

Förskolans möte med barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Linda Petersson-Bloom, Högskolan Kristianstad

I den här texten kommer fokus riktas mot hur förskolans personal kan arbeta för att utveckla en likvärdig och tillgänglig utbildning för barn med Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Artikeln inleds med en kort beskrivning av olika begrepp som är centrala i texten såsom: NPF, neuropsykiatriska svårigheter, likvärdig utbildning samt tillgänglig utbildning och undervisning. Nästa del i texten syftar att ge dig som arbetar i förskolan en kort presentation av några av diagnoserna som ingår i NPF. Avslutningsvis riktas fokus mot pedagogiska insatser för en likvärdig och tillgänglig förskola. I texten kommer både begreppen funktionsnedsättning och diagnos att förekomma. Diagnos är ett begrepp som används för att identifiera och beskriva olika tillstånd. Funktionsnedsättning är ett bredare begrepp som beskriver begränsningar i förmågan att utföra vissa aktiviteter. Textens utgångspunkt är att även om diagnos och funktionsnedsättning är relaterade till varandra kan en individ ha en funktionsnedsättning utan att ha en diagnos.

Inledning

I förskolans verksamhet finns en variation av barn. Utgångspunkten är att bemöta alla barn på de sätt som gynnar deras lärande, utveckling och hälsa. Förskolan är barnets första möte med utbildningssystemet. I skollagen står det att hänsyn ska tas till barns olika behov och att de ska ges stöd och stimulans för att utvecklas så långsamt som möjligt (SFS, 2010:800, kap. 1 §4). Vidare har förskolan ett särskilt ansvar att uppmärksamma barn som behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd samt att stödet och stimulansen är utformat utifrån barnets specifika behov och förutsättningar (Läroplan för förskolan, (Lpfö, 18, reviderad 2025). Att ha förståelse för vad NPF kan innebära, både styrkor och utmaningar, kan vara ett led i att förskollärare och övrig personal hittar vägar för att möta barnens behov och att utarbeta strukturer för en likvärdig utbildning och därmed öka tillgängligheten på förskolan.

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

NPF kan definieras på olika sätt beroende på var information hämtas. Ofta definieras dock NPF som ett paraplybegrepp som innefattar flera olika diagnoser. I DSM-5, som är en diagnosmanual (American Psychiatric Association [APA], 2022) och ICD -11, som är ett klassificeringssystem (Världshälsoorganisationen, 2022) används det engelska

begreppet *Neurodevelopmental disorders (NDD)*. NDD kan översättas som utvecklingsrelaterade neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Frick m.fl, 2023) eller utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar. Det är ett övergripande begrepp som inkluderar autism, attention-deficit/hyperactivity disorder (adhd), intellektuell funktionsnedsättning (IF), språk -och kommunikationsstörningar såsom språkstörning, specifika inlärningssvårigheter såsom läs- och skrivsvårigheter till exempel dyslexi samt motoriska störningar (Morris-Rosendahl & Crocq, 2020). I Sverige används ofta begreppet NPF i stället för NDD (Frick m.fl, 2023). Lite förenklat kan NPF beskrivas som att hjärnan fungerar och arbetar på ett annorlunda sätt.

Neuropsykiatriska svårigheter

Begreppet neuropsykiatriska svårigheter är ett begrepp som också används, det är dock inte lika vanligt förekommande som NPF. Det kan sägas vara ett ännu vidare paraply och används parallellt med NPF. Neuropsykiatriska svårigheter inkluderar de barn som inte har någon diagnos inom men drag av NPF och som har liknade svårigheter, och som då kan behöva samma typ av eller liknande stödinsatser. I målen för samtliga lärarutbildningar står det att lärare i samverkan med andra ska kunna identifiera och tillgodose specialpedagogiska insatser, inkluderat barn med neuropsykiatriska svårigheter. Detta synsätt kan sägas ligga i linje med att ett barn inte ska behöva en diagnos för att få stöd i förskolan.

Funktionsnedsättning och funktionshinder som begrepp

Funktionsnedsättning är ett begrepp som definieras som nedsättning av olika förmågor. Dessa förmågor brukar delas upp i fysisk, psykisk eller intellektuell förmåga. *Funktionshinder* sätter fokus på förhållandet till omgivningen. (Socialstyrelsen, termbank, u.å.). Alltså varierar graden av funktionshinder i mötet med omgivningen och i det här fallet förskolemiljön. En förskola med ett aktivt arbete för att utveckla tillgänglighet, anpassningar och stödstrukturer kan alltså vara mindre hindrande än en förskolemiljö där samma fokus inte finns. Vissa kan tycka att nedsättning har en negativ klang, medan andra menar att det kan vara ett sätt att sätta ljuset på att det är en funktion snarare än en individ som har en nedsättning eller svårighet.

I den här texten kommer begreppen *funktionsnedsättning* och *barn med NPF* att användas. Det senare med utgångspunkten att det finns barn som kan ha drag av NPF och kan behöva liknande stöd och insatser. Det är barnets behov som ska styra.

Likvärdig utbildning

I den här textens rubrik och längre fram i texten används begreppet *likvärdig utbildning*, därför kommer detta begrepp också att beskrivas här i inledningen. Likvärdig utbildning misstas ibland för att betyda att det ska se lika ut, en slags rättvisetanke. Men egentligen är det nästan precis tvärtom. Likvärdig utbildning kan definieras som att utbildning och

undervisning bör utgå från alla barns olika behov och förutsättningar, att alla barn ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt (Lpfö 18, reviderad 2025). Ett kriterium för likvärdighet är att förskolans verksamhet är av god kvalitet. I en systematisk sammanställning av tidigare forskning presenteras tre aspekter på vad som kan ses som betydande för en likvärdig förskola:

1. Kompetens och utbildningsnivå hos personalen,
2. Villkor för personalen såsom: barngruppens storlek, omsättning av personal, planeringstid och,
3. Förskolans tillgänglighet (Vetenskapsrådet, 2015).

Alla ovan nämnda aspekter är givetvis viktiga men i den här texten kommer utgångspunkten vara på tillgänglig förskola samt vad det kan innebära i mötet med barn med NPF.

Tillgänglig utbildning och undervisning

Det sista begreppet som behöver definieras är *tillgänglighet* eller snarare *tillgänglig utbildning* och *undervisning*. På Specialpedagogiska skolmyndighetens webbsida (2023) definieras tillgänglig utbildning som att alla barn i förskolan ska ges tillgång och möjlighet till lärande och gemenskap i hela lärmiljön. Lärmiljön inkluderar: pedagogiska, sociala och fysiska faktorer (Tufvesson, 2009). Utifrån den beskrivna definitionen av likvärdig utbildning framgår det att tillgänglighet är en del och ryms inom likvärdighetsbegreppet.

Hur kan NPF beskrivas?

Detta avsnitt presenterar en kort bakgrund till NPF och hur det kan yttra sig hos barn i förskolan. Då blir det viktigt att tänka att samma fenomen kan gälla barn med neuropsykiatriska svårigheter, som beskrivits i inledningstexten. En kort introduktion till några av diagnoserna inom NPF kommer att ges. Fokus i texten kommer framför allt vara autism och adhd samt till viss del IF och språkstörning.

Det är viktigt att tänka på att den här bakgrundstexten blir generell. Värde av en generell beskrivning kan ligga i att få en översiktlig information som kan fungera som en slags vägvisare. Det är viktigt att komma ihåg att det mest betydelsefulla är att förskolan tar fasta på de pedagogiska aspekterna. I texten kommer ibland begrepp som svårigheter att användas för att belysa konsekvenser av funktionsnedsättningarna. Det är viktigt att tänka på att omgivningen behöver ta ansvar för svårigheter som kan uppkomma i undervisningen på förskolan och identifiera stöd, insatser och strategier för att möta det enskilda barnets behov och förutsättningar.

Autism

Autism är ett spektrum där alla nivåer av intellektuell funktion och språkliga förmågor ingår (se Frick m.fl., 2023). Variationen mellan hur autism yttrar sig, samt individuella förmågor, är stor mellan olika barn. Autism medför ofta en ojämn utvecklingsprofil, vilken inte alltid är enkel att förstå (Fleury et al., 2014). Det kan handla om att ett barn har starka förmågor inom vissa områden, som exempelvis siffror men kan ha svårt att vara med på en samling med många barn eller svårt för ostrukturerade aktiviteter. Autism innebär en annorlunda utveckling inom social kommunikation samt intresse och beteende (APA, 2022). Hur det yttrar sig för det enskilda barnet varierar givetvis både utifrån individuella förutsättningar och över tid. Förekomsten av autism uppskattas till cirka 1–2 % av befolkningen runt om i världen (Zeidan et al., 2022; Hossain m.fl., 2020). Det är ovanligt att en autismdiagnos ställs innan barnet är två år (Landa, 2008).

Adhd

Det är vanligare att ett barn får diagnosen adhd i skolan än i förskolan. I en studie uppskattas förekomsten av adhd i Sverige till 3.2 % för barn och ungdomar i åldrarna 0–17 år (Giacobini m.fl., 2018). Diagnosen adhd medför några grundläggande svårigheter som att fokusera och bibehålla uppmärksamhet, hyperaktivitet och nedsatt impuls kontroll (Kanarik et al., 2022). Vissa barn med adhd har i huvudsak svårt att bibehålla uppmärksamhet medan andra i huvudsak uppvisar symptom på hyperaktivitet och nedsatt impuls kontroll. En tredje grupp uppvisar en kombination av dessa svårigheter (Kanarik et al., 2022).

Intellektuell funktionsnedsättning

IF kan förklaras med att ett barn har svårt att förstå och lära sig vissa saker (Ineland m.fl., 2019). Precis som vid autism och adhd är det stor variation mellan olika barn. IF har stor spännvidd och hur det påverkar en person delas upp i grader som: lindrig, måttlig, svår eller mycket svår, för att skapa bättre förståelse för vilka stödbehov som en person har (APA, 2022). Måttlig och svår IF kan upptäckas i förskoleåldern (Gillberg, 2018). För andra barn kan det bli aktuellt att utreda en misstanke om IF i samband med skolstarten. I en systematisk forskningsöversikt beräknas förekomsten i ett internationellt perspektiv till strax över 1% (Maulik m.f.l., 2011).

Språkstörning/DLD

Parallellt med språkstörning används det internationella begreppet Developmental language disorder (DLD) vilket har kommit att användas allt oftare i Sverige. Barn med språkstörning har svårt med ljudsystemet och att formulera sig och hitta ord, men även att förstå talat och skrivet språk (Gillberg, 2018). Både språkets form, innehåll och hur det används kan vara påverkat (Kalnak & Sahlén, 2020). De språkliga svårigheterna som

språkstörning medför kan få både sociala konsekvenser och konsekvenser för barns lärande (Durkin m.fl., 2012).

Förklaringsmodeller, annorlunda kognition och perception

Kognition handlar om hur individer bearbetar, lagrar och tar fram information, vid NPF kan den processen fungera på ett annorlunda sätt jämfört med hos andra (se Socialstyrelsen, 2022). Kognitiva förmågor eller funktioner kan både innebära svårigheter och styrkor, som kan vara utmanande och hindrande i vissa situationer men en tillgång i andra. Kopplat till annorlunda kognition och perception brukar forskare prata om förklaringsmodeller. Det här avsnittet syftar till att introducera några av dessa förklaringsmodeller. Dessa modeller kan ge en djupare bakgrundsförståelse för att möta barn som kanske har ett annorlunda sätt att lära eller annorlunda sätt att samspela. I detta avsnitt kommer förklaringsmodellerna framför allt beskrivas med utgångspunkt från autism och adhd.

Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner spelar en viktig roll för exempelvis förmågan att självreglera (Dohle m.fl., 2018). Självreglering kan beskrivas som en förmåga att kontrollera impulser, hålla fokus på en uppgift eller aktivitet samt hantera känslomässiga reaktioner. För ett barn i förskolan skulle det kunna innebära en utmaning att rikta uppmärksamheten och behålla fokus i en aktivitet eller ha svårt att vänta på sin tur. På ytan kan det se ut och tolkas som att ett barn tränger sig före medvetet, när det då i stället kan handla om att barnet faktiskt inte kan eller i alla fall har svårt för att vänta på sin tur på grund av nedsatta funktioner. Det kan också handla om att ett barn har nära till stora känslor. En annan förmåga handlar om planering och mental flexibilitet (Friedman & Miyake, 2017). Att ha svårt för att planera och organisera en uppgift eller aktivitet kan i en förskolemiljö handla om att ett barn har svårt att sätta i gång eller kanske avsluta en uppgift eller lek. Kanske blir barnet sittandes eller springer runt för att barnet inte riktigt kan påbörja uppgiften själv. När det gäller mental flexibilitet kan det innebära att ett barn har svårt för att anpassa sig till förändringar – att tänka om eller växla spår. Det kan medföra att förändringar blir utmanande där ett barn kanske reagerar starkt på en förändring. Arbetsminne är också en exekutiv funktion (Friedman & Miyake, 2017). Arbetsminne handlar om att hålla och bearbeta information i minnet under kort tid, till exempel instruktioner som ges eller för att genomföra en uppgift i flera steg. För barn i förskolan skulle det kunna handla om att ett barn har svårt att följa instruktioner i flera led och agera utifrån dem. Vilket kan se ut som att barnet inte gör som förväntas, när det snarare handlar om att barnet inte kan hålla informationen i minnet och agera utifrån den.

Theory of Mind

Theory of mind eller mentalisering är två begrepp som används parallellt. De kan beskrivas som förmågan att känna igen, förstå och tolka mentala tillstånd såsom tankar, känslor, intentioner och motiv, både sina egna och andras och att dessa kan skilja sig åt mellan människor (Tager-Flusberg, 2007). Mentalisering har kopplats samman med bland annat autism och har utgått från att barn med autism kan ha en nedsättning i förmågan att mentalisera (Baron-Cohen, m.fl., 1985). Nyare forskning påvisar att det snarare handlar om att mentalisering inte är en förmåga som är automatiserad hos individer med autism (se Schuwert m.fl., 2016). Det skulle kunna förstås som att barn med autism får lägga mer energi på att försöka förstå och tolka, jämfört med andra barn. För barn i förskolan skulle det kunna innebära att ett barn har svårt att läsa och tolka kompisars och pedagogers tankar och känslor och varför en person ”gör som den gör” samt kommunikation, vilket kan få konsekvenser för lek och andra gemensamma aktiviteter. Att arbeta med att förtydliga kommunikation, socialt samspel samt gemensamma aktiviteter kan vara strategier att använda för att underlätta barns förståelse och skapa en förutsägbarhet.

Central koherens

Central koherens är också en förklaringsmodell som främst kopplas till autism. Central koherens handlar om hur information bearbetas (Happé & Frith, 2006). Tidigare forskning har beskrivit att personer med autism har en styrka i att processa och hämta information utifrån detaljer och en svaghet gällande helheter (Happé & Frith, 2006). Nyare forskningsresultat påvisar snarare att det verkar krävas en större *ansträngning* för att fokusera på helheten eftersom detaljfokuset tenderar att ta överhanden (Van der Hallen m.fl., 2015). För barn i förskolan kan detta innebära att de behöver stöd för att se helheter eller relatera till uppgifter i flera led, som exempelvis plocka undan. Här kan struktur och visuell information fungera stödjande. Samtidigt är det viktigt att tänka att just detaljfokuset också kan vara en styrka.

Annorlunda perception

Perception kan förklaras med att vi upplever, bearbetar och förstår intryck från våra sinnen. Exakt hur den här processen går till är forskningen inte helt överens om. Sinnena innefattar syn, hörsel, smak, lukt och känsel. Vidare inkluderas också intryck såsom riktning, rörelse, och kroppens läge vilka kommer inifrån den egna kroppen (Autism Sverige, 2023). Annorlunda perception och sinnesbearbetning är vanligt förekommande när det gäller NPF, särskilt autism men även adhd (Rani m fl, 2023; Robertson m fl, 2017). Det innebär att informationen från sinnesintrycken kan upplevas, bearbetas och tolkas på ett sätt som kan skilja sig från det som uppfattas som det normala. Barn med annorlunda sinnesbearbetning hittar ofta olika strategier för att hantera detta. Omgivningen kanske inte alltid förstår varför barnet gör som det gör, eller ens tycker att

det är en lämplig strategi, men det är viktigt att tänka på att det finns en logik i hur barnet hanterar situationen. När det gäller annorlunda sinnesbearbetning brukar forskare prata om hyperkänslighet och motsatsen hypokänslighet (Frick m.fl., 2023).

Hyperkänslighet, som ibland beskrivs som överkänslighet, kan förklaras med att det blir för mycket intryck (Pellicano, 2013). Exempel på detta kan vara att ett barn hör ljud väldigt starkt eller hör ljud som ingen annan lägger märke till, som ett tickande element. För något barn kanske strategin blir att ofta hålla sig för öronen eller att dra sig undan när ljuden blir för mycket. Det kan också handla om att känselintryck känns för mycket, som kan ge obehag med kläder. Exempel på detta kan vara sömmar eller tvättrådslappar som gör ont eller känns obehagligt. Är detta fallet kanske det visar sig som att ett barn bara vill ha en viss typ av kläder, kanske mjuka sådana. Vidare handlar det också om att synintryck kan bli överbelastande, till exempel en visuellt rörig miljö eller att ljus från lampor upplevs väldigt starkt. Konsistensen på mat kan upplevas på ett annorlunda sätt där viss mat kan kännas obehaglig i munnen eller kanske till och med gör ont. För något barn kanske det hanteras genom att barnet inte äter den mat som upplevs som obehaglig och enbart vill, eller snarare kan, äta samma typ av mat hela tiden. Hypokänslighet, som ibland beskrivs som underkänslighet, kan förklaras med att det blir för lite intryck (Pellicano, 2013). Det kan handla om att ett barn dras till höga ljud eller inte verkar reagera på smärta. Det är viktigt att tänka på att vissa barn kan vara både ”överkänsliga” och ”underkänsliga” för intryck och att det kan skifta där emellan.

Det finns barn som kan reagera på intrycken i efterhand, kanske när barnet kommit hem, genom att bli väldigt trött och att energin tar slut. I sådana fall är det viktigt att tänka att se över på vilka sätt lärmiljön kan anpassas ytterligare. Att ha en annorlunda sinnesbearbetning kan också vara positivt för barnet. Det kan till exempel handla om att barnet upplever lek, vila och nyfikenhet på ett annat sätt än andra gör. Det är viktigt att som personal i förskolan se detta som positivt och att det fyller en funktion för barnet där blir personalens förståelse, bemötande och förhållningssätt centralt för att skapa en tillåtande och tillgänglig lärmiljö.

Att skapa en likvärdig utbildning, några aspekter att utgå från

Annorlunda kognition och perception kan vara påfrestande när miljön, sammanhanget och undervisningen inte är anpassad eller när omgivningen inte förstår. Det sistnämnda, omgivningens förståelse, är centralt. När personalen i förskolan utformar stöd och anpassningar kan delaktighet, lärande och utveckling främjas för alla barn.

I den här delen av texten kommer fokus ligga på ett axplock av aspekter eller nedslag som kan guida förskollärare och övrig personal i mötet med barn med NPF. Dessa aspekter kan inte sägas täcka in allt, snarare kan de ses som ett ramverk eller en bas som kan ha betydelse för att utveckla en tillgänglig utbildning. Att skapa en lärmiljö som är

tillgänglig för alla barn kan ses som en bas eller utgångspunkt och var en av de komponenter som tidigare i texten beskrevs som betydande för likvärdig utbildning (Vetenskapsrådet, 2015).

Kunskap och förståelse

Att förskollärare, och övrig personal, deltar i kompetensutveckling med fokus på exempelvis autism¹ och pedagogiska arbetssätt kan medföra att deras känsla av tilltro² till den egna förmågan för att undervisa och möta dessa barn stärks (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014; Petersson-Bloom & Bölte, 2022). En bas av generell kunskap är viktigt, men det kan inte stanna där. En förståelse för hur till exempel annorlunda kognition och perception påverkar lärande, delaktighet, självständighet och välmående för ett enskilt barn är central för en likvärdig utbildning (Guldborg, 2020)³.

Bemötande och förhållningssätt

Bemötande och förhållningssätt är nära sammanlänkade med kunskap och förståelse hos förskolans personal. Synsätt, föreställningar och attityder till barn med NPF är viktiga för hur omgivningen bemöter barnen. Attityder kan definieras som att bestå av tre komponenter såsom;

- kognitiva som handlar om en persons kunskap och övertygelser
- affektiva som handlar om en persons känslor och reaktioner
- beteende som handlar om hur en person agerar (Park m.fl., 2010; Zanna & Rempel, 2008).

Dessa komponenter hänger nära samman. Om en person tänker att barnet som springer runt gör det för att han eller hon alltid ska störa (kognitiva nivån) kan det påverka hur personen reagerar (affektiva nivån) och hur personen sedan agerar och bemöter (beteende). Men med ökad kunskap och förståelse kan attityder förändras vilket kan leda

¹ Studierna (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014; Petersson-Bloom & Bölte, 2022) utgår från barn i förskolan med autism.

² På engelska används termen teachers efficacy. Bygger på Bandura 1977 och termen Self-efficacy som beskriver känslan av att ha tillräcklig kompetens för att möta de utmaningar som uppstår i det sammanhang de befinner sig i.

³ Guldborg (2020) utgår från autism. Det är dock med stor sannolikhet överförbart till NPF i vidare bemärkelse.

till att andra förklaringar ges. Kanske förklarar personen istället att det beror på att barnet har svårt komma i gång på egen hand, att barnet har svårt att hålla kvar instruktionen i minnet och att det inte finns tillräckligt stöd eller anpassningar i situationen (kognitiva nivå). Det kommer då med stor sannolikhet att färga hur personen reagerar (affektiva nivå). För att slutligen mynna ut i att personens agerande och bemötande blir ett annat (beteendenivå).

Bemötande och förhållningssätt är alltid viktiga i mötet med barn med NPF men särskilt om barn hamnar i utmanande situationer eller då barnet kanske agerar på ett sätt som vi inte förstår. Det är också i dessa situationer som vårt bemötande och förhållningssätt kan sättas på prov. Ett sätt att arbeta med detta är *isbergsmodellen* (Schopler, 1995)⁴.

Isbergsmodellen kan vara ett stöd för att identifiera orsaker till ett agerande, där det vi ser ovanför vattenytan är barnets beteende, medan det som finns under ytan är orsaker till beteendet. På så vis riktas fokus på att hitta tänkbara förklaringar och strategier att använda i situationer som utmanar. Isbergsmodellen kan också vara ett stöd för att synliggöra omgivningens synsätt och utveckla sitt eget bemötande. Att använda isbergsmodellen är enkelt. Modellen kan med fördel ritas upp, på en whiteboardtavla, blädderblock eller vanligt papper. På så sätt kan den kan vara till hjälp för gemensamma diskussioner i ett arbetslag och för att synliggöra vilka insatser eller förändringar som behöver genomföras.

⁴ Isbergsmodellen kallas även för isbergsmetaforen och används i många olika discipliner och sammanhang. 1995 använde Schopler den kopplat till att förstå individer med autism.

Figur 1.

Exempel på isbergsmodellen (Schopler, 1995)



- Först beskrivs barnets agerande, alltså det som syns *ovanför vattenytan*. Det som är toppen av isberget och det som är synligt.
- *Under vattenytan* beskrivs tänkbara förklaringar till barnets agerande som bör bygga på en förståelse av NPF och det specifika barnet samt aspekter i lärmiljön som kan vara hindrande.
- I delen *tänkbara strategier* beskrivs pedagogiska strategier, stöd och anpassningar som behöver utvecklas för att möta barnets behov. Här är det viktigt att inte lägga ansvaret på barnet utan att det är förskollärare och övrig personal som har ansvar över att genomföra förändringar.

I exemplet synliggörs gången för hur ett arbete med isbergsmodellen kan gå till samt hur ett barns agerande beskrivs och förklaras. Det färgar vilka tänkbara strategier som listas. Exemplet synliggör också var ansvaret eller på vem, som ansvaret läggs. I de två första punkterna i delen *tänkbara strategier* läggs ansvaret på omgivningen, i detta fall förskolans personal, att finna och utveckla pedagogiska strategier, stöd och anpassningar i lärmiljön. Om inget görs läggs ansvaret på barnet och leder inte till utveckling framåt.

Isbergsmodellen kan vara ett enkelt, tydligt och systematiskt tillvägagångssätt för att utveckla förståelse, hitta förklaringar och identifiera strategier för att stödja barnet. Ett

arbete med stöd av isbergsmodellen behöver inte enbart fokusera på ett problem eller en utmaning, det kan med fördel användas för att utveckla nya strategier. Det går också att beskriva en situation eller aktivitet som inte blev lyckad för barnen och då använda modellen för att identifiera vad det berodde på och vad som kan ändras till nästa gång.

Pedagogiska och didaktiska aspekter

Något som är universellt är vikten av att skapa en känsla av sammanhang, som brukar förkortas som KASAM (Antonovsky, 1991). Detta är viktigt eftersom hög grad av känsla av sammanhang kan kopplas till välbefinnande och hälsa. KASAM brukar delas in i begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Ett sätt att arbeta med att öka känslan av sammanhang och förutsägbarhet är att utgå från de didaktiska frågorna: Vad, när, hur, varför, med vem, hur länge och vad händer sedan. De didaktiska frågorna kan användas som stöd för att planera undervisning och aktiviteter. De didaktiska frågorna kan också användas som en stödstruktur för barn med NPF för att få överblick, se sammanhang och skapa förutsägbarhet. I texten kommer de didaktiska frågorna att presenteras som en stödstruktur.⁵ Den här typen av stödstruktur kan presenteras på gruppnivå, men ibland är det också nödvändigt att information presenteras mer på individuell nivå (Mesibov m.fl., 2012).

- *Var?* Ger information till barnet som tydliggör och presenterar till exempel var en aktivitet eller ett undervisningsmoment ska genomföras.
- *Vad?* Ger information om vad barnet förväntas göra i undervisningssammanhang och olika aktiviteter.
- *När?* När under dagen ska aktiviteten genomföras?
- *Med vem? Eller med vilka?* Ger information om vilka som ska vara med, är det alla eller bara några?
- *Hur mycket ska jag göra/ hur länge?* Hur mycket ska barnet göra? Vilka delmoment ingår? Under hur lång tid?
- *Hur?* Hur ska barnet lösa uppgiften?

⁵ De didaktiska frågorna förekommer inom ”structured teaching” med fokus på autism.

- *Vad händer sedan?* Ger information till barnet om vad som händer närmast som stöd för att överblicka
- *Varför?* Ger information om varför något ska göras – ett klart syfte.

De didaktiska frågorna kan förtydligas med visuellt stöd för att underlätta för barnen att förstå och komma ihåg.

Visuellt stöd

Visuellt stöd kan vara en strategi för att skapa förutsägbarhet. Att arbeta med visuellt stöd är en strategi som är utvärderad i en forskningsöversikt med fokus på vad som är effektiva insatser för exempelvis barn och unga med autism (Hume m.fl., 2021). Visuellt stöd definieras som konkreta ledtrådar kring aktiviteter och rutiner för att skapa förutsägbarhet. Visuellt stöd kan bestå av olika former såsom: foton, olika typer av bilder, föremål, text, schema, anpassningar i den fysiska miljön och organisation i rum för att synliggöra vad som förväntas (Wong m.fl., 2014). Det kan användas för att:

- organisera lärmiljöer
- skapa förutsägbarhet genom att använda till exempel visuella scheman och visuella instruktioner
- skapa ledtrådar och påminnelser till exempel tidshjälpmedel och stöd för att göra val.

Visuellt stöd har blivit utvärderat som effektivt för utveckling inom områden som socialt samspel, kommunikation, lek, kognition och beteende för barn med autism (Hume m.fl., 2021).

De didaktiska frågorna som presenterades tidigare kan kopplas ihop med visuellt stöd. På gruppnivå kan den visuella informationen bestå av mer generella lösningar såsom en tydlig organisation i rummet, alltså i den fysiska miljön (*var* och *vad*). Rummen ska ”tala för sig själv” och alltså skapa en tydlighet i vad ett barn förväntas göra. Detta ökar tillgängligheten i den fysiska miljön (Black m. fl., 2022). En överblick över frågorna *vad*, *när* och *vad händer sedan* kan skapas genom att det finns ett gemensamt schema eller planering för dagen med bilder som sitter på en central plats vilket ger stöd till alla barn. *Hur mycket* och *hur länge* kan göras tydligt genom att början och slutet i moment och aktiviteter görs tydliga. Moment i en undervisningsaktivitet kan också göras synliga med hjälp av visuellt stöd i form av bilder eller föremål, som exempel *vad* ska vi göra på samlingen idag.

Den allmänna informationen kan bli just för allmän och då kan ett barn behöva mer individuell utformning av visuellt stöd. Barnet behöver kanske en egen överblick där svaren på frågorna *vad*, *när* och *hur länge* ges med ett eget schema eller planering för

dagen. Den planeringen kan bestå av foton, bilder, bild och text, eller föremål, det viktiga är att den fyller en funktion och är ett stöd till barnet. Vissa barn behöver information över hela dagen på förskolan, medan andra kanske bara behöver halva dagen eller del av dag. Ett annat exempel är *Hur*, för något barn som har svårt med att komma i gång med en uppgift eller aktivitet kan exempelvis en visuell modell eller mönster av vad barnet kan bygga, fylla en funktion. En viktig del i arbetet med visuellt stöd är att barnet behöver få en introduktion i hur det ska användas. Att kombinera visuellt stöd med att få svar på de didaktiska frågorna kan vara ett sätt för barnet att på egen hand dra slutsatser om till exempel *vad, när, hur länge* en aktivitet eller undervisningsmoment ska pågå. Detta kan vara ett sätt att stötta och utveckla barns självständighet och tillit i enighet med Läroplanen (Lpfö 18, reviderad 2025).

Genom att kombinera de didaktiska frågorna och visuellt stöd kan förskolans personal få stöd kring att arbeta systematiskt med att skapa förutsägbarhet och tydlighet för barn med NPF.

Samla information

Förskolan ska tillgodose att barn utvecklas så långt som möjligt och att stöd och stimulans är utformade för att möta barnets behov (Lpfö 18, reviderad 2025). För att göra detta kan information om lärmiljön behövas samlas, att kartlägga. En pedagogisk kartläggning i förskolan kan genomföras på förskolenivå, gruppnivå och individnivå för att synliggöra hur tillgänglig en lärmiljö är (Blomberg, 2023). Individnivå kan bli aktuellt när det, som beskrivits tidigare, behövs ett fokus på mer individuella strategier och anpassningar. Att kartlägga och följa barns behov, utveckling och välmående har identifierats som en viktig del i arbetet med inkludering för exempelvis barn med autism (Olsen m.fl., 2019). Som exempel kan en kartläggning av vilken typ av visuellt stöd som matchar det enskilda barnets behov bäst behöva genomföras. En sådan kartläggning kan vara till hjälp för att identifiera om ett barn till exempel behöver bilder eller kanske föremål för att skapa förutsägbarhet och överblick.

Barnets perspektiv

Barn har rätt till delaktighet och inflytande både enligt skollagen (SFS 2010:800, 4 kap) och läroplan för förskolan (Lpfö 18, reviderad 2025). Barns behov och intresse ska ligga till grund för utformning av miljön och planering av utbildningen. Att fånga barns perspektiv för att utvärdera sin utbildning, undervisning och miljö är viktigt, men svårt, kanske särskilt svårt för barn med NPF. Detta synliggörs i en studie där förskollärare och övrig personal identifierar vikten av att arbeta med att öka inflytandet för barn med autism, samtidigt som de menar att det är komplext (Petersson-Bloom & Bölte, 2022). Även om det kan vara en utmaning är det en viktig del för att göra det möjligt för barn med exempelvis autism att vara med att påverka (Guldborg, 2020). För att ta reda på hur barn med NPF upplever sin förskola kan visuellt stöd användas som *en* strategi. I ovan

nämnda forskningsprojekt deltog barn med autism och utvärderade sin förskola innan och efter att deras lärare deltog i en kompetensutvecklingsinsats. Personalen på förskolan fotograferade barnen i olika aktiviteter på förskolan, både undervisningsaktiviteter och andra aktiviteter.

Figur 2.

Exempel på utvärdering med foto (Petersson-Bloom & Bölte, 2022; Petersson-Bloom, 2022)



Barnet fick sedan, med stöd av förälder, sortera respektive foto i antingen tumme upp/glad figur, för att indikera positiv upplevelse eller tumme ner/sur figur, för att indikera negativ upplevelse (se Figur 2). Sedan genomfördes samma procedur efter att förskolepersonalen hade genomfört kompetensutvecklingen och skillnader innan och efter i barnens utvärderingar mättes och jämfördes. Nu var detta i ett forskningssammanhang men det går att överföra som ett arbetssätt för att fånga barns perspektiv i en förskoleverksamhet. Till exempel genom att låta barn utvärdera aktiviteter dagligen, eller någon gång i veckan. Liknande sätt skulle också kunna användas för att utvärdera en ny aktivitet eller nytt undervisningsmoment. Det skulle även kunna gå att använda en skala med 1,2,3 eller plus och minus att sortera från. Vidare är vårdnadshavares kunskap om sitt barn central för att skapa en kompletterande bild och på så sätt öka förståelsen för det enskilda barnets behov och förutsättningar (Guldborg, 2020). Vikten av att vårdnadshavare ges inflytande och att förskolans personal arbetar för en tillitsfull relation med hemmet skrivs också fram i Läroplanen (Lpfö 2018, reviderad 2025). Ett sätt att göra detta är att ta del av den kunskap och förståelse som vårdnadshavare ofta har om sitt barns behov och förutsättningar.

Summering

Förskolan har ett ansvar för att säkerställa att barn som behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd får detta tillgodosett utifrån sina behov och förutsättningar (Lpfö, 2018, reviderad 2025). Detta medför att personal på förskolan har ett stort ansvar

för att både uppmärksamma och ge det stöd som barn kan behöva för att utvecklas så långt som möjligt (Sjöman & Björck, 2023). När lärmiljön på förskolan inte är tillräckligt anpassad utifrån alla barns behov kan det uppstå behov av mer ledning och stimulans och mer stöd (Lundqvist, 2023). Syftet med den här texten är att bygga en bro mellan teoretiska förklaringar och pedagogiska exempel för att utveckla en tillgänglig utbildning för barn i förskolan med fokus på NPF. I den sista delen har ett axplock av aspekter som kan vara viktiga för att utveckla en tillgänglig utbildning och undervisning för barn i förskolan med ett särskilt fokus på att stödja barn med NPF presenterats.

Referenser

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Autism Sverige. (2023). *Autism och sinnesintryck*. Trydells.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* 84, 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Black, M. H., McGarry, S., Churchill, L., D'Arcy, E., Dalglish, J., Nash, I., Jones, A., Tse, T. Y., Gibson, J., Bölte, S., & Girdler, S. (2022). Considerations of the built environment for autistic individuals: A review of the literature. *Autism*, 26(8), 1904–1915. <https://doi.org/10.1177/13623613221102753>
- Blomberg, G. (2023). Kartläggning, analys och dokumentation i förskolan. I M. Sjöman & E. Björck (Red.), *Förskolan som lärandemiljö, för barn i behov av särskilt stöd*. (1 uppl., ss. 211-225). Studentlitteratur.
- Dohle, S., Diel, K., & Hofmann, W. (2018). Executive functions and the self-regulation of eating behavior: A review. *Appetite*, 124, 4–9. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.041>
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., & Simkin, Z. (2012). Functional outcomes of adolescents with a history of specific language impairment (SLI) with and without autistic symptomatology. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(1), 123–138. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1224-y>

- Engstrand, R.Z., & Roll-Pettersson, L. (2014), Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14: 170-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Reutebuch, C. K., & Vaughn, S. (2014). Addressing the Academic Needs of Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68–79. <https://doi.org/10.1177/0741932513518823>
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 86, 186–204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Frick, M., Karlberg, M., Klang, N., Lundin Kleberg, J., Olsson, I., Thorup, E., & Vikström, K. (2023). *Elever med adhd och autism*. Psykologiska och pedagogiska perspektiv. Liber.
- Giacobini, M., Medin, E., Ahnemark, E., Russo, L. J., & Carlqvist, P. (2018). Prevalence, Patient Characteristics, and Pharmacological Treatment of Children, Adolescents, and Adults Diagnosed With ADHD in Sweden. *Journal of Attention Disorders*, 22(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1087054714554617>
- Gillberg, C. (2018). *Essence, om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Natur och Kultur.
- Guldborg, K. (2020). *Developing excellence in autism practice: making a difference in education* (First edition.). Routledge.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Hossain, M. M., Khan, N., Sultana, A., Ma, P., McKyer, E. L. J., Ahmed, H. U., & Purohit, N. (2020). Prevalence of comorbid psychiatric disorders among people with autism spectrum disorder: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Psychiatry research*, 287, 112922. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112922>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third

generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2019). *Intellektuell funktionsnedsättning, samhälle och välfärd*. (Tredje upplagan). Gleerups.

Kalnak, N., & Sahlén, B. (2022). Description and prediction of reading decoding skills in Swedish children with Developmental Language Disorder. *Logopedics, phoniatrics, vocology*, 47(2), 84–91. <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1839964>

Kanarik, M., Grimm, O., Mota, N. R., Reif, A., & Harro, J. (2022). ADHD co-morbidities: A review of implication of gene × environment effects with dopamine-related genes. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 139, 104757. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104757>

Landa R. J. (2008). Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life. Nature clinical practice. *Neurology*, 4(3), 138–147. <https://doi.org/10.1038/ncpneuro0731>

Lundqvist, J. (2023). Stödinsatser i förskolan: byggstenar, torn och pyramider. I M. Sjöman & E. Björck (Red.), *Förskolan som lärandemiljö, för barn i behov av särskilt stöd*. (1 uppl., ss. 175-191). Studentlitteratur.

Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population-based studies. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 419–436. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018>

Mesibov, G. B., Shea, V., & McCaskill, S. (2012). Structured teaching and the TEACCH program. Educating students with autism spectrum disorders: Research-based principles and practices. I Zager, D. B., Wehmeyer, M. L., & Simpson, R. L. (Eds.). *Educating students with autism spectrum disorders: Research-based principles and practices*. Routledge. Sid 99-112.

Morris-Rosendahl, D. J., & Crocq, M. A. (2020). Neurodevelopmental disorders-the history and future of a diagnostic concept. *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(1), 65–72. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.1/macroq>

Nationellt kliniskt kunskapsstöd. [Intellektuell funktionsnedsättning - Nationellt kliniskt kunskapsstöd \(nationelltklinisktkunskapsstod.se\)](https://www.intellektuell-funktionsnedsattning.se) [20231116]

Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H., and Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move

towards more inclusive practices? *Int. J. Inclusive Educ.* 23, 624–638. doi: 10.1080/13603116.2018.1441914

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107–114. <https://doi.org/10.1111/j.1>

Pellicano, E. (2013), Sensory Symptoms in Autism: A Blooming, Buzzing Confusion?. *Child Development Perspectives*, 7: 143-148. <https://doi.org/10.1111/cdep.12031>

Petersson Bloom, L. (2021). Professional Development for Enhancing Autism Spectrum Disorder Awareness in Preschool Professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51(3), 950–960. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04562-9>

Petersson Bloom, L., & Bölte, S. (2022). "Now We All Share the Same Knowledge Base": Evaluating Professional Development Targeting Preschool Staff's Understanding of Autism and Inclusion Skills. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.846960>

Rani, I., Agarwal, V., Arya, A., & Mahour, P. (2023). Sensory Processing in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Attention Disorders*, 27(2):145-151.

Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews. Neuroscience*, 18(11), 671–684.

Schopler, E. (1995). *Parent survival manual*. New York: Plenum.

Schuwerk, T., Jarvers, I., Vuori, M., & Sodian, B. (2016). Implicit mentalizing persists beyond early childhood and is profoundly impaired in children with autism spectrum condition. *Frontiers in psychology*, 7, 1696.

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sjöman, M & Björck, E. (2023). *Förskolan som lärandemiljö, för barn i behov av särskilt stöd*. (1 uppl). Studentlitteratur.

Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18, reviderad 2025*. Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen (u.å.). *Socialstyrelsens termbank*. Hämtad 2024-01-02, från <https://termbank.socialstyrelsen.se/>

Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2023). *Tillgänglig utbildning*. Hämtad, 2024-01-02, från <https://www.spsm.se/stod-och-rad/skolutveckling/tillganglig-utbildning/>

Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 311–315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00527.x>

Tufvesson, C. (2007). Concentration difficulties in the school environment – with focus on children with ADHD, autism and Down’s syndrome. PhD thesis. Lund University.

van der Hallen, R., Evers, K., Brewaeys, K., Van den Noortgate, W., & Wagemans, J. (2015). Global processing takes time: A meta-analysis on local-global visual processing in ASD. *Psychological bulletin*, 141(3), 549–573. <https://doi.org/10.1037/bul0000004>

Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer*.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

World Health Organization. (2022). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://www.who.int/news/item/11-02-2022-icd-11-2022-release>

Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (2008). Attitudes: A new look at an old concept. In R. H. Fazio & R. E. Petty (Eds.), *Attitudes: Their structure, function, and consequences* (pp. 7–15). Psychology Press.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.269>