brister i förmågan till social kommunikation och social interaktion i flera sammanhang. Dessa visar sig genom bristande förmåga till social ömsesidighet, försämrade förmåga i verbal kommunikation samt icke-verbalt kommunikativt beteende vid sociala interaktioner såsom undviker ögonkontakt/använder inte kroppsspråk/minspel/gester. Bristande förmåga i att bevara och utveckla relationer, att leka låtsaslekar eller att anpassa sitt beteende till olika sociala grupper (DSM-5, 2014). Det andra kriteriet fokuserar på begränsade, repetitiva mönster i beteenden, intressen eller aktiviteter. Dessa visar sig genom stereotypa upprepade motoriska rörelser eller tal (till exempel att rada upp föremål, använda sig av ekolali² eller idiosynkratiska fraser³), insisterar på att inget ska ändras i vardagen och har en oflexibel fixering vid rutiner. Fixerade intressen som är abnorma i fokusering eller intensitet, hyper- eller hyporeaktiv⁴ vid sensorisk stimulering, verkar till exempel att vara okänslig för värme/kyla/smärta. Även ett säreget intresse för sensoriska aspekter av omgivningen, kan till exempel vidröra eller lukta överdrivet på ett föremål eller visuellt fascinerade av ljud och ljus. Dessa symtom måste förekommit under den tidiga utvecklingsperioden, det behöver dock inte ha varit tydligt märkbart. De måste orsaka kliniskt signifikant nedsättning av den nuvarande funktionsförmågan socialt, i arbete eller inom andra viktiga funktionsområden (DSM-5, 2014).

Språksvårigheter inom autism

Hagberg, Miniscalco och Gillberg (2010, s. 2) lyfter fram hur språkförsening och avsaknad av språk är något som är vanligt hos barn med autismspektrumtillstånd. Språksvårigheter inom autismspektrat visar sig oftast genom problem i att förstå meningen med kommunikation och social interaktion, men en stor andel (40%) har inget språk alls och hälften av de 40% utvecklar aldrig något användbart språk. Nordgren (2015, s. 26) lyfter att de barn som utvecklar ett språk har vanligtvis problem med språkförståelse och uttrycksförmåga, en barn del förstår inte vad det är som sägs medan andra kan imitera fraser och hela meningar men saknar förståelse för hur de ska använda dem.

² Ekosymptom där en person upprepar en annans tal, exempel "hej hur mår du? - hur mår du?"

³ En person använder ord på egenartat eller oväntat sätt, till exempel om barnet under en tråkig undervisningssituation säger "bra" för att få avsluta aktiviteten då den har hört läraren säga "bra" innan barnet får gå därifrån.

⁴ Personer som ofta är mindre rädda för fara och smärta

Didaktiska metoder

Det finns ett flertal didaktiska metoder som personalen i förskolan kan använda för att stötta språkutvecklingen hos barn med autism. Några exempel på dessa är PECS (Picture Exchange Communication System), TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), AKK (aktiv och kompletterande kommunikation, exempelvis pratapparater) och TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation). Vi kommer nu att beskriva dessa metoder lite mer ingående. Flera av de metoder vi tar upp fokuserar på att ändra och anpassa barnets miljö medan andra metoder vänder sig till barnets individuella språkträning.

PECS

PECS (The Picture Exchange Communication System) arbetades fram av Lori Frost och Andrew Bondy i USA (Frost & Bondy 1994). Syftet med metoden är att få barn med autismspektrumtillstånd eller andra funktionsnedsättningar som kan påverka kommunikationsförmågan att kommunicera med hjälp av bilder. Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc & Kellet (2002, ss. 213-214) beskriver att tanken med bilderna är att barnen skall våga ta egna initiativ till att kommunicera med andra människor, genom att de ger en bild till personen de kommunicerar med för att visa vad de har för behov. Charlop-Christy et al, 2002; Ganz & Simpson (2004, s. 214) lyfter vikten av att alla inblandade lär sig metoden, och att man är motiverad och medveten om vad träningen innebär. Charlop-Christy et al, 2002; Ganz & Simpson (2004, s. 214) framhäver att det inte finns någon risk att PECS skulle hämma barnens språkutveckling, tvärtom finns det forskning som visar att PECS i vissa situationer kan stimulera utvecklingen av talat språk. Charlop-Christy et al. (2002, s. 214) lyfter hur Bilderna kan användas oavsett vilken ålder barnet har och oftast när barnet börjar använda sig av PECS har de haft ett annat sätt att kommunicera på, ofta kroppsspråket. När barnet sedan börjar använda PECS blir det tydligare för omgivningen att förstå vad barnet kommunicerar och missförstånden blir färre. Charlop-Christy et al. (2002, s. 214) framhäver att barnet i början får använda sig av olika typer av stöd som man sedan tar bort. Efter hand som barnet samlar på sig bilder sätter man in de i en pärm, så har barnet ett bärbart ordförråd med sig. Bilderna är tecknade eller fotografiska, men kan också vara blandade. Charlop-Christy et al. (2002, s. 214) lyfter att det skrivna ordet bör finnas med på bilden så att alla säger samma sak till bilden. Pärmerna med bilderna skall finnas tillgängliga för barnet hela tiden, annars kan inte den spontana kommunikationen uppstå hos barnet. Det är även viktigt att pärmerna uppdateras så att barnen kan fortsätta utveckla sitt tal.

Charlop-Christy et al (2002, ss. 218-219) förklarar hur PECS består av sex faser där fas 1 fokuserar på att överlämna en bild och det är överlämnandet som står i fokus. Barnet tar självständigt en bild och lämnar över den till personen som sitter mittemot, när barnet överlämnar bilden utan hjälp påbörjas nästa fas. Fas 2 fokuserar på avstånd och ihärdighet, bilderna fästs med kardborreband på utsidan av pärmerna så att barnet får träna på att ta loss bilden, bilder placeras även inuti pärmerna. Denna fasen tränar man på hela tiden även när man går över till de andra faserna. Under fas 3 ligger fokus på att skilja mellan olika bilder. Två bilder placeras på pärmerna och barnet ska då välja rätt bild, för varje rätt ökar man på bilderna och om barnet väljer fel bild använder man sig av en procedur för felkorrigering för att hjälpa barnet att lyckas nästa gång. Charlop-Christy et al (2002, ss. 218-219) lyfter hur den fjärde fasen tränar barnet på att lämna fram en hel meningsremsa, och man börjar med startfrasen "jag vill ha" för att sedan lägga fram en bild på det barnet vill ha. När barnet lagt fram sin

meningsremsa läser personen remsan högt och barnet pekar på bilderna eller får hjälp att peka på bilderna. I denna fas kan även barnet börja använda sig av ljud eller talade ord när de fyller i sin meningsremsa, vilket är positivt men det får inte bli något krav på att barnen skall tala i samband med att de använder sig av PECS. Charlop-Christy et al. (2002, ss. 218-219) lyfter hur fas 5 handlar om att svara på frågan "vad vill du ha?" och övningen fungerar på samma sätt som fas 4, enda skillnaden är att kommunikationspartnern inleder med en fråga. Fas 6 handlar enligt Charlop-Christy et al. (2002, ss. 218-219) om att kommentera och träna på nya startfraser till meningsremssorna, fraser som "vad hör du?" och "vad ser du?". Barnet tränar på att kommentera olika händelser som sker i vardagen.

TEACCH

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) är ett amerikanskt habiliteringsprogram, som på svenska kallas för tydliggörande pedagogik. D'Elia et al. (2013, ss. 615-616) lyfter hur TEACCH är ett pedagogiskt förhållningssätt, där det finns olika redskap som underlättar i vardagen för barn med autism och det är viktigt med ett nära samarbete mellan hemmet och skolan. Mesibov och Shea (2009, ss. 572-573) lyfter hur TEACCH oftast följer fyra olika strukturer: första strukturen är fysisk struktur, andra strukturen är organisation, tredje strukturen är kommunikation, och organisation av individuella uppgifter och den fjärde strukturen är att länka de individuella uppgifterna i en följd av aktiviteter och uppgifter. Fysisk struktur innebär att med hjälp av till exempel att arrangera om möbler eller använda sig av andra visuella signaler. Detta är viktigt för att visa barnet vilka aktiviteter som sker i vissa utrymmen men även att minska det i miljön som kan vara distraherande för barnet, såsom att flytta barnet från ett fönster då det är distraherande. Organisation och kommunikation fokuserar på olika sätt att organisera dagen, genom att göra en form av schema som är meningsfullt och enkelt att förstå för barnet. Dessa scheman hjälper barnet att ta sig från en aktivitet till en annan, schemat består oftast av bilder. Organisation av individuella uppgifter innebär visuella medel för att visa barnet a) vad barnet ska göra, b) hur länge aktiviteten pågår och om det sker upprepningar, c) hur barnet kan göra framsteg, d) hur barnet kan se när aktiviteten är klar och e) vad barnet ska göra efteråt. I den sista strukturen handlar det om att länka de individuella uppgifterna i en följd av aktiviteter och uppgifter, ett så kallat arbetssystem för att öka den tid som individen är engagerad i produktiva aktiviteter.

ALTERNATIV OCH KOMPLETTERANDE KOMMUNIKATION (AKK)

Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK), även känt som bilder som stöd är en annan didaktisk metod. Branson & Demchak (2009, s. 274) beskriver att det finns olika sätt att jobba med AKK som stöd för att utveckla den verbala kommunikationen, så som bilder, symboler, konkreta material, talande hjälpmedel, kroppsrörelser och mimik. Morell (2006, s. 45) lyfter vikten av att det krävs mycket arbete som vuxen att introducera AKK för barn med autism, men när barnet har förstått vad det innebär och hur det fungerar kan barnet kommunicera på ett sätt som gör att det är lättare för personer runt omkring att förstå barnets behov och önskemål. Barn lär sig att kommunicera med hjälp av AKK när de får använda det i vardagssituationer, och genom att de ständigt får utsättas för bilderna i omgivningen (Morell 2006, s. 16).

Morell (2005, ss. 10-12) beskriver att barn med autism ofta har svårt med ögonkontakt när de pratar med andra människor, och genom att använda sig av bilder lägger man fokus på något annat. Då det blir lättare för dessa barn att våga kommunicera med andra människor som finns i barnens omgivning. Samma barn har ofta svårt att uttrycka sig själva samt förstå vad andra säger till dem, och då är bilder bra att använda som stöd för att de skall kunna förstå varandra lättare (Morell 2005, ss. 10-12).

Enligt Branson & Demchak (2009, s. 274) brukar man dela in barn som har behov av AKK i tre olika grupper:

- 1) Den uttrycksfulla språkgruppen, personen förstår talat språk men har själv svårt att uttrycka sig.
- 2) Den stödjande språkgruppen, denna består av två undergrupper som inkluderar barn som för tillfället använder sig av AKK för att skapa sig en förståelse för talat språk och för att kunna uttrycka sig själv. Den andra undergruppen handlar om barn som talar men som har svårt att förstå när andra talar till barnet.
- 3) Den alternativa språkgruppen, AKK är här ett hjälpmedel barnet behöver hela tiden för att kunna förstå vad andra säger till barnet samt för att barnet själv skall kunna uttrycka sig

Branson och Demchak (2009, s. 274) visar på att det är viktigt att jobba med AKK hos spädbarn och barn upp till tre års ålder, för att deras tidiga inlärningsprocesser under denna period lägger grunden för den senare hjärnutvecklingen. Branson & Demchak (2009, s. 280) förtydligar att AKK bör införas så fort det märks att ett barn har kommunikativa signaler som är svåra att tolka.

PRATAPPARATER

Forskning visar att användning av talande hjälpmedel "pratapparater" har många positiva effekter på barn med språkstörning, däribland autismspektrumtillstånd (Thiemann-Bourque, Feldmiller, Hoffman & Johnera 2018, s. 1). Thiemann-Bourque et al. (2018, s. 2) lyfter hur några av fördelarna med pratapparater är ökningen av talat språk, sociala interaktion och ett ökat ordförråd. Det finns många olika tekniska apparater med olika utvecklingsmöjligheter som man kan få hjälp av. Thiemann-Bourque et al. (2018, s. 5) framhäver hur det finns till exempel apparater som läser upp inspelade meddelanden och dessa kallas för pratapparater, några exempel på appar man kan använda sig av är Go talk now, Soundingboard och pratkort. Thunberg (2011, s. 193) lyfter hur en pratapparat kan användas för att bygga meningar och svara på frågor genom att barnet navigerar sig genom appen som vanligtvis innehåller bilder, symboler, bokstäver eller text, i många fall börjar barnet även härma ljudet som kommer från enheten som används. Barnet trycker enligt Thunberg (2011, s. 193) på symbolerna och enheten läser sedan upp symbolen, om barnet till exempel trycker på en symbol för boll läser enheten då upp "boll". På så sätt kan barnet skapa enkla meningar genom att trycka på orden eller symbolerna.

TECKEN SOM ALTERNATIV OCH KOMPLETTERANDE KOMMUNIKATION

Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK) är en form av stöd som inte kräver stöd i form av symboler och bilder utan fokuserar istället på att personen använder tecken (hämtade från teckenspråket) som stöd för att visa vad personen vill få fram (Miranda 2003, s. 204). Cologon och Mevawalla (2018, s. 903) lyfter fram hur de tecken som används i

TAKK bygger på teckenspråket i det land som barnet kommer ifrån, i detta fall det svenska teckenspråket. I många fall stöder TAKK utvecklingen av talat språk, detta genom automatisk förstärkning. När barn med språkförsening möter en neutral stimulans, till exempel en vuxen som säger mjölk som upprepade gånger paras med förstärkare, till exempel att barnet får ett glas mjölk börjar barnet att försöka säga ordet själv. Därav när det talade ordet används samtidigt som det tecknade ordet som en neutral stimulus och när det möter förstärkaren kan talet öka (Mirenda 2003, s. 208; Cologon & Mevawalla 2018, s. 903). Cologon och Mevawalla (2018, s. 913) framhäver hur TAKK är något som kan användas inom hela barngruppen, detta är något som skapar gemenskap samt stoppar utanförskap, då det inte bara är ett barn som använder det utan alla såväl barn som vuxna.

Tecken som stöd används genom att man tecknar det viktigaste orden i en mening, och tecken som stöd används tillsammans med det talade språket. För den som inte talar ersätter tecknet talet (Cologon & Mevawalla 2018, s. 903). Mirenda (2003, s. 212) lyfter TAKK som ett kommunikationssätt som används till och av personer som har en språkstörning men som har hörsel.

Tidigare forskning

Att forska kring om språkutveckling vid neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) är ett ämne som blir allt mer aktuellt och det är blir mer vanligt att barn får diagnoser inom NPF. Det handlar främst om autismspektrumtillstånd och ADHD (Branson & Demchak 2009, s. 280). Branson och Demchak (2009, ss. 274-275.) studie lägger fokus på hur AKK som didaktisk metod kan stötta barn i förskoleåldern, speciellt barn under tre års ålder men att majoriteten av den forskning som finns är utförd på barn i skolålder. Studiens syfte är att granska den befintliga forskningen som finns på AKK som didaktisk metod för spädbarn och småbarn. Detta för att utvärdera den aktuella forskningens belägg för användning av AKK hos spädbarn och småbarn (Branson & Demchak 2009, s. 275). Studien visar att AKK som didaktisk metod kan användas effektivt för att stötta spädbarn och småbarn i deras språkutveckling (Branson & Demchak 2009, s. 280). Studiens resultat visar att 97% av de 190 deltagarnas kommunikation förbättrades, dock var endast 71% av dessa deltagare i en studie som bedömdes som att tillhandahålla övertygande bevis (Branson & Demchak 2009, s. 279).

Hagberg, Minsicalco och Gillberg (2010, s. 7) lyfter hur språkfördröjning vanligtvis inte är ett isolerat fenomen utan är något som vanligtvis uppträder i samband med diagnoser som autismspektrumtillstånd. Studien fokuserar på om barn som kommer till klinker för AST vid skolålder är kognitivt lika de som diagnostiserats med språkfördröjning innan tre års ålder. För att få fram sitt resultat använder Hagberg, Minsicalco och Gillberg (2010, s. 4) sig av diverse tester, barnen testades noga genom djupgående neuropsykiatriska undersökningar med fokus på AST. Barnen i studien fick träffa en läkare, en neuropsykolog och en logoped. Resultatet Hagberg, Minsicalco och Gillberg (2010, s. 7) får visar att 60% av barnen har tidigare varit i kontakt med en logoped under förskoleåren, resultatet mellan båda grupperna är väldigt lika varandra. Hagberg, Minsicalco och Gillberg (2010, s. 7) drar slutsatsen att språkfördröjning alltså vanligtvis inte är ett isolerat fenomen utan uppstår vanligtvis i samband med en NPF diagnos, såsom AST.

Barn med AST kan ha svårt att förstå ord och meningar, detta är något som Kjellmer et al (2012, ss. 1129-1120) undersöker i sin studie. Med sin studie vill de undersöka språkförståelsen hos en grupp barn med ASD utan intellektuella funktionshinder. För att undersöka detta använder sig Kjellmer et al (2012, ss. 1121-1122) av RDLS, Reynell Developmental Language

Scales III. RDLS bedömer huvudsakligen barns förståelse av meningar med ökad längd och grammatisk komplexitet. RDLS består av två delar, den första är förståelse och undersöker barnets förmåga att förstå talat språk och den andra är Produktion och den fokuserar på barnets språkproduktion. Resultatet som Kjellmer et al (2012, ss. 1122,1124) får fram visar att en hög andel av barnen har en försening i utvecklingen av språkförståelse, 56% av barnen har en språkförståelsepoäng under tio percentilen, vilket innebär att barnet kategoriseras inom det försämrade området. Kjellmer et al (2012, s. 1125) lyfter hur en följd av deras studie är att fokus lyfts på hur barn med AST kan ha svårt att förstå instruktioner i såväl klassrummet som i vardagssituationer.

Åsberg, Dahlgren och Dahlgren Sandberg (2008, s. 105) presenterar hur ordavkodning och svårigheter kring läsförståelse är vanligt bland svenska barn med autism. På grund av detta krävs det mer kunskap och forskning om diagnoserna i Sverige. Desto fortare man upptäcker olika svårigheter hos barn som kan vara kopplade till autism, desto fortare kan vi hjälpa dessa barn och det blir lättare för de när de växer upp och blir äldre. I sin studie vill Åsberg, Dahlgren och Dahlgren Sandberg (2008, s. 98) undersöka läsförmågan hos barn med AST och ADHD. För att undersöka detta användes tre tester med fokus på, (1) ordavkodningsförmåga, (2) ordläsförståelse och (3) läsförståelse. Dessa tester genomfördes i tre grupper med barn i 7-14 års ålder med AST, ADHD och normalbegåvade barn. Det resultat Åsberg, Dahlgren och Dahlgren Sandberg (2008, s. 105) får fram i sin studie är att svårigheter i ordavkodning och läsförståelse var vanligt hos barnen, det finns stora likheter i prestandanivå och mönster för läsprestanda mellan barnen med AST och ADHD. Det fanns även ett stort samband mellan förståelse för ordavkodningsflytande och meningsläsning för de båda grupperna.

Teori

Sociokulturell teori

Säljö (2014, ss. 12-13) förespråkar vikten av att lärandet sker genom interaktion med andra människor. Genom att samtala med andra får man alltid en möjlighet att ta med sig någon ny kunskap, som man kan använda vid ett senare tillfälle. Författaren nämner också att miljön påverkar inläringen hos barnen. Säljö (2014, s. 18) påpekar även vikten av att våga misslyckas för att sedan kunna utvecklas, detta formar barnen till starkare individer. En av utgångspunkterna i den sociokulturella teorin handlar om att man intresserar sig för människor tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser.

Enligt Vygotskij (2001, ss. 10-11) sker ingen utveckling av varken språket eller tänkandet utan den sociala kommunikation med andra människor. Genom att vara social med andra lär man också att känna sig själv. Han beskriver också att relationen mellan tänkandet och språket pågår under hela utvecklingsprocessens förändringar. Språket och tänkandet utvecklas alltså inte i samma takt. De korsar varandra under en viss tid och sedan planar de ut och löper parallellt en viss tid, sedan går de åt skilda håll igen (Vygotskij, 2001 s. 129). Vygotskij (2001, s. 16) förespråkar att dialogen mellan vuxen och barn är viktig för språkutvecklingen hos barn, eftersom de inte använder samma ordval och meningsbyggnad. För barn med autismspektrumtillstånd är den sociokulturella teorin en viktig aspekt för deras utveckling av språket. Dessa barn behöver mycket social samvaro, och människor runt sig för att de skall utvecklas.

Metod

I detta stycke kommer vi att beskriva kortfattat vad kvalitativ metod innebär med fokus på intervju samt vilket tillvägagångssätt vi har använt oss av inför och efter våra intervjuer. Vi kommer också presentera de etiska överväganden som vi kommer ta hänsyn till, samt urval av specialpedagoger och hur vi har gått tillväga. I detta stycke kommer ni också få läsa hur vårt genomförande har gått till när det gäller intervjun.

Bryman (2018, s. 630) förklarar att kvalitativ metod handlar om att undersöka olika egenskaper eller utmärkande drag hos ett fenomen, att försöka förstå människors sätt att tänka, resonera eller reagera. För att förstå hur andra människor tänker och resonerar kan man använda sig av intervjuer, där undersökaren får svar på detta. När man intervjuar är det lätt att undersökaren samlar på sig mycket information och det blir svårt att hinna skriva ner allt. Därför kan undersökaren spela in intervjuerna och då missar dem ingen viktig information. Bryman (2018, s. 630) lyfter hur den vanligaste metoden undersökaren använder sig av är semistrukturerad intervju, vilket innebär att vi kan ändra på frågornas ordning och formulera om frågan så att den passar för situationen (Bryman, 2018, s. 630).

En kvalitativ metod används för att få fram studiens resultat, detta eftersom vi känner att det är den mest effektiva metoden för vårt syfte. En studie med kvalitativ metod grundas enligt Bryman (2018, s. 455) på respondenternas egna tankar och tolkningar. Då vi vill få en överblick kring de didaktiska metoder som specialpedagoger rekommenderar och använder i förskolan är kvalitativ metod den rimligaste metoden att använda. Detta eftersom studien baseras på specialpedagogernas erfarenheter.

Tillvägagångssätt

För att få reda på vad specialpedagogerna ute i förskoleverksamheterna rekommenderar för olika didaktiska metoder att arbeta med kring språkträning när det gäller barn med autism, har vi valt att använda oss av en fokusgrupp. Bryman (2018, s. 260) förklarar att en fokusgrupp innebär att deltagarna sitter i en samlad grupp och får diskutera de specifika frågeställningarna tillsammans med de andra i gruppen. När undersökaren intervjuar en fokusgrupp brukar de fokusera på ett visst tema eller ämnesområde, och frågorna är avgränsade inom ett speciellt ämne. Detta var något som vi tog hänsyn till när vi skrev ner våra frågor. Bryman (2018, s. 604) lyfter att när en forskare använder sig av fokusgrupper arbetar de oftast kring kvalitativ forskning, vilket innebär att det är inriktad på att få fram hur deltagarna uppfattar de olika frågeställningarna. Därför anordnar forskaren en delvis ostrukturerad intervju för att deltagarnas åsikter skall komma fram. Bryman (2018, s. 605) framhäver att eftersom deltagarnas åsikter är viktiga och en del av kontrollen måste lämnas till deltagarna, så kan de lyfta fram egna frågeställningar som de anser är viktiga i en fokusgrupp. Vi har tio frågor som gruppen kommer få svara på och det är fritt för oss att ställa frågorna i den ordning vi känner passar, samt att komma på nya frågor längs vägen. Respondenterna har fri tillgång till att forma svaret på sitt sätt beroende på hur frågan tolkas. Vi ställer inte frågorna i en viss ordning utan anpassar oss efter situationen, men ser till så att vi får svar på alla frågor (Bryman 2018, s. 301). Vi har valt intervjuer för att kunna ha möjlighet att förtydliga frågorna samt de svar vi får. Genom att intervjua specialpedagoger kan vi utveckla våra kunskaper kring de olika metoder som finns, och om de finns någon annan metod de använder sig av som vi inte har någon kunskap om. Genom att använda sig av intervju som metod får vi svar på frågorna direkt, hade vi istället skickat ut en enkät hade vi kanske inte fått så många svar, och inte haft samma möjlighet till att förtydliga våra frågor.

Vi har valt att spela in intervjuerna för att kunna fokusera på vad respondenten säger, och för att lättare kunna gå tillbaka och lyssna igen. Om vi antecknar är det lätt att tappa fokus på vad personen säger och vi kan även missa att anteckna viktiga saker. Inför intervjun har vi skrivit ut papper som respondenterna får skriva på där de godkänner att de deltar i intervjun och vad som krävs av oss och respondenterna.

Bryman (2018, s. 709) framhäver hur det finns i kvalitativ dataanalys en kontinuerlig samverkan mellan tolkning och granskning av data. För att analysera vår data har vi tänkt att använda oss av tematisk analys (Bryman 2018, s. 702). Bryman (2018, ss. 707-708) lyfter några delar inom tematisk analys inbegriper att a) bekanta sig med materialet, b) inleda kodning av materialet, c) utveckla flera av koderna till teman, d) bedöma dessa koder och teman till en högre ordning, e) sätta etiketter på dessa teman, f) undersöka tänkbara kopplingar och samband mellan begrepp, g) notera insikter från föregående steg för att få fram ett narrativ om data och h) säkerställa att vi kan försvara våra teman. Bryman (2018, s. 706) lyfter hur det i tematisk analys är det viktigt att lyfta varför vissa teman är viktiga och betydelsefulla och inte endast hur de har identifierats. Bryman (2018, s. 707) markerar att det är vanligt att kodningen i tematisk analys blir en öppen eller initial kodning, detta eftersom det handlar om en process av att sätta namn på de mindre textdelarna, detta gör att det inledningsvis blir många koder.

Etiska överväganden

Inför en intervju med barn eller vuxna finns det viktiga regler som vi måste förhålla oss till. Vetenskapsrådet (2017, ss. 26-27) lyfter de etiska principerna som är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet måste följas och dessa etiska principer är något vi har tagit hänsyn till under studien. Vi har på förhand tagit kontakt med specialpedagogerna och fått ett okej för att delta i vår studie. När vi tog kontakt skickade vi även med samtyckesblanketten där specialpedagogerna godkänner att de blir intervjuade. Här har de rätt att säga nej. De skall inte känna sig tvingade att delta. Vetenskapsrådet (2017, s. 27) lyfter att informationen som ges ut skall vara tydligt skriven så att alla förstår den, det skall inte finnas några oklarheter kring detta papper. Det tredje kravet är konfidentialitetskravet som innebär att personuppgifterna skall förvaras så att ingen annan kan ta del av dessa. Intervjuerna sparades därför via Högskolan Borås lärplattform, så att dessa skyddas från utomstående. När arbetet är godkänt kommer alla inspelningar att raderas från våra datorer så att ingen annan kan komma åt det. Vetenskapsrådet (2017, s. 27) förklarar att det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet som innebär att den information vi samlar in får vi endast använda till vår studie. Vetenskapsrådet (2017, s. 27) tar upp att man endast bör spela in i de situationer där man känner att man inte kan få med händelsen på samma sätt genom att endast skriva ner den. Ett etiskt ställningstagande som vi gjort är att intervjua specialpedagoger, detta då vi kände att det lätt kunde bli för personligt att intervjua förskollärare. Hade vi valt att intervjua förskollärare hade vi fått leta efter förskolor med barn med AST diagnoser vilket hade kunnat leda till att det blir en utsatt situation för barnet i fråga. Genom att intervjua specialpedagoger kan vi ställa de frågor vi behöver ställa utan att löpa risken att någon känner sig utsatt.

Reliabilitet och trovärdighet

Roos (2014, s. 51) lyfter hur reliabilitet handlar om hur datan i studien har samlats in så att datan blir trovärdig och går att dra slutsatser från. Roos (2014, s. 51) lyfter även att det är viktigt att arbetet struktureras noggrant, detta för att i så hög grad som möjligt undvika att det

undersökaren själv uppfattar skymmer sikten för att få ett ordentligt svar på sitt syfte. Även Franzén, Hjalmarsson och Löfdahl (2014, ss. 51-53) lyfter vikten av att för att få ett trovärdigt resultat behöver undersökaren vara så strukturerad som möjligt, detta för att få så relevanta svar som möjligt. För att få så relevanta svar som möjligt till vår studie låg fokus i våra intervjufrågor främst på de didaktiska metoder som specialpedagogerna använder och hur de arbetar utifrån dem. Khilström (2007, ss. 49-50) framhäver hur planering av intervju är en viktig del för resultatets trovärdighet, detta eftersom frågor som är dåligt formulerade kan påverka respondenternas åsikter och svar. Bryman (2018, s. 354) framhäver hur trovärdigheten i ett arbete handlar om att säkerställa så att studien utförs i enlighet med de regler som finns.

För att få en reliabilitet och trovärdighet i vår studie har vi noggrant redogjort vårt urval och genomförande och samtyckesblanketter och missivbrev har utformats utifrån de forskningsetiska regler som finns. Under början på fokusgruppstillfället fick specialpedagogerna läsa samtyckesblanketten, skriva under och ställa frågor. Vi hade även tidigare skickat ut samtyckesblanketten i samband med att tid för fokusgrupp bokades, detta för att specialpedagogerna säkert skulle vara inställda på vad deras rättigheter var.

Urval

Från början kontaktades åtta specialpedagoger i två kommuner i södra Sverige, fem i kommun A och tre i kommun B. Specialpedagogerna i Kommun A tackade ja till att delta i studien medan specialpedagogerna i kommun B tackade nej. De deltagande specialpedagogerna är en grupp på fem och de deltog i en fokusgrupp under ett tillfälle.

Genomförande

Vi började med att kontakta barn- och utbildningsförvaltningen för att komma i kontakt med deras specialpedagoger i två kommuner i Götaland. Efter att kommun B tackat nej valde vi att göra en fokusgrupp med de i kommun A. Att välja fokusgrupp gjorde vi eftersom det underlättade för specialpedagogerna och eftersom det kunde bidra till ett intressant resultat för vår studie. Vi hade tänkt intervjua specialpedagogerna en och en men eftersom tiden inte räckte till för specialpedagogerna, kom vi överens via mail om att göra detta i en fokusgrupp tillsammans under deras möte. De skrev även i mailet att vi fick en timme till förfogande för att utföra vår intervju, de kunde inte ge oss mer tid. En annan anledning till fokusgrupp var för att vi ville få till en diskussion mellan specialpedagogerna.

Innan intervjutillfället delade vi upp våra olika ansvarsområden. En av uppsatsförfattarna fick ansvaret som intervjuledare och den andra uppsatsförfattaren antecknade under intervjuens gång. Vi valde att använda anteckningar utöver inspelningen eftersom vi upplevde att det kunde underlätta transkriberingen. Vi påbörjade intervjun med att presentera oss och vilket ämne vi hade valt och svarade på eventuella frågor. Specialpedagogerna fick sedan läsa igenom och skriva på samtyckesblanketten. För att kunna spela in intervjun hade vi laddat ner en applikation på datorn som vi sedan kunde använda oss av. Sedan började vi med att ställa första frågan och den som kände sig manad fick svara. Alla svarade inte på alla frågor men vi såg till att alla hade svarat på någon av frågorna. Under intervjun blev det så att vi tog fråga för fråga i den ordningen som det stod på pappret, men vi lade till någon fråga när det passade. Intervjun tog cirka 34 minuter och vi kände att vi hade fått bra svar på alla våra frågor. Efter intervjun laddades röstinspelningen upp på studentdelen på lärplattformen via Högskolan i Borås.

Analys/ bearbetning

Då intervjun tog cirka 34 minuter valde vi att dela upp röstinspelningen i två delar inför transkriberingen, vi fick därför cirka 17 minuter var att transkribera, transkriberingen tog cirka 4 timmar var att genomföra. Under transkriberingen skrev vi ner ordagrant vad respondenterna sade och vem som sade vad. När transkriberingen var färdig började vi med att först läsa igenom hela transkriberingen en gång utan att göra några anteckningar för att sedan läsa igenom en gång till men att då lägga till kommentarer och koder i marginalen. Dessa kommentarer och koder fokuserade på det respondenterna sa som vi ansåg viktiga, saker vi kände att vi ville lyfta. Ett nytt dokument skapades och i det samlades sedan de koder vi utsåg efter vi läst transkriberingen en andra gång. Koderna blev sedan förkortade till teman och de koder som liknade varandra eller tog upp samma ämne hamnade under samma tema. De fem teman vi fick fram under kodningen var samspel/ kommunikation, metoder, individanpassad undervisning i mindre grupper, inkludering och kompetensutveckling och nätverk och de är dessa vi kommer utgå ifrån i resultatet. För att underlätta transkriberingen och för att få koll på vilken respondent som berättade vad valde vi att sätta koder på varje person. Koderna blev: SP1, SP2, SP3, SP4 och SP5, där SP står för specialpedagog och siffran efter står för vem som är vem.

Resultat

I detta stycke kommer vi presentera det resultat vi har fått fram utifrån de fem olika teman vi har valt ut under vår kodning.

Samspel/kommunikation

I vår fokusgruppintervju kom det fram att samspel och kommunikation är något som förekommer ofta i specialpedagogernas arbete kring språknedsättning hos barn med autism. Redan innan det är konstaterat att det finns en diagnos arbetar specialpedagogerna utifrån en tydlig kommunikation med barnen. Flera av respondenterna lyfter vikten av att ha en fungerande kommunikation inom arbetslaget och föräldrar men även med barnavårdscentralen och habiliteringen.

SP4 - Ofta har ju vi jobbat med de här barnen innan vi ens är vid en NPF diagnos.

SP4 - Vi brukar ju vara ute och observera, och ha samtal med pedagoger och vårdnadshavare. Och så brukar vi försöka se på den samlade bilden vi får. Vi brukar även försöka se på vad det är pedagogerna behöver jobba med för att möta barnets behov.

SP3 - Det kan ju även vara logoped och habiliteringen inkopplade

SP4 - och BUP

SP1 - Och då har man kontakt med dem också

SP4 - Och BVC

När respondenterna diskuterar kring utvecklade förmågor hos barnen lyfts även här samspel och kommunikation som något som är viktigt. En respondent nämner hur de i ett tidigt skede arbetar med ögonkontakt. Respondenten lyfter även hur de från början inte arbetar utifrån att det finns eller ens kommer att finnas en diagnos. Fokus ligger på de utvecklade förmågorna. Respondenten framhäver dock att de behöver vara vaksamma på att det kan utvecklas till en diagnos längre fram.

SP3 - Och sen är det ju oftast som ni sa att ofta ser vi ju dem här barnen när det kanske är 1 år för då kanske de är på en väldigt tidig utvecklingsnivå och då jobbar vi ju inte kring då kanske vi jobbar utvecklade förmågor, alltså det kan ju bara vara att att få försöka få kort ögonkontakt eller så. Och då

är vi ju inte kring autism utan då är vi ju bara kring enskilda förmågor som vi ser barnen inte har utvecklat ännu.

SP3- Men däremot kan man använda sig utav det nya essence, där man kan tänka att det här är ändå vissa signaler som vi kan behöva vara lite vaksamma på. Att det kan komma och bli någonting framöver men vi kan inte säga på de här små barnen exakt vad det kommer att bli.

En annan respondent markerar vikten av att bygga en relation, och att personen som försöker bygga en relation måste ha förståelse för att det ibland bara inte går. När det inte går att bygga en relation så behöver inte det ha med något personligt att göra, det kan handla om, röstläge eller gester som personen inte ens vet om att den gör.

SP1- Sen är ju det här relationsbygget extremt viktigt för ett barn med autism, alltså redan när de är små och vi upptäcker att det här är avvikande från ett annat barn så måste vi ju lära känna det barnet väldigt mycket mer kanske för att förstå vad det är, hur ska vi bygga intresse och motivation för språk här överhuvudtaget. och där måste man ju vara med hela tiden, mycket mer. Alltså man måste ju bygga en relation med alla men här faktiskt ännu mer. Och här kan det också bli att men med Susanna går det inte alls men med mig går det bra och det kan vi inte heller förstå alltid vad det handlar om men det bara är så och det får man bara förstå då att det är så.

SP1- Att det är barnet som väljer att, och det kan vara röstläge, det kan va gester, det kan va något som man gör som man inte ens är medveten om. Men det kan va så ibland, ganska ofta faktiskt.

Respondenterna lyfter även att språkträningen ibland kan ta flera år. Det kan vara något specialpedagogerna och pedagogerna på förskolan kämpar med under flera år och sen helt plötsligt så är språket bara där. Då kan fokus behöva ligga på att hjälpa barnen att rikta sin kommunikation, det blir lätt att de bara pratar rakt ut i luften.

SP3- Och det kanske man kämpar i många många år för att få igång men det kommer inte igång, men plötsligt så kom språket. Då kan det va väldigt många år då de inte har haft så mycket kommunikation men plötsligt så börjar de att prata.

SP2- Och då kanske man får lära dem att rikta sin kommunikation för dem, en del barn dem bara pratar rakt upp i luften då kanske man i det ledet måste hjälpa dem att du får rikta konversationen till den du ska prata med. Så det är ju jätteolika, då är det kanske den metoden som får gälla då upp till något annat.

Metoder

När specialpedagogerna kommer ut i verksamheterna för att observera antingen hela gruppen eller ett specifikt barn där man misstänker brist i kommunikationen, utgår de ifrån olika metoder som man kan använda sig av för att stötta dessa barn. Det finns ett antal olika metoder man kan använda sig av, men enligt specialpedagogerna brukar man börja med bildstöd och tecken som stöd (TAKK) och se om barnen intresserar sig för detta och om det underlättar kommunikationen. Det är viktigt att pedagogerna på förskolan väcker intresse hos dessa barnen för språk, kommunikation och böcker.

SP2 - Jag tänkte säga bildstöd och tecken

SP3 - och så får man ju börja med att bara liksom väcka ett intresse för språk och kommunikation och böcker. Det är inte alltid de är så intresserade av böcker. Då får man först fundera på hur kan man ens bli intresserad av den här fyrkantiga saken (*tar upp sitt anteckningsblock och använder som exempel*).

För att hjälpa dessa barn med språket och kommunikationen nämnde en av specialpedagogerna att man kan jobba med rollmodeller och rollmeningar där man sitter med barnet och får berätta hur man skall säga eller visa med bilder och tecken om barnet inte förstår tal. Specialpedagogerna diskuterar också kring att med vissa barn som har autism måste man börja

med att använda konkreta saker för att visa vad man skall göra innan man kan gå över till att använda sig av bilder, en specialpedagog nämner att man måste visa en riktig blöja för att barnet skall förstå att det är dags för blöjbyte. De nämner också att pedagogernas deltagande i leken är en viktig process för att utveckla språket hos barnen.

SP4 -Ja, också om barnet har kommit igång lite med sitt språk men ändå inte har det, och autismen gör att man har svårt för samspelet i kommunikation och språket. Att man jobbar med rollmodeller och rollmeningar, att man får berätta för barnet hur man ska säga och visa med bilder och tecken hur man säger det, ifall det är ett barn som har tal, utvecklat tal.

SP1 - Och det kan ju till och med vara konkreta saker innan man ens börjar med bilder om man inte vet om de förstår bilderna ens. Då tänker man en blöja för att förbereda för att gå och byta blöja till exempel. Man får ju hela tiden utgå från vem individen är, och vad tror vi att han förstår eller hen förstår och kan och så. Och jobba utifrån personer och inte utifrån en diagnos eller nåt annat, utan man måste hela tiden se individen det är ju avgörande.

SP4 - Jag tänker delta mycket i leken, kommunicera i leken, det är en jättestor bit, där får man in många områden inom språkutveckling.

SP3 - Jag tänker för de barnen är det ju ofta tittut som är det första, då kan de vara ganska stora när man leker tittut. Det som många kanske har nästan kommit förbi när dem börjar i förskolan, det kanske dem börjar med när dem kommer till förskolan

SP5 - Idag var jag på en förskola där en pedagog och en pojke satt och lekte och där handlade det om att benämna färger, och då satte den på och du lastade den i, för där var han även med sin diagnos

SP5 - Men bildstöd och tecken, visst är de det som är liksom och leken tänker jag.

Respondenterna diskuterar även kring kartläggning för barn med autism, alltså att den kartläggningen som pedagogerna på förskolan får av specialpedagogerna är den kartläggning som pedagogerna på förskolan skall följa kring det enskilda barnet. Respondenterna nämner också att det gäller att vara flexibel och att en metod som kanske fungerar en dag inte fungerar nästa dag

SP2 - Och det är ju utifrån kartläggningen som pedagogerna ska jobba, det som vi har skrivit i den och bestämt i den. Det finns ju också en bestämd strategi och det är det de ska följa.

SP2- Man får va väldigt flexibel,

SP2- Och den metoden som fungerar ena dagen kanske inte fungerar nästa dag.

SP3- Och ibland kan ju det krocka med vad pedagogerna ute på förskolan har tänkt, de kanske har tänkt att vi ska jobba med detta såhär, det här tror vi på och så får vi ett barn som fungerar precis tvärtom. Då måste man hitta andra verktyg för det barnet, och det kan vara en utmaning för oss ibland.

Individanpassad undervisning i mindre grupper

Något som är övergripande för respondenterna är att arbeta individanpassat. Det är flera gånger under tillfället för fokusgruppen som det nämns att de behöver tänka och arbeta efter det individuella barnet. En respondent framhäver:

SP1- När man har träffat ett barn med autism betyder inte det att nu vet jag hur man gör utan det är individuellt.

Respondenterna lyfter hur de behöver arbeta med barnen utifrån de område som barnen har sina utmaningar i. Det som fungerar för ett barn fungerar inte för alla och det gäller att kunna vara en detektiv och ha med sig sin verktygslåda för att kunna hjälpa just det barnet. Det som fungerar en dag behöver dessutom inte fungera nästa, så det gäller att även vara flexibel. Det kan även vara så att pedagogerna på förskolan tänker att de ska jobba efter en metod som de verkligen tror på, men så får de ett barn som fungerar tvärtom. Då gäller det att plocka fram redskap så att det barnet kan få den stöttning som behövs.

SP4 - Jag tänker också det är ju som du säger det är ju helt utifrån individ och inom vilket område som detta barnet har sina utmaningar.

När det gäller individanpassningen är det även viktigt att ha barngruppens storlek i åtanke. I många fall behöver barn med autism arbeta i mindre grupper, i vissa fall även en till en. Men även detta är individuellt, det finns de barn som behöver de mindre grupperna men det finns även de barn som inte bryr sig och klarar sig lika bra i små grupper som i större grupper. Sen kan vissa barn behöva att det från början är barnet och en annan person, oftast en vuxen för att sedan successivt kunna plocka in fler barn, detta är något som sker på barnets villkor.

SP4 -Att alltid tänka att man är i små grupper eller med vissa barn, kanske till och med behöver vara en och en. Att man gör det att det bara är den och om man inte ens har kommit till det allra första att man behöver vara kanske bara pedagog och ett barn, och så kanske successivt får plocka in fler barn liksom när de har vant sig lite.

Något som dock inte är vanligt är att gå ut en till en med ett barn till ett annat rum för att träna språkträning, respondenterna lyfter hur de istället tar denna träning i närheten av barnet i barngruppen. En respondent berättar att de tar tillfället i akt när barnet är motiverat och att de försöker göra språkträningen då det är färre barn, men att det är väldigt ovanligt att plocka ut barnet ur gruppen för att träna på utvecklade förmågor.

SP3: Fast jag tänker ändå att det första samspelet är ju ändå oftast delad uppmärksamhet och lek tillsammans med en vuxen, det blir ju en till en.

SP2: Man gör ju det i gruppen på något vis ändå, man går ju inte undan, det var så ni tänkte va?

SP3: Men du fångar ju tillfället någonstans där barnet har motivation och det är bara du och det barnet.

SP2: Men man försöker ju göra det i situationer där det inte är så mycket barn runt omkring.

SP: Men att man går med ett barn och går undan och har språkträning det kan vi väl svara nej på?

Inkludering

När respondenterna diskuterade kring begreppet inkludering, pratade de mycket om att det skall ske när det finns intresse hos barnet och att det är det som är det avgörande. De nämner också att det skall vara en känsla hos individen, att barnet själv måste känna sig inkluderat för att det skall bli inkluderat.

SP1: Det byggs på barnets intresse, det tänker jag är det som är A och O. Att är det vatten som är intresset, ja men då har man flera barn med vatten och lek så att säga.

SP2: Inkludering är ju också en känsla hos individen i sig, så är det ett barn som inte ens är i det att det finns någon mening med att vistas i ett sammanhang tillsammans med flera andra barn, ja men då får man ju tänka att ska vi göra denna aktiviteten överhuvudtaget. Man kan ju inte inkludera någon i någonting utan då integrerar man den. Man får skapa en situation där man kan känna sig inkluderad, så det är också väldigt olika. Barnet skall ha en känsla av att det är inkluderat, att detta är för mig också.

En av respondenterna lyfter också vikten av att man måste exkludera barn med autism för att sedan kunna inkludera dem. Barn med autism klarar inte av att vara i full grupp hela dagarna. De behöver få komma bort en stund från gruppen där de kan pausa en stund, hämta ny energi och bara få lugn och ro, för att sedan kunna vara i full grupp igen, och känna sig inkluderade i gruppen.

SP3: Ibland så pratar vi ju om det med att man måste exkludera för att kunna inkludera. För ibland behöver dem här barnen få komma ifrån och få pausa, hämta nya krafter, skärma av och då behöver dem bli exkluderade, För att sen kunna orka att vara i ett sammanhang med andra. Det finns 1000 olika sätt och 1000 olika svar och allting utgår precis ifrån individen.

SP1: För att orka det som man inte spontant klarar annars.

Respondenterna diskuterar även om tydliggörande, att det är en viktig del för att barn med autism skall orka hela dagarna på förskolan. Genom att vara extra tydlig gentemot dessa barn underlättar det för dem och de kan fokusera på det som sker i stunden, än vad som skall hända senare för då vet dem det och kan då släppa det. En av specialpedagogerna nämner också att det finns sju frågor som barnen skall få svar på i så många olika situationer som möjligt under dagen för att undvika oron över vad som skall hända senare för dessa barn. Detta är något som alla barn med autism mår bra av att få veta, men för vissa kan det vara helt avgörande för att det skall fungera för dem i verksamheten.

SP1: Jag tänker även tydliggörande. Jag tänker kring hur dagen är upplagd, börjar barnet liksom förstå mer hur dagen ser ut och att man får ett mönster hur det ser ut och då kanske med hjälp av bildstöd så kanske man också har mer energi till att göra annat också. Det är ju många delar som har betydelse för att man skall orka att utvecklas.

SP4: Vi pratar ju också om det här med att man skall kunna ge svar på de här frågorna. Eller de här förmågorna som behöver mer stöd att utvecklas än hos barn som inte har autism. Man skall ge barnen svar på de här frågorna i så många situationer som möjligt eller egentligen i alla situationer:

var ska jag vara?

vad ska jag göra?

hur länge?

med vem?

vad ska jag göra sedan?

vad ska jag ha med mig?

De sex frågorna, det är ett generellt arbetssätt som alltid bör finnas där, sen så utifrån hur välutvecklade de olika förmågorna är så använder man sig av de olika svaren på olika sätt.

SP3: Alla mår bra av det, men för en del är helt avgörande.

Det finns även de barn med autism som är svårare att få med i aktiviteterna på förskolan, de som inte alls vill delta. När respondenterna diskuterade detta, framhäver en av respondenterna:

SP4: Man får vara detektiv och då ta reda på barnets intresse. På något sätt försöka förstå varför vill barnet inte vill vara med. Man får titta på situationen, vad är det i den här situationen som gör att barnet kanske inte vill vara med. Är det så att det är fem barn som skall stå upp och hoppa och sjunga samtidigt och barnet är ljudkänsligt? då har vi nog nummer ett där då får vi ta bort det. Man får titta på varje del i det, vad kan det vara? Vi behöver veta så mycket som möjligt om barnet, och så får man försöka förändra så mycket som möjligt i situationen och se om barnet vill vara med då. Vill barnet fortfarande inte vara med då kanske det är något annat som är problemet. Man får vara detektiv helt enkelt.

Kompetensutveckling och nätverk

Kompetensutvecklingen lyfter respondenterna som deras åtgärd, de finns där för att stötta och handleda pedagogerna i förskolan. Det som respondenterna erbjuder pedagogerna är utbildning, och det är något som kan ske i arbetslaget eller för hela förskolan. Ibland behöver pedagogerna mer utbildning för att kunna stötta barnet, det kan vara så att de inte har tillräckligt med kunskaper kring diagnosen, vad som krävs för att utvecklas i sitt språk eller kring de didaktiska metoder de behöver använda sig av. Ibland är det respondenterna själva som håller i utbildningen och ibland tar de in utomstående.

SP1 - Ibland kan det ju va så att man behöver kanske ge mer kunskap till pedagogerna, för att sen kunna ge åtgärder till barnet. De kanske inte har kunskap om diagnosen eller vad som krävs för att utvecklas i sitt språk.

SP2 - Våra åtgärder är alltid handledning av pedagoger, det är ju det som är våran åtgärd och det kan vara att man får gå någon utbildning. Ofta är det ju vi som håller i någon form av utbildning, antingen för enskilda arbetslaget eller om det blir för kanske en hel förskola. Så åtgärden är väl det som vi har, det är vår åtgärd att vi handleder pedagogerna på olika sätt.

Sammanfattning av resultatet

- Specialpedagoger i förskolan vanligtvis använder sig av AKK och TAKK för att stötta språkutvecklingen hos barn med autismspektrumtillstånd.
- Även om det finns fler didaktiska metoder så är det AKK och TAKK som är vanligast att specialpedagoger rekommenderar att förskollärare använder.
- Stor vikt läggs vid individanpassad utbildning, där förståelse för barnens enskilda behov ligger främst. Barnen har utmaningar i olika områden och behöver stöttning därefter.
- Den metod som fungerar för ett barn behöver inte fungera för nästa barn. Det kan ibland behövas justeringar i de metoder som pedagoger väljer att använda.
- För att inkludera barnet behöver pedagoger ibland exkludera barnet, detta för att barnet ska orka bli inkluderad i förskolans verksamhet.
- Specialpedagogerna rekommenderar att verksamheten i förskolan sker i mindre grupper. De lyfter att mindre grupper gynnar alla barn i förskolan.

Diskussion

I detta stycke kommer vi att presentera den diskussion vi har fått fram när vi har jämfört respondenternas svar på våra frågor med det som vi har fått fram om samma sak i vårt stycke om bakgrunden. Diskussionen är indelad i samma rubriker som resultatet.

Samspel/kommunikation

Hagberg, Miniscalco och Gillberg (2010, s. 2) synliggör hur barn med autism ofta har svårigheter i social kommunikation och interaktion. Detta är något som lyfts hos respondenterna i vår studie. De utvecklade förmågor barn med autism ofta har och något som diskuteras av respondenterna är att barnen ofta undviker ögonkontakt. Morell (2005, ss. 10-12) lyfter att det är användbart att arbeta med AKK när ett barn har svårigheter med ögonkontakten. Med AKK läggs fokuset på användningen av bilder och detta kan då underlätta för barnen då fokuset läggs på något annat som finns i barnets omgivning. Respondenterna i vår studie beskriver i relation till detta hur de i sitt arbete träffar barnen innan en diagnos är konstaterad men att de alltid arbetar utifrån tanken att det kan bli en diagnos längre fram. Säljö (2014, ss. 12-13) framhäver vikten av att lärandet sker med andra människor, genom samtal med andra fås alltid möjligheter till ny kunskap. Respondenterna lyfter hur barn med autismspektrumtillstånd vanligtvis kan ha svårt för att kommunicera, de förstår ofta inte poängen med kommunikation. Men genom träning, först en till en och att sedan plocka in fler människor får barnet nya kunskaper och chanser till att lära sig att interagera med andra.

Metoder

Enligt respondenterna finns det olika metoder som man kan använda sig av för att stödja språkutvecklingen hos barn med autismspektrumtillstånd. Dessa metoder får specialpedagogerna välja ut och anpassa efter barnets behov. Specialpedagogerna lyfter AKK som den metod som de brukar introducera först, för att se om barnen intresserar sig för detta och om det underlättar kommunikationen. Branson och Demchak (2009, s. 274) lyfter hur AKK innebär att man kommunicerar med hjälp av bilder, symboler, konkreta material, talande hjälpmedel, kropps rörelser och mimik. Vidare lyfter respondenterna vikten av att pedagogerna måste hjälpa barn med autismspektrumtillstånd genom att väcka barnens intresse för språk och kommunikation samt böcker. Detta kräver mycket arbete av pedagogerna. Morell (2006, s. 45) beskriver att när barnet väl har förstått hur barnet kan kommunicera med andra blir det lättare för barnet att uttrycka sina behov och önskemål, samt att personerna runt omkring barnet kan förstå barnet lättare. Respondenterna lyfter rollmeningar som ett sätt att träna på kommunikation med barn som har autism, det innebär att en pedagog sitter ner tillsammans med barnet och berättar för barnet hur man skall säga och man kan även visa med bilder och tecken om barnet inte förstår talet, detta är något som påminner om PECS. Charlop-Christy et al (2002, ss. 218-219) förklarar vikten av att barnet självständigt tar en bild och lämnar över den till personen som sitter mittemot, och att man kan använda sig av bilder och tecken för att kommunicera om barnet inte förstår talet. Vygotskij (1995, ss. 10-11) förespråkar för att varken utveckling av språk eller tänkandet sker utan interaktion med andra människor. Då barn med autismspektrumtillstånd kan ha svårt för den verbala kommunikationen är det viktigt att använda sig av andra metoder. Detta för att längre fram kanske kunna ta sig an den verbala kommunikationen.

Individanpassad undervisning i mindre grupper

Flera av de metoder som vi har lyft i tidigare avsnitt fokuserar på att arbeta en till en med barnet, främst för att lära känna den valda metoden. När barnet väl har lärt sig metoden kan barnet använda sig av den med andra barn och vuxna. Ett exempel är PECS. Charlop-Christy et al (2002, ss. 218-219) lyfter hur barnen arbetar då med en vuxen för att bekanta sig med metoden och för att lära sig att hantera den. Även TEACCH är en metod där barnet behöver plockas ut ur gruppen för att lära sig metoden (Mesibov & Shea 2009, ss. 572-573). Att plocka ut barnet ur barngruppen är dock något respondenterna berättar att de vanligtvis inte gör. Respondenterna förespråkar att välja tillfällen då barnet är i barngruppen och barnantalet är lågt, de väljer att ta tillfället i akt för att träna istället för att plocka ut barnet ur gruppen. Att arbeta individanpassat är något som respondenterna förespråkar, barnen har sina utmaningar i olika områden och det som fungerar för en fungerar inte för alla. Branson och Demchak (2009, s. 274) förespråkar AKK som en metod som är användbar då det finns olika sätt att arbeta med den på, det kan till exempel vara symboler, gester eller konkreta material. Vygotskij (1995, s.16) lyfter dialogen mellan vuxna och barn som viktig för barnets språkutveckling, detta då de inte använder samma ordval och meningsbyggnad som den vuxna. Respondenterna lyfter vikten av att vara nära barnen, barn med autismspektrumtillstånd behöver ofta någon nära som stöttning, detta är något som stämmer väl överens med den sociokulturella teorin.

Inkludering

Enligt DSM-5 (2014) kan barn med autism ha svårt för att utveckla relationer, att leka och att anpassa sig till olika sociala grupper, och har därför svårt att känna sig eller vilja bli inkluderade. Respondenterna lyfter vikten av att inkludering skall ske när det finns intresse hos barnet, och att det är det som är avgörande. Specialpedagogerna nämner att barnet själv måste känna sig inkluderat för att barnet skall bli inkluderat. Mirenda (2003, s. 204) lyfter hur TAKK är en metod som hela barngruppen kan använda sig av för att kommunicera med varandra, TAKK innebär att man kommunicerar med hjälp av tecken som stöd från det svenska teckenspråket för att visa vad personen vill ha sagt. Detta leder enligt Cologon och Mevawalla (2018, s. 913) till att alla på avdelningen kan skapa en gemenskap i gruppen, vilket också stoppar utanförskap då det finns ett sätt att kommunicera på som alla förstår såväl vuxna som barn. Säljö (2014, s. 18) lyfter hur en av utgångspunkterna i sociokulturell teori handlar om att intressera sig för människor. Respondenterna lyfter hur barn med autismspektrumtillstånd kan ha svårt för att intressera sig för andra. Genom de didaktiska metoderna kan man stötta barnet till att bli intresserade av andra.

Kompetensutveckling och nätverk

Då diagnoser som autism blir vanligare växer behovet att pedagoger i förskolan som vet hur de bör agera för att stötta barnen (Branson & Demchak 2009, s. 280). Respondenterna lyfter hur deras åtgärder är att handleda pedagogerna och detta sker vanligtvis genom att erbjuda förskolan eller arbetslaget utbildning.

Metoddiskussion:

Vi ville från början utföra enskilda intervjuer och vi tog kontakt med två kommuner men när en av kommunerna tackade nej fick vi tänka om. Vi valde då att använda oss av en fokusgrupp, eftersom vi ville få en diskussion mellan respondenterna snarare än individuella svar på våra frågor. Det hjälpte oss i resultatet att respondenterna diskuterade med varandra då de kunde lyfta varandras tankar, förtydliga det som de kände var viktigt samt att även informera varandra om teorier och tankar de själva har. Detta var en stor fördel för oss, då vissa av respondenterna hade liknande tolkningar som vi själva medan andra hade andra tankar. Det negativa med fokusgrupp visade sig efter intervjutillfället när det var dags för transkriberingen då vi märkte att respondenterna då och då pratade i munnen på varandra och kunde vara svåra att höra vad de sa. Samtalet överlappades av flera röster.

Vi hade med oss tio frågor till intervjun men under diskussionens gång uppstod fler frågor från vår sida. Respondenterna svarade på ett sätt som vi förväntade oss på ett ungefär. Vi hade dock förväntat oss att de skulle diskutera de olika metoderna mer ingående. Detta är dock något vi som undersökare behöver tänka på till nästa gång, hade vi velat få en diskussion kring de olika metoderna hade vi behövt specifikt ställa frågor kring varje metod för sig. Vi valde att ställa frågan kring vilka metoder de rekommenderar och inte rekommenderar istället för att ställa frågor direkt rörande de didaktiska metoderna.

Didaktiska konsekvenser:

Resultatet visade hur specialpedagogerna lägger stor vikt kring att arbeta efter barnens individuella förmågor istället för efter deras diagnos. De lyfter hur de behöver stötta barnen i att bli intresserade av språk och kommunikation innan de kan börja stötta barnet i utvecklingen av språket. Specialpedagogerna använder sig vanligtvis av AKK och TAKK för att stötta

barnen i deras språkutveckling med det gäller att vara flexibel. Bara för att en metod fungerade ena dagen innebär inte det att samma metod kommer att fungera nästa dag. Specialpedagogerna nämner även att förskolans tänkande och kunskaper kring de metoder de tror på och vill arbeta utifrån kan krocka med hur barnet fungerar och att det då är viktigt att ha verktyg för att kunna stötta barnet. Det är det individuella barnets behov som behöver tillgodoses. Något som också lyfts är att arbeta i mindre grupper utifrån barnens förutsättningar. Det kan bli för mycket för barn med autism om de måste vara i stora grupper hela tiden, hela dagen. De behöver kunna gå undan med mindre grupper under dagen, för att orka hela dagen på förskolan. Barnen kan ibland även behöva gå undan och vara för sig själva för att orka med förskolans verksamhet, för att inkluderas behöver barnet alltså ibland exkluderas. Detta är något respondenterna lyfter att de alltid förespråkar, oavsett om det finns en känd diagnos eller ej. En aspekt som lyfts som viktig är att specialpedagoger och pedagoger i förskolan kan behöva kämpa i flera år med språkträningen och så helt plötsligt så sker stora framsteg. Då är det viktigt att tänka på att barnet kan behöva stöttning i hur de ska rikta sin kommunikation, det kan vara så att språket finns men barnet behöver stöttning i att rikta kommunikationen mot sin kommunikationspartner.

De konsekvenser resultatet kan få för det praktiska arbetet i förskolan är att fokus lyfts på den enskilda individen, hur olika utmaningarna kan se ut hos barnen och att det krävs att vara en detektiv för att ta reda på vad just det här barnet behöver. Resultatet visar att det inte finns ett sätt att tänka och arbeta kring, inte ens inom samma metod. Det gäller att vara uppfinningsrik och att kunna lyssna till barnets behov och agera därefter.

Referenser

Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige Tillgänglig på Internet: <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>

B, Hagberg., C, Miniscalco., C, Gillberg. (2010) Clinic attenders with autism or attention-deficit/hyperactivity disorder: cognitive profile at school age and its relationship to preschool indicators of language delay. *Research in Developmental Disabilities, 2010, Vol.31(1), pp.1-8.* doi: 10.1016/j.ridd.2009.07.012

Branson, D. & Demchak, M. (2009). The Use of Augmentative and Alternative Communication Methods with Infants and Toddlers with Disabilities: A Research Review, *Augmentative and Alternative Communication* s. 274-279. doi: 10.3109/07434610903384529
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/07434610903384529?needAccess=true>

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder. Upplaga 3* Stockholm: Liber

Charlop-Christy, M., Carpenter M., Le, L., L.A, LeBlanc., & Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35,* 213–231. doi: 10.1901/jaba.2002.35-213
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1284381/pdf/12365736.pdf>

Cologon, K. & Mevawalla, Z. (2018). Increasing Inclusion in Early Childhood: Key Word Sign as a Communication Partner Intervention. *International Journal of Inclusive Education, Vol.22(8), pp.902-920* doi: 10.1080/13603116.2017.1412515
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412515>

D'Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A. & Vicari, S. (2013). A Longitudinal Study of the Teacch Program in Different Settings: The Potential Benefits of Low Intensity Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders, Vol.44(3), pp.615-26.* doi: 10.1007/s10803-013-1911-y

DSM (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V.* Arlington, VA: American Psychiatric Press.

Folkhälsoguiden (2017). *Autismspektrumtillstånd och ADHD bland barn och unga i Stockholms län: Förekomst i befolkningen samt vårdsökande under åren 2011 till 2016.* Tillgänglig på internet: <https://www.folkhalsoguiden.se/globalassets/verksamheter/forskning-och-utveckling/centrum-for-epidemiologi-och-samhallsmedicin/folkhalsoguiden/rapporter-och-faktablad/ast-och-adhd-bland-barn-och-unga-i-stockholms-lan-faktablad-2017.1.pdf>

Frost, L. & Bondy, A.: *The Picture Exchange Communication System Training Manual.* Cherry Hill, NJ: PECS, Inc. 1994. doi: 10.1055/s-2008-1064055

Ganz, J. B. & Simpson, R. L. (2004). Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 395–409. doi: 10.1023/B:JADD.0000037416.59095.d7

Hagberg, S.B., Miniscalco, C. & Gillberg, C., (2010). Clinic attenders with autism or attention-deficit/hyperactivity disorder: cognitive profile at school age and its relationship to preschool indicators of language delay. *Research in Developmental Disabilities*, Vol.31(1), pp.1-8. DOI: 10.1016/j.ridd.2009.07.012

Kent, R.G., Carrington, S.J., Couteur, A., Gould, J., Wing, L., Maljaars, J., Noens, I., Van Berckelaer-Onnes, I., Leekam, S.R. (2013). Diagnosing Autism Spectrum Disorder: who will get a DSM-5 diagnosis? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 54(11): 1242–1250. doi: 10.1111/jcpp.12085
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4098079/>

Kjellmer, L., Hedvall, Å., Holm, A., Fernell, E., Gillberg, C. & Norrelgen, F. (2012). Language comprehension in preschoolers with autism spectrum disorders without intellectual disability: Use of the Reynell Developmental Language Scales. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 6:3, ss. 1119-1125. doi: 10.1016/j.rasd.2012.03.003

Lpfö 18 (2018). Läroplan för förskolan Lpfö 18: reviderad 2018. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

Mesibov, G. & Shea V. (2009). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol.40(5), pp.570-579. doi: 10.1007/s10803-009-0901-6

Mirenda, P. (2003). Toward Functional Augmentative and Alternative Communication for Students with Autism: Manual Signs, Graphic Symbols, and Voice Output Communication Aids. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, Vol.34(3), p.203.
ISSN: 01611461

Morell, Anja (2006). *AKK med hjälp av pekador för barn med autism: en metodutveckling baserad på tre fallstudier*. Lund: FoU-enheten, Habilitering & hjälpmedel, Region Skåne
<https://tks2.no/ask/wp-content/uploads/2010/06/morell2006.pdf>

Morell, Anja (2005). *Hur använder barn med autism pekadorer som alternativ kommunikation?: sju fallstudier*. Lund: FoU-enheten, Habilitering & hjälpmedel, Region Skåne
<http://docplayer.se/5217320-Hur-anvander-barn-med-autism-pekadorer-som-alternativ-kommunikation.html>

Nordgren, P. (2015) Phonological development in a child with autism spectrum condition: Case Study of an intervention. *Journal of interactional research in communication disorders*, Vol.6(1), pp.25-51. ISSN: 20405111

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

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

Åsberg, J., Dahlgren, S. & Dahlgren Sandberg, A. (2008). Basic reading skills in high-functioning Swedish children with autism spectrum disorders or attention disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol.2(1), pp.95-109. doi: 10.1016/j.rasd.2007.03.006

Högskolan i Borås

Hej!

Vi heter *** ***** och ***** ***** och studerar på vår sjunde och sista termin på förskolläraryrket vid Högskolan i Borås, Campus Varberg och skriver nu vårt examensarbete. Vi har valt att skriva vårt arbete om autismspektrumtillstånd och vilka didaktiska metoder som används för att stötta barn med autismspektrumtillstånd i deras språkutveckling. Genom intervjuer med specialpedagoger vill vi öka kunskapen om hur förskollärare arbetar didaktiskt med barn med autism.

Om ni har funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på *****@student.hb.se och *****@student.hb.se

Med vänliga hälsningar

*** ***** & ***** *****



Högskolan i Borås
Akademi: bibliotek, information, pedagogik och IT
Enhet: Förskolläraryrket
Namn: Åsa Bengtsson, Sandra Johansson

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig
Som en del av kursen Examensarbete: Att utforska pedagogiskt arbete för förskollärare, 11FK75 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka vilka didaktiska metoder som används för att stötta barn med autismspektrumtillstånd i deras språkutveckling. Genom intervjuer med specialpedagoger vill vi öka kunskapen om hur förskollärare arbetar didaktiskt med barn med autism.
Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

11FK75 HT19
Bilaga 2

Samtyckesblankett

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Högskolan är öppen med hur vi behandlar dina personuppgifter. Om du vill veta vilka personuppgifter som vi behandlar om dig kan du kostnadsfritt en gång per år begära ett utdrag med information om detta (ett så kallat registerutdrag). För att beställa ett registerutdrag kan du använda blanketten för begäran om registerutdrag på högskolans webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>.

Information om behandlingen av personuppgifter

Din personliga integritet är viktig för oss på Högskolan i Borås. Därför är vi angelägna om att all behandling av personuppgifter sker på ett korrekt och säkert sätt i överensstämmelse med gällande lagar och förordningar. Högskolan följer bland annat dataskyddsförordningen, mer känd som GDPR.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för all behandling av personuppgifter inom högskolans verksamhet. Om du har några frågor kring hur dina personuppgifter behandlas kan du läsa mer om hur högskolan behandlar personuppgifter på vår webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>. Du är också välkommen att kontakta ansvarig för den aktuella kursen med frågor.

Dina rättigheter

6. I vissa fall kan vi komma att be om samtycke (godkännande) till att behandla dina personuppgifter. Om du lämnar sådant samtycke kan du när som helst ta tillbaka detta. Vi kommer då inte att fortsätta behandla dina personuppgifter. På grund av lagkrav kan vi dock vara förhindrade att omedelbart radera uppgifterna.

7. Du har rätt att inte bli föremål för automatiserat beslutsfattande, inklusive profilering, dvs. beslut som fattas på teknisk väg utan mänsklig inblandning. Högskolan fattar inte några sådana beslut.

8. Du har rätt att i vissa fall få dina personuppgifter i ett allmänt använt format för att överföra dessa till en annan personuppgiftsansvarig.

9. Du har rätt att få dina personuppgifter ändrade eller kompletterade om de skulle visa sig vara felaktiga eller ofullständiga.

10. Du har rätt att i vissa fall få behandlingen av dina personuppgifter begränsad eller avslutad.

11. Du har rätt att i vissa fall få dina personuppgifter raderade.

12. Du har rätt att klaga på högskolans behandling av dina personuppgifter till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Kontakta oss

Personuppgiftsansvarig

Högskolan i Borås

501 90 BORÅS

Tel. 033-435 40 00 E-post: registrator@hb.se Org.nr: 202100-3138

Dataskyddsombud

Åsa Dryselius,

E-post: dataskydd@hb.se

1. Hur går kartläggning av behov och åtgärder till när det gäller barn med autismspektrumtillstånd?
2. Vilka didaktiska metoder skulle du rekommendera pedagoger att använda för att stötta språkutvecklingen hos barn med autismspektrumtillstånd?
3. Hur bör pedagoger arbeta utifrån dessa metoder?
4. Går det att använda flera metoder samtidigt?
5. Finns det didaktiska metoder du skulle rekommendera att pedagogerna undviker? Om ja, varför?
6. Arbetar pedagoger vanligtvis med individuell språkträning när det gäller barn med autism?
7. I vilken utsträckning stöttar pedagoger barnen med AKK eller TAKK?
8. På vilket sätt är det möjligt för barn med autism att interagera med andra barn eller vuxna?
9. Hur bör pedagoger arbeta för att barnen ska bli inkluderade i aktiviteter när språket bara delvis finns eller inte existerar alls?
10. Hur bör pedagoger arbeta för att barn med autismspektrumtillstånd generellt sett ska bli inkluderade i barngruppen?



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se