



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Förskollärares kommunikationsarbete

Med fokus på autismspektrum

Namn: Wilma Bandh och Julia Larsson
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin: HT21
Handledare: David Ryffe
Examinator: Pia Williams

Nyckelord: Autismspektrum, kommunikationsarbete, förskollärare

Abstrakt

Intresset av alla barns kommunikationsmöjligheter, men speciellt barn inom autismspektrum, växte fram hos oss när vi under en kurs på förskolläraryrket fick nya kunskaper inom anpassat kommunikationsarbete. När vi under en nästkommande kurs, VFU:n samt på våra respektive arbetsplatser fick se med egna ögon hur förskollärare arbetar med detta blev vi förvånade över dess osynlighet, alltså i vilken utsträckning förskollärare faktiskt anpassar kommunikationsmöjligheterna i verksamheten utefter att ge alla barn möjligheter att utveckla sina kommunikativa förmågor. I denna studie riktas fokus på förskollärares uppfattningar om kommunikationsarbetet för barn inom autismspektrum.

Syftet med studien är att synliggöra förskollärares olika uppfattningar vad gäller kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum i förskolan. Den övergripande frågeställningen handlar om på vilket sätt förskollärare uppfattar möjligheter respektive hinder i kommunikationsarbetet på förskolan. De två underliggande frågorna handlar om kommunikationsarbetet i den fysiska miljön samt alternativ och kompletterande kommunikation.

För att undersöka förskollärares uppfattningar används intervju som metod. Verktyg och material för att samla in data är zoom och en ljudinspelningsfunktion.

Det studien kom fram till var att möjligheterna med förskollärares anpassningar är oändliga men att det finns ett flertal aspekter som påverkar arbetets möjligheter i form av hinder. Sammanfattningsvis handlar det om att man som förskollärare har ett komplext uppdrag där man ibland kan känna sig otillräcklig.

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till den hjälp och till det engagemang vi fått från vår handledare David Ryffe och vi vill också rikta ett stort tack till de förskollärare som frivilligt ställde upp på intervju för att studien skulle vara möjlig att genomföra.

Wilma och Julia

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	4
3 Tidigare forskning	5
3.1 Autismspektrum.....	5
3.2 Alternativ och kompletterande kommunikation.....	6
3.2.1 Tecken som stöd	7
3.2.2 Bilder som stöd	7
3.2.3 Bildscheman	8
3.3 Visuell kommunikation.....	8
3.4 Den fysiska miljön.....	9
4 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	10
4.1 Centrala begrepp.....	11
4.1.1 Uppfattning	11
4.1.2 Autismspektrum	11
5 Metod och genomförande	13
5.1 Metodologiska val.....	13
5.1.1 Intervju som metod för insamling av empiri	13
5.1.2 Intervju som metod och resultatets påverkan	13
5.1.3 Urval	14
5.1.4 Avgränsningar	14
5.1.5 Metodkritik	15
5.1.6 Överväganden	15
5.2 Genomförande och databehandling.....	16
5.2.1 Förberedelser	16
5.2.2 Insamling av data	17
5.2.3 Genomförande av intervjuer	17
5.2.4 Genomförande av transkription	18
5.2.5 Genomförande av databehandling	18
5.3 Analysmetod.....	19
5.4 Etiska överväganden	19
5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	21
5.5.1 Reliabilitet	21
5.5.2 Validitet	21

5.5.3 Generaliserbarhet	21
6 Resultat	23
6.1 Den fysiska miljön och förskollärares organisering av verksamheten.....	23
6.1.1 Tydliga lärmiljöer	23
6.1.2 Enskildhet och mindre sammanhang	24
6.2 Alternativ och kompletterande kommunikation.....	25
6.2.1 Tecken som stöd	25
6.2.2 Bilder som stöd	27
6.2.3 Bildscheman	29
6.2.4 Ingen alternativ och kompletterande kommunikation	30
6.3 Möjligheter och hinder	31
6.3.1 Diagnos inom autismspektrum och samspelet med vårdnadshavare	31
6.3.2 Resurser och tid	32
6.3.3 Samspel mellan instanser och arbetslag	33
6.3.4 Utbildning	34
7 Diskussion	35
7.1 Hur uppfattar förskollärare att arbetet med den fysiska miljön på förskolan möjliggör eller hindrar kommunikationen för barn inom autismspektrum?	35
7.1.1 Tydliga lärmiljöer	35
7.1.2 Enskildhet och mindre sammanhang	36
7.2 Hur uppfattar förskollärare att arbetet med alternativ och kompletterande kommunikation på förskolan möjliggör eller hindrar kommunikationen för barn inom autismspektrum?	37
7.2.1 Tecken som stöd	37
7.2.2 Bilder som stöd	39
7.2.3 Bildscheman	40
7.3 På vilket sätt uppfattar förskollärare möjligheter respektive hinder i kommunikationsarbetet på förskolan med barn inom autismspektrum?	42
7.3.1 Resurser och tid	42
7.3.2 Diagnos inom autismspektrum	43
7.3.3 Samspel mellan instanser och arbetslag	44
8 Slutsatser	46
8.1 Vad som utelämnats.....	47
8.2 Förslag till fortsatta studier.....	48
8.3 Relevans för läraryrket.....	48
9 Referenslista	50

10 Bilaga A	54
11 Bilaga B	55

1 Inledning

Den förevarande studien handlar om förskollärares uppfattningar kring kommunikation ifråga om barn inom autismspektrum. Kommunikation är en demokratisk fråga och i förskolan, där alla barn ska erbjudas likvärdiga förutsättningar till omsorg, utveckling och lärande är kommunikation en viktig aspekt (Johansson, 2011). En stor del av kommunikationen i förskolan handlar om att barn erbjuds olika sätt att uttrycka sig på och förstå. Gerland (2015) poängterar att olika former av alternativ och kompletterande kommunikation är hjälpsam för alla barn som behöver stöttning i kommunikationen på olika sätt, vare sig det rör sig om autismspektrum eller inte. Det lyfts fram att övertydlighet och struktur är viktigt i den fysiska miljön på förskolan och även visuell kommunikation där konkret material så som bilder och olika bildscheman är hjälpsamma för alla barn men speciellt barn inom autismspektrum i förskolans fysiska miljö. Då förskollärares olika sätt att stötta barn inom autismspektrum i kommunikationen inte på något sätt hämmar eller begränsar andra barns kommunikationsutveckling (Johnston m.fl., 2003), föll ett intresse på att ta reda på i vilken utsträckning förskollärare anpassar kommunikationsmöjligheterna i verksamheten utefter att ge barn möjlighet att utveckla sina kommunikativa förmågor.

I Läroplanen för förskolan (2018) framkommer det att kommunikationsarbete i förskolan ska ske, men inte hur. Förskollärares uppfattningar utgör grunden för deras agerande och de får på så sätt själva anpassa kommunikationsarbetet utefter deras uppfattningar (Svensson & Åkerblom, 2020). Därav kan kommunikationsarbetet på förskolor se olika ut och därför är det av intresse att ta reda på förskollärares uppfattningar om möjligheter och hinder i kommunikationsarbetet för barn inom autismspektrum.

Autismspektrum är en funktionsvariation som kan vara svår att upptäcka då det finns flera olika symtom som också kan yttra sig på många sätt. Autismspektrum yttrar sig ofta genom tidiga tecken på kommunikationssvårigheter. Dessa svårigheter behöver inte vara ett hinder för barnen i förskolans verksamhet utan med rätt hjälp av förskollärare och med rätt förutsättningar, kan förskollärare enkelt underlätta för dessa barn (Gerland, 2015). Har ett barn kommunikationssvårigheter kan det vara svårt att göra sig förstådd, förstå andra eller till och med inte förstå vitsen av kommunikation. Enligt Läroplanen för förskolan ska

verksamheten anpassa sig efter varje individs förmågor och förutsättningar (*Läroplan för förskolan*, 2018).

Det finns en viss skillnad kring kommunikationssvårigheter vad gäller barn inom autismspektrum och barns som har en försenad språkutveckling. Ett barn som är sent i sitt tal kompenserar ofta detta med mimik och kroppsspråk, vilket gör att personer i barnets omgivning fortfarande kan förstå vad hen försöker säga. Barn inom autismspektrum, som inte pratar, försöker ofta inte kompensera detta på något annat sätt (Gerland, 2015).

Barns bästa (Barnkonventionen, 2018) ska alltid beaktas i beslut som rör barn, varpå *Läroplanen för förskolan* (2018) anger att verksamheten ska anpassas efter barns olika förutsättningar och behov och kontinuerligt utmana barnen till nya upptäckter och kunskaper. Språk, lärande och identitetsutveckling är sammanhängande i förskolan och det behöver läggas stor vikt vid att stimulera barns språkutveckling och kommunikationsmöjligheter för att erbjuda barnen kunskaper som behövs i ett ständigt föränderligt samhälle. Barn på förskolan ska erbjudas en stimulerande miljö som kan ge de förutsättningar som krävs för att stimulera varje barns kommunikationsutveckling.

Både i *Läroplanen* (*Läroplan för förskolan*, 2018) och i *Barnkonventionen* (Barnkonventionen, 2018) framkommer det att barnet är i centrum, men vad det innebär framkommer inte lika tydligt. Förskolan är till för barnen och verksamheten ska vara rolig, trygg och lärorik (*Läroplanen för förskolan*, 2018). För att kunna utgå från barnets bästa innebär det att man måste ha ett arbetssätt där förskollärares handlingar utgår från vad som är bäst för ett barn just i stunden. Då förskolan lägger grunden för barns fortsatta lärande är det viktigt att förskollärare gör vad de kan så tidigt som möjligt för att stötta det individuella barnet (*Läroplanen för förskolan*, 2018). Enligt Skollagen (SFS 2018:1303) 8 kap. 9 § ska alla barn, oavsett om barnet har fysiska, psykiska eller andra svårigheter ges det stöd barnet är i behov av på förskolan. Detta innebär att en diagnos inte ska spela någon roll för att ett barn ska få det stöd som behövs. I den här studien riktas fokus på barn inom autismspektrum men detta betyder inte att det krävs en diagnos för de anpassningar som görs. Barnet, enligt lag, behöver alltså inte en diagnos för att få det stöd och de anpassningar som barnet är i behov av.

Nedan presenteras syftet med studien som är genomsyrande i hela arbetet samt en övergripande forskningsfråga som följs av två underliggande forskningsfrågor som används för att uppnå syftet med studien.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra förskollärares olika uppfattningar vad gäller kommunikationsarbetet för barn inom autismspektrum.

För att uppnå studiens syfte lyder den övergripande forskningsfrågan:

På vilket sätt uppfattar förskollärare möjligheter respektive hinder i kommunikationsarbetet på förskolan med barn inom autismspektrum? Frågan i sin tur bygger på, och besvaras genom, att två underliggande frågor behandlas. Dessa lyder:

1. Hur uppfattar förskollärare att arbetet med den fysiska miljön på förskolan möjliggör eller hindrar kommunikationen för barn inom autismspektrum?
2. Hur uppfattar förskollärare att arbetet med alternativ och kompletterande kommunikation på förskolan möjliggör eller hindrar kommunikationen för barn inom autismspektrum?

3 Tidigare forskning

Den här studien bygger på kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum och förskollärares uppfattningar av olika arbetssätt. Det är därför betydelsefullt att ta reda på vad autismspektrum innebär i kommunikativt hänseende, vad det finns för alternativ och kompletterande kommunikation, vad visuell kommunikation är och hur det används, samt den fysiska miljöns påverkan av kommunikationsarbetet.

3.1 Autismspektrum

Nilsson Jobs m.fl. (2019) skriver att autismspektrumstörning är en neurodevelopmental störning som beteendemässigt kännetecknas av sociala kommunikationssvårigheter och interaktionssvårigheter, där begränsade och upprepande beteenden förekommer. Laubscher m.fl. (2019) skriver också om de sociala kommunikationssvårigheterna som en av de vanligaste diagnostiska egenskaperna hos autismspektrumstörning, men att det är mycket individuellt och att det även är något som kvarstår i vuxen ålder. Detta påverkar sysselsättning, samhällsdeltagande samt självständigheten negativt, varpå det är av stor vikt att arbeta med och stötta barns kommunikationsfärdigheter i tidig ålder. Enligt Douglas och Gerde (2019) är tidiga insatser och pedagogiskt stöd avgörande för att kunna hjälpa barn inom autismspektrum att utveckla sociala kommunikationsförmågor som krävs för att lyckas i både skolan och livet.

Autism och aspergers är några av flera som ryms inom begreppet autismspektrumstörning. Autism kännetecknas som ovan nämnts som en neuroutvecklingsstörning där en individs beteende och den sociala förmågan är begränsad (Smith & Jones, 2020). Enligt Rahman m.fl. (2011) ökar antalet barn med autism i hela världen. Vad som ligger bakom olika tal- och språksvårigheter inom autism är fortfarande inte fastställt, men forskare tror att svårigheterna beror på olika tillstånd som påverkar hjärnans skick, och att detta uppstår antingen innan, under eller efter förlossningen. Svårigheterna hos individer med autism är förmågan att tolka samt interagera med världen samtidigt som hen kommunicerar, varav detta kan yttra sig genom exempelvis utebliven respons, låga ljud som svar, obegripliga ljud, problem med att skapa korrekta meningar med ord samt en saknad känsla av vändtagning. Smith och Jones (2020) skriver vidare att asperger delar vissa begränsningar med autism, men inte de kognitiva begränsningarna.

Som Rahman m.fl. (2011) skriver, finns det inte någon bestämd behandling för autism, varpå det bästa som går att göra är att hjälpa dessa barn med att skapa en ordentlig social kommunikation som anpassas efter deras förmågor och begränsningar. Det är därför nödvändigt att upptäcka effektiva sätt för att kunna kommunicera med barnen och kunna säkerställa en bra utbildning på ett sätt som kan hjälpa barnen att utveckla sina färdigheter, och på så vis kunna bidra till samhället efter sina egna förmågor och begränsningar.

Om ett barn har svårt med delad uppmärksamhet kan det, enligt Naber m.fl. (2008), vara ett av de första märkbara tecknen på kommunikationssvårigheter, vilket har visat sig vara något de flesta barnen haft som senare fått diagnosen autism. Joint attention, eller den delade uppmärksamheten, är en social färdighet som innebär att man tillsammans med någon kan dela uppmärksamheten mot ett och samma fenomen. Detta kan yttra sig redan under barnets första levnadsår, varav förskollärare kan stötta de barn som behöver extra stöd redan mycket tidigt.

Vad autismspektrum kan vara utifrån ett kommunikativt hänseende har nu kort presenterats. Nedan följer tidigare forskning om vad alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) är och dess användning i relation till barn inom autismspektrum.

3.2 Alternativ och kompletterande kommunikation

Hanline m.fl. (2007) skriver om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK), vilket är ett samlingsnamn för olika typer av kommunikationstyper eller kommunikationshjälpmedel. I texten skrivs tre centrala typer av kommunikation fram. Dessa tre är kommunikation med bara kroppen som exempelvis tecken med kroppen, kommunikation med artefakter utanför kroppen som bilder eller symboler och till sist elektroniska kommunikationshjälpmedel som exempelvis kommunikationstavlor eller datoriserade talsystem. Alternativ och kompletterande kommunikation innebär alltså barnets befintliga kommunikationsförmåga stöttas eller att barnet ges alternativa kommunikationsmöjligheter om inte talet finns.

Det framkommer även att alternativ och kompletterande kommunikation bör anpassas och införas tidigt. Genom att få andra barn att förstå AKK kan de använda olika sätt för att kommunicera med det barnet som är i särskilt behov av det. Kommunikationen i vardagliga miljöer med både familj och vänner, hjälper barns kunskap kring socialisering och utveckling. AKK kan på så vis resultera i att barns självständighet ökar och att de kan vara med i aktiviteter med andra barn (Hanline m.fl., 2007). AKK beskrivs som ett bra hjälpmedel för barn inom autismspektrum då det visar på att det kan stärka barnets receptiva förmågor samt språkkapaciteten i framtiden. Experter menar också, enligt Creer m.fl. (2016), att 100 personer av 100 000 har autismspektrumstörningar med behov av tal, språk och kommunikation där AKK kan vara till stor hjälp.

3.2.1 Tecken som stöd

Enligt Rombouts m.fl. (2020) kan AKK vara ett alternativt kommunikationsmedel som kan stödja barns kommunikationsförmåga och underlätta socialt deltagande. Tecken som stöd är en typ av AKK-metod som stödjer upp med olika tecken. Det är viktigt att tydliggöra att tecken som stöd inte ska förväxlas med teckenspråk, eftersom teckenspråk är ett naturligt språk med egna komplexa regler. Tecken som stöd innebär att man stödjer upp nyckelorden i en mening med hjälp av olika tecken. I texten finns ett exempel på hur tecken kan stödja vissa ord i en mening. Exemplet lyder ”under sommaren gillar jag att springa på kvällarna” (Rombouts m.fl., 2020, s. 2418), varav orden ”sommar”, ”springa” och ”kvällar” kan stödjas med tecken.

Mastrantuono m.fl. (2019) skriver att tecken som stöd är ett komplement för muntlig kommunikation. För barn som tränar det muntliga språket, kan det vara gynnsamt att använda tecken som stöd och inte enbart det muntliga språket eftersom det kan förbättra taligenkänning samt talförståelsen.

3.2.2 Bilder som stöd

Bilder som stöd är, enligt Alsayedhassan m.fl. (2021) ett alternativt kommunikationsverktyg som kan användas för att förbättra kommunikationsförmågan. Det kan vara en effektiv metod för att utveckla kommunikationen, speciellt hos barn inom autismspektrum som antingen är icke-verbala eller som har kommunikationssvårigheter. Enligt Hill och Flores (2014) kan bilder som stöd lära ut kommunikationsfärdigheter till individer som inte utvecklat den

förmågan genom att skapa flera möjligheter att kommunicera. I studien framkommer det att lärarna som arbetat med bilder som stöd konstruerat bilder med objektsymboler, varpå eleverna använt bilderna för att exempelvis begära vad dem vill ha för mat under mellanmålet.

3.2.3 Bildscheman

Pierce m.fl. (2013) skriver att visuella aktivitetscheman, eller bildscheman, är när bilder sätts upp för att avbilda en sekvens av händelser. Bildscheman kan stödja alla barn i kommunikationen, men speciellt barn inom autismspektrum genom att bilderna tydligt visar vad som exempelvis ska ske under dagen och i vilken ordning saker och ting sker i de dagliga rutinerna.

I en undersökning som Spiker (2014) gjort studerades det om barn inom autismspektrum klarade av uppgifter enklare om de följde ett bildschema i stället för att bara få detaljerade verbala beskrivningar. I just den här undersökningen studerades motoriken men det centrala i slutsatsen av undersökningen är att visuella hjälpmedel, såsom bildscheman hjälper barn inom autismspektrum att enklare förstå en uppgift eftersom barn med dessa svårigheter kan ha svårt att bearbeta den auditiva kommunikationen.

Mycket av den alternativa och kompletterande kommunikationen är visuell. Därav är det av stor vikt att presentera vad visuell kommunikation är och dess betydelse för barn inom autismspektrum.

3.3 Visuell kommunikation

Johnston m.fl. (2003) skriver om den visuella kommunikationen och att visuella hjälpmedel används som ett kompletterande kommunikationshjälpmedel, med detta menas att den visuella kommunikationen inte på något sätt ersätter någon annan typ av kommunikation. Barn inom autismspektrum får genom visuellt stöd möjlighet att använda sina styrkor samtidigt som de stöttas i svårigheterna som finns. Enligt Johnston m.fl. (2003) påverkar alltså visuell kommunikation barn inom autismspektrum positivt. Dock finns här ingen koppling mellan att den visuella kommunikationen bidrar till en ökad verbal förståelse utan det är viktigt att poängtera här att syftet med den visuella kommunikationen är att endast kunna förstå och göra sig förstådd, vare sig det är verbalt eller inte. Det beskrivs att visuell kommunikation inte hämmar den verbala kommunikationen eller den framtida verbala

kommunikationen. Däremot beskrivs det att det behövs mer forskning för att klargöra hur visuell kommunikation och verbal kommunikation hör ihop. Här poängteras också användbarheten av en strukturerad miljö och pedagoger som alltid finns tillgängliga och stöttar barnen där det behövs.

Som tidigare nämnts är det av stor betydelse att så tidigt som möjligt arbeta med barns kommunikation. Eftersom svårigheter med att dela uppmärksamhet (Naber m.fl., 2008) kan vara ett av de första tecknen på kommunikationssvårigheter och möjligen autismspektrum, kan detta vara något som bör uppmärksammas för att kunna hitta ett effektivt sätt att arbeta med kommunikationen så tidigt som möjligt. Det finns inget korrekt sätt i hur arbetet med kommunikationen vad gäller barn inom autismspektrum ska se ut, men olika hjälpmedel och arbetssätt kan stötta barnen på olika sätt.

Den visuella kommunikationen utgör en stor del av förskolans fysiska miljö och därav tas den fysiska miljön upp i nästa avsnitt där dess betydelse i förhållande till barn inom autismspektrum på förskolan.

3.4 Den fysiska miljön

Ett fysiskt utrymme på förskolan som är väl genomtänkt kan erbjuda utforskning, lärande genom lek, sociala färdigheter samt ökat självförtroende hos barn (Berris & Miller, 2011). Olika anpassningar i förskolemiljön ger stöttning till barn inom autismspektrum (Groft Jones & Block, 2006). Groft Jones och Block (2006) lyfter fram den fysiska miljön som viktig vad gäller strukturen och tydligheten. Det kan exempelvis handla om att tydligt markera var olika leksaker finns med hjälp av bilder eller ha avsedda platser där barnen får vara i lugn och ro. Det är också viktigt att barn är väl förberedda på vad som sker under en dag, till exempel genom strukturerade rutiner och scheman, speciellt barn inom autismspektrum. Här kan visuella scheman användas över exempelvis dagen eller bilder och symboler som förtydligar i verksamheten.

I denna studie ligger fokus på förskollärares olika *uppfattningar* kring vad som är funktionellt i kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum varpå nästa avsnitt presenterar vilken teori som ligger till grund för att få reda på detta.

4 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Denna studie grundar sig i en fenomenografisk ansats, vilket innebär att såväl teori som metod grundar sig i att undersöka respondenternas *uppfattning av ett fenomen*. Då den här studien fokuserar på kommunikationsarbetet med barn som misstänks ha en autismspektrumstörning är det således förskollärares erfarenheter och uppfattningar av just sådant kommunikationsarbete som undersöks. Nedan presenteras den teoretiska utgångspunkten fenomenografi för studien och därefter två centrala begrepp.

Fenomenografi som teori används i denna studie för att noga kunna studera förskollärares uppfattningar kring kommunikationsarbetet för barn inom autismspektrum.

Genom att studera förskollärares uppfattningar och hur olika företeelser formas, kan man komma närmare didaktiska analyser (Svensson & Åkerblom, 2020).

Lundgren (2014) skriver om fenomenografien och belyser det centrala som olika uppfattningar om ett och samma fenomen. Fenomenet som undersöks i denna studie är kommunikationsarbetet med fokus på barn inom autismspektrum, varav det är förskollärares uppfattningar som belyser fenomenet. I den här studien synliggör den fenomenografiska ansatsen olika positioner ifråga om uppfattningar. Dessa olika positioner synliggör i sin tur bredden av de olika uppfattningarna, det vill säga om uppfattningarna ligger varandra nära eller långt ifrån. De olika uppfattningarna kan också synliggöra om de stämmer överens med varandra eller om de istället ställs mot varandra.

Första ordningens och andra ordningens perspektiv är centralt inom fenomenografien. Första ordningens perspektiv utgår från fakta och hur någonting faktiskt är medan andra ordningens perspektiv fokuserar på hur ett fenomen uppfattas vara. Utifrån respondenternas erfarenheter kan uppfattningar om vad som är funktionellt synliggöras (Marton & Booth, 1997).

Den fenomenografiska ansatsen är en forskningsinriktning som handlar om hur företeelser eller fenomen visar sig och uppfattas av människor. Forskningsobjektet inom studien är människans uppfattning av företeelser och fenomen. I den här studien är förskollärares uppfattningar om möjligheter och hinder i kommunikationsarbetet för barn inom autismspektrum fenomenet i fokus, men den fysiska miljön och alternativ och kompletterande

kommunikation är två fenomen som används för att belysa detta (Svensson & Åkerblom, 2020).

Den fenomenografiska ansatsen gör det möjligt i studien att synliggöra uppfattningarna men också att tolka och analysera uppfattningarna (Eriksson Barajas m.fl., 2013). I förhållande till studiens syfte, är det av intresse att utgå från *hur* respondenterna uppfattar ett och samma fenomen (Marton & Booth, 1997). Därav tar studien utgångspunkt i andra ordningens perspektiv som, för att förtydliga, handlar om hur något upplevs till skillnad från hur något är. För att undersöka hur något upplevs är det viktigt att kunna ta en annan människas perspektiv och på så sätt tolka varje persons uppfattningar utifrån dess perspektiv (Marton & Booth, 1997).

4.1 Centrala begrepp

4.1.1 Uppfattning

Begreppet "uppfattning" är centralt inom fenomenografin. Begreppet tar sin utgångspunkt i hur något uppfattas vara, dock beskrivs det att det inte finns något rätt eller fel, utan begreppet "uppfattning" är subjektivt och utgår bland annat från egna erfarenheter och värderingar (Svensson och Åkerblom, 2020). Det är viktigt att belysa att det inte finns någon rätt eller fel uppfattning av fenomenen i studien utan att de olika uppfattningarna endast ska synliggöras.

I Läroplanen för förskolan (2018) framkommer det att kommunikationsarbete ska ske i förskolan samt att det skall ske på olika sätt. Däremot står det inte om hur, varpå förskollärarna själva får anpassa arbetet på ett sätt som utgår från Läroplanen, efter uppfattningarna de själva har. Det finns olika sätt att stödja barn inom autismspektrum i deras kommunikation och utifrån de olika arbetssätt som finns, finns också olika uppfattningar. Förskollärarnas uppfattningar utgör grunden för deras agerande (Svensson & Åkerblom, 2020), varav kommunikationsarbetet på olika förskolor kan se olika ut.

4.1.2 Autismspektrum

Ytterligare ett centralt begrepp som är genomgående för hela studien är autismspektrum. Autismspektrumtillstånd är ett samlingsnamn för bland annat autism och asperger (Smith & Jones, 2020). På grund av att diagnoser sällan ställs på barn i förskolan, kan det vara svårt att

veta vilken typ av diagnos inom autismspektra barnet eventuellt kan tänkas ha, därför används samlingsnamnet autismspektrum av oss som begrepp i denna studie.

I det här avsnittet har den teoretiska utgångspunkten fenomenografi beskrivits och utifrån den fenomenografiska ansatsen kommer nästa avsnitt, metod och genomförande, ta utgångspunkt i denna teori.

5 Metod och genomförande

5.1 Metodologiska val

Utifrån den fenomenografiska ansatsen, presenteras metod och genomförande i detta avsnitt. Valet av metod för insamling av data, urval, avgränsningar, metodkritik samt överväganden behandlas här utifrån den tidigare presenterade teorin.

5.1.1 Intervju som metod för insamling av empiri

Inom fenomenografin är intervjuer en form av insamling av empiri. Intervju som metod är ett direkt sätt att få veta hur någon uppfattar något och av den anledningen sker insamling av data i denna studie genom intervjuer av fem olika förskollärare (Svensson och Åkerblom, 2020).

När man använder intervju som metod kan följdfrågor ställas och dessa följdfrågor anpassas efter respektive intervju och på så sätt kan frågorna fördjupa samtalet och på så vis kan detaljer upptäckas som möjligen inte framkommit annars. Därför är intervju som metod den bästa metoden för studien (Bjørndal, 2005).

5.1.2 Intervju som metod och resultatets påverkan

Hur metoden påverkar resultatet både i en positiv och negativ aspekt diskuteras i följande stycke.

Intervjuerna tar samma utgångspunkt i de förberedda frågorna men kan ledas in på olika spår då följdfrågorna kan variera från intervju till intervju. Vad som ska ligga i fokus för intervjun kan alltså bestämmas av den som intervjuar. Utifrån den fenomenografiska teorin (Marton & Booth, 1997) ställs följdfrågor för att studien ska fördjupas i just den specifika personens uppfattningar och tankar. Samtalar en förskollärare om något intressant i en intervju, och den andra förskolläraren nämner det under sin intervju, kan intervjuaren ställa en följdfråga som på så vis kan leda till ett resultat som enklare går att jämföra. Detta är positivt eftersom denna studie har ett specifikt fokus kring vad som ska undersökas. Om en förskollärare i stället börjar samtala om något som ligger utanför studien, är intervju en bra metod för att få förskolläraren att åter samtala om vad som faktiskt är intressant för denna studie. Genom att använda intervju som metod får vi i resultatet fram olika uppfattningar där förskollärarna får fördjupa sig i det de tycker är viktigt (Svensson och Åkerblom, 2020).

Dock märks det under intervjuerna att vi inte är skickliga intervjuare och inte är vana vid detta, vilket kan ha påverkat resultatet eftersom det finns en osäkerhet i hur mycket följdfrågor som ska ställas, vilka följdfrågor som ska ställas och på vilket sätt de ska ställas. Om intervjuerna styrts av skickliga intervjuare, hade svaren möjligen blivit mer fördjupade och ytterligare fenomen och uppfattningar hade möjligen lyfts fram.

5.1.3 Urval

Respondenterna utgörs av fem olika förskollärare på fyra olika förskolor. Samtliga förskollärare har erfarenhet av att arbeta med barn inom autismspektrum och eftersom studien fokuseras på kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum är samtliga respondenter av intresse för studien även om det bara är två förskollärare som arbetar med barn inom autismspektrum just för tillfället. De fyra olika förskolorna ligger utspridda i tre olika kommuner. Tre av förskolorna är kommunala och en förskola är ett föräldrakooperativ.

Som tidigare nämnts behöver man inom den fenomenografiska teorin olika personers uppfattningar för att belysa de olika skillnaderna om samma fenomen (Svensson och Åkerblom, 2020). Det tas upp att en bra relation mellan intervjuare och den som intervjuas är viktig, därför intervjuas fem förskollärare på fyra olika förskolor för att vi ska kunna lägga ner tillräckligt mycket med tid på varje intervju samtidigt som studien ska ta reda på förskollärares olika uppfattningar.

5.1.4 Avgränsningar

Förskollärare planerar och styr förskolans verksamhet och det är alltså på så sätt förskollärarna som möjliggör barns utveckling och lärande. Barnen lär och utvecklas på olika sätt och utifrån hur de tillägnar sig kunskap styr det förskollärarnas sätt att planera och skapa verksamheten. Därför fokuserar denna studie på i vilken grad förskollärarna skapar kommunikativa förutsättningar för barn inom autismspektrum, och av den anledningen är barnet som mottagare av kommunikation i centrum för studien. Studien fokuserar alltså inte på barnet som avsändare av kommunikation utan bara på hur förskollärare skapar kommunikationsmöjligheter för barnet och därmed blir barnet i den här studien endast mottagare för kommunikation.

För att kunna rikta uppmärksamheten mot förskollärarnas uppfattningar kring kommunikationsarbetet i förskolan, gäller det att ställa sig kritisk till intervju som metod. I studiens nästa del lyfts metodkritik fram för att belysa olika aspekter i metoden som kritiskt bör beaktas för att uppnå ett mer trovärdigt resultat.

5.1.5 Metodkritik

Det är viktigt att ställa sig kritisk till intervju som val av metod. Det är betydelsefullt att tänka på vilka frågor som ställs, hur öppna dessa frågor är samt vilken kunskap som är väsentlig. En skicklig intervjuare kan sätta sig i ostrukturerade situationer medvetet för att på så vis komma närmare djupa svar, men det kan vara svårt att ta sig ur en sådan situation för en person som inte är en skicklig intervjuare. Beroende på hur öppna frågorna är, ställs desto större krav på den som genomför intervjun och på den som ska tolka svaren. Det är viktigt att tänka på vilka frågor som ställs för att frågorna inte ska vara ledande eller begränsande samtidigt som intervjusituationen fortfarande ska vara strukturerad (Torsten Eriksson, 2018).

Då vi inte är skickliga intervjuare blir det alltså betydelsefullt hur frågorna ställs. Frågorna är tydliga och konkreta för att det ska vara enkelt för förskolläraren att förstå frågan utan att intervjuaren behöver förklara frågan och eventuellt riskera att ge exempel som kan leda fram ett svar. Likaså uttrycker inte intervjuaren några egna åsikter angående frågorna. Däremot kan nickningar och ett kroppsspråk som visar på ett intresse och förståelse framföras från intervjuarens håll. Detta för att den som blir intervjuad ska känna att hen blir tagen på allvar och lyssnad på, även om intervjuaren inte blandar in sitt eget tyckande.

5.1.6 Överväganden

Till en början utgick denna studie från ett sociokulturellt perspektiv där observation planerades som metod för att ta reda på hur något såg ut i praktiken. Valet ändras från att ta reda på hur något ser ut i praktiken till att fokusera på förskollärares uppfattningar och tankar. Detta gjordes för att arbetet i förskolan utgår från förskollärarnas planering och genomförande. Förskollärarnas uppfattningar om vad som fungerar bra respektive mindre bra, är det som grundar arbetssätten i verksamheten och på så vis påverkas barnens utbildning och utveckling av förskollärarna. Då förskollärare har olika uppfattningar kring hur arbetet ska se ut, är det mer intressant i studien att först ta reda på vad det finns för olika uppfattningar

mellan förskollärarna, i stället för att observera praktiken. För att ta reda på hur kommunikationsarbetet ser ut för barn inom autismspektrum, är det enklare att samtala med förskollärare om tidigare erfarenheter då alla förskollärare som är delaktiga i denna studie har erfarenheter av ämnet även om inte alla arbetar med barn inom autismspektrum just nu. På så vis synliggörs fler uppfattningar kring hur arbetet ser ut eller har sett ut och resultatet blir mer trovärdigt.

Då både enkät och intervju som metod stod som förslag i studien övervägdes dessa två metoder. En enkät är enkel att använda för att nå ut till fler förskollärare men risken blir då att svaren inte utvecklas på ett sätt som en intervju kan med hjälp av följdfrågor. Följdfrågor kan hjälpa respondenterna att utveckla sina svar om deras uppfattningar på ett djupare plan. Mot bakgrund av detta tillämpas intervju som metod för insamling av empiri då intervju som metod har fördelar som saknas vid tillämpning av alternativa metoder. Av denna anledning faller valet på att använda intervju som metod och fenomenografi som ansats.

Ytterligare ett övervägande som beaktas är vilka som fungerar som respondenter i intervjun. Intervjufrågorna ställs därför till enbart förskollärare. Varför intervjuerna enbart sker med förskollärare är för att svaren ska komma från personer med en likvärdig kunskapsbas. Om intervjufrågorna även ställts till exempelvis barnskötare eller specialpedagoger är risken att svaren varierat på grund av kunskapsskillnader mellan de tre yrkesprofessionerna.

Utifrån studiens syfte och den fenomenografiska teorin har nu valet av metod, urval, avgränsningar, metodkritik och överväganden framförts, varav nästa avsnitt presenterar genomförande och databehandling.

5.2 Genomförande och databehandling

Nedan följer en beskrivning av förberedelser, insamling av data, genomförande av intervjuer, transkription och databehandling.

5.2.1 Förberedelser

Förberedelser av intervju är en viktig del i studien för att kunna genomföra intervjuerna på ett så bra sätt som möjligt och få ett trovärdigt resultat. Huvudfrågor och följdfrågor formulerades till intervjun. Frågorna formulerades på ett sätt som inte gör det möjligt att tolka

frågorna på olika sätt, men som å andra sidan ger möjlighet till respondenternas olika uppfattningar, för att svaren ska vara jämförbara. Intervjufrågorna testades på personer som inte har någon koppling till studien för att se hur frågorna tolkas och om dessa frågor tolkas på samma sätt. Frågorna analyserades och finjusterades. Samtliga förskollärare kontaktades via mail och i en första kontakt fick de information om vad studien handlar om och förskollärarna fick frågan om de är intresserade av att ställa upp på en intervju. Alla fem förskollärare som kontaktades, ställde gärna upp på en intervju, och tillsammans med den enskilda förskolläraren planerades det in en tid som passar. En intervjuguide skickades ut till samtliga förskollärare där de kunde läsa lite kort om ämnet i fråga, hur intervjun kommer att genomföras, hur lång tid intervjun beräknas ta samt etiska aspekter.

5.2.2 Insamling av data

Intervjuerna genomfördes via zoom på grund av flera faktorer. Genom att intervjua förskollärare via zoom, kan fler möten med olika pedagoger från olika förskolor genomföras efter varandra. Detta gör det enklare för intervjuarna att nå ut till förskolor på olika platser snabbare. Det kan dessutom resultera i att fler förskollärare vill ställa upp, då intervjuerna inte kan påverka smittspridning av både pandemi och andra sjukdomar mellan förskolor.

Ljudinspelning som metod användes vid insamling av data. Det finns två betydelsefulla fördelar med ljudinspelningar. Då situationen finns inspelad blir det möjligt att gå tillbaka och lyssna igen. Vårt minne är begränsat och vi riskerar att glömma det som sagts vilket kan generera till ett missvisande resultat. Att samtalet finns inspelat gör det även möjligt för observatören att lyssna flera gånger och möjligen upptäcka betydelsefulla detaljer som man annars hade gått miste om (Bjørndal, 2005).

5.2.3 Genomförande av intervjuer

Strax innan intervjun ska börja, skickades det ut en zoom-länk till förskolläraren. Under intervjun var det enbart två personer som deltog, den som intervjuar och förskolläraren som blev intervjuad. Personen som genomförde intervjun frågade förskolläraren ytterligare ifall det var okej att ljudinspela samtalet och berättade om hur inspelningen kommer att förvaras för att ett etiskt förhållningssätt ska kunna tillämpas. Alla fem förskollärare uttryckte att detta var okej. Varje samtal pågick i ungefär 20–30 minuter. Frågorna som ställdes var väl

förberedda men följdfrågorna varierade beroende på vilka svar som gavs. Innan intervjuerna avslutas frågade den som intervjuade, ifall det fanns något mer förskolläraren ville tillägga innan samtalet avslutades. Detta för att inte förskolläraren skulle känna att allt inte fick komma till ytan. Det kanske fanns saker som de ansåg betydelsefullt att framföra, men som inte intervjufrågorna lyfte fram.

5.2.4 Genomförande av transkription

När alla fem intervjuer genomförts, bearbetades de genom att ljudinspelningen lyssnades igenom och skrevs ned till text. Vid transkriberingen oidentifierades förskollärarna som intervjuats samt information som framkommit under intervjuerna, som exempelvis namn på barn oidentifierades. Vidare jämfördes de olika intervjuerna med varandra. Utifrån förskollärarnas olika uppfattningar kunde likheter och skillnader urskiljas, som sedan kategoriserades för att lättare kunna jämföra svaren.

5.2.5 Genomförande av databehandling

Alla intervjuer är transkriberade men för att göra en första avgränsning så sorterades icke relevant information och tankar som inte hör till studien togs bort. Forskningsfrågorna är stommen i studien och därför kategoriserades svaren efter forskningsfrågorna och vad som är relevant att få svar på. Förskollärarnas uppfattningar har jämförts på så sätt att alla fem svar vi fått på en och samma intervjufråga har ställts bredvid varandra för att jämföras och för att plocka ut likheter och skillnader.

När likheter och skillnader har identifierats skrevs detta ner och efter att vi gått igenom varje intervju och jämfört med varandra framträdde tre centrala delar som tas med i resultatet: den fysiska miljön och förskollärares organisering av verksamheten, alternativ och kompletterande kommunikation samt hinder och möjligheter.

I resultatet varvas beskrivande text och citat direkt från förskollärarna. De citat som valts ut är de formuleringar, förklaringar och konstateranden som är så pass bra att det inte behövs ändras något i det. Utöver detta valdes citat som stärker de uppfattningar som framkommer under intervjuerna.

Med den övergripande forskningsfrågan i centrum har diskussionen genomförts mot bakgrund av den fenomenografiska teorin som handlar om uppfattningar. Det centrala begreppet har tillämpats för att synliggöra skillnader och likheter i uppfattningar, vilket även gett upphov till att fungerande och mindre lämpliga praktiker synliggjorts.

5.3 Analysmetod

Fenomenen i den här studien handlar om möjligheter och hinder, den fysiska miljön samt alternativ och kompletterande kommunikation. Analysen av intervjuerna utgår från den teoretiska utgångspunkten olika uppfattningar (Svensson och Åkerblom, 2020).

Eftersom intervjuerna med varje förskollärare utgår från samma intervjufrågor, kan uppfattningarna som presenteras i resultatet därför jämföras med varandra och fördjupas på olika vis. I resultatet presenteras förskollärarnas olika svar, varav deras uppfattningar går att jämföra eftersom de samtalar om samma fenomen, oavsett om deras uppfattningar är lika eller skiljer sig åt. I analysen förtydligas, konstateras, jämförs samt diskuteras svaren för att synliggöra olika uppfattningar utifrån forskningsfrågorna.

Varför analysen görs på detta vis är först och främst för att få svar på forskningsfrågorna. När uppfattningarna förtydligas, konstateras, jämförs och diskuteras kan möjliga mönster lyftas fram och på så sätt synliggöra olika uppfattningar. En ytterligare aspekt till varför analysen görs så här är för att ta reda på ifall tidigare forskning stämmer överens eller skiljer sig åt från hur förskolor arbetar inom detta område.

För att kunna få svar på forskningsfrågorna, krävs att resultatet analyseras. Viktigt att tänka på är individerna som på något vis synliggörs i studien samt kritiska aspekter kring synen på barn inom autismspektrum. För att hålla ett etiskt förhållningssätt presenterar nästa avsnitt de etiska överväganden som görs i denna studie.

5.4 Etiska överväganden

I studien är det av stor betydelse att inta ett etiskt kritiskt förhållningssätt. Etiska aspekter kring autismspektrum är väsentligt att ta upp och även etiska aspekter om intervju som metod bör belysas i studien och hur respondenterna behandlas.

I den här studien riktas fokus på barn inom autismspektrum och barn som behöver stöttning i kommunikationen på olika sätt. Det är nödvändigt att lyfta dessa barn i studien för att synliggöra hur förskolors arbete ser ut inom just detta ämne. För att utgå från barnets bästa måste förskolors verksamhet anpassas efter varje barn för att barnet på så sätt ska få rätt förutsättningar och jämlika förutsättningar för att lyckas och utvecklas. Alla barns lika värde tas upp i Barnkonventionen (2018) och där skrivs det att inget barn ska diskrimineras eller behandlas ojämnt på grund av funktionsnedsättning. Autismspektrum är som tidigare nämnts mycket individuellt och det bör poängteras att barn inom autismspektrum inte ska utmärkas som en generell grupp barn utan att varje barn är sin egen kompetenta individ med eller utan särskilda behov. Detta synsätt beaktas när analysen görs.

Då intervju används som metod för insamling av data är det av stor vikt att problematisera metoden då ämnet i fråga kan vara känsligt. Det egna förhållningssättet och attityden påverkar respondenternas upplevelse av intervjun. Det är viktigt att exempelvis vara neutral i situationen och inte på något sätt påverka respondentens svar. Etiska överväganden i den här studien handlar även om platsen där intervjun ska genomföras. Då intervjuerna genomförs på zoom kan både intervjuaren och respondenten välja en plats som känns trygg. Genomförs intervjun på en plats där personen som blir intervjuad inte känner sig säker finns det en risk att personen inte ger de svar som kanske annars hade givits. Det är därför bra att välja en plats där den som ska intervjuas känner sig lugn och trygg. I den här studien sker intervjuerna som sagt på zoom vilket gör att både intervjuaren och den som intervjuas själv kan välja en trygg och säker plats.

Till sist är det väsentligt att nämna avidentifieringen av personer och platser i respekt mot den mänskliga integriteten. Av denna anledning tas detta i beaktning, i denna studie, vad gäller avidentifiering vid transkriberingen av intervjuerna. Namn, personer, lokaler som kan kännas igen, får exempelvis inte skrivas ut eller finnas med i studien (Eidevald, 2015). Det insamlade intervjumaterialet förvaras på ett tryggt sätt så det inte hamnar i obehörigas händer (Bjørndal, 2005).

Detta avsnitt har nu belyst de etiska överväganden som beaktas i denna studie. Nedan följer reliabilitet, validitet och generaliserbarhet som avsnitt för att styrka trovärdigheten i studien.

5.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitligheten, innebär att studie ska kunna genomföras om och om igen och få samma resultat. Intervjufrågorna i den här studien är så pass konkreta och välformulerade att de inte ska gå att tolka på fler än ett sätt (Eriksson Barajas m.fl., 2013). En viktig utgångspunkt för fenomenografin, är att få individer att fokusera på samma fenomen. I detta fall behöver intervjufrågorna riktas på ett sätt som resulterar i att förskollärarna förstår frågorna på samma sätt, även om deras uppfattning kan skilja sig från varandra. För att kunna göra detta är det en fördel att använda samma formulering vid intervjuerna för att lättare kunna jämföra de olika svaren, vilket är något som görs i intervjuerna (Svensson och Åkerblom, 2020). Dock går det inte att försäkra sig om att studien skulle kunna göras igen med samma resultat eftersom detta är en liten kvalitativ studie.

5.5.2 Validitet

Validiteten i denna studie undersöks utifrån förskollärares uppfattningar om samma fenomen varav det inte konstateras några rätt eller fel i dessa uppfattningar. Detta eftersom validitet innebär att man ska bedöma det som faktiskt är avsett att bedömas (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

Validiteten bedöms i denna studie genom två olika aspekter, innehållsvaliditet och kriterievaliditet. Innehållsvaliditet innebär att de forskningsfrågor som ska besvaras utgår från frågor som täcker hela fältet. Detta görs genom att intervjufrågorna noga studeras och tydligt formuleras under förberedelserna. Kriterievaliditet innebär i denna studie att fundera över om intervju som metod kan mäta samma sak som andra metoder, som till exempel enkät som metod som tidigare nämnts varit en kandidat i studien men som valdes bort (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

5.5.3 Generaliserbarhet

I den här studien handlar generaliserbarheten om huruvida man kan säga något om en större population eller inte. Det finns olika sätt att undersöka generaliserbarheten men den typ av generaliserbarhet som kan tänkas tillämpas bäst i den här studien handlar om i vilken

utsträckning resultaten går att använda på andra liknande sociala platser, alltså andra förskolor (Svensson och Ahrne, 2015).

Förskolans verksamhet arbetar efter Läroplanen (*Läroplan för förskolan Lpfö 18*, 2018) och förskolan ska arbeta efter varje barns enskilda behov och då kommunikationssvårigheter finns på alla förskolor är arbetet med att stödja barns kommunikation mycket vanligt. Å andra sidan kan samma resultat inte helt förväntas, eftersom förskolor arbetar på olika sätt.

Uppfattningarna kommer alltså skilja sig åt mellan andra liknande sociala platser som i det här fallet är andra förskolor eftersom förskollärare har olika erfarenheter och uppfattningar av saker och ting.

Genom att använda reliabilitet, validitet och generaliserbarhet styrks alltså trovärdigheten i studien. Utifrån alla de aspekter som ovan beaktats kommer nästa avsnitt behandla resultatet intervjuerna gett för att längre fram kunna besvara studiens forskningsfrågor.

6 Resultat

I det här avsnittet presenteras resultatet av intervjuerna. Det finns flera framträdande mönster utifrån resultatet och de framträdande kategorierna delas in i avsnitten: den fysiska miljön och förskollärares organisering av verksamheten, alternativ och kompletterande kommunikation och möjligheter och hinder.

De första frågorna som ställs till förskollärarna under intervjun är om de tidigare arbetat med barn som fått, utreds eller misstänks ha autismspektrum. Dessa frågor ställs först för att ta reda på förskollärarnas erfarenheter kring ämnet. Alla fem förskollärare som intervjuats har på något sätt arbetat med barn som utretts eller där misstankar om autismspektrum funnits, men däremot är det bara tre av dessa som arbetat med barn som fått diagnosen autism redan i förskolan.

6.1 Den fysiska miljön och förskollärares organisering av verksamheten

Förskollärarna uttrycker att den fysiska miljön har stor påverkan på kommunikationsmöjligheterna för barn inom autismspektrum. De två framträdande kategorierna av den fysiska miljön är: tydliga lärmiljöer och enskildhet.

6.1.1 Tydliga lärmiljöer

Fyra av fem förskollärare är överens om att lärmiljöerna på förskolan bör vara tydliga för att stödja barn inom autismspektrum i deras kommunikation. Hur miljöerna är tydliga beskrivs lite olika av förskollärarna. En uppfattning är att inte ha för mycket intryck på förskolan och att intrycksrensa, alltså minska material och intryck, för att underlätta för barn inom autismspektrum eller yngre barn. En förskollärare uttrycker:

“Vi har ju försökt göra väldigt, ehm, tydliga lärmiljöer, med liksom inte för mycket intryck, skapa tydliga miljöer där det ska finnas, vad ska man säga, en givenhet i vad som kan väntas av barnen”

Ytterligare en förskollärare uttrycker sig vad gäller intrycket på förskolan:

“Att det inte ska vara så mycket på väggarna, det ska inte finnas så mycket grejer framme, men jag tänker att våra små, och även dem som har autism, de kanske inte kan rensa på det sättet, så jag tror mycket på att hålla det ganska rent liksom”

En annan förskollärare upplever att det är viktigt att tänka på hur den fysiska miljön utformas och hur material presenteras för att stödja barn inom autismspektrum, i deras lek:

“Och hur man presenterar materialet, allting kan ju inte vara på höga hyllor eller bakom stängda dörrar för då vet de ju inte att det finns, och hur man liksom visar att saker finns och hur man visar att det används påverkar ju också hur lekarna blir”

Fyra av fem förskollärare uttrycker att de anpassar den fysiska miljön för att stödja barn inom autismspektrum i deras kommunikation medan en förskollärare i stället fokuserar mer på organiseringen av den dagliga verksamheten för att underlätta för barnen.

6.1.2 Enskildhet och mindre sammanhang

Hur förskollärare organiserar samspel upplevs spela stor roll och påverka barnens möjligheter till utveckling men även förskollärares delaktighet i förskolans fysiska miljö beskrivs avgörande i hur barnen faktiskt interagerar med miljön.

Under intervjun framkommer betydelsen för barnen och vikten av att det finns en plats där barnet kan få gå undan och vara ifred. Flera av förskollärarna menar på att när man arbetar med lärmiljöerna är det betydelsefullt att skapa lugna miljöer för barnen där det finns utrymmen att kunna gå ifrån och sitta själva om det skulle behövas, samt skapa rum i rummen. Förskollärarnas uppfattning av de lugna miljöerna är att barn inom autismspektrum kräver dessa platser mer, varpå en förskollärare formulerade:

“Man tänker ju så att det här barnet behöver ju ibland sitta för sig själv och så, vi hade ju inte utrymme att ha ett område för det här barnet men vi tänkte liksom att det här barnet gillar att vara med bilar och den fick vara ifred i den delen av korridoren”.

En annan förskollärare uttrycker även:

“Barn med kanske ett autismspektrum behöver ju ha kanske lite lugnare miljöer och just det här med indelning av barn att man har mindre gruppkonstellationer för då kan man lättare se barnens behov också”.

Som pedagogen ovan beskrev upplever förskollärarna att små gruppkonstellationer och sammanhang är av stor betydelse i förskolan. De upplever att de små grupperna ofta resulterar i att det inte blir lika rörligt och att det inte blir lika påfrestande för barnen eftersom intrycken minskar. Förskollärarnas uppfattningar är alltså mer eller mindre lika varandra vad gäller enskildhet och mindre sammanhang.

Tydliga lärmiljöer, enskildhet och mindre sammanhang lyfts fram som betydelsefullt i förskolans verksamhet av de flesta förskollärarna. Nedan följer förskollärarnas uppfattningar om alternativ och kompletterande kommunikation.

6.2 Alternativ och kompletterande kommunikation

Den alternativa och kompletterande kommunikationen som är framträdande i studien är tecken som stöd, bilder som stöd och bildscheman och hur dessa verktyg upplevs av förskollärarna presenteras i detta avsnitt. Utöver detta presenteras även avsnittet ingen alternativ och kompletterande kommunikation.

6.2.1 Tecken som stöd

Tecken som stöd lyfts fram som ett kommunikationsverktyg som barnen upplevs uppskatta. Av de fem förskollärarna som intervjuas är det fyra förskollärare som arbetar med det, men olika mycket och det är en förskollärare som inte arbetar med tecken som stöd alls. Av de fyra förskollärare som arbetar med tecken som stöd i förskolan, har alla fått gå en kurs om TAKK.

I arbetet så uttrycker en pedagog att det är betydelsefullt att introducera tecken som stöd på ett praktiskt sätt. Att få barnen att förstå hur pären exempelvis tecknas under en samling, samt att göra barnen involverade och delaktiga och kunna utforska tecken tillsammans som de intresserar sig av. En annan pedagog förklarar även att de arbetar med tecken som stöd genom att sätta upp olika tecken på väggen. De har då försökt välja ut tecken som de tror kan förekomma ofta i det rummet man befinner sig, exempelvis har de satt upp tecken för mjölk, vatten, mera mat, mått etcetera i matsalen.

En förskollärare förklarar en situation där ett barn som inte förstod svenska, skulle börja på förskolan. Pedagogerna i arbetslaget hade då ansett att tecken som stöd kunde vara ett effektivt verktyg. Barnet hade varit helt ointresserad i början och inte förstått varför pedagogerna stått och viftat med händerna, men efter ett litet tag så förstod barnet och började ta till sig massvis med tecken. Förskolläraren förklarade vidare:

*“Vi hade någon familj när jag var på en annan förskola, han var två och ett halvt och pratade inte heller någonting nästan, så sa vi på något föräldramöte att vi ska jobba mycket med tecken, och mamman bara “åh nej, då kommer han aldrig lära sig prata ju, och då kommer han ju bara prata med händerna”. Det tog tre veckor och sen *poow* exploderade det i hans språk, och det var så roligt. Jag tror jättemycket på det”*

Både mamman och förskolläraren som inte arbetar med tecken som stöd upplever en oro för att barnen inte ska få med sig det verbala språket vid arbetet med tecken som stöd.

Förskolläraren som inte arbetar med TAKK uttrycker:

“Ehm, nej, jag är ju inte så haj på det, men några gör ju och några kan ju lite mer som skulle kunna göra mer, men där är det ju också samma sak, vilka tecken ska man göra och då säger vissa att man ska vara tyst, som när man säger tack, men jag tänker att man säger det med munnen också för vissa barn som vi har behöver ju verkligen använda munnen”.

Pedagogerna som arbetar med tecken som stöd uttrycker att det är givande och roligt för barnen, men att det är något som kräver mycket arbete för att få in sättet men också för att inte tappa den kunskap som förskollärarna besitter. Två pedagoger uttrycker:

“Ja, jag tycker att man änna får hålla på med det ett tag, vi har ju hållit på med det mycket nu sen vi fick yngre barn här, för vi har en som inte har svenska som modersmål, och det började egentligen med det barnet. Då har det blivit att de som ändå gått här ett tag, har hakat på det, så det har blivit en jättejättegrej här nu hos oss, vi jobbar jättemycket med det nere hos oss nu”

“Precis! Och kollar man på tecken som stöd, ja där ska du hinna med utbildning, den har ju vi fått alla på huset men vissa fick den ju för fyra år sedan, ja vi kanske skulle behöva förnya den och följa upp, så det är ett ständigt pågående arbete tänker jag”

Genom att använda tecken som stöd uttryckte två pedagoger att barnen fick en annan samhörighet med varandra, eftersom de kan förstå varandra och uttrycka sig på fler sätt.

“Alla sätt man kan främja kommunikationen och språk och kontakt mellan barnen är ju bara positivt. Att de förstår varandra och att de kan göra sig själva förstådda, det är väl hela tiden målet.”

6.2.2 Bilder som stöd

Som ett ytterligare kommunikationsverktyg, förklarade fyra av fem förskollärare att bilder som stöd är ett effektivt sätt att arbeta med kommunikationen. Två pedagoger beskriver att bildstöd tydliggör samt kompletterar på ett bra sätt för barn som inte har det verbala språket. En förskollärare uttrycker:

“Ehm, vad som fungerat bättre tycker jag dels bildstöd är ett fantastiskt verktyg, att kunna använda andra komplement just för det kommunicerande språket och att liksom inte tvinga in barnet i situationer som barnet inte är bekväm i utan att låta barnet kommunicera på de sätten som funkar”.

En annan förskollärare uttrycker även:

“Bilder som stöd är ju jättetydligt. Jätte-jätte-tydligt, och det finns det ju så himla mycket där man kan välja mellan också för att verkligen passa bra till det man själv gör”.

Två förskollärare förklarar att bildstödet är ett bra verktyg för barnen när de inte kan sätta ord på saker. En pedagog förklarade, precis som med tecken som stöd, att de hade satt upp bilder som stöd på väggarna med objekt där de kan förekomma, som exempelvis bilder på olika

pålägg till smörgåsen i matsalen. Förskolläraren beskriver även hur bilder som stöd kunde stötta ett barn inom autismspektrum:

“Eh, sen hade vi också bild med små kartor med olika situationer för just detta barn, i leken att man liksom turtagning, väntar på din tur, jag vill ha det här, eller jag vill inte ha det här, och vid maten så hade han ett underlägg kan man säga, där det var en bild på vart tallriken skulle stå och det var en bild på ett glas på där glaset skulle stå, och det var olika bilder på mjölk, vatten, smör, bröd, ost, och så kunde han peka på det han ville ha”.

Förskollärarna som arbetat med bilder som stöd pratar främst om positiva perspektiv men en förskollärare förklarade att det ibland kunde vara svårt att nå fram till barnet som behövde extra stöd, fast att de använde sig av bildstöd.

“Vi kände aldrig att vi nådde fram till honom ändå riktigt, eh, det här med maten funkade bra, han pekade på det han ville ha på det här underlägget och så, men kommunikationen och så, det var jättesvårt”.

En annan förskollärare som intervjuats förklarar att man måste arbeta med det tillsammans med barnen för att det ska kunna fungera. Att enbart sätta upp det på väggen kommer inte hjälpa om man inte kan arbeta med det och förankra det till barnen, och efter ett tag så synliggörs positiva framsteg. Förskolläraren förklarar även att det är viktigt att låta barnet kommunicera på ett sätt som fungerar för just det barnet:

“Utan att barnet använder språk, använder sig hen av kroppsspråk, mimik, en del tecken som stöd, visar, pekar, kan visa på bilder också, där ser man ju vikten av att kunna använda andra komplement just för det kommunicerande språket och att liksom inte tvinga in barnet i situationer som barnet inte är bekväm i utan att låta barnet kommunicera på de sätten som funkade”.

Förskollärarnas uppfattningar kring bilder som stöd skiljer sig åt i hur de fått arbetet att fungera eller inte. Å ena sidan lyfts det fram som ett positivt verktyg av flera förskollärare, där uppfattningarna kring verktyget är att det är ett tydligt sätt att arbeta med barn och att det

kan stötta barn när de har svårt att sätta ord på något. Å andra sidan upplever två förskollärare däremot detta som ett kommunikationsverktyg man behöver arbeta med mycket samt att barnet behöver kunna använda det för att det ska kunna fungera på ett så bra sätt som möjligt.

6.2.3 Bildscheman

Med bilder som stöd kan bildscheman skapas, som visade sig vara ett framträdande kommunikationshjälpmedel. Alla fem förskollärare har erfarenhet av att arbeta med bildscheman som stöd men det är bara två av fem som arbetar med bildscheman just nu. Förskollärarna beskriver mestadels positiva erfarenheter av bildscheman. Alla fem förskollärare beskriver ett likartat bildschema över vad som händer under en dag med bilder som exempelvis visar frukost, utelek, lunch, vila, mellanmål. En av förskollärarna som arbetar med bildscheman just nu beskriver att de använder sig av mer detaljerade scheman för ett specifikt barn i alla situationer, såväl övergångar som aktiviteter:

“Vi har ju oftast bildstöd för att visa hur hela dagen ska se ut, men även stöttat upp enskilda barn i ett väldigt mycket mer detaljerat schema i alla övergångar, i det här vanliga bildstödsschemat som vi sätter upp visar ju inte övergångarna, alltså vad händer emellan? -Utan det visar, nu är det fri lek, sen är det mat, sen är det vila, det visar inte stegen däremellan, där har vi jobbat med att enskilda barn har fått ett mer detaljerat bildschema som visar hela, hela, hela dagen, alla övergångarna, vem av föräldrarna det är som hämtar, osv”

En av förskollärarna, som inte arbetar med bildscheman just nu, beskriver sina positiva erfarenheter av att arbeta med bildscheman som stöd i kommunikationen:

“Detta schemat blev naturligt, för de kunde stå där och prata om det, de själva liksom, utan att han ens kanske var där, sen fanns det ju lite andra oroliga själar, som också kom fram och “vad ska vi göra nu?”, vi hade någon pil vi flyttade, alltså vi satte den på frukost när det var frukost, och vi satte den på utevistelse när det var dags att gå ut, och om vi missade det någon gång, då var det ju många som va där och sa “oj, vi har glömt flytta pilen”, så de andra var ju intresserade helt klart, sen tror jag, han var ju kanske gagnad av det mest, och de andra tyckte ju ändå det var kul.”

Som tidigare nämnts upplever förskollärarna att deras egen organisering av verksamheten spelar stor roll vad gäller barn inom autismspektrum och möjligheten till utveckling. En av förskollärarna som arbetar mycket med visuell kommunikation just nu beskriver vikten av den egna rollen för att bildscheman faktiskt ska användas:

“Det handlar om hur delaktig man är i att göra barnen delaktiga i att deras schema finns och uppmärksamma dem om det och att ha en dialog med dem, att bara sätta upp det och tänka att det finns, det hjälper inte så mycket skulle jag säga, men det kräver ju även att man arbetar med det och förankrar det till alla barnen och efter ett tag har man ändå sett att det är positivt”

6.2.4 Ingen alternativ och kompletterande kommunikation

En av de fem förskollärarna arbetar inte med någon alternativ och kompletterande kommunikation alls för tillfället, nedan berättar förskolläraren att det låter spännande och roligt med AKK men beskriver också svårigheter i hur man ska göra i relation till förskollärarens komplexa uppdrag:

“Jo, men alltså det ligger ju i tiden höll jag på att säga, det kommer ju mer och mer, man ska ju göra det så att, jag tror det är spännande, när ska man starta och hur ska man, för vi har ju gjort det i omgångar för vår specialpedagog för några år sedan, då skulle man ju försöka med bildstöd eller tecken som stöd och sådär, alltså jag tror ju det kan ha en funktion men jag har inte riktigt greppat när och hur riktigt, att det ska kännas naturligt liksom, men jag tror ju de som jobbat med det”,

“Mmm...möjligheterna har man ju liksom egentligen, det är ju vi som bestämmer agendan, det är vi som bestämmer vad vi ska jobba med, hur vi vill jobba med barnen och så, problematiken är ju det att det är för mycket barn, man är ju för få vuxna”.

Utifrån vad som ovan presenteras kommer nästa avsnitt behandla vad för möjligheter och hinder förskollärarna själva uttryckt att de upplever.

6.3 Möjligheter och hinder

De möjligheter och hinder som förskollärarna uttrycker kategoriseras i underrubrikerna: diagnos inom autismspektrum och samspelet med vårdnadshavare, resurser och tid, samspel mellan instanser och arbetslag och utbildning.

6.3.1 Diagnos inom autismspektrum och samspelet med vårdnadshavare

Fyra av fem förskollärare uttrycker att arbetet i förskolan hade sett annorlunda ut på ett positivt sätt om man fått reda på att barnet hade en diagnos, en av fem uttrycker att arbetet inte hade sett annorlunda ut. En förskollärare upplever att det hade varit positivt att få reda på ifall barnet har en diagnos eller inte på grund utav att förskollärarna hade fått extra resurser och hjälp och på så sätt ha något att utgå ifrån för att kunna arbeta rätt med barnet men förskolläraren uttrycker också att diagnosen kan sätta en stämpel på barnet:

“Man lär ju känna de, diagnos eller inte, så lär man ju känna hur barnen fungerar till slut ändå.”

Frågan om barnet får en diagnos eller inte upplever de flesta alltså som positivt eftersom man har något att förhålla sig till, men å andra sidan uttrycker förskolläraren ovan att det också kan vara ett hinder för att barnet kan få en stämpel. Dock beskriver fyra förskollärare att vårdnadshavarkontakten också är viktig i förhållande till barnets behov av extra stöd för att arbeta mot samma mål. En förskollärare beskriver svårigheterna för vissa vårdnadshavare att hantera att ens barn kanske är i behov av extra stöd och därav upplever förskolläraren att det också är jobbigt att ta upp ett sådant här samtal med en vårdnadshavare. Alla fyra förskollärare är överens om att allt som görs på förskolan, är för barnets bästa och för att ge barnet rätt förutsättningar och möjligheter och därför är vårdnadshavarkontakten mycket viktig.

“Det handlar inte om att det är ett problem för resten av livet utan det här handlar om att vi behöver göra extra anpassningar för att ditt barn ska få det bästa de kan få under tiden de är på förskolan, det handlar väldigt mycket om hur man lägger upp det liksom, jag tror att relationen med föräldrarna är väldigt, väldigt viktig”.

6.3.2 Resurser och tid

Alla fem förskollärare som intervjuats upplever att det behövs fler resurser i förskolan. Med resurser menar förskollärarna exempelvis pengar, verktyg, förutsättningar men även resurspersoner för att få hjälp för att kunna ge varje barn det stöd barnet behöver.

Förskollärarna upplever att det är för få personal på antalet barn i barngrupperna, samt att tid för att förbereda och planera, inte alltid finns. I arbetet med TAKK och bilder som stöd uttrycker två förskollärare att det tar tid att faktiskt göra i ordning. Bilder ska skrivas ut och kunskap om TAKK skulle behöva förnyas och följas upp. Det tar tid att sätta sig in i materialet för att kunna känna sig bekväm för att kunna arbeta och använda det, men att den tid och kunskap inte alltid är något man får. En förskollärare uttrycker:

“Ja men det ser ju tyvärr ut så idag, det är ju väldigt mycket bortfall, någon vabbar och det är höga sjuktal, förskolläraryrket och läraryrket är det många som är långtidssjukskrivna, och varför är det så?”.

Fyra av fem förskollärare som upplever resursbrist, tror att en diagnos redan i förskolan hade underlättat i arbetet eftersom det kan resultera i extra stöd, specialpedagoger samt mer tips och stöd kring arbetet för det enskilda barnet. Två förskollärare uttrycker att det hade kunnat göra jättestor skillnad om man tidigt fått reda på om det finns en diagnos, eftersom extra resurser hade kunnat sättas in som hade kunnat göra jättemycket för barnet. Det framkommer även att det är en lång process innan en diagnos kan ställas.

“Nej jag tror att det kan göra jättestor skillnad om man får reda på det tidigare för då kan man få andra resurser också, och får man en diagnos så kanske man kan få extra stöttning och då är det klart att det gör jättemycket för ett barn, men i förskolan är det tyvärr väldigt många steg, först ska du ta in en specialpedagog, sen kanske du tar in en psykolog, och då är det kö på det, sen ska det vara via BVC, då ska de göra en utredning, sen är det ytterligare instanser, så det är, för att få en diagnos i förskolan så tar det väldigt väldigt lång lång tid”.

Förskolläraren uttrycker även i intervjun att det hade underlättat för barnet när hen ska börja skolan om en diagnos redan påvisats. Det framkommer att förskolläraren tidigare haft ett barn

som misstänks ha autismspektrum men där en utredning påbörjats först i skolan. Detta resulterade i att barnet inte fått det stöd hen kanske egentligen behövt från början, varpå föräldrarna upplever en frustration då det är ett och ett halvt års väntetid på förstadiet för utredning. Ytterligare en förskollärare upplever att det kan vara lättare för barnet att få en diagnos redan i förskolan eftersom extra stöd och resurser kan sättas in direkt i skolan, varav barnet kan få bästa möjliga omsorg redan från början.

Uppfattningarna kring resurser och tid, är lika mellan förskollärarna. Samtliga förskollärare upplever resursbrist i form pengar, verktyg, förutsättningar och extrapersoner för enskilda barn varav förskollärarna uttrycker att de inte får den tid de behöver för att förbereda och sätta sig in i arbeten.

6.3.3 Samspel mellan instanser och arbetslag

Två förskollärare nämner i intervjuerna, olika instanser som specialpedagog och BVC, samt hur de upplever samspelet mellan varandra. Den ena förskolläraren upplever att det är svårt att samspela och samarbeta eftersom samtalen oftast sker via vårdnadshavarna, varpå det kan vara svårt att veta allt som sägs, den stora bilden och vad som sägs om situationen och barnet. Den andra förskolläraren upplever däremot att samarbetet fungerat bra, då de i en situation haft ett stormöte där vårdnadshavare, förskollärare på avdelningen och andra instanser varit delaktiga.

“Men med de hade vi ett jättebra samarbete, och då hade vi sådana här stormöten med föräldrarna och det var vi från avdelningen, det var vår chef, specialpedagog, BVC, logoped, kan ha varit någon mer, så var vi på stormötet tillsammans just för att alla skulle jobba åt samma håll, och med samma metoder och på så vis skulle vi skapa en tydlig röd tråd för barnet, och de sakerna gör ju också att man jobbar liksom bättre i liksom barngruppen, då kunde vi använda många av de sakerna till alla barnen just för det barnets skull, för att det skulle bli ännu tydligare och ännu mer konkret”.

Vidare förklarar förskolläraren att det är betydelsefullt att bli tagen på allvar och att dessa möten sker. På så vis delas kunskap samt att tid prioriteras för att sätta sig in i olika arbetssätt, samt att pedagogerna får dela detta mellan sig inom arbetslaget. Samspel och stöttning inom

arbetslaget lyfts även som betydelsefullt under intervjun. Det kan upplevas som roligt, utmanande och lärorikt.

“Det ska liksom inte behöva hänga på en även om kanske en har huvudansvaret, då måste man kunna, vi är ju inga proffs liksom, så det känns så skönt att man kan få dela det med arbetslaget”.

Ytterligare en förskollärare förklarar vikten av att ha ett fungerande samspel inom arbetslaget, men att det kan vara ett hinder att få med alla på samma spår. I ett arbetslag kan förskollärare ha olika fokus kring vad de vill arbeta med och vart fokus ska riktas. Detta kan upplevas problematiskt eftersom pedagoger många gånger kan ha olika intressen, men i förskolans verksamhet sker arbetet gemensamt och inte enskilt.

6.3.4 Utbildning

Alla fem förskollärare uttrycker att de upplever att utbildning inom alternativ och kompletterande kommunikation är viktigt för att kunna arbeta med det, speciellt inom TAKK, tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Några förskollärare belyser också vikten av att förnya kunskapen kring alternativa och kompletterande kommunikationsverktyg och följa upp. Samtidigt som utbildning är en möjlighet för att arbeta med AKK upplever förskollärarna också att det blir ett hinder när de inte får rätt utbildning inom området eftersom det då inte finns tillräckligt stor kunskap för att kunna arbeta med det.

Förskollärarna upplever att möjligheterna med att arbeta med alternativ och kompletterande kommunikation är oändliga och att all kommunikation är bra kommunikation. Dock, som tidigare nämnts, är det de praktiska frågorna som ställer till det, som exempelvis tid, lite personal, stora barngrupper, rätt förutsättningar, stöttning, kunskap osv.

Resultatet som redovisats ovanför diskuteras i nästa avsnitt utefter de teoretiska verktygen inom fenomenografin som beskrevs i hur analysen görs.

7 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras data och de teoretiska verktygen tillämpas utifrån den fenomenografiska teorin. Det är av stor vikt att kunna ta en annan människas perspektiv och kunna tolka olika uppfattningar utifrån deras perspektiv. De viktigaste verktygen är att kunna sätta sig in i andras perspektiv och ta reda på hur något är och på så sätt utgå från andra ordningens perspektiv (Marton & Booth, 1997).

Olika uppfattningar och tolkningar ges här utrymme för att jämföras och diskuteras eftersom det inte finns några rätt eller fel uppfattningar utan syftet med denna studie är just att ta reda på olika uppfattningar och jämföra de med varandra. I detta avsnitt besvaras forskningsfrågorna utefter resultaten och avsnitten delas in i tre huvudkategorier som utgår från forskningsfrågorna.

7.1 Hur uppfattar förskollärare att arbetet med den fysiska miljön på förskolan möjliggör eller hindrar kommunikationen för barn inom autismspektrum?

För att få svar på den huvudsakliga forskningsfrågan är bland annat förskollärares uppfattningar om den fysiska miljön och organiseringen av verksamhet av betydelse, varav förskollärarnas uppfattningar nedan kommer diskuteras vad gäller tydliga lärmiljöer och enskildhet och mindre sammanhang.

7.1.1 Tydliga lärmiljöer

Den fysiska miljön är viktig för barn inom autismspektrum, inte främst vad gäller strukturen av miljön och hur tydlig den är (Groft Jones & Block, 2006). Fyra förskollärare uttrycker att de anpassar den fysiska miljön för att stödja barn inom autismspektrum eller barn som behöver extra stöd i deras kommunikation, men på lite olika sätt.

Några förskollärare uppfattar att tydligheten och givenheten är det viktigaste i arbetet, en annan upplever att inte ha för mycket intryck stöttar barnen medan en fjärde upplever att det är viktigt att tänka på hur materialet presenteras. Som ett svar på den första underliggande forskningsfrågan är att dessa uppfattningar hänger ihop med varandra då den gemensamma

uppfattningen är att det inte ska vara för mycket intryck för att det ska vara tydligt och givet samt att man måste tänka på hur materialet presenteras för att det ska vara tydligt och givet.

Fyra av förskollärarna beskriver att “tydliga lärmiljöer” på olika sätt är viktigt för att stödja barn inom autismspektrum i kommunikationen. Dessa förskollärare beskriver antingen tydlighet, konkret material och intryck som tydliga lärmiljöer på förskolan men vad som specifikt menas med tydliga lärmiljöer framkommer dock inte i uppfattningarna.

Förskollärarna tar alltså upp olika aspekter av den fysiska miljön och är överens om att tydliga lärmiljöer är viktigt men däremot skiljer sig uppfattningarna om vad tydliga lärmiljöer är. Utifrån andra ordningens perspektiv, alltså hur något uppfattas blir svårt att tolka (Marton & Booth, 1997).

7.1.2 Enskildhet och mindre sammanhang

Till skillnad från att fokus ligger på den fysiska miljön i förskolan upplever en förskollärare i stället hur organiseringen av verksamheten görs som avgörande för att skapa rätt förutsättningar för barnen. Detta handlar om att barn som behöver det, ska ha möjlighet till enskildhet men även att, som tre förskollärare upplever, alla barn gynnas av att ingå i mindre sammanhang och därför strukturerar de barngruppen i mindre grupper för att förskollärarna enklare ska kunna se till varje individ. Genom enskildhet och mindre sammanhang kan förskollärarna erbjuda varje barns utveckling och lärande utefter barnets behov som kan resultera i ett ökat självförtroende hos barnet (Berries & Miller, 2011). Utifrån förskollärarnas perspektiv upplevs detta positivt för alla barn men speciellt för barn med behov av särskilt stöd.

De två andra förskollärarna tar också upp enskildhet som viktigt för barn som behöver detta, men de uttrycker å andra sidan inte att dela in barngruppen i mindre grupper är något avgörande i deras verksamhet. Om man utgår från ett förskollärarperspektiv kan det möjligen uppstå svårigheter med att ge extra stöd till de barn som behöver detta, om barnen hela tiden vistas i stora grupper.

Förskollärarna resonerar alltså olika kring arbetet med den fysiska miljön för att stötta i kommunikationen för barn inom autismspektrum. Då förskolans verksamhet ska utgå från varje barn och dess förutsättningar (*Läroplanen från förskolan*, 2018) arbetar självklart de

fem förskollärarna annorlunda beroende på ålder på barngruppen, hur barngruppen ser ut just nu och vad de har för förutsättningar. Därav är det inte konstigt att arbetet ser annorlunda ut från förskola till förskola och på så sätt är det också självklart att förskollärare har olika uppfattningar kring detta.

Även möjlighet till enskildhet och mindre barngrupper, utifrån den första forskningsfrågan, är några exempel på förskollärares uppfattning kring hur barn inom autismspektrum kan stötta i kommunikationen utefter den fysiska miljön. En fundering är om enskildhet också ingår i kategorin “tydliga lärmiljöer” eller inte. Detta ord används inte under intervjuerna, utan är något som respondenterna uttryckt och därför blivit aktuellt i studien.

Ovan har den första frågeställningen analyserats och i nästa avsnitt analyseras den andra forskningsfrågan som används för att få svar på den huvudsakliga forskningsfrågan.

7.2 Hur uppfattar förskollärare att arbetet med alternativ och kompletterande kommunikation på förskolan möjliggör eller hindrar kommunikationen för barn inom autismspektrum?

Fyra förskollärare använder sig av alternativ och kompletterande kommunikation för att stötta barn inom autismspektrum på olika sätt, medan en förskollärare inte använder sig av någon alternativ och kompletterande kommunikation. Detta avsnitt delas upp i: tecken som stöd, bilder som stöd och bildscheman.

7.2.1 Tecken som stöd

Av de fyra förskollärarna som arbetar med tecken som stöd, har alla fått någon typ av utbildning inom TAKK. Den femte förskolläraren som inte arbetar med tecken som stöd, anser sig ha för lite kunskap inom området och nämner ingen utbildning under intervjun. För att arbeta med TAKK som ett alternativt kommunikationsverktyg kan det utifrån ett förskolläraperspektiv krävas en utbildning. Förskollärarna uttrycker att det är av stor vikt att hålla sig uppdaterad och arbeta med det så mycket som möjligt för att arbetet ska bli så givande som möjligt.

Som tidigare nämnts menar Mastrantuono m.fl. (2019) att tecken som stöd ett komplement för

muntlig kommunikation. För barn som tränar det muntliga språket kan det vara gynnsamt att använda tecken som stöd och inte enbart det muntliga språket eftersom det kan förbättra taligenkänning samt talförståelsen. Förskolläraren som inte arbetar med tecken som stöd, vill gärna men vet inte hur arbetet ska gå till. Baserat på förskollärarens uppfattning och perspektiv finns det alltså en osäkerhet om när arbetet ska ske, var och vilka ord som arbetet bör introduceras med i tecken som alternativ och kompletterande kommunikation.

De fyra pedagogerna som arbetar med TAKK gör detta på lite olika sätt. Dels sker arbetet med tecken som stöd under samlingar och ordlekar. Dels lyfts praktiska ord som val i arbetet, som exempelvis att sätt upp olika tecken i rum där dessa tecken kan tänkas förekomma, som exempelvis hur stövlar tecknas i hallen. Två förskollärare använder även en app där man kan söka efter olika tecken tillsammans med barnen.

Utifrån den andra underliggande forskningsfrågan beskriver förskollärarna alltså olika sätt att arbeta med TAKK, vilket upplevs positivt. Det går att anpassa arbetet och vara flexibel på ett sätt som passar barnen, och med hjälp av appar kan tecken anpassas efter barnens intresse och behov. AKK kan stödja barns kommunikationsförmåga och underlätta socialt deltagande (Rombouts m.fl., 2020). Det framkommer att det är viktigt att hitta ett sätt som fungerar för det enskilda barnet.

Alla fyra förskollärare uttrycker att tecken som stöd fungerar bra och att det är ett bra kommunikationsverktyg. Å ena sidan upplever en förskollärare att tecken som stöd fungerar extra bra med yngre barn eftersom de kan uttrycka sig på ett sätt så man förstår, fast de inte har orden för det, och som Douglas och Gerde (2019) menar är tidiga insatser och pedagogiskt stöd avgörande för att kunna hjälpa barn inom autismspektrum att utveckla sociala kommunikationsförmågor som krävs för att lyckas i både skolan och livet. Å andra sidan upplever två förskollärare att arbetet med TAKK för yngre barn kan vara svårt. Barnet måste vara mottaglig och intresserad för att det ska vara givande och fungera på ett så bra sätt som möjligt. Fenomenet TAKK med yngre barn belyses alltså olika och förskollärarna uppfattar olika fördelar och nackdelar med TAKK (Lundgren, 2014).

Tre förskollärare upplever att barn tycker tecken som stöd är roligt och att det finns ett stort intresse för det i barngrupperna. Utifrån förskollärarnas uppfattningar är det däremot ingen

som uttrycker att arbetet fungerat bättre med barn inom autismspektrum än andra barn, och tolkar därför arbetet med tecken som stöd som mer "allmänt" för att hjälpa barnen i kommunikationen och då inte enbart för barn inom autismspektrum. Detta behöver dock inte vara negativt eftersom barn ges fler sätt för att kunna kommunicera och göra sig förstådda.

Utifrån förskollärarnas perspektiv är tecken som stöd ett bra verktyg för hela barngruppen, och ett AKK-system som främjar alla barns kommunikation. Genom att TAKK upplevs fungera lika bra för alla barn och är ett flexibelt verktyg kan det vara en stor möjlighet inom förskolans verksamhet att arbeta med tecken som stöd, även om det inte upplevs fungera bättre specifikt för barn inom autismspektrum. För att detta verktyg ska kunna främja barns kommunikation på bästa möjliga vis krävs dock utbildning då man som förskollärare annars kan uppleva en osäkerhet kring hur arbetet ska gå till. Tecken som stöd lyfts alltså inte fram som ett kommunikationsverktyg förskollärarna förespråkar för enbart barn inom autismspektrum.

7.2.2 Bilder som stöd

Alla fem förskollärare har på något sätt arbetat med bildstöd som ett alternativt kommunikationsverktyg, men det är endast tre förskollärare som arbetar med det idag. De tre förskollärarna som fortfarande arbetar med bilder som stöd, upplever att det är ett verktyg som ofta fungerar bra, däremot uttrycks olika uppfattningar om varför fenomenet bilder som stöd fungerar bra (Lundgren, 2014). Dels upplevs det vara ett verktyg som man, precis som med TAKK, behöver arbeta länge och hårt med för att få det att fungera, men att det är ett verktyg som kan användas redan från barnets första år på förskolan. Dels upplevs det handla om individen och vilken metod som passar för det barnet. För vissa barn fungerar det bättre och för andra barn krävs något annat.

Förskollärarna upplever alltså olika anledningar för att bildstöd ska fungera på ett så effektivt sätt som möjligt. Bildstödet behöver anpassas efter barnens intresse och behov och det behövs läggas ner tid och arbete för det, men på grund av förskollärares olika förutsättningar vad gäller tid, personaltäthet och planeringstider, kan det vara svårt att sätta sig in i arbetet. Det gäller att man hittar sätt att arbeta med bildstöd som fungerar på ett effektivt sätt och samtidigt passar in i vardagen i verksamheten. Tack vare att bilder som stöd är ett flexibelt arbete går det att enkelt justera och lämpa arbetet efter verksamheten och barnen.

Tre förskollärare har använt denna metod både i arbetet med barn inom autismspektrum och med barn som har särskilda behov. När en förskollärare tidigare arbetat med bildstöd, gjordes det för ett barn inom autismspektrum. Barnet behövde tydligheten och det visade sig vara ett framgångsrikt verktyg. Ytterligare två förskollärare upplever att bilder som stöd fungerar extra bra för barn som inte har någon typ av språklig kommunikation eftersom det är ett verktyg som kan anpassas till enskilda barn som exempelvis behöver mer struktur och tydlighet.

Som Alsayedhassan m.fl. (2021) skriver kan bilder som stöd vara en effektiv metod för att utveckla kommunikationen, speciellt hos barn inom autismspektrum som antingen är icke-verbala eller som har kommunikationssvårigheter. Som ett ytterligare svar på den andra underliggande forskningsfrågan ger förskollärarna samfällt uttryck för uppfattningen att bildstöd kan vara ett väldigt bra verktyg i arbetet med barn inom autismspektrum och barn med tal- och språksvårigheter, vilket är positivt.

7.2.3 Bildscheman

Barn inom autismspektrum har konstaterade svårigheter med att bearbeta den auditiva kommunikationen, därför kan förklarande bildscheman hjälpa barnen att förstå sig på uppgifter eller kommande aktiviteter bättre (Spiker, 2014). Tecken uppsatta på väggar, bilder som stöd och bildscheman räknas alla in i typen visuell kommunikation. Johnston m.fl. (2003) poängterar att den visuella kommunikationen bidrar positivt till barns förståelse om olika ting.

Samtliga förskollärare har någon gång arbetat med bildscheman som alternativ och kompletterande kommunikation för att stötta barn inom autismspektrum, men det är bara två som faktiskt använder sig av bildscheman just nu. En av dessa förskollärare använder sig av bildscheman i den dagliga verksamheten för att visa på vad som händer under dagen. Den andra förskolläraren använder sig också av bildscheman för att visa på vad som händer under dagen men använder sig även också av bildscheman under alla typer av övergångar och aktiviteter som ett specifikt barn deltar i.

Om dessa två förskollärare jämförs med resterande tre förskollärare som inte använder sig av bildscheman har de tre förskollärarna inte något konstaterat fall eller misstanke om att det kan

röra sig om autismspektrum för ett barn på deras nuvarande förskola. Hos de två förskollärarna som arbetar med bildscheman finns det misstankar om autismspektrum hos barn på förskolorna. Kanske är det detta som krävs för att påbörja ett nytt arbetssätt men då autismspektrum är mycket individuellt (Laubscher m.fl., 2019) och kan visa sig på flera olika sätt krävs också kunskap om autismspektrum för att ens kunna misstänka något. Därav kan man ställa sig frågan om förskollärare inte ger alla barn det stöd de behöver och missar att använda sig av alternativ och kompletterande kommunikation på grund utav att kunskap kring hur det kan yttra sig saknas. Å andra sidan uttrycker en av förskollärarna att man som förskollärare behöver vara delaktig i bildscheman för att det ska stötta på rätt sätt.

Frågan är om pedagogers delaktighet påverkas av att barn är diagnostiserade eller om de är odiagnostiserade. Förskollärare har tidigare nämnt att en diagnos kan göra att de har något att förhålla sig till och utgå från samt att de kan få mer tid åt ett särskilt barn i form av en resurs. Om pedagogers delaktighet i barnens alternativa och kompletterande kommunikation drivs av att man vet av säkerhet att ett barn behöver extra stöd, då en diagnos har ställts, och kanske inte alltid har tiden till att vara delaktig, blir pedagogers delaktighet en svår fråga eftersom flertal aspekter ställs emot förutsättningarna till att kunna vara delaktig. Dock är det största problemet frågan om barnet får mer stöd om det finns en diagnos än om det inte finns en diagnos.

Tidiga insatser är viktiga för att barn inom autismspektrum ska få hjälp med att förstå och göra sig förstådd när skolan börjar och senare i livet (Douglas och Gerde (2019)). Som ett slutgiltigt svar på den andra underliggande forskningsfrågan upplever samtliga förskollärare positiva erfarenheter med att arbeta med alternativ och kompletterande kommunikation men att ett hinder i arbetet är okunskapen inom ämnet. Till skillnad från bildstöd och bildscheman, där det visar sig att arbetet flyter på bättre när det finns belägg för att använda sig utav detta, ser vi att förskollärare som arbetar med tecken som stöd inte på samma sätt riktar sig enbart till de barnen inom autismspektrum.

De två underliggande forskningsfrågorna har analyserats utifrån den fenomenografiska teorin och andra ordningens perspektiv. Genom att ta en annan människas perspektiv, som i detta fall förskollärarens perspektiv, kan uppfattningarna analyseras (Marton & Booth, 1997).

Nästa steg i analysen är en fortsatt diskussion om olika hinder och möjligheter som förskollärarna upplever i kommunikationsarbetet, vilket presenteras i nästa avsnitt.

7.3 På vilket sätt uppfattar förskollärare möjligheter respektive hinder i kommunikationsarbetet på förskolan med barn inom autismspektrum?

Förskollärarna beskriver hela tiden möjligheter och hinder i att stödja kommunikationen för barn inom autismspektrum på olika sätt. Resurser och tid, diagnos inom autismspektrum och samspel mellan instanser och arbetslag beskrivs av förskollärarna på olika sätt som möjligheter, men också hinder.

7.3.1 Resurser och tid

Alla fem förskollärarna upplever att det behövs mer resurser till förskolan. Dels för att det är för få personal på antalet barn, dels för att det inte finns någon tid för att sätta sig in i material, planera och förbereda arbeten, som exempelvis bildstöd och TAKK. Detta påverkar arbetet i förskolan negativt eftersom förskollärarna inte hinner sätta sig in i material och arbetsätt så det kan gynna barnen på ett så bra vis som möjligt. Detta resulterar i sin tur i att barnen kanske inte alltid får det stöd som de kanske egentligen behöver eftersom förskollärarna inte vet hur det ska gå till väga och använda olika metoder och verktyg. Utifrån ett förskollärarperspektiv, kan detta skapa en känsla av att inte vara tillräcklig i sin pedagogiska roll. Förskollärarnas uppfattningar av att tid och resurser kan vara ett hinder för att arbeta med kommunikationen med barn inom autismspektrum kan alltså resultera i att pedagogerna känner sig otillräckliga.

Som tidigare nämnts, finns det inte någon bestämd behandling för diagnos inom autismspektrum. För att hjälpa barnen är det bästa att skapa förutsättningar för kommunikation som anpassas efter deras förmågor och begränsningar. Det är nödvändigt att upptäcka effektiva sätt för att kunna kommunicera med barnen och kunna säkerställa en bra utbildning på ett sätt som kan hjälpa barnen att utveckla sina färdigheter (Rahman m.fl., 2011).

Utifrån förskollärarnas perspektiv hade de kunnat få mer tid över och fått möjlighet att

fokusera mer på planering och förberedelser, om de sätts in extra resurser (Marton & Booth, 1997). Dessa uppfattningar kan å ena sidan resultera i att barnen kan stöttas på ett annat sätt, och av den anledningen, tror fyra av de fem förskollärarna att arbetet hade sett annorlunda ut ifall ett barn redan i förskolan fått en diagnos, eftersom de möjligtvis då kan få in extra stöd samt olika tips från specialpedagoger i hur arbetet kan ske. Å andra sidan, för att på nytt koppla till Skollagen (SFS 2018:1303) 8 kap. 9 §, ska barn i behov av särskilt stöd ges det stöd de behöver, oavsett om det finns en diagnos redan i förskolan eller inte. Det dessa fyra förskollärare uttrycker är att en diagnos i tidig ålder underlättar och ger fler möjligheter till att göra de anpassningar som barn i behov av särskilt stöd behöver. Detta skapar en förvirring och undran över varför en etikett i form av en diagnos egentligen spelar roll eftersom barn, återigen, enligt lag har rätt till det stöd barnet kräver.

7.3.2 Diagnos inom autismspektrum

Diagnosen autism är allt vanligare idag och det är alltså fler barn idag som får diagnosen autism än tidigare (Rahman m.fl., 2011). När ett barn får en diagnos inom autismspektrumstörning upplevs det som positivt av förskollärarna på så sätt att de genom en diagnos vet hur de ska arbeta och har något att arbeta efter men också på grund utav att förskolan enklare får större chans att få resurs till barnet. Å andra sidan uttrycker en förskollärare också problematiken med att diagnostisera barn för tidigt eftersom barnet då riskerar att få en "stämpel" på sig, vilket kan vara problematiskt. Vad en stämpel är kan tolkas på olika sätt, men utifrån förskollärarens intervju tolkas det som att förskollärarna är rädd att barnet ska behandlas annorlunda på grund av sin diagnos. Det innebär i detta fall att man som förskollärare särbehandlar barnet på ett negativt sätt genom en syn på barnet som en diagnos i stället för att se till det enskilda barnets behov.

Som tidigare nämnts, uttrycker inte förskollärarna att tecken som stöd fungerar bättre för enbart barn inom autismspektrum, utan upplevs vara ett verktyg som alla barn använder och som inte pekar ut ett enskilt barn. Om man jämför med bildscheman och bilder som stöd tillämpas dessa mer till enskilda barn och blir på så sätt mer utpekande. I förhållande till diagnosen och att ett barn inte ska få någon stämpel på sig eller utmärka sig på något sätt kan tecken som stöd vara ett framgångsrikt alternativt kommunikationsmedel. Å andra sidan uttrycker inte förskollärarna att något barn diskrimineras på grund utav att barnet får extra

stöd i form av bilder och bildscheman. Förskollärarna uttrycker alltså olika tankar kring att barn får en diagnos redan i förskolan.

7.3.3 Samspel mellan instanser och arbetslag

Två förskollärare pratar om samspelet mellan instanser som specialpedagog och BVC. Å ena sidan upplever en förskollärare att samarbeten mellan instanser fungerat bra eftersom de haft stormöten som resulterat i att alla arbetar åt samma håll och med samma metoder. Å andra sidan upplever den andra förskolläraren att samspelet inte fungerar bra, eftersom kontakten mellan instanser endast sker via vårdnadshavarna. Det kan leda till en osäkerhet på grund av att förskolläraren inte vet om vårdnadshavaren berättar allt som sagts. Hade de olika instanserna arbetat med stormöten eller på ett liknande sätt, hade det möjligen kunnat resultera i att den möjliga känslan av osäkerhet hade minskat och en vetskap i kring att alla arbetar med samma metoder för att uppnå samma mål.

Två förskollärare pratar även om samspelet inom arbetslaget där dem upplever att det är betydelsefullt att det fungerar. En förskollärare förklarar om att man inom arbetslaget delar sin kunskap, utmanar varandra samt att det är en trygghet att dela arbetet tillsammans med andra och inte själv känna att man bär allt ansvar. Den andra förskolläraren nämner under intervjun att det kan vara svårt att få sina kollegor att arbeta på ett liknande sätt och att rikta fokus mot samma mål. Detta upplevs problematiskt eftersom arbetet sker gemensamt och inte enskilt. Det är alltså av stor betydelse att hitta ett bra samspel inom arbetslaget, men det kan vara svårt. Om samspelet fungerar bra kan det dels leda till en trygghet, dels resultera i en växande förskollärrroll eftersom förskollärarna delar kunskap och utmanar varandra. För barn inom autismspektrum som behöver extra tydlighet, behöver förskollärarna vara överens om vilka metoder som ska arbetas med och i vilket syfte, för att det inte ska bli otydligt för barnet.

Samtliga förskollärare upplever att all alternativ och kompletterande kommunikation är positivt och en förskollärare uttrycker speciellt att möjligheterna egentligen är oändliga och att all kommunikation är bra kommunikation. Precis som Hanline m.fl. (2007) visar på att alternativ och kompletterande kommunikation är positivt för barn som har autism skriver även Creer m.fl. (2016) att alternativ och kompletterande kommunikation fungerar bra för barn inom autismspektrum och även förskollärarna uttrycker alltså detta men att det även är

positivt för alla barn på förskolan. Som en del av den huvudsakliga forskningsfrågan är alltså möjligheterna oändliga för att anpassa kommunikationsarbetet på förskolan för barn inom autismspektrum.

Den andra delen av den huvudsakliga forskningsfrågan är att det största hindret för att anpassa verksamheten utefter varje barns förutsättningar visar sig är tid och förutsättningar. Det som förskollärarna beskriver att det de vill göra ställs mot förskolans komplexa uppdrag som här handlar om tid, stora barngrupper, få personal, olika förutsättningar osv. Här finns en stor skillnad i jämförandet av de fyra förskollärarnas uppfattningar på de kommunala förskolorna med förskolläraren som arbetar på ett föräldrakooperativ där tid, stora barngrupper och få personal inte är ett lika stort hinder.

För att få svar på den huvudsakliga forskningsfrågan användes två underliggande frågor som behandlade kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum för att på djupet synliggöra förskollärares uppfattningar. Utefter resultatet analyserades data och i slutsatser presenteras de möjligheter och hinder som framkommit ovan.

8 Slutsatser

Syftet med studien är att synliggöra förskollärares olika uppfattningar vad gäller kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum. Utifrån intervjufrågorna fick vi i resultatet fram en mängd olika uppfattningar om kommunikationsarbetet i förskolan med barn inom autismspektrum. I diskussionen kunde resultatet analyseras och diskuteras utifrån forskningsfrågorna gentemot syftet som tidigare nämnts handlar om att synliggöra förskollärares olika uppfattningar vad gäller kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum. Syftet med studien har alltså genomsyrat hela arbetet och teorin har varit ett verktyg för att uppnå syftet med studien och på så sätt också ett verktyg för hur vi gått till väga för att få fram resultatet och sedan analysera det.

Utifrån de två underliggande forskningsfrågorna har den huvudsakliga forskningsfrågan *“på vilket sätt uppfattar förskollärarna möjligheter respektive hinder i kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum?”* kunnat besvaras i analysen under respektive underrubrik.

Möjligheterna med arbetet för att främja kommunikationsmöjligheterna för barn inom autismspektrum, är oändliga. Det finns en positiv inställning till all anpassning på förskolan såväl som i den fysiska miljön som alternativ och kompletterande kommunikation. Det som kan hämma respektive gynna kommunikationsarbetet är ett flertal olika aspekter. Resurser och tid, diagnos inom autismspektrum, kunskap respektive okunskap och ett fungerande eller icke-fungerande samspel mellan instanser och arbetslag är de faktorer som upplevs som hinder, och möjligheter. Hinder på så sätt om förutsättningarna inte finns och möjligheter på så sätt om förutsättningarna finns.

Storleken på barngruppen påverkar förskollärares möjligheter att se till varje barns behov. Stora barngruppen är ett hinder medan mindre barngrupper och mindre sammanhang är en möjlighet för att stötta barn inom autismspektrum. Mindre sammanhang och barngrupper är en viktig aspekt i förskolans verksamhet. Barn mår bra av att ha möjlighet att få vara ifred och ingå i mindre sammanhang, samt att förskollärarna enklare kan se till varje individ. För barn i behov av särskilt stöd, är mindre sammanhang speciellt bra.

I den första delanalysen är de övergripande slutsatserna att den fysiska miljön är viktig för barn inom autismspektrum men att tid, förutsättningar och storlek på barngrupper har en avgörande betydelse för hur kommunikationsarbetet ser ut. I den andra delanalysen som handlar om alternativ och kompletterande kommunikation visar sig tid, förutsättningar och utbildning inom det aktuella ämnet som avgörande för hur kommunikationsarbetet ser ut. Gemensamt för alla analyser är förskollärares uppfattning med kommunikationsarbetet med barn inom autismspektrum att de komplexa villkoren så som tid, förutsättningar, stora barngrupper, få personal och utbildning inom ämnet är avgörande för vad som är utförbart då möjligheterna med arbetet är oändliga.

Vi kan se ett samband mellan om förskollärare har fått utbildning inom ämnet eller gått kurser, tidigare erfarenheter och förutsättningar i förhållande till om förskollärare upplever kommunikationsanpassningarna som möjligheter eller hinder. Ytterligare en aspekt som synliggjorts i studien är förskollärarnas uppfattningar om huruvida en diagnos påverkar barnets möjlighet till särskilt stöd. Utifrån förskollärarnas uppfattningar kan det konstateras att det är svårare att ge barnet särskilt stöd utan en diagnos, trots att det enligt lag inte ska behövas en diagnos eftersom barn har rätt till särskilt stöd oavsett vilka svårigheter som finns eller om det finns en etikett på barnets svårigheter.

8.1 Vad som utelämnats

En aspekt som hade varit betydelsefull att ha med i studien är förskollärares professionalism. I detta fall är det viktigt som förskollärare att vara öppen för nya arbetssätt eller förändringar och att inte stannat kvar i ett redan inarbetat arbetssätt för att kunna ge varje barn jämlika förutsättningar till lärande och utveckling. En ytterligare aspekt som kopplas till förskollärares professionalism är att förskollärare inte ska blanda in egna värderingar eller åsikter i yrket och på så sätt inte ha förutfattade meningar mot någon. I förhållande till studiens innehåll, barn inom autismspektrum, hade förskollärares professionalism väl tillämpats i studien.

En ytterligare aspekt som inte beaktades i studien är när förskollärarna som intervjuades genomförde sina förskollärarytbildningar. Detta hade kunnat beaktas under intervjuerna och svaren hade sedan kunnat jämföras och diskuteras i resultatet och diskussionen och då hade

man möjligtvis kunnat se ifall förskolläraryrket påverkar förskollärares kunskaper och uppfattningar.

8.2 Förslag till fortsatta studier

I denna studie har förskollärares uppfattningar synliggjorts vad gäller arbetet med kommunikationen. Som förslag till fortsatta studier hade observation av förskolans dagliga verksamhet kunnat tillämpas för att ta reda på om förskollärares uppfattningar stämmer överens med verkligheten eller inte. Då personers olika uppfattningar baseras utifrån deras synvinkel, kan det vara intressant att ta reda på hur arbetet faktiskt går till i praktiken, vad som faktiskt tillämpas i arbetet samt om det verkligen fungerar. Detta för att säkerställa att arbetet fungerar på det sätt förskollärarna uppfattat och gynnar barnen både enskilt och i grupp.

Ytterligare ett förslag kan vara att intervjua barnskötare på förskolor, specialpedagoger och vårdnadshavare till barn inom autismspektrum. Då förskolans verksamhet faktiskt inte bara består av förskollärare, är det intressant att ta reda på barnskötarens uppfattningar och jämföra dessa med förskollärares uppfattningar och se hur samarbetet emellan fungerar för att stötta barn inom autismspektrum. Genom att intervjua specialpedagoger hade man också kunnat se kunskapsskillnader mellan förskollärare och specialpedagoger och ifall de använder samma strategier i kommunikationsarbetet eller inte. Även vårdnadshavare till barn inom autismspektrum kan vara intressanta att intervjua. Detta för att ta reda på ifall de anser att alternativa kommunikationsverktyg har fungerat i förskolan och även utanför verksamheten. På så vis kan en annan synvinkel på arbetet belysas och det kan resultera i att förskollärare får reda på om kommunikationsarbetet i förskolan faktiskt hjälper barnen hemma och efter förskoletiden. På detta sätt kan en röd tråd i förskollärares arbete och möjliga mönster i vad som fungerar och vad som inte fungerar synliggöras.

8.3 Relevans för läraryrket

Den här studien är relevant för läraryrket på flera olika sätt. Förskolans arbete utgår från Läroplanen (2018) där det står vad barnen ska ges möjlighet att lära, men det står inte i Läroplanen hur arbetet ska gå till. Därför är olika uppfattningar, som genomsyrar hela studien, väsentligt för läraryrket eftersom varje individ utgår från tidigare erfarenheter samtidigt som

Läroplanen följs.

Kommunikation för barn är en demokratisk rättighet (Johansson, 2011) där förskolan alltså måste ge varje barn jämlika förutsättningar för kommunikation och alternativ och kompletterande kommunikation kan vara en sådan förutsättning för vissa barn. Syftet med studien är som sagt inte att lösa något problem utan att synliggöra förskolläraernas uppfattningar kring hur de arbetar eller hur arbetet med kommunikation kan ske, speciellt med barn inom autismspektrum. Genom att synliggöra detta kan förskollärare ta del av och se hur andra förskollärare resonerar kring och arbetar med alternativa kommunikationsverktyg, den fysiska miljön och vilka möjligheter och hinder som kan tänkas uppstå. Genom att vara medveten om vilka hinder som kan finnas kan verksamma inom förskolan förebygga detta och därav kan möjligheterna övervinna hindren.

Förskolan lägger grunden för barns fortsatta lärande (*Läroplans en för förskolan*, 2018) och för att alla barn ska få rätt förutsättningar återigen, måste det också finnas kunskap inom ämnet och förskollärare måste veta hur man gör för att se till varje barns olika behov och förutsättningar för att barnet ska kunna lära och utvecklas så mycket som möjligt. Den här studien synliggör främst förskollärares uppfattningar kring kommunikationsarbetet för barn inom autismspektrum och hur de uppfattar att de arbetar med kommunikationen. Genom detta kan förskollärare som inte har mycket erfarenheter kring ämnet få inspiration och på så sätt bli nyfikna och testa nya arbetssätt samt utmana sig i sin pedagogiska roll.

9 Referenslista

Alsayedhassan, B., Lee, J., Banda, D. R., Kim, Y., & Griffin-Shirley, N. (2021). Practitioners' perceptions of the picture exchange communication system for children with autism.

Disability & Rehabilitation, 43(2), 211–216.

Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning: Educators' and parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 102–110. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1836939111103600414>

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.

Creer, S., Enderby, P., Judge, S., & John, A. (2016). Prevalence of People Who Could Benefit from Augmentative and Alternative Communication (AAC) in the UK: Determining the Need. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 639–653. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1460-6984.12235>

Douglas, S. N., & Gerde, H. K. (2019). A Strategy to Support the Communication of Students with Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 32-38.

Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (114–127). Liber AB.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: utbildning vid examensarbete och vetenskapliga artiklar*. Kultur & Natur.

Gerland, G. (2015). Autism- vad är det?. I G. Gerland, U. Aspflo (Red.), *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med annorlunda utveckling* (s. 19–24). Pavos Utbildning AB.

Gerland, G. (2015). Hur kan vi förstå?. I G. Gerland, U. Aspeflo (Red.), *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med annorlunda utveckling* (s. 25– 48). Pavos Utbildning AB.

Groft-Jones, M., & Block, M. E. (2006). Strategies for Teaching Children With Autism in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(6), 25–28.

Hanline, M. F., Nunes, D., & Worthy, M. B. (2007). Augmentative and Alternative Communication in the Early Childhood Years. *YC: Young Children*, 62(4), 78–82.

Hill, D., & Flores, M. (2014). Comparing the Picture Exchange Communication System and the iPad™ for Communication of Students with Autism Spectrum Disorder and Developmental Delay. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 58(3), 45–53. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11528-014-0751-8>

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Skolverket.

Johnston S, Nelson C, Evans J, & Palazolo K. (2003). The use of visual supports in teaching young children with autism spectrum disorder to initiate interactions [corrected] [published erratum appears in AAC AUGMENT ALTERN COMMUN 2004 Jun;20(2):123]. *AAC: Augmentative & Alternative Communication*, 19(2), 86–103. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/0743461031000112016>

Laubscher, E., Light, J., & McNaughton, D. (2019). Effect of an application with video visual scene displays on communication during play: pilot study of a child with autism spectrum disorder and a peer. *AAC: Augmentative & Alternative Communication*, 35(4), 299–308. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/07434618.2019.1699160>

Lundgren, U,P. (2014). Läroplansteori och didaktik - framväxten av två centrala områden. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning: grundbok för lärare* (s.139–220). Natur & Kultur.

Läroplan för förskolan: lpfö 18. (2018). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Taylor & Francis Group.

Mastrantuono, E., Burigo, M., Rodríguez-Ortiz, I. R., & Saldaña, D. (2019). The Role of Multiple Articulatory Channels of Sign-Supported Speech Revealed by Visual Processing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1625–1656.

Naber, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Dietz, C., van Daalen, E., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., & van Engeland, H. (2008). Joint attention development in toddlers with autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(3), 143–152.

<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s00787-007-0648-6>

Nilsson Jobs, E., Bölte, S., & Falck-Ytter, T. (2019). Preschool Staff Spot Social Communication Difficulties, But Not Restricted and Repetitive Behaviors in Young Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1928–1936. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10803-018-03867-0>

Pierce, J., Spriggs, A., Gast, D., & Luscre, D. (2013). Effects of Visual Activity Schedules on Independent Classroom Transitions for Students with Autism. *International Journal of Disability, Development & Education*, 60(3), 253–269. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/1034912X.2013.812191>

Rahman, M., Ferdous, S. M., Ahmed, S. I., & Anwar, A. (2011). Speech Development of Autistic Children by Interactive Computer Games. *Interactive Technology and Smart Education*, 8(4), 208–223.

Rombouts, E., Maessen, B., Maes, B., & Zink, I. (2020). Key Word Signing Has Higher Iconicity Than Sign Language. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 63(7), 2418–2424. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1044/2020_JSLHR-20-00034

SFS 2010:800. *Skollag*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Smith, O., & Jones, S. C. (2020). “Coming Out” with Autism: Identity in People with an Asperger’s Diagnosis After DSM-5. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 50(2), 592–602. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10803-019-04294-5>

Spiker, J. (2014). Is a picture-activity schedule an effective tool to use with children with autism spectrum disorder to assess performance? *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(3), 52. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/07303084.2014.876875>

Svensson, L., & Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi - För studier i, om och med förskolan* (s.89-107). Gleerups Utbildning AB.

Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (17–31). Liber AB.

Torsten Eriksson, L. (2018). *Kritiskt tänkande*. Liber AB.

UNICEF Sverige. (2018). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>

10 Bilaga A

Hej! Vi är två studenter som heter Julia Larsson och Wilma Bandh, som nu är inne på vårt sista år på förskolläraryrket på Göteborgs Universitet. Vi ska nu skriva vårt examensarbete som kommer undersöka hur förskollärare arbetar med att stödja barn inom autismspektrum i deras kommunikation. Våra fokusområden i studien är autismspektrum, den fysiska miljön på förskolan och alternativ och kompletterande kommunikation.

Svårigheterna hos individer inom autismspektrum är förmågan att tolka samt interagera med världen samtidigt som hen kommunicerar, varav detta kan yttra sig genom exempelvis utebliven respons, låga ljud som svar, obegripliga ljud, problem med att skapa korrekta meningar med ord samt en saknad känsla av vändtagning. Ett första tecken på kommunikationssvårigheter hos barn kan vara att barnet har svårigheter med att kunna rikta uppmärksamheten tillsammans med någon mot ett och samma fenomen. Det finns inget korrekt sätt i hur man arbetar med kommunikationen med barn inom autismspektrum, men olika hjälpmedel och arbetssätt kan stötta alla barn på olika sätt. Då en diagnos ofta inte ställs förrän senare i skollåren, vill vi belysa att man ofta inte vet om barns kommunikationssvårigheter rör sig om autismspektrum eller inte.

För att närma oss förskollärares tankar ska vi genomföra intervjuer. Intervjuerna kommer ta cirka 30 minuter och ske på zoom där vi dokumenterar samtalet med ljudinspelning. Det är bara vi (Julia och Wilma) som kommer få ta del av dessa ljudinspelningar, varpå materialet kommer förstöras efter att arbetet är godkänt av examinator. När materialet transkriberas och ska läggas in i studien kommer vi anonymisera alla som deltagit, och ingen obehörig kommer kunna ta reda på vilka ni är eller vilka förskolor som deltagit i studien.

Med vänliga hälsningar,

Julia Larsson och Wilma Bandh

11 Bilaga B

Intervjufrågor:

1. **Har du tidigare arbetat med barn som har fått diagnos inom autismspektrum?**
2. **Har du tidigare arbetat med barn som utreds för autismspektrum eller där man misstänkt autismspektrum?**
3. **På vilket sätt har du och dina kollegor arbetat med den fysiska miljön för att stötta barn inom autismspektrum eller andra barn som behöver stöd i kommunikationen?**

Möjlig följdfråga:

- Har detta fungerat bra? Varför? Varför inte?

4. **På vilket sätt upplever du att den fysiska miljön påverkar barn inom autismspektrum eller andra barns kommunikationsmöjligheter?**

5. **Har du arbetat med visuell kommunikation på förskolan? (*Konkret kommunikation*)**

Möjliga följdfrågor:

- Om ja- på vilket sätt?
- Om nej- varför?

6. **Finns det något arbetssätt du upplever fungerat bättre/sämre i kommunikationsarbetet?**

Möjliga följdfrågor:

- Varför har det fungerat bättre?
- Varför har det fungerat sämre?

7. **Upplever du några hinder och möjligheter i kommunikationsarbetet?**

8. Upplever du att ni arbetar annorlunda vad gäller barn inom autismspektrum och barn med kommunikationssvårigheter i övrigt?

Möjliga följdfrågor:

- Varför/varför inte?
- Gör/hade det kunnat göra skillnad?