



Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Flickor inom autismspektrumtillstånd i förskolan

Girls in autism spectrum disorders in preschool

Mona Sobhi

Sofia Saric

Specialpedagogexamen 90hp

Slutexamination 2020-08-27

Examinator: Magnus Erlandsson

Handledare: Lotta Anderson

Förord

Det har varit en lärorik process att genomföra denna studie och den har stundvis varit tuff men vi har lärt oss mycket av det. Vi har haft många givande reflektioner och diskussioner tillsammans som skapat innehållet i detta arbete. Vi vill tacka varandra för ett gott samarbete och våra familjer för deras tålamod under denna process. Vår basgrupp som uppmuntrat och varit ett gott stöd genom hela utbildningen vill vi även passa på att tacka, det har varit givande och lärorika diskussioner genom hela utbildningen.

Lotta Anderson som varit vår handledare har med uppmuntran, tålamod och goda råd hjälpt oss genomföra denna studie. Hon har med sin respons fått oss att tänka några varv extra. Tack!

Abstract

Saric, Sofia & Sobhi, Mona (2020). Flickor inom autismspektrumtillstånd i förskolan. *Girls in autism spectrum disorders in preschool*. Specialpedagogexamen, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmöuniversitet, 90 hp.

Flickor inom autismspektrumtillstånd (AST) tenderar att missas eller diagnostiseras senare än pojkar inom AST. I Barnombudsmannens årsrapport från (2016) framkommer att det är fler pojkar jämfört med flickor som diagnostiseras med Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och att flickor med NPF får sina diagnoser senare än pojkar. Flickors symtom uppmärksammas inte på samma sätt som pojkars, vilket kan leda till en del svårigheter för flickor som exempelvis depression, ätstörning och skolfrånvaro (Kopp, 2010). Det är av vikt att personal i förskolan har tillräckligt med kunskap kring flickor inom AST för att kunna upptäcka dem i god tid och erbjuda det stöd som behövs (Hedvall, 2014).

Denna studies syfte är att synliggöra flickor inom AST i fem förskolor, detta genom att belysa pedagogers och specialpedagogers upplevelser kring skillnader i symptomspresentation mellan pojkar och flickor. Syftet är även att undersöka om det finns svårigheter med att upptäcka flickor med autism och vad de upplever att det kan bero på, samt specialpedagogens roll i det förebyggande arbetet. Detta genom följande frågeställningar:

- Vilken kunskap finns kring flickor inom autismspektrumtillstånd i de studerande förskolorna?
- Finns det könsskillnader i upptäckten av förskolebarn med AST, om så är fallet vilka orsaker kan det bero på?
- Hur arbetar specialpedagogen förebyggande i arbetet med flickor inom autismspektrumtillstånd?

Vi har knutit an vår studie till Thomas Brantes professionsteori och de fyra begreppen; legitimitet, förtroende, auktoritet och autonomi som beskriver olika professioners villkor. Professionsteorin gjorde att vi kunde koppla samman specialpedagogens roll och uppdrag till förskollärarnas syn på specialpedagogen och dennes kunskap.

Studien är inspirerad av den vetenskapsfilosofiska ansatsen fenomenologi med livsvärldsansatsen som utgångspunkt. Det är en kvalitativ studie som består av semistrukturerade intervjuer med förskollärare och specialpedagoger.

Resultatet visar att förskollärarnas kunskapsnivå kring flickor inom AST varierar men att den överlag är låg. Detta kompletterar tidigare forskning som visar att lärare har en svag till acceptabel kunskapsnivå om AST (Haimour & Obaidat, 2013). Majoriteten av deltagarna lyfter fram att de mött fler pojkar än flickor inom AST och att pojkars symtom är lättare att känna igen än flickors. Båda professionerna upplever att de inte fått tillräcklig kunskap kring detta under sina utbildningar. Den kunskap som de införlivat har de inhämtat genom att de mött barn inom AST och att de själva sökt kunskap kring fenomenet. Detta stämmer överens med tidigare forskning som visar att lärares egen kunskapssökning i området har en positiv påverkan på lärares kunskaper (Young, Mannix McNamara & Coughlan, 2017). Specialpedagogerna lyfter fram att de genom handledning och fortbildning arbetar förebyggande medan förskollärarna betonar att de saknar specialpedagogen som utbildare och kunskapsförmedlare. Det framkommer även att det saknas en samsyn om vad ett förebyggande arbetet innebär.

Slutsatsen är att det behövs mer forskning kring flickor inom AST och en ökad kunskap hos förskolans personal. Utbildningarna bör inkludera kurser inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) för att kunna öka kunskapen hos förskollärarna och specialpedagogerna.

Nyckelord

Autismspektrumtillstånd (AST), flickor, förebyggande arbete, förskola, förskollärare, professionsteori, specialpedagog

Innehållsförteckning	
Inledning	7
Syfte och frågeställningar	9
Kunskapsbakgrund	10
Förskolans grundläggande uppdrag	10
Kunskap	10
Förebyggande arbete	12
Autismbegreppets historia	12
Autism	13
Diagnos och symptom	13
Särskilt stöd i styrdokumentet	14
Tidigare forskning	16
Autism- skillnader mellan pojkar och flickor	15
Tidiga insatser	16
Pedagogers kunskaper om autism	19
Sammanfattning	19
Teoretisk förankring	21
Professionsteori	21
Metod	24
Metodval	24
Urval	25
Genomförande	26
Analys och bearbetning	27
Etiska aspekter	28
Validitet, reliabilitet och generalisering	28
Resultat	30
Förskollärare	30
Generella kunskaper om AST	30
Kunskaper om flickor respektive pojkars symptom inom AST	31
Specialpedagogens roll-förebyggande arbete	32
Kunskap genom förskolläraryrket	33
Resultat specialpedagoger	34
Generell kunskap om AST	34
Kunskaper om flickor respektive pojkars symptom inom AST	35
Kunskap genom specialpedagogutbildningen	36

Intresse och mötet med barn med AST ger mer och fördjupad kunskap	36
Specialpedagogens roll - förebyggande arbete	37
Analys	39
Utbildning dåtid och nutid	39
Två professioner möts kring fenomenet AST	41
Specialpedagogens roll i det förebyggande arbetet i förskolan	42
Resultatdiskussion	46
Kunskap om flickor inom AST	46
Förebyggande arbete	47
Specialpedagogiska implikationer	48
Metod- och teoridiskussion	49
Förslag på fortsatt forskning	49
Referenslista	50
Bilagor	54

Inledning

Intresset för ämnet flickor inom autismspektrumtillstånd (AST) uppkom när en av oss deltagit i en föreläsning kring autismspektrumtillstånd och ett projekt som heter Rätt att leka eller ”leklotseri”, som genomförts i en kommun i Sydsverige. Specialpedagogerna och psykologerna föreläste bland annat om AST och om hur det kan visa sig hos flickor. Detta var något nytt för oss att symptompresentationen hos de olika könen kan visa sig olika. När vi berättade om detta för våra respektive kollegor och medarbetare, så upplever vi att de inte heller hade kännedom om detta. Detta väckte ett intresse för oss att undersöka vidare kring pedagogers upplevelser av AST och flickor samt specialpedagogens förebyggande arbete.

I Barnombudsmannens årsrapport från (2016) där det deltagit barn i åldrarna 8–22 år så framkommer att det är fler pojkar jämfört med flickor som diagnostiseras med Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och att flickor med NPF får sina diagnoser senare än pojkar. Detta får stöd i forskning kring autism till exempel av Shefcyk (2015), som menar att förhållandet mellan pojkar och flickor vanligtvis rapporteras som 4:1 för alla barn med AST med ännu färre flickor diagnostiserade med autism bland barn utan intellektuell funktionsnedsättning.

Vidare beskriver flickorna i Barnombudsmannens rapport (2016) att en förutsättning för diagnosen ofta har varit att de själva och deras föräldrar har varit aktiva. Rapporten lyfter även fram brister i kunskap om flickors symptom vid NPF vilket leder till en underdiagnostisering av flickor. Flickor upptäcks senare och har då ofta allvarigare symptom än pojkar. Kopp (2010) betonar att flickor ofta får senare autismsdiagnos än pojkar på grund av att forskningen mestadels berör pojkar med autism, vilket gör det svårare att upptäcka autism hos flickor. Hon poängterar att beteendena skiljer sig åt och detta medför att flickor uppmärksammas långt senare i livet än pojkar. Hon belyser även att könsskillnaden i diagnostisering beror på att flera autismskriterier är kodade efter pojkars symptom, inte för att färre flickor har autism eller att flickor möter färre problem. Vidare poängterar hon att det behövs mer utbildning om flickor med psykiska problem och sociala interaktionssvårigheter.

I skollagen (SFS 2010:800) framgår att förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och

lärande bildar en helhet. Lagen betonar att förskolan ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning.

FN:s konventionen om barnets rättigheter (Barnkonventionen, SFS 2018:1197) som blev lag i Sverige i januari 2020, säkerställer att alla barn har samma rättigheter och har lika värde. Den säkerställer också att konventionsstaterna ska utnyttja sina tillgängliga resurser för att förverkliga barnets ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter samt att barns bästa ska beaktas i alla beslut som rör dem.

Läroplan för förskolan (Lpfö 18) betonar att förskolan ska spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention om barnets rättigheter (Barnkonventionen, SFS 2018:1197). Därför ska utbildningen utgå från vad som bedöms vara barnets bästa och att barn har rätt till delaktighet och inflytande samt att barnen ska få kännedom om sina rättigheter. Läroplanen för förskolan lägger tonvikten på att utbildningen ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (Skolverket, 2018).

Vid litteratursökningar kring flickor med AST insåg vi trots att det skrivs mycket om ämnet i olika tidningar, hemsidor och forum som exempelvis Läkartidningen och av Autism- och Aspergerförbundet, att området verkade relativt outforskat jämfört med liknande forskning kopplat till autismspektrumtillstånd. Detta blev även tydligt vid artikelsök i elektroniska databaser. Utan tillräcklig kunskap om flickor med AST hos förskolans personal blir det svårt att uppmärksamma, upptäcka och erbjuda flickorna hjälp och stöd i tid, vilket leder till försämrad livskvalitet. Vi upplever att forskningen om autism hos flickor i förskoleålder är begränsad och att det råder kunskapsbrist inom området, vilket är ett starkt skäl till att vi är intresserade av att studera det närmare och förhoppningsvis kunna bidra med mer kunskap kring flickor med autism i förskolan. Med ovanstående inledning har studiens syfte och frågeställningar formulerats.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilken kunskap som finns gällande flickor inom autismspektrumtillstånd (AST) i fem förskolor genom att belysa pedagogers och specialpedagogers upplevelser kring skillnader i symptompresentation mellan pojkar och flickor. Vi vill även undersöka om det finns svårigheter med att upptäcka flickor med autism och vad de upplever att det kan beror på samt specialpedagogens roll i det förebyggande arbetet.

- Vilken kunskap finns kring flickor inom autismspektrumtillstånd i de studerande förskolorna?
- Finns det könsskillnader i upptäckten av förskolebarn med AST, om så är fallet vilka orsaker kan det bero på?
- Hur arbetar specialpedagogen förebyggande i arbetet med flickor inom autismspektrumtillstånd?

Kunskapsbakgrund

Detta avsnitt inleder vi med att beskriva vad vi menar med begreppen förskola och kunskap som är återkommande i studien. Avsnittet fortsätter sen med att beskriva hur autism uppfattats genom tiderna, vilka symptom och hur det diagnostiseras och vad menas med förebyggande arbete samt vad styrdokumentet säger om särskilt stöd. Detta genom de huvudsakliga rubrikerna; Förskola, kunskap, förebyggande arbete, historia, autism, diagnos och symptom och särskilt stöd i styrdokumentet.

Förskolans grundläggande uppdrag

Alla barn i Sverige har rätt till förskoleplats vare sig föräldrarna arbetar, studerar, är arbetslösa, föräldralediga, sjukskrivna eller asylsökande från och med ett års ålder (Skolverket, 2020). Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska utbildningen i förskolan lägga grunden för ett livslångt lärande. Den ska utgå från en helhetssyn på barnen och deras behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.

Enligt förskolans läroplan (Lpfö18) ska utbildningen alltid vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet när det gäller såväl innehåll som arbetssätt. Varje barns utveckling och lärande ska stimuleras och utbildningen i förskolan ska ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov och anpassas till alla barn. Lpfö (2018) lägger stor vikt på barngruppen och samspelet mellan barnen som en viktig och aktiv del i barnens utveckling och lärande i förskolan.

Kunskap

Nationalencyklopedin (u.å.) beskriver kunskap på följande sätt; fakta, förståelse och färdigheter tillägnade genom studier eller erfarenheter. Enligt Gustavsson (2002) kännetecknar kunskap människans strävan att överleva och skaffa sig ett bättre liv både individuellt och kollektivt. Det finns olika uppfattningar om vad kunskap kan vara. Inom kunskapsteori eller "epistemologi" utgår man ofta från Platons beskrivning av kunskap som även finns i de flesta uppslags- och läroböcker. Enligt Platons definition är kunskap både sann och att man tror på det man vet. Enligt definitionen börjar kunskap med vad vi kan tro är sant.

Platons efterföljare Aristoteles delade kunskap i tre former knutna till olika verksamheter. *Episteme* som är knuten till den teoretiska kunskapen vilken är

förknippad med det reflekterande och undersökande livet. *Techne* som är knuten till hantverk och skapande verksamheter samt *Fronesis* som är knuten till det etiska och politiska livet. Den teoretiska eller vetenskapliga kunskapen har stor betydelse i och kännetecknar vår moderna tid (Gustavsson, 2002).

Synen på kunskap har ändrats genom tiden. Medan Platon och Aristoteles betraktade kunskapen som värdefull i sig och därför är värd att eftersträvas för sin egen skull, betraktas kunskapen i den moderna tiden som ett instrument eller ett medel för att uppnå andra mål (Johansson, Ekenberg, Masterton & Remes, 2004).

I förordning om ändring i högskoleförordningens (SFS 2017:1111) mål för specialpedagogexamen framgår det att studenten ska visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd. Under kunskap och förståelse ska studenten:

- Visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen.
- Visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.
- Visa kunskap om funktionsnedsättningar, inbegripet neuropsykiatriska svårigheter. `

(Utbildningsdepartement, SFS 2017:1111).

Det sista målet är nytt eftersom 7,5 hp om neuropsykiatriska svårigheter infördes höstterminen 2017. Det innebär att tidigare studenter inte har erbjudits kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i sin utbildning före 2017. Trots detta förväntas de visa sådan kunskap och självständigt arbeta med barn och elever i behov av särskilt stöd som i vissa fall är en konsekvens av neuropsykiatriska svårigheter.

I examensförordningen (SFS 2010:541) för förskolläraexamen ska studenten bland annat.

- visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov.
- visa kunskap om och förståelse för sociala relationer (...).
- visa fördjupad kunskap om barns kommunikation och språkutveckling.

(Utbildningsdepartementen, SFS 2010:541).

Enligt examensförordningen för förskollärare så förväntas det att de efter avslutat utbildning ska visa förmågan att identifiera specialpedagogiska behov vilket i denna studien syftar till flickor inom AST.

Det som vi menar med kunskap i vår undersökning är det som varje människa har personligt införlivat på ett sådant sätt att det kan användas av i sina liv och verksamheter (Gustavsson, 2002).

Förebyggande arbete

Ett förebyggande arbete menar vi utgår från ett patogent perspektiv vilket innebär att förebygga ohälsa och hinder i barnens lärande. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019) menar att ett förebyggande arbete börjar med att identifiera och kartlägga de faktorer som utgör risker för olika former av ohälsa eller hinder i lärandet. Det behöver göras på individ-, grupp- och organisationsnivå. Genom att sedan analysera riskerna underlättas planeringen av förebyggande insatser (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2019).

Autismbegreppets historia

Barnpsykiatrikern Leo Kanner använde begreppet autism 1943 för att beskriva barn som väckte hans uppmärksamhet genom sina ovanliga beteendemönster däribland brister i relationer med sina föräldrar från början av livet, försenad talutveckling som hindrar kommunikationen, avsaknad av känslor i samröre med andra människor och överdrivet upprepande av rutiner som barnen själv väljer (Nylander & Thernlund, 2013; Wing, 2012).

När Kanner beskrev barnen tog han ingen hänsyn till deras faktiska uppväxtförhållanden utan antog att orsaken till barnens problembeteende var att de uppfostrades av så kallade ”kylskåpsmödrar” som inte haft förmågan att ge dem kärlek och närhet (Rasmussen, 2014).

Under 1980-talet enades forskare om att autism berodde på biologiska faktorer och inte orsakades av känslolokala mödrar som inte kan knyta an till sina barn (Gillberg, 1999). Numera är forskare och kliniskt verksamma överens om att autism kan yttra sig på olika sätt men att det i grunden handlar om samma utvecklingsrelaterade funktionsavvikelser (Lorenz, 2018).

Autism

Forskning på autismområdet har tagit många kliv framåt, men vi vet fortfarande inte hur AST uppstår, menar Aspflo och Gerland (2015). Trots det är de flesta forskare eniga om att autism är en livslång funktionsnedsättning och att symptom bilden kan ändra sig betydligt över tid (Rasmussen, 2014). Hos spädbarn kan tecken på autism såsom brist på intresse för social interaktion börja framträda långt innan de får diagnos (Hjärnfonden, u å; Wing, 2012). Barn med autism kan tidigt visa tecken på svårigheter med socialt samspel och ömsesidig kommunikation (Attwood & Grandin, 2006; Gillberg, 2018).

Autism kan ofta kännas igen och diagnostiseras innan tre års ålder (Gillberg, 2018). För vissa kan det dock dröja upp till skolåldern eller längre innan symptomen uppmärksammas, och vissa får inte sin diagnos förrän i vuxen ålder (Kopp, 2010). Rasmussen (2014) menar att AST orsakas av en neurobiologisk funktionsavvikelse och inte av emotionella relationsproblem som forskare trodde tidigare. Ärftligheten vid autism är stor, cirka 70 procent till drygt 90 procent (Gillberg, 2018) även miljöfaktorer av olika slag spelar en stor roll, det kan röra sig om alkohol- eller medicineffekter under fostertiden, eller infektioner i hjärnan under de första levnadsåren. Det finns inte botemedel för autism men tidig diagnos och tillämpning av autismrelaterad pedagogik kan förbättra prognosen påpekar Rasmussen (2014). Autism uppträder sällan ensam utan ofta tillsammans med andra funktionsnedsättningar, psykiatriska diagnoser och sjukdomar såsom dyslexi, depression, ångest, epilepsi och sömnsvårigheter, vilket påverkar hur autisten tar sig i uttryck och vilket stöd som behövs (Habilitering och hälsa, 2008; Aspflo & Gerland, 2015). Barn som får autism tillsammans med andra funktionsnedsättningar identifieras ofta tidigare än högfungerande barn med autism vilka, speciellt flickor riskerar att bli utan diagnos och därmed utan specifika insatser. Enligt CDC ”Centers for Disease Control and Prevention” (2018) har mellan 1-2% av befolkningen i Europa en AST-diagnos och det är ungefär fyra gånger vanligare med AST hos pojkar än hos flickor. Kopp (2010) betonar att flickor anpassar sig mer socialt, därför märks inte deras svårigheter lika tydligt.

Diagnos och symptom

I två internationella diagnosmanualer, den amerikanska manualen DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) utges av den amerikanska psykiatriska föreningen, APA (American Psychiatric Association) och

Världshälsoorganisationens ”WHO” manualen ICD-10 (International Classification of Diseases) beskrivs diagnoser genom AST (Habilitering och hälsa, 2008). I DSM-5 har begreppet ”autism spectrum disorder ASD” ersatt de tidigare separata diagnoserna autistiskt syndrom, Aspergers syndrom och genomgripande störning i utvecklingen utan närmare specifikation. I den svenska versionen av DSM-5, Mini -5 är ASD översatt till autism. WHO har bearbetat en ny version av ICD-10, ICD- 11(har inte införts i Sverige) och i likhet med DSM-5 kommer de separata diagnoserna, autism i barndomen, Aspergers syndrom och atypisk autism benämnas som AST (Habilitering och hälsa, 2008). Två huvudområden används för att ställa diagnosen;

- begränsning av kommunikation och socialt samspel
- begränsade repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter.

Både kriterierna måste vara uppfyllda för att en person ska få en autismdiagnos. Symptomen ska ha funnits redan i barndomen och dessutom begränsa personen i vardagen. DSM-5 är en övergripande diagnos och tydliggör individens behov av stöd på tre olika nivåer: i behov av stöd, i behov av omfattande stöd och i behov av mycket omfattande stöd (Olsson & Olsson, 2017). Manualerna har fastställda kriterier för olika diagnoser så att diagnoserna kan ställas på samma grunder världen över (Autism & Asperger förbundet, 2009).

Olsson och Olsson (2017) menar att barn med autism kan ha behov av vanor och rutiner i sin vardag, då detta skapar rutiner och förutsägbarhet. Det är lättare för barn med autism att utveckla samspel med andra om dessa andra gör något som intresserar dem. För att förstå att något är intressant behöver barnen se och uppleva saker och aktiviteter. Vidare anser de att många barn med autism är känsliga för sinnesintryck såsom ljud, ljus, smak och lukt, de kan även ha olika perceptionsstörningar. Det är viktigt att uppmärksamma barns svårigheter utan att förstora det på ett sätt som kan påverka barnets utvecklingsmöjligheter negativt.

Särskilt stöd i styrdokument

Enligt skollagen (2010:800 kap. §.2) ska förskolan stimulera barns utveckling och lärande och erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov. Det framgår även att barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Det framgår även att om det på något sätt framkommer att ett barn är i

behov av särskilt stöd, ska rektorn se till att barnet ges sådant stöd (SFS 2010:800 kap.§.9).

Även i förskolans läroplan (Lpfö18) framgår att utbildningen ska främja och stödja barns utveckling och lärande och att den ska anpassas efter barnens förutsättningar, kunskaper och behov. Det betonas att barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2018). Barnen i förskolan ska ges möjlighet att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer och möjligheten att få uppleva den tillfredsställelse och glädje när de gör framsteg, övervinner svårigheter och att vara en tillgång i gruppen (Skolverket, 2018). Arbetslaget ska särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling, samt ge stimulans och särskilt stöd av olika slag till de barn som befinner sig i svårigheter. Det nämns alltså varken i skollagen eller läroplanen att en diagnos är nödvändig för att erhålla stöd. Vidare belyser läroplanen också att utbildningen aktivt ska arbeta för jämställdhet mellan könen (Skolverket, 2018). Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter (Barnkonventionen, SFS 2018:1197) säkerställer att barn med fysisk eller psykisk funktionsnedsättning ska ges det stöd som behövs och att stödet ska säkerställa att barnet få tillgång till utbildning, förberedelse för arbetslivet och integrering i samhället.

Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som berör ämnet autism hos flickor, pedagogers kunskaper om autism samt vikten av tidiga insatser som är relevant för studiens syfte och som behandlar forskningsfrågorna. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av forskningsläget.

Autismskillnader mellan pojkar och flickor

Trots att autism hos flickor är ett ämne som diskuteras i olika forum och tidningar, speglas det inte på samma sätt i forskning. Könsskillnaderna i AST-symptom har undersökts av få forskare. Sammantaget har tidigare forskning visat relativt få skillnader i AST-symptom baserade på kön. Resultaten har varierat i stor utsträckning beroende av funktionsnedsättnings grad och bedömningsmetodik (dvs observation eller intervju med föräldrar) (Rivet & Matson, 2011). Hedvall (2014) lyfter fram att den stora majoriteten av forskning inom AST har genomförts med barn i skolåldern och att relativt få studier genomförts med barn i förskoleåldern.

Kopp (2010) har genomfört en studie med 100 flickor som besökt läkare med anledning av svårigheter med social interaktion och eller koncentrationsförmåga i eller utanför skolan. Ingen av flickorna i studien hade någon diagnos då, men när de genomgick en detaljerad psykiatrisk och psykologisk undersökning, visade resultatet att nästan hälften av dem hade AST och att lika många hade ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) som huvuddiagnos. Föräldrarna hade tidigt oroat sig för döttrarnas beteende och utveckling redan under de första levnadsåren och sökt hjälp men utan att få en riktig diagnos på flickornas problem. Kopp betonar att flickor ofta får sin autismdiagnos senare än pojkar på grund av att forskningen mestadels berör pojkar med autism, vilket gör det svårare att upptäcka autism hos flickor. Hon poängterar att autismen är precis samma för pojkar och flickor, men att beteendena skiljer sig åt och medför att flickor uppmärksammas långt senare i livet än pojkar. Vidare betonar Kopp att det behövs mer utbildning om flickor med psykiska problem och sociala interaktionssvårigheter.

Kopp, Kelly och Gillberg (2010) markerar att flickor som diagnostiseras med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar såsom AST eller ADHD senare i barndomen, ofta har en rad allvarliga psykiatriska diagnoser. Detta stämmer överens med Kopp

(2010) resultat som visade att flickorna i studien även hade andra svårigheter som bland annat ångest, depression och läs- och skrivsvårigheter. De hade blivit mobbade och hade stor skolfrånvaro. Kopp (2010) drar slutsatsen att flickors symtom inte tas på allvar inom sjukvården och att det behövs mer utbildning om flickor med psykiska problem och sociala interaktions svårigheter.

Kopp (2004) belyser att diagnosen autism delvis är en beteendediagnos och att flickor och pojkar i vissa avseenden är olika av naturen och de beter sig på olika sätt. Könsskillnaden i diagnostisering beror på att flera autismskriterier är kodade efter pojkars symptom, inte för att färre flickor har autism eller att flickor möter färre problem (Hjärnfonden, u å; Kopp, 2010). Vidare menar Kopp att pojkar är mer utagerande vilket ofta leder till tidigare upptäckt och åtgärder. Detta stämmer inte överens med Hallerbäck, Magnusson och Westerberg-Lind (2008) som noterade, i sin undersökning med flickor och pojkar med Aspergers syndrom, att flickorna beskrivs som mer utagerande än pojkarna. De menar att en majoritet av de flickor som agerar ut endast gör det i hemsituationen, vilket innebär att det inte märks utanför hemmet. Detta menar de skulle kunna bidra till att flickor med AST är svårare att upptäcka. En annan anledning som orsakar att flickor upptäckas senare, enligt Kopp (2004), är att pojkar och flickor har olika intresse. Det är vanligt att unga flickor med autism tränar sitt sociala samspel genom att leka med exempelvis dockor, medan pojkar föredrar lekar som är utmanande och spännande som superhjältar. Hon menar dessutom att flickor har bättre utvecklade sociala förmågor vilket kan överskugga flickornas autistiska symptom och vilseleda vid utredning och därmed fördröja en diagnos.

Hedvall (2014) i samstämmighet med Kopp (2010) menar att flickor är mer sociala än pojkar, därför uppmärksammas de inte lika lätt och att det söks andra förklaringar till flickors svårigheter som exempelvis blyghet. Hon nämner även att diagnosmanualerna är skrivna efter pojkars beteende vilket gör det svårare att anpassa dem efter flickors.

Andersson (2013) betonar att det krävs mer forskning om könsskillnader hos barn med autism. Studiens resultat visade inte på några signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor med autism. Andersson anser att flickors problem inte känns igen som talande för autism. Resultatet kan tolkas som att det kan vara mindre skillnader mellan flickor och pojkar än vad man tidigare funnit, eller att det fortfarande finns flickor som inte identifieras genom screening i låg ålder.

Tidiga insatser

Rasmussen (2014) betonar att det inte finns botemedel för autism men tidig diagnos och tillämpning av autismrelaterad pedagogik kan förbättra prognosen. De tidiga insatserna kan innebära förändrad prognos och livskvalitet för barnet och för hela familjen (Hjärnfonden 2019).

Hedvall (2014) genomförde en studie med 200 barn som följdes under en tvåårsperiod. Barnen ingick i studien när de diagnostiserats och skrivits in på autismcentret för små barn i Stockholm. Resultatet visade, i enlighet med Rasmussen (2014) att tidig upptäckt och tidiga åtgärder har visat sig ge positiva resultat vid autism. Hon påpekar vikten att följa och stödja varje barns utveckling. Hon menar även att förskollärare generellt är bra på att se barns svårigheter, men det är extra viktigt att öppna ögonen för att många flickor inte upptäcks förrän de är äldre eller inte upptäcks alls.

Gillberg (2018) menar vidare att symtom för autism kan upptäckas från första levnadsåret och att det är viktigt att observera barnets förmåga till kontakt för att få möjlighet att tidigt reagera när avvikelser finns. Detta ställer höga krav på förskollärare och annan personal i förskolan att även de bör ha tillräckligt med kunskaper om AST för att kunna uppmärksamma, upptäcka och erbjuda tidiga insatser för barn med AST.

På samma gång menar Fernell, Eriksson och Gillberg (2013) att det finns en växande enighet om att tidig diagnos gör det enklare att skapa en ”autismvänlig” miljö, där man underlättar för barnet och förbereder inför förändringar. De menar att det finns ett behov av kunskaper om vad autism innebär, så att personal kan utarbeta konkreta strategier för att stödja barnens sociala och kommunikativa utveckling. De lyfter fram att det är viktigt att insatserna bygger på bland annat att skapa motiverande inlärningssituationer med positiv förstärkning, där barnet kan uppleva framsteg.

Olsson och Olsson (2017) betonar att för barn i behov av särskilt stöd eller barn som riskerar att få svårigheter i sin utveckling är det bättre att förebygga problem än att försöka åtgärda dem i efterhand. De menar vidare att det går att förebygga problemen både genom tidiga insatser riktade till alla barn och genom insatser riktade till det enskilda barnet. Kutscher, Attwood och Wolff (2016) belyser att pedagoger ofta har stor erfarenhet av att träffa olika barn och att deras observationer är viktiga då de ofta kan upptäcka när ett barn inte betar sig som jämnåriga kamrater.

Pedagogers kunskaper om autism

För att kunna upptäcka, uppmärksamma och arbeta med barn som är i svårigheter, krävs det kännedom och kunskaper hos pedagoger. Det var svårt att hitta forskning som relateras till kunskaper hos personal i förskolans värld när det gäller autism, därför handlar artiklarna nedan om skolan. Stor del av forskningen kom fram till liknande resultat, vilket var att högre utbildning och erfarenhet ger mer kunskaper om AST.

Young, Mannix McNamara och Coughlan (2017) genomförde en nationell undersökning i Irland med syfte att visa högstadielärares förståelse och kunskaper om Aspergers syndrom. Resultatet visade att lärarnas kunskapsnivå och förståelse kring Aspergers syndrom inte verkade vara optimal. Det framgår av studien att erfarenheter, kontakt med dessa elever och egen kunskapssökning i området har en positiv påverkan på lärares kunskaper. Det visade även att 50% av lärarna som har undervisat elever med Aspergers syndrom inte fått någon utbildning kring det.

Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela och Tárraga-Mínguez (2017) genomförde en enkätundersökning med syfte att jämföra 866 förskollärostudenters kunskaper och missuppfattningar om autism under deras första och sista år på universitetet. Resultatet visade att ju längre fram i sin utbildning de kom, desto bättre kunskaper och mindre missuppfattningar hade de om autism. Resultatet visade även att speciell utbildning och erfarenhet hade ett betydelsefullt inflytande på kunskapen, men det hade ingen inverkan på antalet missuppfattningar. Dessa resultat tyder på att universitetsförberedelser inom AST kanske inte tillräckligt utbildar alla framtida lärare och specialpedagoger.

Haimour och Obaidat (2013) visar att det finns olika faktorer som har påverkan på hur djup kunskap olika lärare har om autism. Generellt framgår att lärare har en svag till acceptabel kunskapsnivå om AST. Resultaten pekade också på betydande skillnader i lärarnas kunskap om autism beroende på lärarnas position, utbildningsnivå, erfarenhet och kontakt med elever med autism. Lärare med högre utbildning exempelvis speciallärare, lärare med längre erfarenhet och de som har haft kontakt med elever med autism har haft mer kunskaper om autism jämfört med andra lärare.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis framgår av den redovisade forskningen att det krävs mer forskning om könsskillnader hos barn med autism och även mer forskning som inkluderar barn i

förskoleåldern. Forskning visar inte på många stora skillnader i autismsymptom mellan pojkar och flickor men att flickor är skickliga i att anpassa sig och dölja sina svårigheter vilket gör det svårare att de upptäckas och diagnostiseras.

Det framgår även vikten av tidigt upptäck och tidig diagnos för att kunna erbjuda barnen rätt stöd och hjälp och undvika att flickor som för det mesta får sin diagnos relativt senare än pojkar eller även missas, får andra svårigheter såsom ångest och depression. Detta ställer höga krav på bland annat förskolepersonal och deras kunskaper om autism.

Forskning visar även att det finns behov av att inkludera kurser om AST och likaså praktik med elever som har diagnoser i både lärarutbildning och specialpedagogutbildning.

Teoretisk förankring

I följande kapitel presenterar vi studiens teoretiska utgångspunkt som är professionsteori. Ordet profession härstammar från det latinska ordet *Profiteri* som betyder att avge ett löfte eller en ed. Från den medeltida professionelle innebar detta att man hade ett högre syfte och en speciell kompetens (Brante, 2014). Under 1500- och 1600-talet förändrade man utbildningarna för att fördjupa kunskapen inom specifika områden och för att göra kunskapen mer praktiskt användbar och nyttig. Detta ledde till det vi idag kallar professionalisering.

Då studien utgår ifrån två olika professioners kunskaper om flickor inom AST kommer studien kopplas samman med Thomas Brantes fyra begrepp som beskriver professioners villkor. Abbot är ytterligare en professionsteoretiker och han lyfter fram att det kan uppstå konkurrens mellan närliggande professioner dvs. interprofessionell konkurrens (Abbot, 1988). Detta är inte aktuellt i denna studie, då de olika professionerna i studien inte upplever någon konkurrens utan snarare en tillit till varandras professioner och kunskap.

Professionsteori

Brante (2014) beskriver tre olika professionstyper som beskriver professionernas ramar och föränderlighet.

Klassiska professioner, dessa har sitt ursprung från 1800-talet. Det är en utbildning som är specialiserad. Det är yrken som har traditionellt långa universitetsutbildningar med status, hög inkomst och prestige tex. läkare, jurister, forskare.

Nya professioner eller semiprofessioner, dessa tillkom under andra halvan av 1900-talet då välfärdssystemet och högskoleutbildningarna byggdes ut. Utbildningen är inte specialiserad utan är tvärvetenskaplig. Det är yrken som ofta tillhör den offentliga sektorn och har inga höga löner eller status tex. socionomer, sjuksköterskor och lärare. Det är yrken som är mer styrda dvs. de har mindre autonomi.

Preprofessioner, är yrken som knyts an till forskning vid högskolor och universitet tex. fastighetsmäklare, dataprogrammerare och fritidsledare. Det är yrken som strävar efter professionell status. De är en splittrad professionstyp som det inte har en tydlig gemensam nämnare och de går därför att dela in dem i undergrupper. Det är yrken som kan ses ha expertkunskaper inom sitt område.

Dessa tre professionstyperna ska inte ses som linjärt som att de klassiska professionerna kommer först och de andra är på väg ditåt. Professionstyperna kan istället ses som en triangel, då de är föränderliga och ändrar egenskaper genom den vetenskapliga och samhällsenliga utvecklingen. Den professionstyp som i nuläget har högst attribut som status, inkomst och formell kunskap kan komma att förändras med tiden.

Brante (2014) lyfter fram fyra begrepp som beskriver olika professioners villkor, *legitimitet* är inte enskilda professioners kunskap utan yrkeskårens kollektiva unika kunskap och kompetens. Enskilda utövare har genomgått utbildning, prövats och examinerats och yrkeskåren garanterar därmed skickligheten hos utövaren. Examensförordningen (SFS 2017:1111) för specialpedagoger innefattar en bredd av bland annat en fördjupad kunskap och förståelse för specialpedagogik, insikt i aktuell forskning och en fördjupad förmåga som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor. Denna fördjupade kunskap skapar en legitimitet för den professionella yrkeskåren som ligger till grund till *förtroendet* som finns för specialpedagogen. Det är typiskt att klienter, i detta fall förskollärare underordnar sig den professionellas bedömning som bygger på expertkunskap och på så sätt ger detta den professionella *auktoriteten*. Examinerade specialpedagoger förväntas enligt examensförordningen (SFS 2017:1111) göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter och ta ett särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna samt att samverka med andra yrkesgrupper, vilket de gör i handledning med arbetslag och ledningsgrupper. *Autonomi* för professionella innebär en självständighet och mandat att fatta egna beslut i specifika frågor. Specialpedagogen har i större mån än förskollärarna en självständighet att fatta beslut kring tillvägagångssätt och arbetssätt kring tex. en handledning. Förskollärarna har handledning och tar i viss mån egna beslut kring vilka metoder de sen använder i barngruppen. Detta går ihop med att specialpedagogen efter examen (SFS 2017:1111) självständigt ska kunna genomföra uppföljningar och utvärderingar samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. *Diskretion* är ytterligare ett begrepp som kan användas, vilket är en relationell term som innebär att den professionella kan bestämma vad som ska ske med någon annan i ett visst avseende. Någon får diskretion på grund av överlägsen kunskap och skicklighet. Specialpedagogen kan med sin expertkunskap upptäcka saker ute på förskolorna som de anser förskollärarna behöver fortbildning kring, som de lyfter i ledningsgrupperna och

som dessa sedan tar beslut kring. Detta är dock inte ett begrepp vi vidare kommer nämna i studien, då det rektorerna som har den reella diskretionen gällande dennes verksamhet.

Professioner måste ha särdrag i den utsträckning att det anses meningsfullt att tala om dem som ett speciellt socialt skikt. Moderna professioner får i första hand sina samhällspositioner och sin status via vetenskapen, det legitimerar deras strategier och positioner. Genom vetenskapen har olika professioner tillgång till djupare kunskaper och har ett fackspråk som för lekmannen blir okänt.

Brante (2014) belyser den universella definitionen av profession som *”är tillgångspunkter till (vad som anses vara) den högsta kunskapen inom ett område”* (s.259) och att praktiken vilar på denne kunskap. Den moderna professionen benämner Brante (2014) såhär; *”yrken vars praktik vilar på vetenskaplig grund”* (s.260). Det som utmärker starka professioner är att de har en djupare kunskap som skapar förutsättningar för reflektion över komplicerade fall. Då examensförordningen (SFS 2017:1111) bland annat kräver att specialpedagogen ska kunna visa förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhällsrelaterade och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna så anser vi att specialpedagogen är som Brante (2014) beskriver det, en stark profession.

Begreppen legitimitet, förtroende, auktoritet och autonomi (Brante, 2014) kommer vidare användas för att analysera och diskutera studiens resultat.

Metod

Då vi valt en kvalitativ forskningsstudie som baseras på deltagarnas upplevelser har vi låtit oss inspireras av den vetenskapsfilosofiska ansatsen fenomenologi med livsvärldsansatsen som utgångspunkt. Precis som Denscombe (2017) nämner så vill vi förmedla deltagarnas upplevelser och få en förstahandsupplevelse av deltagarnas upplevelser och kunskaper kring AST. Fenomenologi är inte huvudsakligen intresserad av orsaksförklaringar utan som Fejes och Thornberg (2009) lyfter fram beskrivningen av människors upplevelser.

Fenomenologin kan kopplas tillbaka till Edmund Husserl (1859–1938) som önskade skapa ett nytt tankesätt och synsätt inom filosofin. Enligt Bjurwill (1995) var Husserls tanke att det skulle gå att bygga vetenskapliga hus som byggde på fenomenologisk grund. Syftet var att alltid gå till sakerna själv och att vetenskapen skulle bygga på strikt fakta och inte lösa spekulationer (Bjurwill, 1995). Överfört till vår studie innebär det en direktkontakt med deltagarna i studien och inhämtad förstahandsinformation kring fenomenet som vi valt att studera. Då det inte finns så mycket forskning kring flickor inom AST i förskolan så blir deltagarnas upplevelser det centrala. Då detta är en studie som är inspirerad av fenomenologin så har vi genomfört semistrukturerade intervjuer, vilket enligt Crotty (1996) i (Fejes & Thornberg, 2009) innebär att forskaren ställer öppna frågor, är aktivt lyssnande och skapar ett stimulerande samspel med deltagaren.

Metodval

Fenomenologiska studier genomförs oftast med hjälp av intervjuer menar Giorgi (1997 i Fejes & Thornberg, 2009) och Lantz (2013) lyfter fram att detta är det lättaste sättet att få information på. Genom att ställa frågor går det att komma åt en persons upplevelser och uppfattningar. Då studien har livsvärldsansats som utgångspunkt är intervjuer en metod att få svar på frågeställningar. En intervju är en dialog mellan den som intervjuar och deltagaren och har ett bestämt syfte (Lantz, 2013).

Stukát (2011) belyser att öppna intervjuer bedöms vara bättre metoder än enkäter som med bestämda frågor eller observationsmallar där det är utvalda kategorier. Semistrukturerade intervjuer är ett metodval som Bryman (2014) beskriver innebär att forskaren har ett tydligt ämne som ska studeras, men att deltagarna har flexibiliteten att utveckla sina svar i intervjun. Det finns även möjlighet för forskaren att ställa följdfrågor

till deltagarna. Detta kan kopplas samman med Fejes och Thornberg (2009) som lyfter fram att en fenomenologisk forskningsmetod innebär att det är ett fenomen som undersöks och att det är deltagarnas perspektiv kring fenomenet som lyfts fram.

Urval

Vi valde att göra ett målinriktat urval som innebär att urvalet består av deltagare som är relevanta för vårt syfte och frågeställningar (Bryman, 2014). Urvalet består av 6 legitimerade förskollärare och 6 specialpedagoger, varav en specialpedagog arbetar som teamledare för ett antal specialpedagoger i ett utbildningsområde. Vi kom fram till att detta var ett rimligt antal deltagare i förhållande till storleken på studien. Deltagarna kommer från olika förskolorområden i kommunen och är till stor del kända för oss sen tidigare, då de kommer från förskolorområden vi tidigare arbetat i eller som vi i nuläget arbetar i. Detta var ett strategiskt beslut att göra det urvalet då vi resonerade så som Bryman (2014) lyfter fram att om där finns en relation så är chansen större att de tillfrågade tackade ja till en intervju och om relationen inte är tillfredställande för deltagaren så finns chansen att de avbryter sitt deltagande.

En förskollärare som tidigare deltagit i projektet Rätt att leka, som nämns i inledningen var ett medvetet val att tillfråga för studien. Detta för att se vilka kunskaper och erfarenheter förskolläraren har om AST och om projektet gjort någon skillnad i förskollärarens kunskap om AST. Alla deltagare arbetar i samma kommun, men på olika arbetsplatser. Vi valde att intervjua både förskollärare som har arbetat i många år och nyexaminerade förskollärare samt förskollärare av olika kön. Detta var ett beslut vi tog utifrån att förskollärarytbildningen har förändrats med tiden och för att se om detta spelar någon roll gällande förskollärarnas kunskap om AST. De deltagande specialpedagogernas examinationsår varierar precis som förskollärarnas. Specialpedagogerna valde vi i stor utsträckning utifrån att vi mött dem någon gång under vår yrkesverksamma tid. Vi valde även att intervjua en specialpedagog som arbetar som teamledare för specialpedagoger i ett förskoleområde i kommunen. Detta för att ta del av dennes kunskaper och upplevelser om AST (se tabell 1)

Tabell 1. Deltagare som ingår i studien

Deltagare	Examensår	Deltagare	Examensår
Förskollärare A	Examinerad 2018	Specialpedagog teamledare G	Examinerad 2010
Förskollärare B	Examinerad 2018	Specialpedagog H	Examinerad 2005
Förskollärare C	Examinerad 1984	Specialpedagog I	Examinerad 2009
Förskollärare D	Examinerad 2020	Specialpedagog J	Examinerad 2008
Förskollärare E	Examinerad 2011	Specialpedagog K	Examinerad 2019
Förskollärare F	Examinerad 2016	Specialpedagog L	Examinerad 2011

Genomförande

Deltagarna i studien kontaktades via mail, telefon eller personligen och blev informerade om studien och tillfrågade om deras deltagande. De som tackade ja till att delta fick sedan missivbrevet och samtycket (bilaga 3) tilldelat sig både via mail och personligen. Samtycket skrevs under innan intervjun påbörjades. Vi valde att genomföra intervjuerna med fyra av förskollärarna på deras respektive arbetsplats och de valde då lokal som intervjun genomfördes i. Två av förskollärintervjuerna genomfördes på en av våra arbetsplatser som även var känd för deltagaren och då valde vi rum för intervjun. Specialpedagogernas intervjuer genomfördes på respektive förskolområdes kontor och de hade då själv bokat lokal för intervjuerna.

Stukát (2011) belyser vikten av att miljön är ostörd och att deltagaren och de som genomför intervjun upplever miljön som trygg och lugn vilket kan skapas genom att träffa deltagaren på dennes hemmaplan. Vid intervjuerna utgick vi ifrån en intervjuguide och hade ett antal intervjufrågor, men dessa ställdes inte i samma ordning som i guiden. Intervjufrågorna var formulerade på ett sätt så att deltagarna inte hindrades i sitt sätt att berätta om hur de uppfattar sin värld (Bryman, 2014).

Vi avsatte 45–60 min per intervjutillfälle och intervjuerna spelades in med hjälp av digitala medier som sedan transkriberats i sin helhet.

Analys och bearbetning

Vi har använt oss av tematisk analys för att kunna komma fram till viktiga teman utifrån deltagarnas svar som sedan analyserades med hjälp av professionsteorin och tidigare forskning. Tematisk analys är enligt Bryman (2014) ett av de vanligaste angreppssätten som kan användas för att analysera data inom den kvalitativa forskningen. Tematisk analys handlar om att leta efter koder eller subteman i det insamlade materialet. Detta kräver noggrann läsning och analysering av det insamlade materialet. Dessa koder eller subteman blir till huvudteman som sammanfattar deltagarens svar (Bryman, 2014).

Tabell 2. Exempel på vårt tillvägagångssätt.

Deltagare	Citat	Tema
Förskollärare F	För när vi läste på universitetet så var det så här att man skrapade på ytan. Vi ville djupdyka men det blev alltid såhär, ja men ha koll efter detta, detta och detta men sen inte mer...inte hur man ska jobba med barn man tror har det eller gå tillväga.	Kunskap genom förskollärarytbildningen
Specialpedagog K	Framförallt i handledning med pedagoger ute på förskolorna (...) och att anpassa verksamheten även om barnet inte uppvisar några uppenbara svårigheter på förskolan.	Specialpedagogens roll-förebyggande arbete
Förskollärare D	Främst pojkar, lättare att hitta symptomen där hos pojkar, flickor tar ju lite längre tid därför de är mer inåt ehm så främst pojkar, men även flickor men oftast mildare varianter då. Lite mer då Atypisk autism....lite mer vuxenberoende på något sätt...	Kunskaper om flickor respektive pojkars symtom inom AST

Vi transkriberade varandras inspelade material för att stärka reliabiliteten och för att få en inblick i varandras intervjuer. Det var tidskrävande då vi vid flera tillfällen fick spola tillbaka för att få med exakt vad deltagaren svarat. Alla transkriberingar lästes

flera gånger av oss båda, därefter har vi haft gemensamma diskussioner och reflektioner för att kunna hitta tema hos de olika professionerna. Temana sammanställdes sedan till ett resultat för vardera professionen som analyserades gemensamt. Analysen av resultaten från förskolläraren och specialpedagoger gjorde vi gemensamt för att kunna jämföra och ge en mer sammanhållen bild av helheten.

Etiska aspekter

De tillfrågade deltagarna har blivit tilldelade ett missivbrev och samtyckesblankett via mail och även fått det personligen överlämnat vid mötet med oss, detta innehåller information om studien och dess syfte. Missivbrevet innehåller även information om att studien följer vetenskapsrådets forskningsetiska principer (se bilaga 3). Detta innebär att deltagarna själv bestämmer över sin medverkan och när som helst kan avbryta sitt deltagande utan att det får några negativa konsekvenser för dem.

De uppgifter som samlas in kring deltagarna behandlas med största möjliga konfidentialitet. Insamlat material om deltagarna har sparats på en trygg och säker plats och kommer endast användas i aktuell undersökning och kommer förstöras när studien är examinerad. För att deltagarna ska vara anonyma i studien har vi valt att benämna dem med deras titel och en bokstav och vi har valt att utelämna i vilken kommun studien genomförts för skydd och konfidentialitet för deltagarna. Vi har dock valt att benämna deltagarna som han och hon då vi medvetet valt att ha deltagare av olika kön i studien. Vi har valt bort citat som kan känneteckna enskilda deltagare eller deras arbetsplats.

Kvale och Brickmann (2014) lyfter fram att det som bör tas i beaktande vid en forskningsintervju är att semistrukturerade intervjuer kan ses som en öppen och fri dialog, men att det är en tydlig maktsymmetri mellan forskaren och deltagaren. Det innebär att forskaren är den som inleder, bestämmer intervjuämnet, ställer frågor och följdfrågor och är den som avslutar samtalet. Det behöver inte innebära att forskaren utövar makt gentemot deltagaren utan det gäller de strukturella positionerna i intervjun.

Validitet, reliabilitet och generalisering

Vi har tidigare nämnt att majoriteten av deltagarna är kända för oss sen tidigare och att detta var ett medvetet val utifrån att vi har någon form av relation till dem som vi liksom Bryman (2014) nämner ger större förutsättningar för deltagarna att medverka i studien samt större chans att de inte avbryter sitt deltagande. Det som har varit viktigt är

hur vi har balanserat relationen till deltagarna för att inte deltagarna som Bryman (2014) nämner inte ska svara på ett visst sätt för att vara oss som intervjuare till lags.

Tanken var att göra två pilotintervjuer, en med specialpedagogerna och en med förskollärarna, för att säkerställa att intervjufrågorna fungerar som vi har tänkt oss och även kunna hitta förbättringsmöjligheter. På grund av rådande pandemi när vi påbörjade vår studie kunde vi inte genomföra pilotintervjuerna, vilket kan ha påverkat undersökningsvaliditeten. Samtidigt har valet av semistrukturerade intervjuer lett till att deltagarnas svar kunnat följas upp, vilket gjort att vi till viss del kunnat säkerställa att de förstått frågorna som ställts. Detta medför att validiteten i studien ökar (Kvale & Brinkmann, 2014). Två av intervjuerna genomfördes av oss två tillsammans vilket har möjliggjort att vi kunde ställa fler följdfrågor och därmed få en djupare förståelse och en mer omfattande tillgång till deltagarnas medvetande, detta har en positiv påverkan på undersökningsreliabiliteten (Bryman, 2014). Då vi inte genomfört alla intervjuer tillsammans har vi transkriberat varandras inspelade material och på så sätt stärkt reliabiliteten.

Samtliga intervjuer genomfördes på kända platser för deltagare och på den tid som passade var och en av dem. Detta för att skapa en lugn och trygg miljö kring intervjusituationen med syftet att svaren skulle förmedlas på ett ärligt sätt vilket i sin tur ökar undersöknings validitet.

Det anses vara omöjligt att generalisera resultatet från kvalitativ undersökning eftersom personer som delar i en kvalitativ undersökning inte är representativa för en population. Då studien genomfördes med enbart sex förskollärares upplevelser så kan resultatet inte generalisera populationen då de inte representerar alla förskollärare. Bryman (2014) menar att resultatet från den kvalitativa forskningen ska i stället generaliseras till teori och inte till populationer. Undersökningen genomfördes i sex olika förskolor och med förskollärare med olika antal års erfarenhet och kunskap. Resultat har visat enighet bland samtliga deltagare om att det behövs mer kunskap om flickor inom AST. Deltagarna var också överens om att de saknar kunskap om AST i samband med utbildning. Detta visar att det finns en del överförbarhet i vår undersökning. Andra förskoleverksamheter och yrkesgrupper kan ta del och nytta av den.

Resultat

Nedan redovisas resultatet av insamlade data från förskollärarna och specialpedagogerna. Empirin som presenteras är relevant för syftet med studien utifrån de svar vi har fått från deltagarna. Resultatdelen presenterat i två olika kapitel, en för förskollärarna och en för specialpedagogerna. Kapitlen är indelade i olika teman som vi kom fram till vid bearbetning av insamlade data. Efter resultatpresentationen kommer vi att presentera en övergripande analys utifrån deltagarnas svar. Av konfidentiella skäl kommer vi att använda bokstäverna A-L för att särskilja deltagarna.

Förskollärare

Generella kunskaper om AST

Vår upplevelse utifrån de svar vi fått via intervjuer med deltagarna är att kunskapen kring autismspektrumtillstånd varierar men att den överlag är låg. Några av förskollärarna har antingen mött väldigt få barn inom AST eller inga barn alls.

När deltagarna som mött få eller inga barn inom AST får frågan om deras kunskap om AST, så svarar de såhär:

Inte så mycket faktiskt, jag har faktiskt fått googla. (Förskollärare F, examinerad 2016)

Jag tror jag känner till att det är ett spektrum där typ alla finns i, sedan det heter inte så längre det heter väl autism och asperger nånting. Nej, jag kan inte säga att jag kan jättemycket om autism direkt. (Förskollärare E, examinerad 2011)

En deltagare berättar att hennes kunskap om AST bland annat kommer från en kurs i specialpedagogik på Komvux och från dennes verksamhetsförlagda utbildning på förskollärarytbildningen. Hennes placering var på en avdelning där det fanns en handfull barn inom bland annat AST som var placerade via habiliteringen.

...som jag tänker om autism, så tänker jag att det är en ganska komplex diagnos som kan se väldigt olika ut, att det finns en väldigt tydlig bild i samhället hur det måste fungera kring att man måste ha ett specialintresse eller man tycker inte om ögonkontakt eller man är tyst eller så. Det är min uppfattning att det är en neuropsykiatrisk funktionsvariation, så det är inget man kan bli frisk ifrån men det är inte heller en...sen vet jag inte, jag tycker det är olika hela tiden, så är det en

hjärnskada eller det finns väl inte jättemycket forskning om exakt varför man har det tänker jag, nått sånt. (Förskollärare A, examinerad 2018)

En annan av deltagarna har tidigare arbetat som resurspedagog till ett barn inom AST och fick då via ett samarbete mellan kommunen hon arbetar i och Universitets utbildning inom detta. Hon berättar om sina kunskaper om AST:

Att det är ett stort spektra...det är ju barn och vuxna som har, som ingår i detta, har ett avvikande beteende gentemot det "normala" ehm behöver väldigt mycket stöd och riktlinjer i hur att man ska överleva och klara av vardagen, behöver ett helt annat levnadssätt än vad vi kan behöva...stänger in känslor eller tvärtom har känslor utåt ehm har svårt att variera i. Är jag 20% glad, 50% glad, allting är 100 oftast. 100% arg, 100% glad ehm kan vara sent med språkutveckling ehm kognitivt, motoriskt men också väldigt välutvecklad en också oftast väldigt välutvecklad på en del men mindre på en annan, att man följer inte riktigt utvecklingsnivåerna på samma sätt, men det går snabbare på det som intresset är. (Förskollärare D, examinerad 2020)

Deltagaren som varit med i projektet Rätt att leka beskriver sina kunskaper om AST såhär:

Det är lite när man ser att det är svårt att följa instruktioner, och att man alltid måste vara extra tydlig och att språket inte hänger med alls och sedan är det ögonkontakten och lite såna allmänna mönster i situationer när hela barngruppen kan följa ett visst mönster...och om man i ett lärande moment och det tar väldigt lång tid för dem att förstå vad det handlar om liksom och att språket ligger efter. (Förskollärare B, examinerad 2018)

Kunskaper om flickor respektive pojkars symtom inom AST

Det som majoriteten av deltagarna lyfter fram är att de mött många fler pojkar än flickor inom AST. Deltagarna som examinerats före 2018 berättar att de inte visste att symptomen hos flickor och pojkar kan skilja sig åt. Däremot berättar två av deltagarna som examinerats från 2018 och framåt att de vet att symptomen för flickor och pojkar kan skilja sig åt och såhär beskriver de sina kunskaper:

...under utbildningen så nämndes det att det kan fungera olika på väldigt många olika sätt kopplat till kön...Men det nämndes mer som att det kan vara så, sen inte så mycket detalj, men jag, det kändes som när jag läste det som en kurs på högskolan, att man försökte komma ifrån synen på specialpedagogik som kopplat till diagnoser bara....Jag förstår poängen med det, men det var lite på bekostnad att man ville också veta hur det funkar faktiskt...då hade det varit roligt att få den spetskompetensen mer tycker jag, så det är både och, att just kopplat till kön...
(Förskollärare A, examinerad 2018)

Främst pojkar, lättare att hitta symptomen där hos pojkar, flickor tar ju lite längre tid därför de är mer inåt ehm så främst pojkar, men även flickor men oftast mildare varianter då. Lite mer då Atypisk autism...lite mer vuxenberoende på något sätt...(Förskollärare D, examinerad 2020)

En av deltagarna som examinerats 2018 hade inte samma upplevelse som de andra som gått förskolläraryrket samtidigt, utan han fick den genom att vara med i projektet Rätt att leka och beskriver sina kunskaper såhär:

Att flickor oftast blir tystlåtna och känner sig utanför medan pojkar med blir bedömda som aggressiva så lite såna kunskaper har jag, och sedan vet jag att det ska vara liksom tydligt, enkelt och det ska vara konkret ...och göra så tydligt som möjligt för att hjälpa dem. (Förskollärare B, examinerad 2018)

Deltagaren som varit med i projektet Rätt att leka berättar vidare om vilka kunskaper det gav honom och om två barn i hans barngrupp och symptomskillnaderna mellan könen.

Jag har varit med i ett projekt som heter Rätt att leka där ja blev utbildad till leklots, och vi fick mycket om autismspektret där och vi var inne och nosade på skillnader och vad det är som händer mellan flickor och pojkar. Att flickor oftast blir tystlåtna och känner sig utanför medan pojkar mer blir bedömda som aggressiva...jag har en pojke nu i barngruppen...han är mer försiktig, jag skulle säga att han passar in i tjej-beteende och hon passar in i det typiska kill-beteendet när de tar kontakt med andra människor. (Förskollärare B, examinerad 2018)

Specialpedagogens roll - förebyggande arbete

En av deltagarna lyfter fram avsaknaden av specialpedagogen som utbildare då hon upplever att de specialpedagoger som hon mött har god kunskap om diagnoser, som de kan utbilda personalen i förskolan kring i ett förebyggande arbete.

...min uppfattning är att specialpedagoger har jättebra kunskap om olika typer av diagnoser och hur de kan se ut...Men specialpedagogik som ämne och hur det tas tillvara på i kommunen och hur det så, att det mer handlar om ledarskap och handledning generellt och att den spetskompetensen som jag ändå tycker att specialpedagogerna har försvinner lite i att de mer blir en viktig person som kan komma med goda råd...att den utbildande rollen från specialpedagogen har jag saknat lite. (Förskollärare A, examinerad 2018)

Det som flera av förskollärarna lyfter fram är att de upplever att specialpedagogerna har kunskap om AST och specifikt flickor inom AST. Upplevelsen är dock att

specialpedagogerna har många ärende och att de inte har tillräckligt med tid för observation och handledning.

Ah...tillräckligt med kunskap tycker jag de har, men inte tillräckligt med tid...det verkar inte finnas tid att ge liksom större kunskap till var och en. Fortbildning är bra att ge...men som specialpedagog har jag misstankar att de inte hinner. (Förskollärare B, examinerad 2018)

En deltagare som arbetat i förskolan under 10 år varav 4 år som förskollärare berättar att hon aldrig varit i kontakt med en specialpedagog. Denna förskollärare berättar även att hon inte har någon kunskap om AST och det hon vet är genom att ha använt sökmotorn Google.

Vi har inte haft någon specialpedagog inkopplad. Jag har faktiskt inte jobbat med någon som har autism... (Förskollärare F, examinerad 2016)

Deltagaren som varit med i projektet Rätt at leka berättar hur det hjälpt hans professionsutveckling:

...så det gav mig mycket, jag kunde sätta ny kunskap och blanda specialpedagogiken liksom med hjälp av dem...det är lätt om man har kunskapen om specialpedagogik, då är det lättare att hantera svårigheter hos barn som behöver tydliga ramar och det tänket att om man har ett rum som man måste göra tydligt så är det också lätt att ta det för andra barn och ta sig an liksom och det behöver alla barn, de flesta i alla fall. Så tror jag hade man haft kunskapen hade man kunnat bygga sitt mer avancerade utifrån en enkel modell som är byggd på att även barn med autism skulle klara det så att det är tydligt för alla. (Förskollärare B, examinerad 2018)

Kunskap genom förskolläraryrket

Det som samtliga deltagare lyfter fram är att förskolläraryrket inte gett dem någon större kunskap om diagnoser som t.ex. AST. Detta är något som majoriteten av deltagarna upplever saknas för att på bästa sätt fånga upp dessa barn.

För när vi läste på universitetet så var det så här att man skrapade på ytan. Vi ville djupdyka men det blev alltid såhär, ja men ha koll efter detta, detta och detta men sen inte mer...inte hur man ska jobba med barn man tror har det eller gå tillväga. (Förskollärare F, examinerad 2016)

Jag kommer inte ihåg, det känns som det var länge sen, jag gick ut 2011 i Malmö. Jag har läst mot skolan, jag kommer inte ihåg att vi läst någonting. Jag vet inte, men om jag har fått nått, är det därifrån... (Förskollärare E, examinerad 2011)

Vi hade en kurs, men jag skulle säga att den inte var fördjupande liksom, skrapa lite på ytan. Det var mer case om språksvårigheter...det var mer övergripande och för kort, man hann inte läsa på djupet. (Förskollärare B, examinerad 2018)

Två av deltagarna som examinerades mellan 2018–2020 berättar att de haft en kurs i specialpedagogik under utbildningen och att det där lyfts fram olika specialpedagogiska perspektiv såsom anpassningar, ledarskap, kategoriskt- och relationellt perspektiv etc. Upplevelsen är ändå att kunskapen om olika diagnoser saknas.

...då läste vi specialpedagogik på högskolan, men då fokuserade vi inte alls så mycket på diagnoser eller så ehm eller pratade mycket mer om anpassningar, ledarskap och så. (Förskollärare A, examinerad 2018)

...vi hade en kurs specialpedagogik, ehm men sen har vi ju alltid haft relationellt och kategoriskt perspektiv genom allt...utifrån hur jag har förstått det och hur jag har tolkat de uppgifterna som vi fick att mycket var ju att i lärmiljön kan jag bemöta barnen i relationella perspektivet och kategoriska perspektivet. (Förskollärare D, examinerad 2020)

Deltagaren som gick förskolläraryt utbildningen under 80-talet berättar att de under utbildningen endast blev upplysta om att det finns barn med speciella behov.

Jag tycker man fått lära sig från föreläsningar och situationer man haft, men jag har alltid varit intresserad av ämnet så jag har gått på många föreläsningar och har alltid varit den som har engagerat sig i de barnen för att jag tycker det är intressant att försöka hjälpa dem och försöka förstå. (Förskollärare C, examinerad 1984)

Resultat specialpedagoger

Generell kunskap om AST

Deltagarna anser sig ha goda och fördjupade kunskaper om AST, egenskaper, förhållningsätt och olika arbetsmetoder som är till hjälp i arbetet med barn inom AST. Kunskaperna behövs anser dem för att kunna stötta och handleda pedagogerna ute i förskolorna.

Jag anser mig ha rätt så bred kunskap om just diagnosen autism och fördjupad också (...) så jag känner mig trygg i arbetet. (Specialpedagog G, examinerad 2010)

Jag upplever att jag har relativt goda kunskaper om AST, framförallt kunskaper kopplat till barn i de yngre åren. Framförallt är kunskaperna kopplade till egenskaper hos barn med autism och till de

svårigheter som kan uppstå i mötet med förskolans miljö. Jag anser även att jag har kunskaper kring användbara förhållningssätt och redskap att anamma som pedagog i mötet med barn inom autismspektrum, även om såklart varje individ är olika och behöver individuellt insatser. (Specialpedagog K. examinerad 2019)

En deltagare menar att forskning kring autism utvecklas under tiden och kunskaper förändras, vilket gör att de behöver uppdateras hela tiden.

Jag känner mig trygg men jag tänker ändå att man aldrig kan... man blir aldrig fullärd i alla fall, för det ändras hela tiden kring de här kunskaperna runt autistiska eller barn med autism, för att forskningen förändras ju. (Specialpedagog H. examinerad 2005)

Kunskaper om flickor respektive pojkars symtom inom AST

I likhet med förskollärare lyfter samtliga deltagare fram att de mött betydligt fler pojkar än flickor inom AST. Samtliga deltagare menar att de har kunskap om flickor inom AST och hur deras symptom och beteende kan skilja sig mellan pojkars. Majoriteten av deltagarna är eniga om att pojkar är mycket lättare att upptäcka än flickor.

Jag är faktiskt lite kluven (...) just det här med flickor med autism (...) ska man identifiera och vi är kanske lite dåliga på att identifiera det. (Specialpedagog G. examinerad 2010)

Pojkar har varit mer klassiska, det man beskriver vad diagnosen innebär... Men tjejer varit mer nej... alltså har detta barnet autism, jahaa.. (Specialpedagog J. examinerad 2008)

En deltagare påpekar problematiken med att det mesta av forskningen inom autism är baserad på pojkars beteende.

Då det genomförts så lite forskning på flickor med autism är det mesta av den kunskap man har baserad på forskning gjord på pojkar och män, vilket givetvis är väldigt problematiskt. (Specialpedagog K. examinerad 2019)

Två deltagare menar att flickors svårigheter visar sig mer hemma än de gör i förskolan. Att de presterar, är aktiva och deltar i olika aktiviteter på förskolan.

Flickor tenderar att visa det tydligare hemma än de gör i förskolan (...) de har lätt att hitta aktiviteter där man inte konfronteras med andra på samma sätt eftersom det handlar om samspel och kommunikation (...) man hittar sina strategier. Jag har erfarenhet om en flicka där föräldrarna har jättesvårt med det här med; när inte allting följer precis som det ska göras, men på förskolan så flyter det på. (Specialpedagog H. examinerad 2005)

Hon är så duktig, det fungerar så bra. Ja, det är uttrycket ni får, men vi måste tänka att hon jobbar kanske på femte växeln även om det uppfattas som tredje växeln.

(Specialpedagog J. examinerad 2008)

En deltagare menar att hon säkert har missat många flickor under tiden hon arbetade som förskollärare på grund av att hon inte hade tillräckligt med kunskap om flickor genom AST.

När jag reflekterar tillbaka så nu när jag har fått mer kött på benen och även träffat flickor med autism vilka man kan ha missat under tiden som förskollärare och med erfarenhet.

(Specialpedagog J. examinerad 2008)

Kunskap genom specialpedagogutbildningen

Samtliga specialpedagoger lyfter att de under sin utbildning inte fått någon fördjupad kunskap om de olika diagnoser som de stött på i förskolans verksamhet. De menar att det är viktigt att sådana utbildningar ska erbjuda kunskaper om olika diagnoser.

Jag hoppas att kunskap om autism ska finnas mer av redan när man läser till förskollärare då det börjar bli allt vanligare med barn som får diagnosen autism och som vi möter på förskolan.

(Specialpedagog I. examinerad 2009)

Just det här att olika diagnoser eller specifika problematik, det får man inte så mycket om.

(Specialpedagog K. examinerad 2019)

Två deltagare tycker att det är utmaning att forma en kurs eller utbildning som kan innehålla så bred och varierande kunskaper.

Det kan vara tufft att forma en adekvat utbildning (...) jag tror att det är viktigt på något sätt men det är svårt att forma så att den direkt gripas. (Specialpedagog J. examinerad 2008)

Intresse och mötet med barn med AST ger mer och fördjupad kunskap

Eget intresse, erfarenhet och mötet med autistiska barn är av stor vikt när det gäller kunskaper om AST. Att söka kunskap på egen hand, litteraturläsning, fortbildning och arbetet med barn ger mer och fördjupad kunskap om AST.

Första gången jag kom i kontakt med diagnosen autism var när jag arbetade på ett LSS boende. Därefter fick jag mer kunskap när jag blev förskollärare eftersom vi hade ett barn i gruppen som hade autism (...) främst lärde jag mig mycket om barn med autism när jag arbetade i ett utredningsteam (...) där vi utredde diagnoser inom autism (...). (Specialpedagog I. examinerad 2009)

Man lär sig väldigt mycket av barnen själva också, man ser ju vad de kan och vad de klarar av för någonting, då tar man det med sig kanske och provar på något annat barn (...). (Specialpedagog H. examinerad 2005)

En deltagare tänker att personliga erfarenheter är till hjälp, speciellt i handledning av arbetslagen samt i kontakt med vårdnadshavare.

Personliga kunskaper (...) jag tycker att det väldigt bra att jag tar med mig det till jobbet, hur familjen upplever sin resa från att barnet föddas till att jag upptäcker att det är något som gör att jag inte kan nå till mitt barn, från att genomföra utredning, sorgeprocessen acceptans och samtidigt vad behöver detta barnet för stöd i föräldraroll och i relation till barnet och jag tycker att det här otroligt rikedom när jag sitter i handledning med arbetslagen men också med kontakt med vårdnadshavaren, hur jag ska bemöta vårdnadshavaren. (Specialpedagog J. examinerad 2008)

Två deltagare tycker sig har fått kunskaper genom kollegialt lärande i form av diskussioner med kollegor och i mötet med habilitering och Barnavårdscentralens personal.

(...) jag har också lärt mig en hel del av diskussioner med mina specialpedagogkollegor och i möte med habilitering och psykolog på BVC. Vi (...) får dessutom själva gå på föreläsningar och utbildningar kopplade till NPF. (Specialpedagog K. examinerad 2019)

Så vi har kollektivt lärande inom gruppen också om ämnen som vi tycker är aktuella och intressanta, något som någon läst (...) vi behöver hålla oss uppdaterade hela tiden (...). (Specialpedagog H. examinerad 2005)

Specialpedagogens roll-förebyggande arbete

Majoriteten av deltagarna anser att de arbetar förbyggande på olika sätt som exempelvis genom handledning, föreläsningar, workshop och filmer.

Framförallt i handledning med pedagoger ute på förskolorna (...) och att anpassa verksamheten även om barnet inte uppvisar några uppenbara svårigheter på förskolan. (Specialpedagog K. examinerad 2019)

Två deltagare menar att kommunens ¹stödmaterial (policy och riktlinjer) och utbildning av ²förste förskollärarna är en del i det förebyggande arbetet samt rektorns roll i att välja utifrån behoven som finns och även vilka som deltar i utbildningarna.

Det finns stödmaterialet och vi föreläser. Vi håller ju föreläsningar och det är fritt för rektorerna att beställa. (Specialpedagog G. examinerad 2010)

¹ Rutin och policy för ansökan om specialpedagogiskt stöd samt stöd till pedagogisk kartläggning.

² Förste förskollärare ingår i förskole rektorns ledningsgrupp och arbetar som pedagogisk utvecklingsledare och ska säkerställa den pedagogiska kvaliteten i förskoleområdet.

Analys

Utbildning dåtid och nutid

Det som specialpedagogerna och förskollärarna lyfter upp är att de i sina respektive utbildningar inte fått så mycket kunskaper om i detta fall AST och speciellt om flickor i relation till AST. Detta stämmer väl överens med enkätundersökningen som Sanz-Cervera m.fl. (2017) gjorde, undersökningen visade att efter avslutad utbildning hade förskollärarna inte tillräckligt med kunskap om AST och att det bör inkluderas fler kurser om AST och även praktik med elever med diagnos. En av förskollärare berättade att hon hade sin verksamhetsförlagda utbildning på en avdelning som habiliteringen hänvisade barn till, hon menar att mötet med de barnen har gett henne den kunskap hon har om AST. Detta går att koppla till Sanz-Cervera m.fl. (2017) som ansåg att det bör inkluderas praktik med elever med diagnos för att öka studenternas kunskaper.

Detta är intressant då de intervjuade förskollärarna betonar förtroendet de har till specialpedagogerna och ger den generella yrkeskåren legitimitet (Brante, 2014) medan specialpedagogerna upplever att de inte fått tillräckligt med kunskap i utbildningen. När de mött barn ute på förskolorna så har de fått läsa på för att kunna stötta förskollärarna i mötet med barnet. Med utgångspunkt i specialpedagogernas upplevelser av sin kunskap om AST efter sin utbildning, så tolkar vi att det i utbildningen borde ingå en kurs inom neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF). Utgår man från Sanz-Cerveras m.fl. (2017) undersökning och förskollärarnas upplevelse av att ha haft sin verksamhetsförlagda utbildning på en avdelning med barn som har NPF så hade en viss del praktik kunnat ge specialpedagogerna den kunskap som tyckts saknas efter sin examination. Både förskolläraryrket och specialpedagogutbildningen bör inkludera kurser om NPF och även praktik med dessa barn.

Youngs m.fl. (2017) undersökning visar att lärares egen kunskapssökning i området har en positiv påverkan på lärares kunskaper. Detta stämmer väl överens med det som hälften av förskollärarna berättar, att de av eget intresse eller i mötet med ett barn inom AST själv skaffat sig kunskap kring detta.

Samtliga specialpedagogers upplevelser är att de inte fått någon särskild kunskap om diagnoser i utbildningen. De har när de börjat arbeta som specialpedagog fått läsa på och söka kunskap på egen hand när de haft ärenden med barn i olika svårigheter. Detta är intressant då pedagogerna upplever att specialpedagogerna besitter en

spetskompetens och är pålästa vid mötet med pedagogerna. Brantes (2014) fyra begrepp som beskriver en professions villkor kan kopplas samman med förskollärarnas upplevelser av specialpedagoger. Specialpedagogernas legitimitet inger förtroendet som förskollärarna känner för dem och en auktoritet som innebär att förskollärarna har tillit till specialpedagogens handledning och kunskap.

En specialpedagog lyfter fram att det även är svårt att ha kurser om specifika diagnoser då forskning förändras och att kunskap är en färskvara. Detta går ihop med vad som ingår i examensordningen för specialpedagogen, där står det bland annat att för att erlægga en specialpedagogexamen ska studenten visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och ha insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete. Detta kan vara en bidragande del till att förskollärarna har förtroende till specialpedagogerna då de är uppdaterade inom forskning i aktuella områden och att de i handledning och fortbildning använder sig av aktuell forskning. Med utgångspunkt till Brantes (2014) beskrivning av att en profession vilar på vetenskaplig grund, så är både förskolläraryrket och specialpedagogyrket yrken professioner. Det som skiljer de båda professionerna åt enligt Brantes (2014) beskrivning av professioner, är att en stark profession har en djupare kunskap och förmågan att reflektera över komplicerade fall. I detta fall så är specialpedagogyrket en stark profession då de har en fördjupad kunskap och förskollärarna även ger dem legitimitet för det. Samma specialpedagog berättar att under de år som hon arbetat som specialpedagog så har forskare vid flera olika tillfällen kommit med olika orsaker till t. ex. AST.

Undersökningen som Young m.fl. (2017) gjort visar att lärare med högre utbildning exempelvis speciallärare, lärare med längre erfarenhet och lärare som haft kontakt med elever med autism hade mer kunskaper om autism jämfört med andra lärare och även att deras egen kunskapssökning har en positiv påverkan på deras kunskaper. Detta är intressant då de deltagande specialpedagogerna inte upplevde att de fick tillräckligt med kunskap genom utbildningen. Detta är något som de läst sig till efter utbildningen. Av specialpedagogens examensförordning (SFS 2017:1111) från 2017 framgår det däremot att studenten ska visa förmåga att kritiskt granska olika vetenskapliga perspektiv på neuropsykiatriska svårigheter samt tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer.

Tre av förskollärarna som deltagit i studien har examinerats de senaste två åren och två av dem berättar att de haft en kurs om specialpedagogik och att de då pratat om anpassningar i miljön och ledarskap. Detta är intressant då den tredje deltagaren berättar

att de haft en kurs i specialpedagogik men att det skiljer sig från det som han lärt sig under projektet Rätt att leka. Hans upplevelse var att de mer arbetade med olika case kopplat till språksvårigheter. Deltagarna som lyfter att de haft en kurs i specialpedagogik kring anpassningar i miljön och ledarskap, de har sedan tidigare haft ett intresse för specialpedagogik och läst på egen hand innan de startade sin förskollärarytbildning. Medan deltagaren som inte kopplade kursen till specialpedagogik inte tidigare haft kunskap om detta innan han startade utbildningen. Tidigare kunskap och intresse kan göra att de två deltagarna tog sig an kunskapen från specialpedagogikkursen på ett annat sätt än deltagaren som inte tidigare hade kunskap kring detta.

Två professioner möts kring fenomenet AST

Alla specialpedagoger var eniga i att de upplever att förskollärarna som de möter i verksamheterna har generell kunskap kring AST men att kunskapsnivåerna varierar och att det behövs mer kunskap. Legitimiteten och diskretionen (Brante, 2014) som specialpedagogens har gör att de i förskolans ledningsgrupper kan uppmärksamma vilka utbildningsmöjligheter som erbjuds och behövs på respektive förskola. Det som majoriteten av specialpedagogerna lyfter är att kunskapen kring flickor inom AST är låg. Bristen på kurser om detta i förskollärarytbildningen kan vara en orsak till detta, då förskollärarna inte har kunskap om hur AST hos flickor kan visa sig.

En av specialpedagogerna lyfter fram att hon säkert missat många flickor inom AST då hon arbetade som förskollärare, då hon saknade kunskap kring detta fenomen. Genom att utbilda sig till specialpedagog och i mötet med barn så har hon skaffat sig erfarenhet och kunskap kring fenomenet flickor inom AST. Förskolläraren som varit med i projektet Rätt att leka lyfter fram att föreläsningarna han fått där gett honom kunskap om hur AST kan visa sig hos specifikt flickor. Det som Kopp (2010) lyfter fram är att flickor oftare får sin autismdiagnos mycket senare än pojkar på grund av att forskningen mestadels berör pojkar med autism och att det behövs mer utbildning om flickor med psykiska problem och sociala interaktionssvårigheter. Detta är något som både specialpedagogen och förskolläraren som varit med i projektet Rätt att leka lyfter fram dvs. att fortbildning kring de olika symtomen behövs för att kunna uppmärksamma dessa barn för att ge dem bra förutsättningar i verksamheten. Frågan kan ställas om de

deltagare som mött barn inom AST upplever att de mött fler pojkar än flickor inom AST på grund utav brist på kunskapen kring hur olika symtom kan yttra sig.

Enligt Lpfö 18 ska förskolan särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (Skolverket, 2018).

Detta kan upplevas som ett hinder för förskollärarna om de ska uppmärksamma dessa barn och speciellt flickor inom AST då de inte har kunskap om vilka symptom flickor inom AST har och då stor del av forskning kring autism är kopplat till pojkars beteende (Kopp, 2010; Hedvall, 2014).

Då specialpedagogen möter arbetslagen både i verksamheten och i handledning ser de vilka anpassningar och förhållningssätt arbetslagen använder sig av vilket visar på förskollärarens kunskap. Förskollärarna kan ha något som Gustavsson (2002) kallar för tyst kunskap. Med detta menar han att en person inte har ord för det hon vet och att hon vet mer än det hon kan redogöra för. Då merparten av förskollärarna som vi har intervjuat inte upplever att de har tillräckligt med kunskap, så ställer vi frågan om förskollärarna besitter den praktiska kunskapen men saknar den teoretiska kunskapen och förmågan att förmedla den. Vår upplevelse är att de saknar medvetenhet om att deras arbetssätt belyser deras kunskap om AST och flickor inom AST.

Specialpedagogens roll i det förebyggande arbetet i förskolan

Majoriteten av specialpedagogerna lyfter fram att det behövs mer kunskap kring AST och specifikt flickor inom AST hos förskollärarna och att det förebyggande arbetet är viktigt. Då förskollärarna har ett förtroende för specialpedagogerna och de har en auktoritet (Brante, 2014) så har de en viktig roll i den fortbildning och i det förebyggande arbetet i förskolan. Hedvall (2014) belyser vikten av tidiga upptäckter och tidiga insatser för att undvika svårigheter som flickor inom AST ofta hamnar i. Pedagoger ska kunna ge dem det hjälp och stöd de behöver, men den bristande kunskapen kring flickor inom AST kan ge negativa konsekvenser som Kopp, Kelly och Gillberg (2010) och Kopp (2010) har kommit fram till i sina undersökningar. Resultatet visade att flickor som diagnostiserats senare i barndomen ofta hade en rad allvarliga

psykiatriska diagnoser såsom ångest, depression och läs- och skrivsvårigheter. Flickorna har även blivit mobbade och har haft stor skolfrånvaro. Därför är det av stor vikt att specialpedagoger lyfter fram fenomenet flickor inom AST för att pedagogerna i god tid ska kunna fånga upp dessa barn och ge dem det stöd de är i behov av.

Det som är intressant att diskutera är vad som räknas in i det förebyggande arbetet. Några av specialpedagogerna lyfter fram att handledning i arbetslagen är ett förebyggande arbete. Detta är inte något som förskollärarna håller med om, de menar att de vill ha utbildning utöver handledningstillfällena. Ofta sker handledning när förskolläraren uppmärksammat att ett barn befinner sig i svårighet och då ansöker om specialpedagogisk handledning. Detta kan ses som ett förebyggande arbete inför ett eventuellt kommande barn, men för tillfället som förskolläraren ansökt handledning för blir det en insats. Det förskollärarna eftersöker av specialpedagogen som utbildare är en djupare förståelse och kunskap kring hur de i ett tidigt skede kan uppmärksamma och anpassa verksamheten till de barn de möter i förskolan.

Specialpedagogernas yrkeslegitimitet (Brante, 2014) är starkt förankrad bland förskolans personal, då de har en påbyggnadsutbildning och förskollärarna önskar ta del av den kunskapen. Dock behöver specialpedagogens uppdrag förtydligas i förskolorna samt vad ett förebyggande arbetet innebär. De som startat specialpedagogutbildningen före 2017 har inte haft någon kurs om NPF och det kan då blir svårt för nyexaminerade specialpedagoger att arbeta förebyggande med flickor inom AST ute på förskolorna, då tillräcklig kunskap saknas. Majoriteten av förskollärarnas upplevelser är dock att specialpedagogen har en stor arbetsbelastning och inte har tillräckligt med tid för det förebyggande arbetet, vilket är intressant då deras syn på vad ett förebyggande arbete innebär skiljer sig. Specialpedagogerna har en stark legitimitet (Brante, 2014) som skapar förtroendet hos förskollärarna, men förtroendet kan i vissa avseende brista då upplevelsen är att de inte har tillräckligt med tid. Specialpedagogerna däremot upplever att de i stor mån arbetar förebyggande i bland annat handledning med arbetslagen och med kommunens stödmaterial som finns tillgängligt för alla förskolor. Det förebyggande arbetet betonar specialpedagogiska skolmyndigheten (2019) börjar med att identifiera och kartlägga de faktorer som utgör risker för olika former av ohälsa eller hinder i lärandet. Då den pedagogiska kartläggningen ingår i kommunen stödmaterial så är det precis som specialpedagogerna betonar ett förebyggande arbete.

Specialpedagogerna erbjuder workshops, fortbildning och föreläsningar men det är upp till varje rektor att ta beslut om detta ska beställas in till dennes förskoleområde och

vem som ska delta. Specialpedagogen har till viss del autonomi (Brante, 2014) i sitt arbete och i arbetet med förskolans personal, men det är rektorn som har det yttersta ansvaret och tar slutgiltiga beslut vilket minskar deras autonomi. Specialpedagogen som är teamledare för utbildningsområdets specialpedagoger berättar att hon i sin ledningsgrupp med rektorerna lyfter vad de kan erbjuda till förskolorna och sen är det upp till varje rektor att ta ett beslut. Som teamledare och som en del i rektorernas ledningsgrupp skapar hon en legitimitet och ett förtroende för professionen, men då det är rektorerna som har det yttersta ansvaret så har hon en minskad auktoritet och autonomi (Brante, 2014).

Enligt Lpfö 18 (Skolverket, 2018) är rektorn ansvarig att ge förskollärare förutsättningar att ansvara för undervisningen. Rektorn är även ansvarig för att utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande. Detta är ett stort dilemma i förskolans verksamhet, vilka utbildningar som väljs ut och vilka som skickas till olika utbildningar. Även om ansvaret ligger på rektorn är det ett svårt beslut att fatta med tanke på personalbrist och arbetsbelastning. Det fattas även forum för reflektion och diskussion tillsammans för att dela med sig av den kunskap som pedagogerna fått till sig av fortbildningar de gått. Om pedagogerna inte får fortbildning i hur de kan utforma utbildningen för flickor inom AST så kan de inte ge de barnen det stödet och de utmaningar de behöver i sin utveckling.

Förskolläraren som varit med i projektet Rätt att leka lyfter fram att det är genom fortbildning som specialpedagogerna hållit i som han fått sin kunskap kring AST och flickor. En av specialpedagogerna berättar att när en av rektorerna beslutat att de skulle vara med i projektet så valde denne att planera en utvecklingsdag så att alla på förskolan skulle kunna ta del av denna föreläsning. Detta kan ses som ett förebyggande arbete då det ges förutsättningar för alla på förskolan att få samma kunskap kring AST och flickor. Det kan som en specialpedagog berättade att hon blickat tillbaka till sin tid som förskollärare och hon kan ha missat flickor inom AST för att hon inte hade kunskap eller erfarenhet av det. Genom ett förebyggande arbete som en föreläsning ges det bättre förutsättningar för förskollärarna att uppmärksamma och anpassa lärmiljöer för dessa barn.

Fernell, Eriksson och Gillberg (2013) lyfter fram att det finns ett behov av kunskaper om vad autism innebär, så att personal kan utarbeta konkreta strategier för att stödja barnens sociala och kommunikativa utveckling. De menar vidare att det är viktigt

att insatserna bygger på bland annat att skapa motiverande inläringssituationer med positiv förstärkning, där barnet kan uppleva framsteg. Detta är även något som Olsson och Olsson (2017) betonar att för barn i behov av särskilt stöd eller barn som riskerar att få svårigheter i sin utveckling är det bättre att förebygga problem än att försöka åtgärda dem i efterhand. De menar vidare att det går att förebygga problemen både genom tidiga insatser riktade till alla barn och genom insatser riktade till det enskilda barnet. Då krävs det att rektorn skapar förutsättningar för fortbildningsmöjligheter för pedagogerna för att de ska kunna arbeta förebyggande.

Specialpedagogerna betonar kommunens stödmaterial som en del i deras förebyggande arbete. Två av specialpedagogerna berättar att deras upplevelse är att förskollärarna missuppfattat hur materialet ska användas och upplevelsen är att förskollärarna endast ser det som något som måste göras innan de ansöker om specialpedagogiskt stöd. Stödmaterialen är inte något som någon av förskollärarna lyfter fram i intervjuerna vilket kan kopplas samman med specialpedagogernas upplevelse att det finns en missuppfattning av stödmaterialens syfte. Utifrån specialpedagogens roll som kompetens utvecklare och förskollärarnas önskemål om specialpedagogen som utbildare så hade det varit ett förebyggande och kompetensutvecklande arbete att förskolorna får en genomgång av stödmaterialen för att utveckla och anpassa lärmiljöerna till de behov som finns. Det som man bör se över är hur och när stödmaterialen ska gås igenom och om stödmaterialens syfte tydliggjorts ute på förskolorna. Det är även intressant att diskutera hos vem ansvaret ligger att gå igenom materialet, då både specialpedagogen och förste förskolläraren har ett verksamhetsutvecklingsansvar.

Upplevelsen är även att specialpedagogens uppdragsbeskrivning måste tydliggöras då det arbetet som specialpedagogen ser som förebyggande inte uppfattas på det sättet av de flesta förskollärare.

Resultatdiskussion

Syftet med denna studien har varit att undersöka vilken kunskap som förskollärarna och specialpedagogerna ute på förskolorna har gällande flickor inom AST och vad de upplever att det kan bero på samt hur specialpedagogen arbetar förbyggande gällande detta fenomen.

Genom intervjuer har vi fått en större inblick i vilken kunskap som finns ute på förskolorna och hur de införlivat dessa och vad brist på kunskap kan bero på, samt hur specialpedagogerna och förskollärarna ser på det förbyggande arbetet. Detta är något som vi tar med oss i vår kommande yrkesroll.

Kunskap om flickor inom AST

Det som både förskollärare och specialpedagog är eniga om är att de inte fått tillräckligt med kunskap om flickor inom AST i sina utbildningar. De som har kunskap om flickor inom AST har fått detta genom att de mött flickor inom AST eller att de haft ett eget intresse av det och gått fortbildningar. Förskollärarna själva anser att de har låg kunskap om flickor inom AST medan specialpedagogerna uttrycker att kunskapen hos pedagogerna varierar, men att det behövs mer kunskap ute på förskolorna. En orsak till bristande kunskap hos förskollärarna kan vara att det finns relativt lite forskning kring flickor inom AST och att den forskning som finns baseras på pojkars beteende (Kopp, 2010). Den forskning som går att hitta är oftast gjord på barn i skolan och inte på barn i förskolan. De förskollärarna som haft sin verksamhetsförlagda utbildning och arbetat som resurs har fått sin kunskap och erfarenhet genom mötet med dessa barn. Detta stämmer överens med Young med fl. (2017) Sanz- Cervera med fl. (2017) och Haimour och Obaidat (2013) som har kommit fram till att lärare har en svag till acceptabel kunskapsnivå om AST. Det har även visat att eget intresse, erfarenhet och kontakt med elever med autism ger mer och djupare kunskaper om AST.

Enligt skollagen (SFS: 2010:800, 1kap 5 §) ska förskolans utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, men om förskollärarna inte har fått detta i sin utbildning då har de ingen grund att bygga på, vilket innebär att det blir svårt att utföra arbetet så som skollagen kräver. Det som några av förskollärarna som examinerats efter 2018 betonar är att de fått kunskap om vikten av tydliga lärmiljöer och ett relationellt förhållningssätt. I examensförordningen för förskollärarexamen (SFS

2010:541) står det att studenten ska visa förmåga att identifiera specialpedagogiska behov. Detta är intressant då majoriteten av deltagarna som är förskollärare gått sin utbildning efter 2010, men att endast ett fåtal upplever att de fått tillräckligt med kunskap för att identifiera specialpedagogiska behov.

Det som kan anses problematiskt är att specialpedagoger som påbörjat sin utbildning före 2017 inte fått någon kunskap kring NPF och flickor inom AST. Detta kan skapa problem då det är av specialpedagogen som förskolorna söker stöd. I den nya examensförordningen för specialpedagoger från 2017 så ska specialpedagogen kunna visa kunskap om funktionsnedsättningar vilket innefattar NPF. Detta ser vi som något positivt men det är svårt att veta vilka kunskaper som de blivande specialpedagogerna har med sig efter sin examen.

Förebyggande arbete

Förskollärarna är eniga i att specialpedagogerna har för lite tid för handledning. Kontakt med specialpedagogen sker då arbetslaget ansöker om stöd till barngruppen eller till ett enskilt barn. Om arbetslaget inte är i behov av en specialpedagog så uteblir dessa möten, vilket specialpedagogerna betonar ingår i det förebyggande arbetet. Tidiga insatser riktade till barngruppen eller till ett enskilt barn är ett förebyggande arbete (Olsson & Olsson, 2017). Detta förutsätter att förskollärarna har en kunskap kring flickor inom AST för att kunna sätta in tidiga insatser.

Förskollärarna belyser att de saknar specialpedagogerna som utbildare då de besitter en spetskompetens. Specialpedagogerna anser att deras förebyggande arbete sker via handledning, workshops, föreläsningar etc. Men att det är upp till rektorn att ta beslut kring detta. Specialpedagoger har ett ansvar att uppmärksamma de behov som finns ute på förskolorna och samverka med rektorerna för att skapa de bästa förutsättningarna för barnen.

Det som kan vara en problematik är att rektorerna inte anser sig ha förutsättningar att satsa på det specialpedagogen ser som ett behov av ute på förskolorna. En av specialpedagogerna betonade att hon i sin ledningsgrupp med rektorerna med jämna mellanrum lyfter olika fortbildningar etc. som de i specialpedagogiska temat erbjuder, men att det inte alltid är rätt läge i deras förskoleområde.

Då det finns relativt lite forskning kring barn inom AST i de lägre åldrarna och flickor inom AST (Hedvall, 2014) blir det svårt för specialpedagogen att arbeta förebyggande ute i förskolan.

Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogen har en viktig roll i det förebyggande arbetet för att flickor inom AST ska upptäckas i god tid och ges det stöd som hen är i behov av.

Specialpedagogutbildningen har fram till 2017 inte haft någon kurs kopplat till NPF, vilket alla deltagare i studien har uppmärksammat. Deras upplevelse är precis som vår att examinerade specialpedagoger saknar kunskap om NPF och specifikt flickor inom AST.

Då specialpedagogen anses ha en spetskompetens och arbetet bland annat går ut på att handleda arbetslag ute på förskolorna så läggs mycket ansvar på att specialpedagogen själv ska söka relevant kunskap för att möta de svårigheter som kan uppstå kring barn inom AST i förskolan. Detta kan även hindra i det förebyggande arbetet vid handledning av arbetslag.

Det förebyggande arbetet är något som vi som blivande specialpedagoger måste tydliggöra för förskolorna, då det upplevs finnas en missuppfattning kring vad det innebär och vad det innefattar. Kommunens stödmaterial är även något det finns en missuppfattning kring och som måste tydliggöras. Specialpedagogerna anser att detta ska användas i det förebyggande pedagogiska arbetet, medan förskollärarna endast använder materialet då de ska ansöka om specialpedagogiskt stöd. I relation till förskolornas rektorer minskar specialpedagogens autonomi då det är rektorn som tar det slutgiltiga beslutet vid fortbildningsinsatser.

För att minska ohälsa för flickor inom AST senare i livet så är specialpedagogens förebyggande arbete och tidiga insatser i förskolan viktiga. De samhällsenliga insatserna som dessa flickor ofta behöver senare i livet kan förebyggas genom att de i tidig ålder uppmärksammas och får det stöd de är i behov av.

Metod- och teoridiskussion

Vi genomförde semistrukturerade kvalitativa intervjuer, inspirerat av en fenomenologisk ansats. Vi bedömde att detta var bäst lämpat för att besvara våra frågeställningar.

Vi genomförde intervjuerna med deltagarnas på för dem kända platser och de fick även välja tid som passade dem och detta upplevde vi skapade en harmonisk miljö under intervjun. Majoriteten av deltagarna var kända för oss sen tidigare och detta upplevde vi bidrog till djupare diskussioner och mer detaljerade svar.

Vid två tillfällen deltog vi båda vid intervjutillfället, vilket vi upplevde var positivt då vi kunde ställa fler följdfrågor och få en djupare inblick i deltagarnas livsvärld. I efterhand så inser vi att vi skulle gjort detta med alla våra intervjuer. Det hade varit tidskrävande men det hade gett intervjuerna ett annat djup och resultatet hade kunnat bli annorlunda. Då majoriteten av intervjuerna genomfördes var för sig så har vi transkriberat varandras intervjuer för att få ta del av alla deltagarnas livsvärld, detta var ett alternativ då vi inte genomförde alla intervjuer tillsammans.

Upplevelsen är att våra första intervjuer inte höll samma kvalitet som resterande, då vi inte var så bekanta med intervjufrågorna och vi på grund av detta ställde färre följdfrågor till deltagarna. Detta utvecklades efterhand som vi höll i intervjuerna. I efterhand så skulle vi gjort en pilotstudie för att vi skulle bekanta oss med intervjufrågorna och eventuella följdfrågor.

Vi valde att använda oss av Brantes (2014) professionsteori och hans fyra begrepp; legitimitet, förtroende, auktoritet och autonomi som beskriver olika professioners villkor och var relevanta till vår studie och bidrog till att besvara frågeställningarna. Professionsteorin gjorde att vi kunde koppla samman specialpedagogens roll och uppdrag till förskollärarnas syn på specialpedagogen och dennes kunskap. Men även vilken autonomi specialpedagogen har kopplat till förskolornas ledningsgrupper.

Förslag på fortsatt forskning

- Genom vår studie har vi uppmärksammat att det finns relativt lite forskning som genomförs på barn inom AST i de yngre åldrarna och speciellt flickor inom AST. Detta skulle vara intressant att forska vidare kring genom ett samarbete mellan förskolorna, habiliteringen och universiteten.

- Det skulle vara intressant att undersöka andra yrkeskategorier som arbetar inom förskolan och deras kunskaper om och arbetet med AST.
- Då examensförordningen för specialpedagoger nu har reviderats och de numera förväntas tillämpa kunskaper om neuropsykiatriska svårigheter i olika lärmiljöer, så ingår i utbildningen mål om detta i olika kurser. Det hade varit intressant att undersöka kommande specialpedagogers upplevelse av sina NPF kunskaper efter sin examination och hur det påverkar deras roll som specialpedagog.

Referenser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Andersson, G. (2013). *Autism in preschoolers Assessment, diagnostic and gender aspects*. (Doktorsavhandling, Göteborg universitet, Göteborg). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/33110/5/gupea_2077_33110_5.pdf
- Aspeflo, U., & Gerland, G. (2015). *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Estland: Pavus utbildning.
- Attwood, T., & Grandin, T. (2006). *Autism and Girls*. Arlington, TX.: Future Horizons Inc.
- Autism och Asperger förbundet (2009). *Autism*. Hämtad den 2020-03-17 från <https://www.autism.se/autism>
- Barnombudsmannen (2016). *Barn med funktionsnedsättning*. Hämtad den 2020-03-21 från <https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/vart-arbete/skrivelser/2016/3/barn-med-funktionsnedsattning/>
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber AB.
- Bryman, A. (2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Centers for Disease Control and Prevention (2018). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. Hämtad 2020-03-17 från <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Fernell, E., Eriksson, M. A., & Gillberg, C. (2013). Early diagnosis of autism and impact on prognosis: a narrative review. *Clinical epidemiology*, 5, 33–43. <https://doi.org/10.2147/CLEP.S41714>
- Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter (SFS 2018:1197). Stockholm: Sveriges riksdag.

- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur & kultur.
- Gillberg, C. (2018). *Essence: om autism, adhd och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm: Natur & Kultur AB.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Habilitering och hälsa (2008). *Theory of mind*. Hämtad den 2020-03-16 från http://habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/teorier-om-annorlunda-tankande/theory_mind
- Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45–56. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v3n5p45>
- Hallerbäck, M., Magnusson, K., & Westerberg-Lind, L. (2008). *Flickor och pojkar med Aspergers syndrom*. (Rapport 2001:1) Hämtad från https://www.regionvarmland.se//globalassets/global/jobb-utbildning-och-forskning/forskning/forskningsrapporter/asperger_rapport.pdf
- Hedvall, Å. (2014). *Autism in preschool children: Cognitive aspects and interventions*. (Doktorsavhandling, Göteborg universitet, Göteborg). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/36753/4/gupea_2077_36753_4.pdf
- Hjärnfonden (u å). *Autism*. Hämtad den 2020-04-05 från <https://www.hjarnfonden.se/om-hjarnan/diagnoser/autism/>
- Hjärnfonden (2019). *Åtta myter om autism*. Hämtad den 2020-08-19 från <https://www.hjarnfonden.se/2019/08/atta-myter-om-autism/>
- Johansson, L., Ekenberg, T., Masterton, G., & Remes, P. (2014). *Kunskapsteori: en introduktion till vetande, berättigande och sanning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kopp, S. (2004). *Kön och autism – Med fokus på flickor med någon form av autismspektrumstörning*. Autismforum Stockholms län sjukvårdsområde. Hämtad den 2020-03-18 från http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/kon_och_autism_0.pdf

- Kopp, S. (2010). *Girls with social and/or attention impairments*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg) Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23134/1/gupea_2077_23134_1.pdf
- Kopp, S., Kelly, K. B., & Gillberg, C. (2010). Girls with social and/or attention deficits: a descriptive study of 100 clinic attenders. *Journal of Attention Disorders*, 2, 167. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1177/1087054709332458>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014): *Den Kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kutscher, M., Attwood, T., & Wolff, R. (2016). *Barn med överlappande diagnoser: adhd, inlärningssvårigheter, Autism, Aspergers, Tourette, ångest med flera*. Stockholm: Natur & kultur AB.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lorenz, D. (2018). *Stress och psykisk ohälsa hos elever med autism*. Stockholm: Gothia utbildning.
- Nationalencyklopedin (u.å.). *Kunskap*. Hämtad den 2020-08-14 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kunskap>
- Nylander, L., & Thernlund, G. (2013). Historik, förekomst och orsaker. I: G. Thernlund (Red.), *ADHD och autismspektrum i ett livsperspektiv: en klinisk introduktion till utvecklingsrelaterade kognitiva funktionsproblem*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Olsson, B. I., & Olsson, K. (2017). *Barn med utmanande beteende: tidiga insatser i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rasmussen, P. (2014). Autismspektrumtillstånd. I: I. Skärsäter. (Red.), *Omvårdnad vid psykisk ohälsa: på grundläggande nivå*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rivet, T. T., & Matson, J. L. (2011). Gender Differences in Core Symptomatology in Autism Spectrum Disorders across the Lifespan. *Journal of developmental and physical disabilities*, 23(5), 399–420. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1007/s10882-011-9235-3>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.-I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-Service Teachers' Knowledge, Misconceptions and Gaps About

- Autism Spectrum Disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212–224. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1177/0888406417700963>
- Shefcyk, A. (2015). Count us in: addressing gender disparities in autism research. *Autism*, 19(2), 131–132. <http://dx.doi.org.proxy.mau.se/10.1177/1362361314566585>
- SFS 2010:541 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <https://www.lagboken.se/views/pages/getfile.ashx?portalId=56&docId=632697&propId=5>
- SFS 2017:1111 *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <https://www.lagboken.se/views/pages/getfile.ashx?portalId=56&docId=3115975&propId=5>
- Skollagen (SFS 2010:800)*. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan:(Lpfö 18)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2020). *Rätt till förskola*. Hämtad den 2020-07-17 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-forskola>.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019). *Att främst arbeta förebyggande och hälsofrämjande*. Hämtad den 2020-08-14 från <https://www.spsm.se/stod/elevhalsa/arbete-forebyggande-och-halsoframjande/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wing, L. (2012). *Autismspektrum: handbok för föräldrar och professionella*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Young, K., Mannix McNamara, P., & Coughlan, B. (2017). Post-primary school teachers' knowledge and understanding of autism spectrum disorders. *Irish Educational Studies*, 36(3), 399–422. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1350594>

Bilaga 1-intervjufrågor förskollärare

1. Kan du berätta vad du känner till om autismspektrumtillstånd?
2. Hur fick du kunskap om ASP-tillstånd?
3. Vad har du för erfarenhet om ASP-tillstånd? Flickor/pojkar?
4. Kan du berätta på vilka sätt symptomen visade sig?
5. Kan du berätta på vilka sätt ASP-tillstånd kan visa sig?
6. Kan du berätta på vilka sätt det kan visa sig hos flickor respektive pojkar?
7. Hur uppfattar du specialpedagogens kunskap kring ASP-tillstånd? Flickor i ASP-tillstånd?
8. När tog du din förskollärexamen? Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Bilaga 2-intervjufrågor specialpedagoger

1. Kan du berätta vilka kunskaper du har om AST-tillstånd?
2. Hur fick du kunskap om AST-tillstånd?
3. När tog du din specialpedagogexamen? Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
4. Kan du berätta på vilka sätt AST-tillstånd kan visa sig?
5. Kan du berätta på vilka sätt det kan visa sig hos flickor respektive pojkar?
6. Hur arbetar du som specialpedagog i det förebyggande arbetet med flickor i AST-tillstånd? Hur framgångsrikt har det varit?



Bilaga 3-missivbrev & samtycke

Missivbrev 200206

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en intervjustudie.

Vi som genomför studien heter Mona Sobhi och Sofia Saric och vi har båda en kandidatexamen i Barn-och ungdomsvetenskap med inriktning förskola samt grundskola årskurs 1-7. Vi studerar nu i termin 6 på specialpedagogprogrammet på Malmö universitet och kommer ta vår specialpedagogexamen under vårterminen 2020.

Vi kommer i studien undersöka vilka kunskaper pedagoger har om flickor i autismspektrumtillstånd samt hur specialpedagoger arbetar förbyggande med detta.

Vi planerar en kvalitativ forskningsstudie som kommer att genomföras med hjälp av intervjuer och vi kommer använda oss av ljudinspelning med hjälp av digitala medier vid intervjutillfällena, dock inte privata mobiltelefoner. Vi räknar med att ett intervjutillfälle tar mellan 45min-1 timme. De enda som kommer ha tillgång till ljudinspelningarna är vi som genomför studien. Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt och behandlas i enlighet med vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att det insamlade materialet kommer avidentifieras i det färdiga arbetet. Det insamlade materialet kommer enbart användas till aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas, varje deltagare kommer tillfrågas inför intervjuerna och har då möjlighet att avböja medverkan i studien.

Mona Sobhi

Sofia Saric

.....

.....

Studentens underskrift

Studentens underskrift

Kontaktuppgifter:
Telefonnummer 0708782761
E-mailadress mona.sobhi@malmo.se
Ansvarig lärare/handledare: Lotta Anderson
E-mailadress: lotta.anderson@mau.se

Kontaktuppgifter:
Telefonnummer 0730933819
E-mailadress sofia.lundberg-saric@malmo.se

Kontaktuppgifter Malmö
universitet:
www.mah.se



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinations-situationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.³

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

³ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

