

Autism i förskolan

Referensdokument

Detta material ingår i studiepaket NPF.

Innehåll

Autism i förskolan	1
Målgrupp	1
Förkunskap	1
Om innehållet	1
Tidsåtgång	1
<hr/>	
Moment 1 – Autism	2
Inledning	2
Funktioner och beteenden vid autism	3
<hr/>	
Reflektionsfrågor	8
Arbetslag	8
Specialpedagog	8
Resursperson	8
<hr/>	
Referenser	9

Autism i förskolan

Målgrupp

Materialet vänder sig till dig som arbetar i förskolan.

Förkunskap

Till den här delen är det bra om du har grundläggande kunskaper om NPF. Därför rekommenderar vi att du först tar del av innehållet i NPF i förskolan.

Om innehållet

Förskolans uppdrag är att alla barn ska ges förutsättningar och möjlighet att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Det står framskrivet i skollagen och i andra styrdokument. Ett barn behöver alltså inte uppfylla kriterierna för en neuropsykiatrisk diagnos för att få stöd. Förskolan ska alltid ge stöd om det finns behov (SFS 2010:800). Så när du läser formuleringen barn med autism så inkluderar det även de barn som behöver stöd, oavsett om de har en diagnos eller inte.

Här får du övergripande information om vad autism är och de pedagogiska konsekvenser som autism kan medföra. I mötet med barnen är det alltid viktigt att se till den unika individens förutsättningar i relation till lärmiljön och omgivningens förhållningssätt.

Det är viktigt att tidigt identifiera och ta vara på alla barns styrkor. Med rätt stöd och i rätt sammanhang kan barn med autism ha stor kunskap inom olika områden och en unik blick på världen (Mahdi et al., 2018). Därför är observationer och en pedagogisk kartläggning central i arbetet med att hitta styrkor och behov av anpassningar i lärmiljön.

Det är svårt att hitta generella lösningar eller metoder som passar alla. Med kunskap om autism blir det lättare för er i arbetslaget att planera och forma tillgängliga aktiviteter och en tillgänglig lärmiljö (Mahdi et al., 2018).

Tidsåtgång

Räkna med 10 minuter för inläsning. Reflektionstid tillkommer.

Moment 1 – Autism

Här får du information om autism, vad det kan innebära och vilka funktioner som kan vara påverkade.

Inledning

Förskolan ska stimulera varje barns utveckling och lärande. Varje barn har olika styrkor, behov och utvecklas och lär olika. Förskolan ska erbjuda en verksamhet som bygger på omsorg, utveckling och lärande. Utbildningen skall utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver (Läroplan för förskolan, 2018).

En del barn får en autismdiagnos under sin tid i förskolan och en del i skolåldern. Det är ändå viktigt att arbetslaget på förskolan har kunskap om autism för att förstå barnen bättre och kunna anpassa lärmiljön.

Det är viktigt med en tidig upptäckt av funktionsnedläggningen. Samtidigt är det helt naturligt med viss variation i barns utveckling och att svårigheterna kan ha andra orsaker. Förskolan ska sträva mot att skapa lärmiljöer där alla barn har det bra (UNICEF, 2020). Det är en fin balansgång mellan att vänta på utveckling och mognad och att ta upp oron med vårdnadshavare och att eventuellt föreslå att ta kontakt med Barnavårdscentralen, BVC, för stöd.

En övergripande diagnos

Autism är en funktionsnedläggning som visar sig i utmaningar i det sociala samspelet och sättet att kommunicera samt begränsade, repetitiva mönster av beteenden, intressen och aktiviteter.

Tidigare använde man sig av flera diagnoser inom autismområdet. Asperger syndrom, autism, atypisk autism och autismliknande tillstånd är nu samlade under den övergripande diagnosen autism (American Psychiatric Association, 2013).

Två huvudområden

Ett barn som har autism har svårigheter inom två huvudområden:

- Varaktiga brister i social kommunikation och social interaktion
- Begränsade repetitiva mönster i beteenden, intressen eller aktiviteter (American Psychiatric Association, 2013).

Minst en procent av befolkningen har autism (Howes et al., 2018, Gillberg, 2018) och ca 0,8 procent av förskolebarnen (Nygren et al., 2010). Det är ett livslångt tillstånd även om graden av funktionsnedläggningen kan ändras över

tid. Det är vanligt att barn med autism även har andra funktionsnedsättningar, samvariationer. Det verkar också vara vanligare med en mer ojämn begåvning jämfört med andra barn (Gillberg, 2018).

Flickor och pojkar

Autism hos flickor upptäcks ofta senare än pojkar. Omgivningen runt flickor med autism uppfattar dem ofta som mer sociala och kommunikativa än pojkar med samma funktionsnedsättning. Men det är viktigt att komma ihåg att de grundläggande svårigheterna egentligen är desamma (Kopp, 2010, Howes et al., 2018).

Samvariation

Det är vanligt att barn som har autism även har andra funktionsnedsättningar. Det kan bland annat röra sig om Attention Decifit Hyperactivity Disorder (adhd), språkstörning, intellektuell funktionsnedsättning och epilepsi (Gillberg, 2018). Det är också vanligt med sömnsvårigheter, huvudvärk och oro som också kan bero på brist på stöd (Kopp, 2010, Gillberg, 2018).

Det finns forskning som visar på en risk att man både kan över- och underskatta de kognitiva förmågorna hos barn med autism (Zwick, 2017). Det verkar vara vanligare att barn med autism har en mer ojämn begåvning (Gillberg, 2018).

Intressen

Barn med autism verkar vara mer beroende av att ha ett eget intresse för det de ska lära sig och för de aktiviteter de ska delta i. Forskning och erfarenheter från pedagoger visar att det har varit framgångsrikt att använda barnets specialintressen för delaktighet och ökad motivation (Gunn & Delafield, 2016).

Funktioner och beteenden vid autism

Det finns stora variationer inom diagnosen autism och det varierar vilka funktioner och beteenden som är påverkade och i vilken svårighetsgrad. Det är vanligt att autism påverkar:

- perception
- central koherens, förståelse av sammanhang
- exekutiva funktioner
- motorik
- social kognition och mentalisering
- tal, språk och kommunikation
- begränsade beteenden, intressen och aktiviteter.

Perception

Perception handlar om hur en person bearbetar, upplever och förstår sinnesintryck. Barn med autism har ofta en annorlunda perception. Det gäller bearbetning av syn-, hörsel-, smak-, lukt- och beröringsintryck, men även stimuli inuti kroppen. Dessutom kan balans-, muskel- och ledsinnet vara påverkade (Dakin & Frith, 2005).

Barn med autism kan reagera starkt eller ibland med fördröjning på både kyla och värme. De kan aktivt söka upp eller dras till vissa ljud. Det kan också vara motsatsen: att barnet undviker vissa ljud eller miljöer, till exempel matsituationen (Lorenz, 2012). I förskolan kan det visa sig att barnet uppfattar småprat mellan kompisar som störande eller att ljudet när någon håller lego på ett golv, är alldeles för högt.

Det kan också vara obehagligt att vara i hallen på grund av hög ljudnivå och trängsel. Att äta kan vara svårt eftersom konsistensen och smaken på maten kan upplevas obehaglig. Barnet kan uppleva att kläder sitter för hårt eller skaver.

Annorlunda perception kan vara en källa till stress. Kunskaper om det gör att omgivningen förstår varför barn kan agera på ett visst sätt (Lorenz, 2012).

Central koherens, förståelse av sammanhang

Central koherens är en kognitiv funktion som handlar om hur man tolkar information från omvärlden (Frith, 1994). För ett barn med svag central koherens kan vardagen och omvärlden uppfattas i delar som analyseras var för sig och delarna kan vara svåra att foga ihop till ett sammanhang (Lorenz, 2018).

Det kan exempelvis visa sig genom att ett barn tolkar uppmaningen ”nu ska vi gå ut” bokstavligt och inte förstår att man först måste ta på sig kläderna eftersom ingen sa det. Ett annat barn kan ha svårt att känna igen en pedagog som har klippt sig. För att inte ta miste på en person kan barn med autism memorera andra detaljer som kläder, skor, hårfärg eller en specifik plats i rummet. Det kan göra att barnet inte känner igen pedagogen i ett annat sammanhang än på förskolan (Lorenz, 2012). Barnet kan lägga allt sitt fokus på en liten detalj som inte alls är viktig i sammanhanget.

Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner är ett samlingsbegrepp för flera olika kognitiva funktioner som hjälper oss att styra och reglera våra tankar, känslor och beteenden. De hjälper oss bland annat att samordna information, fungera målmedvetet, dra lärdomar av tidigare erfarenheter och anpassa oss till olika

situationer och miljöer (Otero et al., 2014, MacKenzie, 2019). Vilka exekutiva funktioner som är påverkade och i vilken grad varierar mycket.

Förskolan är en plats med många människor, olika miljöer och skiftande aktiviteter att förhålla sig till och att växla mellan. Det är en utmaning för barn med autism, eftersom både svårigheter med att vara flexibel och känslighet inför förändringar ingår i diagnosen (American Psychiatric Association, 2013).

Det är vanligt att barn med autism har svårt att planera och organisera. Det får konsekvenser i både stort och smått, till exempel när det gäller att sätta på sig kläder i rätt ordning, lägga tillbaka saker på rätt plats eller avbryta en lek. En tydlig struktur med bildstöd kan hjälpa barnet (Doebel, 2020).

Motorik

En del barn har någon form av motoriska svårigheter. Den motoriska utvecklingen kan också vara försenad (Hilton et al., 2014). Några kan ha lite stelare rörelsemönster för att de har svårt med koordination och automatisering av rörelser. Svårigheterna kan visa sig genom att barnet exempelvis har svårt att lära sig cykla, eftersom det kräver att man kan koordinera rörelser, balansera och samtidigt styra (Attwood, 2011).

Att gå i ojämn terräng, ta sig över trösklar eller en sandlådekant kan också vara svårt. Några barn lär sig inte genom lek på samma sätt som andra barn vilket kan påverka utvecklingen av deras motoriska förmåga och fysiska aktivitet (Hilton et al., 2014).

Social kognition och mentalisering

Social kognition handlar om hur vi tänker om oss själva och hur vi tänker om andra. En viktig del av social kognition är mentaliseringsförmågan.

Mentalisering är en viktig förmåga i all kommunikation mellan människor. Det handlar dels om att kunna se sig själv utifrån, dels om att kunna sätta sig in i andras tankar och känslor och förutsäga andras reaktioner. Och det handlar också om att kunna föreställa sig hur något ska bli (Attwood, 2011).

För barn med autism kan förmågorna inom social kognition vara nedsatta. Det kan vara svårt att läsa av sociala koder under exempelvis spel och lek (Edfelt et al., 2019). Det kan leda till att barnet hamnar i konflikter för att det missförstår det sociala samspelet.

Mentalisering är något som vi sysslar med oavbrutet i olika sammanhang. Det sker automatiskt och intuitivt när vi läser av ansiktsuttryck, kroppsspråk, tonläge och någons intresse. Det påverkar i sin tur hur vi förstår, känner och agerar i en situation. För många barn med autism är förmågan inte automatiserad vilket kan leda till brister i ömsesidigheten.

Förmågan till socialt samspel kan till viss del tränas upp och utvecklas med tiden (Bölte et al., 2015). I förskolan kan det sociala samspelet underlättas av att barnet får vara i sammanhang som det förstår och känner igen. Det kan hjälpa att få delta i strukturerade aktiviteter i mindre grupper och med mer vuxenstöd.

Vissa barn drar sig undan sociala situationer eftersom de blir osäkra eller tycker att det blir svårt, trots att de egentligen vill ha kontakt med andra barn. Andra visar inte lika stort intresse för sociala situationer (Guillon et al., 2014, Gazzaniga, 2019, Attwood, 2011).

Tal, språk och kommunikation

Den språkliga förmågan kan variera mycket. En del barn har ett mycket välutvecklat språk medan andra talar lite eller inte alls (Miniscalco et al., 2006). Språkförståelsen kan variera, och såväl ekotal och fördröjt ekotal kan förekomma (American Psychiatric Association, 2013). Ekotal innebär att barnet återupprepar det som sägs utan att alltid ha ett syfte med det eller förstå vad det betyder. Barnet kan också återupprepa fraser från exempelvis filmer eller tv-program.

För vissa barn kan det vara svårt att anpassa språket till situationen, tolka det som sägs mellan raderna och att tolka människors kroppsspråk, mimik eller gester (Attwood, 2011).

Begränsade beteenden, intressen och aktiviteter

Alla barn kan ha intressen eller aktiviteter som de blir upptagna av under en period. Barn med autism kan ha intressen som de blir särskilt intresserade av och som ibland helt dominerar deras vardag.

Det kan uppta mycket tid och energi för barnet men kan också ge glädje, mening och sammanhang. Leken kan också ske på ett annorlunda sätt. Barnen kan ägna sig åt sensomotoriska lekar som exempelvis rörelselekar, yrsellekar, bråklekar eller att snurra något (Conn, 2018). Många tycker också om att rada upp och sortera saker (Gerland & Aspflo, 2015).

En del barn kan ha motoriska stereotypier vilket också kan förekomma i normalutvecklingen hos yngre barn. Då kan barnet vifta med händerna, springa högt på tå, snurra runt eller spela med fingrarna framför ögonen. Stereotypierna blir ofta tydligare vid starka känslolägen, alltså vid både glädje, frustration och ilska. (Aspeflo, 2010).

Det kan vara tryggt att hålla fast vid rutiner eftersom det ökar förutsägbarheten för barnen (Attwood, 2011). Om en rutin bryts kan det leda till oro. För ett barn med autism kan det räcka med att någon bytt plats på kritorna i hyllan eller att man inte får sitta på samma plats vid sångsamlingen.

Barn med autism kan ha svårare att se sammanhang, att läsa av omgivningen och att föreställa sig saker. Det gör att förändringar blir mer ansträngande. Därför är det viktigt att förskoledagen är strukturerad och förutsägbar. När ett barn inte förstår ett sammanhang finns en risk att det skapar egna rutiner och ritualer för att få förutsägbarhet, sammanhang och kontroll (Edfelt et al., 2019). Dessa rutiner och ritualer kan vara svåra att bryta.

I förskolan kan man göra barnet medveten om dagens planering. Man kan till exempel förbereda med hjälp av bildscheman och genom att ha rutiner. Det ökar förutsägbarheten och tryggheten för barnen (Cashin & Yorke, 2018).

Reflektionsfrågor

Reflektionsfrågorna kan användas enskilt eller i grupp och formuleras om så att de passar olika yrkesgrupper.

Arbetslag

Perception:

- Hur anpassar ni aktiviteter för att möta barns behov?
- Hur anpassar ni den fysiska lärmiljön för att möta barns behov?

Central koherens:

- Hur anpassar ni undervisningen för att möta barns behov?
- Hur anpassar ni den fysiska lärmiljön för att möta barns behov?

Social kognition och mentalisering:

- Hur anpassar ni undervisningen för att möta barns behov?
- Hur anpassar ni den fysiska lärmiljön för att möta barns behov?
- Vilka rutiner har ni för att upptäcka barns behov?
- Hur tar ni tillvara det ni tagit del av i detta material i er planering och utformning av undervisningen, på grupp- och individnivå?

Specialpedagog

Perception:

- Hur stöttar du arbetslaget i deras arbete med att anpassa aktiviteter?
- Hur stöttar du arbetslaget i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?

Central koherens:

- Hur stöttar du arbetslaget i deras arbete med att anpassa undervisningen?
- Hur stöttar du arbetslaget i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?

Social kognition och mentalisering:

- Hur stöttar du arbetslaget i deras arbete med att anpassa aktiviteter?
- Hur stöttar du arbetslaget i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?

Resursperson

- Vilka förutsättningar och rutiner finns för samarbete på er förskola?
- Vad behöver utvecklas?

Referenser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 uppl.) American Psychiatric Publishing.
- Aspeflo, U. (2010). *Aspeflo om autism*. Aspeflo & Klamas AB.
- Attwood, T. (2011). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Studentlitteratur.
- Bölte, S., Ciaramidaro, A., Schlitt, S., Hainz, D., Kliemann, D., Beyer, A., Poustka, F., Freitag, C. & Walter, H. (2015). Training-induced plasticity of the social brain in autism spectrum disorder. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 207(2), 149–157.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.143784>
- Cashin, A. & Yorke, J. (2018). The relationship between anxiety, external structure, behavioral history and becoming locked into restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorder. *Issues in mental health nursing*, 39(6), 533–537.
<https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1418035>
- Conn, C. (2018). *Lek och vänskap, inkluderande pedagogik för barn med autism*. Studentlitteratur.
- Dakin, S., Frith, U. (2005). Vagaries of visual perception in autism. *Neuron* 48(3), 497–507. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.10.018>
- Doebel, S. (2020). Rethinking executive function and its development. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 15(4), 942–956. doi:10.1177/1745691620904771
- Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C. & Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Natur och Kultur Akademisk.
- Frith, U. (1994). *Autism: Gåtans förklaring*. Liber.
- Gazzaniga, M., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. (2019). *Cognitive neuroscience. The Biology of The Mind*. W. W. Norton & Company.
- Gerland, G. & Aspeflo, U. (2015). *Barn som väcker funderingar – se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Pavus utbildning.
- Gillberg, C. (2018). *ESSENCE: Om adhd, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Natur & Kultur Akademisk.

- Guillon, Q., Hadjikhani, N., Baduel, S. & Rogé, B. (2014). Visual social attention in autism spectrum disorder: insights from eye tracking studies. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 42, 279–297. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.03.013>
- Happé, F., & Frith, U. (2014). Annual research review: Towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 55(6), 553–577. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12162>
- Hilton, C., Cumpata, C., Klohr, C., Gaetke, S., Artner, A., Johnson, H. & Dobbs, S. (2014). Effects of exergaming on executive function and motor skills in children with autism spectrum disorder: a pilot study. *American journal of occupational therapy*, 68(1), 57–65. <https://doi.org/10.5014/ajot.2014.008664>
- Howes, O. D., Rogdaki, M., Findon, J. L., Wichers, R. H., Charman, T., King, B. H., Loth, E., McAlonan, G. M., McCracken, J. T., Parr, J. R., Povey, C., Santosh, P., Wallace, S., Simonoff, E., & Murphy, D. G. (2018). Autism spectrum disorder: Consensus guidelines on assessment, treatment and research from the British Association for Psychopharmacology. *Journal of psychopharmacology (Oxford, England)*, 32(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0269881117741766>
- Kopp, S. (2010). *Girls with social and/or attention impairments*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs Universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23134>
- Lorenz, D. (2012). *Stress och psykisk ohälsa hos unga med autism och Aspergers syndrom*. Gothia Förlag.
- Lorenz, D. (2018). *Stress och psykisk ohälsa hos elever med autism*. Gothia Fortbildning.
- Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. (2018). Skolverket.
- MacKenzie, H. (2019). Thinking and learning. I R. Jordan, J. M. Roberts & K. Hume (Red.) *The SAGE handbook of autism and education*. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526470409>
- Mahdi, S., Albertowski, K., Almodayfer, O., Arsenopoulou, V., Carucci, S., Dias, J. C., Khalil, M., Knüppel, A., Langmann, A., Lauritsen, M. B., da Cunha, G. R., Uchiyama, T., Wolff, N., Selb, M., Granlund, M., de Vries, P. J., Zwaigenbaum, L. & Bölte, S. (2018). An International Clinical Study of Ability and Disability in Autism Spectrum Disorder Using the WHO-ICF Framework. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(6), 2148–2163. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3482-4>

- Miniscalco, C., Nygren, G., Hagberg, B., Kadesjö, B., & Gillberg, C. (2006). Neuropsychiatric and neurodevelopmental outcome of children at age 6 and 7 years who screened positive for language problems at 30 months. *Developmental medicine and child neurology*, 48(5), 361–366. <https://doi.org/10.1017/S0012162206000788>
- Nygren, G., Cederlund, M., Sandberg, E. et al. (2012). Prevalensen av autismspektrumstörningar hos småbarn: en befolkningsstudie av 2-åriga svenska barn. *Journal of autism and developmental disorders* 42, 1491–1497. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1391-x>
- Otero, T. M., Barker, L. A. & Naglieri, J. A. (2014). Executive function treatment and intervention in schools. *Applied neuropsychology. Child*, 3(3), 205–214. <https://doi.org/10.1080/21622965.2014.897903>
- Petersson Bloom, L. (2021). Professional development for enhancing autism spectrum disorder awareness in preschool professionals. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(3), 950–960. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04562-9>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- UNICEF Sverige. (2020). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 14 september 2021. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>