



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

INTENSIVINLÄRNING FÖR SMÅ BARN MED AUTISM

- en intervjustudie kring upplevelsen av möjligheter och hinder i samarbetet mellan habilitering och förskola utifrån arbetet med metoden Intensiv beteendeträning

Veronika Kvick

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2020
Handledare:	Gunilla Westman Andersson
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Monica Reichenberg

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2020
Handledare:	Gunilla Westman Andersson
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Monica Reichenberg
Nyckelord:	Autism, IBT, TBA, ABA, förskola, habilitering

- Syfte:** Studien syftar till att få kunskap om de erfarenheter professionella inom habiliteringen och inom förskolan kommunicerar gällande möjligheter och hinder runt arbetet med förskolebarn utifrån metoden Intensiv beteendeträning (IBT) - habiliteringens intensivintervention till barn som erhållit en autismdiagnos. Vidare syftar studien till att belysa olika perspektiv på lärande som framträder i relation till dessa erfarenheter samt hur arbetet med metoden påverkar det enskilda barnet.
- Teori:** Studien tar ett avstamp i sociokulturell teori. Studien önskar åskådliggöra den kulturella interaktionen och kommunikationen och beskriva vilka uppfattningar som framkommer genom språkliga uttryck, avseende lärande utifrån en specifik lärandemetod för barn med diagnosen autism. Studien har även ett intresse i att förstå hur lärandesyn, styrdokument och behandlingsinterventioner formar individers språkliga uttryck kring en specifik lärandemetod utifrån den kontext individen befinner sig i. Även inspiration i systemteori har tillämpats i studien. Systemteorin blir intressant då den behandlar sociala interaktioner och relationer mellan människor i olika lärmiljöer. Systemteori som teoretiskt perspektiv möjliggör att även att se hur två skilda delar som förskolan och habiliteringen i egenskap av organisationer samverkar och därmed påverkar barnet lärande och utveckling utifrån en specifik lärande metod (IBT).
- Metod:** Kvalitativ metod har tillämpats i studien. För att få tillgång till informanternas berättelser har intervjun använts som metod, både genom ostrukturerade fokusgruppsintervjuer samt semistrukturerade enskilda intervjuer. Resultatet framträder i språklig form där muntliga uttalanden och utskrivna texter analyserats.
- Resultat:** Slutsatserna i denna studie visar på en stor diskrepans mellan förskolan och habiliteringens uppfattningar och beskrivningar av arbetet med IBT-metoden. Det krockar mellan de två kontexterna avseende ett flertal synsätt. Habiliteringen beskriver metoden som ett förhållningssätt och strategier för lärande, medan förskolans pedagoger beskriver metoden strikt, manualstyrd

och mekanisk. Det framkommer brist på dialog mellan habilitering och förskolan gällande det enskilda barnet förutsättning, samt på vilket sätt den förskola barnet vistas i är organiserad. Det framkommer inga naturliga dialogkanaler mellan habilitering (exo) och förskolan (mikro), dessa måste utvecklas av organisationerna själva. Gällande möjligheterna att generalisera kunskaper i barnets olika miljöer lyfts förskolan fram som viktig, både från habiliteringen och i forskning. Samverkan mellan familj, förskolan och habilitering visar också på positiva effekter för barnet då det blir ett riktat stöd inom alla kontexter barnet vistas.

Förord

Tack Gunilla för ditt fantastiska engagemang i mitt arbete. Utan allt ditt stöd, din motivation, dina värdefulla råd, våra spännande diskussioner och dina konstruktiva återkopplingar hade denna studie varit betydligt svårare och tråkigare att genomföra.

Jag vill även rikta ett stort tack till samtliga informanter, utan Er hade denna studie varit omöjlig att skriva. 2020 blev ett utmanande år för oss alla, att Ni då hittade möjliga vägar för mig att kunna träffa Er, både i fokusgrupper och digital är jag enormt tacksam för.

Till slut vill jag tacka min familj och mina vänner som återigen gett mig stort utrymme och haft förståelse för mitt läsande och skrivande. Tack



Veronika Kvick

Resö februari 2021

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte	3
2.1 Frågeställningar:.....	3
3. Bakgrund	4
3.1 Styrdokument	4
3.1.1 Skollagen.....	4
3.1.2 Förskola.....	5
3.2 Lärande och lärandeteorier i ett historiskt perspektiv	5
3.2.1 Behaviorism.....	5
3.2.2 Kognitivism vidare mot Piaget.....	6
3.2.3 Sociokulturellt perspektiv.....	6
4. Litteraturgenomgång	8
4.1 Autism	8
4.1.1 Theory of Mind	9
4.1.3 Central koherens.....	9
4.1.4 Perception.....	11
4.1.5 Annorlunda perception	12
4.2 PEP-3.....	13
4.3 Intensivbeteendeträning för små barn med autism	14
4.3.1 Förstärkning /prompt.....	14
4.4 Svensk forskning kring IBT	15
4.5 Internationell forskning kring IBT	18
4.6 Specialpedagogiska perspektiv.....	20
4.6.1 Kategoriska perspektivet	20
4.6.2 Relationella perspektivet	20
4.6.3 Dilemma perspektivet.....	20
5. Teoretiska utgångspunkter	21
5.1 Sociokulturell teori.....	21
5.1.1 Lärande.....	21
5.1.2 Kommunikation och språk	22
5.1.3 Proximala utvecklingszonen.....	23
5.1.4 Mediering	23
5.1.5 Artefakt.....	24
5.2 Systemteori.....	24
5.2.1 Bronfenbrenners ekologiska systemteori	26

6. Metod	27
6.1 Metodval.....	27
6.2 Urval.....	28
6.3 Genomförande.....	29
6.4 Moderators roll.....	30
6.5 Bearbetning, tolkning och analys.....	31
6.6 Etik.....	33
6.7 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	33
6.8 Generaliserbarhet.....	35
7. Resultat.....	36
7.1 Habilitering.....	36
7.1.1 Möjligheter i arbetet med IBT-metoden.....	36
7.1.2 Hinder i arbetet med IBT-metoden.....	39
7.1.3 Lärandeperspektiv som framträder i Habiliteringens kontext.....	43
7.1.4 Professionella inom habiliteringen och deras beskrivning av IBT-metodens påverkan för det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform.....	44
7.2 Förskollärare inom förskolan.....	45
7.2.1 Möjligheter i arbetet med IBT-metoden.....	45
7.2.2 Hinder i arbetet med IBT-metoden.....	47
7.2.3 Lärandeperspektiv som framträder i förskolans kontext.....	52
7.2.4 Förskollärares beskrivning av IBT-metodens påverkan för det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform.....	52
8. Diskussion.....	54
8.1 Metoddiskussion.....	54
8.2 Resultatdiskussion.....	56
8.2.1 Möjligheter och hinder som kommuniceras avseende IBT-metoden för barn med autism, som går i förskolan.....	56
8.2.2 Vilka perspektiv på lärande framträder?.....	60
8.2.3 På vilket sätt beskriver informanterna IBT-metodens påverkan för det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform?.....	61
8.3 Studiens bidrag till det specialpedagogiska fältet.....	63
8.4 Fortsatt forskning.....	63
Referenslista.....	65
Bilagor.....	71

1. Inledning

Människor med diagnosen autism har sedan Kanner på 1940-talet först skrev om diagnosen, intresserat, förbryllat och engagerat professionella inom både den medicinska och pedagogiska forskardisciplinen världen över. Den medicinska definitionen av autism är, enligt APA (2013) en funktionsnedsättning som innebär svårigheter med socialt samspel och ömsesidig kommunikation tillsammans med en tendens att göra saker på ett upprepat, oflexibelt och ibland lite annorlunda sätt. Autism är en utvecklingsrelaterad svårighet med tidig debut, diagnosen har en neurobiologisk grund som påverkar hjärnans sätt att bearbeta information.

Det är fler människor som erhåller en autismdiagnos idag världen över (Arvidsson, Gillberg, Lundström & Lichtenstein, 2018; Idring et al., 2015; Keenan et al., 2015; Roane, Fisher & Carr, 2016). En autismdiagnos medför ett ökat behov hos individ, familj och vård samt förskola och skola av att förståelsen i samhället vidgas för de svårigheter och utmaningar dessa individer har. Behovet av att utveckla stödinsatser, vilket förhållningssätt och bemötande som ger bäst förutsättningar för att alla individer med autism ska utvecklas optimalt, är centralt.

Förhållningssätt som fenomen utgörs av en individs tankar, föreställningar och idéer, och den centrala funktionen är tänkandet. Tänkandet påverkas av individens erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, kommunikationsförmåga och allt övrigt som finns i den enskildes livshistoria (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 25).

Ett förhållningssätt blir sedan aktiverat i bemötandet och i samspelet med en annan människa. Förhållningssättet får betydelse för hur den andre får utrymme, eller på vilket sätt individens budskap tolkas (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Med utgångspunkt i den senaste definitionen av autism (APA, 2013), är undergrupperna i autismdiagnosen borttagna. Aspergers syndrom (AS) är borttagen som diagnos och alla individer som idag utreds får diagnosen autism tillsammans med eventuella tilläggsdiagnoser och/eller högfungerande autism, vilket då avser den ”gamla” AS. Detta medför att individer som får en autism diagnos är en heterogen grupp med varierande styrkor, förmågor, svårigheter och utmaningar (Baron-Cohen, 2017; Lundström et al., 2015; Roane et al., 2016).

På vilket sätt vi i samhället väljer att förstå och definiera dessa individer är troligen med och påverkar vilka insatser som erbjuds den enskilde individen (Baron-Cohen, 2017). Baron-Cohen problematiserar kring om svårigheten tillskrivs individen, så blir behandling, vård och att läka individerna till att bli som typiskt utvecklade sannolik. Medan om personer med autism förstås som en variation av populationen, där intresset för hur olika diagnosspecifika svårigheter kommer till uttryck hos den enskilde och på vilket sätt det eventuellt påverkar den enskilde individen – då framträder en acceptans för olikhet. I detta menar Baron-Cohen (2017) att ett socialt stöd och anpassningar i miljön blir dominerande.

I föreliggande studie kommer intresset utgå ifrån den metod som habiliteringen idag erbjuder till barn med en autismdiagnos –, Intensiv Beteendeträning (IBT) eller som det också kallas: intensivinlärning (Spjut Jansson, Lindahl & Nilsson Rutberg, 2011). Studien kommer att undersöka på vilket sätt professionella inom habiliteringen och inom förskolan beskriver sina erfarenheter kring att arbeta med förskolebarn med utgångspunkt i metoden Intensivinlärning. Metoden IBT genomförs under en tvåårsperiod innan barnet börjar i grundskolan och

familjen, förskolan och habiliteringen samverkar kring genomförandet av interventionen. Intresset i studien fokuserar på de professionella inom habilitering och förskolan där deras beskrivning av metoden är central. Studiens resultat förväntas ge information om hur samarbetet mellan förskola och habilitering kring barn med autism kan utvecklas. Förhoppningen är att arbetet bidrar till olika sätt att bemöta och förstå barnen med autism inom förskolan.

2. Syfte

Studien syftar till att få kunskap om de erfarenheter professionella inom habiliteringen och inom förskolan kommunicerar gällande möjligheter och hinder runt arbetet med förskolebarn utifrån metoden Intensiv beteendeträning (IBT) - habiliteringens intensivintervention till barn som erhållit en autismdiagnos. Vidare syftar studien till att belysa olika perspektiv på lärande som framträder i relation till dessa erfarenheter samt hur arbetet med metoden påverkar det enskilda barnet.

2.1 Frågeställningar:

- Vilka möjligheter och hinder beskriver professionella från förskolan och habiliteringen runt arbetet med IBT-metoden för barn som går i förskolan?
- Vilka perspektiv på lärande framträder i informanternas beskrivningar, baserade på erfarenheterna att arbeta utifrån IBT-metoden?
- På vilket sätt beskriver informanterna att IBT-metoden påverkar det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform?

3. Bakgrund

Avsnittet inleds med vad de internationella och nationella styrdokumenterna lyfter fram kring barn i behov av stöd generellt, och inom förskolan specifikt. Därefter beskrivs lärandeteorier i ett historiskt perspektiv fram till det sociokulturella perspektiv som läroplanerna för förskolan (Skolverket, 2018) och läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) tar sin utgångspunkt i idag. En beskrivning av lärandeteorier genom historien blir intressant då samhällsyn och lärandesyn är sammankopplad, metoden IBT utgår ifrån en behavioristisk syn på lärande medan förskolan genomsyras av en sociokulturell lärandesyn. På vilket sätt kommunikationen kring lärande uttrycks, kan då antas speglas utifrån de olika kontexterna.

3.1 Styrdokument

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) tillkännager att varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå. Varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov som ska tas hänsyn till. Utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas (Svenska Unescorådet, 2006).

Elever i behov av särskilt stöd måste ha tillgång till skolor med en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose allas behov. Skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma undervisning för alla. Under de två senaste decennierna har man allt mer använt integrering och delaktighet som verktyg i kampen mot utslagningen. Att vara en del av samhället och att medverka i det är något väsentligt för människans värdighet och för hennes tillgodogörande och utövande av de mänskliga rättigheterna (Svenska Unescorådet, 2006).

Barnkonventionen (SFS 2018:1197) FN:s konvention om barns mänskliga rättigheter, antogs 20 november 1989 av FN:s generalförsamling. De stater som har anslutit sig till Barnkonventionen, har lovat att de ska använda alla resurser de har för att uppfylla den. När man gör något som på något sätt berör barn, ska man tänka efter vad som är bäst för det enskilda barnet. Barnets bästa och barns rätt till inflytande är två av grundprinciperna som genomsyrar hela Barnkonventionen. De andra två grundprinciperna handlar om att inget barn får diskrimineras och att varje barn har rätt till liv och utveckling (SFS 2018:1197). I juni 2018 röstade riksdagen för regeringens förslag att göra FN:s konvention om barnets rättigheter till svensk lag. Lagen (SFS 2018:1197) om barnets rättigheter trädde i kraft den 1 januari 2020.

3.1.1 Skollagen

Skollagen (SFS 2010:800) lyfter att i utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. Strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800). I all utbildning som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Förskolans verksamhet ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (SFS 2010:800, kap.8, 2§).

3.1.2 Förskola

I Skollagen (SFS 2010:800) kap 8, nämns att förskolan ska ge alla barn en god miljö och att barn med fysiska, psykiska eller andra svårigheter ska få stöd i sin utveckling. Barn i behov av särskilt stöd har laglig rätt att gå i förskola, och det är kommunen som skall ansvara för att barnen får det stöd som de behöver.

Verksamheten ska enligt förskolans läroplan, Lpfö (Skolverket, 2018) anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2018).

I Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) står det att förskolan ska lägga grunden för det livslånga lärandet. Utbildningen ska vara trygg, rolig och lärorik för alla barn och utgå från en helhetssyn på barnet. Uppdraget i förskolan består i att både stimulera till utveckling och lärande och i att ge alla barn en trygg omsorg. Alla barn ska få möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar och få uppleva tillfredsställelsen att få göra framsteg, övervinna svårigheter och vara en tillgång i gruppen (Skolverket, 2018).

Det sociokulturella perspektivet som studien vilar på ger tydliga avtryck i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018). I ett sociokulturellt perspektiv ses människan som historisk, social och aktivt handlande i ett sammanhang, en kontext där människan både påverkar och påverkas i samspel med sin omgivning (Säljö, 2014). I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) lyfts det fram att förskolan ska vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt vilja och lust att lära. Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka. Därför ska de i förskolan möta respekt för sin person och sitt sätt att tänka och förstå sin omvärld.

3.2 Lärande och lärandeteorier i ett historiskt perspektiv

3.2.1 Behaviorism

Säljö (2014) beskriver att behaviorismen tar utgångspunkt i en empiristisk syn på lärande. Inom behaviorismen anses att det är det yttre beteendet som uppfattas som reellt, konkret och verkligt. Inläring beskrivs då som en förändring av det yttre observerbara beteendet. Lärandet anses vara ”grundat i de fysiska erfarenheter en individ gör” (Säljö, 2014 s. 50).

Behaviorismen har sitt ursprung i den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlov (1849-1936) som i studier visade hur djur reagerar med betingade reflexer som svar på stimuli från omgivningen. Betingad reflex förstås som en onaturlig koppling mellan stimulans och respons, en inlärd reaktion (Säljö, 2014). Den som sedan utvecklade behaviorismen vidare var den amerikanske psykologen B.F Skinner (1904-1990) (Säljö, 2014). Skinner vidgade Pavlovs studieobjekt till vardagliga beteenden, genom att visa att individen tenderar att upprepa beteenden som hon får positivt resultat eller respons av, tillika minskar de beteenden som inte ger en positiv förstärkning (Spjut Jansson, 2017; Säljö, 2014).

Människosynen i den behavioristiska lärandeteorin tar sin utgångspunkt i att individen reagerar på stimuli utifrån en specifik respons. Detta sker mekaniskt, utan tänkande eller reflektion. Händelser som har att göra med tänkande, känslor och reflektion antas troligen inte existera, eller så menar behavioristen att det är ingenting som vetenskapen kan säga något om (Fhanér, 1985; Säljö, 2014). Spjut Jansson (2017) skriver att individens erfarenhet skapas genom stimuli och respons, detta är centralt i behavioristens syn på lärande. Lärande lärs ut

genom systematiskt uppbyggda övningar, som tar den lärande från det enkla till det komplexa. Repetitionen förstärker förbindelsen mellan stimulans och respons och detta motverkar glömska, utsläckning enligt behavioristerna. Kunskapen ska vara objektiv, observerbar och byggas upp samt befästs genom övning (Spjut Jansson, 2017; Säljö, 2014). Behaviorism är en vetenskaplig teori, svårigheten är att uttalanden som avser det mänskliga lärandet utgår från empiriska studier gjorda på djur (Säljö, 2014).

Skinner (1958) argued that instruction, as in learning, should be defined as stimuli, which he placed on an equal footing with motivation, drive, and creativity. He claimed that achieving mastery of models helps new learners or observers to learn (Spjut Jansson, 2017, s.22).

Utgångspunkten är att individen upprepar beteenden där hon upplever någon form av positivt resultat, genom belöning eller förstärkning, och på samma sätt minskar beteendet om hon inte upplever någon förstärkning, alternativt får någon form av negativ effekt. Denna form av betingning kallas för operant betingning och det är denna inlärningspsykologiska teori är central att förstå och ligger till grund för de intensiva program som används vid träning av barn med autism och som i Sverige kallas för intensivinläring för små barn med autism, IBT (Spjut Jansson, 2017).

3.2.2 Kognitivism vidare mot Piaget

I övergången mellan 1950- och 1960-talet avlöstes behaviorismen av dess motsats, kognitivismen (Säljö, 2014). Kognitivismen tog utgångspunkt i människans tänkande och förståelsen av psykologiska förlopp. En variant av kognitivismen – en kognitivistisk betonad teori om utveckling och inläring utvecklades sedan av Jean Piaget under 1960-talet. Piaget menade, till skillnad från behaviorismen, att utveckling och lärande hade människans intellekt i fokus (Säljö, 2014). En grundläggande tanke i Piaget syn på utveckling är att vi i samspel med omgivningen regleras genom två samspelande processer, assimilation och ackommodation. Assimilation innebär en registrering om hur omvärlden fungerar och är organiserad, medan ackommodation innebär en förändring i vårt sätt att se på verkligheten, vi utmanas i vår föreställningsvärld.

Piaget gjorde antagningar om att våra psykologiska strukturer var ordnade i mönster, där hans stadieteori med olika utvecklingsnivåer var ett uttryck för barnets utveckling mot en större abstraktion och intellektualisering (Säljö, 2014). Strandberg (2014) beskriver att Piaget tillsammans med Erik Homburger Erikson, gav en komplett bild av barns utveckling vid den här tiden. Utvecklingstrappor, rutmönster och stadier gav bilder av ett ordnat och inrutat liv.

Piagets stadieindelning utgick ifrån att kognitiv utveckling var beroende av biologisk mognad (Säljö, 2014). Våra läroplaner påverkades av Piagets tankar under årtionden framåt med starten på 60-talet. Barnen beskrevs som aktiva, de skulle upptäcka saker på egen hand och man skulle ”förstå” inte ”lära utantill”. Utifrån Piaget sker utvecklingen genom att barnet själv utvecklar en förståelse av sin omgivning, där omgivningen i huvudsak är passiv och objektifierad (Säljö, 2014).

3.2.3 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2014) skriver, i ett sociokulturellt perspektiv ses människan som historisk, social och aktivt handlande i ett sammanhang, en kontext där människan både påverkar och påverkas i samspel med sin omgivning (2014).

I det sociokulturella perspektivet är även språket centralt. Enligt Vygotskij (1999) är tanken och språket två separata delar i utvecklingen, men tydligt förenade med varandra. Språkets viktigaste roll är kommunikation, där språket förklaras som en förutsättning för social gemenskap och som tankens sociala verktyg. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) benämns det att språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman. Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling, genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt. Utbildningen ska ge barnen förutsättningar att kunna *tänka, lära och kommunicera* i olika sammanhang och för skilda syften. Därigenom läggs grunden till att barnen på sikt tillägnar sig de kunskaper som alla i samhället har behov av (Skolverket, 2018).

I det sociokulturella perspektivet är också mediering ett centralt begrepp som innebär att vi använder oss av olika redskap som tolkar omvärlden för oss. Redskapen är beroende av den kultur vi lever i och kan vara intellektuella, språkliga eller fysiska och påverkar vårt sätt att se och förstå omvärlden (Säljö, 2014). I förskolans uppdrag ingår att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa.

4. Litteraturgenomgång

I avsnittet litteraturgenomgång presenteras inledningsvis forskningsläget kring autism, både internationellt och nationellt. Även perceptionen och perceptionsprocessens betydelse för individens intryck, uttryck samt förutsättningar för lärande lyfts fram. Sedan presenteras habiliteringens insatser vid en autismdiagnos, PEP (Psychoeducational Profile) samt IBT (Intensiv inlärning för små barn med autism). Därefter diskuteras forskningen med hänsyn till metoden IBT, denna forskning presenteras i två separata avsnitt, avseende nationell och internationell forskning. Detta gjordes med syfte att lyfta fram den kontextuella skillnaden då studiens resultat beskrivs utifrån en svensk habilitering och förskola och deras kontext. Slutligen definieras specialpedagogiska perspektiv kring barn i svårigheter.

4.1 Autism

Sedan Leo Kanner först beskrev autism 1943, har det bedrivits mycket forskning på detta tillstånd utifrån olika synvinklar. Det finns för närvarande två aktuella internationella diagnostiska system, ICD-10 (International Classification of Diseases) utgivet av Världshälsoorganisationen (WHO) samt DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) utgivet av den amerikanska psykiatriska föreningen APA (American Psychiatric Association, 2013).

Autism är enligt American Psychiatric Association (2013) en funktionsnedsättning som innebär svårigheter med socialt samspel och ömsesidig kommunikation tillsammans med en tendens att göra saker på ett upprepat, oflexibelt och ibland lite annorlunda sätt. Autism är en utvecklingsrelaterad svårighet med tidig debut, diagnosen har en neurobiologisk grund som påverkar hjärnans sätt att bearbeta information. Autism har en ärftlig beståndsdel, men även den biologiska miljön kan påverka.

Enligt Socialstyrelsen är WHO:s diagnosmanual ICD-10 den som för närvarande gäller i Sverige, men där en svensk översättning av ICD-11 just nu bearbetas och inom kort kommer att ersätta ICD-10. Det är också den manual som generellt används mest i Europa. Alla insatser och diagnoser inom hälso- och sjukvården ska, enligt Socialstyrelsen, kodas enligt ICD-systemet för att man ska kunna göra översiktliga statistiska sammanställningar och analyser. Inom området autism har dock DSM-systemet föredragits rent praktiskt av de flesta kliniker inom psykiatrin, även om diagnosen också skall kodas enligt ICD-systemet.

I den nya reviderade versionen, DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) presenteras en ny klassifikation och uppdaterade diagnoskriterier där de tidigare diagnoserna autistiskt syndrom och Aspergers syndrom ersätts med en enda diagnos; Autism (i den engelska versionen: Autism Spectrum Disorder). Autism beskrivs utifrån två huvudkriterier, varaktiga brister i förmågan till social kommunikation och social interaktion i ett flertal olika sammanhang, samt begränsade repetitiva mönster i beteende, intressen eller aktiviteter.

Nutida forskning är samstämmig i definitionen av autism. Diagnosen beskrivs som en neurologisk utvecklingsrelaterad funktionsnedsättning med tidigt debuterande avvikelser där definitionen är avseende en individs bestående begränsningar i förmågan till ömsesidig social kommunikation och socialt samspel i olika kontexter samt begränsade, repetitiva mönster i beteende, intressen eller aktiviteter (Arvidsson et al., 2018; Baron-Cohen, 2017; Bölte, 2014;

Daniel & Mandell, 2014; Keenan et al., 2015; Klintwall, Macari, Eikeseth & Chawarska, 2015; Olsson & Roll-Pettersson, 2020; Roane et al., 2016; Spjut Jansson, 2017).

4.1.1 Theory of Mind

Från tidig ålder, redan hos det späda barnet, läggs grunden för att skilja på egna och andras affekter, detta medför senare utveckling av empatisk förmåga och en individs inlevelseförmåga (Happé & Frith, 2014; Hejlskov-Elvén, Veje & Beier, 2012). Theory of Mind eller mentalisering avser förmågan att kunna relatera till andra människor och förstå att andra individer har känslor och avsikter som kan skilja sig från sina egna, att förutsäga någons intention (Duffy & Dornier, 2011; Pellicano, 2010). Svårigheter med Theory of Mind innebär för personer med autism en svårighet i att förstå att andra människor kan känna och tänka på andra sätt än de själva. Denna förståelse är grundläggande för vår förmåga till social interaktion och kommunikation (Brunsdon & Happé, 2014; Happé & Frith, 2014).

Theory of Mind refers to the ability to evaluate one self's and other's actions and behaviors on the basis, and in terms, of mental states and inner experiences, such as intentions, desires, emotions, beliefs, imagination, goals, etc. (Falkmer, 2013, s.28).

4.1.2 Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner avser en individs förmåga att handla, planera framåt i en logisk ordningsföljd (Happé & Frith, 2014; Hejlskov-Elvén et al., 2012). Denna kognitiva process innebär en flexibilitet i förmågan att starta en uppgift, kunna lösa problem som uppstår för att sedan kunna återvända och slutföra uppgiften, ett slags samordnade som styr fokus i individens beteende. Våra exekutiva funktioner hjälper oss att samordna olika typer av information och ligger bakom allt målriktat beteende (Happé & Frith, 2014; Pellicano, 2010).

Executive functions are frequently used as an umbrella term for cognitive processes, such as planning, working memory, impulse control, shifting set, initiating and monitoring of actions, inhibition of proponent responses and mental flexibility (Falkmer, 2013, s.30).

4.1.3 Central koherens

Central koherens innebär förmåga att beräkna orsak och verkan i komplexa sammanhang, att processa kontextbunden information (Hejlskov-Elvén et al., 2012; Pellicano, 2010) samt att skapa mening och sammanhang i den information som erhålls genom sinnena. Det innebär också möjligheten att överföra information från en situation till en annan, generalisera (Bogdashina, 2012). Bogdashina (2012) beskriver att hos individer med autism kan fokus ligga på att uppmärksamma en enda detalj, eller använda sig av endast ett sinne för att ta in information från en situation, men det kan bli svårt att se det övergripande sammanhanget i en kontext, individen har då svag central koherens. Vid svag central koherens kan upplevelsen av verkligheten bli fragmentarisk och splittrad. Det kan även vara tvärtom, att fokus ligger på att fånga helheten, på bekostnad av detaljerna, det benämns då som stark central koherens. Individen tar in för många intryck och svårigheter uppstår med att sortera upp relevansen i intrycken (Bogdashina, 2012).

Ovanstående teorier fokuserar i hög grad på individuella brister och svårigheter. Därför ägnas ett särskilt intresse i den föreliggande studien åt att studera möjligheter och handlingsutrymmen i mötet mellan individ och omgivning utifrån habiliteringens metod IBT-intensivintervention till barn med diagnosen autism.

Baron-Cohen (2017) lyfter i sin forskning fram två skilda uppfattningar som benämns och definierar diagnosen autism, de är neurodiversity och disorder. Han anser att dessa troligen är avgörande för de interventioner som erbjuds individen (Baron-Cohen, 2017). Beskrivs diagnosen autism utifrån begreppet diversity, en variation eller mångfald av populationen, så erbjuds socialt stöd och anpassningar troligen den enskilde individen. Om benämningen som används däremot är disorder, sjukdom eller störning, så framträder behov av förändring, korrigerande och att behandla personen att "bli som oss". Baron-Cohen (2017) gör jämförelsen med homosexualitet som i DSM 1 + 2 definierades disorder – som i dagens samhälle ses som en naturlig variation av människors sexualitet. Han menar att autism är bevis på olikhet – inte dysfunktion (Baron-Cohen, 2017). Bölte (2014) lyfter i sin forskning svårigheten när en diagnos är sprungen ur beteendemässiga symptom som andra utifrån sina subjektiva observationer sedan ska definiera och påvisa om utveckling skett till det bättre eller eventuellt försvunnit (Bölte, 2014; Duffer & Dorner, 2011). Dessa skilda perspektiv på funktionsnedsättningen autism kommer påverka synen på vilka insatser människor med autism anses ha behov av beroende vem som definierar individens utmaningar och behov. Forskningen ger således en bild av att diagnosen autism beskriver symptom hos en heterogen grupp individer med varierande förmågor och utmaningar (Baron-Cohen, 2017; Lundström et al., 2015; Roane et al. 2016).

Det framkommer utifrån en heterogen aspekt en obalans mellan könen när det kommer till diagnosen autism. Aktuell forskning visar att ca 1-2 % av hela populationen har autism (Lundström et al., 2015; Taylor et al., 2020). Kopp och Gillberg (2011) beskriver en 3-4:1 diskrepans mellan pojkar och flickor inom autismdiagnosen. Forskning har den senaste tiden lyft fram det faktum att flickor som diagnostiseras med autism oftast får diagnosen senare i livet än pojkarna och de flickor som finns inom s.k. högfungerande autism, utan intellektuell funktionsnedsättning (IF), är svåra att identifiera vilket medför att färre får diagnosen (Gould, 2017; Kopp & Gillberg, 2011). En förklaring kan vara att flickor är bättre på att kamouflera sina svårigheter i sociala sammanhang (Dean, Harwood & Kasari, 2017; Gould, 2017; Lai et al., 2017). Flickorna uppvisar heller inte repetitiva aktiviteter och intressen på samma sätt som pojkar (Kopp & Gillberg, 2011; Duvekot et al., 2017). Flickor utövar oftast samma intressen och aktiviteter som flickor utan diagnosen autism ex. djur och hästar, intresset skiljer sig dock i frekvens, tiden som läggs på intresset (Gould, 2017). Flickorna har utmaningar i social interaktion och kommunikation även om det inte fångas upp av professionella (Duvekot et al., 2017; Gould, 2017). Gould (2017) anser att diagnosmanualen bör ses över med hänsyn till de karakteristiska som visas hos flickor. Hon lyfter specifikt fram sensoriska svårigheter som viktigt i bedömningen av flickorna).

Forskning beskriver också att förekomsten av diagnosen autism ökar över hela världen (Arvidsson et al., 2018; Idring et al., 2015; Keenan et al. 2015; Lundström et al., 2015; Roane et al., 2016). I USA och Sydkorea har andelen barn och unga med autismdiagnos ökat från under 1% till 2.5% av befolkningen idag (Arvidsson et al., 2018). Man ser denna ökning även i UK, Canada, Danmark, Norge, Japan och Island (Idring et al., 2015). Sverige följer också denna utveckling och i Stockholm har 2.5% av tonåringarna diagnostiserats med klinisk diagnos inom autism (Arvidsson et al., 2018). Anledningen till ökningen debatteras och det ses dock en minskning över tid i antalet autistiska symptom som krävs för en klinisk autismdiagnos, vilket delvis kan ge stöd för att förklara ökningen (Arvidsson et al., 2018). Idring et al. (2015) beskriver en ökning av diagnosen autism med uppemot 3.5 ggr under en tioårsperiod och ökningen kan till stor del förklaras av en upp till åtta gångers ökning hos

personer med normal till högt IQ samt personer med Aspergers syndrom. Arvidsson et al. (2018) beskriver ytterligare kriterier som eventuella förklaringar till ökningen; de belyser en medvetenhet hos befolkningen om autism och att fler då söker stöd i diagnosen som en möjlig förklaring, även diagnosens betydelse för att få till stöd i skolan lyfts. I takt med ökningen av autism ser man också minskning gällande diagnostisering av IF och inlärningssvårigheter (Arvidsson et al., 2018). Forskningen visar att när barn fick diagnos före sex års ålder så förändrades den inte över tid, medan när barn erhöll diagnos mellan 7-12 år så minskade de autistiska symptomen sedan under en tioårs period. Samsjukligheten förhöll sig dock konstant (Arvidsson et al. 2018).

Autism kan förekomma som isolerad funktionsnedsättning, men det är vanligt att autism uppträder tillsammans med en eller flera andra medicinska, utvecklingsrelaterade eller psykiatriska diagnoser (Arvidsson et al., 2018; Gillberg, 2010). Forskningen ger en enad bild och lyfter fram betydelsen av förståelse kring komorbiditet (samsjuklighet) avseende autism. Många individer har utöver sin autismdiagnos ytterligare diagnoser så som ADHD, IF, beteendeproblem, (Arvidsson et al., 2018; Eldevik, Hastings, Jahr & Hughes, 2012; Fernell & Gillberg, 2010; Hedvall Lundholm, 2014; Matson & Konst, 2014; Mottron, 2017; Roane et al., 2016). Forskning visar att samsjukligheten vid en autismdiagnos är mera regel än undantag (Arvidsson et al., 2018; Lundström et al., 2015). Man har trots detta haft litet fokus på hur insatserna för människor med autism påverkas av eventuella andra diagnoser (Matson et al., 2014). Fernell och Gillberg (2010) visar i sin studie att ju tidigare ett barn utreds med frågeställning autism dess då större svårigheter uppvisar barnet och samsjuklighet är mera förekommande ex. IF och ADHD. Dessa barn diagnostiserades i treårsåldern. Barnet som utreddes närmare skolålder eller i grundskolan fick oftare högfungerande autism, utan en IF diagnos (Fernell & Gillberg, 2010). Trots en högre frekvens av samsjuklighet så har den största delen av forskningen skett på individer med autism utan IF. Det finns behov av forskning på den heterogena gruppen av personer med autism för att möjliggöra en större förståelse (Matson et al., 2014).

Gillberg (2010; 2018) ansluter sig till detta resonemang och har introducerat akronymen ESSENCE, vilket är en förkortning av "Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations". Gillberg menar att ESSENCE utgår från att samvariation alltid förekommer och att symtomen på den ena eller andra diagnoskategorin mycket väl kan vara desamma i början av barnets liv. Att det finns en så stor överlappning mellan de diagnoser vi använder idag är, enligt Gillberg, ett bevis för att det inte handlar om specifika avgränsande problemområden utan mer om problem som har en gemensam grund. Därför är det också viktigt att identifiera eventuella svårigheter tidigt i barnets liv, sätta in lämpliga insatser och att följa upp dessa problemområden (Gillberg, 2010; Gillberg, 2018).

4.1.4 Perception

Den kunskap vi erfar beträffande omvärlden och oss själva har vi fått via våra sinnen (Bogdashina, 2012). Det är genom våra sinnen som vi håller oss informerade om vår omgivning eller om tillståndet i den egna kroppen. Sinnena medverkar till lagring av tankar och känslor samt medverkar till att kroppen styrs på ett adekvat sätt (Bogdashina, 2012). Den process som handlar om stimulans från omgivningen, t.ex. via ljud, ljus, beröring och förändring av kroppsläge, når hjärnan i form av impulser. Här åtskiljs perception som är själva sinnesupplevelsen och perceptionsprocessen, kognitionen som innefattar den primära bearbetningen av sinnesintrycken (Hejlskov-Elvén et al., 2012). Begreppet innefattar hela förloppet från insamling av information till tolkning och förståelse. I hjärnan finns tidigare

kunskap och erfarenhet lagrad som med hjälp av nya sinnesintryck förändrar och förnyar människans upplevelse av sin omgivning. Perceptionsprocessen är nödvändig för att människan ska kunna få förståelse om sin omvärld och därigenom kunna bilda sig en uppfattning om sig själv (Bogdashina, 2012).

4.1.5 Annorlunda perception

Det har varit känt att människor med autism har haft annorlunda reaktioner på sinnesintryck (Charman, Jones, Pickles, Simonoff, Baird & Happé, 2011; Gomot & Wicker, 2012; Marco, Hinkley, Hill, Nagarajan, 2011). Forskning har dock fokuserat på den kognitiva utvecklingen för individer med autism istället för på det som i vardagen ibland skapar ”udda” reaktionerna på stimuli (Bogdashina, 2012). Hos vissa individer kan man observera enorm respons på sensomotoriska stimuli, vanligt är stor känslighet för ljud.

Det senaste decenniet pekar forskning på att annorlunda sinnesupplevelser är ett av de utmärkande dragen för autism, samt på vilket sätt perceptionen påverkar människors uppfattning av omvärlden (Bogdashina, 2012; Charman et al., 2011; Gomot & Wicker, 2012; Marco et al., 2011). Forskningen beskriver att annorlunda sinnesintryck och processen av dessa kan försena utvecklingen av språk samt innebära svårigheter att läsa av människors kroppsspråk eller känslouttryck (Marco et al., 2011).

Finally, careful sensory behavioral phenotyping is essential for both understanding our neurophysiologic research as well as tailoring appropriate and effective treatments (Marco et al, 2011).

Människor med autism har sinnen som percipierar antingen hyper- eller hyposensitivt, det beskrivs även tvära kast i ”volym” på perceptionen, eller svårigheter att tolka information som kommit via ett specifikt sinne (Bogdashina, 2012). Charman et al. (2011) har i sin forskning tittat på perception och processen av sinnesintryck, samt process av känslor och minne. De anser att kunskapen om variationen i sinnesintryck och skillnaden i hur de processas hos olika individer ger en ökad förståelse av komplexiteten mellan gener, hjärna och beteende (Charman et al., 2011). Klintwall et al. (2011) beskriver i sin forskning kring sensorik att de barn som har atypisk autism och Asperger, utan IF (utifrån DSM- IV) hade flera sensoriska svårigheter än jämnåriga med tilläggsdiagnoser i form av ADHD och IF. Det fanns en känslighet och perceptionssvårighet hos 80% av barnen (Klintwall et al., 2011). Lundström et al. (2015) visar i sin forskning 95% samsjuklighet hos individer inom neurologiska diagnoser.

Ett flertal forskare påpekar att det behövs mer forskning inom ämnet för att kunna förstå komplexiteten och för att kunna utforma ett adekvat stöd (Bogdashina, 2012; Marco et al, 2011; Falkmer, 2013). Nutida forskning kring autism antyder att sättet som människor med autism processar sinnesintryck kan vara ett huvudsymtom (Bogdashina, 2012; Charman et al., 2011; Gomot & Wicker, 2012). Forskning visar dock på individuella skillnader och att individer med högfungerande autism uttrycker flera sensoriska utmaningar än andra diagnosiska undergrupper (Klintwall et al., 2011).

Bogdashina (2012) framhäver betydelsen av att sluta anpassa barn med autism till “vår värld” och menar att ökad självinsikt hos en person med autism leder till bättre kompensation för svårigheter. Autismen försvinner inte, men blir lättare att hantera. Oavsett grad av autism eller begåvningsnivå så har de allra flesta som uppfyller diagnosen en annorlunda perception, dvs svårighet i hur de upplever olika sinnesintryck (Bogdashina, 2012; Charman et al., 2011; Gomot & Wicker, 2012).

Falkmer (2013) kommer i sin forskning fram till att för att kunna förbättra för individer med autism och deras delaktighet behövs information om individens förmågor samt vad som engagerar och intresserar. Studien visar på behovet av att kartlägga vad och hur ofta individen deltar i aktiviteter för att få en uppfattning om vad individen har erfarenhet av. Utöver detta bör kartläggningar utformas så att de också ger information om individens intresse och vilja att delta. En viktig aspekt bör också vara att identifiera miljöfaktorer som bidrar till eller hindrar individens delaktighet och att utvärdera de insatser som genomförs (Falkmer, 2013). Thunberg (2011) skriver att både kliniker och forskare har påvisat en tydlig länk mellan kommunikationsförmåga och beteendeproblem hos personer med grav autism och IF. Forskningen har inte visat att det finns en metod som är bättre än någon annan. Det som avgör är vilken metod som passar barnet och dess omgivning (Thunberg, 2011).

I diagnosmanualen DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) är sensoriska svårigheter ett av kriterierna för diagnosen autism. Utifrån denna studie blir det intressant att förstå på vilket sätt sensoriska utmaningar tas hänsyn till i utformandet av en specifik lärande metod.

4.2 PEP-3

När ett barn fått diagnosen autism remitteras barnet och familjen till barn och ungdomshabiliteringen för stöd och behandling. Initialt kartläggs barnets förmågor för att förstå vilka insatser som kan vara lämpliga för respektive barn, då är PEP-3 vanligt att använda. PEP-3 (Psycho Educational Profile) (Schopler, Lansing, Reichler & Marcus, 2005) är ett test som används för att ge personal, samt föräldrar till barn med autism information om barnets förmågor och sätt att lära inom olika utvecklingsområden, förstå personens beteenden och inlärningsmönster och utifrån det utveckla individuella insatser. PEP-R är ett pedagogiskt test utarbetat vid Division TEACCH i North Carolina, USA (Schopler et al., 2005). Via testet framkommer information om var individen har sina starka respektive svaga sidor. PEP-3 (2004) utvecklades från PEP-R (1990) och PEP (1979). Precis som i tidigare versioner, är PEP-3 en standardiserad observationsbedömning som baseras på utveckling hos typiskt utvecklade barn (Schopler et al., 2005).

PEP-3 är normerat för barn mellan 2 år och 7,5 år. PEP-3 består av två huvuddelar; en utvecklingsbedömning och en observationsdel. Det ingår även en anamnes från vårdnadshavare som ska tas hänsyn till i testresultatet, där en förändring från PEP-R är att vårdnadshavarnas rapport tar en större plats och är inkluderad i bedömningen.

Utvecklingsbedömningen är en formell bedömning där testledaren följer en manual och resultatet är standardiserat. Utvecklingsbedömningen ger resultat inom två sammanvägda områden; kommunikation och motorik. Inom dessa två områden ingår sex delområden; kognitiv verbal/preverbal, expressivt språk, receptivt språk, finmotorik, grovmotorik och visuell motorisk imitation. Testet består av uppgifter där testledaren arbetar tillsammans med barnet. Svårigheterna på uppgifter varierar från 6 månader till 81 månader (Schopler et al., 2005). Det finns tre svarsalternativ; godkänd, på väg och ej godkänd. Ett på väg-svar kan förstås som ett svar som visar att barnet har någon kunskap om vad uppgiften handlar om men inte full förståelse för hur han eller hon ska lösa uppgiften. Utformning av testet gör det möjligt att få en bild av barnets utvecklingspotential och förmågor, det är därmed en bra utgångspunkt för den individuella pedagogiska planeringen.

4.3 Intensivbeteendeträning för små barn med autism

I föreliggande studie har begreppet intensiv beteende träning (IBT) använts, detta då mycket av metoden i förskolans kontext sker genom att träna lärmoment. Spjut Jansson et al. (2011) förklarar metoden som en intensivinlärningsmetod som barn och ungdomshabiliteringen erbjuder barn med diagnosen autism. Sedan början av 2000-talet har mångsidiga program som bygger på Tillämpad Beteende Analys (TBA) använts inom habiliteringen. I Västra Götalands-regionen har IBT funnits sedan 2010, metoden har utvecklats inom habiliteringen och är anpassat till svenska förhållanden (Spjut Jansson et al., 2011; Spjut Jansson, 2017). Metoden IBT benämns i praktiken inom habiliteringen med *intensivinläring*, då de menar att det bättre beskriver tillvägagångssättet än begrepp som intensivbehandling eller beteendeterapi (Spjut Jansson et al., 2011).

IBT är ett intensivt program som generellt genomförs under två års tid, med en träningsintensitet på 25 timmar/vecka, då 15 timmar genomförs i förskolan och de resterande 10 timmarna i hemmet (Bohlin, Bromark, Granat, Sjöholm-Lif & Zander, 2012; Spjut Jansson et al., 2011). Metoden tar sin teoretiska utgångspunkt i inlärnings- och utvecklingspsykologi, där en avgörande tanke kring lärande är att egenskaper, vanor, färdigheter, reaktionssätt och kunskaper förvärvas genom inläring. ”Inläring är den centrala processen i människans utveckling” (Spjut Jansson et al. 2011 s.17). Målet med intensivinläringen är att skapa strukturerade och motiverande inläringssituationer, detta för att barnet ska lära sig sociala, kognitiva och adaptiva färdigheter för att kunna samspela med sin omgivning på ett så naturligt sätt som möjligt (Bohlin et al., 2012; Spjut Jansson, 2017). Alla barn är olika och varje inlärningsprogram anpassas därför individuellt utifrån varje barns behov. Behandlingen brukar inledas med det mest strukturerade inläringssättet, som kallas för en-till-en-träning. Detta för att situationen ska bli riktigt tydlig för barnet och för att alla runt barnet får möjlighet att lära sig hur de ska genomföra övningen. Färdigheterna bryts ner i enklare delar, till övningar som barnet kan förstå och lära sig. En övning börjar oftast med enklare uppgifter som gradvis byggs på med mer avancerade och komplexa moment. Träningen är uppbyggd i små steg, och träningen ger möjlighet för repetition, att många gånger öva samma saker på ett varierat sätt. Strategier för generalisering ingår i planen och tillämpas regelmässigt, d v s strategier som främjar utveckling av förmågan att använda inlärd kunskaper med olika personer i olika miljöer och sammanhang (Bohlin et al., 2012; Spjut Jansson et al., 2011).

Själva träningen genomförs i huvudsak i den miljö där barnet vistas mest, det vill säga hemma och på förskolan. För att vårdnadshavare och förskolepersonal ska få gemensam kunskap om hur träningen går till så behöver man samverka med varandra och erhålla handledning från habiliteringen. Handledning i nätverket (med nätverk avses föräldrar, förskola och habilitering) ges varannan vecka, dessa handledningstillfällen är oftast praktiskt inriktade och syftar till att alla, i nätverket, ska lära sig att göra på samma sätt för att skapa bra inläringssituationer i vardagen, då man inte har stöd av handledaren eller andra i nätverket (Bohlin et al., 2012; Spjut Jansson et al., 2011).

Ett annat inlärningsformat som brukar införas tidigt i träningen är inläring som sker på barnets initiativ. Där är det den vuxnes uppgift att arrangera och ta till vara på motiverande situationer som möjliggör initiativ från barnet.

4.3.1 Förstärkning /prompt

Förstärkare är en konsekvens som ges direkt kopplat till barnets respons, genom förstärkning är avsikten att beteendet ska öka i liknande situationer i framtiden (Spjut Jansson et al., 2011).

För barn med diagnosen autism räcker det inte med beröm och leenden från omgivningen för att barnet ska bli motiverat, utan man behöver hitta mer tydliga förstärkare för att kunna arbeta med motivationen. Det kan vara fysiskt bus som att kittlas, roliga leksaker som snurrar och blinkar eller låter, sånger och musik eller ätbara saker som russin eller chips. Det individuella upplägget utgår från sådant som barnet tycker om och är intresserat av, det tas särskild hänsyn till motivationsaspekter (förstärkning) vid planering och träning av olika aktiviteter. Inledningsvis är det viktigt att maximera möjligheterna för barnet att lyckas och minimera risken att misslyckas i inläringssituationerna. Målet är att barnet ska uppskatta naturliga förstärkare, som leenden och "high five" (Spjut Jansson et al., 2011).

Spjut Jansson et al. (2011) formulerar att genom hela träningsprogrammet styrs inläringssituationerna av så kallad "felfri inläring". Det innebär att man konkret vägleder barnet (även kallat prompt) genom fysisk hjälp, en gest eller en verbal uppmaning. Syftet med prompt är att barnet ska lyckas. Då blir det möjligt att ge förstärkning, för att barnet ska bli motiverat att försöka igen. Prompten ska sedan alltid gradvis tas bort så att barnet blir mer självständigt. För vissa färdigheter och/eller beteenden går det att avveckla prompten efter bara några träningstillfällen, för andra kan det krävas väldigt många tillfällen (Spjut Jansson et al. 2011).

4.4 Svensk forskning kring IBT

Forskningen kring IBT-metoden i Sverige är begränsad, och endast ett fåtal forskningsstudier belyser aspekten på vilket sätt interventionen tas emot och implementeras inom den svenska förskolan (Olsson & Roll-Pettersson, 2020; Roll-Pettersson, Olsson & Ala 1-Rosales, 2016).

En svensk forskargrupp (Fernell, et al., 2011) har bedrivit forskning kring IBT-metoden och dess effekt för det enskilda barnet, då inte kopplat till förskolans verksamhet. Studien utgår från en naturalistisk utformning där 208 barn mellan 20 till 54 månader, med diagnosen autism följdes upp under två år. Resultatet i studien visar att barnens adaptiva förmåga ökade under de två åren men visade inga signifikanta skillnader mellan intensiv och icke-intensiva insatser. Individuella skillnader uppvisades dock, men inga barn var utan svårigheter efter två år. Gruppen som ökade sin adaptiva förmåga mest var barn med mindre grad autistiska symptom och en intellektuell förmåga inom genomsnittet. Slutsatserna i studien är att intensiva insatser inte visar bättre resultat än icke-intensiva, det är barnets intellektuella funktion som är den viktigaste faktorn (Fernell et al., 2011). Lundholm Hedvalls (2014) forskning visar på likartade slutsatser då barnen med tilläggsdiagnoser i form av IF oftast upptäckts tidigare, men uppvisar då inte samma effekt av interventionen. Lundholm Hedvalls (2014) förespråkar i sin studie en holistisk ESSENCE-ansats till små barns utvecklingssvårigheter. Hedvalls studie visar också att få barn med enbart autism identifieras så tidigt att det möjliggör två år av intensivintervention av habiliteringen.

Utfallet gällande intellektuell förmåga beskriver också Jansson et al. (2016) i sin forskning, hon menar att intensivinläringens utfall hos individen var varierande. Studien framhöll att interventionen inte var avgörande vare sig för ADL eller generell utveckling hos barn med autism och det framkommer ett framtida behov av att anpassa utifrån barnets funktion och beteende genom hela intensivperioden. I Jansson et al. (2016) studie erbjöds intensivträning med hem och förskola tillsammans för en grupp, endast i hemmet för en annan grupp samt eklektisk intervention för en tredje grupp. Inget barn exkluderades med anledning av intellektuell förmåga, samsjuklighet eller socioekonomiska faktorer (Jansson et al., 2016).

I januari 2003 utsåg habiliteringen en pilotgrupp som fick uppgiften att granska evidens för interventioner till barn med autism. Arbetsgruppen skulle sammanställa och kritiskt granska utvärderingar och studier gällande effekter av olika behandlingsmetoder (Bohlin et al., 2012). De skriver att evidensen för de olika interventionerna är fortfarande inte höga och mera forskning behövs (Bohlin et al., 2012; Bölte, 2014). Forskning visar stora individuella variationer i resultatet, där varje barns förutsättningar påverkar utfallet.

Spjut (2017) fortsatte forskningen kring habiliteringens interventioner. Hon beskriver i sin avhandling tre studier och i den inledande studien var syftet att utvärdera om vanligt förekommande interventionsmetoder inom habilitering minskar färdighetsbrister hos barn med autism. Resultatet visade att effekten av behandling varierade inom samtliga grupper. Det fanns barn med signifikant förbättrad adaptiv förmåga och generell utvecklingsnivå men också barn med låg eller ingen förbättring av funktioner. Effekten av samtliga interventioner var förknippade med intellektuell förmåga vid start (Spjut, 2017). Syftet med den andra studien var att utvärdera effekten av imitativ respons (IR) och intensivinläring (IBT) under en tolv veckors period, i samband med att barnet erhållit diagnos. Deltagarna randomiserades till behandling med antingen IR eller IBT, detta efter genomförd värdering av deras kognitiva, språkliga och sociala utveckling. Resultatet visade ingen signifikant skillnad mellan effekten av metoderna vid den korta uppföljningen. Slutsatsen är att IR är ett användbart behandlingsalternativ till IBT under en 12-veckors period och som en inledande intervention (Spjut, 2017). I den tredje studien utvärderades om imitativ respons (IR) utvecklade barnens förmåga till att ta initiativ (ögonkontakt) med omgivningen för att få andra att uppmärksamma det som barnet är intresserat av, dela uppmärksamhet. Grupperna utgjordes av samma barn som i studie två d.v.s. de erhöll IR eller IBT under 12 veckor, men därefter erbjöds alla barn IBT under tolv månader vilket medförde att samtliga barn erhöll totalt 15 månaders intervention.

Vid utvärdering efter tolv månader behandling visade resultaten på en signifikant ökad förmåga att initiera ögonkontakt hos de barn som fått IR initialt och därefter IBT till skillnad mot barnen som enbart fått IBT. Avhandlingens studier visar att de interventioner som vanligen ges i ordinarie habiliteringsverksamhet och deras effekt är beroende av barnets kognitiva nivå vid start av interventionen. Att utvärdera barnets kognitiva nivå måste vara en del av varje behandlingsinsats för varje enskild individ (Spjut Jansson, 2017). Resultatet visar också att imitativ respons (IR) är användbar som en inledande intervention för att utveckla barnets möjlighet till delad uppmärksamhet.

IBT- är lämpat för barn som har förmåga att vilja och kunna ta delvis ögonkontakt, vara motiverade för att kunna vara tillsammans med och göra som andra (Spjut, 2017).

En enad bild inom forskningen visar, förutom att positivt utfall på individnivå inte går att signifikant säkerställa, så finns det hinder i de organisatoriska förutsättningarna och kunskapen hos pedagoger inom förskolan (Klintwall, Gillberg, Bölte & Fernell, 2012; Långh, Hammar, Klintwall & Bölte, 2017; Roll-Pettersson et al., 2016). Roll-Pettersson et al. (2016) lyfter upp orosfaktorer i implementeringen av IBT-metoden i förskolan. Förutom pedagogernas kunskaper och utbildningsnivå så diskuteras de kontextuella, epistemologiska och filosofiska olikheter som finns emellan habiliteringen och förskolan. Detta menar de skapar spänningar som påverkar värderingar och trohet i implementeringen (Roll-Pettersson et al., 2016). De skriver vidare att det finns stödjande variabler för IBT-metoden, men frågan de ställer sig är om infrastrukturen i svensk förskola är lämplig för att implementera IBT-metoden på den nivå som krävs för en positiv utveckling hos barnet. Roll-Pettersson et al.

(2016) har identifierat några fler hindrande faktorer i samhandlingen mellan förskolan och habiliteringen. Det skriver att det ligger ett stort ansvar på personalen i förskolan att driva IBT, oftast knuten endast till en person som stod för den didaktiska planeringen vilket medförde känslighet vid frånvaro. Målen i IBT-metoden är inte heller kompatibla med målen i läroplanen för förskolan (Skollagen, 2018), samt att förskolan upplever exkluderingen för barnen i träningsituationen som negativt (Klintwall et al., 2012; Roll-Pettersson et al., 2016). Det beskrivs en klyfta mellan vetenskap och praktik.

Ytterligare faktorer som forskningen framhåller är pedagogens förmåga, kunskap samt vilja och allians till metoden (Klintwall et al., 2012; Långh et al., 2017; Olsson & Roll-Pettersson, 2020; Roll-Pettersson et al., 2016;). Att pedagogen fick vägledning av habiliteringen var avgörande, detta ledde dock till organisatoriska utmaningar. ”Experten” gav råd som kunde ge pedagogen dålig självkänsla, men när det var lyckosamt ledde det till utveckling av förskolans lärandemiljö (Olsson & Roll-Pettersson, 2020).

Olsson och Roll-Pettersson (2020) har utgått från ett didaktiskt perspektiv på samarbetet mellan förskolan, habiliteringen och barnet i förskolan i sin forskning. Detta samarbete är avseende intensivintervention när barn i förskolan fått en autismdiagnos. Den didaktiska triangelns tre hörn avser barnet, lärarens kvalitet och subjektet och den didaktiska triangeln har i studien används för att kategorisera resultatet. Insamlandet av data genomfördes under 12 månader, innehållande intervjuer och observationer. Barnet beskrevs som aktivt lärande med specifika utmaningar utifrån autismdiagnos, lärmiljön anpassades till barnets förutsättningar. Barnet lärde ibland ensam, ibland med några få och även tillsammans med andra barn. Alla uttryckte en positiv effekt hos barnet av IBT. Barnet lärande var kopplat till specifika utmaningar eller uppgifter i förskolans lärandemiljö (Olsson & Roll-Pettersson, 2020).

Det framkom två organisatoriska tendenser gällande kvalitén på lärande. Den ena tendensen avsåg vilken organisation som ansvarar för att anpassa lärmiljön utifrån barnets behov, samt möta barnets emotionella behov. Habiliteringen ger råd utifrån evidens som visats genom testning (PEP), men det är förskolan som ansvarar att anpassa till barnet i förskolan – samarbetet här blir avgörande för kvalitén. Forskningen visar att förskolan sällan har kunskap för att omvandla råden till förskolans lärandemiljö. Lärarens kunskap om att få till bra lärmiljöer är viktig för kvalitén tillsammans med samarbetet med habiliteringen (Olsson & Roll-Pettersson, 2020). En annan tendens var osäkerhet kring på vilket sätt och vem som ansvarar för att utvärdera lärprocessen, då barnen i IBT-metoden har specifika enskilda lärandemål som ska utvärderas. Det var dock osäkert varför det upplevdes svårt att utvärdera målen (Olsson & Roll-Pettersson, 2020).

Olsson & Roll-Pettersson (2020) beskriver i sin forskning att föräldrarna beskrev det positivt med möten mellan förskola – hem och HAB. Föräldrarna beskrev även missnöje när förskolan inte följer habiliteringens intensivintervention, då var en av strategierna att flytta barnet till en annan förskola. Subjektet (kunskap) var både generell och specifik, den var kopplad till de specifika utmaningar barnet hade innefattande kommunikationssvårigheter (expressivt), selektivt ätande och starka känsloreaktioner utifrån perception ex ljud. Det fanns också situationer som tränades i relation till typiskt utvecklade barn, man tränade då mera frekvent och strukturerat än kamraterna. Betydelsen av att interagera med typiskt utvecklade barn betonades, där lyfte pedagogerna vikten av social lek och interaktion – men visste inte alltid hur man skulle jobba med detta (Olsson & Roll-Pettersson, 2020).

Slutsatserna i studien var att samarbetet mellan habiliteringen och förskolan var avgörande, att man tillsammans hittade bra strategier och lärandemiljöer på förskolan för att ge barnet bästa förutsättningar för lärande. Det finns en samstämmighet i forskningen att metoden och dess mål anses kontroversiella och alliansen hos pedagoger och de organisatoriska förutsättningarna beskrivs avgörande (Klintwall et al., 2012; Långh et al., 2017; Olsson & Roll-Pettersson, 2020). Det framkom att för att barnet skulle lära var den fysiska miljön tvungen att "passa" barnet, hur viktig den var berodde också på det enskilda barnet. Beroende på vilket hörn i triangeln man tittade på framträdde olika aspekter i samarbetet mellan habilitering och förskolan (Olsson & Roll-Pettersson, 2020).

Svensk forskning visar på positiva effekter av IBT på gruppnivå, men stor variation på utfallet för den enskilda individen. Forskningen visar också behovet av vidare undersökningar och ställningstaganden kring autisminterventioner, innan generella rekommendationer kan presenteras avseende specifika metoder, och exakta utfall (Fernell et al., 2011).

4.5 Internationell forskning kring IBT

Ivar Lovaas (1927–2010) dedikerade sitt arbete under ett halvt sekel till att utveckla och förbättra livet för barn med autism och deras familjer. Hans studier indikerar att många barn som fick träning genom intensiv beteendeläring, gjorde stora utvecklingsframsteg. Redan på 60-talet startade Ivar Lovaas upp metoden IBT. Metodens synsätt kring lärande passade vid denna tid tillsammans med samhällets syn, och fick då ett naturligt fäste (Smith & Eikeseth, 2011). Senare på 80-talet, replikerades studien och det ansågs att intensiv beteendeläring läkte barn med autism. Både urval och metodens utformning i val av barn till kontrollgrupp har senare kritiserats. Det har även ställts frågor kring kvalitén på forskningen och metodens effekter för individen (Leaf, Taubman, McEachin, Leaf & Tsuji, 2011; Schopler, 2005; Smith & Eikeseth, 2011).

Forskning belyser ökningen av autismdiagnosen i samhället, och detta ställer stora krav på vården (Keenan et al., 2015), samt ett ökande krav från familjer gällande behandling (Roane et al., 2016). Forskningsfältet är delat när det kommer till uppfattningen om intensiv beteendeläring visar på evidens och är den metod som samhället idag ska erbjuda som behandling till barn med autism och deras familjer. Flera forskare menar att intensivintervention visar signifikant säkerställd utveckling av IQ samt adaptiva förmågor (Denne, Thomas, Hastings, Hughes, 2015; Eldevik et al., 2012; Keenan et al., 2015; Klintwall, Eikeseth, Eldevik, 2015). Annan forskning visar på flera olika aspekter som påverkar utfallet och lämnar en del kritik till studier som visar på hög signifikans av utfall (Baron-Cohen, 2017; Matson et al., 2014; Mottron, 2017; Roane et al., 2016).

Det hela forskningsvärlden är enad kring metoden är, att det är en stor variation på utfallet hos varje enskild individ (Baron-Cohen, 2017; Denne et al., 2015; Eldevik et al., 2012; Keenan et al., 2015; Klintwall et al., 2015; Klintwall & Eikeseth, 2012; Matson et al., 2014; Mottron, 2017; Roane et al., 2016). De faktorer som lyfts fram som avgörande för hur utfallet blir är IQ och ålder i inledningen av behandlingen (Denne et al., 2015; Eldevik et al., 2012; Matson et al., 2014; Roane et al., 2016), intensitet i träningen (Klintwall et al., 2015) samt personalens allians med metoden samt kunnande kring IBT och autism (Denne et al., 2015).

Keenan et al. (2015) framhåller även stor skillnad på synsättet mellan USA, Canada och Europa, gällande intensivläring. I Nordamerika är det självklart att erbjuda intensiv beteendeträning, som avses ha hög signifikans i behandlingen av barn med autismdiagnos. I

Europa är det en mera försiktig och skeptisk ansats till att erbjuda IBT, endast 1/3 av barnen med autism erhåller denna intensiva beteendeträning (Keenan et al. 2015).

Matson et al. (2014) har i sin studie tittat på samhällets intensioner att tidigt identifiera svårigheter och diagnoser hos barn, detta med påföljande intensivintervention från tidig ålder. Studien ställer sig frågande till att det inte finns fakta kring när det är en bra tid i barnets liv att starta intensivträning. Det tycks inte vara barnets kognitiva utveckling som avgör starten, ett yngre barn har utmaningar i uppmärksamhet, koncentration samt motorisk förmåga oavsett funktionsvariation (Matson et al., 2014). Studien lyfter även frågan om relevansen att träna 1-1 träning mellan 20-40 timmar varje vecka troligen inte är passande för barn i 2-3 års ålder, det finns inget som visar att all denna träning gör specifik skillnad. Det framträder svårigheter i tidig upptäckt och den intensiv intervention som erbjuds. Har barnet större svårigheter, så upptäcks det tidigt, har barnet samsjuklighet ex intellektuell funktionsnedsättning (IF), beteendestörningar, motoriska utmaningar krävs det en bredare insats kring flera av symptomen (Daniels & Mandell, 2014; Matson et al., 2014; Roane et al. 2016). Samsjuklighet beskrivs som riskfaktor som måste tas i beaktande för att skraddarsy tid och insats (Matson et al., 2014; Fernell & Gillberg, 2010). Matson et al. (2014) ser dock positivt på en mix av terapeuter där förälder bör vara en part, gärna förskolan och även habilitering. Denna modell menar Matson et al. (2014) förbättrar generalisering av positiva förmågor i relation till ett stort antal personer barnet interagerar med. Man bör även undersöka träning i liten grupp, då socialisation är en diagnosspecifik utmaning, och viktig för barnets vidare liv. Studien framhåller också tidig intervention där förskola och hemmet är aktörer främjar generaliseringsförmågan hos barnet.

Matson et al. (2014) är kritisk till att interventionen (IBT) inte förändrats över tid, han menar att man behöver titta mera på faktorer som samsjuklighet avseende IF, motorik och problemskapande beteende.

Flera forskningar lyfter fram utmaningen med att individer med autism är en heterogen grupp människor och att en metod för att behandla alla är en omöjlighet (Baron-Cohen, 2017; Matson et al., 2014; Roane et al., 2016). I utvärderingar av effektiviteten i metoden IBT ligger en del i kritiken att det tas liten eller ingen hänsyn till komorbiditet, även om exempelvis intellektuell funktionsnedsättning visat sig ha stor påverkan på utgången av interventionen för den enskilda individen (Roane et al., 2016). I kritiken lyfts även att studier där IBT visats fungerande är "small sample" studier som ibland saknar metaanalys. Det uttrycks ett behov av att se bredare på barnets symptom för att erbjuda intensivinlärning på ett adekvat sätt (Roane et al., 2016).

Ett flertal studier belyser olika aspekter kopplat till IBT-metoden. Behovet av att bedömning av den enskilde individen bör ligga bakom planering och målen för insatsen, behandlaren måste förstå kontextens betydelse, att kommunikationen mellan experten och personalen förbättrar möjligheten för detta samarbete (Slocum et al., 2014). En metastudie av Callahan et al. (2017) framhåller att social giltighet måste undersökas mera i behandling av individer med autism, hur träningen omsätts till vardagen. Klintwall et al. (2015) lyfter barnets motivation som en faktor i utfallet av metoden. De menar att det lilla barnets intresse för objekt och hur barnet sedan upplever motivation utifrån förstärkning påverkar eventuell framgång. Utfallet på den enskilde är dock varierande, individer med högt IQ lyckas bäst (Klintwall et al., 2015).

Mottron (2017) skriver att det finns för närvarande ingen vetenskaplig, etisk eller social aspekt som rättfärdigar IBT. Graden av välmående och förbättring av adaptiva förmågor hos

individer med autism kan inte försvaras med exkluderingen av barnet från sitt ordinarie utbildningsystem och kulturen som erhålls av familj och samhälle. Mottron (2017) menar att IBT tar bort egenskaper hos barn med autism.

4.6 Specialpedagogiska perspektiv

4.6.1 Kategoriska perspektivet

De tre perspektiv som diskuteras inom specialpedagogiken är det kategoriska och relationella perspektivet samt dilemmaperspektivet. Det kategoriska perspektivet anses ha sitt ursprung i den medicinska diskursen och här konstateras att diagnosen får en central plats (Ahlberg, 2013). Perspektivet utmärks av att det är individen som är bärare av problemet och att förklaringar på svårigheter och utmanande beteenden söks hos individen själv. Man ser en individ *med* svårigheter och de specialpedagogiska insatserna riktas mot de svårigheter individen uppvisar (Persson, 2013). Nilholm (2007) väljer istället att använda begreppet kompensatoriskt perspektiv medan det av Ahlberg (2013) benämns som individperspektivet, dessa olika begrepp tar dock alla utgångspunkt i att svårigheter tillskrivs individen.

4.6.2 Relationella perspektivet

Inom det relationella perspektivet har man istället tänkesättet att barnet är *i* svårigheter och att svårigheterna påverkas av miljön individen befinner sig i. De specialpedagogiska insatserna fokuserar då på relationen mellan den enskilda individen och pedagogen samt på vilket sätt lärmiljön tillrättaläggs (Persson, 2013). Även Ahlberg (2013) använder begreppet relationellt perspektiv och förklarar det med att individens svårigheter behöver förstås med fokus på relation och interaktion. Förklaringarna till problemen söks i mötet mellan individen och den omgivande miljön. Nilholm (2007) använder begreppet det kritiska perspektivet och han anser att svårigheter bör sökas utanför individen istället för att leta efter problem hos den enskilde. Nilholm (2007) lyfter att barns olikheter bör ses som en tillgång i barngruppen.

4.6.3 Dilemma perspektivet

Dilemmaperspektivet förhåller sig kritiskt till de andra perspektiven som beskrivits ovan. Nilholm (2007) beskriver att utifrån dessa två kontraster ges utrymme för ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet. Dilemmat innehåller grundläggande motsättningar som inte har någon helt tydlig lösning. Dessutom argumenterar Nilholm (2007) för att dilemma perspektivet har mycket gemensamt med ett sociokulturellt perspektiv då dilemman uppträder inom ramen för sociala kontexter. Fokus ligger inte på att finna den rätta lösningen utan att just undersöka de dilemman som uppstår och på vilka sätt de hanteras i verksamheten (Nilholm, 2007).

5. Teoretiska utgångspunkter

5.1 Sociokulturell teori

I ett sociokulturellt perspektiv förstås mänskligt lärande i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv, där kunskap först lever i samspelet mellan människor för att sedan bli en del av den enskilde individens tänkande och handlande (Säljö, 2014).

I detta perspektiv ses lärande, tänkande och handlande som något individer och grupper tillägnas sig genom att nyttja fysiska och kognitiva resurser. Det är samspelet mellan det kollektiva och individuella som är i fokus i sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014). Utifrån detta är det intressant att studera hur människor påverkas, på vilket sätt de tar till sig och kommunicerar kring de redskap som är tillgängliga i en specifik kultur. Då ett sociokulturellt perspektiv appliceras på förskolan och habiliteringen som två åtskilda kulturer är det intressant att förstå hur professionella påverkas av och själva är med och påverkar det som sker inom förskolans och habiliteringens kontext avseende en specifik metod. Dysthe (2003) menar att kunskap alltid är situationsbunden, den existerar inte i tomma intet utan är beroende av sin kontext. Hur professionella beskriver sina erfarenheter kring en specifik lärandemetod för barn med diagnosen autism är ifrån detta perspektiv intressant.

5.1.1 Lärande

I det sociokulturella perspektivet beskriver Vygotskij (1999) att människans lärprocesser uppkommer ur sociala aktiviteter, utgångspunkten är att man föds och utvecklas i samspel med andra människor. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv pågår lärande konstant, i all mänsklig aktivitet. Det sker i varje samtal, handling eller situation en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation (Säljö, 2014). Hundeide (2006) skriver för att förstå barnets utveckling är det inte nog att förstå det enskilda barnet, man behöver även förstå barnets sociokulturella miljö – de vägar som är möjliga i en given position.

Lärande kan förstås på flera sätt. I det sociokulturella perspektivet är utveckling och kunskap situerad och sker i samspelet mellan människor (Säljö, 2014). Inom förskolan ses lärandet i ett livslångt perspektiv där pedagogerna är med i inledningen av barnets utveckling. I läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) står det att utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden, samt att förskolan ska främja alla barns utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Läroplanen lyfter även fram det lustfyllda lärandet och att man i förskolan ska ta till vara och stärka barnets intresse för att lära. Verksamheten ska utgå ifrån barnets erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Förskolan arbetar med att alla barn ska utvecklas maximalt utifrån sina förutsättningar, och förbereda dem vidare för livet i vårt samhälle och vår kultur.

Det blir då av intresse att studera en metod som är förankrad i en lärandeteori, behaviorismen, som skiljer sig från den sociokulturella bas som förskolans läroplan (Skolverket, 2018) och dess verksamhet är förankrad i. Sannolikt kommer studien därigenom uppvisa skilda tankar kring barns lärande utifrån förskolan och utifrån habiliteringens kontext. I den föreliggande studien är det sociokulturella perspektivet centralt och det blir intressant att studera vad människor tillägnas sig och kommunicerar från två olika sociala kontexter, förskolan och habiliteringen, som båda tar sin utgångspunkt i en specifik rådande kultur och utifrån specifika normer.

Vygotskij menade att alla barns förmågor, intellektuella, emotionella, sociala, existentiella – har sin grund i sociala relationer (Säljö, 2014).

Säljö (2014) skriver att pedagogiska utmaningar såsom inlärnings svårigheter måste förstås utifrån situationsbundna kontexter (Säljö, 2014). Istället för att enbart förklara svårigheterna utifrån förmågor hos barnet som t ex olika diagnoser, intelligens eller beteenden kan svårigheterna förstås utifrån på vilket sätt barnet kan tillägna sig lärande strategier och hur dessa kan göras mer tillgängliga för det enskilda barnet med förskolan som pedagogisk plattform. Det är viktigt att förstå svårigheter som situationsbundna och inte som en svårighet som tillskrivs individen (Dysthe, 2003). För att förstå och förklara lärandet behöver den aktuella situationen analyseras, hur individen handlar och förstår, skapar mening i situationen. Strandberg (2014) skriver att kunskapsutvecklingen är en ömsesidig rörelse mellan yttre och inre aktiviteter, en rörelse mellan talande och tänkande, mellan människor och den enskilde individen, mellan interaktion och kognition.

5.1.2 Kommunikation och språk

Bjar et al. (2010) menar att kommunikation innebär att skapa mening, göra sig förstådd och förstå andra. Genom att kommunicera *med* varandra skapar vi tillsammans en förståelse för vad som händer i vår omgivning. Dessa sammanhang utvecklar förståelsen och tänkandet för det vi upplever och pratar om. Bjar et al. (2010) beskriver att kommunikationen består av två delar, den icke verbala och den verbala. I den icke verbala kommunikationen använder man sig av kroppsspråk, mimik och gester. I verbal kommunikation kombineras ord till talat språk.

Säljö (2014) skriver ”det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikationen de förs vidare” (s.22). Det medför att lära nya saker är en utveckling av kommunikationen. Individer med diagnosen autism behöver redskap för att kunna kommunicera i olika situationer. Det är viktigt att få möjlighet att uttrycka vad man har för önsknings och tankar i vardagen oavsett om det är genom kroppsuttryck, genom bilder eller verbalt tal. Lärandebegreppet i föreliggande studie avser hur de professionellas kommunikation om barns lärande, utifrån en specifik lärande metod (IBT), beskrivs i två separata kontexter - både inom förskolan samt inom barn & ungdomshabiliteringen.

alla våra handlingar och vår förståelse är delar av kontexter. Det finns inte först en kontext och sedan en handling, utan våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter. Delar och helheter definierar varandra, och kontexten kan ses som det som väver samman en social praktik eller verksamhet och gör den till en identifierbar helhet (Säljö, 2014, s.135).

I denna studie läggs ett fokus på att identifiera de möjligheter och hinder som framträder i samtal med professionella inom förskolan och habiliteringen, utifrån en specifik metod (IBT).

Språk och kommunikation har en central roll i det sociokulturella perspektivet. Enligt Vygotskij (1999) är tanken och språket två separata delar i utvecklingen, men tydligt förenade med varandra. Språkets viktigaste roll är kommunikation, där språket förklaras som en förutsättning för social gemenskap och som tankens sociala verktyg. Säljö (2014) menar att kommunikation föregår tanken, genom att lära sig ett språk lär man sig att tänka inom ramen för en specifik kultur. I föreliggande studie blir det då intressant att förstå på vilket sätt kunskapen kring metoden IBT internaliseras, först hos de professionella inom habiliteringen och därefter vidare till pedagogen i förskolan för att tillslut bli en del av det enskilda barnets lärande. Säljö (2014) menar att kunskap och lärande inte bör avgränsas till inläring, att bli en fråga till vad som finns inom individen, ”det är inget *yttre* som kommer in i det *inre*” (Säljö, 2014 s. 152). Säljö (2014) skriver att inom ett sociokulturellt perspektiv avser lärande

delaktighet i kunskaper och färdigheter i en social kontext, där kunskapen är situerad och där individen lägger till nya sätt att tänka och handla till det de redan behärskar. Säljö (2014) menar att internalisera kunskap hos någon annan antyder att det finns en färdig mental struktur som på ett mekaniskt sätt är en kopia av världen. Dysthe (2003) beskriver språket som det verktyg vi har för att förstå och tänka men också för att förmedla vår förståelse till andra. I språket kan vi samtala, utveckla och kommunicera våra tankar till omgivningen. Språket har till en början en kommunikativ och social användning för att sedan inta en individuell och intellektuell användning (Säljö, 2014). Det blir av intresse att försöka förstå på vilket sätt en specifik metod (IBT) och en bestämd manual kommuniceras från personal inom habiliteringen till pedagoger inom förskolan och slutligen till det enskilda barnet.

Håkansson och Westander (2013) beskriver att det är ogenomförbart att studera hur någon tänker men att interaktionen och kommunikationen kan studeras. För att förstå någons tankar behöver det ske någon form av mediering, vilket kan ske genom både verbal och icke-verbal kommunikation. I föreliggande studie kommer fokus att läggas både på interaktionen och på kommunikationen i intervjuerna. Språket är ett sociokulturellt redskap som kan fungera som en bro mellan tänkande, interaktion och kultur (Säljö, 2014). Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv, synen på att det främst är sociala och kulturella erfarenheter som formar vårt beteende, sätt att tänka och kommunicera. Vad som kommuniceras kring IBT (intensiv beteendeträning) i de olika kontexterna blir av stort intresse. Det sociokulturella perspektivet blir också av intresse då förskolans pedagogiska plattform och läroplan (Skolverket, 2018) tydligt tar avstamp från en sociokulturell syn på lärande genom social interaktion, relation och kommunikation utgör grunden för utveckling och lärande.

5.1.3 Proximala utvecklingszonen

Vygotskij (1999) förklarar barnets förmåga att förflytta sig från det som den kan på egen hand till det som den inte kan på egen hand med hjälp av att imitera en förebild som ett centralt moment och en utgångspunkt för relationen mellan utveckling och inläring. Säljö (2014) skriver att en lockande tanke utifrån Vygotskijs värld är att människor ständigt är i utveckling och förändring. Säljö (2014) förklarar den proximala utvecklingszonen som skillnaden, eller avståndet, mellan att klara en uppgift helt på egen hand mot vad man kan klara av om man får assistans av en vuxen eller hjälp av mer kompetenta kamrater. Säljö (2014) menar att genom begreppet utvecklingszon ville Vygotskij inte bara betona de kunskaper och kompetenser barnet redan har, utan också dess potential inför nya kunskaper. Strandberg (2014) beskriver att individen befinner sig alltid kunskapsmässigt både i kan och i kan- inte "hörnan" samtidigt. Det är att identifiera på vilket sätt ny kunskap kan förmedlas och förstås genom fysiska verktyg och med stöd av en mera kompetent annan som är centralt som pedagog. Detta oavsett om det är inom förskolans eller habiliteringens kontext.

5.1.4 Mediering

I det sociokulturella perspektivet är mediering ett centralt begrepp som innebär att vi använder oss av olika redskap som tolkar omvärlden för oss. Redskapen är beroende av den kultur vi lever i och kan vara intellektuella, språkliga eller fysiska och påverkar vårt sätt att se och förstå omvärlden (Säljö 2014). Våra upplevelser sker aldrig direkt eller objektivt utan medieras genom verktyg/artefakter och utifrån hur de medierats för oss handlar och ser vi på vår omvärld. När vi kan acceptera att tänkande inte enbart är en isolerad mental företeelse utan att det är aktiviteter integrerade med artefakter är det bara vår fantasi som sätter gränser för barnens lärandeaktiviteter.

Barn med svårigheter vänder sig till oss och kommunicerar genom sitt uppförande. Vägen till de väl fungerande metoderna går via tolkning av och förståelse för det budskap som detta beteende förmedlar. I det här arbetet ges inga standardlösningar och generella recept. Vad vi gör beror på hur vi uppfattar detta budskap, dvs. det kräver individuella bedömningar och metoder (Kinge, 2000, s. 43)

Säljö (2014) skriver att människans samspel med fysiska och språkliga redskap är det centrala i ett sociokulturellt perspektiv vad gäller lärande och utveckling.

5.1.5 Artefakt

Artefakt är också ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet som kan förklaras som de fysiska och intellektuella verktyg som vi utifrån våra erfarenheter och kunskaper har utvecklat och använder oss av inom vår kultur för speciella syften (Säljö, 2014). Relation mellan artefakter och handling måste skapas, den är inte mekanisk utan varierar mellan olika sociala praktiker (Säljö, 2014). Inom förskolan finns handlingsplaner som en artefakt för att samla specialpedagogiska mål och insatser i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Inom Habiliteringen använder man PEP-3 och IBT som en artefakt i arbetet med inlärning kring barn med diagnosen autism. Artefakter är enligt Säljö (2014) ett uttryck för mänskliga erfarenheter och värderingar och de påverkar och kan styra vårt sätt att tänka och agera, de fungerar då som ett medierande verktyg.

Inom det sociokulturella perspektivet är det givet att lärandet bli till i samspelet och kommunikationen mellan människor (Säljö, 2014). Detta oavsett om det är inom habiliteringen, inom förskolan eller i mellanrummet mellan aktörerna för metoden IBT – habilitering, förskola samt barn och familj. Kunskapen ses som situationsbunden (Dysthe, 2003) och kommunikationen föregår tanken, och genom att lära sig ett språk lär man sig tänka inom ramen för en specifik kultur (Säljö, 2014). Denna studie önskar att belysa den kulturella interaktionen och kommunikationen och beskriva vilka uppfattningar som framkommer genom språkliga uttryck, avseende lärande utifrån en specifik lärandemetod för barn med diagnosen autism. Det är av intresse att förstå hur lärandesyn, styrdokument och behandlingsinterventioner troligtvis formar individers språkliga uttryck kring en specifik lärandemetod utifrån den kontext individen befinner sig i. Som pedagog är det centralt att identifiera hur ny kunskap kan förmedlas. Utifrån denna aspekt blir det intressant på vilket sätt professionella inom förskolan och habiliteringen beskriver de språkliga, fysiska och intellektuella verktygen, och på vilket sätt de uttrycks i förhållande till IBT-metoden. Det blir också intressant att förstå hur det kommuniceras kring barnets proximala utvecklingszon i de olika kontexterna, även i förhållande till en mera kompetent annan (Säljö, 2014). Säljö (2014) skriver att lärandet i relation till användandet av artefakter oavsett om de är språkliga, fysiska eller intellektuella, så är relationen mellan dessa inte mekanisk utan varierar mellan olika sociala kontexter. Här blir därför intressant att undersöka om skillnader framkommer i hur en specifik lärandemetod beskrivs och används i de två separata kulturerna som studien avser, habilitering och förskola.

5.2 Systemteori

En inspiration från systemteori har tillämpats i studien. Valet att använda Bronfenbrenners ekologiska systemteori som teoretiskt perspektiv gör det möjligt att se hur skilda delar som förskolan och habiliteringen i egenskap av organisationer samverkar och därmed påverkar barnet lärande och utveckling utifrån en specifik lärande metod (IBT).

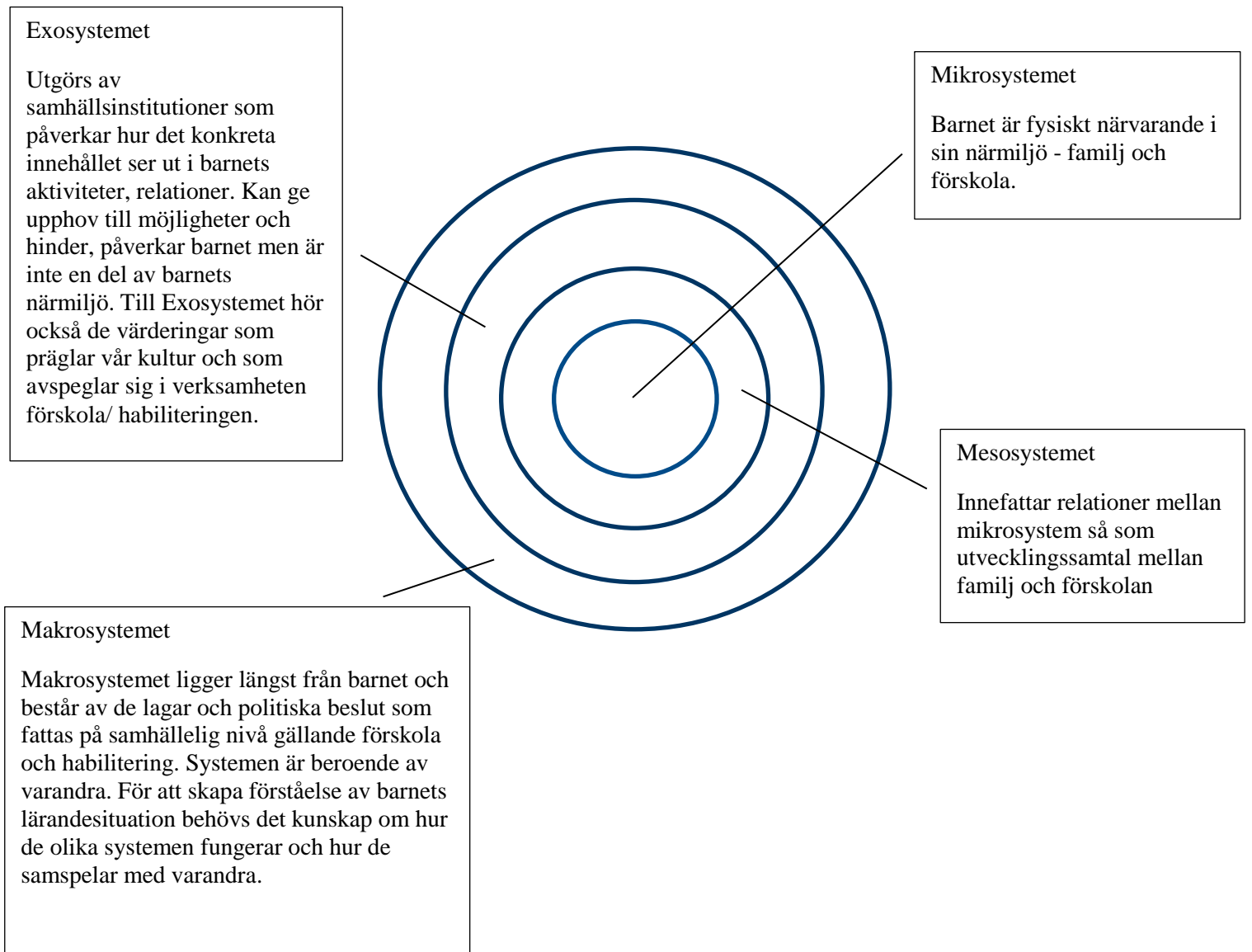
Grundläggande i systemteori är helheter, där delarna samverkar med varandra. För att öka förståelsen av systemet måste vi ta reda på hur samverkan med omgivningen föregår (Nilholm, 2016). Urie Bronfenbrenners tolkning av systemteori benämns ekologisk systemteori, den beskriver hur individen påverkar miljön och hur miljön påverkar individen. Detta förhållande mellan individ och miljö kan beskrivas som ett system (Nilholm, 2016). Enligt ekologisk systemteori är de miljömässiga faktorerna angelägna att undersöka med ett fokus på samspelet mellan dessa. De delar av miljön som är betydelsefulla och har en mening för individen är de som mest bidrar med den psykologiska utvecklingen. Inom den utvecklingspsykologiska forskningen ligger istället fokus på individens beteende och egenskaper. Miljöns betydelse studeras i mindre omfattning och då inte utifrån vad som faktiskt händer eller vilka processer som faktiskt utvecklas inom en specifik organisation. Det blir då intressant att förstå på vilket sätt habiliteringen och förskolan samverkar och på vilket sätt lärandemål beskrivs i relation till familjen, barnet – och slutligen individens lärande och utveckling.

Öquist (2018) uttrycker att människan är en del av en helhet, som påverkar och skapar sin verklighet och bakomliggande strukturer påverkar människors relationer och beteenden. Systemteorin (Öquist, 2018) beskrivs som en teori där mänskligt handlande och mänskliga problem är något som uppstår i interaktion mellan människor och som inte kan förklaras av den enskilda individens kvaliteter. Svårigheten framträder mer ur kommunikation och relation än utifrån enskilda individer, för att åstadkomma en lösning krävs förändring av samspelets mönster. Ett systemteoretiskt angreppssätt avser att komma bort från sökandet efter fel, istället leta mönster, hitta det som hindrar respektive främjar.

När utgångspunkten är systemteoretisk och syftet är att åstadkomma en förändring i systemet är information grundläggande (Öquist, 2018). Systemteorin studerar människor i deras egna miljöer och relationer. Vidare beskrivs vikten av att det sker kommunikation mellan olika system och att kommunikationen har stor betydelse för att kunna öka kunskap och kompetens inom systemen. När två system har utbyte med varandra ökar den samlade kompetensen, oberoende av vilken typ av system det handlar om. Nilholm (2016) menar att Bronfenbrenners ekologiska systemteori har flera likheter med sociokulturell teori och att en av hans främsta inspiratörer var Vygotskij. Båda teorierna lyfter fram betydelsen av sociala och kulturella/miljömässiga faktorer för barns utveckling och lärande, man inte kan skilja barnet från dess kontext.

Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv på studien blir det intressant att studera människor i deras miljö och i deras relationer till sina kollegor i respektive kontext. Få kunskap kring hur människor påverkar och påverkas i de olika systemen och på vilket sätt detta beskrivs i samtalen. Identifiera det som hindrar och främjar i kommunikationen kring en specifik lärandemetod och arbetet med IBT och barn i förskolan. Systemteorin blir intressant då den behandlar sociala interaktioner och relationer mellan människor i lärandemiljöer och på vilket sätt det påverkar samverkan mellan organisationerna habilitering och förskola.

5.2.1 Bronfenbrenners ekologiska systemteori



6. Metod

Inledningsvis redovisas metodval och urval. Därefter följer en beskrivning av studiens genomförande och min roll som moderator. Slutligen beskrivs bearbetning och analys av den insamlade empirin utifrån ett sociokulturellt och systemteoretiskt perspektiv. Avsnittet avslutas med en redogörelse och diskussion kring studiens giltighet, tillförlitlighet samt etiska överväganden.

6.1 Metodval

För att uppnå studiens syfte har valet att göra en kvalitativ studie varit naturligt, då en kvantitativ studie inte är relevant när avsikten är att få kunskap om på vilket sätt människor kommunicerar sina erfarenheter kring en specifik metod (IBT). Kvale och Brinkmann (2014) skriver ”den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter” (s. 17).

Denna studie fokuserar på professionella inom habiliteringen och förskolans kontext och vad de kommunicerar med utgångspunkt i en specifik metod, samt hur de beskriver den utifrån sitt perspektiv och uppdrag. Den sociokulturella teorin tar sin utgångspunkt i att verkligheter består av sociala praktiker, där människor ses som kommunicerande deltagare och kunskapen ligger i språket (Säljö, 2014). I den sociokulturella teorin är även kulturella, kontextuella redskap centrala. Systemteorin studerar människor i deras egna miljöer och relationer (Öquist, 2018). Enligt ekologisk systemteori är även de biologiska och miljömässiga faktorerna angelägna att undersöka, hur förskolan och habiliteringen i egenskap av organisationer samverkar och därmed påverkar barnets lärande och utveckling utifrån en specifik lärande metod (IBT). Nilholm (2016) menar att Bronfenbrenners ekologiska systemteori har flera likheter med sociokulturell teori. Båda teorierna lyfter fram betydelsen av interaktionen mellan individ-miljö/kontext som faktorer för barns utveckling och lärande. De specialpedagogiska begreppen i studien vill synliggöra en viss koherens gällande de teoretiska ramarna som finns inom två separata kulturella kontexter, habilitering och förskola. Gällande habiliteringen framträder ett inlärningsteoretiskt synsätt med utgångspunkt i behaviorismen, detta kopplas även till det kategoriska perspektivet inom specialpedagogiken. Fokus på diagnoskriterier och behandling blir synlig. Inom förskolan, som har styrdokument och lärandeteori förankrad i den sociokulturella teorin finns det tydliga kopplingar till det relationella perspektivet inom specialpedagogiken. Fokus i förskolan är att lärande sker i sociala sammanhang och att vi utvecklas i relation till andra människor. Det är dock i mötet mellan dessa två system som informanternas erfarenheter beskriver att olika dilemman framträder.

Initialt i studien var intentionen att samtliga informanter erhöll bakgrund i en lärarutbildning. Detta blev en utmaning då möjligheter att få informanter vid tiden för datainsamling inte var självklar med anledning av Covid-19. Studien resulterade i två fokusgrupper från habiliteringen, den ena med enbart specialpedagoger, den andra med två specialpedagoger och två logoped. Då studien avser informanternas uppfattningar och beskrivning med hänsyn till en specifik metod (IBT), och dessa yrkesgrupper vanligtvis arbetar i tvärprofessionella team, påverkas troligen inte resultatet. Inom förskolan var samtliga informanter förskollärare. Argumentet för metodvalet är den empiriska undersökningen, som försöker få kunskap ur någons berättelse, deras kommunikation kring en viss metod, vilket här avser IBT – intensivinterventionen habiliteringen erbjuder barn med diagnosen autism. Empirin avser

dessutom att förstå hur människor som lärande individer interagerar med artefakter, kulturella produkter och människor i en specifik kontext, samt på vilket sätt detta påverkar vad och hur en specifik metod kommuniceras.

Det sociokulturella perspektivet tar ett interaktivt utgångsläge och systemteorin studerar människor i deras egna miljöer och relationer, därmed blev intervju med informanterna ett naturligt val av empirisk insamlingsmetod.

Insamlandet av empiri till denna studie skedde både genom fokusgruppsintervjuer, med professioner inom habiliteringen samt genom enskilda intervjuer med förskollärare från förskolans verksamhet. Fokusgrupp beskrivs som ”en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestäms av forskaren” (Wibeck, 2010 s. 25). Genom metodvalet skapas eventuellt möjlighet att få kunskap från de professionellas beskrivningar och kommunikation kring en viss metod, IBT – intensivinterventionen habiliteringen erbjuder barn med diagnosen autism. Utgångspunkten blir att söka kunskap ur kommunikationen och synliggöra eventuella hinder och möjligheter som framkommer i två olika kontexter.

Wibeck (2010) lyfter fram fokusgruppen som en metod som används för att studera innehåll det vill säga gruppmedlemmarnas åsikter och uppfattningar, dels för att undersöka själva interaktionen. Wibeck (2010) skriver vidare att i användandet av fokusgrupper kan forskaren få en insyn i hur kunskap och idéer utvecklas och används i en viss kulturell kontext. Detta styrker lämpligheten att använda fokusgrupp i föreliggande studie då huvudsyftet är att studera deltagarnas beskrivning och uppfattning angående en specifik metod.

Insamling av empirin har varit en utmaning denna vår då Covid-19 drog in över världen och de fysiska mötena var inte längre lika enkla att få till. Initialt var planen att använda fokusgrupper även vid intervjuer med förskollärarna, men med anledning av rådande situation med bl.a. begränsning av besök av utomstående i förskolan samt ökad belastning på personalen, genomfördes enskilda semistrukturerade intervjuer med förskollärarna, via Skype samt telefon. Fokus för båda intervjuformerna är dock informanternas beskrivningar och uppfattningar om ett specifikt fenomen, i detta fall IBT-metoden.

Utifrån sociokulturellt perspektiv är språket intervjuprocessens verktyg. Resultatet framträder i språklig form där muntliga uttalanden och utskrivna texter ska analyseras (Kvale & Brinkman, 2014). Detta avseende både de enskilda intervjuerna så väl som fokusgruppsintervjuerna. Uppgiften blir då att synliggöra de professionellas uppfattning och beskrivning av en specifik metod, metoden IBT.

6.2 Urval

För att studiens syfte och frågeställningar skulle vara möjliga att besvara, användes ett strategiskt urval (purposive samples). Strategiskt urval innebär att informanterna valdes ut i enlighet med studiens mål, att få ökad insikt och förståelse genom att på djupet studera vad ett mindre antal människor har att kommunicera kring ett specifikt ämne, i denna studie IBT-metoden (Wibeck, 2010). Vid planering för hur forskningsgrupperna ska sättas samman, är det en nödvändighet att kunna utgå från att de professionella har kunskap och erfarenhet kring den metod studien avser att belysa. Det strategiska urvalet gäller även för de individuella intervjuerna i studien. Inledningsvis skrevs en projektbeskrivning till regionens centrala habilitering och när den godkändes togs kontakt med chefer för professionella inom

habiliteringen för att få tag på lämpliga informanter. För att intervjua informanter inom förskolan gjordes försök genom digitala forum, bl a. Facebook, vilket inte gav framgång. Sedan uppkom möjligheten genom en kontaktperson, som via sitt arbete hade kännedom om förskollärare i förskolans verksamhet som arbetat utifrån IBT-metoden. Kontaktpersonen presenterade lämpliga och tänkbara informanter med erfarenhet av metoden, IBT. Genom den kontakten presenterades sedan ytterligare möjliga informanter inom förskolan. Snöbollsurval innebär att personer som redan rekryterats uppger namnen på andra informanter som kan vara intressanta för studien, på detta sätt växer sig gruppen större (Bryman, 2018; Wibeck, 2010).

Urvalet bestod av två fokusgrupper inom habiliteringen, den ena fokusgruppen med enbart specialpedagoger och i den andra fanns två logopedier samt två specialpedagoger. Dessutom genomfördes fyra enskilda intervjuer med förskollärare inom förskolans verksamhet, de deltog via Skype samt på telefon, då det inte var möjligt att samla så många människor från olika verksamheter för en fokusgrupp utifrån rådande omständigheter våren 2020 (Covid-19). Förskollärarna inom förskolan hade samtliga lång erfarenhet i yrket, mellan 20-40 år, de hade även erfarenhet av att arbeta med barn med diagnosen autism samt utifrån IBT-metoden. Till varje fokusgrupp bjöds det in fyra till fem deltagare för att säkerställa en lämpligt stor grupp även vid bortfall. Wibeck (2010) skriver att ”mycket talar för att gruppen inte ska vara för stor //...// rentav att den övre gränsen för hur många människor som samtidigt kan vara inbegripna i ett samtal går vid fyra personer” (s.61).

Utifrån studiens syfte att belysa professionellas uppfattningar och beskrivning av IBT, valdes specialpedagoger samt logopedier inom habiliteringen och förskollärare inom förskolan då de troligtvis hade liknade demografiska variabler. Interaktionen underlättas om gruppmedlemmarna har liknade socioekonomiska bakgrund. Likartad bakgrund vad gäller kunskap och utbildning underlättar också gruppens interagerande (Wibeck, 2010). Utifrån de demografiska variablerna valdes grupper med samma bakgrund i kunskap, utbildning, etc. Detta bidrar troligen till ett gemensamt språk, både för förskollärarna och för de professionella på habiliteringen. I en av fokusgrupperna ingick logopedier tillsammans med specialpedagoger, där deras kunskap och utbildning i metoden IBT är gemensam och därför påverkas troligen inte resultatet. Dessa yrkesgrupper arbetar vanligen tvärprofessionellt inom habiliteringen med IBT.

6.3 Genomförande

Studien inleddes med en litteraturgenomgång som inkluderade datasökning med orden TBA, ABA, IBT, autism, preschool, fokusgrupp. I nästa steg togs kontakt med habiliteringen och förskola för att hitta informanter till studien.

I genomförande av en fokusgruppsundersökning är det fyra centrala delar som bör identifieras för att ge de yttersta förutsättningar för själva gruppssessionen (Wibeck, 2010). De fyra delarna är planeringsfasen, rekrytering, diskussionsledning samt analys. I kommande avsnitt beskrivs processen genom de fyra faserna – vilka val och ställningstaganden som gjorts på vägen.

Initialt i planeringsfasen reflekterades kring formulering av syftet och om de två intervjuformerna därmed var lämpliga som metod. Studiens syfte avgjorde därefter vilka professioner som behövde delta i fokusgrupperna för att studiens frågeställningar skulle vara möjligt att besvara.

Empirin till studien insamlades som tidigare beskrivits via kombinerad metod (Wibeck, 2010), fokusgrupper och enskilda intervjuer via Skype eller telefon.

Ett missivbrev (se Bilaga, 1 och 2) formulerades, både till habiliteringens berörda personal och till förskollärare i förskolan, där syftet med studien presenterades. Där beskrevs även på vilket sätt intervjun skulle genomföras och vad som förväntades av dem i form av tidsåtgång, förkunskaper, samt att de som informanter när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande i studien. Fokusgruppernas samtal spelades in i både ljud (diktafon) och bild (film). Genom att kombinera dessa två dokumentationssätt med varandra, är förhoppningen att få en så nyanserad bild som möjligt av interaktionen och kommunikationen i gruppen. I en av fokusgrupperna uttryckte en deltagare ovilja till att filmas, detta respekterades och inspelningen ägde rum med enbart ljud.

Enskilda intervjuer genomfördes via Skype som spelades in med ljud och bild. En av informanterna var inte bekväm med Skype, i den intervjun spelades telefonsamtalet in med endast ljud. Informanterna från förskolan fick förutom missivbrevet, även frågeguiden utskickad innan intervjutillfället. Detta gjorde intervjun troligen mera effektiv och rikare på uppfattningar och beskrivningar om metoden, då möjligheten att tänka igenom sina erfarenheter och uppfattningar innan intervjun var möjlig.

6.4 Moderators roll

I planeringsfasen reflekterades mycket över min roll som moderator i gruppsessionen samt på vilket sätt informanten eventuellt kunde påverkas i den enskilda intervjun som hölls utifrån en förbestämd frågeguide.

Ostrukturerad intervjuform användes i fokusgrupperna. Utifrån forskningsfrågan används mer eller mindre strukturerad form av fokusgrupp, där även sammansättningen av grupper är beroende av forskningsfrågan (Wibeck, 2010). Med bakgrund i studiens syfte att komma åt professionellas uppfattning och beskrivning av en metod kom ostrukturerad intervju troligen att ge deltagarna ett större utrymme att beskriva sina uppfattningar utan att de styrdes av ledande frågor från mig. Jag satt tillsammans med deltagarna, men intog inte en ledarroll för fokusgruppen. Däremot hade vissa teman förberetts som var önskvärda att beröra utifrån studiens syfte. Dessa teman fördes in i diskussionen om de inte självmant kom upp eller vid långa perioder av tystnad.

många gånger fungerar fokusgrupperna kanske bäst när gruppmedlemmarna får diskutera med varandra och tillåts introducera nya ämnen, men där moderator ändå har beredskap att gå in och styra upp diskussionen om gruppen alldeles kommer ifrån ämnet (Wibeck, 2010 s.58).

Intrapersonella faktorer, dvs personlighetsdrag så som framtoning i form av att vara vänlig, intelligent, aggressiv eller dominant påverkar gruppdynamiken på olika sätt. Personlighetsdragen interagerar också med de demografiska variablerna och det är viktigt att jag som moderator snabbt identifierar mönster i gruppen som eventuellt hindrar alla att ta plats och få uttrycka sina åsikter och värderingar (Wibeck, 2010). Här kommer troligtvis min erfarenhet i form av specialpedagogsyftet och att ha handlett många olika grupper och varit mötesledare i stora möten, göra det möjligt att identifiera mönster utifrån intrapersonella faktorer. Utifrån denna bakgrund gick således jag in i diskussionerna och såg till att alla gavs möjlighet att uttrycka sina uppfattningar omkring metoden.

Interpersonella faktorer, ”påverkas i hög grad av förväntningar på hur andra kommer att agera” (Wibeck, 2010 s.30) samt gruppkohesion, ”den samhörighet eller tillhörighet individen känner med gruppen eller styrkan i önskan att tillhöra den” (Wibeck, 2010 s.30). Detta är två faktorer som jag i form av moderator behöver vara medveten om när det, som i denna studie, bjöds in specifika yrkesgrupper där dessa mönster eller förväntningar på olika sätt kan vara befästa.

En av de viktigaste faktorerna för känslan av samhörighet är likhet i bakgrund och attityder. För den skull behöver inte fokusgruppen bestå av personer som håller med varandra, men det kan bli ett problem om de har för vitt skilda åsikter (Wibeck, 2010). Sannolikt har deltagarna i studiens fokusgrupper en likhet i bakgrund och attityd, dock kan olikheter i åsikter finnas. Några stora skillnader var dock inte troligt då det var en specifik metod (IBT) som diskuterades.

När samhörighetskänslan är hög och gruppens gränser mycket tydliga finns risk för group-think inträder. Detta innebär endast ett sätt att tänka är acceptabelt ”ett rätt sätt”. Då kan resultatet äventyras – å andra sidan kan grupptänkandet i sig ses som ett resultat: finns det normer för vad som i en viss grupp är tillåtet att säga om ett visst ämne? (Wibeck 2010 s. 31).

Min makt och position som den som initierat ämnet och ska analysera det som sägs har naturligtvis påverkan på gruppen. Jag betonade inledningsvis att jag inte är expert på det ämnet som skulle diskuteras och att syftet med diskussionen inte var att kontrollera deras kunskaper eller få fram rätt eller fel svar.

Informanterna har ett gemensamt uppdrag i arbetet kring metoden, IBT och ingen av deltagarna sitter i en chefsposition. Detta gällde både de professionella inom habiliteringen och förskollärarna inom förskolan, vilket troligen gjorde samtalen i fokusgruppen och de enskilda intervjuerna mer likvärdiga.

I de enskilda intervjuerna med förskollärare blev rollen som en samtalspartner mera framträdande. Valet inför de enskilda intervjuerna blev förutom att skicka missivbrevet, även att skicka ut frågeguiden (Bilaga 3) till informanterna. I intervjun är det centralt att få fram informantens uppfattning och synvinkel på IBT-metoden. Då kan utskicket av frågeguiden eventuellt släta ut maktbalansen mellan intervjuare och informant då båda har kännedom om de frågeställningar intervjun kommer innehålla. I samtalet kommer även följdfrågor ställas för att förtydliga och fördjupa informanternas utsagor.

Söker förstå världen ur undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014, s.17).

Frågeguiden formulerades utifrån öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor, enligt Wibeck (2010). Denna uppbyggnad gav troligtvis en frågestruktur som kunde göra informanten avslappnad, då de inledande frågorna var faktafrågor som hade för avsikt att skapa relation i mötet. Min vana av att handleda individuellt och i grupp ger sannolikt en större erfarenhet där miner, leende och nickningar för att bekräfta det informanten säger eftersträvades att ske till det minimala.

6.5 Bearbetning, tolkning och analys

Det sociokulturella perspektivet vid analysen tar sin utgångspunkt i att lärande är situationsbundet och sker i all mänsklig aktivitet (Säljö, 2014). Systemteorin (Öquist, 2018) beskrivs som en teori där mänskligt handlande och mänskliga problem är något som uppstår i

interaktion mellan människor och som inte kan förklaras av den enskilde individens kvaliteter. Studien har sitt fokus i vad som kommuniceras genom språket, samtalet och vad som framkommer i form av kontextuella artefakter samt kulturella produkter inom förskola och habilitering. Denna studie vill belysa dessa kontextuella diskurser. Både den sociokulturella och systemteoretiska teorin lyfter fram betydelsen av miljömässiga och kulturella faktorer för barns utveckling och lärande (Öquist, 2018). Systemteori som teoretiskt perspektiv gör det även möjligt att se hur skilda delar som förskolan och habiliteringen i egenskap av organisationer samverkar och därmed påverkar barnets lärande och utveckling utifrån en specifik lärande metod (IBT).

Bearbetningen av den insamlade empirin, som bestod av inspelade fokusgruppsamtal samt enskilda intervjuer, inleddes med att transkribera all empiri till utsagor i skrift. Empirin bestod av två stycken timmeslånga intervjuer i fokusgrupperna, samt fyra 30-40 minuters intervjuer med förskollärare inom förskolan. Därefter lästes materialet igenom i sin helhet flera gånger, detta för att möjliggöra att eventuella mönster framträder som vid den första anblicken varit osynliga. Sedan jämfördes data där helhet och delar var i fokus. Empirin förstods utifrån innehållet och de mönster som framkom, inte ordagrant. Enligt Wibeck (2010) är det centralt i analysen att jämföra och hitta mönster.

De språkliga beskrivningarna blev bärare av informanternas uppfattningar om metoden IBT, både inom förskolan och inom barn-och ungdomshabiliteringen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kräver tolkning av text att den som tolkar kan ta mening ur texten med utgångspunkt i en förståelse för den praktik som i text beskriver informanternas berättelser (Säljö, 2014). Därefter grupperades materialet utifrån centrala teman som besvarade studiens syfte och frågeställningar. Faktorer som lyftes fram belyste möjligheter och hinder i arbetet med metoden IBT och implementeringen i förskolans kontext.

Studiens resultat ägnades enbart åt empirin inledningsvis och lät de teoretiska utgångspunkterna samt tidigare forskning ligga i bakgrunden. Detta utifrån en medvetenhet om risken att leta efter sådant som bekräftar teorierna.

Analysen av materialet skedde därefter i en växelverkan mellan empiri och litteratur där det togs utgångspunkt i de sociokulturella nyckelorden så som mediering, artefakt, på vilket sätt de kommunicerades via språket blev utgångspunkten och gav möjlighet att kvantifiera studiens resultat. Enligt Wibeck (2010) är det centralt i analysen att hitta mönster och jämföra olika data mot varandra vilket innebar att transkriberingen fick genomläsas upprepade gånger och texten sorterades upp under många olika rubriker och utsagor. Inledningsvis kategoriserades empirin utifrån möjlighet och hinder med IBT-metoden, där helheten och delarna identifierar varandra, både inom förskolan och inom habiliteringen kontext. Därefter kategoriserades materialet med stöd av de artefakter som medierades, artefakterna var knutna både till methodspecifika begrepp men framträdde även i form av kontextuella skillnader som tog avstamp i styrdokument och lärandesyn i respektive organisation. De kontextknutna beskrivningarna sammanställdes sedan genom att empirin färgkodades i teman som svarade på syftet och frågeställningarna för studien.

För att försöka förstå en specifik metod (IBT) och en specifik kontext (förskolan och habiliteringen) och dess uppfattning samt beskrivning är tolkningen av materialet av stor vikt. Vid bearbetningen tolkades och omformades materialets innebörd flertalet gånger. Detta för att få förståelse för de förutsättningar som eventuellt är kontextuellt bundna och som förskola och habilitering har att förhålla sig till. Ett systemteoretiskt angreppssätt avser att komma bort

från sökandet efter fel, istället leta mönster, hitta det som hindrar respektive främjar. Studien har även ett intresse i hur två organisationer samverkar (förskola och habilitering), som i den ekologiska utvecklingsmodellen finns inom olika system (mikro och exo). På så sätt kunde studiens frågeställning om vilka aspekter som hindrar eller möjliggör arbetet med IBT-metoden i förskolan besvaras. Genom hela processen fanns en kritisk medvetenhet och ödmjukhet inför att det är tolkningar av någons uppfattning och beskrivning som bearbetas.

6.6 Etik

Etiska frågor som rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet är centrala principer att ta ställning till under studien (Bryman, 2018). De etiska riktlinjerna utifrån Vetenskapsrådet (2017) som togs hänsyn till var sekretess, tystnadsplikt, anonymisering, samt konfidentialitet. Under studiens utförande blev informanterna informerade om studiens syfte och frivilligheten i att delta, samt deras möjlighet att avbryta sitt deltagande om de önskade (informationskravet). Informationen till deltagarna skedde i två missivbrev (Bilaga 1 och Bilaga 2), där det också klargjordes på vilket sätt intervjun skulle genomföras, hur resultatet skulle analyseras, samt tidsåtgång för informanten. Samtliga deltagare samtyckte till att delta i studien (samtyckekravet). Inom habiliteringen gavs även samtycke av informanternas närmaste chef.

Utifrån sekretess och tystnadsplikt presenteras inte information som är möjlig att härröra till den enskilda informanten i den slutliga studien. De citat som presenteras i resultatet är kodade och kan inte kopplas till enskilda deltagare. Materialet förvaras konfidentiellt (konfidentialitetskravet) och informationen är endast till för denna studie (nyttjandekravet). Informanternas beskrivning och uppfattning av en specifik metod är i fokus och den enskilda informanten en representant för, i detta fall, förskolan respektive habiliteringen och det är de mönster som framkommer utifrån de olika kontexterna som presenteras i resultatet. Materialet behandlades anonymt, där det inte fanns specifika frågor om vilka informanterna var, mer än representant för sin yrkeskategori och den verksamhet som representeras.

Deltagande i studien medför också att slutresultat av studien kommer att mailas ut till alla informanter vilket också ingår i god forskningssed enligt Vetenskapsrådet (2017).

6.7 Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdigheten i studien är relaterad till tolkningen av det som observerats (Wibeck, 2010) och ”om en metod undersöker vad den påstås undersöka” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 296). I denna studie är människors beskrivning och uppfattning av en specifik metod (IBT) i fokus och informanterna delar alla erfarenhet av den avsedda metoden. Deras personliga upplevelse och deskriptiva berättelse vid intervjutillfällena ökar trovärdigheten i studien då deras uppfattning var central. Forskaren har dessutom ställt likadana frågor till informanterna inom förskolan samt presenterat samma teman i fokusgrupperna, vilket styrker trovärdigheten. Att samma forskare har genomfört samtliga intervjuer, både i fokusgrupperna och i de enskilda intervjuerna i förskolan är också med på att öka trovärdigheten i studien.

I fokusgrupperna kan eventuellt deltagarna påverkats i sina åsikter av att de delade intervjutillfällena tillsammans med kollegor, ”säger det som är socialt accepterat och utelämnar information” (Wibeck, 2010 sid. 144). Inga chefer deltog vid intervjutillfällena vilket möjligen hade kunnat påverka informanternas känsla av frihet i att kunna svara uppriktigt och i den färdiga studien kommer informanternas personliga uttalande inte vara

möjliga att koppla till enskild deltagare. Detta medförde troligen att informanterna inte utelämnade information, då de deltog som representanter för barn-och ungdomshabilitering och metoden IBT.

De enskilda intervjuerna gav större utrymme att beskriva sin uppfattning, då de endast samtalade med moderatorn, och genom detta troligen upplevde en större anonymitet. Detta skiljer sig från att delta i fokusgrupp där kollektivets tankar och uppfattningar kan styra diskussionen. De fyra enskilda intervjuerna visade dock på samstämmiga uppfattningar och beskrivningar av metoden (IBT), därigenom uppnås troligen trovärdighet även inom förskolan som kontext.

Wibeck (2010) skriver att ett hot mot trovärdigheten kan vara att intervjuerna äger rum på en plats där informanterna känner sig främmande. Informanterna från habiliteringen deltog med kollegor och på sin ordinarie arbetsplats, informanterna från förskolan befann sig på sitt arbete eller i sitt hem i intervjutillfället, samtliga var också väl införstådda med ämnet och syftet med studien. Detta medförde möjligen att de kände trygghet och lämnade en relevant och sanningsenlig beskrivning, vilket ökar trovärdigheten för studien.

Reliabilitet avser hur tillförlitligt ett forskningsresultat är. Att flera forskare, oberoende av varandra når samma resultat utifrån ett givet material (Wibeck, 2010). Kvale & Brinkmann (2014) benämner reliabilitet utifrån om resultatet kan reproduceras vid andra tider eller av andra forskare.

I studiens genomförande var transparens i relation till informanterna viktig, de blev informerade om syfte och frågeställningar innan intervjun samt på vilket sätt deras utsagor skulle användas och presenteras. Forskaren har också transkriberat ett inspelat material, läst igenom därefter kategoriserat efter möjligheter och hinder samt teman som framkom. Sedan gick forskaren tillbaka till utsagorna och färgkodade utifrån de teman som framkom för att slutligen koppla citaten från informanterna till övergripande resultatområden som visade sig, både inom förskolan och inom habiliteringen.

Studien avser att få kunskap om hur professionella beskriver sina erfarenheter av en viss metod (IBT). Genom att ställa öppna frågor och samtala kring likartade teman både i de enskilda intervjuerna och fokusgrupperna fick informanterna stort utrymme att beskriva sin uppfattning och genom deras berättelse ökar tillförlitligheten och svarar på studiens syfte och frågeställningar.

Den enskilde informanten representerar även en yrkeskategori och samtalar utifrån en specifik metod, detta medför troligen att de lämnat en riktig bild och ökar därmed tillförlitligheten. Pålitligheten i studien finns också genom urvalet, att det verkliga är personer som har erfarenhet av metoden.

Genom att noggrant beskriva de olika stegen i studiens planering och genomförande har en strävan för öppenhet inför läsaren hela tiden varit i fokus. Vid redovisning av resultatet i studien illustreras den refererande texten av flera citat, vilket också ger transparens och en möjlighet för läsaren att själv göra både en bedömning av forskarens analys, men också att kunna göra egna tolkningar av informanternas berättelser. Därmed blir transparens i studien som helhet ett mått och redskap för läsaren själv att bedöma studiens trovärdighet.

6.8 Generaliserbarhet

Utifrån generaliserbarhet som begrepp var det viktigt att ta hänsyn till att informanternas uppfattningar och beskrivningar var beroende av både insikt i metoden och erfarenhet från den kontext, förskola och habilitering, vilka avsågs i studien. De både påverkar och påverkas av den kontext där deras kunskap används. Den beskrivning informanterna ger kring sina erfarenheter utifrån metoden, har skett i samspel med andra aktörer och därför kan resultaten inte utan vidare generaliseras på andra grupper.

I samhällsvetenskapliga studier lyfts den naturalistiska generaliseringen (Kvale & Brinkman, 2014), som tar utgångspunkt i den personliga erfarenheten. Erfarenheterna övergår från tyst kunskap via kommunikationen till explicit påståendekunskap. Urvalet för studien kom att bli litet vilket inte heller gör det möjligt att göra någon generalisering utifrån den aspekten. Däremot kan resultaten eventuellt vara relaterbara på motsvarande grupper inom liknande situationer och sammanhang då den praktik som studerats inte är unik i sammansättning eller kontext. Stukát (2011) menar att relaterbarhet kan ses som en svagare variant av generaliserbarhet och användas i studier där generaliserbarhet inte är möjlig.

7. Resultat

Resultatdelen är indelad i två avsnitt, där den inledande delen avser professionella inom habiliteringen och deras beskrivning och erfarenheter kring arbetet med IBT-metoden. Den andra delen innefattar förskollärare inom förskolan, deras beskrivning av metoden är där i fokus. Resultatdelen fokuserar på möjligheter och hinder utifrån de två kontexterna samt beskriver vilka perspektiv på lärande som framträder. Slutligen presenteras informanternas uppfattning av metoden för det enskilda barnet – med förskolan som pedagogisk plattform.

Varje citat är specifikt kopplat till en enskild respondent och profession. Habiliteringens respondenter är kategoriserade med versalen H för habilitering och numrerade 1 eller 2 avseende vilken fokusgrupp de deltog i därefter benämns varje respondent a-h som kodning av den enskilda individen. Gällande förskollärare inom förskolan så kategoriseras de 1-4.

7.1 Habilitering

7.1.1 Möjligheter i arbetet med IBT-metoden

Respondenterna inom habiliteringen beskriver att en av möjligheterna i arbetet med IBT-metoden är att hem, förskola och habilitering får ett gemensamt fokus i arbetet kring barnen med diagnosen autism och dessutom gemensamma mål att arbeta mot. Genom detta anser respondenterna att det kan läggas en grund för att se barnets behov utifrån flera perspektiv och en möjlighet att ge barnet goda förutsättningar till utveckling.

Jag tänker ofta att man träffar ofta personal som säger: wow, nu har vi fått ett redskap för hur vi ska jobba framåt. Det är väldigt, väldigt positivt, och när man träffar barnen, ett gemensamt fokus och att man har gemensamma mål som man jobbar vidare mot ihop (H2F)

Det här att följa både personal och föräldrar tycker jag, i den här processen där man får ett annorlunda sätt att tänka och lära och se barnet utifrån nya perspektiv och bara se möjligheter (H2E)

Jag tycker också att bara om man samtalar med både föräldrar och pedagoger om att vi är helt och fullt medvetna om att målet är inte att klara ett lek eller ett spel ihop med mig här vid bordet, utan målet är att kunna det med kompisarna (H1A)

Respondenterna beskriver också IBT-metoden som ett förhållningssätt där de har en roll i att förklara och förtydliga ett långsiktigt och hållbart förhållningssätt samt strategier för lärande, till föräldrar och till olika pedagoger inom förskolan. De menar vidare att gemensamma strategier och förhållningssätt kommer, när det internaliseras i nätverket, att etablera en förståelse för hur metoden är uppbyggd, så att de slutligen rustas för vardagen med barnet utan de färdiga övningarna.

man behöver lärandestrategier för att först få lyckas med en vuxen och sedan succesivt... (H1A)

Att det är viktigt att det är metoder som sätter sig hos familjen, så att det inte bara är den här stunden som vi gör en insats, utan att det blir över tid (H1C)

Det är det man gör mycket i IBT, att man övar på smådelar för att sedan sätta ihop till ett bra sammanhang, och att kunna vara mer delaktig i förskolan till exempel, det är ett jättestort mål (H2G)

Respondenterna från habiliteringen uppfattar även att det finns ett behov inom förskolan kring hur pedagoger ska bemöta och stimulera utvecklingen hos barn med diagnosen autism. De

lyfter fram IBT-metoden som en fortbildning till förskola och hem. Någon respondent upplever att kunskapen om autism ute i förskolan är begränsad och här nämns att kunskap och förståelse är avgörande för hur man lyckas med metoden. De beskriver vidare att få nätverket runt omkring att förstå hur metoden ska användas är centralt, där nätverkets förståelse för hur metoden påverkar utfallet också lyfts fram.

jag tycker att när föräldrar och personal kommer och får träna på de här övningarna så får man någon slags aha-upplevelse. ”åh, de har lärt sig det här!”. Ofta blir man jätteglad över det. Det är framförallt personal som säger: ”det här är det vi gör hela tiden, men nu har vi en inriktning, nu förstår vi vad det egentligen är vi jobbar med”, och då blir vi väldigt glada (H2F)

För så finns det ett sådant sug eller behov hos förskollärarna att få hjälp eller tips eller stöd för hur de ska bemöta och hur de ska utveckla. De ser det som en fortbildning (H1A)

Man ser det som fortbildning till sin personal (H2E)

Det är den vi vill åt, strategin för lärandet, och den vill ju förskolan också åt. Så bara man får möjlighet att förklara och samarbeta och diskutera den, så att man inte tror att det är att pussla i sig som är huvudaktiviteten, utan vi har ju en tanke bakom varför man kanske behöver sitta individuellt och pussla, innan man lockas att göra det som kompisen gör (H1A)

IBT-metodens ram och struktur, samt de konkreta övningarna i manualen beskrivs som en positiv möjlighet i arbetet. Respondenterna uttrycker vinster med de kontinuerliga och återkommande träffarna tillsammans med föräldrar och barnet, det skapar förutsättningar för att bygga en god relation. Någon av respondenterna benämner övningarna som ett redskap att nå ett gemensamt förhållningssätt. Manualen beskrivs som en grund och ett stöd under hela perioden, men mycket i början och ju längre tiden går så läggs val av övningar över mer på nätverket eller på föräldrarna.

Jag tänker att det blir viktigt för föräldrarna när man träffas så kontinuerligt, varannan vecka, man hinner lära känna varandra. Innan man handleder eller stöttar på olika sätt, för att hantera de här övningarna, så behöver man bygga relationer (H1C)

Jag tror manualen behövs, för om man tänker på det som barn lär sig, det är uppdelat i många små steg. Vi skulle nog kunna tänka ut, vi får ju väldigt mycket hjälp... Jag tänker att det är ett jättebra stöd och ett bra stöd för föräldrarna (H1D)

Det är bra att ha konkreta övningar att utgå ifrån. Sedan gör vi också egna övningar utifrån behoven som nätverket beskriver (H2F)

Det är väldigt bra att ha manualen eftersom mycket är... för att slippa uppfinna hjulet inför varje nytt moment (H2G)

Metoden beskrivs som en möjlighet att anpassa utifrån det enskilda barnet och dess förutsättningar exempelvis avseende perceptionssvårigheter och/eller intellektuell funktionsnedsättning (IF). Respondenterna lyfter det som grundläggande för alla insatser, att jobba individbaserat. De beskriver att de aldrig arbetar med uppgifter som inte är anpassat utifrån just det specifika barnet. Metoden utgår ifrån hur behoven ser ut, här och nu för att barnet ska kunna utvecklas. De beskriver att metoden kan erbjudas, även om barnet har flera diagnoser, sedan görs individuella anpassningar.

Vi vet att många barn har svårigheter med vissa stimuli eller att man har en ökad känslighet för saker, och där handlar det om en balansgång mellan att träna, att exponera sig lite långsamt, samtidigt som att anpassa miljön. Och jag kan inte säga att det ena är bättre än det andra, utan jag tänker att det är det här som är utmaningen, och en spännande utmaning. Att hitta vad som passar bäst för barnet och nätverket (H1A)

Någon gång har vi haft barn på tidig nivå, och bara det här att kunna sysselsätta sitt barn kan vara guld värt för föräldrar. "Det här tycker han om, det här kan vi göra." //...// Samspelet är en jätteviktig faktor mellan barn och föräldrar, som man kan jobba mycket med. Man blir en mer kompetent förälder (H1D)

Om vi ser att man har stora perceptionssvårigheter så är det också viktigt tänker jag, att man jobbar med dem. För livet ser ju ut så, att man kommer att bli utsatt för olika situationer, men man behöver närma sig det här på ett sätt som är anpassat till barnet. Det är viktigt att man är lyhörd för den enskilda individen i alla sammanhang (H2F)

Att det är en individuell avvägning, vi har ingen gräns på ... om du har IF så är du i detta, om du inte har IF så är du ... man får han en känsla för ... om det finns en utvecklingspotential, även om den inte är lika stor som ... (H2G)

Information och dialog om metoden i nätverket, dvs mellan alla parter runt barnet, lyfts fram som en viktig möjlighet till att nå framgång i arbetet runt barnet. Respondenterna beskriver att metoden ser annorlunda ut idag än tidigare. Exempelvis kan IBT erbjudas till enbart föräldrar om förskolan inte har möjlighet att delta. De lyfter också fram en större noggrannhet i att informera och utbilda både föräldrar och personal nu, både i teorierna bakom samt hur man jobbar med metoden.

Sedan så är det jätteviktigt, det är grundar sig i att man har en dialog, både med föräldrar och personal kring: Vad är det vi ska jobba med? Vilka områden ska vi lägga vårt fokus på just nu (H2F)

Jag tänker att vi har backat lite, eller inte backat, men landat i att vi ska erbjuda ... vi kan inte erbjuda en insats som är avhängt om förskolan tackar ja eller nej för att delta, så nu erbjuder vi samma insats även om inte förskolan har möjlighet att delta, utan då riktar det sig bara mot hemmet och föräldrarna, och sedan får man resonera kring att det inte kommer att komma upp i den intensiteten (H1B)

vi måste förtydliga och förklara//...//Så bara man får möjlighet att förklara och samarbeta och diskutera den, så att man inte tror att det är att pussla i sig som är huvudaktiviteten, utan vi har ju en tanke bakom varför man kanske behöver sitta individuellt och pussla, innan man lockas att göra det som kompiserna gör (H1A)

Respondenterna beskriver även en vilja till dialog kring metodens specifika begrepp och hur de kan förstås tillsammans med nätverket. De ger en bild av att förstärkning, prompt och generalisering är begrepp som är centrala att diskutera tillsammans med föräldrar och förskolan, då det är viktigt att ha ett gemensamt språk och förståelse för innebörden i dessa begrepp. En ökad lyhördhet från habiliteringens sida beskrivs kring ätbar förstärkning till barnet, då det är något förskolan ofta ställer sig tveksam till. Andra förstärkningsföremål och strategier lyfts fram där habiliteringen utifrån kartläggning använder den förstärkning som passar barnet just nu.

vi pratar mycket om förstärkning i nätverket och vi behöver hela tiden göra nya kartläggningar, vad gillar barnet just nu? Vad kan vi använda för förstärkningar i form av leksaker, uppskrivningsbara små figurer som hoppar ... jag tänker att mycket ändå är verbalt och high-five och såpbubblor (H1B)

Promptning är ytterligare ett begrepp respondenterna beskriver att det behövs dialog kring. Respondenterna ger en beskrivning av att promptning handlar om att göra och lära rätt från början. Gör barnet rätt många gånger så lär de sig fortare än om de ska göra fel varje gång innan de gör rätt.

Det är därför som man måste hjälpas åt att hitta olika sätt. Det kommer att vara svårt där i vardagen första gången, men om man då ger samma slags prompt och samma slags förstärkning så är barnet mer med på noterna (H1D)

Även förskolans betydelsefulla roll för att möjliggöra generalisering av barnets inlärd kunskaper lyfts fram och respondenterna beskriver generalisering som en stor utmaning i arbetet med barn som har diagnosen autism. Eftersom övningarna initialt genomförs individuellt med barnet, blir det viktigt att den färdighet som tränas också kan användas både tillsammans med andra vuxna och barn, samt i olika situationer.

Det är inte ... ett barn kan inte färdigheter om det barnet kan det vid bordet, vi vill ju ha ut den i naturlig miljö tillsammans med andra barn också. Jag tänker att där är förskolan en sådan jätteviktig del, utifrån att de har en annan miljö med många ... med andra pedagoger, barn runtomkring och så. En ny miljö för barnet (H1B)

Det finns väl sådana här olika slags steg som man kan göra, att man ska göra en övning med en vuxen och sedan ska jag kunna en övning med en annan på samma plats, vid bordet, och sedan efter ... med en kamrat. Sedan ska man sitta på golvet med den första vuxne och sedan den andre vuxne, och så i ett annat rum, och sedan sitta ute. Det finns strukturer för det här, hur man ska göra (H1C)

Om vi inte har hjälp av förskolan så blir det väldigt svårt att lära barn med autism att generalisera sina kunskaper framför andra barn (H2F)

Sedan kommer man fort till det här att när man ska generalisera, då hittar man egna situationer i vardagen som man kan träna detta med, fast på ett annat sätt. Vad det än kan vara. Räkna saker, det kan man göra var som helst, även om man börjar med att man gör det utifrån den specifika övningen (H2G)

7.1.2 Hinder i arbetet med IBT-metoden

Ett hinder som respondenterna från habiliteringen beskriver är terminologin. Den skiljer sig mellan habiliteringen, som arbetar i vården under hälso- & sjukvårdslagen och förskolan som är en pedagogisk verksamhet som lyder under skollagen. De begrepp som främst lyfts upp som hindrande är behandling, prompt, förstärkning, träna enskilt samt bordsträning. Respondenterna uppfattar att det kan bli en krock redan från början när ett samarbete ska påbörjas. Respondenterna beskriver hinder i samarbetet med förskolan utifrån vårdens ”brännande ord” - behandling. Begreppet uppfattas av förskolan som ett utmanande ord med en negativ klang, och när begreppet används i relation till förskolans verksamhet krockar det. Förskolan uttrycker tydligt att man inte utför behandling.

Det som vi har stött på just från förskolor är att man inte utför behandling i förskolan, man utför inte träning på det sättet, och det är ju för att vi tillhör hälso- och sjukvård och har våra begrepp för det, men egentligen är det inte//...// att man har olika begrepp, absolut. För egentligen skulle man kunna kalla det en metod för integrering (H2G)

Jag tänker att det är ett stort hinder. Vi pratar om samma sak, men vi kallar det för behandling för att vi är sjukvård, men egentligen så är det sätt att lära på (H2F)

Så det blir ett hinder att vi säger: “Behandlingsmetod”. Behandling låter för många fruktansvärt. Vad är det vi menar? (H2E)

Respondenterna uppfattar också ett hinder för förskolan att arbeta enskilt med barn i verksamheten. Att ta ut barnet ur gruppen samt att träna lärandemoment enskilt vid ett bord uppfattar de inte är accepterat i förskolan och kan ge upphov till meningsskiljaktigheter mellan habiliteringen och förskolan vilket påverkar samarbetet.

Och mycket tycker jag att man får motstånd i det här att vi jobbar på individnivå. Och att det går emot lite, hur förskolan och förskolepedagogiken, och det här att ... det sitter i lite att de ska sätta en pedagog för att komma hit och jobba med ett barn (H1B)

Vi upplever också att det har blivit lite missuppfattningar, det här med bordsträning, att man ska ta undan barnet och att det ska sitta vid ett bord, enskilt i ett rum ett visst antal timmar (H1A)

Det kan bli en konflikt med oss, när vi jobbar individuellt med barnet. Där är det ett sådant behov, från oss, att vi måste förtydliga och förklara och bryta ner lärandestrategin, till att vi erfarenhetsmässigt ser att barnen med autism har inte alltid lika självklar lärandestrategi som typiskt utvecklade barn har (H1A)

Förstärkning eller belöning är begrepp som uppfattas hindrande i arbetet med metoden och i relation till förskolans verksamhet. Respondenterna inom habiliteringen beskriver att förståelsen kring förstärkning och belöning som element i IBT-metoden saknas hos pedagoger inom förskolan.

det handlar inte om att vi ska sitta och muta barnen att göra saker. Förstärkarna är bara till att användas inledningsvis, hitta motivationen att ta sig över det här som är så väldigt väldigt svårt (H2F)

Tidigare så var det ofta ätbar förstärkning, som vi kanske av gammal vana eller tradition började med. Och det blev ofta missuppfattningar med förskolan som direkt informerade oss om att: "Chips har vi inte på förskolan" (H1A)

Man kan inte riktigt säga de orden, precis som man inte säger behandling så säger man inte belöning, belöning säger man inte (H1C)

Jag tänker att i förskolan så får man anpassa, det är inte enkelt att använda ätbar förstärkning där man sitter på golvet med andra barn eller så (H1B)

Det sista begreppet som habiliteringens respondenter anser är ett hinder i samarbetet med förskolan är begreppet prompt. De beskriver att promptning får de förklara många gånger och respondenterna menar att det centrala med prompt är att hjälpa barnet att lyckas från början och genom detta undvika misslyckanden.

genom att använda prompt av olika slag, för att barnet ska göra rätt. Och när barnet gör rätt, då ger vi positiva konsekvenser. Det kan vara såpbubblor eller att man klappar i handen och säger "Wow, vad bra". Men de här förstärkarna som vi lägger till blir alltid kombinerade med sociala förstärkare (H2F)

Organisation var ett annat område som lyftes fram i samtal med respondenterna som hindrande i arbetet med IBT-metoden. De upplever tiden som en hindrande aspekt för förskolan, både i den dagliga verksamheten på förskolan och i den omfattning metoden kräver. Någon respondent benämner att det är en väldigt stor och omfattande metod. Det krävs mycket tid för att komma in i de tankebanor som metoden utgår ifrån, det kan också vara ett hinder i att arbetet med metoden förväntas pågå över två års tid och att det är 25 timmar per vecka, vilket upplevs som mycket. En annan organisatorisk utmaning som nämns är att habiliteringen ofta erbjuder besökstid när det är mat eller vila i förskolans verksamhet och vid den tiden brukar vara svårt för förskolan att delta.

Det är ju och praktiska saker, att förskolan inte hinner komma, för det är väldigt mycket restid för de som har en timme, då är det tre timmar som går. Det har varit svårt att få till, att de kommer hit (H1C)

Om det är fullt så rekommenderar vi 25 timmar. Cirka 10 timmar hemma och 15 i förskolan. Om man då är bara föräldrar, så säger vi 10, för man kan inte jobba 25 timmar (H1D)

Vi diskuterar jättemycket med förskolorna också, jag tänker att få till sig att 15 timmars träning på förskolan i veckan, jag tänker att det är många som har tänkt: "Det är individuell träning". Men det sker ju i stort sett hela dagen, med påklädning och instruktioner, det gäller bara att ha det här förhållningssättet och veta: Ja, nu ska vi jobba med det här, när kan jag få in det under dagen? (H1B)

Respondenterna nämner även ekonomiska förutsättningar inom förskolan och resurstilldelning som en hindrande aspekt. De beskriver det hindrande att det inte finns tillräckligt med personella resurser i förskolan, då metoden kräver att arbetet med dessa övningar sker på ett visst sätt, att det finns vuxna där för att hjälpa barnet. Respondenterna benämner detta som en "het potatis". Habiliteringens chefer har kallats till möten, där förskolan uttryckt att de blir det svarta fåret gentemot familjen om de säger nej. Inom habiliteringen diskuteras på vilket sätt metoden kan presenteras och hur förskolan kan erbjudas att vara med. De beskriver samtidigt behov av att informera föräldrar att den här behandlingsmetoden finns och att den är en metod som har evidens för att den gagnar små barn med autism i deras utveckling.

Ja, det var lättare några år tillbaka när ekonomin inte var lika ansträngd, det fanns lite mer resurspersoner i förskolan överlag (H1D)

men så ofta tycker jag att när man pratar med förskolechefer så är de positivt inställda, men de har inte förutsättningar och möjlighet att delta så intensivt i alla fall (H1B)

Om de inte har någon extra, då tar man en personal från deras barngrupp. Det är svårt (H1C)

Det var länge sedan vi hade en förskola med. Ja som jag hade (H1D)

Samtidigt som sagt var, det har varit väldigt många arga förskolechefer som har kontaktat oss och våra chefer (H1A)

Kötiden till utredning och till insatser hos habiliteringen benämndes också som hindrande. Respondenterna benämnde vikten av att få remisserna i tid för möjligheten att genomföra metoden under två års tid. Det framkom även en skillnad i utredningsförfarandet innan remissen hamnar hos habiliteringen. Beroende på geografisk placering så beskrevs barnen ha olika gedigen utredning när de remitteras till habiliteringen. Detta avgör i sin tur vilka kartläggningar habiliteringen genomför, beroende om det behövs mer kunskap om barnet eller finns det redan en tillräcklig information från tidigare utredningsteam. Även här beskrevs kötiden som ett problem, då det under ett års väntan efter utredning oftast hänt mycket i barnets utveckling och då kan en ny bedömning bli nödvändig så att rätt insatser påbörjas.

Det har det sett olika ut, nu nämner du Pep, att det ser lite olika ut i olika delar av landet och lite grann även på enheterna hur ofta och hur strikta vi är med att göra Pep-bedömning (H1A)

Ja, återgivning av Pep och språket, och sedan att man då ... vi vill gärna att förskolan också ska få den här informationen och erbjudas ... Att den starten börjar där, sedan så har vi workshops innan vi börjar på grundläggande ... där vi går igenom metod och lite kring beteende och vad vi vill uppnå, kontra det vi har sett (H2E)

Vi har en lång kö, och det är vårt hinder, det gör att vi inte kan jobba när vi vill. Vi kanske inte kan göra en Pep, för det tar ganska mycket administrativ tid. Nu kanske vi gör liknande saker och tittar hur barnet reagerar i olika situationer //...// Det blir ingen ren Pep, det finns inte möjlighet för det (H1D)

Och sedan så är alla våra barn är ny utredda, när de kommer, det är oftast en gedigen utredning från.../något annat ställe. Sedan är det tyvärr så, nu har vi nästan över ett års kötid, tills det blir aktuellt att påbörja. Så då får man oftast göra en ny bedömning (H1B)

Respondenterna beskriver begränsade kunskaper inom förskolan om diagnosen autism och om IBT-metoden. Inställningen till metoden från pedagoger och ledning inom förskolan upplevs också bristfällig vilket uppfattas vara hindrande. Respondenterna framhåller svårigheter hos barnen med autism så som exempelvis imitation och att förstå verbala instruktioner, där habiliteringen menar att lärandestrategier bör läras in enskilt för att sedan utvecklas i grupp. Förskolan beskrivs kritiska till att ta ut barnet och träna individuellt.

då kommer jag nog tillbaka till det här att man är så rädd för att ta ut barnet ur gruppen och att träna det individuellt, för att man har som lärandestrategi i barnomsorgen att man gör i en grupp, man är tillsammans och man tittar på hur andra gör och så vill man göra lika. Det kan bli en konflikt med oss, när vi jobbar individuellt med barnet.../ barnen med autism har inte alltid lika självklar lärandestrategi som typiskt utvecklade barn har (H1A)

Det har blivit ganska mycket av vår utmaning, att prata för omgivningen, de som är runt barnet. Hur kan de hjälpa och stötta barnet till att utvecklas och förändra sina beteenden (H1B)

När jag gick utbildningen bara för några år sedan så tyckte jag att det var mycket mer än att bara sitta vid bordet (H1C)

vi tar oss den tiden för vi har sett att det är så viktigt. När vi har uppstart så har vi information till föräldrar och till personal. Det är samma grundläggande information i ganska stora drag för att man ska få en uppfattning om hur.../man ska jobba och vad det innebär (H2F)

I en av fokusgrupperna beskriver respondenterna hinder och dilemman i arbetet med metoden där både förskola och föräldrar deltar. En av aspekterna som framkommer är maktobalansen mellan personal med utbildning och föräldrar utan formell utbildning. En annan utmaning är att barnet eventuellt uppvisar större förmågor inom något område på förskolan än det barnet uppvisar i hemmet och föräldrar kan då uppleva ett underläge. Respondenterna beskriver en stress att hinna informera och handleda både föräldrar och förskola under en timmes besök.

Det är väl inte så jämt, men några som jag har nu, det fungerar på förskolan ibland, men inte hemma. Jag vet inte, men förskolan har på något sätt klarat av eller hanterat det (H1C)

barnet är på ett sätt i förskolan och på ett sätt i hemmet (H1D)

Det är ganska stressigt, man vill hinna med så mycket. Det är väldigt mycket, man vill hjälpa föräldrarna, handledare, och hur de ska förstärka och hur ska de göra den här övningen? Vilket material ska de ha? Det är många delar och komponenter. Det kan bli stressigt. (H1C)

det är inte så med alla som vi möter från förskolan, men majoriteten är ändå utbildade, antingen förskollärare eller barnskötare. Inte alla, men man tänker att de ändå har en grundutbildning, men föräldrarna vi möter, de har inte den utbildningen, så de är inte på samma grund eller har samma förutsättningar (H1B)

Plus den känslomässiga delen. Det är svårt att sätta gränser och att vara så tydlig som man kanske behöver, det är lättare för de som är professionella (H1C)

Respondenterna nämner även hinder när nätverket av olika anledningar inte har förmåga eller förutsättningar i sin vardag att genomföra övningarna och lägga tiden som metoden kräver. Det kan även vara att habiliteringen upptäcker att insatsen inte gagnar barnet utveckling och då väljer att avsluta.

att det här är inte rätt metod för att hjälpa barnet att utvecklas eller metoden är för krävande för nätverket, då får man tänka till och erbjuda en annan insats istället (H1A)

man kan göra bedömningar att det verkligen är rätt insats för barnet, för att de är i behov av den här typen av träning eller så, men att föräldrarna inte har den möjligheten, det är klart att då blir det ett hinder (H1B)

Eller att de inte gör övningarna mellan gångerna som vi träffas, man kommer inte framåt i programmet i den takt som kanske barnet skulle klara av (H1C)

I intervjuerna framkommer även utmaningarna med att barnen som remitteras ofta har en samsjuklighet och ytterligare diagnoser utöver autismdiagnosen. Respondenterna beskriver att de flesta kanske inte riktigt fått ytterligare diagnoser med anledning av deras låga ålder, exempelvis ADHD, däremot har de symtombeskrivning i form av aktivitets och uppmärksamhetsstörning. Respondenterna beskriver att de pratar mer och mer om samsjuklighet. Många barn som deltar i IBT-metoden har inte erhållit diagnosen intellektuell funktionsnedsättning (IF) som diagnos än, även om några har det. De flesta barn har en dokumenterad utvecklingsförsening, men inte förrän i sexårsåldern i samband med skolstart genomförs en ny utvecklingsbedömning som då eventuellt resulterar i diagnosen intellektuell funktionsnedsättning.

Jag tänker generellt, bara under de åren jag har jobbat med metoden så känns det som att det blir mer och mer barn som blir på en tidig utvecklingsnivå som får den här metoden, det är mycket färdighetsträning, men det är också väldigt mycket lek, samspel, på en väldigt tidig nivå. Det har vi haft väldigt mycket diskussioner om, vi som arbetar här. Hur kan vi få in de barnen som är på tidig utvecklingsnivå inom metoden? Hur ska vi jobba? (H1B)

de barnen som vi får, där man har börjat utredning, exempelvis innan 2,5 års ålder. Då ser man att det är stora svårigheter, för då har man uppmärksammat dem på BVC redan tidigt (H1A)

Vi tänker väl ändå att man kan erbjuda metoden, även om man har flera diagnoser. Sedan så får man anpassa utifrån det som är ... (H1D)

Det är klart att ju svårare IF man har. Dels är det en annan inlärningstakt, och sedan kanske man inte når samma tak. Och det spelar nog ingen roll i vad det är för behandling, utan det är klart att det finns begränsningar som hör ihop med en IF-diagnos i hur långt man kan komma och hur mycket man kan förvänta sig att man ska utvecklas, hur snabbt det går, så det är klart att det ser annorlunda ut (H2G)

Jag tänker om man har en svår utvecklingsavvikelse, då är det kanske inte det vi i första hand, utan då kanske det är mer riktade insatser//...// Sedan så är det också en känsla, det är ingen statistik i det, men barnen som har en lindrig IF eller normalbegåvning har klart större inlärningspotential, både vad det gäller den här metoden och ... det är inte så konstigt egentligen (H2F)

7.1.3 Lärandeperspektiv som framträder i Habiliteringens kontext

De lärandeperspektiv som framträder hos habiliteringens respondenter är utvecklingspsykologiska, där barnet utvecklas utifrån fasta utvecklingssteg i ett förutbestämt mönster. De benämner även inlärningsteorin som utgångspunkt där fokus är att barnet formas av sin omgivning. En av respondenterna lyfter dessutom beteendeterapeutisk bakgrund. Beteendeterapi har en betoning på empiriskt grundade teorier och behandlingsformer och fokus i analysen är det enskilda barnets problem.

Det är också jätteviktigt att man förstår, man behöver veta vilka teorier som ligger bakom, med beteendeterapeutisk bakgrund och hela den biten, för man behöver också ... man behöver veta syftet med varför man gör en viss övning. Övningen i sig behöver inte vara något som är

funktionellt i vardagen, men att man behöver bryta ned det och lära sig det, men man måste hela tiden ha klart för sig varför man lär sig just den lilla delen för att se det stora i att man ska kunna imitera barn i en leksituation på förskolan till exempel (H2G)

Det är egentligen inlärningsteori, för man befinner sig i en situation där det händer någonting som startar upp ett beteende som barnet ... och sedan så får det beteendet olika konsekvenser, som kan förstärka eller som kan göra att beteendet minskar. Men vi har också en möjlighet att skapa förutsättningar i situationen som ser annorlunda ut, så att beteendet kanske inte överhuvudtaget ... de konsekvenserna som vi lär oss, det är avgörande om vi kommer att använda ett beteende i fortsättningen eller inte (H2F)

Jag tänker ändå att man tänker både utvecklingspsykologiskt, att barn följer barns typiska utveckling, samtidigt som vi har de här inlärningspsykologiska grunderna med hur vi arrangerar situationen och vad det blir för konsekvenser, det påverkar barnets lust att lära sig. Särskilt barn med autism, för de har inte så motivationssituationer, som andra barn kanske. Jag tänker att de går hand i hand, de teorierna (H1D)

Det framträder även en generell diagnosstyrd syn på barnet svårighet hos respondenterna, bortom personlighet och individuella förutsättningar och där beskrivningar av typiska symptom blir mer centralt. De beskriver att barn med autism utvecklas på annorlunda sätt, de har ett annorlunda sätt att lära sig saker. De benämner dessutom flera av de centrala momenten i metoden som viktiga för att utveckling ska ske.

Men det som skiljer andra barn från barn med autism, det är förmågan att kunna tänka lite flexibelt kring det. Det gör inte barn med autism. De har inte förmågan att tänka till: "Ja, jag gjorde så, det var nog inte så bra". För man har inte den här förmågan till att ta andra personers perspektiv och förstå samspel, mimik, och hur andra människor betar sig. Där måste man vara mer tydlig med konsekvenserna, så att det blir mer konkret (H2F)

Det framkommer även att målet är att barnet ska erövra egenskaper som andra, barn som inte har autism, naturligt utvecklar.

mycket goda erfarenheter med sig, det är barn som säger hej och tittar en i ögonen och är följsamma och samspelar (H2E)

7.1.4 Professionella inom habiliteringen och deras beskrivning av IBT-metodens påverkan för det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform

Den viktigaste effekten som lyfts fram av respondenterna är barnets möjlighet till att generalisera sina nya kunskaper och färdigheter. Respondenterna beskriver att förskolans miljö är viktig utifrån en inkludering av barnet, att kunna vara i en grupp. Respondenterna beskriver att barnen uppvisar olika problembeteenden ute i förskolorna där de uppfattar att det ställs oerhört stora krav, att barnet ska se vad andra gör och följa efter. Respondenterna vill motskapa problembeteenden hos barnen och att de får möjlighet att vara med i ett sammanhang. De beskriver att de inte vill ha barn som ska sitta själva och komma till förskoleklassen i skolan och blir sittande i en liten grupp. De har en vilja att barnen ska ha lärt sig kommunikation, socialt samspel och hur man lär in för att kunna de första grundläggande färdigheterna, så man slipper bli ensam.

Men också grunden och målet med det vi gör. Det är inte ... ett barn kan inte färdigheter om det barnet kan det vid bordet, vi vill ju ha ut den i naturlig miljö tillsammans med andra barn också. Jag tänker att där är förskolan en sådan jätteviktig del, utifrån att de har en annan miljö med många ... med andra pedagoger, barn runtomkring och så. En ny miljö för barnet (H1B)

Jag tycker också att bara om man samtalar med både föräldrar och pedagoger om att vi är helt och fullt medvetna om att målet är inte att klara en lek eller ett spel ihop med mig här vid bordet, utan målet är att kunna det med kompisarna, men att man då förtydligar och förklarar att det kan vara så svårt att börja lära sig en sak eller spela ett spel ihop med fem andra (H1A)

Vi tycker inte att det här strider mot förskolans sätt att arbeta på, det är bara det att man behöver lära barn med autism i ett mindre sammanhang, sedan ska det så fort man kan generaliseras ut till att användas i stor grupp av barn. Där blir förskolans roll väldigt viktig för hela den här metoden. Om vi inte har hjälp av förskolan så blir det väldigt svårt att lära barn med autism att generalisera sina kunskaper framför andra barn (H2F)

Det är det man gör mycket i IBT, att man över på smådelar för att sedan sätta ihop till ett bra sammanhang, och att kunna vara mer delaktig i förskolan till exempel, det är ett jättestort mål (H2G)

Respondenterna beskriver en svårighet att få till nätverk som inkluderar förskolan, vilket om förskolan inte deltar, de då framhåller ger färre förutsättningar för barnet att generalisera sina inlärdade förmågor och kunskaper i grupp.

det har blivit många nätverk som inte är nätverket, som förskolan inte har möjlighet att delta i idag (H1D)

Och mycket tycker jag att man får motstånd i det här att vi jobbar på individnivå. Och att det går emot lite, hur förskolan och förskolepedagogiken (H1B)

det var länge sedan förskolan var med (H1D)

Från habiliteringens sida beskrivs också ett behov hos pedagoger ute i förskolan av kunskap och verktyg för att arbeta kring barn med diagnosen autism. Respondenternas uppfattning av samarbetet med förskolan är positiv när de väl tackat ja till att delta i nätverket. Respondenterna lyfter också fram samsynen mellan familj, förskola och habilitering som positiv, samt att de gemensamt hittar förhållningssätt och strategier som används i samtliga barnets miljöer.

För samtidigt så finns det ett sådant sug eller behov hos förskollärarna att få hjälp eller tips eller stöd för hur de ska bemöta och hur de ska utveckla (H1A)

Det tycker jag generellt, att man i stort sett bara möter positiva pedagoger, de som är involverade i nätverken här, att de tycker att det är guld värt, och så klart så upplever föräldrarna också det, att man bildar ett nätverk, och när barnen är en stor del av sin tid på förskolan så ... att man har samma förhållningssätt och strategier, att det gynnar barnen (H1B)

Jag tänker ofta att man träffar ofta personal som säger: Wow, nu har vi över fått ett redskap för hur vi ska jobba framåt//...// nu har vi en inriktning, nu förstår vi vad det egentligen är som vi jobbar med". Och då blir vi väldigt glada (H2F)

7.2 Förskollärare inom förskolan

7.2.1 Möjligheter i arbetet med IBT-metoden

Respondenterna inom förskolan lyfter fram att möjligheterna i arbetet med IBT-metoden är att familj, förskolan och habilitering får gemensamma och tydliga mål att arbeta utifrån. De beskriver även ett synligt och riktat stöd som positivt för barnet. Likaså benämner de större möjligheter för barn med god begåvning och utan beteendesvärigheter än för barn med större svårigheter. De uttryckte en ökad möjlighet för de högfungerande barnen, både i att förstå och kunna generalisera utifrån metoden.

Det som jag tyckte var bra, alltså en del av målen alltså tydliga målen var ganska bra //...// jag gillade att det fanns vissa målsättningar man kunde plocka och så (3)

en del mål är jättebra (1)

det har också varit ett fint samarbete med föräldrar, förskolehabiliteringen har varit kring ett eller två barn, som jag tänker på, där det har varit ett högfungerande barn, där det varit som har haft tal, barn som inte har haft beteendesvårigheter, och barn som har haft en god begåvning. Där tycker jag att det har varit ... det har varit lite mer riktat, man kanske har fått lite ... "Nu jobbar vi med de här språkbegreppen, eller att vi jobbar med förstå det här och det här". Där det också kändes lätt att implementera det i vardagen, och där barnen har tyckt om det här arbetssättet. Då tycker jag att det har varit positivt (1)

Det positiva, jag tänker att det blir lite mer stöd kring det här barnet, att man på något sätt blir lite mer synlig, både för övriga personalgruppen och arbetslaget, i barngruppen//...//Det blir lite ... fokus på det, i mitt arbete och kring barnet (2)

Respondenterna beskriver också en möjlighet i samarbetet med habiliteringen och föräldrar där utbyte av tips, idéer och metoder upplevs positivt.

Ja, man har väl fått små tips och idéer om vad man kan göra och jobba med, men det har mest varit lite praktiska saker. Det här var ett bra spel (2)

vi fick en hel del material, bildmaterial och ... ja, det ville ha med oss, så de var väldigt ... de delade med sig. Jag tyckte att det var ett bra samarbete (4)

Vid intervjuerna framkommer en beskrivning av möjligheter i samspelet mellan förskolan, familjen och habiliteringen, där samsynen lyfts fram som en viktig faktor för familjen. Respondenterna benämner samverkan som positiv oberoende av barnets svårighetsgrad eller eventuella tilläggsdiagnoser. Respondenterna beskriver också en ödmjukhet inför föräldrarnas acceptansprocess inför att barnet fått en autismdiagnos.

Att föräldrarna kände att det var någon som brydde sig, de fick komma till någon och de sa saker och så här. Det tyckte jag ändå det som var positivt med det (3)

Ja, men sedan var det den här familjen som jobbade jättemycket hemma också, så det var väl en kombination där. De gjorde hemma och vi gjorde här, och så pratade vi mycket med dem också. Föräldrarna gick in till 100% (4)

men där föräldrarna bara går runt i cirklar eller de får dem inte till någonting, där kan jag också se att det har varit väldigt ... det måste ha funnits positiva delar i det att föräldern har kunnat se att det inte är så farligt att prova sitta vid ett bord. Det är inte farligt, det här ... när det sker på schyssta grunder och så länge som det inte handlar om tvång (1)

Möjligheten i samarbetet med habiliteringen... det som jag tänkt mest på är föräldrarnas ... att de har känt något slags trygghet i det här. Många gånger också en förhoppning, för det känner jag också att de kanske har fått, att nu finns det en metod här och den är bra. Så där har de fått en förhoppning. Jag tänker nog mer ur ett föräldraperspektiv. (2)

Mandat och relation med föräldrar beskrivs som en framgångsfaktor i arbetet med metoden. Respondenterna upplever att föräldrar känt trygghet i metoden, de får en förhoppning i att nu finns det en metod och den är bra. Respondenterna lyfter även fram ett dilemma utifrån ett föräldraperspektiv där föräldrarna eventuellt kan hamna mellan habiliteringens interventioner och förskolans arbetssätt i verksamheten.

föräldrarna alltid har haft fullt förtroende för mig och litat på mig, och när vi har varit där har jag alltid kunnat motivera varför och så det kan jag tänka mig, jag har ju haft en lång erfarenhet innan

det här kom och så, så jag har alltid kunna motiverat det här är bra saker att lära sig jag håller med, men vi kan göra det på det här sättet istället, så vi har kunnat bolla lite (3)

sedan var det den här familjen som jobbade jättemycket hemma också, så det var väl en kombination där. De gjorde hemma och vi gjorde här, och så pratade vi mycket med dem också (4)

samverkan sjukvård - skola och förskola behöver öppna upp mycket mer för att hitta rimliga vägar. För mitt i det där finns det en familj (1)

Jag har nog känt att föräldrarna har nog fått en ... "Ja, här är det någon som bryr sig och nu bryr de sig tillsammans//...//Jag tänker också, att jag har känt att föräldrarna har växt lite i det och har känt sig mer lyssnade på. Så det tror jag påverkar barnet, absolut (2)

7.2.2 Hinder i arbetet med IBT-metoden

Trots de möjligheter som beskrivits ovan kring själva samarbetet, ser samtliga respondenterna inom förskolan själva metoden IBT och dess ram och uppbyggnad som ett hinder. Deras beskrivning av metoden är att den är, strikt, manualstyrd, mekanisk, begränsad, sluten, snäv och detaljstyrd samt dessutom styrd av mallar och modeller. Respondenterna lämnar en bild av mest negativa erfarenheter i arbetet med IBT-metoden. De beskriver en metod där barnets enskilda styrkor och förmågor inte är i fokus, utan metodens ram och struktur är det rådande.

Det tyckte jag att det blev väldigt strikt, det blev så väldigt mekaniskt. Så när det blev en längre helg eller längre ledighet, så tappade de det, på ett sätt som man inte gjorde när man jobbade med tydliggörande tycker jag (3)

Den här metoden kräver rätt så, om man ska följa den till punkt och pricka så kräver den ju väldigt mycket tid (4)

Jag tycker just att hindret, det här att få ihop verksamheterna, vi jobbar inte mall-styrt eller modell-styrt//...// vi har en läroplan att följa, vi måste rikta oss åt det hållet. Jag tycker att ... jag återkommer till det, för det matchar inte, det går inte i linje med det uppdraget som man jobbar med i uppdraget som förskola. Det tycker jag är det stora hindret (1)

det här är något som de tror så stenhårt på, så att de inte kan se svårigheterna som kan vara(2)

Respondenterna benämner omfattningen som hindrande, avseende tid och resor. De beskriver också en stor utmaning i att hinna arbeta alla de timmar som metoden avser ska göras på förskolan. Respondenterna nämner dessutom att de aldrig genomfört metodens tvååriga insats, en av förskollärarna säger: "jag har aldrig varit med om att man har genomfört det från början till slut" (2).

Ja men det var det att man skulle åka iväg, det tar ju ändå rätt mycket tid, det blir att då fick de skjuta på lunchen den dagen å, det där är mycket stökigt och barn var tröttare på eftermiddagen så att det var mycket såna saker (3)

Men så var det inte varje vecka som vi åkte med//...//men då fick ju en åka härifrån och lämnade resten. Ibland så tog vi väl in någon som kom och hjälpte till. Det drog ofta ut på tiden. Så det kunde bli väldigt länge. Hon hade ingen känsla för att vi hade tider att hålla, man känner ju stress, att nu är det någon av de andra som ska gå hem, och då behöver jag vara där. Så det var ju lite tokigt (4)

Jag upplever också att chefer, förskolans chefer säger: "Nej, det här vill inte vi göra, det har inte vi tid med". Då skapar det en frustration från habiliteringens sida, upplever jag. Det blir inte ... samverkan (1)

man blir lite besvärligare när man ingår i något sådant, för då går du ifrån, du ska vara på habiliteringen, du ska ha ... verksamheten som är van att rulla (2)

Respondenterna beskriver en exkludering av barnet från gruppen för att genomföra träningen som ett av hindren med metoden. Förskolan beskrivs som en miljö med en grupp av barn och där barnet som deltar i IBT tas ifrån något annat och att detta inte alltid är enkelt. Barnen hindras då från andra lärandetillfällen i gruppen.

det här med hinder, när det blir isolerat. Oavsett om man har en bra eller dålig idé, så när det blir isolerat till att det bara är detta som vi ska göra, så blir det märkligt i vardagen//...//väldigt mycket att sitta med barnet själv. Det är inte det som är problemet. Utan problemet är att få det att fungera i grupsituation (1)

Så det känner jag väl har varit ... jag tänker på de här som jag har varit inne med den här metoden, det har varit lättast med de som har haft en ganska grav autismstörning. De har inte brytt sig så mycket om de andra. Om man har gått ifrån så har det inte ... de barnen har det fungerat bättre med att göra det här, men de här som ändå har ... intresse för andra, och det är de som jag mest har mött, som ändå på något sätt har en interaktion med andra, och det är klart, då har det inte varit så lätt (2)

Det blev ju väldigt särskilt, det blev väldigt särskilt, nu var ju vi inte så strikta, vi jobbade rätt mycket med att ha en kompis med och så där, det blev ju ändå lite hypat runt detta att det är något annat – vi ska göra nåt annat, vi ska gå iväg, vi ska åka iväg (3)

Ett annat hinder som respondenterna från förskolan framhåller, är dialogen mellan habiliteringen och förskolan. De beskriver att uppgifterna ska genomföras på ett visst sätt och förskollärarna upplever inte att deras kunskap om barnet efterfrågas, eller på vilket sätt målen eller uppgifterna kan omsättas i förskolans verksamhet. Respondenterna beskriver att de bjuds in till IBT och därefter ska man se hur förskolan och habiliteringen kan samverka kring detta. Förskollärarna redogör för att när de kommer till habiliteringen som representanter för förskolan så är det redan färdigt: ”Så här ser det ut, det här är en modell, det här är en manual, det här kommer vi starta med, vi har gjort en kartläggning, vi ska göra det här och sedan det här”. Många av målen och uppgifterna som habiliteringen tycker att förskolan ska börja med upplever förskollärarna att de arbetat med länge. De beskriver att de blir underminerade i sitt arbete.

det ska vara så här å det ska vara det här och det ska vara så här. Det tycker jag var lite hindrande, och det var svårt att argumentera (3)

vi har fått jobba för den här dialogen, jättehårt, faktiskt, tycker jag (1)

de känner ju inte barnet. Jag har sådana här grejer som har hänt som jag tänker: Om de hade frågat mig så kunde ja ha sagt: Ni kunde ha tagit bort det där eller gjort så här. Jag fattar varför han bara slog ut, kastade det som var, skrek, sprang iväg, jag fattar ju det. Men det frågade de inte, det var på något sätt: God dag, kom in här, nu är det lite belöningen”, och så. Det tyckte jag var jättehindrande. Det gjorde ont i mig ibland, för då satt jag ju där och visste och hade en relationen med det här barnet, och så kände jag att jag svek ... det gjorde jag (2)

sedan tycker jag att kraven var väldigt hårda när vi var på habiliteringen, väldigt mycket konsekvens, vi ska minsann gör det här nu till varje pris hur ledsen han än blir eller så det var ju det vi som... dels kan jag inte göra det, det ingår ju inte i läroplanen jag kan inte tvinga barn på det sättet (3)

Respondenterna uppfattar även ett hinder i de specifika strategier som metoden innehåller där belöning och att generalisera kunskaper och förmågor var det som utmanade dem mest, både ideologiskt och i möjligheten att genomföra det. De beskriver att generaliseringen blev en metod i metoden, där man inte tog vara på förskollärarnas tankar om hur detta kunde omsättas i verksamheten. Deras uppfattning var att barnen glömde, de lärde i stunden men när barnen

var lediga under helgen eller vid längre lov försvann kunskapen igen, det blev inte internaliserat riktigt.

jag tyckte att även generaliseringsfasen var statisk på något sätt. Å då ska man göra det där och göra det någon annanstans det blir ju ändå väldigt ja jag tyckte, det gick lättare att göra i vardagen på annat sätt, generaliseringen var också uppstrukturerad tycker jag (3)

Men det var inte jätte-självklart att han generaliserade. Sedan var det lite olika vad det var för någonting. Situationen här på förskolan var nog lättare att generalisera än de övningarna som de gjorde där (4)

Då räcker det inte att kunna det i en till en-situation, för du kan det ändå inte, det blir så isolerad kunskap (1)

På något sätt måste det inplanteras i verkligheten, i vardagen, i barnets värld på något sätt. Annars har det ingen funktion, om det är någonting som ska fungera 20 minuter om dagen (2)

Belöning beskrivs som främmande i förskolans miljö. Respondenterna uppgav utmaningar i på vilket sätt barnets förståelse säkras kring de kunskaper som övas in, d.v.s. om barnet lär för belöningen eller för livet. Belöning utifrån en specifik insats från barnet, beskrivs av respondenterna väcka stora frågetecken bland kollegor och chefer. Respondenterna beskriver en krock då belöningsystemen har sin bakgrund i behaviorismen, medan inom förskolan betonar styrdokumentet att inlärning sker hela tiden.

har provat lite grann vissa grejer alltså jag har jobbat mycket med... många av de här barnen är nöjda med att bli färdig, man har kunnat komma runt det, men vissa grejer har vi ändå haft alltså belöning. //...// Då har man, man har ju fått ge det till alla. De gånger vi har haft barn med har vi ju fått ge russin till alla (3)

att säga "Åh, vad du är duktig", det gör vi inte, utan det är barnet självt som ska vara nöjt med det den gör och vad den presterar och vad den har lärt sig. Det är ingenting som .. de lär sig inte för någon annans skull, utan det är för sin egen skull. Och då är det lite svårt att sätta igång med det här att klappa händerna. Men ibland kanske man ... då, när vi tränade på att leka till exempel ... han letade efter någonting och så hittade han det. "Ja, vad bra!", och så där. Jag visste att det var det man skulle göra, men det tog emot (4)

Jag använder inte belöning, så det är ... ja, jag aldrig belöning (1)

Jag tycker att det har varit jättekonstigt//...//när han då gjorde något jättesnabbt så att man knappt såg det, då nästan studsade hon. "Bra! ". Det var så konstigt, ett barn som känner mig fattar att det här inte är äkta. Det var överdrivet. Jag kommer ihåg att de sade att det skulle vara överdrivande, de här belöningarna ska vara så. Sedan så har det kommit russin, såpbubblor. Men jag undrar om de ... ibland har jag tänkt om de kopplar det till ... //...//nej, jag förstår inte riktigt det. Det är lite mer sådan här hunddressyr (2)

Respondenterna beskriver att de flesta av barnen med diagnosen autism har utmaningar vad gäller perception, vilket kan innebära att barnet kan uppfatta olika sinnesintryck som negativa och stressande, men också det motsatta. Vidare uppfattar respondenterna att barnen tolkar omgivningens icke verbala intentioner på annorlunda sätt genom sina sinnen. Detta är en utmaning i arbetet och undervisningen av barnen i förskolan, men inget som respondenterna uppfattade att habiliteringen frågade efter kring det enskilda barnet.

Inte alls faktiskt. Det var en jätterolig fråga, för det är ju det som också ... perception är ju det som jag upplever ställer till det nästan mest i förskolemiljö, när det gäller egentligen alla sinnesintryck//...//men jag tycker inte att det överhuvudtaget har tagits hänsyn till eller nämnts eller varit en del i, utan det är någonting som vi har fått jobba runtomkring (1)

jag vet faktiskt inte. Vi gjorde väl inget speciellt här (4)

mitt sätt att se på det var mera ja men de tänker annorlunda det är ett annorlunda sätt att vara, ett annorlunda sätt att tänka. Och då måste man analysera på ett annorlunda sätt och det var svårt att mötas, och även kring det här med alltså sensoriska svårigheter och så det fanns liksom inte med i deras tankevärld riktigt (3)

för det var inte så att man tog hänsyn till det här att de kanske inte klarade att man tog för hårt, att man inte ens rörde dem, att man ställde sig bakom//...// jag har tänkt mycket på de här störningsmomenten också, att de har en sådan strikt, att du ska lära dig, då måste du ha bara det i rummet, du kan inte ha såpbubblor som står på hyllan i belöningshörnet, eller rast hörnet. Det är svårt för oss att veta, men om du har svårt med perceptionen, kan du då sitta där och fokusera? (2)

Respondenterna inom förskolan beskriver att habiliteringen tar lite eller ingen hänsyn, inte heller lyfter fram någon dialog kring barnets eventuella tilläggsdiagnoser, så som beteendeproblematik, språkstörning, IF osv. Respondenternas uppfattning är att när barnet uppvisade problembeteende innan metoden startade, så upplevde de att hos flertalet barn ökade det negativa beteendet, efter att man har börjat med IBT. Här lyfts för höga krav på barnet som ett exempel på möjlig förklaring till de negativa reaktionerna hos barnet.

nej det var inget som pratades om där, jag vet att en pojke jag jobbade mest med hade också språkstörning men det var inget som togs någon hänsyn till och också en IF, och jag tänker att ja det kan man väl säga att de tog hänsyn till efter som de la sig, han kom ju inte snabbare fram än han hängde med så att säga, då kan man väl säga att de tog hänsyn till utvecklingsstörningen kan man väl säga. Men inte som de sa (3)

jag tror bara han hade autism. Däremot så tror jag att de andra som jag haft har haft lite annat också. Jag vet inte om det är därför som de inte har blivit erbjudna den här behandlingen eller..... den pojken som vi genomförde det här med, han hade tecken på autism. //...// Han var väl inte av värsta sorten heller. Det finns väl de som har mycket mer ... (4)

Det är väl det jag tänker är det som blev så tydligt när vi hade barn utan IF, där gick det ganska lätt ... vi kollar av var barnet är nu och vi var ganska ... jag tycker att vi var mer överens om vilken nivå barnet befann sig på, det var lättare att få till ett samarbete än med de barnen som låg på tidigare utvecklingsnivå eller hade svårare autism eller vad det nu kunde vara.//...// Den här kravkänsligheten tycker jag har ökat, på de barnen som är på en tidigare nivå. Och det har blivit, man kunde se tendenser till problembeteenden innan och plötsligt blev det väldigt stort. Det är en av mina hjärtefrågor, att det är därför jag tycker att det har gjorts på fel sätt. Att man inte har tagit hänsyn till barnets hela bild (1)

Det är svårt att veta hur de pratar innan de lägger upp det här. Men det som jag har känt, det har varit lika upplägg, det har varit lite olika belöningar och så, men själva sättet att göra det på har varit väldigt lika. Det är därför som jag känner att det har varit stor skillnad på, kanske XX, som hade så många svårigheter, att han på något sätt ... det kanske gav honom mer på något sätt, han fick uppleva saker som han kanske inte hade gjort medans då någon som kanske har problem, vi säger ADHD, eller språksvårigheter, det är klart att det blir andra saker som ställer till det (2)

Respondenterna beskriver att föräldrarna kan hamna i en svår situation. Föräldrarna ställer väldigt stor tilltro till IBT-metoden, det inges ett sådant hopp. Respondenterna menar att det har med uppbyggnaden i metoden att göra, dvs. att det finns tid, timmar, nu kan barnet detta och man går vidare till nästa steg i planeringen. En förskollärare nämner att föräldrarna har fått känslan av "... att det ska bli bra sedan". Respondenterna beskriver en inre konflikt hos pedagoger inom förskolan, på vilket sätt ska de möta föräldrarna och ha en dialog kring att barnet utvecklas hela tiden och har utvecklats innan IBT trädde in.

föräldrarna var så där att ett tag var de så himla fokuserade – det är det här det är det ända rätta, gör du inte detta så kommer ditt barn inte kunna gå i vanlig skola sen, och tar du inte detta erbjudande så har vi inget annat att erbjuda heller, så man blir väldigt utlämnad som förälder då. Och jag kan tänka mig att man hade personal som inte var så erfaren så tycker de men de säger så vad ska vi göra? Det kanske är det enda rätta? Och våga chansa på att låta bli (3)

det kan skapa ett glapp mellan pedagog och förälders idé om vad som är det ska ske, det här med samverkan och så//...//föräldrarnas hopp, att det finns någonting som har ett namn, som heter intensiv ... bara gör att ... “Det är det vi vill ha”. Det är jättemånga föräldrar som önskar det utan att ha någon aning om vad det är. Dels tänker jag att det blir lite upphaussat, att man erbjuder det och sedan får man vänta ett år på att detta fantastiska ska ske, och under det året så skapas det en stress, att vi måste ha det tidigare. Jag tänker att det är ... jag upplever att det blir liksom “one and only”, det blir så stort. Det finns så mycket som föräldrarna redan gör som inte belyses, eller att man på förskolan redan gör en massa saker som man får kämpa för att påvisa (1)

Ja, jag tänker att det i första hand ... inte att det kanske blir så stor påverkan för barnet, för där tror jag ändå att man kan jobba på ett bra sätt, men jag tänker att man kan ge föräldrarna en ... att det blir på något sätt: Ska jag välja den sidan, eller ska jag välja den sidan? Ja, det kan jag tänka mig att det blir så. För iallafall de som inte har erfarenhet tidigare utan att de går in i det här med en förhoppning om att det är något bra. Det kan jag tänka mig själv, om jag hade varit en förälder med ett barn, det är klart att man ... “Wow, vetenskapen har hittat något här som kan hjälpa mitt barn”(2)

Däremot så tycker jag, just för föräldrarnas skulle så har jag inte sagt: “Nej, det här kommer inte vi att göra”. För tänker att de hamnar i en så osäker position (1)

Ett annat hinder som framkommer vid intervjuerna är att förskolan och habiliteringen har olika syn på funktionsnedsättningen och de hinder och utmaningar det innebär för barnet. Från förskolan beskrivs att barnet utifrån habiliteringens målsättning ska bli som alla andra barn. Respondenterna inom förskolan lyfter fram motivationen och lusten till lärande – inte inlärt lärande. Detta betraktas därmed som en motsats till det IBT som metod arbetar för och de framhåller också att det skilda synsättet avseende belöningssystem och individuell träning är hindrande.

vi har olika syn på var i funktionshindret består – där var det väldigt så det ska se normalt ut och vara normalt då är det bra, medan mitt sätt att se på det var mera ja men de tänker annorlunda det är ett annorlunda sätt att vara, ett annorlunda sätt att tänka. Och då måste man analysera på ett annorlunda sätt och det var svårt att mötas//...//man behöver förhålla sig till det, man behöver anpassa till det och ta hänsyn till det, och undervisa utifrån det. Det är ju liksom min ståndpunkt på något sätt å på HAB hade mera ”men titta nu så fint nu kan han ju titta i ögonen” eller ”titta nu kan han ju säga god dag”. Och ibland tyckte jag att det bara var mekanisk inläring det var ingen förståelse //...//inte vad barnet vill utan det ska se så normalt ut som möjligt (3)

vi kanske inte jobbade med samma saker som de gjorde där, men att vi hade den situationen där man satt en vuxen och barnet mitt emot varandra. Sedan vet inte jag, jag har inte använt så mycket det här med belöning, men det har fungerat ändå. Jag har inte känt att det har behövts (4)

min förankring är att först måste vi lära känna det barn som du ska jobba med. Men jag tänker att deras metod känns väldigt, väldigt ramstyrd. Då spelar det ingen roll om barnet är så eller så. Det tycker jag ... det har man känt ganska snabbt, kanske redan efter första gången egentligen. “Oj, det här kommer inte gå, när ni gör så här” (2)

Om man har ett annorlunda inläringssätt och man ser världen ur ett annorlunda perspektiv ... men vi befinner oss ändå i förskolans miljö och i förskolans lokaler, och med andra barn. Och då tycker jag att det är en större utmaning där man ibland kan känna att man behöver mera hjälp. Hur ska vi lösa si eller så för att barnet inte ska få stresspåslaget. Hur kan vi tänka in den

situationen? Den hjälpen tycker jag är mycket mer efterfrågad än att få: "Nu ska ni ropa "Kom" tio gånger per dag". Det är inte det man efterfrågar i förskolan, upplever jag (1)

7.2.3 Lärandeperspektiv som framträder i förskolans kontext

Det lärandeperspektivet som tydligt framträder från respondenterna inom förskolan är det sociokulturella perspektivet, där Vygotskij är teorins främsta företrädare. Respondenterna lyfter att samspel är centralt för lärandet. De beskriver vidare att lärande sker genom erfarenheter, både i handling där barnen får erfarenheter genom sin kropp och sinnen, men även i samspel och kommunikation med andra. Förskollärarna benämner dessutom att barnen inte lär sig för någon annans skull, utan för deras egen skull. En respondent säger att de inte ska lära sig utifrån att jag bestämmer att de ska lära sig, utan de ska lära sig utifrån egen motivation.

Jag tänker att.. hur tänker jag att man lär ja jag tänker att man lär... barn lär ju genom att göra och genom att erfara och genom att samspela //...// jag tycker också att man kan lära sig genom att bli visad (3)

Jag grundar min lär-syn på Vygotskijs teori, det här med barn i samspel med varandra, även om man inte har ett intresse för samspel från start så tänker jag ändå att det är en sådan stor del i vårt samhälle att man behöver få det, den viljan eller den känslan av att dela någonting för att också kunna klara sig i vårt samhälle. Inte bara för att kunna leka, utan det är någonting som är grunden. Mitt sätt är ett humanistiskt vis, inte med belöning och uteblivande eller piska och morot, utan att få upp den egna motivationen för att skapa intresse och lust (1)

Att utgå ifrån vad barnet tänker å undervisa utifrån det, ofta visuellt men inte alltid, men ofta visuellt och dela upp det i små delar och att göra det utifrån också intresse, men inte bara utan man måste också ligga lite före//...//jag tror att det är ett samspel att man kan lära sig både av att prova och försöka, men också att bli undervisad – visa på titta så här kan man göra (3)

sedan menar inte jag att man inte ska ställa krav, det handlar inte om det, men du ställer krav utifrån där de är och du hjälper till på vägen. Och du kan backa ibland (2)

7.2.4 Förskollärarnas beskrivning av IBT-metodens påverkan för det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform

Respondenterna framhåller att metodens strikta form och ram samt den mekaniska inlärningen inte är kopplad till barnets förståelse för sammanhanget i förskolans kontext. Barnet lämnar den naturliga lärandekontexten i förskolans barngrupp för att träna avgränsade lärmoment. Förskolans respondenter lyfter exkluderingen från gruppen, både under förskoledagen och när de regelbundet åkte till habiliteringen som ett resultat av metoden IBT, men inget förskolan som pedagogisk verksamhet står för.

Det tyckte jag att det blev väldigt strikt//...// jag tycker att de tappar det, det blev så väldigt mekaniskt. Så när det blev en längre helg eller längre ledighet, så tappade de det, på ett sätt som man inte gjorde när man jobbade med tydliggörande tycker jag (3)

Ja, det var väl mycket det här, att när du är i förskolan så är du i en miljö med andra barn, och att du då ska tas ifrån någonting annat, det har ju inte alltid varit så lätt. Att nu ska vi göra "det här". Det tänker jag, att det har varit ett hinder (2)

metoden förutsätter en organisation på förskolan där barnet har en egen personal. Ja, då skulle det fungera som allra bäst, tror jag. Sedan om det någon av oss eller om det kommer in någon eller ... för att man ska kunna göra den som de vill, så ska man göra en hel del timmar på förskolan, och det kan jag säga att det hann inte vi göra (4)

Övriga barn i förskolans grupper benämns av respondenterna som en kraft och en tillgång i arbetet. De andra barnen tyckte övningarna var roliga och intressanta och när förskollärarna skulle gå undan med ett barn ville oftast något annat barn följa med. Förskollärarna beskriver också barnen tolerans avseende att rättvist inte alltid är lika. Exempel som framhölls var att övriga barn förstod exempelvis belöning med russin, där de inte begärde att få detsamma som barnet som tränade enligt IBT-metoden.

alla barn är ju sugna på att göra så där - för det är ju oftast kul en stund//...//De gånger vi har haft barn med har vi ju fått ge russin till alla (3)

Barn är så himla toleranta, jag blir alltid så förvånad. De visste att den här pojken, han är inte riktigt som vi, och då är det lite speciellt. Ja, de accepterar det. Det är väl just det här med rättvisa. Det är ju inte rättvist, så det å kanske det blir knasigt för någon annan kanske, men nej ... det fungerade bra. De förstår att det någonting speciellt, och att det behövs speciella medel och så för att det ska fungera (4)

Det som respondenterna beskrev som det största hindret var att lärandesyner och förhållningssättet i metoden inte var förenligt med läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018). Det beskrevs också hindrande att inte pedagogernas kunskap om barnet och verksamheten efterfrågades. Här nämndes både barnets av förskolan kända reaktioner på vissa moment och stimuli, samt om det redan befintliga arbets sättet kring barnet. Inte heller dialog mellan habiliteringen och förskolan om hur målen som sattes upp kunde arbetas med i förskolans verksamhet/kontext. De redogör för att det inte finns en gemensam teoretisk grund kring vad förskolan står för, vad styrdokumentet innebär, samt hur vardagen i förskolan ser ut som helhet. Respondenterna beskriver ett fokus på väldigt avgränsade ämnen, uppgifter eller mål.

”sedan tycker jag att kraven var väldigt hårda när vi var på habiliteringen, väldigt mycket konsekvens, vi ska minsann göra det här nu till varje pris hur ledsen han än blir eller så det var ju det vi som... dels kan jag inte göra det, det ingår ju inte i läroplanen jag kan inte tvinga barn på det sättet” (3)

”jag är inte emot att man jobbar individuellt med barn, absolut inte. Det gör jag också//...// att kunna visa på att jag gör det här individuellt med ett barn, vi övar att lägga lika på lika, för målet är att vi ska kunna spela lotto med en kamrat. Då har jag inget emot att man jobbar i vissa arbetspass eller så, men man måste kunna visa vad man ska ha det till. Där tycker jag att den stora bristen är att man bara ska göra saker och sedan så är det klart//...// Jag tycker att den bryggan skulle det kunna bli mycket bättre samarbete kring” (1)

”Jag tycker just att hindret, det här att få ihop verksamheterna, vi jobbar inte mall-styrt eller modell-styrt, även om också har haft ... om man har jobbat med barn på autism-3 nivå, där man känner att det är ganska långt kvar till att kunna leka på gruppnivå, så är det ändå någon slags ... vi har en läroplan att följa, vi måste rikta oss åt det hållet//...//det matchar inte, det går inte i linje med det uppdraget som man jobbar med i uppdraget som förskola. Det tycker jag är det stora hindret” (1)

”en metod som är väldigt ramstyrd, som inte har ... jag har känt att man inte kanske har tillfrågat hur ... jag känner att jag har haft så mycket kunskap om barnet, som de inte har brytt sig om eller frågat efter” (2)

8. Diskussion

I detta kapitel presenteras först en reflektion kring vald metod, därefter följer resultatdiskussion, specialpedagogiska implikationer, samt förslag på fortsatt forskning.

8.1 Metoddiskussion

Söker förstå världen ur undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014, s.17).

För att uppnå studiens syfte föll valet på en kvalitativ studie. En kvalitativ studie ger en möjlighet att få tillgång till en rik och fyllig data och att utifrån materialet kunna urskilja de mönster som karakteriserar det som ska studeras (Bryman, 2008). En kvantitativ studie blev inte relevant när avsikten var att få djupare kunskap om professionellas erfarenheter och på vilket sätt deras beskrivningar kring en specifik metod (IBT), samt utifrån en specifik kontext kommunicerades.

Den sociokulturella teorin tar sin utgångspunkt i att kunskap först lever i samspelet mellan människor för att sedan bli en del av den enskilda individens tänkande och handlande. Människor ses som kommunicerande deltagare i en social kontext och kunskapen ligger i språket (Säljö,2014). I den sociokulturella teorin är även kulturella, kontextuella redskap centrala. Systemteorin har intresse i att studera människor i deras miljö och i deras relationer inom olika system (Öquist, 2018). Nilholm (2016) menar att Bronfenbrenners ekologiska systemteori har flera likheter med sociokulturell teori, där båda teorierna lyfter fram betydelsen av sociala och miljömässiga faktorer för barns utveckling och lärande. Det blev intressant att studera människor i deras miljö och i deras relationer till sina kollegor i respektive kontext. Att få kunskap kring hur människor påverkar och påverkas i de olika systemen och på vilket sätt detta beskrivs i samtalen. Den teoretiska ansatsen för studien blev ett stöd i att synliggöra det kontextuella och miljömässiga skillnaderna som framträdde bortom utbildningsbakgrunden.

Den sociokulturella teorin blev en grundplåt i studien, vilket resultatet sedan analyserades med stöd utifrån, de sociokulturella nyckelorden blev verktyg som användes i tematiseringen av empirin. Detta utifrån studiens kontextuella intresse samt intresse för vilka artefakter som medieras och beskrivs i interaktionen inom förskolan och inom habiliteringen. Den sociokulturella teorin ligger även till grund för förskolans styrdokument, Lpfö 2018 (Skolverket, 2018). Det togs också inspiration från systemteorin då det i studien var centralt att få kunskap kring hur människor påverkar och påverkas i de olika systemen (förskolan och habiliteringen). Ett annat syfte var att förstå på vilket sätt två olika organisationer samverkar och att identifiera det som hindrar och främjar i kommunikationen kring en specifik lärandemetod i arbetet med IBT och barn i förskolan. I studien blev det centralt att presentera beskrivningar av informanternas erfarenheter av metoden, IBT. Det framträdde en diskrepans mellan systemen gällande teoretisk utgångspunkt där ett kategoriskt och behavioristiskt lärande fokus framträder hos habiliteringen. Inom förskolan är det relationellt perspektiv och sociokulturell teori centralt i informanternas erfarenhetsbeskrivningar. Däremellan framträder ett tydligt dilemma, då det inte finns naturliga forum för dessa system att samtala – det är i dag upp till individerna inom systemen om dialog ska ske.

Kommunikationen och de språkliga uttrycken, både muntliga och därefter i text, blev bärande i studiens analys och resultat. Informanternas kunskaper om metoden ligger i de språkliga

uttrycken och språket blev då intervjuprocessens verktyg (Kvale & Brinkman, 2014). Analysen behandlade även ett systemteoretiskt angreppssätt som avser att komma bort från sökandet efter fel, istället leta mönster, hitta det som hindrar respektive främjar.

Med utgångspunkt i syftet och frågeställningarna för studien samt det sociokulturella perspektivet som tar ett interaktivt utgångsläge och systemteorin som utgår från att studera människor i deras miljö och relationer, så framträdde en självklarhet i att samtala med informanterna. Det var därtill helt avgörande att de hade erfarenhet av den avsedda metoden, IBT. Informanterna skulle också arbeta inom förskolan eller barn och ungdomshabiliteringen, vilket gjorde att studiens urval utkristalliserades via ett strategiskt urval.

Intervju som metod i insamlandet av empirin framträdde som självskriven. Det hade varit möjligt att valet fallit på en annan metod i studien, exempelvis att det gjorts en enkätstudie. Detta reflekterades kring genom processen och i en enkätstudie hade det varit en utmaning att nå de informanter som erhåller kunskap och erfarenhet av den avsedda metoden, IBT. En enkätstudie hade även försvårat utsikten att få djupare beskrivning av informanternas erfarenheter av IBT-metoden, då forskarens möjlighet att ställa förståelsefördjupande frågor vid en enkät varit begränsade. Det hade även varit möjligt att utgå från en annan teori i studien, men då hade fokus på metoden IBT i relation till kontextuella förutsättningar och hur människor påverkas och påverkar i olika system missats.

Genomförandet av intervjuerna kom att bli en utmaning, med anledning av Covid-19. Initialt var intentionen att genomföra fokusgruppsintervjuer både inom förskolan och inom habiliteringen, detta blev dock en omöjlighet inom förskolan, som därför deltog via enskilda intervjuer. Inledningsvis var även tanken att endast informanter med lärarutbildning skulle delta i studien, även detta hindrades på grund av pandemin och den ena fokusgruppen innehöll därför två logopedier förutom två specialpedagoger. I det dagliga arbetet med IBT på habiliteringen samverkar logopedier och specialpedagoger, de har dessutom gemensam utbildningsbakgrund inom metoden. Påverkan på studiens resultat tros vara minimal, då det är denna specifika metod, IBT, som avsågs. Fokusgruppsintervju är en intervjumetod för att studera åsikter och uppfattningar, förutom själva gruppinteraktionen (Wibeck, 2010). Då informanterna inom förskolan deltog enskilt fanns ingen möjlighet att belysa interaktionen mellan förskolans aktörer, dock visar resultatet en samstämmighet i åsikter och beskrivningar kring metoden vilket troligen styrker resultatet.

Fokusgrupperna innehöll en ostrukturerad intervjuform, där informanterna fick stort utrymme att beskriva sina uppfattningar och erfarenheter kring metoden. De enskilda intervjuerna hade en semistrukturerad form, där de även fått frågorna innan för att eventuellt släta ut maktbalansen mellan respondant och forskare. Den semistrukturerade intervjuformen ger en stor frihet för den person som intervjuar och respondenten att formulera sig kring frågor och svar (Bryman, 2008). Att jag själv genomförde samtliga intervjuer, både de enskilda och fokusgrupperna, och lyfte in samma teman för diskussion i fokusgrupperna samt i frågorna i de enskilda samtalen, medförde troligen att styrka resultatet för studien.

Jag som forskare var tydlig med att syftet inte var att kontrollera informanternas kunskap, utan att studera hur metoden kommunicerades i respektive kontext. Det framkom en diskrepans i uppfattningar och på vilket sätt informanterna kommunicerade sina erfarenheter i arbetet med metoden IBT. Kontexten, förskola eller habilitering, framträder mera avgörande i resultatet än den pedagogiska utbildningsbakgrunden.

8.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är indelad i tre teman och besvarar syftet för studien. Fokus i det inledande temaområdet belyser vilka möjligheter och hinder som kommuniceras utifrån förskolans och habiliteringens kontext avseende IBT för barn med autism, som går i förskolan. Därefter avhandlas de perspektiv på lärande som framträder, för att avslutningsvis diskutera på vilket sätt informanterna kommunicerar och beskriver IBT-metodens påverkan för det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform. Resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning på området och utifrån ett sociokulturellt perspektiv, samt med inspiration från systemteori och de specialpedagogiska perspektiven.

8.2.1 Möjligheter och hinder som kommuniceras avseende IBT-metoden för barn med autism, som går i förskolan

Varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov som ska tas hänsyn till (Salamanca, 2006). Skollagen (SFS 2010:800) lyfter att i utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov, och i Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018) står det att utbildningen ska vara trygg, rolig och lärorik för alla barn och utgå från en helhetssyn på barnet. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) lyfter också fram att förskolan ska vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt vilja och lust att lära. Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka.

Frågan är huruvida IBT-metoden är kompatibel med de styrdokument som förskolan arbetar efter, eller på vilket sätt förskolan eventuellt kan ta sig an IBT-metoden? Bilden som framträder ur resultatet för studien visar en stor diskrepans mellan habiliteringen och förskolans uppfattning av IBT-metoden och på vilket sätt den utvecklar barn med autism. Att söka kunskap ur kommunikationen var centralt för studien, där målet inte var att hitta rätt lösning utan att undersöka de dilemman som uppstår och hur de hanteras (Nilholm, 2007).

Den stora skillnaden ligger i de hindrande aspekterna som beskrivs utifrån respektive kontext. Det habiliteringen kommunicerar som hindrande ligger till största delen utanför deras organisation och kontext. Habiliteringen lyfter främst förskolans organisation och förutsättningar som ett hinder i arbetet med IBT, detta i form av både kunskap, tid och förståelse hos pedagogerna samt hos ledningen för förskolan, både för metoden samt för barn med autism. Genom arbetet med IBT-metoden ges en möjlighet för fortbildning av pedagoger i förskolan, anser habiliteringen. Förskolans ekonomi och möjligheter till resurser framhålls också som hindrande. Forskningen är här samstämmig och visar på hinder i de organisatoriska förutsättningarna och kunskaperna hos pedagoger inom förskolan (Klintwall et al., 2012; Långh et al., 2017; Roll-Pettersson et al., 2016). Roll-Pettersson et al. (2016) ställer sig dock frågande till implementeringsmöjligheterna av IBT-metoden i förskolan, då det finns kontextuella, epistemologiska och filosofiska olikheter mellan förskolan och habiliteringen. De beskriver en klyfta mellan vetenskap och praktik (Roll-Pettersson et al., 2016). Det framträder en tydlig skillnad i hur metoden IBT kommuniceras och hur samarbetet med *den andra aktören* beskrivs. Kommunikationen är beroende av det system/kontext man arbetar inom. Respektive system, dvs förskolan (mikro) och habiliteringen (exo) utvecklar både kunskaper och erfarenheter i respektive kultur, människor lär sig tänka inom den specifika kulturen. Det framträder en skillnad i hur artefakter, både metods specifika och systemspecifika, kommuniceras. Det kan bli problematiskt när en organisation som systemiskt defineras som en samhällsinstitution men inte deltar i barnets närmiljö ska implementera en

metod, till en organisation som finns på mikronivå, gällande vad den ska förändra i arbetet kring barnet utifrån en specifik lärandemetod.

Forskning har också identifierat hindrande faktorer i samhandlingen mellan förskolan och habiliteringen. Det beskrivs läggas ett stort ansvar på pedagoger i förskolan att driva IBT-metoden, ansvara för den didaktiska planeringen, skapa goda lärmiljöer (Olsson & Roll-Pettersson, 2020; Roll-Pettersson et al., 2016) och arbetet är oftast knutet till *en* pedagog vilket medför en känslighet vid frånvaro. Samarbetet mellan förskolan och habiliteringen ses som avgörande för kvalitén, tillsammans med pedagogens möjlighet att få till bra lärmiljöer (Olsson & Roll-Pettersson, 2020). Målen i IBT-metoden är inte heller fullt ut kompatibla med läroplansmålen för förskolan (Skolverket, 2018) och pedagogerna inom förskolan efterfrågar en dialog kring hur lärandemålen eventuellt kan omsättas i förskolans verksamhet. Slocums (2014) forskning styrker vikten av dialog, han skriver att en kommunikation mellan expert och personal förbättrar möjlighet till samarbete (2014). Pedagogerna inom förskolan ger en negativ bild av flera av metodens centrala delar, t.ex. exkludering av barnet från den naturliga lärmiljön för att träna specifika lärmoment. Detta framkommer även i forskning som ett hinder i implementeringen av metoden (Roll-Pettersson et al., 2016) och pedagogerna beskriver de metodspecifika strategierna prompt, belöning och generalisering som hindrande. Utifrån hinder i samhandling mellan habilitering och förskola så synliggörs behov av kommunikation kring de kontextuellt knutna artefakterna och hur de kan förstås. Det kan uppstå hinder i på vilket sätt metoden beskrivs från habiliteringens sida. Genom handledning ska lärandemålen omsättas och förstås av ytterligare två kontexter/sociala praktiker inom ett annat system, då avseende förskola och familj. Här framträder vikten av kommunikation kring erfarenheter och kunskap från samtliga aktörer kring barnets styrkor och lärande, då lärande är situationsbundet och behöver förstås utifrån respektive kontext.

Det habiliteringen också lyfter som hindrande är kötiderna till utredningsteamet, som utreder individens eventuella diagnos. De framhåller ett behov av att få remisserna tidigt till habiliteringen för att erbjuda barnet IBT under en tvåårsperiod. Det lyfts även att väntetid inom habiliteringen innan barn och familj kan starta upp IBT är ett hinder. Att tidigt diagnostisera små barn kan möjliggöra att det framträder flera svårigheter som också kan vara svårt att differentiera bara till en specifik diagnos (Gillberg, 2010; Gillberg, 2018). Tidiga diagnoser visar inom forskningen på en större grad av samsjuklighet i form av ADHD, IF samt beteendeproblematik (Arvidsson et al., 2018; Eldevik et al., 2012; Fernell & Gillberg, 2010; Lundholm Hedvall, 2014; Matson et al., 2014; Mottron, 2017; Roane et al., 2016). Flera studier lyfter behovet av förståelsen kring samsjuklighet, då det är mera regel än undantag med tilläggsdiagnoser i samband med en autismdiagnos (Arvidsson et al., 2018; Lundström et al., 2015). Matson et al. (2014) menar att man trots detta haft litet fokus på hur samsjukligheten påverkar insatserna för individer med autism. Det finns behov av fortsatt forskning på den heterogena gruppen människor med autism för att få en större förståelse (Matson et al., 2014). Det krävs också bredare insatser (Daniels & Mandell, 2014; Matson et al., 2014; Roane et al., 2016), då samsjukligheten ses som en riskfaktor och måste tas i beaktande vid insatsen (Fernell & Gillberg, 2010; Matson et al., 2014). Pedagogerna inom förskolan beskriver att de inte blivit tillfrågade eller inbjudna till dialog av habiliteringen kring samsjuklighet eller sensoriska svårigheter hos individen och på vilket sätt det eventuellt påverkar barnet i förskolans kontext. De beskriver att metoden erbjuds och genomförs på samma sätt oavsett individens förutsättningar och tilläggsdiagnoser, även om habiliteringen uppger att de anpassar efter individen är det inget pedagogerna upplevt. De uppger också att inget av barnen de arbetat med har genomgått de två år som metoden avser. Förskolan och

habiliteringen beskriver skilda synsätt gällande insatser efter diagnos. Habiliteringen vill starta IBT tidigt och anser att förskolan saknar kunskap och förståelse både gällande metod, diagnos och på vilket sätt lärandet bör gå till. Förskolan saknar dialog kring vilka förutsättningar för lärande som finns inom förskolans kontext kring individens styrkor och utmaningar. Systemteorin beskriver att de delar i miljön som är betydelsefulla och har en mening för individen är de som mest bidrar med den psykologiska utvecklingen. Inom den utvecklingspsykologiska forskningen ligger istället fokus på individens beteende och egenskaper. Den medicinska och pedagogiska förankringen i respektive kontexter framträder – och krockar.

Forskning visar även på stora individuella skillnader i utfallet av metoden och att individer med IF, har de mest begränsande möjligheterna att utvecklas med IBT-metoden (Denne et al., 2015; Eldevik et al., 2012; Fernell et al., 2011; Lundholm Hedvall, 2014; Matson et al., 2014; Roane et al., 2016; Spjut Jansson et al., 2016). Denna bild delas av pedagogerna inom förskolan som uttrycker att de barn som lyckas bäst är de barnen med god begåvning. Dessa barn utreds dock ofta senare under förskoletiden och ges sällan möjlighet att genomföra IBT-metoden under två år (Fernell & Gillberg, 2010).

Habiliteringen beskriver att möjligheterna ligger i själva IBT-metoden, i strukturen och i de konkreta övningarna som de uppger tränar barnen med autism i små steg att bli mera lik sina kamrater på förskolan och då ges barnet en större möjlighet att kunna delta tillsammans med jämnåriga. Habiliteringen ser metoden som ett förhållningssätt, som ger familj och förskolan strategier för lärande. Förskolan däremot ser metoden och dess struktur som ett hinder, de beskriver den som strikt, manualstyrd, mekanisk, begränsad, sluten, snäv och detaljstyrd och hindrande i förskolans kontext, metoden har inte barnets styrkor och förmågor i fokus. I ett sociokulturellt synsätt och förhållningssätt på barns utveckling och lärande, som genomsyrar förskolans styrdokument, ses barnet som aktivt handlande i ett sammanhang och kontexten barnet befinner sig i påverkar lärandet (Säljö, 2014), oavsett om det är i förskolan eller på habiliteringen. Dysthe (2003) menar att kunskap alltid är situationsbunden. Kunskap lever först i samspelet mellan människor för att sedan bli en del av den enskilde individens tänkande och handlande (Säljö, 2014).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir det centralt vad barnet och de vuxna tar med sig i form av artefakter och på vilket sätt kommunikationen från habiliteringen till föräldrar, pedagoger och slutligen barnet förstås. Hundeide (2006) skriver att för att förstå barnets utveckling är det inte nog att förstå det enskilda barnet, utan man behöver även förstå barnets sociokulturella miljö – de vägar som är möjliga i en given position, barnets proximala utvecklingszon. Det framkommer ett dilemma i förskolan och habiliteringens beskrivning av IBT-metoden. Nilholm (2007) menar att dilemmaperspektivet har mycket gemensamt med ett sociokulturellt perspektiv då dilemman uppkommer inom ramen för sociala kontexter. Fokus ligger inte på att identifiera en lösning utan att just undersöka de dilemman som uppstår och på vilka sätt de hanteras i verksamheten (Nilholm, 2007). Med systemteoretiska glasögon framträder bilden av att professionella påverkar och påverkas i de olika systemen. Hur beskrivningen av metoden presenteras är beroende av kontexten man arbetar inom, inte utbildningen.

Matson et al. (2014) ser i sin forskning positivt på ett samarbete mellan habilitering, förskola och förälder, för att förbättra generaliseringen av barnets gynnsamma förmågor. Även habiliteringen lyfter förskolans betydelse för barnets möjlighet till generalisering av

förvärvade kunskaper. Habiliteringen ger råd utifrån evidens som visats genom testning (PEP), men det är förskolan som ansvarar att anpassa till barnet i förskolan – samarbetet blir här avgörande för kvalitén. Lärarens kunskap om att utveckla bra lärmiljöer är viktig för kvalitén tillsammans med samarbetet med habiliteringen (Olsson & Roll-Pettersson, 2020). Olsson och Roll-Petterssons (2020) forskning är samstämmig med pedagogernas uttryck om behovet att få till dialog kring hur metoden ska implementeras i förskolans verksamhet.

Terminologin är något som habiliteringen lyfter som hindrande, medan förskolan lyfter det mera utifrån en ideologisk synvinkel – de upplever inte orden i sig som det hindrande utan på vilket sätt metoden och övningarna ska anpassas och utföras i förskolan. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språket och kommunikationen bärande för att skapa kunskap och gemensam förståelse, om inte förskolan och habiliteringen möts i dialog kommer troligtvis samarbetet hindras. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv finns inte naturliga dialogkanaler mellan habilitering (exo) och förskolan (mikro), dessa måste utvecklas av organisationerna själva. Sker det kommunikation mellan olika system kommer kommunikationen ha stor betydelse för att öka kunskap och kompetens inom systemen. När två system har utbyte med varandra ökar den samlade kompetensen, oberoende av vilken typ av system det handlar om (Öquist, 2018).

Det som enar habilitering och förskolan är gemensamma mål och ett synligt riktat stöd till barnet, det beskrivs positivt både av habiliteringen och av förskolan. Samsynen och samverkan mellan habilitering, förskola och föräldrar kring mål och insats beskrivs som en möjlighet i arbetet med IBT. Förskolan lyfter även en större möjlighet för barn med god begåvning avseende metoden, detta visar även forskning, där barn med god begåvning utan tilläggsdiagnoser är de som får bäst utfall (Fernell et al., 2011; Lundholm Hedvall, 2014; Spjut Jansson et al., 2016).

Något som pedagoger inom förskolan lyfter som hindrande är relationen och alliansen med föräldrar i arbetet med metoden. Pedagogerna uppfattar att föräldrarna kan hamna i en svår situation. Föräldrarna ställer väldigt stor tilltro till IBT-metoden, det inges ett sådant hopp. De beskriver en inre konflikt inom förskolan, på vilket sätt ska de möta föräldrarna och ha en dialog kring att barnet utvecklas hela tiden och har utvecklats innan IBT trädde in. I forskningen ger föräldrarna en positiv beskrivning av mötena mellan habilitering, förskola och familjen. Som en kontrast beskriver de även missnöje när förskolan inte deltog i interventionen som habiliteringen erbjöd (Olsson & Roll-Pettersson, 2020). Habiliteringen beskriver också ett hinder i arbetet med metoden där både förskola och föräldrar deltar. En av aspekterna som framkommer är maktobalansen mellan personal med utbildning och föräldrar utan formell utbildning. En annan utmaning är att barnet eventuellt uppvisar större förmågor inom något område på förskolan än det barnet uppvisar i hemmet och föräldrar kan då uppleva ett underläge. Habiliteringen beskriver även en stress att hinna informera och handleda både föräldrar och förskola under en timmes besök. De uppger att förskolan sällan deltar i IBT-metoden idag. Det framkommer alltså utmaningar från både förskolan och habiliteringen vad gäller samarbetet med föräldrar i relation till metoden.

Det är övervägande hinder som framträder även om möjligheter också beskrivs. Det framträder tydligt att de olika aktörerna, förskola och habilitering ser olika på hinder och möjligheter. Här framträder ett tydligt dilemma. Det som beskrivs som möjligheter från båda aktörerna är gemensamma lärandemål i arbetet kring barn med autism, samt en samverkan

tillsammans med föräldrarna. I övrigt framträder stora hinder i att arbeta gemensamt med IBT-metoden inom förskolan och dess pedagogiska plattform.

8.2.2 Vilka perspektiv på lärande framträder?

De lärandeperspektiv som framträder i resultatet skiljer sig väsentligt åt mellan habiliteringen och förskolans kontext. Inom habiliteringen lyfts utvecklingspsykologi och beteendeterapeutisk bakgrund fram tillsammans med inlärningsteori som de lärandeteorier IBT-metoden tar sin utgångspunkt i. Fokus blir då att barnet utvecklas utifrån förutbestämda utvecklingssteg och analysen utgår ifrån det enskilda barnets svårigheter. Även forskningen benämner inlärningsteorin som utgångspunkt för de intensiva program som används vid träning av barn med autism och som i Sverige kallas för intensivinlärning, IBT (Spjut Jansson, 2017). Fokus i inlärningsteori är att barnet formas av sin omgivning, och den har sitt ursprung i behaviorismen, där kunskapen ses som objektiv, observerbar och byggs upp samt befästs genom övning (Spjut Jansson, 2017; Säljö, 2014). Det framkommer utifrån specialpedagogiska perspektiv en kategorisk syn på barnet *med* svårigheter som genom övning och konsekvens ska bli mera som sina typiskt utvecklade kamrater i förskolan. Baron-Cohen (2017) framhåller i sin forskning att om autism ses som en ”disorder”, sjukdom eller störning så framkommer ett behov av förändring, korrigerande och att behandla barnet att ”bli som oss”. Det framträder en diagnosstyrd syn på barnets svårighet, bortom personlighet och individuella förutsättningar och där beskrivningar av typiska symptom blir mer centralt. Det framkommer även att målet är att barnet ska erövra egenskaper som andra, typiskt utvecklade barn, naturligt utvecklar.

Inom förskolan är det sociokulturella perspektivet det lärandeperspektiv som tydligt framträder. Pedagogerna i studien lyfter att samspel är centralt för lärandet. De beskriver vidare att lärande sker genom erfarenheter, både i handling där barnen får erfarenheter genom sin kropp och sinnen, men även i samspel och kommunikation med andra. Pedagogerna benämner dessutom att barnen inte lär sig för någon annans skull, utan för deras egen skull. En av pedagogerna beskriver att de inte ska lära sig utifrån att någon bestämmer att de ska lära sig, utan de ska lära sig utifrån egen motivation. Säljö (2014) menar att internalisera kunskap hos någon annan antyder att det finns en färdig mental struktur som på ett mekaniskt sätt är en kopia av världen. Inom förskolan lyfts ett tydligt relationellt perspektiv, där barnet förstås som ett barn *i* svårigheter, detta avseende den kontext barnet befinner sig i. Forskningen lyfter fram begreppet ”diversity” som ett synsätt på autism, en variation eller mångfald av populationen, och då erbjuds troligen socialt stöd och anpassningar den enskilda individen (Baron-Cohen, 2017). Här framträder olika specialpedagogiska perspektiv utifrån respektive kontext. Den lärandesyn som kommuniceras är också tydligt förankrad i de system man arbetar inom. Frågan kvarstår om en behavioristisk och beteendeterapeutisk lärandemetod är möjlig att i sin helhet överföra till en sociokulturellt genomsyrad förskola?

Förskolan beskriver utmaningar med habiliteringens individfokus och att de utgår från ett behavioristiskt synsätt med att belöna och att förstärka beteende, medan förskolan så tydligt har gruppfokus och en sociokulturell utgångspunkt. Metoden anpassas utifrån individen, och barnets förmågor och utmaningar i förhållande till sin kontext i förskolan efterfrågas inte, då det inom förskolan förutsätts att barn lär tillsammans med andra. Ideologiska skillnader mellan förskolan och habilitering framträder. Utvecklingspsykologi, inlärningsteori och beteendeterapeutisk bakgrund, där korrigerande av beteende för att barn med autism ska närma sig typiskt utvecklade barn är mer i fokus från habiliteringen. Förskolan utgår däremot från en sociokulturell teori, där kognitiva, språkliga och fysiska resurser i det sociala sammanhanget

med andra inom förskolan lyfts fram som lärandemöjlighet. Kunskaper lärs inte lösryckt från det sammanhanget där barnet vistas och denna uppfattning beskriver pedagoger inom förskolan att IBT-metoden mera står för. Språket är ett sociokulturellt redskap som kan fungera som en bro mellan tänkande, interaktion och kultur (Säljö, 2014). Med utgångspunkt från systemteorin uppstår en bild av att informanterna inom förskolan och inom habiliteringen påverkar och påverkas i de olika systemen (förskolan och habiliteringen), det som hindrar och främjar i kommunikationen kring en specifik lärandemetod och arbetet med IBT och barn i förskolan framträder tydligt och är kontextuellt och kulturellt kopplat. Resultatet för studien visar en brist på överensstämmelse mellan olika lärandeperspektiv. Frågan uppkommer då om är det möjligt att implementera ett inlärningsteoretiskt synsätt i förskolans sociokulturella, relationella miljö? Även tidigare forskning ställer sig denna fråga (Roll-Pettersson et al., 2016).

8.2.3 På vilket sätt beskriver informanterna IBT-metodens påverkan för det enskilda barnet, med förskolan som pedagogisk plattform?

Den beskrivning som framträder från habiliteringen är barnets möjlighet till att generalisera sina nya kunskaper och färdigheter. Habiliteringen beskriver förskolans miljö som viktig utifrån en inkludering av barnet, att kunna delta i en grupp. Habiliteringen beskriver en svårighet att få till nätverk som inkluderar förskolan, vilket om förskolan inte deltar, ger färre förutsättningar för barnet att generalisera sina inlärd förmågor och kunskaper i grupp. Habiliteringen beskriver vidare att det utvecklas fina lärandemiljöer och strategier på förskolan i arbetet kring barn med autism i IBT-metoden. Även tidigare forskning visar att pedagogernas allians med metoden är centralt för utfallet (Bölte, 2014; Klintwall et al., 2012; Långh et al., 2017; Olsson & Roll-Pettersson, 2020).

Från habiliteringens sida beskrivs också ett behov hos pedagoger ute i förskolan av kunskap och verktyg för att arbeta kring barn med diagnosen autism. Habiliteringens erfarenhet av samarbetet med förskolan är positivt när de väl tackat ja till att delta i nätverket. De lyfter också fram samsynen mellan familj, förskola och habilitering som positiv, samt att de gemensamt hittar förhållningssätt och strategier som används i samtliga barnets miljöer. Pedagoger i förskolan beskriver få positiva möjligheter för det enskilda barnet. De framhåller att metodens strikta form och ram samt den mekaniska inläringen inte är kopplad till barnets förståelse för sammanhanget i förskolans kontext. Barnet lämnar den naturliga lärandekontexten i förskolans barngrupp för att träna avgränsade lärmoment. Pedagogerna lyfter exkluderingen från gruppen, både under förskoledagen och när de regelbundet åkte till habiliteringen som negativt utifrån metoden IBT och inget förskolan som pedagogisk verksamhet står för. Mottron (2017) skriver att det finns för närvarande ingen vetenskaplig, etisk eller social aspekt som rättfärdigar IBT. Graden av välmående och förbättring av adaptiva förmågor hos individer med autism kan inte försvaras med exkluderingen av barnet från sitt ordinarie utbildningsystem och kulturen som erhålls av familj och samhälle (Mottron, 2017).

Pedagogerna beskriver dock övriga barn i förskolans grupper som en kraft och en tillgång i arbetet. De andra barnen uppskattade övningarna och när pedagogerna skulle gå undan med ett barn ville oftast något annat barn följa med. De blev en bra aktör för barnen med autism att lära sig generalisera sin kunskap. Förskolan beskriver kompisar och vuxna i förskolan som en viktig del i barnets proximala utvecklingszon. Även här beskriver pedagogerna bristen på dialog med habiliteringen, hur kontexten ser ut för barnet i förskolan och på vilket sätt kan

målen omsättas i barnets vardag för att koppla det till barnets förståelse. Matson (2014) menar att träna i grupp är viktigt och att socialisationsprocessen är en diagnosspecifik svårighet.

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv, synen på att det främst är sociala och kulturella erfarenheter som formar vårt beteende, sätt att tänka och kommunicera. I det sociokulturella perspektivet är mediering ett centralt begrepp som innebär att vi använder oss av olika redskap som tolkar omvärlden för oss. Redskapen är beroende av den kultur vi lever i och kan vara intellektuella, språkliga eller fysiska och påverkar vårt sätt att se och förstå omvärlden (Säljö 2014). Utifrån systemteorin i studien var det centralt att få kunskap kring hur människor påverkar och påverkas i de olika systemen (förskolan och habiliteringen), samt att identifiera det som hindrar och främjar i kommunikationen kring en specifik lärandemetod och arbetet med IBT och barn i förskolan. Det framgick en tydlig påverkan från den kontext informanterna representerade och att de artefakter, både intellektuella och fysiska som beskrevs från respektive kontext.

Att generalisera kunskaper från en kontext till en annan är en diagnosspecifik svårighet. Hur socialt giltig en insats är och på vilket sätt den omsätts i vardagen blir då viktigt att ha dialog kring (Callahan, 2017). Forskningen lyfter också här svårigheterna med central koherens vilket innebär förmåga att beräkna orsak och verkan i komplexa sammanhang, att processa kontextbunden information (Hejlskov-Elvén et al., 2012; Pellicano, 2010) samt att skapa mening och sammanhang i den information som erhålls genom sinnen. Det innebär också möjligheten att överföra information från en situation till en annan, där generalisering blir en utmaning (Bogdashina, 2012). Bogdashina (2012) framhäver också att vi måste sluta anpassa barn med autism till ”vår värld”. Beroende av hur perceptionskänslig en individ är påverkas lärandet i de olika miljöerna. Både resultatet för denna studie samt forskning visar på utmaningarna avseende generalisering och på vilket sätt det ska överföras mellan habiliteringen, förskolan och hemmet för att till sist gagna det enskilda barnet. Att överföra träningsmoment från habiliteringens kontext till förskolans miljö, beskriver pedagoger inom förskolan en tveksamhet till avseende barnets möjligheter att generalisera, då barnet antas uppleva en ny situation och nya förutsättningar i förskolan, enligt pedagogerna.

Det som pedagogerna beskriver som det största hindret är att lärandesyner och förhållningssättet i metoden inte är förenligt med läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018). Det uppfattas även hindrande att inte pedagogernas kunskap om barnet och verksamheten efterfrågades. Här nämndes både barnets av förskolan kända reaktioner på vissa moment och stimuli, samt om det redan befintliga arbetssättet kring barnet. Inte heller dialog mellan habiliteringen och förskolan om hur målen som sattes upp kunde arbetas med i förskolans verksamhet/kontext. De beskriver att det inte finns en gemensam teoretisk grund kring vad förskolan står för, vad styrdokumentet innebär, samt hur vardagen i förskolan ser ut som helhet. Respondenterna beskriver ett fokus på väldigt avgränsade ämnen, uppgifter eller mål.

Förskolans pedagoger motsätter sig inte att arbeta individuellt med barnen, det som hindrar enligt förskolan är hur IBT-metoden ska genomföras inom förskolans kontext och dialog kring detta. Ska metoden finnas inom förskolan och i så fall på vilket sätt? Förskolan upplever ett stort hinder i metodens strategier prompt, belöning och beskriver också generaliseringen som en metod i metoden. Perceptionssvårigheter hos barn med autism eller samsjuklighet är inget pedagogerna inom förskolan beskriver att habiliteringen lyft fram och diskuterat med förskolan i arbetet med metoden, även om de ger uttryck för att det påverkar deras dagliga arbete i förskolan. Även forskning ställer sig frågan om lämpligheten i IBT-metoden, Mottron

(2017) menar att intensivträningssmetoden tar bort egenskaper hos barn med autism – de ska bli som oss.

Slutsatserna av denna studie visar på en stor diskrepans mellan förskolan och habiliteringens uppfattningar och upplevelser av arbetet med IBT-metoden. Det framträder ett dilemma mellan de två kontexterna avseende medicin-pedagogik, behavioristisk teori-sociokulturell teori, vetenskap-praktik samt kategoriskt och relationellt synsätt. Synen på metoden beskrivs från habiliteringen som ett förhållningssätt som ger förskolan och familjen strategier för lärande, medan förskolans pedagoger beskriver metoden strikt, manualstyrd och mekanisk där barnets styrkor och förmågor inte frågas efter. Det framkommer brist på dialog mellan habilitering och förskolan gällande det enskilda barnet förutsättning, både de personella och på vilket sätt den förskola barnet vistas i är organiserad. Gällande möjligheterna att generalisera kunskaper i barnets olika miljöer lyfts förskolan fram som viktig, både från habiliteringen och i forskning. Samverkan mellan familj, förskolan och habilitering visar på positiv utveckling för barnet då det blir ett riktat stöd inom alla kontexter barnet vistas. Med hänsyn till styrdokumenterna ska utgångspunkt tas i barnets inlärningsbehov – men vem har företräde att bestämma hur?

8.3 Studiens bidrag till det specialpedagogiska fältet

De ideologiska och organisatoriska skillnaderna är utmanande, men genom dialog kommer troligen lösningar att framträda. Om IBT-metoden ska genomföras i förskolan framstår behov av dialog och samtal.

Studiens kunskapsbidrag till det specialpedagogiska fältet är att det är viktigt med en kontinuerlig dialog mellan förskolan och habiliteringen vid interventioner som IBT. Den specialpedagogiska kunskap som studien bidrar till är ett särskilt intresse åt att utveckla möjligheten till samverkan och dialog mellan förskolans pedagoger och habiliteringen. Detta avseende på vilket sätt implementeringen av lärandemålen kan genomföras i förskolans kontext samt hur det enskilda barnets styrkor, förmågor och förutsättningar ser ut i förskolans vardag och på vilket sätt de kan tas till vara. Dialog efterfrågas både av forskningen samt av de pedagoger inom förskolan som deltog i studien.

Att ge barnet möjligheter att generalisera förvärvade kunskaper och att förskolan kan skapa goda lärmiljöer och vara en viktig aktör i generaliseringen lyfter både habiliteringen och forskningen fram som viktigt för barn med autism och dess utveckling. Kan då en möjlig väg vara att habiliteringen tillsammans med familjen tränar lärmomenten och att förskolan utgår från samma mål, men arbetar med generalisering av kunskaperna inom gruppen i förskolan?

Dialogen kommer möjligen skapa en bro och en ökad förståelse mellan förskolan och habiliteringen – för barnet och familjens bästa. Det finns inga färdiga metoder eller svar – att tolka och förstå den enskilda individens behov är den enda vägen.

8.4 Fortsatt forskning

Det skulle vara av intresse att genomföra en större studie där man som forskare försöker hitta eventuella samband mellan perception, lärande och kontextuella förutsättningar för barn med autism. Att forskning i större grad handlar om möjligheter mellan individ och kontext istället för att fokusera på brister och svårigheter. Även att genom forskning följa lärandet hos barn med autism över tid för att utvärdera vilka insatser som visar ge bäst resultat.

Det skulle också vara intressant att genomföra longitudinell forskning på den heterogena grupp människor som erhållit IBT redan som förskolebarn. Hur ser utfallet ut efter fem år – tio år? Vilka faktorer påverkar? Framtida forskning kring familjens upplevelse av IBT-metoden, och samverkan mellan familj, förskola och habilitering kommer också att vara väsentligt att belysa.

Det skulle också kunna vara ett förslag till fortsatt forskning, att undersöka i vilken grad metoden diskuteras på en övergripande organisationsnivå mellan de båda aktörerna. Beskrivningar visar att förskolan lite fått denna metod ”i knät” utan att ha fått möjlighet att diskutera huruvida det är möjligt att jobba med metoden utifrån de riktlinjer förskolan har att utgå ifrån.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Arvidsson, O., Gillberg, C., Lundström, S., & Lichtenstein, P. (2018). Secular changes in the symptom level of clinically diagnosed autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 59(7), 744-751.
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747.
- Bjar, L & Liberg, C (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bogdashina, O., & Autism- och Aspergerförbundet. (2012). *Sinnesintryck och omvärldsuppfattning vid autism och Aspergers syndrom : Annorlunda intryck ger en annan bild*.
- Bohlin, G., Bromark, G., Granat, T., Sjöholm-Lif, E.& Zander, E. (2004, reviderad 2012). *Mångsidiga intensiva insatser för barn med autism i förskoleåldern. Rapport inom projektet evidensbaserad habilitering*. Föreningen Sveriges habiliteringschefer.
<http://www.habiliteringschefer.se/ebh/autism/autism.html>
- Brunsdon, V., & Happé, F. (2014). Exploring the "Fractionation" of Autism at the Cognitive Level. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18(1), 17-30.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan ed.).
- Bölte, S. (2014). Is autism curable? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(10), 927-931.
- Callahan, K., Hughes, H., Mehta, S., Toussaint, K., Nichols, S., Ma, P., . . . Wang, H. (2017). Social Validity of Evidence-Based Practices and Emerging Interventions in Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 188-197.
- Charman, T., Jones, C., Pickles, A., Simonoff, E., Baird, G., & Happé, F. (2011). Defining the cognitive phenotype of autism. *Brain Research*, 1380, 10-21.
- Daniels, A., & Mandell, D. (2014). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism*, 18(5), 583-597.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(6), 678-689.

Denne, L., Thomas, E., Hastings, R., & Hughes, J. (2015). Assessing competencies in applied behavior analysis for tutors working with children with autism in a school-based setting. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 20, 67-77.

Duffy, J., & Dorner, R. (2011). The Pathos of "Mindblindness" Autism, Science, and Sadness in "Theory of Mind" Narratives. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 5(2), 201-215,227.

Duvekot, J., Van der Ende, J., Verhulst, F., Slappendel, G., Van Daalen, E., Maras, A., & Greaves-Lord, K. (2017). Factors influencing the probability of a diagnosis of autism spectrum disorder in girls versus boys. *Autism*, 21(6), 646-658.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur.

Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E., & Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 829-835.

Eldevik, S., Hastings, R., Jahr, P., & Hughes, E. (2012). Outcomes of Behavioral Intervention for Children with Autism in Mainstream Pre-School Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 210-220.

Falkmer, M. (2013). From Eye to Us: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions. Högskolan Jönköping: Avhandling.

Fhanér, S. (1985). *Bilder av människan : [Skinner, Rogers och Freud - tre portalfigurer inom psykologin]*. Stockholm: Natur och kultur.

Fernell, E., Hedvall, &., Westerlund, J., Höglund Carlsson, L., Eriksson, M., Barnevik Olsson, M., . . . Gillberg, C. (2011). Early intervention in 208 Swedish preschoolers with autism spectrum disorder. A prospective naturalistic study. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2092-2101.

Fernell, E., & Gillberg, C. (2010). Autism spectrum disorder diagnoses in Stockholm preschoolers. *Research in Developmental Disabilities*, 31(3), 680-685.

Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551.

Gillberg, C. (2018). *Essence : Om autism, adhd och andra utvecklingsavvikelser* (Första utgåvan ed.).

Gomot, M., & Wicker, B. (2012). A challenging, unpredictable world for people with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Psychophysiology*, 83(2), 240-247.

Gould, J. (2017). Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, 21(6), 703-705.

Happé, F., & Frith, U. (2014). Annual research review: Towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 553-577.

Hedvall Lundholm, Åsa. (2014). *Autism Spectrum Disorders in Preschool Children: Cognitive Aspects and Interventions*.

Hejlskov Elvén, B., Veje, H., Beier, H., & Elvén, T. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet : Om annorlunda barn* (1. uppl. ed.).

Hundeide, K., & Järvå, H. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling : Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, G., & Westander, J. (2013). *Communication in humans and other animals*. Amsterdam: John Benjamins.

Idring, S., Lundberg, M., Sturm, H., Dalman, C., Gumpert, C., Rai, D., . . . Magnusson, K. (2015). Changes in Prevalence of Autism Spectrum Disorders in 2001–2011: Findings from the Stockholm Youth Cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1766-1773.

Jansson, B., Miniscalco, C., Westerlund, J., Kantzer, A., Fernell, E., & Gillberg, C. (2016). Children who screen positive for autism at 2.5 years and receive early intervention: A prospective naturalistic 2-year outcome study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12(12), 2255-2263.

Keenan, M., Dillenburger, K., Röttgers, H., Dounavi, R., Jónsdóttir, K., Moderato, S., . . . Martin, J. (2015). Autism and ABA: The Gulf Between North America and Europe. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), 167-183.

Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.

Klintwall, L., Macari, S., Eikeseth, S., & Chawarska, K. (2015). Interest level in 2-year-olds with autism spectrum disorder predicts rate of verbal, nonverbal, and adaptive skill acquisition. *Autism*, 19(8), 925-933.

Klintwall, L., Holm, A., Eriksson, M., Carlsson, L., Olsson, M., Hedvall, & . . . Fernell, E. (2011). Sensory abnormalities in autism. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 795-800.

Klintwall, L., Eldevik, S., & Eikeseth, S. (2015). Narrowing the gap: Effects of intervention on developmental trajectories in autism. *Autism*, 19(1), 53-63.

Klintwall, L., Gillberg, C., Bölte, S., & Fernell, E. (2012). The Efficacy of Intensive Behavioral Intervention for Children with Autism: A Matter of Allegiance? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 139-140.

Klintwall, L., & Eikeseth, S. (2012). Number and controllability of reinforcers as predictors of individual outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 493-499.

Kopp, S., & Gillberg, C. (2011). The Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ)-Revised Extended Version (ASSQ-REV): An instrument for better capturing the autism phenotype in girls? A preliminary study involving 191 clinical cases and community controls. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2875-2888.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lai, M., Lombardo, M., Ruigrok, A., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., . . . Baron-Cohen, S. (2017). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6), 690-702.

Leaf, Ronald B., Taubman, Mitchell T., Mceachin, John J., Leaf, Justin B., & Tsuji, Kathleen H. (2011). A Program Description of a Community-Based Intensive Behavioral Intervention Program for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 259-285.

Lundström, S., Reichenberg, A., Melke, J., Råstam, M., Kerekes, N., Lichtenstein, P., . . . Anckarsäter, H. (2015). Autism spectrum disorders and coexisting disorders in a nationwide Swedish twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 702-710.

Långh, U., Hammar, M., Klintwall, L., & Bölte, S. (2017). Allegiance and knowledge levels of professionals working with early intensive behavioural intervention in autism. *Early Intervention in Psychiatry*, 11(5), 444-450.

Marco, E.J., Hinkley, L.B.N., Hill, S.S. & Nagarajan, S. S (2011). Sensory processing in autism: A review of neurophysiologic findings. *Pediatric Research*, 69 (5 Pt. 2), 48R–54R.

Mottron, L. (2017). Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(7), 815-825.

Matson, J., & Konst, M. (2014). Early intervention for autism: Who provides treatment and in what settings. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1585-1590.

Nilholm, C., (2007). Perspektiv på specialpedagogik. Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet - en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur

- Olsson, I., Roll-Pettersson, L. (2020). *A didactic perspective on negotiations and collaborations between different actors within the Swedish support system: children with autism spectrum disorders included in community-based preschool settings*, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 58-68.
- Pellicano, E. (2010). Individual Differences in Executive Function and Central Coherence Predict Developmental Changes in Theory of Mind in Autism. *Developmental Psychology*, 46(2), 530-544.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (3., omarb. uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Roane, H., Fisher, W., & Carr, J. (2016). Applied Behavior Analysis as Treatment for Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Pediatrics*, 175, 27-32.
- Roll-Pettersson, L., Olsson, I., & Ala'i-Rosales, S. (2016). Bridging the Research to Practice Gap: A Case Study Approach to Understanding EIBI Supports and Barriers in Swedish Preschools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 317-336.
- Schopler, Lansing, Reichler & Marcus (2005). *Psychoeducational Profile Third Edition (PEP-3)*, Pro-Ed, USA.
- SFS 2010:800 (2010). Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (2018:1197). Förenta-nationernas-konvention om barns rättigheter. 2018: 1197. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197
- Skolverket, (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Skolverket, (2018). Läroplanen för förskola LpFö18. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Slocum, T., Detrich, A., Wilczynski, R., Spencer, S., Lewis, M., & Wolfe, T. (2014). The Evidence-Based Practice of Applied Behavior Analysis. *The Behavior Analyst*, 37(1), 41-56.
- Smith, Tristram, & Eikeseth, Svein. (2011). O. Ivar Lovaas: Pioneer of applied behavior and intervention for children with autism.(ORIGINAL PAPER). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 375-378.
- Socialstyrelsen: <https://www.socialstyrelsen.se/utveckla-verksamhet/e-halsa/klassificering-och-koder/icd-10/>
- Spjut Jansson, B. (2017). *Effects of Intensive Behavioural Treatment and a Focused Imitation Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder - One plus One Means More*.
- Spjut Jansson, B., Lindahl, U. & Nilsson Rutberg, M. (2011). *Manual för intensivinlärning för små barn med autism*. (3. uppl.) [Sverige]: Habilitering & hälsa, Västra Götalandsregionen

Strandberg, L. (2014). *Vygotskij, barnen och jag : Pedagogisk inspiration* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

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

Svenska Unescorådet, (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca + 10. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken : Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl. ed.).

Taylor, M., Rosenqvist, M., Larsson, H., Gillberg, C., D'onofrio, B., Lichtenstein, P., & Lundström, S. (2020). Etiology of Autism Spectrum Disorders and Autistic Traits Over Time. *JAMA Psychiatry (Chicago, Ill.)*, 77(9), 936-943.

Thunberg, G. (2011). AKK – Alternativ och kompletterande kommunikation för personer med autism. Stockholm Läns Landsting: Autismforum.

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-12-05 från:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2., uppdaterade och utök. uppl. ed.).

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken - konsten att lösa problem och nå resultat*. Gothia Fortbildning.

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Resö 200417

Jag studerar vid Göteborgs universitet och under våren 2020 skriver jag masteruppsats i specialpedagogik.

Syftet med studien är att få kunskap om på vilket sätt professionella inom habiliteringen och inom förskolan beskriver sina erfarenheter kring att arbeta med förskolebarn utifrån metoden Intensiv Beteende Träning (IBT) - habiliteringens intensivintervention till barn med diagnosen autism.

Den föreliggande studien belyser två separata kulturella kontexter, där professionellas tankar, uppfattningar och upplevelser av metoden IBT är i fokus. Den ena kontexten är specialpedagoger inom habiliteringen som har kunskap om och erfarenhet av IBT, och den andra kontexten är pedagoger inom förskolan som har deltagit i intensivinterventionen ute i förskolans verksamhet.

Du kommer att delta i studien genom enskild intervju via Skype. Vi kommer att samtala om din uppfattning och dina tankar kring IBT-metoden under en halvtimmes tid, där dina upplevelser av metodens möjligheter och hinder i förskolans verksamhet är i fokus.

Du kommer att få stort utrymme att samtala och beskriva utifrån dina specifika upplevelser av metoden IBT, i förskolans verksamhet. Jag kommer ha ett frågeformulär, men dina tankar och upplevelser är det som är centralt för mig.

Samtalet kommer att spelas in och därefter transkriberas och analyseras för att möjliggöra ett resultat som svarar på studiens syfte. Datamaterialet som transkriberats kommer att förvaras konfidentiellt och informationen är endast till för denna studie (nyttjandekravet).

Du som är informant har när som helst rätt att avbryta ditt deltagande i studien. Gällande sekretess och tystnadsplikt kommer ingen information på individnivå att presenteras, det är dina tankar och upplevelser som pedagog i förskolan studien har i fokus. Det kommer heller inte vara möjligt att identifiera vilken enhet du arbetar på i den slutliga studien.

Tack för du vill delge din erfarenhet i en intervju - och genom din medverkan berika min studie!

Veronica Kvick

070-5235805

Veronica.kvick@stromstad.se

Bilaga 2

Hej!

Resö 200330

Jag studerar vid Göteborgs universitet och under våren 2020 skriver jag masteruppsats i specialpedagogik.

Syftet med studien är att få kunskap om på vilket sätt professionella inom habiliteringen och inom förskolan beskriver sina erfarenheter kring att arbeta med förskolebarn utifrån metoden Intensiv Beteende Träning (IBT) - habiliteringens intensivintervention till barn med diagnosen autism.

Den föreliggande studien belyser två separata kulturella kontexter, där professionellas tankar, uppfattningar och upplevelser av metoden IBT är i fokus. Den ena kontexten är specialpedagoger inom habiliteringen som har kunskap om och erfarenhet av IBT, och den andra kontexten är pedagoger inom förskolan som har deltagit i intensivinterventionen ute i förskolans verksamhet.

Du kommer att delta i fokusgruppen tillsammans med specialpedagogskollegor från din enhet. Ni kommer att samtala om era uppfattningar och tankar kring IBT-metoden under en timmes tid, där era upplevelser av metodens möjligheter och hinder är i fokus.

Jag kommer att delta fysiskt i rummet och ni kommer att få stort utrymme att samtala utifrån era upplevelser av metoden IBT, jag kommer inte ha färdiga frågor till fokusgruppen – men har några teman som kan vara centrala, dessa lyfter jag in i samtalet om de inte naturligt uppkommer.

Samtalet i din fokusgrupp kommer att spelas in och därefter transkriberas och analyseras för att möjliggöra ett resultat som svarar på studiens syfte. Jag har också en önskan om att filma fokusgruppen med syftet att titta på min roll som moderator för gruppen och om jag eventuellt påverkar det som sker. Om någon har invändningar emot att bli filmad kommer jag respektera detta och endast spela in ljud från samtalet. Datamaterialet som transkriberats kommer att förvaras konfidentiellt och informationen är endast till för denna studie (nyttjandekravet).

Du som är informant har när som helst rätt att avbryta ditt deltagande i studien. Gällande sekretess och tystnadsplikt kommer ingen information på individnivå att presenteras, det är gruppens diskussion som är i fokus. Det kommer heller inte vara möjligt att identifiera vilken enhet ni arbetar på i den slutliga studien.

Tack för du vill delge din erfarenhet i en fokusgruppsintervju - och genom din medverkan berika min studie!

Veronica Kvick

Veronica.kvick@stromstad.se

Bilaga 3

Frågeguide till pedagoger inom förskolan

1. Hur länge har du arbetat inom förskolan?
2. Vad har du för utbildningsbakgrund?
3. Vilken erfarenhet har du av att arbeta kring barn med en autismdiagnos?
4. Vid hur många tillfällen (alt. över hur lång tid) har du arbetat utifrån habiliteringens metod IBT- intensivintervention för barn med autism?
5. Vilka möjligheter och positiva erfarenheter har du upplevt av metoden IBT i arbetet med barn i förskolans verksamhet?
6. Vilka hinder och negativa erfarenheter har du upplevt av metoden IBT i arbetet med barn i förskolans verksamhet?
7. Vilka hinder respektive möjligheter har du upplevt av att implementera metoden IBT i förskolans miljö?
 - Utifrån barnet?
 - Utifrån verksamheten?
8. Hur har verksamheten varit organiserad när du deltagit i IBT på förskolan?
 - Traditionell avdelning, tre pedagoger + resursperson för barnet med AST?
 - Färre antal barn, tre pedagoger?
 - Specialavdelning med få barn, flera vuxna?
 - Hur många timmars träning/vecka på förskolan?
9. Hur upplevde du samarbetet med habiliteringen i genomförandet av IBT-metoden?
 - Vad var hindrande?
 - Vad gav möjligheter?
10. På vilket sätt upplevde du möjligheten för barnet att generalisera hans kunskaper från 1:1 träning till olika situationer och aktiviteter i förskolan?
11. Vad har du för teoretisk förankring kring barn och lärande i förskolan?
12. De senaste åren lyfts utmaningar med perceptionen fram som en faktor i att öka vår förståelse av barn med AST. Vilken hänsyn togs utifrån perceptionen i planering av barnets lärandetillfällen?
 - Från habiliteringen?
 - Från ditt perspektiv?
 - Från förskolan?
13. I IBT-metoden är belöning ett centralt inslag, hur fungerade det i förskolans miljö? Vilka belöningsmetoder har du använt? Hur reagerade omgivningen i förskolan på detta?
14. Nutida forskning visar en stor andel samsjuklighet hos barn med AST – ex ADHD, IF, beteendeproblematik och språkstörning. Hur angreps detta från habiliteringens sida inför uppstart och implementering av insatsen i förskolan?
15. Har du ytterligare något du vill tillägga eller lyfta någon aspekt jag har missat?