

”Det får vara roligt. Det får vara bra.”

Att bemöta barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer inom småbarnspedagogiken

Hanna Hjelt

Examensarbete för socionom (YH)-examen

Utbildningsprogram till socionom

Vasa 2022

## EXAMENSARBETE

Författare: Hanna Hjelt

Utbildning och ort: Det sociala området, Vasa

Inriktning: Småbarnspedagogik

Handledare: Susanne Jungerstam, Ralf Lillbacka

Titel: "Det får vara roligt. Det får vara bra". Att bemöta barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer inom småbarnspedagogiken.

---

Datum: 16.5.2022 Sidantal: 64

Bilagor: 1

---

### Abstrakt

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur småbarnspedagogiken kan bemöta (också odiagnostiserade) barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer för att skapa en fungerande vardag för både dessa barn och de andra barnen i barngruppen. Med bemötande menar jag i detta arbete de samlade insatserna för barnet inom småbarnspedagogiken, direkt bemötande i ord och handling men också arbetsmetoder, personalarrangemang, anpassning av lärmiljöer och så vidare.

Barn med drag av NPF har flera symptom är de som hör till diagnoskriterierna. Hejlskov Elvén et al. delar upp de beskrivande symptomen i empatisvårigheter, strategisvårigheter, sensoriska funktionsnedsättningar och stresskänslighet, och jag presenterar PDA, patologisk kravkänslighet. Dessa utmaningar syns på olika sätt i de olika aktiviteterna i daghemsvardagen. Detta examensarbete beskriver flera vanliga utmaningar strukturerade enligt aktivitet och strategier att förebygga dem. När problemskapande beteende ändå uppstår kan man agera lågaffektivt.

I intervjuer med en speciallärare inom småbarnspedagogik och fem lärare inom småbarnspedagogik får jag svar på frågorna: Vilka utmaningar har pedagogerna mött vad gäller vardagen för barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer och hur har de löst situationerna? Hur förebygger pedagogerna problemskapande beteende av och problematiska situationer för dessa barn i en daghemsvardag? Hur gör pedagogerna när problematiska situationer ändå uppstår?

Många lösningar i daghemsvardagen som är viktiga för barn med drag av NPF är bra för alla barn i barngruppen. Det finns ändå situationer där särlösningar är viktiga för att skapa en fungerande vardag. Man kan se situationen ur det enskilda barnets perspektiv, vad klarar hen av, vad får hen ut av att delta i en enskild aktivitet? Individuell tid är viktig för att träna färdigheter hos barnet.

Resultatet av undersökningen visar på att respondenterna har erfarenhet av många av de utmaningar som teorilitteraturen beskriver, och att de praktiska lösningar som respondenterna har hittat har stöd i teorilitteraturen.

---

Språk: svenska

Nyckelord: småbarnspedagogik, neuropsykiatriska funktionsvariationer, specialpedagogik, autism, ADHD

# OPINNÄYTETYÖ

Tekijä: Hanna Hjelt

Koulutus ja paikkakunta: Sosiaaliala, Vaasa

Suuntautumisvaihtoehto: Varhaiskasvatus

Ohjaaja(t): Susanne Jungerstam, Ralf Lillbacka

Nimike: "Voi olla hauskaa. Voi olla hyvää". Miten varhaiskasvatus voi kohdata lapsia jolla on neuropsykiatrisia piirteitä. /"Det får vara roligt. Det får vara bra". Att bemöta barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer inom småbarnspedagogiken.

---

Päivämäärä 16.5.2022 Sivumäärä 64

Liitteet 1

---

## Tiivistelmä

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on tutkia miten varhaiskasvatus voi kohdata (myös diagnosoimattomia) lapsia joilla on neuropsykiatrisia piirteitä luodakseen toimivan arjen sekä näille lapsille että koko lapsiryhmälle. Kohtaamisella tarkoitan tässä opinnäytetyössä koottuja työpanoksia lasta kohtaan varhaiskasvatuksessa, sekä suoraa kohtaamista sanoin ja teoin että työtapoja, henkilöstöjärjestelyjä, oppimisympäristöjen muokkaamista ja niin edelleen.

Lapsilla joilla on neuropsykiatrisia piirteitä on muutakin oireita kuin niitä jotka kuuluvat diagnosoikriteereihin. Hejlskov Elvén et al. jakaa niitä empatiavaikkeuksiin, strategiavaikkeuksiin, aistivaikkeuksiin ja stressiherkkyyteen, ja sen lisäksi esittelen PDA:n eli patologisen vaatimusten välttelyn. Nämä haasteet näkyvät eri tavoin päiväkotiarjen eri toiminnoissa. Tämä opinnäytetyö kuvailee useita tavallisia haasteita järjestettyinä päiväkotiarjen eri toimintojen mukaan ja strategioita ehkäistä haasteiden tuomia ongelmia. Kun ongelmallista käyttäytymistä kuitenkin tapahtuu, voi toimia matala-affektiivisesti.

Haastatteluissa yhden varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja viiden varhaiskasvatuksen opettajan kanssa saan vastauksia kysymyksiin: Mitä haasteita pedagogit ovat kohdanneet neopsykiatristen lasten arjessa ja miten he ovat ratkaisseet niitä tilanteita? Miten pedagogit ennaltaehkäisevät ongelmallista käyttäytymistä ja ongelmallisia tilanteita näille lapsille päiväkotiarjessa? Miten pedagogit toimivat ongelmallisten tilanteiden syntyessä?

Useat ratkaisut jotka ovat tärkeitä lapsille joilla on neuropsykiatrisia piirteitä toimivat hyvin myös muiden lasten kanssa. On kuitenkin tilanteita jolloin erityisratkaisut luovat toimivan arjen. Voi arvioida tilannetta yksittäisen lapsen näkökulmasta, mihin hän pystyy, mitä hän hyötyy osallistumisesta johonkin yksittäiseen toimintaan? Yksilöllinen aika lapsen ja aikuisen välillä on tärkeä jotta lapsi voi harjoitella taitoja.

Haastattelututkimuksen tulos on että haastatelleet ovat kokeneet monia teoriakirjallisuuden mainitsemia haasteita, ja että ne ratkaisut jotka pedagogit ovat löytäneet saavat tukea kirjallisuudesta.

---

Kieli: ruotsi

Avainsanat: varhaiskasvatus, neuropsykiatria, erityispedagogiikka, autismi, ADHD

## **BACHELOR'S THESIS**

Author: Hanna Hjelt

Degree Programme: Social Services Vaasa

Specialisation: Early Childhood Education and Care

Supervisors: Susanne Jungerstam, Ralf Lillbacka

Title: "It can be good. It can be fun". How to accommodate children with traits of neurodevelopmental differences in Early Childhood Education and Care settings. /" Det får vara roligt. Det får vara bra". Att bemöta barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer inom småbarnspedagogiken.

---

Date 16.5.2022 Number of pages 64

Appendices 1

---

### **Abstract**

The aim of this thesis is to examine how Early Childhood Education and Care settings can accommodate (also undiagnosed) children with traits of neurodevelopmental differences to create a functioning everyday life for these children as well as for the rest of the group. In the term accommodations I include both how the children are met in words and action, but also working methods, adjustments in staff, learning environments etc.

Children with traits of neurodevelopmental differences have more symptoms than those belonging to the diagnostic criteria. Hejlskov Elvén et al. categorize these challenges into empathy challenges, strategy challenges, sensory challenges and stress sensitivity, and I present PDA, Pathological Demand Avoidance. These challenges are present in different ways in the different activities in the everyday life of the ECEC. This thesis presents several common challenges organized according to the daily activities in the ECEC setting and how to prevent them. When challenging behaviour still occurs, low arousal approaches can be used.

In interviews with one special education teacher in Early Childhood Education and Care and five teachers in Early Education and Care I receive answers to the questions: What challenges have the teachers met regarding the everyday life with children with traits of neurodevelopmental differences and how have they solved those situations? How do the teachers prevent problematic behaviour by and problematic situations for these children in an ECEC everyday setting? How do the teachers act when problematic situations occur?

Many of the solutions for children with traits of neurodevelopmental differences work well for the other children in the group as well. However, there are situations when individual solutions are needed. The situation can be examined through the perspective of the individual child: What can (s)he manage, how can (s)he benefit from participating in an activity? Individual time is important for practising skills. The result of the examination is that the respondents have experienced many of the challenges mentioned in the literature and that the solutions that they have found are supported by the literature.

---

Language: Swedish

Key words: Early Childhood Education and Care, Neurodevelopmental Differences, Special Education, Autism, ADHD

## Innehåll

1.	Inledning.....	1
1.1	Syfte och problemformulering.....	2
2	Neuropsykiatriska funktionsvariationer.....	3
2.1	ADHD.....	4
2.2	Autism.....	4
2.3	Aspergers syndrom.....	5
3	Deklarationer och styrdokument.....	6
3.1	Grunderna för planen för småbarnspedagogik.....	7
4	Inklusion och integrering.....	8
5	Beskrivande symptom och utmaningar.....	11
5.1	Empatisvårigheter.....	12
5.2	Strategisvårigheter.....	14
5.3	Sensoriska funktionsnedsättningar.....	17
5.4	Stresskänslighet.....	19
5.5	PDA Pathological Demand Avoidance.....	21
5.6	Sammanfattande tabell.....	23
6	Vanliga utmaningar i daghemsvardagen.....	25
6.1	Lämning.....	25
6.2	Samling.....	26
6.3	I hallen.....	26
6.4	Utelek.....	27
6.5	Måltider.....	27
6.6	Vila.....	28
6.7	Fri lek.....	28
6.8	Toalettbesök.....	29
6.9	Utflykter, fester, besök, specialprogram.....	30
6.10	Hjälpmedel.....	31
6.11	Sammanfattande tabell.....	32
7	Problemskapande beteende och lågaffektiva metoder.....	34
7.1	Sammanfattande tabell.....	36
8	Val av metod, data och insamlingsmetod.....	37
9	Resultatredovisning.....	38
9.1	Lämning.....	38
9.2	Samling.....	39
9.3	I hallen.....	40
9.4	Utelek.....	41
9.5	Måltider.....	42

9.6	Vila .....	43
9.7	Fri lek .....	44
9.8	Toalettbesök.....	46
9.9	Utflykter, fester, besök, specialprogram .....	46
9.10	Hjälpmedel.....	47
9.11	Problemskapande beteende och lågaffektiva metoder .....	48
9.12	Lärniljöer .....	49
9.13	Strukturella arrangemang.....	50
9.14	Inställning och bemötande.....	52
10	Diskussion .....	54
	Källförteckning .....	59
	Bilaga .....	1

## 1. Inledning

Barnen som är lite "extra" är en utmaning inom småbarnspedagogiken, men om man hittar rätt tillvägagångssätt kan den extra insats man gör för dem gynna hela barngruppen. Det är inte alltid som de barn som pedagogerna inom småbarnsfostran ser som "lite extra" eller "barn med specialbehov" har någon specifik diagnos. I stället är det ofta så att barn som har en specifik problematik inom beteende, motorik, sensorisk integration, socialt samspel, känsloreglering eller liknande börjar utredas och eventuellt får terapier och diagnos under den tid de omfattas av småbarnspedagogikens insatser. Och ibland är det senare eller inte alls som barnen får någon diagnos. Ändå kan de här barnen behöva extra insatser under sin tid på daghem för att vardagen ska fungera i barngruppen och det individuella barnet ska få det stöd som hen behöver och har rätt till enligt Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen 2022 s. 49).

I detta examensarbete vill jag se på hur dessa barn med specialbehov, med eller utan diagnos, men med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer som ADHD, Aspergers syndrom, autism och annan besläktad problematik kan bemötas av småbarnspedagogiken. Det jag vill fokusera på är både den generella inställningen till hur barnen med neuropsykiatriska funktionsvariationer påverkar hela barngruppen där de är inkluderade, och vilka praktiska lösningar som personalen på daghemmen använder för dessa barn. I detta arbete vill jag samla in sådan kunskap som redan finns både i teorilitteraturen och på daghem i Österbotten.

Det finns examensarbeten med ämnen som tangerar mitt ämne, som Holm och Hellström (2018) som undersöker inställningen till integration och inklusion av barn med diagnoser inom småbarnspedagogiken i Österbotten (Holm & Hellström 2018). Det finns ett examensarbete om föräldrars åsikter om de stödåtgärder deras barn med specialbehov får av småbarnspedagogiken (Enkvist & Svenfelt 2018) och ett examensarbete om hur pedagoger kan stöda barn i behov av särskilt stöd där neuropsykiatrisk problematik är en av flera aspekter (Hyvönen, 2014). Det finns examensarbeten om närbesläktade ämnen som högkänsliga barn i daghemsmiljö (t.ex. Fuchs & Kåll-Virtanen, 2020; Korpikangas, Lindström, Mantere & Ylitalo, 2021; Kohonen, 2016) och om hur daghemspersonal kan stöda barn med utagerande beteende (Lindström, Sjöberg, Tammilehto & Villanen, 2020). Dessutom finns det en avhandling pro gradu om barn med beteendeproblem i Vasa stads daghem och vilka insatser som gjordes för dem (Näs, 1997), men den är från år 1997 och mycket har hänt sedan dess vad gäller förståelse för specialbarn med neuropsykiatrisk problematik. Det har också gjorts litteraturanalyser om hur man kan främja delaktighet, inklusion och social utveckling hos barn med autism inom småbarnspedagogiken (Rikberg, 2012; Laitinen-Lindholm 2017 och Lindgren 2011) och en undersökning om hur daghemspersonal kan främja den sociala utvecklingen hos barn med ADHD (Johansson, 2010). Sundström & Nylund har gjort en informationsbroschyr om autism för daghemspersonal och redogör för tillblivelsen i sitt examensarbete (Sundström & Nylund, 2018). I detta examensarbete går jag dels in på vad teorilitteraturen ger för förståelse och handfasta råd, men jag intervjuar också pedagoger inom småbarnspedagogiken för att samla erfarenheter av hur man kan bemöta barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer. Mitt arbete fyller därmed en lucka.

## 1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med min undersökning är att undersöka hur småbarnspedagogiken kan bemöta (också odiagnostiserade) barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer för att skapa en fungerande vardag för både dessa barn och de andra barnen i barngruppen. Med bemötande menar jag i detta arbete de samlade insatserna för barnet inom småbarnspedagogiken, direkt bemötande i ord och handling men också arbetsmetoder, personalarrangemang, anpassning av lärmiljöer och så vidare.

De frågor jag vill ha svar på är: Vilka utmaningar har pedagogerna mött vad gäller vardagen för barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer och hur har de löst situationerna? Hur förebygger pedagogerna problemskapande beteende av och problematiska situationer för dessa barn i en daghemsvardag? Hur agerar pedagogerna när problematiska situationer ändå uppstår?

I min undersökning är det respondenterna som berättar om sina erfarenheter av barn som de upplever att har neuropsykiatriska drag och därmed specialbehov inom småbarnspedagogiken. Jag ställer inte frågor om diagnoser och jag har inga skarpa gränsdragningar mellan barn med olika slags specialbehov. Fokus är ändå på neuropsykiatriska funktionsvariationer, inte fysiska funktionsvariationer som till exempel syn- eller hörselnedsättningar.

Jag har valt att intervjua lärare i småbarnspedagogik och speciallärare inom småbarnspedagogik. Speciallärarna inom småbarnspedagogik har en specialkompetens och bred erfarenhet, medan det är lärarna inom småbarnspedagogik som ser barnen i vardagen och som implementerar de råd som de fått av specialisterna. Det är också de som konkret ser barnen på daghemmet varje dag som ser vilka anpassningar som fungerar bättre eller sämre för de enskilda barnen.

Jag skriver detta examensarbete i Finland, och avser med småbarnspedagogik den pedagogiska verksamhet som ordnas för barn i åldern 1–5 år. Jag har valt att koncentrera mig på daghem och inte inkludera andra former av småbarnspedagogik som familjedagvård, gruppfamiljedaghem eller klubbar. Det är på daghemmen, det som i Sverige kallas förskola, som det finns lärare inom småbarnspedagogik och socionomer som har utbildning på högskolenivå, därför väljer jag bort familjedagvård och gruppfamiljedagvård. På daghemmen har man tid att lära känna barnen på ett annat sätt än i klubbar några gånger i veckan, och man har också tid att testa och hitta lösningar i vardagen eftersom man har mera tid tillsammans. Vissa daghem har också förskoleverksamhet, ett eller två förberedande år före skolan, det som i Sverige heter förskoleklass. Några av mina respondenter har arbetat både med yngre barn och med förskolebarn. Jag drar inte någon skarp gräns mellan förskoleverksamheten och småbarnspedagogiken. De utmaningar och lösningsförslag som jag diskuterar gäller främst det som är gemensamt för alla barn på daghemmen. Förskolebarnen har en del mera specifik verksamhet som jag inte diskuterar i detta arbete, i övrigt gör de liknande saker som också de yngre barnen gör. Speciallärarna inom småbarnspedagogik är ofta ambulerande som inte är knutna till något visst daghem utan de besöker enheterna inom småbarnspedagogiken inom sitt område enligt behov.



## 2 Neuropsykiatriska funktionsvariationer

Medvetenheten om ADHD, Aspergers syndrom och autismspektrumstörning är nu större än tidigare. Där man ännu på nittonhundranittioalet talade om MBD och DAMP, talar man nu om autismspektrumstörning som paraplybegrepp som inbegriper autism, Aspergers syndrom och ibland också ADHD. Termen funktionsvariation används också allt oftare för att komma bort från de mera negativa konnotationerna hos termerna funktionshinder och funktionsnedsättning. Ibland skiljer man också på begreppet funktionsnedsättning, som är det som individen har, och funktionshinder, som är de hinder i den praktiska vardagen som personen med funktionsnedsättning möter. I detta arbete kommer jag att använda termen funktionsvariation.

För läsbarhetens och variationens skull kommer jag att använda mig också av förkortningen barn med drag av NPF, vid sidan av den längre termen barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer. Det anses vara mera korrekt och mindre stigmatiserande att tala om personer som har vissa utmärkande drag, än att använda själva diagnosen som en stämpel. På det viset signalerar man att man ser hela personen och att de drag som uppfattas som avvikande eller en funktionsnedsättning är bara en del av helheten. Det finns också en "identity first"-rörelse där företrädarna uttryckligen vill kallas autister och inte "person med autism" för att autismen ses som en så definierande del av personligheten, medan man ifrågasätter varför autism skulle ses som något negativt överhuvudtaget (So You Think You're Autistic? u.å). Men eftersom normen i vetenskaplig skrift är person med specifika drag så kommer jag att använda mig av sådana formuleringar i teoridelen. I resultatredovisningen använder respondenterna ofta termen "specialbarn" och eftersom jag vill vara trogen det som faktiskt sades i intervjuerna låter jag den termen finnas kvar i det kapitlet. Barn under skolåldern diagnostiseras sällan, eftersom det kan vara svårt att veta vilka drag eller symptom som hör till vilken diagnos.

Än så länge använder man i Finland den diagnostiska manualen ICD-10, en nyare version som heter ICD-11 är under arbete och där kommer Aspergers syndrom som självständig diagnos försvinna för att finnas under autismspektrumstörning i stället. Så har det gått i DSM-V, som är den diagnosmanual som man använder i USA. Men än så länge används ICD-10 i Finland.

Till de neuropsykiatriska funktionsvariationerna hör flera olika diagnoser, de vanligaste är ADHD, autism och Aspergers syndrom. Också Retts syndrom, annan desintegrativ störning i barndomen, överaktivitetssyndrom förenat med psykisk utvecklingsstörning, andra specificerade genomgripande utvecklingsstörningar och genomgripande utvecklingsstörning, ospecificerad, hör till autismspektret. Tourettes syndrom eller kombinerade vokala och multipla motoriska tics är också besläktat med de neuropsykiatriska funktionsvariationerna. Eftersom de vanligast förekommande och samtidigt de mest kända diagnoserna är ADHD, Aspergers syndrom och autism kommer jag att beskriva dem lite närmare. Många slag av problemskapande beteende kan uppkomma oberoende av diagnos, eftersom en del av symptomen är gemensamma för flera funktionsvariationer, och komorbiditeten, samsjukligheten, är hög bland personer med olika slags funktionsvariationer. Men det kan vara bra att känna till grunddragen i de vanligaste neuropsykiatriska funktionsvariationerna.

## 2.1 ADHD

I ICD står koden F90.0 för ADHD, som alltså betyder attention deficit and hyperactivity disorder, på svenska aktivitets- och uppmärksamhetsstörning. Till diagnoskriterierna hör ouppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet. Det finns tre olika versioner av ADHD, en huvudsakligen ouppmärksam form, en hyperaktiv-impulsiv form och en kombinerad version som uppfyller kriterierna för alla tre delområden. (ADHD, 2021, opagin.)

Ouppmärksamhetskriterierna är nio till antalet och sex av dem ska vara uppfyllda, symptomen ska ha pågått i minst sex månader och vara maladaptiva, och symptomen ska avvika från den normala utvecklingsnivån. Symptomen på ouppmärksamhet innefattar att man misslyckas med detaljer och ofta gör slarvfel, man har svårt att koncentrera sig på lekar eller uppgifter, man verkar ofta inte lyssna på direkt tilltal, man misslyckas med att följa instruktioner fast man nog förstår dem och inte trotsar, man har svårt att organisera sina uppgifter och aktiviteter, man undviker ofta, ogillar eller är ovillig att utföra uppgifter som kräver mental uthållighet såsom läxor, man tappar ofta bort saker som behövs för olika aktiviteter, man är lätt distraherad och man är glömsk. (ADHD, 2021, opagin.)

Kriterierna på hyperaktivitet är fem till antalet och minst tre ska vara uppfyllda. Symptomen ska ha pågått i minst sex månader, de ska vara maladaptiva och avvika från den normala utvecklingsnivån. Kriterierna är att man har svårt att sitta stilla eller att händer och fötter har svårt att vara stilla, att man har svårt att sitta stilla i situationer där det förväntas att man ska sitta kvar på sin plats en längre stund, man springer omkring, klänger och klättrar mer än vad som anses lämpligt i en given situation, man för ofta för mycket ljud och kan inte koncentrera sig tyst och lugnt på en hobby, och man är ofta motoriskt för aktiv och har svårt att anpassa aktivitetsnivån enligt yttre krav eller den sociala omgivningen. (ibid. opagin.)

Kriterierna på impulsivitet är fyra till antalet och tre ska vara uppfyllda. Symptomen ska ha pågått i minst sex månader, de ska vara maladaptiva och avvika från den normala utvecklingsnivån. Kriterierna är att man ofta svarar innan frågeställaren har hunnit ställa sin fråga, man har svårt att köa eller vänta på sin tur, man avbryter samtal och inkräktar på andra och man generellt sett pratar för mycket i en given situation. (ibid, opagin.)

Gemensamt för alla dessa kriterier är att symptomen ska ha uppkommit före sju års ålder och att symptomen ska finnas i minst två områden i livet. Det betyder att man ska se funktionsnedsättningen exempelvis både hemma och på daghemmet, i skolan, på arbetet eller på fritidssysselsättningen. Symptomen ska vara kliniskt signifikanta och inte kunna förklaras med andra diagnoser som till exempel autismspektrumstörning. (ibid, opagin.)

## 2.2 Autism

Begreppet autism innefattar enligt ICD-10 diagnoser som autism i barndomen, autistisk störning, infantil autism, infantil psykos och Kanners syndrom, atypisk autism, atypisk barndompsykos, psykisk utvecklingsstörning med autistiska drag, autism i atypiskt [sic!] ålder, autism med atypiska

symptom och autism både i atypisk ålder och med atypiska symptom (Institutet för hälsa och välfärd, 2012, s. 289-293) I DSM-V har alla dessa diagnoser plus Aspergers syndrom slagits ihop till diagnosen autismspektrumstörning och tanken är att i den uppdaterade diagnosmanualen från världshälsoorganisationen WHO ICD-11 ska alla dessa diagnoser också slås samman till autismspektrumstörning (Autism- och aspergerförbundet u.å.).

Autism i barndomen kännetecknas av avvikande eller försenad utveckling före tre års ålder inom åtminstone ett av följande områden: att förstå och producera tal i social kommunikation, selektiva sociala anknytningsrelationer och utvecklingen av ömsesidig social interaktion, och funktionell eller symbolisk lek. Dessutom ska minst sex av de följande kriterierna uppfyllas, och av dem minst två från grupp 1 och minst ett från vardera grupperna 2 och 3. Kriterierna i grupp 1 är oförmåga att använda ögonkontakt, ansiktsuttryck, och kroppens position och rörelser för att reglera social interaktion, oförmåga att skapa vänskapsförhållanden med jämnåriga där man delar intressen, försvagad eller avvikande reaktioner i socioemotionell interaktion, och söker inte möjligheter att dela glädje, intressen eller prestationer med andra. (Institutet för hälsa och välfärd, 2012 s. 289–291)

Till grupp två hör kriterierna försenad talutveckling eller inget tal alls och inte heller något försök att kommunicera med alternativa metoder såsom gester, svårigheter att inleda eller upprätthålla en ömsesidig diskussion, ett schematisk och repetitivt språkbruk eller ett originellt sätt att använda ord, och att spontana fantasilekar och sociala efterhärminningslekar som hör till utvecklingsnivån saknas. Till diagnoskriterierna i grupp tre hör begränsade, repetitiva och schematiska beteenden och intressen. Personen har ett eller flera specialintressen som antingen till sitt schematiska och begränsade innehåll eller till sin intensitet och utförlighet avviker från det normala, eller ett tvångsmässigt behov av att följa specifika oändamålsenliga ritualer och rutiner, schematiska och repetitiva motoriska maner såsom att vifta på händerna eller fingrarna, och en oupphörlig fascination inför delar av leksaker som inte beaktar leksakens ursprungliga syfte (såsom doft, ytmaterial, ljud eller vibration). (ibid. s. 289–291)

Diagnosmanualen ICD-10 beskriver dessutom allmänna symptom som rädslor och sömn- och ätstörningar, raserianfall och aggressivitet förekommer. Självskadebeteende är vanligt speciellt vid samtidig grav intellektuell funktionsnedsättning. Terveysportti skriver att ungefär  $\frac{3}{4}$  av autisterna har en betydande intellektuell funktionsnedsättning, men att autister kan ha alla olika slags intelligensnivåer. De flesta autistiska personer saknar spontanitet, initiativförmåga och kreativitet på fritiden och de har svårigheter i arbeten som kräver kläckande och tillämpning av idéer och beslutsfattande. (Ibid s. 289–291)

Diagnoskriterierna för de andra ovannämnda diagnoserna på autismspektret är antingen identiska med eller utgår ifrån kriterierna för infantil autism med små modifikationer.

### 2.3 Aspergers syndrom

Diagnoskriterierna för Aspergers syndrom enligt ICD-10 noterar att många personer med Aspergers syndrom är motoriskt klumpiga, och att en överväldigande majoritet är pojkar. Relationen mellan

Aspergers syndrom och högfungerande autism är oklar. Kriterierna för Aspergers syndrom är att det inte finns någon kliniskt signifikant försening av den språkliga eller kognitiva utvecklingen. Enstaka ord ska ha uttalats före två års ålder och kommunikativa fraser före tre års ålder. Förmågan att klara sig själv, adaptivt beteende och nyfikenhet på omgivningen ska ligga på en åldersadekvat nivå under de första tre åren. Den motoriska utvecklingen kan vara försenad och klumpighet kan förekomma men det är inte ett nödvändigt kriterium för en diagnos. Inte heller är isolerade specialförmågor, ofta relaterade till ovanliga tankar nödvändiga för en diagnos även om de är vanliga. Kriterierna som handlar om social interaktion, grupp två i redogörelsen över diagnoskriterierna för autism i kapitel 2.2 ovan, är samma i både autism och Aspergers syndrom. (Institutet för hälsa och välfärd, 2012, s. 297–298)

### 3 Deklarationer och styrdokument

Förenta Nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur Unesco har i en deklARATION från år 1994 slagit fast att alla barn ska ha plats i samma skola.

*“Den vägledande princip som ligger till grund för denna handlingsram är att skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar” (Svenska Unescorådet 2006 s. 16).*

Denna så kallade SalamancadeklARATION har inspirerat länder att i sin lagstiftning och sina nationella styrdokument se en integrerad skola som norm och specialklasser eller specialskolor för funktionsnedsatta som undantag. I den engelskspråkiga versionen, the Salamanca Statement används begreppet “inclusive schooling” (Unesco 1994) medan den svenskspråkiga översättningen talar om “en integrerad skola” (Svenska Unescorådet 2006 s. 16). Den anda som genomsyrar hela deklARATIONEN och handlingsramen är att en integrerad skola ska skapa en sådan pedagogik som gynnar alla elever, både de som är i behov av särskilt stöd och sådana elever som inte har specialbehov. Tanken är att detta ska synas också i samhällets värderingar: “Inrättandet av sådana skolor är ett avgörande steg när det gäller att försöka ändra diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö och att utveckla ett integrerat samhälle.” (ibid s. 16). Pedagogiken ska sätta barnet i centrum.

*“Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inlärningen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället” (ibid s. 17).*

SalamancadeklARATIONEN konstaterar att alla elever ska få en kvalitativt bra undervisning och att det för det behövs “lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället” (ibid s. 18). Elever som behöver stöd ska erhålla stöd. Hur detta ska se ut i praktiken konkretiseras inte i SalamancadeklARATIONEN, som är en internationell deklARATION.

Finlands grundlag konstaterar att ingen får särbehandlas på grund av handikapp (Finlands grundlag paragraf 6). Lagen om småbarnspedagogik (13.7.2018/540) har uppdaterats i december 2021 och kapitel 3 a som beskriver barnens rätt till stöd enligt behov inom småbarnspedagogiken genom trestegsstödet träder i kraft i augusti 2022 (Lagen om småbarnspedagogik 2018).

### 3.1 Grunderna för planen för småbarnspedagogik

I Finland följer man Salamancakonventionens anda och i de nationella grunderna för planen för småbarnspedagogik sägs rakt ut att man utgår ifrån inklusionsprincipen.

*”Stödet i småbarnspedagogiken ska ordnas som allmänt, intensifierat och särskilt stöd i enlighet med inkluderande principer.” (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 49).*

Stödet ska ordnas utgående från barnets styrkor och behov och förutsätter ingen diagnos. Både barnet och vårdnadshavarna ska höras angående stödet. Sakkunniga inom social- och hälsovård kan involveras i ett sektorövergripande samarbete. Stödet innefattar lösningar både för det individuella barnet och för hela gruppen och lärmiljöerna. Utgångspunkten är att barnet får stöd i sin egen barngrupp, men också en mindre grupp eller en specialgrupp kan användas. Barnet har rätt till specialpedagogiska tjänster av en speciallärare inom småbarnspedagogik om behovet av stöd förutsätter det. Specialläraren kan ge individuellt stöd och/eller undervisning i grupp och hen kan konsultera personalen och vårdnadshavarna. Specialläraren ska vid behov delta i bedömningen av behovet, och i planeringen och utvärderingen av stödet. (ibid s. 49–52)

Från och med augusti 2022 omfattas också småbarnspedagogiken av det tredelade stödet. Det allmänna stödet innebär enskilda pedagogiska lösningar och är kortvarigt eller till sin intensitet lägre än de övriga stödformerna. Det intensifierade stödet omfattar flera stödformer som används regelbundet och samtidigt. Stödet kan ges en kortare eller längre tid, och det förutsätter ett förvaltningsbeslut. Det särskilda stödet kan ges om barnet har en funktionsnedsättning, sjukdom, försenad utveckling eller någon annan orsak som avsevärt sänker barnets funktionsförmåga. Stödet är kontinuerligt och på heltid, och det förutsätter ett förvaltningsbeslut. (ibid s. 53–54)

Grunderna för planen för småbarnspedagogik från år 2022 delar in stödformerna i pedagogiska, strukturella och vårdinriktade stödformer. De pedagogiska stödformerna kan innefatta rutiner och en tydlig struktur med återkommande aktiviteterna är återkommande. Sensitiv och tillgänglig kommunikation som tecken, bilder och teknologi som kan ersätta tal kan också en del av det pedagogiska stödet. Frågor som berör anpassning av lärmiljöerna räknas också hit. Man kan använda pedagogiska och specialpedagogiska metoder för det enskilda barnet, för en mindre grupp eller gemensamt för hela barngruppen. Eftersom värdegrunden är inkluderande ska man i första hand använda verksamhetssätt som möjliggör att barnet är en del av barngruppen. Planering, observation, dokumentation och utvärdering hör också till de pedagogiska stödformerna. Strukturella stödformer kan handla om att stärka personalens kunnande inom specialpedagogik genom stöd av en speciallärare inom småbarnspedagogik. Konsultation eller undervisning på deltid eller heltid av en speciallärare inom småbarnspedagogik är en del av det strukturella stödet.

Tolknings- och assistenttjänster hör också till de strukturella stödarrangemangen. En assistent kan vara knuten till en grupp eller till ett enskilt barn, och till assistentens uppgifter kan också höra att finnas till för hela gruppen medan en pedagog tar sig an barnet med specialbehov. Smågrupper och specialgrupper samt hinderfrihet räknas också till strukturella stödformer. Man kan också minska antalet barn i gruppen för att ändra relationstalet mellan personal och barn eller se över personalstrukturen eller personaldimensioneringen. Vårdiriktade stödformer handlar om den del av barnets behov av hälso- och sjukvård som behöver tillgodoses inom småbarnspedagogiken. Det kan handla om hjälpmedel, medicinering, assistans som handlar om långtidssjukdomar, kost eller rörlighet. Det kan behövas ett samarbete med sakkunniga inom social- och hälsovård (ibid s. 54–58).

Barnets behov av stöd ska antecknas i barnets individuella plan för småbarnsfostran. I planen specificeras stödnivån, stödformerna, ansvars- och arbetsfördelningen och hur åtgärderna ska utföras och utvärderas. Personalen ska se till att både barnet och vårdnadshavarna hörs vid uppgörandet av den individuella planen. Planen ska granskas minst en gång om året och då ska man anteckna hur målen har uppnåtts och hur målen ska ändras för att motsvara barnets aktuella stödbehov. Man ska också utvärdera eventuella tidigare stödåtgärder och deras effekt innan man överför barnet till intensifierat eller särskilt stöd. Man ska också motivera de föreslagna stödåtgärderna om man ska flytta barnet högre upp i stödnivåerna. En utvärdering av stödbehovet ska också göras inför övergången till förskolan. (ibid s. 56–58)

Grunderna för planen för småbarnspedagogik innehåller också möjligheten till förlängd läroplikt. (ibid, s. 52). Man kan fatta beslut om förlängd läroplikt redan före barnet börjar i förskolan. Inom ramen för den förlängda läroplikten kan barnet börja i förskolan redan det år som hen fyller fem år och gå i förskola i två år. Andra möjligheter är att barnet börjar i förskola det året hen fyller sex och går i förskola antingen ett eller två år (Utbildningsstyrelsen 2014, 52–53).

## 4 Inklusion och integrering

Termerna integrering och inkludering används ofta synonymt, men det finns en avgörande skillnad i vad de betyder. Integrering har allt oftare kommit att innebära bara rumslig inkludering, det vill säga att de avvikande individerna (med specialbehov, av annan etnisk härkomst etc.) fysiskt vistas i samma utrymmen som de andra individerna. Jensen formulerar det som att det är eleverna som får anpassa sig, att vi förväntar oss att elever med funktionsvariationer ska kunna ta del av undervisningen så som den erbjuds. Inkludering handlar om att omvandla helheten så att den passar alla, att man inte ändrar på dem med funktionsvariation utan man ändrar på undervisningssituationerna genom att välja till exempel andra arbetssätt. Jensen nämner den rumsliga, den sociala och den pedagogiska aspekten av inkludering. Den sociala aspekten inbegriper delaktighet, där man förstår vad som händer, där man räknas, där man känner sig behövd och där man kan och får påverka. En inkluderande undervisning behöver ofta differentiering, där olika elever undervisas på olika sätt för att kunskapsmässigt utvecklas utifrån sin egen förmåga. Vidare ser Jensen inkludering också som tillgänglighet på flera olika plan, och som en process och en kompetens. (Jensen 2017 s. 289–292)

Inkludering kan också ses som en attityd och en princip som omdefinierar normalitet så att man värderar diversitet. Slutmålet ska vara en ickesegregerad småbarnspedagogik med fokus på kvalitet. Inkludering kan också ses som ett mål för hela samhället, inte bara för småbarnspedagogiken, påpekar Barton, refererad i Jones (2003, s. 13). Inkludering handlar om att se individen, men att uppskatta skillnaderna i stället för att kategorisera, stämpla och segregera (Jones 2003 s. 13). Booth och Ainscow (2002, s. 4) vill till och med ersätta begreppet specialbehov i utbildningen, (special educational needs) med hinder för lärande och delaktighet (barriers to learning and participation) eftersom begreppet barn med specialbehov sätter fokus på att det skulle vara något "fel" på barnen medan de anser att fokus bör vara på att eliminera hindren i omgivningen. Jones (2003) identifierar fyra olika typer av hinder för inkludering. De fysiska hindren kan handla om icke handikappanpassade byggnader, attitydhindren kan handla om att man ser mer på barnens diagnoser än på deras individuella styrkor, möjligheter och rättigheter, den tredje typen av hinder är de strukturer som redan finns med specialklasser och specialskolor och det fjärde hindret är bristen på pengar (Jones 2003 s. 15–16).

Den kritik som finns mot inklusion inom småbarnsfostran och skolväsendet handlar ofta mindre om idealet att alla ska få vara med och mera om hur integreringen genomförts med bristande resurser. Sommaren 2019 fördes en debatt i den finska pressen om den integrerade skolans nackdelar med stökiga klasser och utbrända lärare. Också lärarfacket OAJ gick ut med att det inte är ändamålsenligt att inkludera elever som behöver särskilt stöd i stora klasser och att klasslärarnas och ämneslärarnas tid går åt till eleverna med specialbehov i stället för att komma alla elever tillgodo (Gråsten, H, 2019a; Gråsten, H, 2019b). Barnombudsmannen reagerade på att det mångprofessionella samarbetet saknades och att lärarna lämnades för ensamma med att både hinna stöda elever med specialbehov och undervisa hela klassen (Hotokka, M, 2019). Den andra åsikten är att specialskolor och specialklasser marginaliserar elever och att inklusion ger barnen med specialbehov rättvisare möjligheter (Hakkarainen, J., 2019).

Vilka ord man använder och vilken inställning man har till barnen med specialbehov och deras utmaningar spelar en stor roll för hur man bemöter dem. Ett viktigt begreppspar är jämlikhet (equality) och likvärdighet (equity). Jämlikhet avser ofta att man ger likadana möjligheter till alla. En bild som ofta illustrerar skillnaden i begreppen är tre personer som står bakom ett staket och ska se på en match. En person är lång, en annan medellång, och en person är kort, och staketet är ganska högt. Jämlikhet, equality, innebär enligt bilden att alla tre får varsin låda att stå på. Den kortaste personen når trots lådan inte upp över kanten på staketet och ser därför inte matchen trots lådan, medan den långa personen kan se över staketet oberoende av låda eller inte. Den medellånga är den som har nytta av lådan. Likvärdighet, equity, fördelar lådorna så att den långa personen inte får någon låda men ändå ser över staketet, den medellånga får en låda och den korta får två lådor. På det viset ser alla över staketet. Denna bild som sprids på internet har ibland också en version till, där trästaketet är ersatt med ett hönsnät eller inget staket alls, så att alla personer oberoende av längd eller trälådor kan se matchen, och den versionen kallas rättvisa (justice). Levitan (2015, opagin.) hävdar att alla tre begrepp är problematiska ur en utbildningsmässig synvinkel. Jämlikhet (equality) kan handla om att alla får en jämlikt god utbildning. Men eftersom allas behov är olika kan en utbildning som inte tar hänsyn till olika behov inte garantera goda resultat för alla. Likvärdighet (equity) ser till de individuella stödbehoven, men är problematiskt i sin utgångspunkt att alla ska nå upp till samma mål. I USA har lagar med likvärdighetsmålsättningar som No Child Left Behind gjort att man fokuserar på att alla ska nå de federalt uppställda målen i

vissa ämnen. Det har lett till att man nedprioriterar ämnen som inte mäts i standardiserade test. På ett principiellt plan är det problematiskt att man uppifrån definierar vad alla ska sträva efter utan att involvera individens egen åsikt om goda målsättningar. En rättvis (justice) utbildning handlar om att eleven själv får definiera sina egna målsättningar. Detta kan vara svårt eftersom det är svårt att definiera rättvisa och att mäta huruvida man lyckas eller inte. (Levitan, 2015, opagin.)

Mackenzie et al. (2016) diskuterar olika sätt att se på funktionshinder inom småbarnspedagogiken. De ser på den medicinska modellen (the medical model), den sociala modellen (the social model) och den socialt relationella förståelsen av funktionsvariation (the social relational understanding of disability). Den medicinska modellen ser på barnens svagheter ur ett medicinskt perspektiv, där det avvikande ses som något negativt. Den här modellen kallas också för den individuella modellen och de medicinska experternas kontroll och den enskilda individens anpassning via terapier är central (Giddens, A, Sutton, P. W., 2013 s. 2295–297). Den sociala modellen skiljer på funktionshinder som är de problem som barnet möter på grund av en oförstående omvärld, och funktionsnedsättning som är de fysiska, intellektuella eller sensoriska hindren i en människas liv. I den sociala modellen för funktionsnedsättning är fokus på individens rättigheter, på social förändring och på den diskriminering som de funktionsnedsatta som kollektiv upplever (Giddens, A & Sutton, P. W., 2013 s.296–297). Den socialt relationella förståelsen delar upp problemen i hinder för att göra, som handlar om att omgivningen inte ger tillräckliga redskap för att barnet ska kunna göra något visst, hinder för att vara som är ord eller uppträdanden som påverkar individens känsla av själv på ett negativt sätt och funktionsnedsättningens effekter som handlar om de restriktioner som individen har på ett till exempel biologiskt plan. Denna socialt relationella förståelse av funktionsnedsättning koncentrerar sig på den levda, förkroppsligade upplevelsen av att ha en funktionsnedsättning (Cologon, K, 2016, opaginerad). Mackenzie et al. (2016) ser på inklusion i ett australiensiskt fall, ett fyraårigt daghemsbarn, och hur personalens inställning till alla barn är inkluderande, vilket inte stämplar barnet i fråga som avvikande. Och artikeln tar upp hur ledningen för daghemmet har en avgörande roll för personalens attityder till specialbehov och för hur inklusionen ser ut. (Mackenzie et al, 2016)

Goodall (2015) hävdar att termen inklusion används slarvigt, och i många fall beskriver termen en pedagogik som i värsta fall är exkluderande. Han menar att inklusion handlar om att ändra klassrummet för att möta allas behov, inte ändra barnet med specialbehov för att passa in i klassrummet. Och med klassrummet menar han mer än bara de fysiska förutsättningarna (ibid, 306). Han tänker sig interventioner i tre vågor, där den första vågen stöder alla: visuell information, rutiner, föräldraengagemang och ett klassrum som man strukturerar så att man kan använda det flexibelt och undervisa för de olika sinnena. Den andra vågen handlar om social träning i smågrupper, främst för barn med autism, och den tredje vågen handlar om individuellt stöd (ibid 214–215). Goodall diskuterar också betydelsen av vänskapsband och hur barn med autism kan ha nytta av sociala berättelser för att skapa och upprätthålla vänskaper. Han tar också upp risken för mobbning, och det faktum att autister ofta beskrivs som utan empati, medan han ser hur autister ofta behandlas oempatiskt av personalen, jämnåriga och skolsystemet (ibid 320). Många barn med autism har perceptionssvårigheter, alltså svårigheter att processa sinnesintryck. Och många skolor med lysrörslampor och bullriga korridorer ger barn med autism ångest. När man kombinerar detta med social interaktion och ostrukturerad tid som till exempel raster, så kan ångestnivån hos barn med autism skjuta i höjden, medan lugna ställen att dra sig tillbaka kan lugna ner ångestnivåerna (ibid 320–321).



Guldborg (2010), poängterar att möjliggörande miljöer, "enabling environments", innefattar mer än bara den fysiska miljön. Det här kan man jämföra med att Grunderna för planen för småbarnsfostran ser lärmiljöer som inte bara fysiska utan också gemenskaper och metoder (Utbildningsstyrelsen 2016 s. 33). Ett barn med autism kan behöva en "kulturell tolk" som översätter vad som sägs och händer till sådant som en autist förstår. Och att man ska ta tillvara både föräldrarnas och andra professionellas kunskaper om det individuella barnet för att skapa en sammanhängande helhet i barnets liv (Guldborg 2010, 170). Hon tar också upp att barn i daghemsåldern kan behöva lära sig leka eftersom deras utveckling kan vara försenad på det området. Hon refererar till flera studier där barn med autism har utvecklats i rätt riktning då vuxna uttryckligen har lärt dem leka (ibid, 171–172). I sitt försök att hitta en god praxis för småbarnspedagogik för barn med autism gör Guldborg upp en tabell där hon nämner kommunikation och språk, social förståelse och förmågor, lära sig genom och med jämnåriga och undervisning i hur man leker och betar sig som de viktigaste delområdena (ibid, 172).

## 5 Beskrivande symptom och utmaningar

Diagnoskriterierna för de neuropsykiatriska funktionsvariationerna är formulerade som de är eftersom deras funktion är att hjälpa läkarna att ställa diagnoser. Då behöver man fokusera på vad som är specifikt för varje diagnos, så att man kan särskilja de olika diagnoserna från varandra. Detta är ett exempel på det medicinska synsättet. Hejlskov Elvén et al. kallar diagnoskriterierna för avgränsande symptom (Hejlskov Elvén, Veje & Beier, 2012 s. 40) i motsats till de beskrivande symptomen. De hävdar att det finns en uppsättning beskrivande symptom för personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer, och att det är de beskrivande symptomen som är relevanta för pedagoger. De beskrivande symptomen är "alla andra symptom man kan ha" (ibid s. 40) och de är inte exklusiva för personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer. Alla med en viss diagnos har inte alla beskrivande symptom, men om man känner till de beskrivande symptomen hos en specifik individ är det mycket lättare att planera specialpedagogiska insatser för hen. (ibid s. 40)

Hejlskov Elvén et al. (2012) väljer att kategorisera beskrivande symptom över diagnosgränserna, och inte skilja på vad som hör till t.ex. ADHD och vad som hör till autism/Asperger. Många personer som har drag av den ena diagnosen har också drag av den andra, i så hög grad att Christopher Gillberg väljer att tala om ESSENCE (Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations). Själva termen och synsättet utgår ifrån att komorbiditet, samsjuklighet, alltid förekommer och att symptomen kan variera över tid så att ett barn som i en ålder bättre skulle passa in på en diagnos några år senare bättre skulle beskrivas av en annan diagnos (Gillberg, 2018, s. 10–11). Linda Jensen väljer också att kategorisera beskrivande symptom utan att knyta dem till specifika diagnoser (Jensen, 2017). Inte heller Oksanen & Sollasvaara (2019) skiljer diagnoserna åt när de beskriver symptom och ger konkreta råd. David Edfelt väljer att tala om problemskapande beteende i förskolan i största allmänhet, inte om problembeteende, problembarn eller diagnoser, men hans kunskap om neuropsykiatriska funktionsvariationer som bakgrund och orsak till en del beteenden lyser igenom (Edfelt, 2019).

Hejlskov Elvén et al. (2012), Jensen (2017) och Jakobsson & Nilsson i boken *Specialpedagogik och funktionsvariationer* (2019) väljer att kategorisera beskrivande symptom hos barn med neuropsykiatriska funktionshinder och ger sedan exempel ur vardagen. Oksanen & Sollaavaara (2019) strukturerar upp olika situationer som kan vara utmanande för barn med funktionsvariationer och kommer sedan med förklaringarna till varför de specifika situationerna kan vara utmanande. Jag väljer att följa Hejlskov Elvén et al:s (2012) kategorisering eftersom den är mera uttömmande än Jakobsson & Nilssons (2019), utan att ändå vara så detaljrik som Jensens (2017).

Det finns olika sätt att kategorisera de beskrivande symptomen hos barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer. Hejlskov Elvén et al. (2012) väljer att gruppera dem i fyra huvudgrupper: empatisvårigheter, strategisvårigheter, sensorisk störning och stresskänslighet. (Hejlskov Elvén m. fl. 2012 s. 74)

Under den senaste tiden har en variant av autism som kallas PDA, Pathological Demand Avoidance, fått större uppmärksamhet. Det är inte en självständig diagnos utan en subtyp som brukar hänföras till autismspektret, och det är inte i alla länder som läkare använder sig av det här begreppet. Vissa drag skiljer sig så pass mycket från mera klassisk autism/Asperger att det är motiverat att använda andra strategier än de som brukar fungera för personer med mera typisk autism. Eftersom ämnet är så nytt också för professionella inom autismsfältet, så presenterar jag PDA kort i detta kapitel och återkommer till det i senare kapitel när det är motiverat. (Fidler & Christie, 2019, s. 7–19)

## 5.1 Empatisvårigheter

Hejlskov Elvén et al. (2012) använder ordet empatisvårigheter som ett fackuttryck som betyder svårigheter att sätta sig in i andras tankar, känslor och avsikter. Empati är ett samspel mellan kognitiva och affektiva funktioner och processer. Termerna *mentalisering* och *theory of mind* används ofta för att beskriva det som Hejlskov Elvén et al. vill beskriva med termen empatisvårigheter. Men de anser att termerna mentalisering och theory of mind bara rör det kognitiva planet och att den affektiva komponenten också är viktig. Man ska inte bara begränsa sig till det kognitiva planet när man tänker på andra människor och deras handlingar, känslor och motiv, enligt Hejlskov Elvén et al. (ibid s. 75–76)

Mentaliseringsförmåga eller "theory of mind" innebär att vi inser att både vi själva och andra tänker, tror, önskar och känner och att det som jag tänker kan skilja sig från det du tänker. Om vi har en uppfattning om vad den andra personen möjligen kan tänka så förstår vi sociala situationer bättre, vi kan förutsäga vad som kan komma att hända och anpassa vårt agerande enligt det. Det finns olika nivåer av mentalisering. Först ska man inse att den andra personen också har tankar, och egna tankar som skiljer sig från ens egna. Att kunna räkna ut vad den andra personen tänker är mycket mera komplext än att räkna ut att den andra personen har egna tankar och åsikter. Mentaliseringsförmågan är nedsatt vid autism, men det är en förmåga som alla barn behöver träna på (Jakobsson & Nilsson, 2019, s. 167–168). Mentaliseringsförmågan behövs också för att uppfatta sociala hierarkier och att det är tänkt att det är de vuxna som ska bestämma på daghemmet. (Jensen, 2017, s. 53)

Personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer är ytterst känsliga för andra personers affekter, de känner lätt på sig hur andra människor känner. Detta kallas affektsmitta och är något som sker hos alla människor, men i intensivare grad hos personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer. Affektsmittan beror antagligen på spegelneuroner. Men när personer med autism reflekterar över sig själva och andra aktiveras bara ett område i hjärnan, medan flera områden aktiveras då neurotypiska personer gör detsamma. En konsekvens av detta kan vara att personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer har svårt att avgöra vem som känner en viss känsla, vem som har en viss affekt. Dessutom har dessa personer ofta svårt att skärma av affektsmitta från andra personer, vilket kan leda till att känslorna svallar högt och att de uttrycks omedelbarare än hos personer utan empatisvårigheter. Om man inte förstår vem som är arg har man svårt att dra slutsatser av vad som händer då någon är arg och att lära sig något av det. Det leder till att mentaliseringsförmågan utvecklas långsamt. Man har svårt att förstå vad andra tänker. (Hejlskov Elvén m. fl. s. 78–81)

Personer som har empatisvårigheter kan behöva hjälp med att få korrekt information om vad andra tänker, för att göra situationer som involverar andra personer begripliga. Hejlskov Elvén et al. rekommenderar seriesamtal som en metod att i lugn och ro gå igenom både vad de inblandade i en situation kände och tänkte. Det kan också vara svårt för en person med empatisvårigheter att föreställa sig att andra tänker annorlunda än de själva gör, vilket kan leda till att de lätt får för sig att den andra ljuger ifall hen inte tänker likadant som personen själv. Hejlskov Elvén et al. avråder från att medla mellan de inblandade parterna i en konflikt eftersom oförmågan att förstå att den andra tänker annorlunda inte skulle leda till någon verklig insikt eller genuin förlåtelse i stunden. I stället kunde ett seriesamtal med båda parterna skilt för sig när parterna har lugnat ner sig ge den information som krävs för att förstå det skedda. (ibid s. 81–85)

Om man har svårt att räkna ut vad andra tänker och känner, behöver man något som man begriper sig på att navigera efter. Det kan leda till att personer med empatisvårigheter utgår från sig själva och sina egna preferenser när de ska försöka räkna ut vad som kan göra andra glada och nöjda. Det är en egocentricitet som inte handlar om egoism utan om en genuin oförmåga att förstå andras synvinklar. Oförmågan att jämföra sig själv med andra när man inte vet var man själv slutar och den andra börjar kan leda till att personer med empatisvårigheter söker sig till subkulturer med tydliga regler för hur man ska bete sig och till exempel hur man ska klä sig. Lögner hör också till den här kategorin. Personer med empatisvårigheter kan bli fast för att ljuga för att de ljuger så dåligt. Att ljuga bra kräver att man kan räkna ut vad de andra vet och vad de kan kontrollera. Om ett barn blir fast för att ljuga är det viktigt att hen får behålla ansiktet. Hejlskov Elvén et al. rekommenderar humor som ett sätt att bemöta ljugandet. För om personen inte hade haft empatisvårigheter så hade hen antagligen ljugit mera men bättre, och inte blivit fast för det. Empatisvårigheter kan också leda till att man blir utnyttjad för att man har svårt att räkna ut andras avsikter. (ibid s. 85–91)

Svårigheter i att uppfatta, skilja på och benämna sina känslor kallas alexitymi, vilket är vanligt hos personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer (Poquérousse J, Pastore L, Dellantonio S & Esposito G, 2018). Det kräver träning att känna igen vad man tycker om och inte tycker om, och att kunna uttrycka det (Jakobsson & Nilsson, 2019, s. 184). Vad gäller detta kan pedagoger vara uppmärksamma på situationer och lekar där andra kommer så nära att ett barn med sitt beteende och sina ansiktsuttryck visar att situationen är obekvämt. Då kan pedagoger ställa frågor till barnet

som upplever situationen som obekvämt, och sätta ord på känslan. Samtidigt visar pedagogen handlingsmönster för hur man på ett socialt acceptabelt sätt löser situationen. Att sätta ord på känslor och situationer och visa på socialt acceptabla sätt att lösa situationer förhindrar mera fysiska och aggressiva sätt att lösa obekväma situationer. Det är också ett bra sätt att förebygga att barnet upprepade gånger misslyckas i sociala situationer, får dålig självkänsla och utsätts för mobbing. (Sandberg, 2018, s. 38–39)

Alla de här svårigheterna kan leda till social klumpighet, och det drabbar personerna med empatisvårigheter själva. Om man dessutom är utåtriktad och har ett stort socialt behov kan det leda till stora svårigheter, vilket kan påverka självkänslan negativt. Barn med både empatisvårigheter och ett stort behov av kontakt kan kräva mycket av personalen inom småbarnspedagogiken. De kan kräva mycket uppmärksamhet av pedagogerna. Hejlskov Elvén et al. rekommenderar att man arbetar proaktivt med de här barnen. De anser att personalen ska försöka möta barnens behov av kontakt genom att schemalägga samtal så att det är personalen som tar initiativet till kontakten. Då får barnet en positiv kontakt, och personalen kan hänvisa till en överenskommen tidpunkt för samtal om en intensiv kontakt inte passar just då när barnet tar initiativet till den. Under det schemalagda samtalet kan pedagogen dessutom träna barnet i att förbättra kvaliteten på samtalet. Man kan ha en talsymbol som visar vem som har taltur och träna på att inte avbryta. Man kan träna på att markera för att be om ordet. Man kan visualisera att taltiden inte är oändlig genom att ha en klump med lera på bordet som symboliserar hur mycket tid man har på sig och så tar pedagogen bort lera från klumpen för att visa hur taltiden minskar. Man kan också rita olika boxar för olika ämnen som "hemma" och "dagis" så att ett tankemässigt rörligt barn kan visa på vad hen pratar om så att det går lättare för pedagogen att hänga med i samtalet. Det ökar kvaliteten på samtalet och tränar barnet att tala så att andra hänger med. Humor, trams och skoj är också något som Hejlskov Elvén et al. rekommenderar för den affektiva kontaktens skull. Allt detta ska minska ickeproduktiva kontaktförsök. (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 90–95)

## 5.2 Strategisvårigheter

Begreppet strategisvårigheter innefattar *central koherens* och *exekutiva funktioner*. Central koherens är "både förmågan och tendensen att beräkna orsak och verkan i komplexa sammanhang" (ibid s. 123). Barn under skolåldern har inte en färdigt utvecklad central koherens, det är i tioårsåldern som det är åldersenligt att den centrala koherensen är färdigutvecklad. Personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer har ofta svårigheter med central koherens, vilket betyder att den aldrig utvecklas fullt ut och man måste kompensera. Bristande central koherens innebär att man har svårt att förstå varför man ska leta efter orsakssammanhang, och att frågan "varför" känns irrelevant. En person med bristande central koherens förstår världen genom detaljer, och tänker i associationer, inte genom logiska strukturer och hierarkier. Det gör det svårt att räkna ut vad som kommer att hända, och risken för att göra misstag är överhängande. De har också svårt att räkna ut konsekvenserna av sitt beteende, och det påverkar det sociala samspelet. Om man inte kan förutse hur andra reagerar på ens eget beteende känns andra människor väldigt oförutsägbara och man kan få för sig att andra också har elaka avsikter. Även om man inte utgår ifrån att andra människor har elaka avsikter eller till exempel skuffade till en med flit trots att det bara var i misstag

så kan bristande central koherens göra en otrygg. Om världen känns oförutsägbar kan en strategi vara att dra sig undan och begränsa sitt liv så att man inte blir beroende av andra och inte tar initiativ. (ibid s. 121–128)

Svårigheter med central koherens kan leda till tvångsbeteende. När världen känns oförutsägbar kan det väcka ångest. En del människor vill handskas med ångesten genom att skapa egna strukturer som kan övergå till tvångstankar och tvångsbeteenden. Hejlskov Elvén et al. skiljer på kompulsiva beteenden, som inte belastar dem som har dem, men som kan vara socialt oacceptabla, och på obsessivt beteende vilket inbegriper så mycket ångest och handikappande tvångsbeteende att personen kan få diagnosen tvångssyndrom/OCD. Dessutom finns stereotyp beteende, vilket är ångestfritt och kan ses som vanor. Tvångsbeteende är stressrelaterat och kan minskas med lägre stressnivåer. Också kognitiv beteendeterapi kan hjälpa att skapa orsak-verkankopplingar som kan minska ångesten. (ibid s. 130–133)

En person med nedsatt central koherens har alltså svårt att förutse konsekvenser. Det betyder att en konsekvenspedagogik inte fungerar för de här individerna, eftersom den pedagogiskt valda konsekvensen upplevs som oförutsägbar, obegriplig, och som ett straff. Genom sociala berättelser kan man förklara ett händelseförlopp så att det blir begripligt för en person med nedsatt central koherens. Det kan behövas många sådana eftersom personen kan ha svårt att generalisera lärdomen från en situation till en annan. (ibid s. 128–130)

Det är på grund av bristande central koherens som man så ofta rekommenderar struktur både för barn i allmänhet och för personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer i synnerhet. Det handlar om att skapa förutsägbarhet vilket leder till trygghet (Jakobsson & Nilsson, 2019, s. 188–192). Men det är också en fråga om arbetsminnets kapacitet, hävdar Edfelt. Arbetsminnet utvecklas under barndomen, och det hör till de exekutiva funktionerna (Edfelt, 2019, s. 68). Ordningsföljdsstrukturer som visuella dagsscheman kan ge en stor överblick, medan vissa barn behöver mera detaljerade arbetssystem som scheman över vad man ska göra i vilken ordning vid toalettbesök eller påklädning. Visuella scheman och strukturer fungerar ofta bättre än muntliga instruktioner. Att ge få instruktioner i gången hjälper också. Ett vanligt symptom hos barn med drag av NPF är svårigheter att strukturera tid. Olika hjälpmedel som time timer, äggklocka, timglas och en klocka med visare där man lagt in vad som ska ske när timvisaren pekar på olika tider kan hjälpa att skapa struktur (Oksanen & Sollaavaara s. 65–68). Man kan också strukturera miljöerna så att de saker som hör till en viss aktivitet, som att rita, placeras tillsammans och att man rensar bort ovidkommande saker från det området (Jakobsson & Nilsson, 2019, s. 175–177). (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 134–136)

*Exekutiva funktioner* handlar om förmågan att handla, att få något gjort. Det finns flera olika exekutiva funktioner, och olika forskare delar upp dem på olika sätt. Det handlar om förmågan att planera framåt i en logisk ordningsföljd, vilket Hejlskov Elvén et al. ser som en stor utmaning vid autism, medan förmågan att håll sig till planen och att kontrollera sina impulser är ett avgränsande symptom vid ADHD. Hejlskov Elvén et al. skiljer på impulsivitet som beror på långsam bearbetningshastighet, och på impulsivitet som söker lätta belöningar. Den långsamma bearbetningshastigheten handlar om att handlingen sker innan tanken har processats färdigt, och då kan man behöva hjälp med att sakta ner sina handlingar. Detta är vanligt vid ADHD, medan impulsivitet där man frestas av njutning är ett personlighetsdrag. Nedsatta exekutiva funktioner

kan leda till att handlingar inte blir automatiserade och att det är svårt att återanvända tidigare erfarenheter i nya situationer. (Hejlskov Elvén m. fl. 2012, s. 137–140; Jensen, 2017, s. 27)

Flexibilitet är förmågan att handla olika och anpassa sina handlingar efter de situationer som uppstår. Det är ett avgränsande diagnoskriterium vid autism, även om de pedagogiskt intressanta aspekterna av inflexibilitet handlar om vardagen, inte om diagnoskriteriernas stereotypa beteenden, enligt Hejlskov Elvén et al. Många barn behöver förvarnas om vad som kommer att ske för att hinna förbereda sig på det mentalt. Övergångar/skiften/transitioner är generellt sett svåra för barn med drag av NPF, och kan leda till stress och utbrott. Inflexibilitet tolkas ofta som en ovilja att vara flexibel, när det ofta handlar om en oförmåga (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 63). En aspekt av inflexibilitet är också att omgivningen kring personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer också kan ha sina inflexibla drag, och när dessa krockar och det är oklart vilken part som har förmåga till och ansvar för att uppvisa flexibilitet så uppstår problem i vardagen. Inflexibilitet är en rädsla för förändring, och Hejlskov Elvén et al. menar att man ska hantera inflexibilitet som ångest. En annan aspekt att fundera över är de vuxnas förändringsbenägenhet. Är det alltid viktigt att förändra gruppstruktur och ändra på rutiner och regler när man vet att vissa barn har mycket svårt med det (Edfelt, 2019, s. 69)? (Hejlskov Elvén et al. 2012, s. 140–142)

Svårigheter att ta initiativ kan delas in i initiativlöshet på grund av nedsatt föreställningsförmåga och dyspraxi. Om problemet beror på nedsatt föreställningsförmåga kan pedagogen kompensera genom att uppmana och bryta ner uppgiften i mindre bitar, strukturera och ta ansvar. Dyspraxi betyder svårigheter med att handla och då har man svårigheter med att komma igång med handlingar som är viktiga för en. En väg kring låsningarna med att komma igång är att börja med en handling som är mindre viktig, som att säga "Vet du vad?" och sedan inte vänta på svar utan komma igång med den egentliga handlingen. Vissa barn ber om hjälp med att komma igång, medan andra bara "fastnar" och inte kommer vidare eller vandrar till andra utrymmen och börjar göra något som inte är tillåtet den stunden, eller stör andra barns lek (Sandberg, 2018, s. 42–43). Det här är något som pedagogerna behöver vara uppmärksamma på. Svårigheter med initiativ kan också handla om att barnet inte vet på vilket sätt man kan göra, och då kan en pedagog konkretisera och visa exempel och agera förebild. Yttre stimuli som musik eller att rita medan man lyssnar kan ibland aktivera vissa barn. (Hejlskov Elvén et al., 2012 s. 142–143)

Självreglering behöver alla barn träna på, men speciellt barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer. Att vänta på sin tur i lekar och diskussioner, men också att handskas med besvikelser, känslor, ljudnivåer och beteende kan vara utmanande. Bäst tränar man självreglering och känsloreglering via leken. Pedagogen kan bygga in situationer där alla barn får vara först och sist i varierande situationer, så att barnen vänjer sig vid besvikelser (Sandberg, 2018, s. 39–40). Ett barn som har svårt att vänta kan få sitta i pedagogens famn, få en hand som stryker längs ryggen eller få ha en leksak med sig i samlingsen trots att man egentligen inte får det. Man kan också träna självreglering genom att skapa spänning kring hemliga påsar eller bokstavslådor. Man kan också behöva dela upp det som ska göras under samlingsen på flera tillfällen, om vissa barn har väldigt hög fart på medan andra behöver mycket mera tid för att hänga med. Om förmågan till självreglering eller impuls kontroll är väldigt nedsatt behöver man ändra på själva situationen så att ett icke önskvärt beteende inte upprepar sig. (Edfelt, 2019, s. 65–66; Jensen, 2017, s. 35–36)

Uppmärksamhet och att byta fokus kan också räknas till de exekutiva funktionerna. Att ha utmaningar med att behålla fokus är ett avgränsande kriterium för ADHD medan hyperfokus och svårigheter i att kunna byta fokus är utmärkande för autism (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 144). I en daghemsvardag är det de ostrukturerade situationerna som är svåra för ett barn med nedsatt koncentrationsförmåga, och barnet blir ofta uppskruvat tills hen drabbas av utmattning (Jakobsson & Nilsson, 2019, s. 173–176). Redan ett uppskruvat tempo och höga varv kan smitta av sig i allmän rastlöshet i hela barngruppen. Andra barn med koncentrationssvårigheter åt det ouppmärksamma hållet har igen svårt att hänga med i ett högt tempo. Att undvika många förflyttningar och transitioner hjälper barn med koncentrationsproblematik, och fysisk aktivitet med jämna mellanrum hjälper dem att koncentrera sig. Man kan behöva identifiera vilka aktiviteter som höjer barnets dopaminnivåer och använda sig av dem (Jensen, 2017, s. 32). Det kan också löna sig att dela upp till exempel pyssel på flera sessioner eller dagar, eftersom ett barn med koncentrationssvårigheter ofta kan koncentrera sig på en uppgift i bara 10–15 minuter. Om man bygger upp verksamheten så att varje barn har möjlighet att lyckas, mår de också bättre psykiskt. Att se till att barnet faktiskt lyssnar på instruktionerna genom att fysiskt vara på samma nivå som barnet, röra lätt vid hen, säga barnets namn och få en ögonkontakt ökar chansen att barnet är mottagligt för instruktioner, enligt Erja Sandberg (Sandberg, 2018, s. 42–45). Hennes forskning gäller barn med (drag av) ADHD. Människor med drag av autism kan däremot ha svårt med ögonkontakt.

### 5.3 Sensoriska funktionsnedsättningar

De flesta personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer upplever sinnesintryck antingen svagare eller starkare än vanligt. Oftast har man en väldigt individuell blandning av det man är överkänslig för och det man är underkänslig för. Perception betyder sinnesupplevelse, och kognition är en term som också innefattar en primär bearbetning av sinnesintrycken. Vanligen talar man om fem sinnen, syn, hörsel, smak, lukt och känsel. Men inom känsel kan man tala om det taktila systemet, som gäller tryck på huden, temperatur och klåda. Det kinestetiska sinnet kallas också det proprioceptiva sinnet, och handlar om hur man uppfattar sin kropp i relation till omvärlden. Rent konkret handlar det om förmågan att bedöma var ens kroppsdelar befinner sig och hur man rör sina muskler. Balanssinnet kallas också för det vestibulära sinnet. Det visceral sinnet kallas också för det interoceptiva sinnet, och det ger information om kroppens interna behov som till exempel hunger eller behov av att gå på toaletten. (Hejlskov Elvén et al., 2012 s. 145; Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 98)

Problem med sinnesintryck kan innebära att man är hyperkänslig för vissa sinnesintryck, alltså att man känner intrycken starkare än andra. Man kan också vara hypokänslig för sinnesintryck, vilket betyder att man inte känner till exempel smärta lika tydligt som andra. Man kan ha svårigheter med att habituera, vilket betyder att sinnesintryck som egentligen borde vara irrelevanta i ett sammanhang inte tonar ut. Detta kallas också ofta för sensorisk integration. Det kan handla om att man hör ljudet av sin andning eller hur kläderna känns mot kroppen. Och man kan ha svårigheter med att strukturera sina sinnesintryck. Dessutom kan ett sökande efter starkare sinnesintryck ställa till med knepiga situationer i vardagen (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 97–98). (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 146–151)

I praktiken kan överkänslighet för sinnesintryck leda till svårigheter med att uthärda ljud, ljus eller kroppsintryck som andra kan hantera utan problem. Man kan behöva använda hörselskydd eller undvika lysrör och blinkande lampor. Man kan ha svårt att tolka beröring och föredra ordentliga tag framom lätt beröring. Och det kan vara svårt att tolka om det man känner är smärta eller kroppens naturliga funktioner (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 146–149). Det är också vanligt att man har starkt obehag för lukter, smaker och konsistenser, vilket kan leda till en selektivitet vad gäller mat. Annan belastning, som trötthet, hunger, infektioner och förändringar kan göra överkänsligheten för sinnesintryck starkare. Om barnet börjar undvika för många situationer med starka sinnesintryck kan hens utveckling försenas och hen kan bli utanför i sociala situationer. Eftersom benägenheten att reagera på sinnesintryck är medfödd har barnet inget att jämföra med och har ofta svårt att sätta ord på hur hen blir belastad med ord. Då kommer reaktionen ut i handling i stället, ibland också som aggression. Vissa barn orkar bete sig i daghemmet hela dagen trots att belastningen ökar under dagen, och visar hur belastande dagen har varit först i tryggheten i sitt eget hem. En ergoterapeut som har specialiserat sig på sensorisk integration (SI-terapeut) kan konsulteras för att minska på belastningen av sinnesintryck (Sandberg, 2018, s. 47–49). Man kan också skapa ett lugnt ställe dit ett barn i taget kan dra sig tillbaka. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 99)

Underkänslighet för sinnesintryck syns ofta som en bristande förmåga att registrera temperatur, vilket leder till att barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer ofta har svårt att räkna ut vilka kläder som är adekvata i vilka väder (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 149–150). Dessa barn kan också ha svårt att bedöma vilken volym de kan använda när de pratar. Hypokänslighet kan leda till att barnet antingen drar sig undan eller aktivt söker sig till starka sensoriska upplevelser. Ett barn som drar sig undan kan behöva aktiveras, medan ett barn som söker sig till starka upplevelser kan behöva vaktas så att hen inte utsätter sig själv för fara. Ett barn som söker sinnesupplevelser mår bra av att variera starkt fysiska aktiviteter med lugnare stunder. Ett sätt att ge utlopp för barnets behov av att röra på sig är att be barnet om tjänster som att hämta och föra saker. Olika hjälpmedel som fidgets, tyngdvästar, aktivitetsdynor och tuggprodukter kan man också testa. Det har sina fördelar att man identifierar behoven i tid, och kan erbjuda både sådant som stimulerar sinnena, och sätt att vila från sinnesintrycken. En ergoterapeut eller en SI-terapeut kan konsulteras, om speciallärarens kunskap inte räcker till. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 101–104)

Svårigheter med att habituera, det vill säga att sortera och integrera sina sinnesintryck kan leda till självskadebeteende, speciellt om man är överkänslig för sinnesintryck. Många och kraftiga sinnesintryck kan leda till svårigheter att koncentrera sig och bibehålla självkontrollen, och då kan det kännas som en lösning att koncentrera sig på lätt smärta som man kan skapa genom självskadebeteende. En lätt smärta kan uppta ens hela medvetande, så att stress och ångest minskar. (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 150–151)

Svårigheter med att strukturera intryck gör ofta att personen med neuropsykiatriska funktionsvariationer väljer att avskärma sig. Man kan medvetet välja att dra sig undan från sociala sammanhang när intrycken blir för många, och man kan behöva en överenskommen plats att vila på ifred. Ibland räcker det med hjälpmedel såsom hörselkåpor, kepsar eller solglasögon för att rensa bort för starka intryck, ibland måste pedagogerna rensa i den yttre miljön för att få en visuellt lugnare miljö. Mindre sammanhang, mindre grupper och kortare dagar/veckor kan också behövas för att vila från intryck. (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 150–151; Jensen, 2017, s. 60)



Sensorik och motorik hör ihop, eftersom det proprioceptiva och det vestibulära sinnet behövs för att bedöma hur man använder sin kropp både grovmotoriskt och finmotoriskt. Klumpighet kan handla om utmaningar inom sensomotorisk planering och utförande. Att gunga, klättra, promenera, balansera, hoppa på trampolin och cykla kan vara bra sätt att träna grovmotoriken, som fungerar inom ramen för en småbarnspedagogisk vardag. Att skriva, teckna, modellera, klippa, sy, bygga med lego och pyssla med händerna är bra sätt att träna finmotoriken. För att motivera ett barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer att träna finmotorik kan man använda sig av hans specialintressen. En del barn har svag tonus, hypotoni, som betyder att musklerna behöver anstränga sig mera för att kunna aktiveras. Motsatsen är hypertoni, då kroppen är spänd. Om barnet har svårt med motoriken kan sådant som barnet vill men inte kan utföra kännas som överkrav och i stället väcka lusten att förstöra. Det kan påverka självförtroendet och känslan av delaktighet och utanförskap. Om det är riktigt svårt med finmotoriken kan man välja att hellre skapa succéer inom det grovmotoriska området för att skydda barnets självkänsla. Att hitta utmaningar på rätt nivå är viktigt, liksom att undvika jämförelser. Vissa rörelser, som till exempel att använda kniv och gaffel, behöver automatiseras. Om de inte gör det så kräver rörelsen lika mycket koncentration som första gången barnet utförde rörelsen, vilket är mycket utmattande (Jensen, 2017, s. 58). (Hejlskov Elvén et al. 2012, s. 151–153; Edfelt, 2019, s. 71–73,)

Förutom klumpighet är också en motorisk hyperaktivitet vanlig vid neuropsykiatriska funktionsvariationer. Speciellt barn med drag av ADHD kan ha ett stort behov av att röra på sig. De kan ta onödigt stora risker när de klättrar eller har hård fart på nära andra barn. Så det gäller för pedagogerna att hålla reda på säkerheten för både det energiska barnet och barnen omkring. Ett rastlöst vandrande från den ena aktiviteten till den andra kan dels handla om en nedsatt förmåga att koncentrera sig en längre tid på något. Men själva den fysiska rörelsen är också ett sätt för barnet att öka sin koncentrationsförmåga. Pedagogerna ska därför gärna erbjuda mångsidiga möjligheter att röra på sig mellan korta pass där barnen behöver koncentrera sig. (Sandberg, 2018, s. 36–37)

## 5.4 Stresskänslighet

Oönskat beteende kommer sig av att stressnivåerna är för höga. Faktorer som hör till neuropsykiatriska utmaningar såsom sensoriska svårigheter eller till exempel central koherens kan öka grundstressen. Alla faktorer som ökar grundstressen behöver inte specifikt ha en neuropsykiatrisk grund, det kan också handla om till exempel utvecklingsrelaterade faktorer, familjedynamik, livshändelser och trauman. Förutom grundstress finns det också situationsbestämda stressfaktorer, och det är ofta de som triggar ett oönskat beteende. Hejlskov Elvén et al. argumenterar för att försöka sänka grundstressen så att personerna med neuropsykiatriska funktionsvariationer har högre resiliens och klarar av flera situationsbundna stressorer. De anser också att det är viktigt att identifiera sådana belastningsfaktorer som man kan påverka och sådana som man inte kan påverka, och att välja vilka stressorer som man vill ta bort och vilka som man inte vill ta bort. (Hejlskov Elvén et al. 2012 s. 157–165)

Oksanen & Sollasvaara delar in stressorer i grundstressorer som sensorisk överbelastning, sömnproblem, utmaningar i de exekutiva funktionerna, brist på struktur, svårigheter att gestalta helheter och svårigheter att processa information. Individuella stressorer kan vara en svår livssituation, krav i det dagliga livet, ensamhet och isolering, smärta, utvecklingsrelaterade faktorer såsom pubertet och handikapp eller sjukdom. Situationsbundna stressorer kan vara överraskande situationer, ett plötsligt ljud, ett enskilt krav, förändringar i miljön, vardagen eller personalen, utmaningar i kommunikationen, fester och tillställningar, begränsningar, smärta och växlingar i årstiderna, enligt Oksanen & Sollasvaara (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 85). Hejlskov Elvén et al. lägger till svårigheter i arbetsminnet, uppmärksamhetssvårigheter, bristande sociala färdigheter, kommunikationssvårigheter, affektsvårigheter, mat och att vara med människor som man inte trivs med. För barn under skolåldern är puberteten inte aktuell, men nog en hel del andra utvecklingsstadier. Om man tänker sig en helt vanlig dag på daghem så kan det vara stressande och belastande redan att klä på sig ytterkläderna hemma på morgonen, för att inte tala om de transitioner eller skiften som det innebär att ta sig hemifrån till daghemmet, att igen klä av sig ytterkläderna och att helt byta social situation. Så stressnivåerna kan vara höga redan innan själva daghemsdagen börjar. (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 172–178)

Utbrott och utagerande beteende bemöts olika beroende på om det är viljestyrt eller ej. Det som kallas för härdsmälta (meltdown) är att personen som är i affekt är så djupt inne i sin känslostorm att hen har ytterst begränsade möjligheter att tänka rationellt. Impulserna kommer från en evolutionärt sett äldre del av hjärnan, amygdalan, som ansvarar för vår överlevnad i hotande situationer. De schematiska beteendena som man tar till i situationer som man uppfattar som hotande är att slåss (fight), att fly (flight), att stänga av/spela död (freeze) eller att fjäska (fawn) för den som upplevs hotande. De här responserna kommer snabbare och med mera kraft än vad den rationella delen av hjärnan, prefrontala cortex, hinner tänka ut förnuftiga tankar. En människa i kraftig affekt har inte tillgång till rationellt tänkande innan hen lugnar ner sig. Det är vanligt att människor som har varit så i affekt, haft en sådan härdsmälta, att de har betett sig aggressivt efteråt skäms och ångrar sitt beteende. Att få skäll för det man gjort kan försämra personens redan från tidigare dåliga självförtroende och minska personens ork att ta itu med sin impulsivitet. Därför kan vänlighet och beröm när personen gör rätt vara en effektivare strategi. (Frothingham, 2016)

Barn, och speciellt barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer behöver vuxenstöd för att lära sig att känna igen sina egna förhöjda stressnivåer. Varningstecknen kan delas in i positiva varningstecken som till exempel att gå undan, avskärma sig och osynliga vänner. Negativa varningstecken kan vara lättretlighet, aggressivitet, otrygghet, ökad sensorisk känslighet, sömnproblem, rastlöshet, ångest, tvångshandlingar, nedsatt immunförsvar, allergiska reaktioner, arbetsminnessvårigheter och depressiva tendenser. Förlust av färdigheter är också varningstecken, det kan gälla ordningssinnet, exekutiva funktioner, tidsuppfattning, språkkunskaper, att vara närvarande i stunden, sociala färdigheter, vardagsfärdigheter, svårighet att reglera sin affekt, och inflexibilitet. När man ser varningstecknen kan det vara skäl att minska på kraven och belastningen så gott det går i den situationen. Barn med drag av NPF kan också ta till stereotypa repetitiva beteenden som kallas stimmande som lugnar dem och de behöver därför inte hindras eller avbrytas. Också möjligheten att få ägna sig åt sitt specialintresse kan fungera avstressande. (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 167–171; Jensen, 2017, s. 62)

Det som ökar resiliensen för stress är skyddande faktorer såsom självförståelse, en stark identitet och att vara bra på något. Miljöfaktorer som ökar resiliensen är fysiska faktorer såsom ljus, plats och lugn (Hejlskov Elvén et al., 2012 s. 178–180). Nätverk och relationer är också ytterst viktig för att reglera stressnivåerna. Inom småbarnspedagogiken spelar anknytningen mellan barn och pedagoger en central roll. Barnet har inte själv valt de pedagoger och barn i gruppen som hen ska umgås med varje dag. Det är de vuxnas ansvar att skapa positiva relationer, att man får känna sig inkluderad i den sociala gemenskapen. Genom positiv pedagogik som fokuserar på styrkorna och att man dimensionerar kraven till en nivå som barnet klarar av skapar man upplevelser av att lyckas. Barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer har ofta fått en negativ självbild på grund av upprepade misslyckanden och tillsägelser. Deras motivation att ens försöka kan vara nedsatt just för att de förväntar sig att de igen ska misslyckas. Därför är det extra viktigt att med dessa barn lyfta fram deras styrkor och bädda för att de lyckas med det de företar sig. Pedagogerna kan med fördel erbjuda alternativ och flexibla sätt att lösa situationer. Det som är bra för barnet med drag av NPF är ofta bra för alla barn. Vilket betyder att man kan använda samma metod för alla barn utan att skilt behöva peka ut de barn som specifikt behöver insatsen extra mycket. (Edfelt, 2019, s. 49–51; Sandberg, 2018, s. 49–53)

## 5.5 PDA Pathological Demand Avoidance

Pathological Demand Avoidance, patologiskt kravundvikande eller patologisk kravkänslighet, är en subtyp inom autismspektret som har fått större uppmärksamhet under det senaste året. Elizabeth Newson beskrev gruppen av symptom redan på 1980-talet. De åtta definierande dragen är: 1) passivitet i barndomen, 2) fortsätter att göra motstånd mot och undvika vanliga krav i livet, 3) social på ytan, men uppvisar en uppenbar brist på känsla för social identitet, stolthet eller skam, 4) labilt humör, impulsiv, ledd av kontrollbehov, 5) bekväm med rollspel och fantasilekar, 6) försenad talutveckling, som verkar bero på passivitet, 7) tvångsmässigt beteende och 8) en neurologisk komponent (Newson & Le Maréchal, 1998 opagin.; Christie et al., 2012, s. 13).

Det mest framträdande draget inom PDA är alltså att man har ett extremt motstånd mot vanliga krav i vardagen. Det handlar inte om ett "vill inte" utan ett "kan inte" som kan var svårt för de icke insatta att förstå, och syndromet är drivet av ångest, inte av oppositionslusta. Att någon annan ber saker av en eller bestämmer kan kännas som en förlust av kontroll och föder stor ångest. Sådant som hos andra personer med autism kan kännas betryggande, som rutiner, tydliga förväntningar och en övertydlighet i kommunikationen, kan hos personer med PDA ge motsatt effekt. Krav som en person med PDA kan reagera negativt på med låsningar eller utagerande beteende är inte bara uttalade krav, utan också rutiner, förväntningar, frågor och vissa formuleringar. En dagsrutin som inte ändras kan ge trygghet åt en individ med autistiska drag och struktur åt en annan med ADHD-utmaningar, men kan ge en person med PDA-profil en låsning eftersom det uppfattas som ett krav, en förväntning, som någon annan har bestämt över huvudet på hen. Därför behöver en person med PDA också överraskningar och något som bryter mot rutinerna ibland för att få vardagen att fungera. När ett barn med PDA ska handskas med krav från omvärlden kan hen verka socialt manipulativ. Hen förstår tillräckligt mycket av det sociala samspelet för att veta att det behövs en förklaring till varför hen inte kan göra det som krävs. Men strategierna och förklaringarna kan vara allt från undflyende till väldigt fantasifulla, och ibland innehålla rolltagande. (Fidler & Christie, 2019, s. 11–16; Christie et al, 2012, s. 19–30)

Fidler & Christie uppmanar pedagoger att försöka skapa sig en så fullständig bild av både PDA i allmänhet och det individuella barnet i synnerhet, för att förstå orsakerna bakom beteendet (Fidler & Christie, 2019, s. 25). En annan viktig poäng är att anpassa kraven efter barnets toleransnivå i den givna stunden. Hur många krav ett barn tål beror på hens nivå av ångest i stunden (ibid s. 26–27; Christie et al. 2012, s. 50–52). Ju mera man lyckas sänka barnets ångestnivå, desto bättre chanser finns det för att barnet lär sig, och om den vuxna lyckas hålla sig lugn ökar chansen för att barnets ångestnivå hålls på en lägre nivå. Detta i sin tur innebär att personalen behöver tillräckligt med stöd för att orka. (Fidler & Christie, 2019, s. 35–37). Barn med drag av PDA har ofta en låg självkänsla eftersom de kan vilja göra "rätt" i de vuxnas ögon men ändå misslyckas med det, och de kan ha utmaningar med det sociala samspelet även om de är "bättre" på det än andra barn på autismspektret med en annan profil. Att få beröm kan också tolkas som ett krav på att upprätthålla ett gott beteende eller goda resultat, och det kan slå slint och barnet kan gå i lås av det i stället. För att återfå eller behålla balansen är det viktigt att barnet får känna ett visst mått av kontroll över situationen och sig själv. Ett relevant drag inom PDA är att barnet behöver känna sig jämlik med alla andra, inklusive vuxna. Och i motsats till många andra barn på autismspektret tycker barn med PDA-profil ofta om rollekar och fantasilekar och utnyttjar dem också i sina strategier för att undvika krav (Christie et al., 2012, s. 35–39).

Det finns strategier för att jobba med barn med drag av PDA, som till vissa delar skiljer sig från de strategier som brukar fungera för andra barn med drag på autismspektret. Vissa strategier är gemensamma för de flesta med drag av NPF, som till exempel att prioritera, individualisera och minimera krav, och att handskas med utbrott när de väl kommer. Sådant som gäller specifikt PDA är till exempel att man kan använda språket för att depersonalisera kraven och minska motsättningarna mellan den vuxna och barnet med drag av PDA. Den vuxna kan tänka högt för att locka barnet att vara med och lösa problem. Den vuxna kan också bjuda in barnet med andra formuleringar i stället för att komma med direkta uppmaningar. Den vuxna kan konstatera vad som händer i stället för att säga till barnet vad hen ska göra, om man kan räkna med att barnet själv kan räkna ut och bestämma sig för rätt beteende i situationen. (Fidler & Christie, 2019, s. 39–52)

Att bygga upp ett förtroende mellan den vuxna och barnet med drag av PDA är fundamentalt, och hur barnet reagerar i olika situationer påverkas av hur hen blir bemött av den vuxna. Men även om den vuxna reagerar inkännande på barnets reaktioner, så kan barnets funktionsförmåga och ångestnivå variera stort från stund till stund. Det ställer krav på den vuxna att vara flexibel och inse att det som barnet klarade av för en stund sedan inte längre går en stund senare (Christie et al., 2012, s. 55–57). Struktur och rutiner är bra som bas, men barnet behöver variation och överraskningar för att rutinerna inte ska kännas som krav som ger upphov till låsningar. Man kan också använda sig av visuella hjälpmedel som dagsscheman eller bilder på vilka kläder som ska kläs på innan man går ut till utevistelsen. Då undviker man att den vuxna säger vad som ska göras, och barnet kan själv räkna ut vad som ska hända. Ett anslag på väggen kan också kännas mera allmängiltigt och opersonligt än om den vuxna riktar sig direkt till barnet med krav och uppmaningar (Fidler & Christie, 2019, s. 52–53, 59–60).

Ett annat sätt att depersonalisera en situation där det finns ett krav eller en konflikt är att använda sig av rollspel och fantasilek. Om barnet tar initiativ till rollek så är det bra om den vuxna fortsätter den. Men den vuxna kan också själv ta initiativ till att en handdocka säger till barnet vad hen ska

göra i stället för att ta det i sin egen mun. Ett annat tips är att ge barnen alternativ att välja mellan. (Fidler & Christie, 2019, s. 58–59) Olika belöningsystem som att få klistermärken för varje gång barnet gjort rätt kan snabbt omvandlas till krav som ger låsningar, men Christie et al. rekommenderar att man använder sig av barnets specialintressen för att belöna dem när de gjort något bra (Christie et al., 2012, s. 59–61).

## 5.6 Sammanfattande tabell

Hejlskov Elvén et al. skiljer på beskrivande symptom vid neuropsykiatriska funktionsvariationer och de avskiljande symptomen, som är diagnostiskt intressanta. Hejlskov Elvén et al. anser att det främst är de beskrivande symptomen som är av pedagogiskt intresse. De beskrivande symptomen kan delas upp i empatisvårigheter, strategisvårigheter, sensoriska funktionsnedsättningar och stresskänslighet. Hejlskov Elvén et al. skrev boken *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet. Om annorlunda barn* redan år 2012, och då talade man inte så mycket om PDA, Pathological Demand Avoidance, patologisk kravkänslighet. Det är en undertyp av autism, och dess särdrag och därmed också de praktiska lösningar som man kan ta till för att få vardagen att fungera smidigare skiljer sig från mer ”klassisk” autism. I tabell 1 sammanfattar jag vad jag har kommit fram till tidigare i kapitel 5, gällande de beskrivande symptomen och PDA.

Tabell 1 Beskrivande symptom och utmaningar

### EMPATISVÅRIGHETER

SAMTALA MED BARNET EFTER HÄNDELSEN, INTE I STUNDEN

HJÄLP BARNET ATT SÄTTA ORD PÅ KÄNSLOR OCH HÄNDELSER

ANVÄND HUMOR

LÄR BARNET HUR MAN KAN ÖKA KVALITETEN PÅ SAMTALET

### STRATEGISVÅRIGHETER (CENTRAL KOHERENS OCH EXEKUTIVA FUNKTIONER)

ANVÄND BILDER OCH VISUELLA HJÄLPMEDEL

FÖRVARNA OCH FÖRBERED BARNET

BRYT NER STÖRRE UPPGIFTER I MINDRE BITAR

HA TYDLIGA STRUKTURER

TRÄNA SJÄLVREGLERINGEN

UNDVIK ONÖDIGA TRANSITIONER

ERBJUD VUXENSTÖD OCH NÄRVARO

ERBJUD FYSISK AKTIVITET OFTA

SE TILL ATT BARNET FAKTISKT LYSSNAR

### **SENSORISKA FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR**

GE BARNET MÖJLIGHETER ATT SKÄRMA AV STARKA SINNESINTRYCK

ERBJUD BARNET ETT LUGNT STÄLLE DIT HEN KAN DRA SIG TILLBAKA

ERBJUD KONCENTRATIONS HjÄLPMEDEL

TRÄNA GROVMOTORIK

TRÄNA FINMOTORIK

SKAPA VISUELLT LUGNA MILJÖER

HÅLL REDA PÅ SÄKERHETEN

### **STRESSKÄNSLIGHET**

FÖRSÖK SÄNKA GRUNDSTRESSEN HOS BARNET

SATSA PÅ ANKNYTNING OCH RELATIONER

FOKUSERA PÅ STYRKORNA

BÄDDA FÖR ATT BARNET LYCKAS

VISA PÅ FLEXIBLA SÄTT ATT LÖSA SITUATIONER

PEKA INTE UT DET ENSKILDA BARNET

### **PDA PATHOLOGICAL DEMAND AVOIDANCE**

BRYT MOT RUTINERNA IBLAND

ANPASSA KRAVEN ENLIGT STUNDEN

LÅT BARNET KÄNNA ETT VISST MÅTT AV KONTROLL

LÅT BARNET KÄNNA SIG SOM EN JÄMLIKE

DEPERSONALISERA KRAVEN

## 6 Vanliga utmaningar i daghemsvardagen

Även om alla barn är unika så finns det klassiska situationer i daghemsvardagen som kan skapa utmaningar för barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer. Sjölund & Henriksson har i Förskolekompassen (2015) samlat vanliga situationer där barn med drag av NPF kan känna av de nedsättningar som diskuterades ovan. Boken Förskolekompassen är en praktiskt utformad bok utan vetenskapliga referenser. Författarna har lång erfarenhet av att arbeta med klienter med neuropsykiatriska funktionsvariationer i olika åldrar och de har skrivit en lång rad med böcker med handfasta tips om NPF i olika situationer. Jag utgår ifrån deras lista på situationer i vardagen inom småbarnspedagogiken som kan vara knepiga för ett barn med drag av NPF. Detta gör jag för att få en struktur för situationer som kan kräva särlösningar, anpassningar och genomtänkthet i vardagen. Förskolekompassens genomgång av situationer kompletterar jag med kapitel 6.9 som handlar om dagar som avviker från rutinerna som utflykter och liknande och med kapitel 6.10 om olika hjälpmedel som är speciellt riktade till barn med drag av NPF.

### 6.1 Lämning

Lämning på dagis på morgonen kan vara en utmaning för vilket barn som helst. Faktorer som trötthet och grad av anknytning till pedagogerna spelar in hos alla barn, också hos barn med drag av NPF. Men en utmaning som är extra svår för många barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer är att klara av övergångar/skiften/transitioner. En transition är en övergång från en aktivitet till en annan. Den kan men måste inte innebära en fysisk förflyttning, det viktiga är att det innebär att man måste förhålla sig till en annan situation som i den stunden känns ny. Edfelt beskriver att en transition kräver att man ska kunna avsluta, vara flexibel i tanken och byta spår, veta vad som händer sedan, ha en känsla för tid, man ska komma ihåg vad som ska göras och i vilken ordning. Alla dessa delkomponenter kan vara svåra för personer med drag av NPF. (Edfelt, 2019, s. 161)

Barnets dag börjar hemma, och många transitioner kan redan ha skett innan barnet kommer till dagis. Morgonrutinerna och förflyttningen från hemmet till daghemmet innebär flera transitioner. Lämningen på dagis kan också innebära motoriska utmaningar som att klä av sig ytterkläderna. Barn tränar på på- och avklädning och så länge som färdigheterna inte är automatiserade så kräver t.ex. blytlås att barnet koncentrerar sig på det. Varje moment som inte är automatiserat kräver kapacitet av vårt begränsade arbetsminne och ökar totalbelastningen. Alla barn tränar på vardagsfärdigheter som att klä av sig ytterkläderna, och hur snabbt man automatiserar motoriska färdigheter varierar från individ till individ. Men för många personer med drag av NPF är många vardagliga färdigheter inte automatiserade, och belastar därmed arbetsminnet i högre grad (Lauruschkus, K. & Milesson, A., 2017 s.7). Ju flera transitioner och icke automatiserade moment, desto mera äter det av dagens totala energi (Jensen, 2017, s. 113).

Vid transitioner i allmänhet är det bra att visa vad som kommer att hända, förbereda, förvarna och påminna. Det kan vara bra att tydliggöra tiden med ett schema, en time timer, ett timglas eller att med ord ge en känsla för tid. Som vuxen är det bra att finnas till hands och ge stöd i övergången och att hjälpa barnet att komma igång med den nya aktiviteten (Edfelt, 2019, s. 161). Ett schema över hur dagen är strukturerad, vad som står på agendan för dagen, kan hjälpa barnet att veta vad

som kommer att hända. Det kan ge trygghet. Att landa i situationen en stund genom att leka med sina favoritleksaker eller att iaktta de andra barnen innan barnet går med i lekar med andra kan hjälpa barnet att handskas med transitionen (Sjölund & Henriksson, 2015, s. 45).

## 6.2 Samling

De flesta daghem har samling en eller flera gånger om dagen. Ofta sitter barnen i ring och ska koncentrera sig på det som pedagogen säger. Ibland sjunger barnen, ibland får de själva berätta. Ofta innehåller sångerna rörelser, ibland så att barnen får stiga upp och utföra rörelserna. Samlingen tränar förmågor som uppmärksamhet, att sitta stilla, att sitta bredvid andra, att vänta på sin tur, språk, att lyssna på andra, att förstå vad som krävs av en, arbetsminne och så vidare (Edfelt, 2019, s. 163–164). Vanliga strategier för att få samlingen att gå smidigt är att hålla den kort och att se över vilka barn som sitter bredvid varandra och vem som behöver sitta nära en vuxen. Man kan involvera rörelse i sångerna för att underlätta för dem som har svårt att sitta stilla. Och man kan ge en leksak att fingra på för ett barn som behöver det (Sjölund & Henriksson, 2015, s. 49).

Samlingen kan vara den svåraste situationen under dagen för vissa, enligt Edfelt (2019, s. 163). Det är också den del av de dagliga rutinerna som väcker frågan om alla ska vara med om allt. Det väcker frågan om var gränsen går för särlösningar och exkludering. Handlar inkudering om att samlingen ska vara så kort att alla orkar vara med, eller är det okej om en vuxen går undan med ett eller flera barn som inte orkar hålla fokus och sitta stilla? Edfelt ger inga konkreta svar på frågan, men han pekar på att se svenska styrdokumentet förutsätter inklusion (Edfelt, 2019, s. 174–176). Det gör också de finländska styrdokumentet (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 49)

## 6.3 I hallen

I hallen, kapprummet, eller på finlandssvenska i tamburen där barnen klär av och på ytterkläderna finns det många krav som kan kännas övermäktiga för barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer. Barnen ska klara av att hantera sinnesintryck när många människor är nära varandra, det kan vara trångt och mycket ljud och synintryck. Kläderna kan kännas obehagliga mot huden och det kan vara svettigt. Att klä på sig kräver också motoriska färdigheter som att kunna dra på kläder och knäppa knappar. Man ska hålla fokus på det man gör och ha tålamod när man inte genast hittar alla sina kläder. Man behöver tänka i flera led för att veta i vilken ordning kläderna ska kläs på, och man behöver tålamod för att vänta på sin tur att få hjälp eller att alla blivit klara så att man får gå ut. (Sjölund & Henriksson, 2015, s. 51–52)

Oksanen & Sollaavaara betonar vikten av att välja kläder som barnet har lätt att klä på sig, byxor med resår i midjan och skor med kardborreband. Klädernas material ska vara behagliga för barnet, och man ska vara uppmärksam med att sömmar och tvättlappar inte irriterar barnet. De påpekar också att det lönar sig att i tid förbereda och vänja barnet vid kläder som hör till nästa årstid (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 138–139). Jensen och Sjölund & Henriksen tar fasta på att ett barn kan behöva en hörnplats och kanske tomma platser runt omkring sig i kapprummet eller en möjlighet att klä på och av lite mera avskilt (Jensen, 2017, s.91; Sjölund & Henriksson, 2015, s.54). Det kan också vara en hjälp att ha ett visuellt hjälpmedel, en bild på vilka kläder som barnen behöver klä på sig, till exempel om de behöver klä på sig regnkläder eller inte, och eventuellt ett schema för



i vilken ordning kläderna ska tas på (Sjölund & Henriksson, 2015, s.54). Barn som har utmaningar med påklädningen kan till exempel börja klä på sig innan de andra kommer till kapprummet, få något att göra medan de väntar, eller få gå tidigare från kapprummet (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 139; Edfelt, 2019, s. 161–162; Jensen, 2017, s. 91).

## 6.4 Utelek

I den fria leken övar barnen många viktiga färdigheter, och i ostrukturerad lek tillsammans med andra finns många möjligheter för en pedagog att stöda ett barn med utmaningar inom NPF. Jag återkommer till detta i kapitel 6.7 om den fria leken. I detta underkapitel berör jag bara det som specifikt hör till uteleken.

Uteleken är ofta en stund på dagen som fungerar bra för barn med drag av NPF. Det finns utrymme att röra på sig, och man får springa och föra ljud på annat sätt än inne. Pedagoger kan ta vara på möjligheten att träna grovmotorik tillsammans med de barn som har behov av det, och här gäller det att hitta balans mellan krav och förmåga så att det inte leder till överkrav som påverkar barnens självförtroende negativt (Edfelt, 2019, s. 73). Andra barn kan njuta av möjligheten att klättra högt utan att riktigt ha en uppfattning om vad som är säkert. I sådana situationer kan pedagogerna till exempel markera med tejp hur högt barnen får klättra (Sjölund & Henriksson, 2015, s. 59).

## 6.5 Måltider

Måltiderna kan vara mycket utmanande för barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer. Dels handlar det om själva ätandet, dels om situationen där man ska sitta stilla nära andra människor, handskas med många sensoriska intryck och klara av finmotorik som sked, gaffel och kniv.

Överkänsligheter i processandet av sinnesintryck kan göra att matens smak, lukt och konsistens kan kännas alldeles övermäktiga. Det är viktigt att förstå att detta inte handlar om vanlig kräsenhet utan om väldigt starka reaktioner på det neurobiologiska planet. Ibland betyder det att man som pedagog ska se till att olika sorters mat inte rör vid varandra och blandas, ibland betyder det att man måste servera bara en viss mat, vilket i daghemskontext kräver läkarintyg. Blandad mat, som sallader, grytor och såser, kan vara svårare att äta än mat där köttet hålls åtskilt från potatisen. Och yoghurten kan med fördel vara utan bitar för att inte blanda konsistenser. Det kan också finnas fysiska problem som till exempel reflux bakom matproblematiken, och det kan en läkare behöva utreda. Om selektiviteten är svår, kan en näringsterapeut behöva se till att det inte uppstår brister. Viktigt är ändå att inte tvinga ett barn att äta, utan försöka hålla matsituationen så positiv som möjligt. Ett barn med underkänslighet i munområdet kan älska starka smaker, proppa munnen full med mat eller äta med fingrarna också efter att det är åldersenligt. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 124–129)

Också andra sinnen är involverade i matsituationen än smak, lukt, och känseln vid munnen. Större matsalar brukar ha en ganska hög ljudnivå, där gafflar och knivar skrapar mot tallriken, stolsben skrapar mot golvet och många människor pratar. Starkt solljus utifrån eller lysrör inne kan också störa. Det är viktigt att åtgärda ljudnivåerna och ljuset och att placera barn med drag av NPF i det

lugnaste hörnet av en matsal (Jensen, 2017, s. 92). Också det sociala samspelet kan vara utmanande. Det lönar sig att tänka igenom placeringen och vid behov placera barn som behöver mycket lugn och ro vid ett skilt litet bord tillsammans med en vuxen och eventuellt något annat barn. En sittdyna, ett gymnastikgummiband vid stolsbenen eller en vetedyna i famnen kan också hjälpa till att lugna ner ett aktivt barn. Ett barn som har svårt att sitta stilla kan också få små uppgifter som mathjälpare. Hen kan skicka mjölken vidare eller hämta brödkorgen. Vad man gör före maten spelar också roll. Ett rastlöst barn kan behöva starka proprioceptiva sinnesupplevelser strax före matsituationen, som till exempel en björnkram eller att få jobba hårt med de stora muskelgrupperna. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 127–129)

Förutom utmaningarna med sinnen kan det vara svårt för barn med drag av NPF att vänta, eller att veta hur mycket man ska ta av maten, eller hur man ska plocka undan efter maten. Att koncentrera sig på flera saker samtidigt, som att både samtala och äta, kan också vara för svårt. Visuella stöd eller seriesamtal och ritprat kan hjälpa, men det kan vara svårt för barnet att i stunden komma ihåg vad man pratat om tidigare. (Edfelt et al., 2019, s. 109)

## 6.6 Vila

De flesta daghem erbjuder middagsvila för barn åtminstone upp till fyra-femåringar. Det är inte obligatoriskt att sova, men nog att ligga tyst och stilla och inte störa de andra. Barns behov av sömn kan variera mycket. Vissa barn med drag av ADHD kan ha ett litet sömnbehov (Sandberg, 2018, s. 40) medan andra barn kan vara så utmattade av alla intryck att de kan behöva relativt mycket sömn och för lite sömn kan höja barnens stressnivå. Sömnsvårigheter är vanliga hos barn med drag av NPF (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 131). Den stora utmaningen för barn med drag av NPF i vilan på daghemmet är ofta att varva ner och att stänga ut sinnesintryck som ljud, ljus och hur något känns. Tyngdtäcken fungerar för vissa barn, lugn musik används också. Om det är möjligt kan man ha en skild vila för ett eller flera barn som behöver mera avskildhet eller som har så mycket oro i kroppen att de annars skulle störa de andra barnen (Sjölund & Henriksson, 2015, s. 67).

## 6.7 Fri lek

Den fria leken är en hörnsten i barns utveckling och i den tränar man både fantasi och socialt samspel. Barn med drag av NPF kan ha svårt att leka, och det kan vara bra att bygga på färdigheter som barnet redan har (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 144). Edfelt menar ändå att barn som har svårt att leka ändå behöver träna på det, precis som man tränar andra saker inom småbarnspedagogiken. Målet är att klara av flera situationer utan att misslyckas. (Edfelt, 2019, s. 97). Oksanen & Sollasvaara håller med om att barnet behöver utveckla sina sociala förmågor, men påpekar att om ett barn associerar sociala situationer med något negativt så måste de vuxna vara mycket sensitiva med att ge barnet nya sociala upplevelser. Man kan ta det i små doser utan tvång, och det är bra om barnet har ett ställe att dra sig undan när det börjar bli för mycket (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 238, 242, 245). Pedagogerna behöver ta vara på barnets eget initiativ till lekar, vidareutveckla dem och leda in barnet i lekar (ibid s. 91). Val av aktivitet kan vara svårt, också för att barn med drag av NPF kan ha utmaningar med fantasi (ibid s. 95; Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 144). Ett barn som mest vill leka ensam eller som leker väldigt enkla lekar kan behöva stimuleras till att vidga sina cirklar utan att ändå komma med överkrav (Edfelt, 2019, s. 98).

Leken är ett av de bästa sätten att träna socialt samspel, men i vissa fall behöver man gå extra försiktigt fram och börja med att ett barn tränar lek med en vuxen. Först när det fungerar kan man ta in ett barn till (Edfelt, 2019, s. 98). Pedagogerna kan använda sig av seriesamtal och sociala berättelser för att tydliggöra de sociala reglerna i en specifik situation för barnet. Man kan också låta djur spela olika roller, eller som vuxen själv spela olika roller så att barnet kan se på situationen utifrån (ibid s. 92). I allmänhet är små sammanhang med få personer bra för barn som har svårt att leka. Tydligare struktur på leken och återkommande teman är också ett stöd för barn som tränar på att leka (ibid s. 91). Stöd av en ständigt närvarande vuxen är också viktigt. Det kan vara bra att pedagogerna har ett roterande schema för att stöda barn med stort stödbehov (ibid s. 86, 102). Konflikter är viktiga för utvecklingen och det hör till att det blir konflikter i lekar. Det är viktigt att pedagogerna som går in i leken för att försöka lösa konflikten gör det så att både leken och barnens utveckling gynnas. Pedagogerna ska vara öppna för vad barnen säger och ha en nyfiken hellre än tillrättavisande attityd, och gärna hjälpa barnen att tänka själva och hitta egna lösningar. Det kan också löna sig att tänka igenom barnkonstellationerna så att det blir variation i vem som driver leken. Den som ofta är drivande behöver också få en chans att utvecklas och få omväxling (ibid s. 89–91). Ibland är det barnet med drag av NPF som vill styra leken och blir inflexibelt när de andra barnen också vill vara med och bestämma. Ibland tilldelas barnet med drag av NPF rollen som katt, hund eller bebis, alltså socialt mindre krävande roller, och då kan man som pedagog behöva göra leken mångsidigare för det barnet. Ibland går barnet med drag av NPF totalt in i rollen, och ibland behöver hen en trygghetsleksak i handen för att kunna förankra sig när leken blir obegriplig. Ibland går det bättre att leka med någon som är yngre eller äldre än att leka med en jämnårig (ibid s. 95).

Tyvärr går det ibland så att ett barn som har ett för utagerande beteende och för mycket fart i kroppen kan göra att andra barn blir rädda för hen. Barnet kan söka starka sinnesupplevelser eller vara för hyperaktiv och impulsiv. (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 147; Edfelt, 2019, s. 102, 105). Då gäller det att få ner farten genom att minska på mängden barn omkring detta barn med hög fart på och att ha en vuxen aktivt nära hela tiden (Edfelt, 2019, s. 102–106). Om problemet är att barnet söker häftiga sinnesintryck så kan man försöka med rörelser som ger de stora muskelgrupperna arbete eller ett hårt tryck (jämför med före matsituationen, Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 129). Om problemet är behov av att röra på sig så är det bra att kunna få in rörelse som ger utlopp för det behovet (Sandberg, 2018, s. 37). Och om problemet är frustration så kan man testa med att vara proaktiv och att leda in på aktiviteter i stället för att säga nej för att skapa en mera positiv attityd (Edfelt, 2019, s. 102). Regellekar kan också vara lättare att förstå än mera ostrukturerade lekar. Barn med låg aktivitet kan å andra sidan behöva ett aktivitetsschema där det står vad hen kan göra med vem för att komma igång (ibid. s. 107).

Det finns också terapier som Theraplay och Legoterapi i som hjälper att träna socialt samspel och olika metoder för att via video visa hur man leker och interagerar socialt (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 145, 245).

## 6.8 Toalettbesök

På daghem brukar man ha som rutin att alla barn går på pottan/toaletten innan man går ut och före vilan. Det kan leda till situationer där barnen behöver köa och vänta på sin tur. Köande och

väntande kan vara svårt för ett barn med drag av NPF och som kämpar med impuls kontroll (Edfelt, 2019, s. 161). Rutinpottandet har ändå sina fördelar eftersom barnens förmåga att känna efter när de behöver gå på toaletten utvecklas under småbarnsåren och den alltid inte är att lita på. Att känna efter och förstå sin egen kropps behov kallas för det interoceptiva eller viscerala sinnet, och barn med drag av NPF kan ha extra svårt att veta när de behöver gå på toaletten. Hos vissa barn med NPF kan det leda till att de använder blöjor länge och att de behöver extra hjälp att träna att gå på toaletten i stället. Att rutinmässigt gå på toaletten hjälper att förebygga olyckor men lär också barnet att känna efter. Många barn med NPF har också somatiska magbesvär, såsom förstoppning, men har svårt att sätta ord på det. Regelmässiga toalettbesök, fibrer, att dricka tillräckligt och motion kan hjälpa. Läkare kan också ordinera medicin (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 136–137).

Vissa barn med drag av NPF är så rutinbundna att de vänjer sig vid att gå till bara en specifik toalett och det kan minska stressen om barnet får gå till den toaletten och får vara där i fred utan att någon annan köar utanför just den toaletten (Jensen s. 92). Vissa barn har känsliga sinne och undviker toaletter som luktar illa eller är smutsiga, så man kan satsa extra på städningen och hygien. Något barn kan reagera så starkt på ljudet av spolningen att det är bättre att vänta med att spola tills barnet har gått ut ur toaletten. Andra barn kan söka stark sinnesstimulans och det kan leda till att de vill leka med sin egen avföring. Det kan man försöka avvärja genom att ge barnet andra starka sinnesupplevelser, som en flaska med något med stark doft inuti (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 137). Något barn kan behöva en ring som förminskar hålet som man sitter på för att känna att de sitter stadigt, eller en pall som de kan vila fötterna mot eller klistermärken där man ska ha fötterna för att veta att strålen ska nå byttan. Andra barn kan behöva bildstöd för att veta i vilken ordning de ska utföra alla de moment som hör till ett toalettbesök, inklusive handtvätt (Jensen, 2017, s. 92, Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 137).

## 6.9 Utflykter, fester, besök, specialprogram

Inom småbarnspedagogiken har man en dagsrytm med utevistelse, måltider, vila och aktiviteter på bestämda klockslag. Man brukar också ha en veckorytm med aktiviteter som gymnastik, pyssel, skogstur och liknande, lite beroende på vilka de praktiska förutsättningarna är och vilka pedagogiska val som görs. Ibland gör man ändå undantag från rutinerna, antingen av nödvång (sjukfrånvaro, vikarier, väderförhållanden etc.) eller på grund av pedagogiska val (utflykter, jul- och andra fester, besök av gäster).

Rutiner och strukturer ger trygghet och förutsägbarhet åt många barn med drag av NPF och de kan reagera starkt på avvikelser i rutinerna. Ibland kan dessa barn ändå fastna djupt i sina föreställningar om hur något ska vara. Oksanen & Sollaavaara rekommenderar att man försöker bryta rutinerna innan de förvandlas till ritualer. Samtidigt som man måste ge barnen rutiner som strukturerar vardagen, som annars kan upplevas som ett kaos, så är det bra om man också satsar på att träna barnen i flexibilitet. Det stöder barnens förmåga att lära sig nya saker och vänjer hen vid att handskas med den ångest som är förknippad med förändringar (Oksanen & Sollaavaara, 2019, s. 117). Hos ett barn med drag av PDA kan för strikta rutiner kännas som ett krav som får hen att gå i lås, men den goda balansen mellan trygghet och nya impulser är individuell (Aspris u.å).

Att förbereda och förvarna barnet på förändringar i rutinerna hjälper barnet att handskas med de många känslor som väcks i en ny situation (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 140; Edfelt, Sjölund, Jahn & Reuterswärd, 2019, s. 107). Det lönar sig att prata med barnet, och göra upp en plan. Om det avvikande är en fest på daghemmet, kan man använda sig av samma mentala checklista som vid en samling. Fundera igenom var barnet ska sitta, om barnet behöver avskärma sinnesintryck, och ha en reträttplats redo om barnet inte klarar av att sitta stilla utan att störa de andra (Sjölund & Henriksson, 2015, s. 49). Om det handlar om en utflykt kan det vara bra att man undviker för mycket väntande och för många transitioner. Barnet behöver svar på de frågor som är nyckelfrågor inom den tydliggörande pedagogiken, dvs. varför ska jag göra det, vad ska jag göra, var ska jag vara, när ska jag göra det, hur ska jag göra det, hur länge ska jag göra det, hur mycket ska jag göra och vad händer sedan (Edfelt et al., 2019, s. 62). Man kan visa bilder på utflyktsmålet, prata om hur resan kommer att gå till, ta med saker som kan underlätta för barnet vid oväntade händelser, som hörselskydd, gosedjur eller bok, och planera in återhämtning efter utflykten (ibid s. 107). Om utflykten innehåller många sinnesintryck så kan det vara bra att förbereda sig på dem med t.ex. solglasögon och hörlurar, och se till att barnet har tillräckligt med utrymme omkring sig (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 142–143)

## 6.10 Hjälpmedel

Det finns olika hjälpmedel att ta till dels för att reglera sinnesintryck, dels för att ge struktur och förutsägbarhet. Det finns kommunikationshjälpmedel och olika mätare för belastning och humör.

De olika hjälpmedlen och sinnesleksaker hjälper till att reglera aktiviteten, sinnesintrycken, koncentrationen och därmed också självregleringen. De kan vara saker att peta på, så kallade fidgetar eller tuggleksaker att tugga på om man behöver oral stimulans. Det finns sittdynor att sitta på som kräver att man aktiverar musklerna i bålen, och det finns gummiband att spänna fast mellan stolsbenen så att fötterna kan gunga mot någonting. För dem som behöver tryck och tyngd finns det tyngdmjukisdjur och tyngdtäcken, tyngdvästar och olika kompressionslakan och dito kläder. För att skärma av sinnesintryck finns allt från hörselskydd till helt vanliga kepsar med skärm och solglasögon. Ibland är det befogat att använda en specialgjord produkt som en tuggleksak som man vet att är giftfri, ibland går en helt vanlig leksak lika bra att använda som en stressleksak att peta på. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 146–147)

För struktur och förutsägbarhet använder man dels visuella hjälpmedel, dels hjälpmedel som visualiserar tid. Olika bilder och scheman strukturerar tillvaron och kan ge stöd i hur man gör specifika saker som att tvätta händerna eller vilka kläder man ska klä på sig för utevistelsen (Edfelt, 2019, s. 150). Bilder och scheman som beskriver veckorytm, dagens aktiviteter och vilka pedagoger som är på plats stöder alla barn, medan det är individuellt hur detaljerade instruktioner olika barn behöver för till exempel toalettbesök. För att visualisera tid kan man använda en time timer, en klocka som visar hur den utmätta tiden krymper, eller en timstock där små lampor slocknar för att markera hur tiden går. Men det går också att använda en äggklocka, ett timglas, eller en klocka som man har tagit bort sekund- och minutvisaren från och där man har färgat eller utmärkt med bilder vad som händer de olika timmarna. Det finns också olika appar för mobiltelefoner som man kan använda för att visualisera tid. (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s. 67, 146)

Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, är olika sätt att kommunicera ickeverbalt. Man kan använda teckenspråk och tecken som stöd, eller bilder, mera sporadiskt eller mera systematiskt. Det finns system som PECS och samtalsmattor, men man kan också skapa sina egna förråd av bilder och bildstöd. Det finns också kommunikationsappar för dator, telefon och pekplatta med. För ett nonverbalt barn måste man se till att kommunikationshjälpmedlet alltid finns tillgängligt. (Ibid s. 157–159)

Till redskapen hör också olika bilder och symboler för att visa stressnivåer och känslor. Man kan ha en bild på en termometer med färger från grönt via gult till rött för att visuellt konkretisera om allt är lugnt eller om barnet är på väg att explodera (ibid s. 176).

## 6.11 Sammanfattande tabell

De utmaningar som ofta syns i daghemsvardagen vad gäller barn med drag av NPF beskrivs i kapitel sex utgående ifrån vanliga aktiviteter på daghemmet. Alla daghem har sin egen dagsrytm och veckorytm, men många aktiviteter är gemensamma för de flesta daghem och förskolor. Den struktur jag utgår ifrån i kapitel sex, från Sjölund & Henriksson 2015, innehåller inte dagar med specialprogram. Det är ändå pedagogiskt relevant att ta upp dagar med specialprogram, eftersom barn med drag av NPF ofta har nytta av att man har förberett dem på specialprogrammet och har gjort upp en plan. Kapitel sex tar också upp hjälpmedel som är riktade till barn med drag av NPF.

Tabell 2 Vanliga utmaningar i daghemsvardagen

### LÄMNING

PERSONAL SOM STÖD VID TRANSITIONER

HJÄLP BARNET ATT KOMMA IGÅNG MED DEN NYA AKTIVITETEN

GE TID

### SAMLING

HÅLL SAMLINGEN KORT

TÄNK ÖVER SITTORDNINGEN

INVOLVERA GÄRNA RÖRELSE

### I HALLEN

GE MÖJLIGHET ATT KLÄ PÅ SIG AVSKILT FRÅN DE ANDRA BARNEN

UNDVIK KÖANDE OCH VÄNTANDE

VISUELLA SCHEMAN

### UTELEK

UTNYTTJA MÖJLIGHETEN ATT TRÄNA GROVMOTORIK

TÄNK PÅ SÄKERHETEN

### MÅLTIDER

TVINGA INTE BARNET ATT ÄTA

SE ÖVER BORDSPACERINGSPLACERINGEN

HÅLL DE OLIKA RÄTTERNA ÅTSKILDA FRÅN VARANDRA

LÅT RÖRLIGA BARN VARA MATHJÄLPARE

### VILA

HJÄLP ATT AVSKÄRMA SINNESINTRYCK

ÖVERVÄG ENSKILD VILA VID BEHOV

TESTA TYNGDTÄCKEN

### FRI LEK

TRÄNA LEK FÖRSIKTIGT

SKAPA TYDLIGA STRUKTURER I LEKEN

HA EN VUXEN NÄRA HELA TIDEN

FÖRKLARA FÖR BARNET VAD SOM HÄNDER

VARIERA BARNKONSTELLATIONER OCH ROLLER I LEKARNA

### TOALETTBESÖK

MINSKA PÅ KÖANDET

SATSA PÅ STÄDNING OCH HYGIEN

SÄTT UPP BILDER PÅ HANDTVÄTT ETC.

## UTFLYKTER, FESTER, BESÖK, SPECIALPROGRAM

GÖR UPP EN PLAN TILLSAMMANS MED BARNET

UNDVIK VÄNTANDE OCH FÖR MÅNGA TRANSITIONER

PLANERA OCKSÅ EN RETRÄTTPLATS OCH MÖJLIGHET ATT SKÄRMA AV

## HJÄLPMEDEL

SENSORISK STIMULANS FÖR KONCENTRATIONEN

VISUELLA STÖD FÖR SAMMANHANGET

HJÄLP FÖR KOMMUNIKATIONEN

## 7 Problemskapande beteende och lågaffektiva metoder

Att förebygga ett problemskapande beteende är bättre än att behöva handskas med utbrott. Barn under 15 år lär sig inte något av misslyckanden och de behöver erfarenheter av att lyckas för att lära sig och ha en positiv självbild (Oksanen & Sollasvaara, 2019, s.41–42). Trots att fokus ofta är på att skapa sådana rutiner, miljöer och förutsättningar att barn med neuropsykiatriska funktionsvariationer också kan delta i småbarnspedagogiken på lika villkor som alla andra, så händer det att det uppstår jobbiga konflikter, situationer och beteenden. Hur man agerar när problemskapande beteenden uppstår är också viktigt.

Bo Hejlskov Elvén har myntat begreppet problemskapande beteende för att beskriva beteenden som till exempel "olydnad, vägran, skrik, konfliktbeteende, slag, sparkar, bett, att rymma, att bita sig i handen eller att banka huvudet ner i golvet" (Hejlskov Elvén 2018 s. 16). Hans viktigaste poäng är ändå perspektivet att det problemskapande beteendet är ett problem för omgivningen, och hans egen definition av problemskapande beteende är följaktligen "[p]roblemskapande beteende är beteende som någon tycker är ett problem." (ibid s. 19). Beteenden som till exempel rymning kan vara barnets sätt att försöka lösa ett problem. Barnet kan avlägsna sig från en situation som ett sätt att försöka återta självkontrollen (ibid s. 50) och till exempel låta bli att slå. Däremot kan omgivningen kan se själva rymningen som legitimt problematisk, eftersom daghemspersonalen har ansvar för barnet och behöver hålla uppsikt över hen.

Ross Greene har i *Explosiva barn* myntat uttrycket "barn gör så gott de kan" (Greene, 2014, s. 280). Det betyder att när barn med drag av NPF inte lyckas göra det som förväntas av dem så är det inte frågan om att de inte vill, utan om att de inte kan. Deras förmågor räcker inte till, det finns ett glapp mellan bristande förmågor och de förväntningar som finns på barnet. I sådana situationer är det viktigt att det är den vuxna, inom småbarnspedagogiken uttryckligen pedagogen, som tar ansvar



för situationen och justerar kraven. Pedagogerna kan också ta ansvar för att försöka träna på barnets bristande färdigheter. Enligt Hejlskov Elvén är poängen med att pedagogerna tar ansvaret för situationen att den som tar ansvaret också tar på sig makten att ändra på problemet (Hejlskov Elvén, 2018, s. 20). Ibland är de nedsatta funktionerna sådana som går att tränas upp, men ibland är den nedsatta funktionen en så integrerad del av själva funktionsvariationen att man inte kan räkna med att träna bort dem utan man kan behöva ändra på kraven eller kompensera för funktionsnedsättningen. Barnet med drag av NPF kan ofta först behöva att man tar bort krav och kompenserar för de bristfälligt utvecklade förmågorna, för att man ska skapa motivation och möjlighet till utveckling (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 30–31). Jensen håller med om att det är de vuxnas ansvar att hitta lösningar. Barnen kan också försöka hitta lösningar, men om de vuxna kallar deras lösningar (som att vägra delta eller att använda fult språk) för problemskapande beteende så är det de vuxnas ansvar att anpassa situationerna (Jensen, 2017, s. 236–237).

I de tidigare kapitlen visar jag på strategier och metoder som man som pedagog kan använda sig av för att förebygga problemskapande situationer och för att kompensera, kravanpassa och träna. Men hur väl man än försöker förutse och förebygga så kommer det ibland problemskapande situationer och utagerande beteende. Då kan man som vuxen pedagog behöva veta hur man ska handskas konstruktivt med en akut situation. När ett barn utagerar så är det för att hen har en hög stressnivå, och då är förmågan till logiskt tänkande nedsatt. I stället agerar barnet i affekt. En affekt är en grundläggande känsla som smittar lätt. Vi har spegelneuroner i hjärnan som reagerar på andras känslor. Det betyder att om ett barn är stressat och utagerar, så smittar stressen och det vilda beteendet lätt till andra barn. Men man kan också använda affektsmitta andra vägen. Om de vuxna pedagogerna håller sig lugna, kan personalens lugn smitta av sig på barnen. Det förutsätter att de vuxna kan skärma av och inte smittas av barnens kaosaffekter, utan medvetet sprida ett lugn. (Hejlskov Elvén, 2018, s. 186–194)

När det gäller utåtagerande beteende inom småbarnspedagogiken så är förväntningarna olika på barn i olika åldrar. Kraven på att barn inte ska skada andra växer med åldern, och att skrika är bättre än att slå. Om pedagogerna kommer ihåg att barnet antagligen själv tycker att hen borde kunna mer än vad hen kan, och att den frustrationen finns bakom det oönskade beteendet, så har pedagogerna lättare att förhålla sig förstående till situationen. Att hålla sig nära barnet och att vara steget före för att kunna avleda och förebygga innan situationen eskalerar är att föredra, men det är också värdefull information att känna till steget före för att kunna förebygga att samma sak händer på nytt. Pedagogerna kan också behöva kunna kompromissa. Det är viktigt att barnet känner att hen har ett visst mått av självbestämmande, medan pedagogerna kan ha nytta av att ha bestämt sig för vilka saker som inte är förhandlingsbara. Vissa saker kan man se genom fingrarna med och välja sina strider, andra regler är absoluta. Ibland är det viktigt att det är samma pedagog som tar hela striden med barnet, ibland kan byte av personal minska låsningen och ge konflikten en annan energi. Om det går så illa att barnet förlorar kontrollen över sig själv så är det viktigaste att skydda barnet självt, sedan de andra barnen, och alla vuxna inklusive pedagogerna själv som tar konflikten med barnet. Fasthållning kan förvärra utbrottet, eftersom det fasthållna eller bortburna barnet kan känna vanmakt och uppleva det som en kränkning, speciellt om kompisarna tittar på. När ilskan lugnar ner sig vill vissa barn vara ifred, andra vill vara i famnen, och någon kanske somnar av den kraftansträngning som ett utbrott innebär. I detta skede är det lugn och trygghet som barnet behöver. Man ska inte försöka resonera med barnet när hen är i affekt, man kan spara det till efter den akuta situationen. I efterskott kan man tala med barnet om vad som hände, och då är det viktigt

att man faktiskt talar med barnet, inte till barnet. påpekar Edfelt. Barnet vet antagligen redan att det blev fel. Varför-frågor brukar sällan leda någon vart, det är bättre att ta reda på vad som egentligen hände via andra frågor. Det kan vara bra om tyngdpunkten är att se till att det inte händer igen. Det kan vara bra att barnet får en reträttplats, ett tryggt ställe att gå till när hen känner att hen blir upprörd, innan något tokigt händer. (Edfelt, 2019, 114–123)

Bo Hejlskov Elvén, som är den som oftast förknippas med begreppet lågaffektivt bemötande, har konkreta råd vad gäller att bemöta en person i affekt, med ett utåtagerande beteende. Det viktigaste är att hålla sig lugn och att agera behärskat, enligt Hejlskov Elvén. Det är till fördel om man kan undvika ögonkontakt, och i många fall är det också bra att undvika beröring. Människor med drag av NPF kan vara extra känsliga för beröring och eftersom målet med det lågaffektiva bemötandet är att lugna ner känslor så är det logiskt att undvika fysisk beröring. I stället kan man ge personen utrymme genom att själv ta två steg bakåt. Det ger personen i affekt utrymme att återta självkontrollen. Man kan backa några steg till när man precis ställt ett krav. Det kan vara bra att inte heller ställa sig rakt framför en person i affekt, utan hellre på sidan, eller sätta sig. Kroppsspråket är viktigt, man kan sträva efter att undvika att spänna sig eller se hotande ut. Ibland är det bättre att vara tyst, men om man pratar så kan man prata lugnt. Man kan ge personen undertexten, en förklaring och ett lösningsförslag, eller via pratet signalera att man är villig att sänka kraven och hitta en kompromiss som personen kan acceptera. Man kan prata om något annat som personen finner lugnande, eller man kan säga högt till en annan person något som man vill att personen i affekt ska höra. Man kan vänta ut personen i affekt, man kan byta personal, och man kan avleda. Humor är ett sätt att avleda, och känner man personen väl kan man hitta knep som favoritlåt eller någon affektutlösare som man vet att personen reagerar bra på. (Hejlskov Elvén, 2018, s. 195–211)

Begreppet lågaffektivt bemötande används inte bara för situationer som har eskalerat till ett ibland också farligt utagerande beteende. Det viktiga med det lågaffektiva bemötandet är att man inte själv dras med i någon annans känslostorm. Lågaffektivt bemötande kan också innebära att man inte låter sig provoceras och att man väljer att ignorera ett visst beteende.

## 7.1 Sammanfattande tabell

När ett akut utbrott händer trots alla försök att förebygga det, då rekommenderar både Edfelt (2019) och Hejlskov Elvén (2018) att man använder lågaffektivt bemötande.

Tabell 3 Lågaffektivt bemötande i akuta situationer

HÅLL DIG LUGN
KOMPROMISSA
SKYDDA ALLA INBLANDADE

STRÄVA EFTER ATT BARNET SKA ÅTERTA SJÄLVKONTROLLEN

UNDVIK FASTHÅLLNING

RESONERA FÖRST EFTERÅT NÄR ALLA ÄR LUGNA

## 8 Val av metod, data och insamlingsmetod

Den teori som det här arbetet stöder sig på är förankrad i praktiken. Utgångspunkten till det här examensarbetet är ändå att ta reda på vilka erfarenheter som pedagoger inom småbarnspedagogiken i Österbotten har av barn med drag av NPF. Frågorna som har styrts min undersökning är: Vilka utmaningar har pedagogerna mött vad gäller vardagen för barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer? Hur förebygger pedagogerna problemskapande beteende av och problematiska situationer för dessa barn i en daghemsvardag? Hur gör pedagogerna när problematiska situationer ändå uppstår?

För att få svar på mina frågor gjorde jag intervjuer med en speciallärare inom småbarnspedagogik och flera lärare inom småbarnspedagogik. Jag ville få både expertperspektivet via en speciallärare och erfarenheter från barngrupperna där det dagliga arbetet görs. Jag ansökte om forskningsstillstånd i två kommuner i Österbotten och började med att kontakta speciallärarna i ena kommunen. En av speciallärarna svarade och när jag bad hen om tips på pedagoger i barngrupp som har erfarenhet av barn med drag av NPF så gav hen en lista med flera pedagoger som hen har samarbetat med genom åren. Det visade sig att tre av dem fortfarande arbetar i kommunala daghem/förskola i ifrågavarande kommun, medan en av dem hade bytt till ett kommunalt daghem i den andra kommunen i vilken jag hade forskningsstillstånd. Jag kontaktade dem via e-post och ringde föreståndarna och bad om lov att få intervjua de föreslagna pedagogerna. Alla ställde upp. Jag valde att ytterligare komplettera med en pedagog som jag känner från ett privat daghem i en av kommunerna för att få större bredd i materialet.

Jag utförde sex intervjuer i maj-juni 2021. Pedagogerna fick frågorna på förhand (förutom i något fall där jag misslyckades med det) och de fick veta att de när som helst fick dra sig ur undersökningen. Jag lovade att anonymisera respondenterna så att de inte skulle kännas igen och jag fick lov att banda ljudet från intervjuerna för att senare kunna transkribera dem. Jag betonade också att jag inte behövde detaljer om de barn som respondenterna berättade om, och att jag inte behövde veta när de enskilda barnen hade varit i respondenternas barngrupper. På grund av rekommendationer om social distansering under coronapandemin utfördes en intervju via datorn, några intervjuer utfördes utomhus och några inomhus på respondenternas arbetsplatser.

Eftersom jag valde en kvalitativ metod har jag inga ambitioner att försöka vara heltäckande. Målsättningen med intervjuerna var att ta reda på respondenternas egna erfarenheter, inte att säga något övergripande om situationen på daghemmen i Österbotten i allmänhet. Jag vill få fram respondenternas samlade erfarenheter och spegla dem mot teorimaterialet, därför anser jag inte att det är viktigt att redovisa för vem som har sagt vad. Respondenterna har alla från knappt tjugo

till över trettio års erfarenhet av att arbeta som pedagoger inom småbarnspedagogiken. Någon har arbetat också inom förskolan (det förberedande året före grundskolan) men alla har också erfarenhet av åldersgruppen 1–5 år. Alla respondenter uppgav att de har haft något barn med specialbehov, ofta med drag av NPF, så gott som varje år de har arbetat. En av pedagogerna i barngrupp har också behörighet som speciallärare inom småbarnspedagogiken, men hen har hela tiden arbetat i barngrupp.

Vid tiden för intervjuerna var det Grunderna för planen för småbarnspedagogik från år 2018 som gällde, och där delades stödarrangemangen in i pedagogiska arrangemang, strukturella arrangemang och andra arrangemang som stöder välbefinnandet. (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 59). I Grunderna för planen för småbarnspedagogik från år 2022 heter stödarrangemangen pedagogiska, strukturella och vårdinriktade (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 54–55). Mitt huvudfokus i intervjuerna och i hela examensarbetet ligger på de pedagogiska stödarrangemangen, även om jag också har ställt några frågor kring de strukturella arrangemangen. Jag har strukturerat intervjufrågorna så att jag efter några inledande frågor följde den struktur som jag har i kapitel 6 med de konkreta situationerna i daghemsvardagen. Jag ville veta om respondenterna hade erfarenheter, tips och funderingar kring hur man får vardagen att löpa med barn med drag av NPF i barngruppen. Jag ställde också frågor kring strukturella arrangemang som assistenter och arbetsfördelning mellan speciallärare och pedagoger i barngrupp, och någon fråga belyser det arbete med stöd för barnen med drag av NPF som sker utanför barngruppen. De respondenter som jag har intervjuat fick också svara på frågor om bemötande i största allmänhet och hur insatserna för barnen med drag av NPF passar in i hela barngruppen. Intervjufrågorna finns som bilaga sist i examensarbetet.

## 9 Resultatredovisning

Här redogör jag för resultatet av intervjuerna.

### 9.1 Lämning

Lämningen innebär en transition från hemmet till daghemmet, och transitioner är ofta svåra för barn med drag av NPF. En respondent talar om att ritualer vid lämningen fungerar för alla, men är speciellt viktiga för barn som har det svårt. Det kan vara att säga hejdå i tamburen och att vinka till föräldern från ett visst fönster. Ibland måste man ändå bryta ritualerna. Det gäller att hitta en balans mellan barnets behov av kontroll som respondenten upplever som problematisk och barnets legitima behov av trygghet.

*“Sedan finns det sådana som det kan braka för när det inte går som det brukar. Vi har pratat med kollegorna om att det är bra att ibland bryta rutiner för att de inte ska bli för fast i dem. Det är bra för de här barnen att märka att världen inte rasar fast det inte alltid går på samma sätt. Det finns mera och mera barn med kontrollbehov.”*

Andra respondenter har erfarenheter av specialarrangemang för vissa barn med drag av NPF. Det gäller att hitta vad som fungerar för enskilda individer, alla barn med drag av NPF har inte samma behov. En respondent har haft ett barn i en barngrupp där lämningen skedde utomhus. Barnet hade lättare att säga hejdå till sin mamma när det skedde utomhus, vid daghemmets grind. När personalen kom ut och hämtade barnet fungerade det bättre än inne i tamburen. En annan respondent har andra erfarenheter. På grund av coronapandemin kom regler att föräldrarna inte skulle komma in i tamburen vid lämningen utan lämna vid dörren. På det daghem som respondenten arbetar vid lät man ändå specialbarnens föräldrar komma in med munskydd så att de kunde hjälpa barnen med avklädning och handtvätt. För de barnen fungerade det bättre och respondenten uppmanar pedagogerna att våga göra annorlunda med de här barnen och se till vad som fungerar bäst för dem.

## 9.2 Samling

*“Då tänker jag inte heller traditionellt att vi ska sitta på en stol eller på en dyna eller sitta hit och dit utan då tänker jag vad klarar det här barnet av?”*

Samlingen kan vara den mest krävande stunden på dagen. En av respondenterna säger att hen ser på gruppen vad den behöver och anpassar innehållet i samlingen enligt nivån av oro i gruppen. Om gruppen behöver röra på sig och avreagera sig först för att sedan kunna vara mera stilla så väljer hen en sång med mera rörelse först. Vissa barn klarar inte av att ta plats och vara i centrum i någon sång från början, då kan det barnet få mera tid på sig eller får gå tidigare från samlingen till toaletten. En annan respondent vill också utgå ifrån det enskilda barnets förmågor och utvecklingsbehov. Hen tänker i trappsteg, på vilket trappsteg är det här barnet och hur man får barnet till nästa trappsteg i utvecklingen. Då utgår man inte ifrån att barnet ska vara med om samlingen tills hen börjar bete sig illa för att sedan avlägsnas från samlingen som ett straff. Utan man tänker ut hur länge barnet får ut något av samlingen och så anpassar man sitt handlingsmönster efter det. Man kan komma överens om att barnet är med på samlingen i tio minuter och sedan går barnet och en vuxen iväg och gör något som barnet har nytta och glädje av. Och då är det inte ett straff eller ett misslyckande utan en plan som var överenskommen från början. För den här respondenten handlar det om att hitta rimliga krav för varje barn, också kopplat till ålder. En fyraåring kanske inte behöver sitta med på hela samlingen, men nog en sexåring. Tanken är hela tiden att utöka tålmodet att sitta med i samlingen.

*“Att man inte tar bort dem från samlingen när de börjar bråka att nu får du, det gynnar ingen, varken barnet, barngruppen eller de vuxna utan att man tänker själv att ska han vara med på den här samlingen? Drar han nytta av det, klarar han av det?”*

Sittordningen är viktig, oberoende om man har fasta platser eller inte. Barn med oro i kroppen behöver lugna barn omkring sig och kanske en vuxen nära till hands, säger en respondent. En annan har goda erfarenheter av att specialbarnet har en egen plats eller en egen stol. Barnet kan också behöva sitta så att hen ser alla andra, det kan också lugna barnet. Korta samlingar är det flera som nämner, så korta att alla orkar vara med. Om man har tillräckligt många vuxna på plats kan barnet

med kortast tålamod kan gå ut ur samlingen med en vuxen eller jobba skilt med något i ett annat rum.

Det som kan hjälpa hela gruppen att orka hålla fokus är att hålla samlingen eller undervisningsstunden så konkret som möjligt, med bilder och inte för abstrakta resonemang, säger en respondent. Famnhundar och andra tyngdhjälpmiddel kan hjälpa, men en annan respondent påminner om att de också kan kastas omkring så det gäller att försäkra sig om att de hjälper för det specifika barnet. Sittdynor kan fungera, att hålla i handen eller att en vuxen rör vid barnet är också sådant som respondenterna nämner.

### 9.3 I hallen

*“Det blir ju ofta väldigt stökigt i tamburen så många av de här barnen har ju jättesvårt och endel får inte på sig några kläder och endel är utåtagerande så det kan hända mycket grejer där.”*

Vad man gör just före påklädandet spelar roll, hävdar en respondent, som brukar leda samlingen just innan barngruppen går ut. En samling som lugnar barnen, till exempel så att varje barn får vara en smörgås och bestämma vilka pålägg den ska ha på. Och pedagogen stryker barnet över ryggen som om hen brer på smör och lägger på imaginära pålägg. Lugnet som kommer från samlingen hjälper genom pottning/toalett och in i påklädandet. Det att barnen går ett i taget till toaletten och hallen gör att alla inte är precis samtidigt vid sina ytterkläder utan sprider ut det lite. Det är också de andra pedagogernas erfarenhet, att det är bättre om inte alla trängs vid ytterkläderna samtidigt. I vissa daghem försöker man dela upp barnen i grupper som klär på sig lite olika tider, och man försöker placera barnen som behöver extra stöd i den grupp som det är vettigast. I andra daghem kan man försöka ta de barn som är känsligast för sinnesintryck och impulser till ett skilt utrymme för att klä på sig mera ifred. Om det finns tillräckligt med vuxna så kan vissa barn gå ut först med en vuxen och inte behöva vänta på hela gruppen.

En respondent har provat på visuella scheman för vilka kläder man ska klä på en viss dag, men säger att det blev för mycket fokus på själva bilden. Det som den respondenten tycker att fungerar bättre är att lägga fram de plagg som ska klä på och ha en vuxen att hjälpa till med själva påklädandet. En respondent har testat på belöningar. Hen säger att hen vet att det är kontroversiellt, men med ett barn som inte alls var motiverat att gå ut så fungerade det med laminerade bilder på specialintresset insekter.

Att klä på sig ytterkläder kan också upplevas som både tråkigt och motoriskt svårt. En respondent säger att det gäller att välja vad man tränar på i olika stunder. Om man väljer att träna på att göra tråkiga saker så uppmanar pedagogen barnet att klä på sig själv även om det känns tråkigt och motigt, en annan gång kan pedagogen tänka att barnet tränar på andra saker och får då mera hjälp med påklädandet. Att upprepade gånger gå förbi och tjata på barnet att komma igång får barnet att associera påklädandet med något negativt. I stället tycker respondenten att man kan försöka få barnet att tänka framåt, på vilka roliga saker hen kan göra när hen väl har kommit ut. Om barnet

kan motiveras av att få fortsätta en lek från förmiddagen så kanske barnet klär på sig av bara farten och inte får negativa erfarenheter och associationer.

## 9.4 Utelek

Utevistelsen är en möjlighet och inte ett problem, anser respondenterna generellt sett. Barnen har mera utrymme och reglerna är färre. Man får springa och få utlopp för det man har i kroppen på ett annat sätt än inomhus. En respondent anser att det daghem hen arbetar på inte har någon bra gård så de brukar vara i skogen i stället och det ser hen att gynnar alla barn. Skogen ger möjligheter till att träna grovmotorik och balanssinne inom lekens ramar, och det gynnar både dem som är svaga och dem som behöver få utlopp för sin energi.

*“Speciellt ett fall som jag ofta tänker på så... under året så går vi varje vecka, om det inte är något... så går vi till skogen, mulleskogen. Och det var den dagen i veckan då det inte fanns något problem, de där timmarna. För där var intresset för skogen, [det] tog bort alla andra problem och det var stort, faktiskt.”*

Också på daghemsgården kan man träna grovmotorik genom olika banor, bara man ser till att den är på lagom nivå. Eller så kan man leka lekar som följa John och väva in rörelse i den leken. Man kan också flytta undervisningsstunder utomhus, så att man kan jobba med käppar etc. för att få en matematisk förståelse. Men mest ser respondenterna utevistelsen som en möjlighet till fri lek.

För alla barn finns det potential för konflikter i den fria leken och det är så som barnen lär sig att hantera konflikter. För vissa barn är vissa lekar för ostrukturerade och konflikterna kan eskalera. En respondent föreslår dagsscheman där pedagogerna sinsemellan bestämmer vem som har uppsikt över ett visst barn under olika stunder på dagen. Det är tungt att ha specialfokus på ett utåtagerande barn och alla pedagoger och assistenter behöver pauser från det och möjlighet att till exempel klä på sig ytterkläderna och gå på toaletten i lugn och ro. Därför behöver man turas om att ha uppmärksamhet på ett specifikt barn om barnet behöver någon vuxen nära hela tiden för att det inte ska hända otrevligheter. Det finns barn som är rymningsbenägna, en respondent berättar om ett barn som klättrade över staketet men hen kom genast tillbaka och som tur inspirerades inget annat barn att också testa att klättra över staketet. Det finns olycksbenägna och våghalsiga barn, påpekar en annan respondent, och en tredje respondent talar om att man måste göra barnen medvetna om säkerhet genom att förklara hur man måste hålla reda på till exempel vartåt man sparkar fotbollen så att den inte träffar någon annan som är mitt i en annan lek. Pedagogerna måste alltid ge trygga gränser för barnens lekar, också ute på gården.

*“Om andra barn klär på sig så kanske de säger att ska vi fara till båten och leka och så tycker de att det är kul. Och när de öppnar dörren så far de till båten och leka och de är redan inne i leken. Men ett barn med ADHD tänker i nuläget, de tänker inte framåt eller bakåt utan när de kommer så öppnar de dörren så vet de inte vart de ska. Och så ser de några kompisar som är vid båten och så ser det ganska roligt ut. Och så springer de med full fart dit och så ropar de till och så tycker de att nä vi ska göra så här i stället. Och så hoppar de upp på någon bänk där och så byter de andra att vi leker så här i stället men de*

*har ingen plan för vad det var de tänkte utan det bara kommer. Så det går inte så länge innan den där leken trasas sönder och så ser de hur alla rusar iväg. Så att om det behövs så kan man kanske lite tänka med dem att vad har du lust att göra idag? Ska du gå till sanden först eller vad tänker du? Att man hjälper dem lite att lägga in någon sorts ram.”*

Pedagogerna kan behöva hjälpa barnen att fundera ut vad de vill leka och hur leken ska gå till redan när man håller på att gå ut, för att höja kvaliteten på leken, påpekar en respondent. Och också ute kan man träna barnen att leka med olika kompisar, så att barnen inte alltid leker med samma barn. Vissa barn behöver tränas i flexibilitet genom att kunna leka också med andra än bästisen. En annan respondent påpekar att vissa barn med autistiska drag behöver hjälp med att prova på något nytt.

## 9.5 Måltider

På vanliga finländska daghem serveras oftast tre måltider, frukost, lunch och mellanmål. Alla barn deltar inte i frukosten, det beror på när barnen kommer till daghemmet. Vissa större daghem och förskolor som befinner sig i skolmiljö äter i en skild matsal, medan många daghem äter på avdelningarna. För att man ska få mat ska man fundera på hur man kommer till matbordet, anser en respondent, som berättar att hen på ett daghem hade matsamling före lunchen, men att det konceptet inte fungerar i den barngrupp hen nu arbetar. En annan respondent påpekar att köande kan vara svårt, och att det fungerar bäst att de sexåringar hen nu arbetar med får gå och hämta mat i egen takt när de har kommit in från utevistelsen och klätt av sig i tamburen. Coronarestriktionerna har gjort att maten inte kan finnas vid borden utan kommer i stora kärl som personalen måste servera från. Tidigare fick de stora barnen lägga upp mat på sin egen tallrik vid borden, och det minskade på köandet.

*“De kan ju äta snabbt och de kan ju vara i andras tallrikar, de kan vara var som helst och ha svårt att koncentrera sig, att vänta tills andra har ätit färdigt.”*

Sittordningen är något som majoriteten av respondenterna nämner. Två respondenter säger att det finns barn som blir oroliga om de inte ser hela gruppen. Sådana ska helst inte sitta med ryggen mot någon. Ibland kan det finnas barn som är så oroliga vid matbordet att de behöver mindre sammanhang, nämner två respondenter. Då kan det vara bra om barnet sitter ensam med en vuxen eller med en vuxen och några barn. Det är viktigt att det inte uppfattas som ett straff utan som en möjlighet att få sitta med färre människor och mindre ljud och andra sinnesintryck. En av respondenterna berättar att hen har tillgång till ett litet kabinett där några barn kan äta tillsammans med en vuxen, andra har inte den möjligheten att skärma av ljud och impulser från andra.

*“Det går ju inte att tvinga någon, för ingen har ju lust att smaka på några nya rätter om man är arg eller stressad. Så det är nog alltid uppmuntran och att man kanske gör det till något intressant. Att nog är det ju en träning för dem att klara konsistenser som känns skitäckliga i munnen.”*

Alla respondenter nämner antingen att barnen ska smaka på maten eller att det är knepigt för vissa barn med smaker och konsistenser. Alla är överens om att man inte ska tvinga barnen att äta men



att man nog ska uppmuntra att smaka. Flera respondenter berättar om hur man kan bryta ner processen att vänja sig vid ny mat i mindre steg. Att lukta på maten, att ta maten till läpparna, att sätta lite på tungan. Att vänja barnen vid mat som känns främmande går också genom att man först sätter lite av maten på tallriken och att barnet vänjer sig vid att den maten är närvarande. Att ge "löjligt små portioner" som en respondent formulerar det, "en klick" som en annan väljer att säga, fungerar också bättre än större portioner. En tredje tipsar om att man inte behöver ge av allt, utan att man kan börja med till exempel gurka. Selektiviteten kring maten kan vara stor och svår, en respondent berättar om ett barn som åt bara knäckebröd och mjölk. Det finns förståelse för barnens kamp med smaker och konsistenser bland respondenterna, och två av dem nämner om att de har fått hjälp av dietist eller talterapeut med något barn.

*"Vi hade ett barn som alltid svängde upp och ner på smörgåsen. Finmotorik är besvärligt. [...] Att man svänger och tittar men just ödmjukt, att man inte kritiserar. [...]. Och det där är ju nog att man måste jobba himla mycket med att hur bemöter man det där barnet. Att det inte känner att det gör fel utan att vi försöker nog med vårt exempel också att när vi gör någonting fel att det är inte så farligt. [...] Man svänger då och säger så här varsågod. Man kan ju ha något på smörgåsen så att det blir konkret att nu föll gurkan då. När man svänger den. Det är nog att öva sig. Att ändra. Man vet ju själv. Det är svårt att ändra något som man är van vid. Det tar jättelänge. Och vi är ju här att öva oss, både barnen och vuxna."*

En respondent talar om att öva att äta med kniv och gaffel, och att barnen får träna att bre sina smörgåsar själva. En annan respondent beskriver hur hen hjälper barnen att skära maten. Hen låter inte dem bara picka gaffeln i potatisen och gnaga av den utan de ska skära potatisen i mindre bitar så att rörelserna så småningom förhoppningsvis ska automatiseras och sätta sig i muskelminnet.

## 9.6 Vila

Alla respondenter jobbar inte i barngrupper med vila på dagschemat i den bemärkelsen att barnen skulle ligga ner i sängar och ha möjlighet att somna. En av respondenterna som ofta drar vilan i sin barngrupp påpekar att allt annat som barnen gör på dagarna påverkar hur vilan går. Om barnen är mycket "uppe i huvudet", att de har mycket intellektuell stimulans och aktivitet så är det svårare för barnet att varva ner. Då kan det hjälpa för barnet att göra saker med kroppen, praktiska saker, för att kunna varva ner lättare. Samma respondent berättar att hen brukar börja dämpa rösten och övergå till gester redan på toaletten före vilan för att lugna ner barnen. Hen brukar nynna inne i vilan, medan en annan respondent berättar att de lyssnar på lugn musik. Den första respondenten berättar om en kollega som ibland masserade barnens fötter, själv smeker hon barnen om det behövs. Vissa oroliga barn mår bra av tyngdtäcken, och en respondent har samlat deodorantkolor i många år och sytt daghemmets egna tyngdtäcken.

Vissa daghem har två vilor. En för majoriteten av barnen, och en för barn som inte får sova eller som är för livliga så att de stör de andra barnen. Eller så att något specialbarn vilar skilt med en vuxen, det har två respondenter erfarenhet av och en respondent önskar att de hade utrymmen som lämpade sig för det. De respondenter som jobbar med sexåringar har inte vila på dagschemat.

*“Specialbarnet i år så är i stort behov av extra lugn och ro så det barnet går vi och läser saga med. Endast ett barn. Och ibland har man möjlighet att välja en ipad stund efter sagan. Bara för att man får vila öronen. Barnet har hörselskydd och får gå in i sin bubbla en liten stund.”*

## 9.7 Fri lek

*“Där är också en utmaning för oss pedagoger att få det att fungera med de mera impulsiva barnen. För går det inte som de vill så slänger de iväg eller kastar och då kan någon få något i huvudet eller nånting, att där är ett litet dilemma att hur man gör. Om man är väldigt impulsiv kanske det går bra i den ena stunden men följande så händer någonting. Eller om det är många livliga impulsiva barn som tillsammans leker, då har vi märkt att det mera blir konflikt. Ett impulsivt barn kan leka bättre med ett barn som redan kan de där leksignalerna. men blir det flera barn som inte kan behärska sin impulsivitet så då blir det ofta konflikter.”*

Den fria leken innehåller många element med många möjligheter att utvecklas men också många möjligheter till konflikt och till att det går fel. Om det ofta går fel för ett barn är det lätt hänt att de andra barnen drar sig undan det utagerande barnet och att pedagogerna börjar tänka att barnet ”alltid” bråkar. En av respondenterna vill ändra på perspektivet och analysera noggrannare vilka svårigheterna är. Hur många barn klarar barnet av i olika situationer, hur mycket ljud, hur länge klarar hen av att leka på ett ställe. Och så lägger man upp strategier enligt det för med vem barnet ska leka och hur länge. Om barnet klarar av 2–3 minuter per lek så kan man försöka töja på det till fyra minuter innan hen får byta lek.

Flera respondenter nämner smågrupper, lekstationer eller att de vuxna styr vem som ska leka med vem. En respondent säger att ett barn som med sitt utagerande beteende har skrämt de andra barnen kan få leka med bara ett barn med en vuxen nära, som stöd. Då kan de andra barnen märka att barnet som har skrämt de andra kan fungera riktigt bra i en lugn leksituation. Att dela upp barnen i mindre grupper minskar på intrycken och gör det lättare för barnen att lyckas leka och hålla fokus. Om de vuxna bestämmer vilka barn som ska leka tillsammans minskar man på risken att något barn inte blir valt, vilket kan påverka självkänslan. Det gör också att de lär känna varandra bättre, påpekar en respondent, och en annan respondent ser hur de oroliga barnen mår bra av att veta var de ska vara. Om man har lekstationer med ett bestämt antal barn som får leka per station så får barnen bestämma själva var de leker, så länge det finns plats på lekstationerna. Det är ett sätt att få barnen att dela upp sig som ger mera bestämmanderätt åt barnen. Men det finns en risk att några barn bara vandrar mellan stationerna utan att komma igång med någon lek. En respondent brukar be barnen säga vad de vill göra, och om de inte vet så förutsätts de tänka efter tills de vet vad de har för planer. En annan respondent problematiserar det där med rättvisa. Om ett barn klarar av att leka vid en lekstation men leken inte fungerar vid de andra lekstationerna, är det då rättvist att kräva att hen flyttar på sig från det som fungerar till något som inte fungerar för att hen har lekt så mycket vid den station där leken flyter på för hen? Den respondenten efterlyser ”spelöga” och inser nog att det kan bli orättvist om ingen annan någonsin får leka vid just den populära lekstationen. Men hen påpekar att också de som har mera utmaningar måste få en rimlig chans att lyckas.

En respondent nämner upprepade gånger att man kan ha ett system med ansvarsperson för ett barn med stora behov för de olika momenten under dagen. Ansvar för att ha extra uppsyn över ett visst barn behöver rotera så att det inte betungar en enskild pedagog eller assistent för mycket. En annan respondent talar om att det behövs en vuxen nära barn som är oroliga, medan en annan respondent säger att förskolebarn inte mår bra av att en vuxen står en meter bakom dem hela tiden, att man måste kunna lita på att sexåringar kan leka.

*“Det är nog mycket vuxnas [ansvar] att säga eller förklara att nu tog det ont i eller du kan inte gå över här för här är deras lek, att lite väcka, för att de ser inte det. Att du får komma här och gör det här att man ger en annan [möjlighet] att kom härifrån. Just mera att vad får du göra än vad får du inte göra eller vad du har gjort fel.”*

Två av respondenterna kommer i på hur pedagogerna kan förklara det sociala samspelet för barn som inte ser dem. En av dem nämner barn som inte förstår de signaler som andra barn skickar ut att det här inte är roligt längre. I sådana situationer behöver pedagogerna förklara hur den andra tänker. Den andra respondenten kallar det för att vara en tolk. Hen ser att pedagogerna behöver vara väldigt närvarande för att förstå vad barnet menar när barnet inte kan formulera det själv. Pedagogerna behöver vara tolkar både för vad som händer mellan barnen och för vilka känslor som finns inuti ett barn som inte har ord för dem.

En respondent vill ställa frågan att vems problem det är om ett barn inte kan leka. Är det barnets eller är det de vuxna som tycker att leken ska vara på ett visst sätt. Vissa barn trivs med att vara för sig själva. Samma respondent ser nog fördelar också med att utöka barnets repertoar av vad hen kan göra. Respondenten ser speciellt de individuella stunderna tillsammans med en vuxen som en bra möjlighet att via barnets egna intressen hitta ett större lugn och att bredda barnets förmågor. De individuella stunderna kan också användas för social träning och träna att leka.

*“Jag brukar föreslå att vi tar en kompisdag. Att man diskuterar lite på förhand med en vuxen att vem ska vi bjuda med på fredag när vi har en kompisdag och vad ska man göra. Så tar man med dem. Först har det där barnet varit med om att det är lugnt. Att det är skönt. Att det är positivt, att det inte är bråk. Och sedan får de ta med en vän till sitt “hem”. Och så har de med sin assistent och då behöver inte assistenten sitta med och leka med bilar utan hon kan sitta i soffan och låtsas vara upptagen med något annat. Men egentligen bara finns till som ett stöd. Så får de där barnen träna att leka tillsammans i ett litet utrymme för att sedan sprida ut det till en större grupp sedan.”*

En annan respondent har ett barn med autism som har svårt med att leka i sin barngrupp. Hen bara kastar saker omkring sig. En terapeut tar med sig en leklåda med bara få saker och så tränar de lek tillsammans. Nästa steg ska vara att ta med en kompis i leken, men vid tiden för intervjun var det ännu inte aktuellt.

Vad gäller socialt samspel så säger en respondent att hen får påminna barn med ADHD att de ska använda munnen och ord i stället för händerna. Det tar tid att nöta in, liksom att barnen ska komma och säga till en vuxen när en konflikt är under uppseglande. En annan respondent påminner om att det finns material för känslökunskap såsom StegVis.

## 9.8 Toalettbesök

Köandet till toaletterna i sådana situationer då alla rutinmässigt ska gå på toaletten upplever två av respondenterna att kan vara ett problem. En respondent berättar om rundlar på golvet som visar barnen var de ska stå och köa så att de inte står för nära varandra. Siffror, färger, texter och bilder på väggen nämner hen också som sådant som barnen ska kunna förströ sig med medan de köar. En annan respondent säger att man kan försöka undvika att specialbarnet behöver köa genom att låta hen sitta kvar vid bordet eller leka lite extra och gå till toaletten först när det har lugnat ner sig där.

En annan respondent funderar kring hur många barn i hens barngrupp vill gå på toaletten under lunchen. Hen tolkar det som att det är lättare att utföra behoven i fred än när alla ska pottas och gå på toaletten samtidigt. Att det är ganska intimt att utföra sina behov, och att känsliga barn kan behöva ro och avskildhet. Att det inte blir köer och att de inte känner sig pressade.

*“Det är ju en utmaning för specialbarnen att de kan vara på väldigt olika nivå än den övriga barngruppen i hur långt de har hunnit med wc och hur de klarar situation och så här. [...] Nu har vi haft nån som kom med blöja som fyraåringar. Då började vi förstås direkt att jobba med att få bort det och förstås hade de problem hemma också med att få det att fungera. Och så skulle de ha ringen men vid jullovet tog vi bort den där ringen”*

En ring för att göra hålet på toaletten mindre är vad respondenten menar. Eftersom respondenten jobbar med rätt stora barn, som så småningom ska vidare till skolan, så ville hen träna barnet så att barnet inte skulle behöva hjälpmedel som extra ring som skulle särskilja barnet från sina jämnåriga. Det är en balansgång mellan att möta barnet där barnet är i sin utveckling med alla de hjälpmedel och särlösningar som hen behöver, och att träna på de färdigheter som hen saknar för att komma ikapp och inte utmärka sig. Vissa saker kan man påverka, annat går inte att träna bort.

En respondent nämner att man kan behöva påminna om handtvätt.

## 9.9 Utflykter, fester, besök, specialprogram

När det gäller utflykter och specialprogram är det generella rådet att förvarna och förbereda. Gärna med bildstöd, och ett tips som en respondent kommer med är att ha en liten stjärna i kanten på veckoschemat på den dag då när programmet avviker från de vanliga rutinerna. Då kan barnet som är rutinbundet, vilket de flesta barn med drag av NPF är, och en pedagog på förhand gå till veckoprogrammet och diskutera vad som kommer att hända den dagen. Man kan också förbereda barnet på vad som kommer att hända genom att titta på bilder på utflyktsmålet på ipaden, tipsar en annan respondent om. Men en respondent ser också negativa drag med att förvarna barnen. Hen säger att eftersom barnen ändå inte riktigt kan föreställa sig hur det kommer att vara på utflykten så skapar det bara oro under en längre tid om man förbereder barnen. I hens barngrupp brukar pedagogerna förvarna föräldrarna men be dem att inte berätta något för barnen på förhand. Barnen får veta först strax innan de ska åka iväg, och då blir det som en överraskning. Den här barngruppen åker inte iväg på utflykter speciellt ofta, och utflykterna sker på våren när

barngruppen och pedagogerna känner varandra väl. Allt detta sker med motiveringen att det minskar barnens oro.

Det gäller att ha både plan a och plan b, säger en respondent. Plan a kan vara att barnet får ta fram en leksaksbil och leka tyst med den medan de sitter i julkyrkan och barnet har svårt att koncentrera sig. Plan b kan vara att om det inte räcker med leksaksbilen för att hålla barnet tyst och lugnt så får hen gå med en vuxen till ett skilt utrymme där man får teckna. Den här respondenten vill undvika en stämning där personalen ger upp.

*”Så att det inte blir ett ”det här kommer ju inte att gå, han kommer ju nog att börja skrika, det här kommer inte att gå”. Så vem har haft problem då, den som visste om det men inte gjorde något åt det? Ju mera vi börjar tänka på att hur möter vi det här problemet, man listar ju upp vad de har svårigheter med och så sjutton saker som man skulle behöva stöda under dagen, som inte går, vi kan ju inte kräva att de löser allt utan då måste vi se att vad är viktigast att vi sätter tyngdpunkten på nu.”*

Ett knep under fester och utflykter är att ge barnet en specialuppgift, som att bära en väska eller något annat som barnet uppfattar som viktigt och intressant. Man behöver också tänka igenom sittordningen och ha en vuxen, till exempel assistenten, nära barnet men i övrigt se till att barnet får utrymme så att barnen inte nöter på varandra. Det påpekar en respondent. En annan respondent nämner ansvaret som man har som pedagog när man rör sig i trafiken med impulsiva barn, och att de kan behöva en vuxen att hålla i handen. Samma respondent har också behövt bära hem ett barn från Mulleskogen, för att barnet inte var redo att gå hem därifrån ännu. Barnet var tungt, så de vuxna måste turas om att bära barnet.

## 9.10 Hjälpmedel

Respondenterna har också erfarenheter av olika hjälpmedel. Vissa respondenter har gett barnen saker att hålla i och peta på. Några har använt tyngdhjälpmedel som tyngdtäcken eller mjukisdjur med tyngd i, och vid tiden för intervjun hade en respondent blivit rekommenderad att använda tyngdväst med ett barn följande höst. En annan respondent hade testat tyngd på finger och det hade barnet accepterat i individuella jobbsituationer men inte i gruppsituationer. En respondent hade testat en uppblåsbar balanskudde som ett barn skulle sitta på. Flera respondenter nämner också penngrepp som gör det lättare för barnen att hålla en penna med rätt grepp. Och en respondent berättar om barn som har kunnat koncentrera sig bättre då de har något i munnen. Hörselskydd har varit populära, säger en respondent, som har märkt att vissa barn drar ner på sin egen volym när de använder hörselskydd, medan andra barn ökar på sin egen volym när de använder dem. En respondent berättar om ställen att dra sig undan när vi kommer till frågan om hjälpmedel. Hen säger att när barnen börjar närma sig sex år kan de själva säga till att de vill dra sig undan till ett viloställe. Då är det viktigt att man har etablerat det stället som de får gå till när de vill vara ensamma, och att det är en möjlighet, inte ett straff. Många barn låser in sig på toaletten, men om det finns ett reträttställe där man kan skärma av och få vara ensam så är det en bättre lösning. Det kan vara ett hörn under någon trappa eller ett rum för specialundervisningen. Man kan ha en stor säckstol där, och ofta väljer barnen att inte sitta i dem som det är tänkt utan att ligga under dem. En äggstol, med ett draperi att dra för så att ingen ser är också bra.

Tecken som stöd har några respondenter erfarenhet av. En respondent påpekar att trots att ett barn förstår vad personalen säger så kan man ändå behöva använda både bilder och tecken som stöd så att barnet kan uttrycka sig. Hela barngruppen kan ha glädje av att lära sig olika teckenspråkstecken. När det kommer ett barn som har behov av tecken som stöd är det en utmaning att komma ihåg vad man har lärt sig, för kunskaperna rostas om de inte används, påpekar en annan respondent. Flera respondenter använder visuella hjälpmedel som veckoscheman och dagsscheman över daghemmets aktiviteter, och de riktar sig till hela barngruppen. Hälften av respondenterna har också använt bildstöd med enskilda barn, en berättar att det var assistenten som var den som mest jobbade med bilderna med ett specifikt barn, och en annan respondent berättar om ett barn som själv började med tecken som stöd och så fick de vuxna hänga med och försöka förstå vad barnet ville kommunicera.

### 9.11 Problemskapande beteende och lågaffektiva metoder

Att förebygga utagerande beteende är en stor fråga och respondenterna tar fasta på många olika aspekter. En respondent talar om vikten av struktur och av bildstöd så att barnen hela tiden kan hänga med i vad de ska göra och var de ska vara. En annan respondent betonar att pedagogerna ska vara närvarande i stunden inte bara fysiskt utan också mentalt. Man behöver vara lyhörd och inte göra tidtabellen för stressig. Man behöver planera övergångarna och sådana situationer som man på förhand vet att kan vara svåra. Denna respondent nämner också hur viktigt det är att personalen samarbetar och drar åt samma håll och att man har kommit överens om hur man bemöter det enskilda barnet. En tredje respondent nämner att man hör på till exempel ljudnivån att det kan börja gå överstyr, och att man då måste avleda, och att det barn som hen har i barngruppen vid tiden för intervjun är medvetet om hur intensiteten stiger och kan ta emot förslag från pedagogen att man kan gå till "vårt eget rum" och sitta och prata. En fjärde respondent nämner trängsel och köer som situationer då icke önskvärdt beteende kan uppstå, och att alla barn mår bra av att försöka undvika till exempel att alla barn samlas på trappan. En femte respondent påpekar att man inte alltid hinner vara steget före, även om man naturligtvis försöker. Denna respondent talar för att se över vem som leker med vem, och att man har en vuxen nära vid vissa barnkonstellationer. Och att man delar på gruppen för att ge alla lekro och arbetsro. En sjätte respondent tar upp samarbetet med föräldrarna och att man fokuserar på att träna en färdighet i taget.

*"Jag brukar säga att med de här sjutton sakerna som de behöver träna att om inte de sitter vid matbordet hela tiden, de kladdar med andras mat, de äter med munnen uppe och med mat i munnen. Och på det här sättet så kan inte vi börja tycka att nu är han fem år att nu ska han till förskolan nästa år, att nu måste han lära sig att nu ska han till skolan att nu måste han lära sig. Utan då ser vi att vad är det viktigaste nu, det viktigaste är att han hålls vid bordet när man äter. Att dom saker som vi brukar ha regler på är att inte skada några saker, inte saker och inte någon annan och inte sig själv heller. Det är väl såna här regler som vi håller mycket på. Sen de här andra om att prata med mat i munnen kanske vi bortser från för att vi håller på att träna in någonting annat vid matsituationen. Och då kan vi gå från matbordet och tycka att det var en jättebra matsituation. De ser att en vuxen är glad*

*och ingen har reagerat på att det hoppar ut mat hela tiden för det var inte vad vi tränade just då inte. Och då får alla vara mycket gladare och nöjdare och det är roligare att gå till jobbet.”*

När ett utbrott ändå kommer är alla respondenter överens om att man inte får skada andra eller sig själv. Det bästa är att antingen gå bort med barnet som har ett utbrott eller att alla andra utom barnet som har utbrottet och en vuxen avlägsnar sig från situationen. Den vuxna som stannar med barnet i affekt ska hålla sig lugn, påpekar två av respondenterna. En respondent nämner ordet lågaffektivt och att man inte ska se i ögonen, och att man ska prata. En respondent talar om grönt, gult och rött, som ett trafikljus, där grönt är en symbol för att allt är lugnt, gult är när det börjar hända och man kan skönja en rastlöshet, och rött är när det är riktigt kaos. När ett barn är ”på rött” ska man inte resonera med barnet, inte kräva att barnet ska säga förlåt. Då ska man lugna ner och ta pratet senare.

Tre av respondenterna tar självmant upp vad man ska göra när barnet lugnat ner sig. En respondent använder sig av ritprat för att fundera tillsammans med barnet vad det egentligen var som hände och hur man kan göra annorlunda nästa gång. En annan respondent tänker igenom om det kan finnas fysiska orsaker till att barnet reagerar extra starkt, som hunger, trötthet eller att hen kanske håller på att bli sjuk. Den tredje av dessa respondenter beskriver hur hen talar till barnet efter det att alla har lugnat ner sig. Hen försöker bli en medspelare, inte en motspelare, genom att säga att hen nog förstår att barnet bara ville ha den finaste bilen. Men att det andra barnet kanske också ville ha samma bil. Och så nystar de upp vad som hände tillsammans.

*”Det var en som hade varit extra arg, utöver det vanliga. De var nästan rädda för honom allihop och ringde efter mig och så satte vi oss ner bredvid varandra och så frågade jag att får jag sätta armen om dig. Att man inte bara gör det, man måste vara väldigt lyhörd. ”Lite” sa han och så fick jag sätta armen lite om honom. Har du ätit något, frågade jag. Nä, sa han. Ska vi gå och äta, frågade jag. Nä sa han. ”Jaha okej, men jag har inte heller ätit, jag är ganska hungrig och det skulle vara roligt om du kunde hålla mig sällskap. De andra har ju redan ätit. Du gör ju som du gör [sa jag]. Nå, nu skulle han ju komma då. Det känns ju lite konstigt för dem som är där i vardagen och som börjar bli ganska trötta på att det händer hela tiden. Att man ska vara så här snäll med honom och berömma honom och lägga tummarna upp hela tiden. Man måste kanske inte bli så knasig som jag har blivit med åren. Men ibland kan det vara vägen ut, att någon förstår, att någon lyssnar. Att någon är vänlig. De tyr sig till en, de får inte det där adrenalinnet att nu ska hon börja skälla igen. Att ser ni, nu kommer hon, och så försöker de ta hjälp av en i stället.”*

## 9.12 Lärmiljöer

I intervjuerna frågade jag respondenterna om lösningar vad gäller lärmiljöerna, närmare bestämt den fysiska miljön. Då berättade en av respondenterna om ett barn som hen arbetar med som hade svårt med impulskontrollen och samspelet med andra. Barnet och en assistent fick vara i ett annat daghems utrymme, uppe på vinden, och de inredde ett rum för sig själva. Genom konsekvent arbete vände sig barnet vid samspel med assistenten, och medicinering lugnade också ner

situationen. Vid tiden för intervjun höll teamet runt barnet på att försöka återintegrera barnet i barngruppen. Att inreda ett rum för bara ett barn är en ovanlig lösning, sade respondenten. Det är vanligare att man skapar en reträttplats som flera barn kan använda i tur och ordning, ett lugnt ställe där man kan dra sig undan en stund när det behövs. Ett sådant använder sig samma respondent av vid tiden för intervjun med det utagerande barnet. Andra sätt att påverka den fysiska miljön är att dela in stora utrymmen i mindre hörnor för att skapa mindre, mer avskärmade lekstationer och därmed dela in barnen i smågrupper. En respondent berättar om att de väljer att ha vissa aktiviteter som samlingen och att gå igenom almanackan utomhus i stället för inomhus.

Förutom det betungande i att vara väldigt nära andra människor hela tiden. är det oftast ljud och visuella intryck som man försöker minska på i den fysiska miljön. En respondent berättar om att hen bett om akustikplattor för att dämpa ljud och hen berättar om att de lagt in skumgummi för att trälådorna inte skulle slamra så mycket. En annan respondent påminner om att pedagogerna kan få ner ljudnivån i barngruppen genom att själv viska och få barnen att spegla det beteendet. Fyra av respondenterna nämner visuell rörlighet, tre av dem nämner att man inte ska ha för starka färger på väggarna. Och bland dessa råder en enighet om att man inte ska ha för mycket på väggarna. Man ska ta ner teckningar från fjolåret och också teckningar från förra temat/projektet. Och när man inreder rum för specialundervisningen får möbleringen vara avskalad och lugn. Det har lett till att man på vissa daghem har försökt lyfta in leksaker som inte används och som behöver ha någon plats in i specialrummen, men då har en av respondenterna systematiskt plockat ut dem igen för att specialrummen ska kunna ge en paus från för många visuella intryck.

### 9.13 Strukturella arrangemang

En respondent säger att det är synd att man inte oftare utnyttjar möjligheten till mindre barngrupper. Hen har märkt att barnen har mått bra av att vara i mindre grupper till exempel under lov och under coronapandemin. En respondent berättar om att hen har haft ett barn på två platser. De andra respondenterna har erfarenhet av att ha assistenter i barngrupperna. Respondenterna har överlag positiva erfarenheter av assistenter och en säger att det är guld värt att ha en bra assistent. Att ha regelbundna möten på tumanhand med assistenten där man kan gå igenom vad som fungerar och vad man kan fundera på är viktigt, anser respondenterna. Man ska också turas om, så att pedagogen ibland tar barnet med specialbehov och assistenten får ansvar över hela gruppen så att assistenten får vila från att fokusera bara på ett barn. Om barnet får någon form av terapi under daghemsdagen är det ofta assistenten som följer med barnet till terapin.

Alla respondenter har erfarenhet av att en speciallärare har handlett läraren i småbarnspedagogik. En av respondenterna är speciallärare, och hen har erfarenhet av hur arbetet har ändrat under tre decennier. Hen har fått flera kolleger under de senaste åren vilket gör att hen har möjlighet att träffa de barn hen jobbar med lite oftare nu. Arbetet går ändå mest ut på att handleda den personal som finns i barngruppen, inte att själv arbeta så mycket med barnen med specialbehov. Hen tycker att det är bra, för det är den personal som finns i barngruppen i vardagen som behöver kunna bemöta och stöda barnen med stödbehov. En del av arbetet är att göra tester och ta ställning till barnens stödbehov, och en del är koordinerande och samarbete med utomstående sakkunniga och terapeuter.



En av respondenterna påpekar att specialläraren behövs när barnen ska flyttas i stödnivåerna (allmänt, intensifierat och särskilt stöd). En av respondenterna säger att hen har fått vara en drivande kraft för att få hjälp och stöd från speciallärare, och att man som lärare i småbarnspedagogik inte ska behöva kunna allt utan hjälp och stöd. En annan respondent är tacksam för att de som privat daghem också har fått stöd via kommunens speciallärare, och att hen har uppskattat de diskussioner som hen har haft med olika speciallärare. Alla respondenter har också erfarenhet av nätverksmöten, där professionella från allt från barnneurologi och barnpsykiatri till olika terapeuter, psykologer och socialarbetare deltar. En respondent säger att jättemötena med många deltagare har minskat. Hen tycker att de har sin roll, men att ibland har hen tyckt synd om föräldrarna som satt i mitten medan en massa specialister satt och diskuterade deras barn. Nu har det blivit mindre format på mötena och det tycker hen att är bra. Nätverkssamarbete behövs, men man kan hålla kontakt till alla inblandade på olika sätt, säger hen.

När en oro för barnet väcks, så diskuterar man först i personalen, sedan talar man med föräldrarna och frågar om det är okej att man kontaktar specialläraren, berättar respondenterna. Man kommer överens om vilka slags situationer specialläraren ska iaktta, och utgående ifrån iakttagelserna diskuterar man hur man går vidare. De kommunala daghemmen i respondenternas kommuner använde sig av trestegsstödet redan före 1.8.2022 då den uppdaterade versionen av Lagen om småbarnspedagogik träder i kraft. Det betyder att flera respondenter är bekanta med pedagogiska bedömningar. Ibland behövs bara små justeringar inom det allmänna stödet, påpekar en respondent. Men om det blir en uppflyttning i stödnivån så blir det plan, beskrivningar och målsättningar som ska diskuteras med föräldrarna. Flera respondenter nämner samtalen med föräldrarna som mycket viktiga. I dem kan pedagogerna få reda på om det händer något speciellt i familjen som kan förklara en tillfällig oro hos barnet.

*”Vissa [föräldrar] får du jättebra kontakt med och de förstår oron och de kan förklara varför barnet just nu är mitt i en oro. Det kan ju vara hemma, något problem där hemma, och det kan ju förklara varför de är lite mera oroliga men då gör vi inte någonting åt det. Men de flesta föräldrar tar det ganska bra. Det beror på föräldrarna hur jag lägger fram det, hur man diskuterar med dem. Du ska vara lite av en personkännare eller vad jag nu ska säga.”*

En struktur för kontakt med föräldrarna är föräldrasamtalen som görs årligen i samband med att barnets individuella plan för småbarnspedagogik ska göras upp och uppdateras. Planen sparas i dataprogrammet Wilma, och det upplever en respondent att är ett bra redskap att samla allt och kunna gå tillbaka till vid behov. På våren varje år tittar man igenom läget för varje barn och om ett barn och om barnet ska byta avdelning eller ska vidare till förskola eller skola så kan man från daghemmets sida bjuda in en lärare från det nya stället så att hen får träffa föräldrarna och får en uppfattning om vad som väntar följande höst. På det viset kan alla förbereda sig för en smidig övergång.

En respondent tycker att det är bra att anteckna hur det går med barnet, hur vardagen ser ut. För ibland kan man som pedagog misströsta och tycka att ingenting händer, men om man går tillbaka till sina anteckningar kan man se att man visst gjort framsteg

## 9.14 Inställning och bemötande

*”Man ska se dem som lika viktiga som andra, att de är lika värdefulla. Att man försöker bemöta dem på samma sätt som andra barn om det är möjligt förstås.”*

Å ena sidan är barnen med drag av NPF lika alla andra barn och de behöver bemötas precis som alla andra barn inom småbarnspedagogiken. Å andra sidan är alla barn unika och behöver bemötas individuellt. Och barn med drag av NPF behöver bemötas med en viss specialkunskap och vissa insikter så att deras speciella behov blir mötta. Två av respondenterna nämner att man ska bemöta de här barnen lugnt. En av dem nämner kompromisser, en annan av dem att man ska förbereda dem inför vad som ska hända. En annan respondent talar om respekt för barnet, och att alla, både barn och vuxna, övar på något. Hen betonar att man ska se det goda i barnet och inte grubbla för mycket, åtminstone inte högt, på varför barnet gör på ett visst sätt. Hen nämner också samarbetet med föräldrarna och att man skapar en anda av tillit som barnet också känner av. Ännu en respondent vill däremot analysera varför barnet gör som det gör för att komma åt vilka färdigheter som behöver utvecklas, vilka ”lagging skills” barnet har, och jobba med dem för att barnet ska få en rimlig chans. Hen nämner också nyckelord som positivt, inspirerande, tryggt och lågaffektivt. Hen betonar också betydelsen av att berömma barnet. Inte alltid högljutt, men till exempel med tummen upp. Och en respondent påminner om att man som lärare i småbarnspedagogik inte behöver kunna allt själv utan att man ska vara öppen för att be om och ta emot hjälp. Hen säger också att man inte ska vara rädd för att göra annorlunda med de här barnen, det behöver inte vara lika för alla. Hen hänvisar till bilder som finns för att förklara att det som kanske låter rättvist på ytan inte alls behöver vara rättvist på ett annat plan.

*”Jag brukar tänka på den här bilden med elefanten och ekorn som kommer till skolan och så säger läraren: en rättvis uppgift att alla ska klättra upp till toppen av trädet och hämta ner en kotte och komma tillbaka. Och hur ojämlikt det är med de här barnen som ska stå och kika över staketet. Att man ska sätta dit de hjälpmedel de behöver. Att man vågar göra annorlunda helt enkelt. Att man inte hakar upp sig på att det ska vara lika för alla barn.”*

Den här respondenten tänker på två bilder. Den ena är en bild som ska illustrera hur en jämlik (equal) skoluppgift, samma för alla, känns orättvis eftersom elefanten och ekorn har helt olika förutsättningar att klättra upp för ett träd. Den andra bilden är den som jag refererar till i resonemanget kring jämlikhet (equality), likvärdighet (equity) och rättvisa (justice) i kapitel 4. Det är en bild där tre olika långa personer står bakom ett staket och ska se en match. Jämlikhet illustreras av att alla får varsin låda att stå på. Den längsta ser över staketet också utan låda, den medellånga lyckas se över staketet tack vare lådan, och den kortaste ser inte matchen trots lådan. Likvärdighet illustreras av att den längsta ser bra utan låda, den medellånga står på en låda och ser bra, medan den kortaste får två lådor och på det viset ser över staketet.

Vissa av de insatser man gör som är bra med drag av NPF gynnar alla barn i barngruppen. Andra insatser för de här barnen riktar sig specifikt till den enskilda individen. En respondent nämner dagsschemat och veckoschemat och bilder i tamburen på vilka kläder som ska kläs på som bra för alla barn. En annan respondent säger att något som de har börjat med på grund av ett barn har de fortsatt med också efter att det barnet har gått vidare till skolan, men hen specificerar inte vilka rutiner hen syftar på. En tredje respondent nämner smågrupper som något som gagnar alla barn.

Förutom att det är lättare att ge alla barn taltur och utrymme i samlingen om man har sex-sju barn än om man har tjugo barn som ska få yttra sig, så lär pedagogen känna barnen bättre om de är färre. Då kan hen också individualisera uppgifterna bättre.

*”Ibland kan ju de här autismbarnen vara väldigt duktiga matematiskt, de kan ju vara särbegåvade inom något område så har du en liten grupp då så kan du ju ge riktigt svårt åt dem. Och så kan du ha någon som inte alls är bra på matte och som bara ska räkna till tre. du kan ju anpassa på ett helt annat sätt.”*

Att göra något för bara en individ verkar enligt respondenterna ofta vara synonymt med individuella stunder. De innebär att ett barn gör något ensam med en vuxen. Vissa barns terapier (talterapi, ergoterapi etc.) utförs av en terapeut under daghemsdagen, i daghemmets utrymmen, tillsammans med en terapeut. Men de individuella stunderna är ofta tillsammans med en assistent eller pedagog som redan finns i barngruppen. I vissa daghem tar man de individuella stunderna när det går, i de utrymmen som annars också används i verksamheten.

*”Men att få det där lugna så kan det bara vara att det enskilda barnet får göra någonting som baka i lugn och ro eller måla i lugn och ro att man har helt dem bara, att man inte tar hela gänget.”*

I andra daghem finns utrymmen för specialundervisning och system och resurser för systematiska individuella stunder.

*”Det kan hända att ett barn med utåtagerande beteende behöver må bra stunden för att lugna ner sig. Om det har varit för mycket impulser så behöver de må bra-stunden efter maten. Att inte gå med på gruppsagan utan de läser själv och sedan gör de det som intresserar. [--- j Jag frågade en gång en pojke och en assistent nå vad skulle ni kunna göra och han sa pussel. Jag sa okej jag köper pussel till er hur många bitar vill ni ha? Han sa tusen. Jag sa: Va? Pojken var 5–6 år, men hon sa nog tror jag, och så köpte jag från Clas Ohlson ett med mycket bilder som inte var så svårt, ett tusen bitars pussel. Och de hade jättetrevligt. När de hade ätit på dagen så gick de dit och så byggde de pussel. Och så hade de en matta som de byggde på och så rullades det ihop däremellan. Och det tror jag att de väntade på båda två, och det gjorde så gott åt deras förhållande, för när hon skulle säga åt sin Kalle att kom ner nu så gick det bättre än om de inte skulle ha sin pusselstund. Jag har en som har snickrat fågelholkar med sin assistent. Det behöver inte vara det vanliga. Ta inte bara ett arbetsblad ur en arbetsmapp där man tränar med papper och penna utan tänk lite vidare. Det får vara roligt. Det får vara bra.”*

En av målsättningarna bakom inkludering av barn med särskilda behov är att också den övriga barngruppen ska lära sig något av specialbarnens närvaro. En respondent säger att det är bra att man märker att alla är olika men att man ändå försöker var tillsammans. En annan säger att det ökar förståelsen och att alla har sina egna styrkor och sådant som man behöver jobba med. Och en respondent talar om de barn som visar sin omvårdande sida gentemot barnen med specialbehov. Hen kallar den för, “vårdare”, “skötare” och “mammor” som bäddar ner de här barnen.

Men det är inte hela sanningen. Det finns också barn med drag av NPF som utagerar så häftigt att de andra barnen blir rädda och skadade, och det är inte bra. Alla barn ska ha rätt till en trygg småbarnspedagogik. Ibland hinner barnen med drag av NPF ställa till med skada innan pedagogerna hinner reda upp situationen. Det är ett faktum. Barn som skadar och förstör för andra mår inte bra själva, men det rättfärdigar inte att de gör andra illa. En respondent, som inte har arbetat med assistenter, talar för mindre barngrupper och kortare dagar för barn som inte orkar med alla intryck. En annan respondent påpekar de vuxnas roll och tillgången till personal.

*”Från början blev det nog en del enskilt. Barnet gick bort från barngruppen med jämna mellanrum då fick gruppen vila om man säger så plus att han, den, fick också lugn och ro för han hade svårt med många runt sig, Kunde inga, klarade inga sociala kontakter om man säger så från början. Men det är nog en utmaning att börja gruppen så, det är det. Det var nog en stor utmaning för oss och det påverkar nog hela gruppen. För då han gick förbi pärlor som någon tyckte om att bygga med så tog han dem och tjipp så var de ut över allt. Kom han till bordet med pennor så tjupp så slängde han dem. Då börjar man nog att fundera att det här kommer ju inte att gå. Men vi kom nog framåt tack vare förstas assistent och hur vi funderade hur vi skulle göra. Men det var nog en jättestor utmaning.”*

Trots att utmaningarna kan vara stora, så kan arbetet med barn med drag av NPF också vara belönande. När man lyckas känns det bra, säger en respondent.

*”Då man känner att det faktiskt funkar så är ju nog när man ser att barnet tar del av vad vi gör. Att nu är det med och gör att det intresserar sig faktiskt oftast då de ser att det här klarar jag av. Då det är någonting att det här fixar jag och då man får dem med. Att det är belönande. Det är väl det som gör att jag tycker att det är så kul att ha de här barnen, det är då man klappar sig själv mest på axeln. Fast det är nog många dagar som man inte klappar sig på axeln. Men då man gör det så då känns det nog faktiskt bra. När de är med, med i gemenskapen, med i det man håller på med, men att de är på riktigt med.”*

Det kan kännas kontraproduktivt att vara extra förstående och snäll med barn som betar sig illa. Men en respondent påpekar att vägen till mindre utagerande att ge de här barnen med drag av NPF mindre skäll och mera chanser att utvecklas.

*”Om man ska knyta ihop min åsikt om specialdagvård så är det nog att se det enskilda individuella barnet. Ta bort alla negativa skäll och regler och straff och istället försöka se att vad behöver vi veta om det här barnet, hur behöver vi bemöta det för att ha en rimlig chans att utvecklas.”*

## 10 Diskussion

Syftet med det här examensarbetet var att undersöka hur småbarnspedagogiken kan bemöta barn med drag av NPF, oberoende av diagnos eller inte, för att skapa en fungerande vardag både för dessa barn och andra barn i barngruppen. Med bemötande menar jag i detta arbete de samlade

insatserna för barnet inom småbarnspedagogiken, direkt bemötande i ord och handling men också arbetsmetoder, personalarrangemang, anpassning av lärmiljöer och så vidare.

Diagnoskriterierna för ADHD, autism och Aspergers syndrom, och de nationella Grunderna för planen för småbarnspedagogik liksom skillnaden mellan integrering och inklusion, jämlikhet, likvärdighet och rättvisa och det medicinska, sociala och socialt relationella perspektivet ger en bakgrund till det jag ville undersöka. Hejlskov Elvén et al. skiljer på diagnoskriterier och mera beskrivande symptom på NPF och delar upp de beskrivande symptomen i empatisvårigheter, strategisvårigheter, sensoriska funktionsnedsättningar och stresskänslighet, och jag presenterar PDA, patologisk kravkänslighet. Dessa utmaningar syns på olika sätt i de olika aktiviteterna i daghemsvardagen. Detta examensarbete beskriver flera vanliga utmaningar strukturerade enligt aktivitet och strategier att förebygga dem. När problemskapande beteende ändå uppstår kan man agera lågaffektivt.

Litteraturgenomgången visade på att det inte finns någon enskild metod som skulle ge goda resultat. Det är bemötandet och inställningen som är det viktiga, och då hjälper kunskap om varför vissa saker är mera utmanande för människor med drag av NPF. Förståelsen för vad som finns bakom oönskade beteenden hjälper pedagogen att hitta konstruktiva förhållningssätt och konkreta lösningar i vardagen. Litteraturgenomgången blev lång, men den vetenskapliga bakgrunden till olika beteenden i kapitel fem kan ge en större förståelse för utmaningarna som barn med drag av NPF lever med. Samtidigt finns det många praktiska lösningar i olika vardagliga situationer inom småbarnspedagogiken som det finns belägg för redan i teorilitteraturen. Genomgången av situationer och klassiska utmaningar men också lösningar i kapitel sex fyller två syften. Dels att konkretisera och exemplifiera vad det mera teoretiska resonemanget i kapitel fem har för konsekvenser i praktiken, dels för att ge struktur till intervjuerna. Det finns en hög korrelation mellan de praktiska råd som nämns i kapitel fem och de som nämns i kapitel sex, och det tyder på reliabilitet. Detta bekräftas ytterligare av att resultaten i intervjuerna har hög samstämmighet med teorin, vilket ger validitet.

Intervjusvaren bekräftar långt vad teorigenomgången redan gav för insikter. Till exempel det att många lösningar i daghemsvardagen som är viktiga för barn med drag av NPF är bra för alla barn i barngruppen. Veckoscheman och bildstöd hör till det som riktas till alla men som är speciellt viktiga för barn med drag av NPF som behöver struktur och trygghet. Detta kan tolkas som att inklusionen fungerar, i och med att de lösningar man tar som barnen med specialbehov behöver mest också gynnar alla i barngruppen.

Det finns ändå situationer där särlösningar är viktiga för att skapa en fungerande vardag. Man kan se situationen ur det enskilda barnets perspektiv, vad klarar hen av, vad får hen ut av att delta i en enskild aktivitet? Man kan korta ner en samling och dela upp pysslet på flera dagar, vilket kan gagna alla barn. Men man kan också komma överens om att ett barn med drag av NPF deltar i samlingen i tio minuter oberoende av hur lång samlingen är, och sedan avlägsnar sig barnet tillsammans med en vuxen. På detta sätt är det inte ett straff för att barnet inte orkar sitta stilla, utan en på förhand överenskommen strategi där barnet inte ens hinner börja bete sig illa innan man går iväg. Detta skyddar barnets självkänsla, när hen inte behöver misslyckas, och ger den vuxna pedagogen kontroll över situationen.

Individuell tid, där barnet med drag av NPF får vara ensam med en vuxen är viktig för att träna färdigheter hos barnet. Barnet kan ha individuell tid med en terapeut som besöker daghemmet, men också med en assistent eller pedagog. Den individuella tiden kan stärka relationen till den vuxna, ge en paus från för många sinnesintryck, och ge en möjlighet att träna färdigheter som lek i en trygg miljö.

Eftersom det kan vara tungt att ha fokus på ett barn med oberäkneligt och/eller utagerande beteende så är det viktigt att ha ett schema över vilken vuxen som har koll på barnet med drag av NPF i vilka situationer. På det viset får också assistenten tid att vila och ta hand om sina grundbehov, medan en pedagog får chansen att följa med barnets utveckling och undervisa något specifikt.

Även om det finns många utmaningar som är gemensamma för många barn med drag av NPF, så är alla ändå individer. Därför finns det ingen motsättning i svaren om till exempel lämning. Där det fungerade bättre för ett barn att säga hejdå till sin förälder utomhus och att personalen hämtade in barnet enligt en respondent och att specialbarnen på det andra daghemmet fick följas in i hallen av föräldrarna trots coronarestriktioner för att det fungerade bättre handlar om den enskilda individen. Detsamma gäller den olika synen på om man ska förvarna eller inte vid specialprogram, eller om man ska vara nära barnen med specialbehov för att genast kunna ingripa vid konflikter eller om man ska undvika att flåsa sexåringar i nacken och i stället kunna lita på att de kan leka. Individer är olika och det gäller att se vad som fungerar för den enskilda individen för att bygga en smidig och god vardag också inom småbarnspedagogiken.

När jag sökte efter respondenter till denna undersökning var det viktigt för mig att hitta pedagoger som hade erfarenhet av barn med drag av NPF och en förmåga att reflektera över hur dessa barn kan bemötas. Även om jag i samtal och e-postmeddelanden betonade att jag var intresserad av erfarenheter där det gått bra men också sådana där lösningarna inte varit självklara så är jag medveten om att de pedagoger som ställde upp inte kan förutsättas representera hela skalan av småbarnspedagoger i svenska Österbotten. I stället utgår jag ifrån att de respondenter som ställde upp är mera kunniga om hur man kan bemöta barn med drag av NPF än småbarnspedagoger generellt. Ett sampel på sex respondenter är för litet för att kunna säga något om nivån på kunskandet om NPF inom småbarnspedagogiken generellt sett ens i de kommuner som jag gjorde min undersökning. Frågorna som har styrt min undersökning är: Vilka utmaningar har pedagogerna mött vad gäller vardagen för barn med drag av neuropsykiatriska funktionsvariationer och hur har de löst situationerna? Hur förebygger pedagogerna problemskapande beteende av och problematiska situationer för dessa barn i en daghemsvardag? Hur agerar pedagogerna när problematiska situationer ändå uppstår? Jag tycker att jag har fått bra svar på de frågorna, om man kommer ihåg att det enda som respondenterna förväntades berätta om var sina egna erfarenheter. Ett sampel på sex respondenter var tillräckligt brett för att deras samlade erfarenheter skulle ha en beröring med största delen av de situationer och råd som teorilitteraturen nämnde.

Sådant som nämndes i teorilitteraturen men som respondenterna inte tog upp var detaljer som hur man på ett förebyggande sätt jobbar på att förbättra kvaliteten på samtal och dialoger genom att schemalägga samtal, rita lådor med hemma och dagis och ha barnet att peka på vilketdera stället hen pratar om i stunden, eller ha en lerklump som krymper för att visa hur mycket taltid barnet har kvar. En annan detalj som respondenterna inte automatiskt hade tänkt på som en förebyggande/habiliterande åtgärd vid drag av NPF var att jobba med grovmotoriken utomhus. Det

betyder inte att det blir ogjort. Eftersom det hör till läroplanen att ge alla barn möjlighet att träna grovmotoriken så gör man det med olika metoder på gården, i skogen, under specifika gymnastikstunder inne eller ute och som en integrerad del av både ledda lekar och fri lek.

En sak som kommer fram i intervjuerna som inte specifikt nämns i den teorilitteratur som jag har förlitat mig på är betydelsen av att ta en sak i taget. Ett barn kan ha många utmaningar men respondenten påpekar gång på gång hur man behöver prioritera vilken utmaning man jobbar med. Det blir för tungt både för barnet och för pedagogerna att jobba på alla utmaningar samtidigt, men om man tar en i taget så kan man se framstegen vad gäller den utmaningen.

På ett teoretiskt plan ställer frågan om anpassningar som gäller alla kontra särlösningar för vissa individer frågor om både inklusion och om jämlikhet, likvärdighet och rättvisa. Betyder inklusion att alla ska vara med om samma program hela tiden som till exempel hela samlingen och att samlingen ska kortas ner så att alla orkar vara med om den? Var går i så fall gränsen för hur kort en samling kan vara utan att det som ska förmedlas under samlingen skalas ner för mycket så att andra barn går miste om värdefull kunskap eller att träna värdefulla färdigheter? Ska alla barn erbjudas en jämlik (equal) samling, oberoende av om de orkar sitta med hela samlingen eller inte? Ska målsättningen vara likvärdig (equitable), att alla ska vara med om en lika kort samling, som är dimensionerad enligt den som orkar kortast tid? Vad händer då med det barn som har tålmod att sitta och en nyfikenhet efter kunskap? Hur möter man allas behov på ett adekvat sätt? Eller ska man eftersträva rättvisa (justice) genom individuella målsättningar? Där en individuell målsättning för ett barn kan vara att träna att delta i samlingen gradvis, medan ett annat barns målsättning kan vara att lära sig mera om något specifikt tema som ibland tas upp i samlingen. Alla barn ska ha en individuell plan för småbarnsfostran där man kan skriva individuella mål för det enskilda barnet. Det talar för dimensionen rättvisa. Dimensionen jämlikhet finns också med, genom att syftet med de nationella Grunderna för planen för småbarnspedagogik är att trygga en jämlik start för det livslånga lärandet. Och dimensionen likvärdighet tryggs genom trestegsstödet.

Att utgå ifrån den enskilda individen och analysera vilka färdigheter som hen behöver träna och bygga upp verksamheten enligt det kan ses som både självklart och kontroversiellt. Å ena sidan förutsätter Grunderna för planen för småbarnspedagogik att man gör upp en individuell plan för varje barn och i den definierar målsättningar för vad pedagogerna ska fokusera på för det barnet. Det gäller alla barn. Det potentiellt sett kontroversiella i synsättet gäller graden av förståelse för orsakerna till sådant icke önskvärt beteende som beror på bristande färdigheter i till exempel känsloreglering, socialt samspel eller impuls kontroll. Ska man skälla på barnet eller ska man tvärtom vara extra vänlig med hen? Ett barn som har gjort något "dumt" behöver veta att man inte ska göra så. Men ett barn som ständigt misslyckas på grund av en bristande färdighet vet ofta att det igen blev fel och kan få en så dålig självkänsla av det att hen mister motivationen att försöka göra rätt. En av respondenterna betonar vikten av att bli en medspelare, en person som barnet får en varm relation till och som barnet kan ta hjälp av, som ger motivation till att orka träna färdigheter trots att den eventuella funktionsvariationen gör det extra svårt.

För mitt syfte var det helt rätt att göra intervjuer där jag kunde ställa följdfrågor. Resultatet blev en samling goda lösningar på praktiska situationer som uppstår i daghemsvardagen. Respondenterna gav också uttryck för en varm och förstående inställning till de barn med drag av NPF som de berättade om, utan att för den skull försköna verkligheten för mycket. Det kan vara både

utmanande och inspirerande att jobba med barn med drag av NPF, och det kan väcka många känslor.

Jag vill tacka mina respondenter för att de har ställt upp och delat med sig av sina erfarenheter och jag hoppas att den kunskap som de delade med sig av kommer andra till gagn och nytta.



## Källförteckning

ADHD (aktivitets- och uppmärksamhetsstörning). God medicinsk praxis-rekommendation. Arbetsgrupp tillsatt av Finska Läkarföreningen Duodecim, Barnneurologiska föreningen i Finland, Finlands ungdomspsykiatriska förening och Barnpsykiatriföreningen i Finland. Helsingfors: Finska Läkarföreningen Duodecim, 2021 <https://www.kaypahoito.fi/sv/gvr00049#K1> [hämtat 3.2.2022]

Aspris Children's Services, (u.å.) *Understanding Pathological Demand Avoidance (PDA)* <https://www.aspriscs.co.uk/news-blogs/understanding-pathological-demand-avoidance-pda/> [hämtad 25.1.2022]

Autism- och Apergerförbundet [https://www.autismiliitto.fi/pa\\_svenska/diagnostisering/diagnostiseringen\\_andras](https://www.autismiliitto.fi/pa_svenska/diagnostisering/diagnostiseringen_andras) [hämtat 19.8.2019]

Booth, T & Ainscow, M (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf> [hämtad 8.7.2020]

Christie, Phil, Duncan, Margaret, Fidler, Ruth & Healy, Zara (2012) *Understanding Pathological Demand Avoidance Syndrome in Children. A guide for parents, teachers and other professionals*. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers

Cologon, Kathy (2016): "What is disability? It depends whose shoes you are wearing": Parent understandings of the concept of disability, in *Disability Studies Quarterly*. Vol 36, No 1 (2016) <https://dsq-sds.org/article/view/4448/4212> [hämtad 9.7.2020]

Edfelt, David, (2019) *Utmaningar i förskolan. Att förebygga problemskapande beteenden*. Stockholm: Gothia Fortbildning

Edfelt, David, Sjölund, Anna, Jahn, Cajsa & Reuterswärd, Malin (2019) *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Stockholm, Natur & Kultur

Enkvist, Janina & Svenfelt, Kia (2018) *"Jag tror nog att de flesta daghem gör det bästa de kan med de resurser de får."* – En kvalitativ studie om föräldrars åsikter om dagvårdens stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd. Examensarbete för socionom (YH)-examen Yrkeshögskolan Novia, Utbildningsprogrammet för det sociala området [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/154768/Enkvist\\_Janina%20Svenfelt\\_Kia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/154768/Enkvist_Janina%20Svenfelt_Kia.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtat 29.11.2018]

Fidler, Ruth & Christie, Phil (2019) *Collaborative Approaches to Learning for Pupils With PDA. Strategies for Education Professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

Finlands grundlag 731/1999 <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1999/19990731> [hämtad 11.1.2022]

Frothingham, M.B. (2016, Oct. 06) *Fight, Flight Freeze or Fawn: What This Response Means*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/fight-flight-freeze-fawn.html> [hämtat 16.3.2022]

Fuchs, Jutta & Käll-Virtanen, Sarah (2020) Examensarbete för socionom (YH)-examen Yrkeshögskolan Novia, Utbildningsprogrammet inom social- och hälsovård, [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/338683/Fuchs\\_Jutta%20K%c3%a5ll-Virtanen\\_Sarah.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/338683/Fuchs_Jutta%20K%c3%a5ll-Virtanen_Sarah.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [hämtat 11.1.2022]

Giddens, Anthony & Sutton, Philip W. (2013) *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur

Gillberg, Christopher, (2018) *Essence. Om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm: Natur & Kultur

Goodall, C. (2015). How do we create ASD-friendly schools? A dilemma of placement. *Support For Learning*, 30(4), 305-326. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.novia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6fca02d0-c25e-4793-8876-1dcc4d357343%40redis> [hämtad 23.3.2022]

Greene, Ross W (2014) *Explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur

Gråsten, Hanna (1.7.2019a). Erityislapsset jäämässä tavallisiin luokkiin – opettajat pettyivät Rinteen hallitukseen: ”Jos yhdelläkin oppilaalla on vakavia vaikeuksia, se sotkee koko ryhädynamiikan” i *Iltalehti*  
[https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/c144687c-8eef-4ca1-a3ad-562ab8be56e0?fbclid=IwAR2iywDjF8xnleOiG\\_OROVu32bjLc9FiMaV3M4onT9-5A2R-oUpbAkC2nWw](https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/c144687c-8eef-4ca1-a3ad-562ab8be56e0?fbclid=IwAR2iywDjF8xnleOiG_OROVu32bjLc9FiMaV3M4onT9-5A2R-oUpbAkC2nWw) [hämtat 9.7.2020]

Gråsten, Hanna (9.7.2019b) Mahdoton yhtälö. *Iltalehti*  
<https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/17022dcc-7940-4fab-ae03-8209682c6cf7> [hämtat 9.7.2020]

Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal Of Special Education*, 37(4), 168-174. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.novia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f8e6a599-e259-41ee-9f8f-09e4befcbc28%40redis> [hämtad 23.3.2022]

Hakkarainen, Jenni (23.5.2019) Erityisluokat jopa pahentavat nuorten syrjäytymistä, sanoo kohuttua inklusiota puolustava oppimisen tuen päällikkö. *Helsingin Sanomat*  
<https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006115544.html?share=4ce9b320a3747493d68a426700b69c2b&fbclid=IwAR1WaOV6SzppcFbxZ-tu7ZfiqqvI3D2paJVyN1JqyLPE6-z1VPeWCvLNOzE> [hämtat 9.7.2020]

Hejlskov Elvén, Bo (2018) *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur

Hejlskov Elvén, Bo, Veje, Hanne och Beier, Henning (2012) *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet. Om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur

Holm, Erika & Hellström, Sandra (2018) *Integrering av barn med specialbehov. En kvalitativ undersökning om vad som gynnar en framgångsrik integrering av barn med specialbehov*. Examensarbete för socionom (YH)-examen Yrkehögskolan Novia, Utbildningsprogrammet för det sociala området.

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/155612/Integrering%20av%20barn%20med%20specialbehov.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [hämtad 11.1.2022]

Hotokka, Minna (13.9.2019) Lapsiasiavaltuutettu Elina Pekkarinen: ”Jos opettajat tekevät sosiaalityöntekijöiden työn, mikään ei ikinä muutu”. *Opettaja*

<https://www.opettaja.fi/tyossa/lapsiasiavaltuutettu-elina-pekkarinen-jos-opettajat-tekevät-sosiaalityöntekijöiden-työn-mikään-ei-ikina-muutu/?fbclid=IwAR14g0Fp53z3ESHBS9tg4oBsRRhMMvS-ftQYawNjKYwLvAhLqwUeFBBnyw> [hämtad 9.7.2020]

Hyvönen, Katja (2014) *Stöd för barn i behov av särskilt stöd. En kartläggning över hur daghemspersonal stöder barn i behov av särskilt stöd*. Examensarbete för socionom (YH)-examen Yrkehögskolan Novia, Utbildningsprogrammet för det sociala området.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/76175/Katja\\_Hyvonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/76175/Katja_Hyvonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtad 11.1.2022]

Institutet för Hälsa och Välfärd (2012) *Psykiatrisk klassifikation av sjukdomar. Psykiatrirelaterade diagnoser i den finländska sjukdomsklassifikationen ICD-10*. Klassifikationer, terminologier och statistikanvisningar 1/2012. Andra reviderade upplagan av den finländska versionen Psykiska sjukdomar och syndrom samt beteendestörningar enligt Världshälsoorganisationens (WHO) klassifikation ICD-10 [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN\\_ISBN\\_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN_ISBN_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtad 3.2.2022]

Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger, (2019) *Specialpedagogik och funktionsvariationer. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur

Jensen, Linda (2017) *Inkluderingskompetens vid ADHD & autism*. Lund: Bemyrails

Johansson, Magdalena (2010) *Barn med ADHD - hur man som daghemspersonal kan främja den sociala utvecklingen*. Examensarbete för socionom (YH)-examen, Yrkehögskolan Arcada, Det sociala området

Jones, Caroline (2003) *Supporting Inclusion in the Early Years*. New York: McGraw-Hill Education

Kohonen, Rebecka (2016) *Att känna igen, beakta och stöda barnet som är högkänsligt. En informationsbroschyr för daghemspersonal*. Examensarbete för socionom (YH)-examen, Yrkehögskolan Arcada, Det sociala området

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110476/Kohonen\\_Rebecka.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/110476/Kohonen_Rebecka.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtat 13.1.2022]

Korpikangas, Lindström, Mantere & Ylitalo (2021) *Metoder och stödformer för högkänsliga barn på daghem. En kvalitativ studie om hur personal inom småbarnspedagogiken hjälper och stöder högkänsliga barn.* Examensarbete för socionom (YH)-examen Yrkeshögskolan Novia, Utbildningsprogrammet för socionom. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/497392/Metoder%20och%20st%c3%b6dformer%20f%c3%b6r%20h%c3%b6gk%c3%a4nsliga%20barn%20p%c3%a5%20daghem%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [hämtat 11.1.2022]

Lag om småbarnspedagogik 13.7.2018/540

<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540> [hämtad 11.3.2022]

Laitinen-Lindholm, Jannica (2017) *Att stöda barn med autism till inklusion i daghemsgrupp.* Examensarbete för socionom (YH)-examen, Yrkeshögskolan Arcada, Det sociala området [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/130115/Laitinen-Lindholm\\_Jannica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/130115/Laitinen-Lindholm_Jannica.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtad 13.1.2022]

Lauruschkus, K. & Milesson, A. (2017). *Autism och motorik.* FoU-rapport 6/2017, FoU-enheten, Habilitering och hjälpmedel Region Skåne.

<https://vardgivare.skane.se/siteassets/1.-vardriktlinjer/habilitering/fou-rapporter/2017/fourapport-2017nr6.pdf> [hämtad den 10.5.2021]

Levitan, J. (2015). The Difference Between Educational Equality, Equity, and Justice... and Why It Matters. American Journal of Education Forum.

<http://www.ajeforum.com/the-difference-betweeneducational-equality-equity-and-justice-and-why-it-matters-by-joseph-levitan/> [hämtad 27.4.2022]

Lindgren, Camilla (2011) *En litteraturstudie om pedagogiska åtgärder för att stöda utvecklingen av sociala färdigheter hos barn med autism.* Examensarbete för socionom (YH)-examen, Yrkeshögskolan Arcada, Det sociala området.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/28663/Lindgren\\_Camilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/28663/Lindgren_Camilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtad 13.1.2022]

Lindström, A, Sjöberg, M, Tammilehto, C & Villanen, F (2020) *Utagerande beteende bland barn på daghem* Examensarbete för socionom (YH)-examen Yrkeshögskolan Novia, Utbildningsprogrammet inom social- och hälsovård

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/338901/Lindstr%c3%b6m\\_Amanda%2c%20Sj%c3%b6berg\\_Mira%2c%20Tammilehto\\_Cassandra%2c%20Villanen\\_Frida.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/338901/Lindstr%c3%b6m_Amanda%2c%20Sj%c3%b6berg_Mira%2c%20Tammilehto_Cassandra%2c%20Villanen_Frida.pdf?sequence=2&isAllowed=y) [hämtat 11.1.2022]

Mackenzie, M., Cologon, K., & Fenech, M. (2016). "Embracing everybody": Approaching the inclusive early childhood education of a child labelled with autism from a social relational understanding of disability. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 4–12. <https://web-s->

[ebsohost-com.ezproxy.novia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9bf0ffc6-26a9-434d-bc81-792dc3ceb4c5%40redis](http://web-s-ebsohost-com.ezproxy.novia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9bf0ffc6-26a9-434d-bc81-792dc3ceb4c5%40redis) [hämtad 23.3.2022]

Newson, Elizabeth & Le Maréchal, Kathryn (1998) *Pathological Demand Avoidance Syndrome. Discriminant functions analysis demonstrating its essential differences from autism and Asperger's syndrome*. Conference paper. Durham Conference 1998. Psychobiology of Autism: current research and practice <http://www.autismeastmidlands.org.uk/wp-content/uploads/2016/10/PDA-discriminant-functions-analysis.pdf> [hämtad 17.1.2022]

Näs, Johanna (1998) *Beteendeproblem, åtgärder och stödbehov i daghem ur barnträdgårdslärarperspektiv*, Avhandling pro gradu, Åbo Akademi, PF, Specialpedagogik

Oksanen, Jonna & Sollaavaara, Reetta (toim.), (2019) *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä ADHD- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Helsinki: Autismiliitto

Poquérusse J, Pastore L, Dellantonio S and Esposito G (2018) Alexithymia and Autism Spectrum Disorder: A Complex Relationship. *Front. Psychol.* 9:1196. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6056680/pdf/fpsyg-09-01196.pdf> [hämtad 7.4.2022]

Rikberg, Sofie (2012) *Att stärka delaktigheten hos barn med autism på daghem. En litteraturstudie*. Examensarbete för socionom (YH)-examen. Yrkehögskolan Arcada, Utbildningsprogrammet för det sociala området. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/52922/Rikberg\\_Sofie.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/52922/Rikberg_Sofie.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtad 13.1.2022]

Rispoli, M., Lang, R., Neely, L., Camargo, S., Hutchins, N., Davenport, K., & Goodwyn, F. (2013). A Comparison of Within- and Across-Activity Choices for Reducing Challenging Behavior in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Behavioral Education*, 22(1), 66–83. [https://web-s-ebsohost-com.ezproxy.novia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a50dace9-c2a2-4047-a500-aaa671355121%40redis](http://web-s-ebsohost-com.ezproxy.novia.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a50dace9-c2a2-4047-a500-aaa671355121%40redis) [hämtad 23.3.2022]

Sandberg, Erja (2018) *ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus

Sjölund, Anna & Henriksson, Lena W. (2015) *Förskolekompassen. För dig som möter barn som har svårt att navigera*. Stockholm: Gothia fortbildning

So You Think You're Autistic? (u.å) *The importance of language - what's in a name?* <https://soyoureautistic.com/the-importance-of-language-whats-in-a-name/> [hämtad 17.8.2020]

Sundström, Sofie & Nylund, Emma (2018) *En lärande och delaktighetsfrämjande daghemsmiljö för barn med autismspektrumtillstånd*. Examensarbete för socionom (YH)-examen. Yrkehögskolan Arcada, Det sociala området.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/153956/Sundstrom\\_Sofie\\_Nylund\\_Emma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/153956/Sundstrom_Sofie_Nylund_Emma.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [hämtat 13.1.2022]

Svenska Uneskorådet (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.

<http://u4614432.fsddata.se/wp-content/uploads/2013/09/SalamancadeklARATIONEN-och-Salamanca+-10-ers%C3%A4tTER-1-2001.pdf> [hämtat 19.3.2020]

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> [hämtat 19.3.2020]

Utbildningsstyrelsen (2022) *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*.

<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-planen-smabarnspedagogik> [hämtat 16.0.2022]

Utbildningsstyrelsen (2018) *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf) [hämtat 24.3.2020]

Utbildningsstyrelsen (2014) *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850\\_grunderna\\_for\\_forskoleundervisningens\\_laroplan\\_2014\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf) [hämtat 25.3.2020]

## Bilaga

### Intervjufrågor

#### **Basfakta**

Yrkestitel

Arbetar i barngrupp ja/nej eller ambulerande

Hur många års arbetserfarenhet inom småbarnspedagogiken

#### **Pedagogiska arrangemang**

Hurudan erfarenhet har du av att jobba med barn med särskilda behov?

Hur vanligt har det varit för dig att arbeta med barn med särskilda behov?

Om vi går igenom vanliga dagar på dagis och du tänker på just de här barnen som eventuellt har drag av adhd eller autism/asperger, tänk på ett eller flera barn och vilka situationer som du har varit med om. Hur löste du den situationen, hur gick det?

när barnen kommer till dagis på morgonen

samlingen och undervisningsstunder

klä på eller av ytterkläderna

utelek (kom ihåg motorik, säkerhet)

måltiderna

vilan

fri lek inne

toalettbesök

utflykter

De här barnen, ett eller flera, som du har hand om nu eller som du har jobbat med tidigare, vad är det viktigaste man ska tänka på när det gäller att bemöta dem?

Hur har du gjort för att förebygga ett utagerande beteende?

Vad har du gjort vid ett utbrott eller ett beteende som inte är önskvärt?

Har ni ändrat den fysiska miljön för att de här barnen skulle ha det bättre på dagis? Om ja, beskriv utgående ifrån din erfarenhet på vilket sätt?

Hur mycket av de här insatserna har varit speciellt inriktade på det enskilda barnet (som att man tränar något specifikt med just det enskilda barnet) och hur mycket har gagnat hela gruppen (som till exempel bildstöd för dagsschema eller vilka kläder man ska klä på sig)?

När man tänker på de här barnen, är målet att få en fungerande vardag där de här barnen inte stör för mycket, eller kan man ha andra ambitioner också? Är målet att de här barnen ska få en så bra småbarnspedagogik som möjligt? Hur är det med de andra barnen i barngruppen, är det en hjälp eller en stjälp för dem att ha de här specialbarnen med i gruppen?

Har du behövt lära barnen leka? Om ja, beskriv utgående ifrån din erfarenhet på vilket sätt?

Har du behövt lära de här barnen socialt samspel som har varit utöver det som man gör med "alla" barn? Om ja, beskriv utgående ifrån din erfarenhet på vilket sätt?

Har du använt dig av tecken som stöd eller AKK (alternativ och kompletterande kommunikation som bildstöd eller teknologi? Om ja, beskriv utgående ifrån din erfarenhet på vilket sätt?

Har ni jobbat specifikt med sinnesintryck eller motorik? Om ja, beskriv utgående ifrån din erfarenhet på vilket sätt?

Har du använt dig av specifika hjälpmedel som tyngdtäcken eller fidgetar? Om ja, beskriv utgående ifrån din erfarenhet på vilket sätt?

## **Strukturella arrangemang**

Har du erfarenhet av att ändra på personalstrukturen, som till exempel att få en assistent? Hur har det fungerat?

Vilken roll har speciallärarna inom småbarnspedagogik haft när ni har sökt lösningar för de här barnen?



## **Andra arrangemang som stöder välbefinnandet**

Har ni inom ramen för den småbarnspedagogiska verksamheten haft ett mångprofessionellt samarbete med familjerådgivningen, terapeuter eller andra instanser?

På vilka grunder gör ni bedömningen att barnet har speciella behov?

Hur följer ni upp hur insatserna har gynnat barnet eller gruppens verksamhet

## **Sista frågan**

Är det något som jag har glömt att fråga om som du ännu vill tillägga eller förtydliga?