



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Våren 2012

Lärarytbildningen

Pedagogers arbetsätt med barn med autism

Författare

Olof Wiman

Handledare

Ann-Elise Persson

www.hkr.se

Pedagogers arbetssätt med barn med autism

Teacher's ways of working with children with autism

Wiman, Olof (2012) Högskolan Kristianstad, Lärarutbildningen

Abstract:

Syftet med min undersökning är att få kunskap om hur arbetet med autistiska barn i grundskolan, årskurs fyra till sex, går till och hur pedagogen kan tillgodose deras behov på bästa sätt.

Arbetet ger en översikt över tidigare forskning om autism. Med hjälp av kvalitativa intervjuer ville jag ta reda på följande: *Hur anser de intervjuade personerna att man ska arbeta med barn med autism? Vad anser de intervjuade personerna att man ska tänka på som pedagog när man bemöter barn med autism?*

Utifrån det insamlade materialet som jag fick har jag analyserat det och resultatet pekar på att det finns ingen renodlad metod, utan pedagogerna plockar olika arbetssätt från olika metoder. Det framkommer också att pedagogerna bland annat använder sig av bilder samt att man har olika scheman när man arbetar med barn med autism för att göra det så tydligt som möjligt. Något annat som är viktigt som pedagog är att man individanpassar metoden till varje enskilt barn. En annan sak som resultatet pekar på är att det är viktigt att föräldrarna är delaktiga i undervisningen så att det som barnet med autism lär sig i skolan även kan förstärkas hemma också. Det framkommer även i resultatet att det finns en massa olika fördomar om autism. I resultatdelen framhåller jag även att det kan vara lätt att känna sig osäker när man är nyutbildad pedagog men då gäller det att visa en bestämd sida utåt. Det är även viktigt att tänka på sitt kroppsspråk när man arbetar med barn med autism. Det gäller att se glad ut när man verkligen är det för annars kan ett barn med autism misstolka uttrycket. I resultatdelen framhålls även att datorn och Ipad kan vara ett bra hjälpmedel för att arbeta med barn med autism. Det kan framkomma färdigheter som inte pedagogen har vetat om tidigare samt att datorn kan även öka kommunikationen mellan pedagog och barnet med autism när pedagogen sitter med.

Nyckelord: Autism, bemötande, individanpassning, samspel, skola

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och problemformulering	8
1.3 Studiens upplägg	8
2. LITTERATURGENOMGÅNG	10
2.1 Begrepp	10
2.2 Styrdokument	11
2.3 Historik	12
2.4 Autism	13
2.5 Pedagogernas arbetssätt/metod	16
2.5.1 AKK	16
2.5.2 GAKK	17
2.5.3 Pictogram	20
2.5.4 TAKK	21
2.5.5 TEACCH	23
2.5.6 Sociala berättelser och Seriesamtal	25
2.5.7 Datorn som stöd för barn med autism	30
2.5.8 KBT	32
2.5.9 TBA	35
2.5.10 Pedagogernas bemötande	36
2.6 Teori	39

3. METOD	41
3.1 Val av metod	41
3.2 Undersökningsgrupp	42
3.3 Genomförande	42
3.4 Bearbetning	43
3.5 Etik	44
3.6 Studiens tillförlighet	44
4. RESULTAT	46
4.1 Pedagogernas arbetsmetoder för att arbeta med barn med autism	46
4.2 Individanpassning av metod för varje enskilt barn	47
4.3 Föräldrarnas delaktighet i undervisningen	48
4.4 Fördomar om autism	49
4.5 Pedagogernas bemötande med barn med autism	50
4.6 Dator och Ipad som pedagogiskt hjälpmedel	52
5. DISKUSSION	55
6. AVSLUTANDE DISKUSSION	60
6.1 Metoddiskussion	60
6.2 Pedagogiska implikationer	61
6.3 Vidare forskning	62
7. REFERENSLISTA	63

Bilaga 1: Intervjufrågor 1	66
Bilaga 2: Intervjufrågor 2	67

1 INLEDNING

I denna uppsats kommer jag att ta reda på vilka olika metoder som pedagoger kan använda sig av när de arbetar med barn som har diagnosen autism.

I Lgr 11 står det att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”, (Lgr 11, sid 8), men frågan kan också ställas om det verkligen alltid är så i verkligheten.

Alla pedagoger kommer någon gång under sitt yrkesverksamma liv att komma i kontakt med ett eller flera barn med någon typ av funktionsnedsättning. Det är då viktigt att som pedagog ha en stabil grund att stå på som vägledning för hur man ska gå tillväga med dessa barn. På lärarutbildningen är det enligt min mening alldeles för lite specialpedagogik i den allmänna utbildningen. Jag menar att det bör finnas mer av denna utbildning för att det inte ska kännas allt för svårt att hantera barn med speciella behov när vi som nyutbildade pedagoger kommer ut i arbetslivet.

Alin Åkerman och Liljeroth (1998) skriver i sin bok *Autism möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv* att pedagoger måste vara extra tydliga och konkreta mot barnet med autism. Om pedagogen inte är det utan istället visar sig osäker så kan barnet lätt känna av detta och kan känna sig oroligt. Kanske finns det även en del fördomar om hur barn med autism fungerar och några av huvudorsakerna till detta kan vara okunskap, bristande insikt om sin okunskap eller osäkerhet (Gerland, Hartman & Larsson, 2002).

I denna uppsats vill jag skriva om olika metoder som går att använda när pedagoger arbetar med barn med autism. Genom detta sätt har jag också förbättrat min egen kunskap om hur barn med autism ska bemötas. Läsaren får inblick i olika metoder som lämpar sig vid arbete med barn med autism. Jag kommer även att undersöka vad själva begreppet autism betyder och vad autism innebär så att läsaren kan få mer kännedom i detta ämne. Under arbetets gång kommer jag även att intervjua tre specialpedagoger och tre forskare för att höra deras version av hur de arbetar med barn med autism.

1.1 Bakgrund

Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) säger att det är vanligt att barn som har autism eller autismliknade tillstånd får vänta många år innan de får en riktig diagnos. Trots att själva symtomet på autism finns redan vid födseln eller uppenbaras inom de två första åren kan det

dröja tills barnet är i treårsåldern eller ännu längre innan någon riktig diagnos har fastställts (Beckman, Kärnevik & Schaumann, 1994). Det är därför viktigt att man som pedagog redan tidigt försöker lägga märke till barn med autism så att de kan få den hjälp och det stöd som de behöver. Det kan vara betungande för en pedagog som har en klass med omkring arton elever att då kunna tillgodose varje elev samtidigt som pedagogen måste visa lite extra uppmärksamhet mot eleven med autism. Det är därför som jag anser att det är extra viktigt att som pedagog ha bra förkunskaper om autism för att kunna möta dessa barn på rätt nivå. För alla individer är kommunikation en viktig grundsten för kunskapsutveckling och utveckling av erfarenheter. Barn med autism har svårt att tolka alla sorters kommunikation, både språklig och kroppslig. De förstår till exempel inte när en person visar att han eller hon är glad, arg, ledsen eller förvirrad (Beckman, Kärnevik & Schaumann, 1994).

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med min undersökning är att få kunskap om hur arbetet med autistiska barn i grundskolan, årskurs fyra till sex, går till och hur pedagogen kan tillgodose deras behov på bästa sätt. I min undersökning vill jag få svar på följande frågor.

- *Hur anser de intervjuade personerna att man ska arbeta med barn med autism?*
- *Vad anser de intervjuade personerna att man ska tänka på som pedagog när man bemöter barn med autism?*

1.3 Studiens upplägg

I inledningen skriver jag kortfattat och tydligt om vad jag har för mål och förväntningar på uppsatsen. Jag presenterar också problemformuleringen och vad det är för frågor jag ska försöka få svar på.

I litteraturgenomgången kommer jag att skriva om själva begreppet autism och om autisms historia samt vilka problem som kan tänkas uppstå om det saknas kunskap inom området. Jag kommer även att gå igenom några metoder och några hjälpmedel som kan användas vid arbete med barn med autism och hur pedagogen ska bemöta barn med autism. Vidare i metoddelen kommer jag att beskriva vilken undersökningsmetod jag har valt att

använda mig av och även beskriva hur jag gick till väga för att genomföra intervjuerna. I resultatdelen kommer jag sedan att skriva om de olika teman som jag tycker har varit intressanta utifrån de intervjuer som jag har genomfört. Jag kommer även att analysera de resultat som jag har kommit fram till. Vidare i diskussionsdelen kommer jag att diskutera de resultat jag har fått fram samt att framhålla mina egna åsikter om dessa metoder som jag har valt att skriva om samt pedagogernas bemötande.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel kommer jag att ta upp autisms historia, begreppen autism och asperger samt pedagogernas arbetssätt. Jag lägger fokus på de pedagoger som arbetar med autistiska barn i grundskolan.

2.1 Begrepp

Gillberg (1999) framhåller i sin bok *Autism och autismliknade tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna* att själva ordet autism kommer från Eugen Bleuler som 1911 ska ha skapat begreppet med hjälp av det grekiska ordet *autos* som betyder "själv". Bleuler syftade enligt Gillberg (1999) på det självcentrerade tänkandet som ansågs utmärkande för schizofreni. Autism i betydelsen egocentricitet/självförsjunkhet kom länge att ses som ett symptom på schizofreni.

Idag använder man termen autism framför allt när man pratar om syndromet autism med debut i barndomen (Gillberg, 1999). Gerland (1998) framhåller i sin bok *På förekommen anledning – om människosyn, "biologism" och autism* att vi befinner oss just nu vad som kallas för "normalvetenskap". Gerland (1998) påpekar att den vetenskapen utgörs av bland annat av kunskapen om att autism är ett funktionshinder, medfött eller tidigt förvärvat genom till exempel hjärnpåverkan efter sjukdom, som har biologiska orsaker. Vidare menar författaren att man inte känner till orsaken i alla fall av autism, men Gerland (1998) hävdar att man vet att till exempel att om kvinnan är gravid och har röda hund under graviditeten kan det ge autism hos barnet. Åström (2009) skriver i sin bok *Lexikon A – Ö, lärarutbildning, skola, pedagogik* att autism är ett funktionshinder som beror på en hjärnskada. Vidare står det att autism finns i två olika former och dessa är schizofren autism och infantil autism eller som man också kan säga autistiskt syndrom. Dessa två former av autism har inget samband med varandra. Själva huvudkriterierna för autistiskt syndrom är att barnet har en begränsning av ömsesidigt socialt samspel.

Ett annat kriterium är att barnet har en störning i sin kommunikationsutveckling och det tredje kriteriet är att barnet har ett begränsat och enformigt beteendemönster och intresse. Åström (2009) menar att själva sjukdomen autism inte är någon enhetlig sjukdom och hur de tre första symptomen visar sig kunna variera väldigt mycket. Denna skillnad kan bero på hur gammalt barnet är och dess utvecklingsnivå. Heimann och Tjus (1997) skriver i sin bok *Datorer och*

barn med autism att Leo Kanners och Hans Aspergers beskrivningar representerar spännvidden inom det autistiska syndromet. Kanners syndrom anses vara en svårare störning som också ofta inkluderar begåvningshandikapp. Medan Aspergers syndrom ses som en lindrigare variant (Heimann & Tjus, 1997).

2.2 Styrdokument

Det står i Lgr 11 om riktlinjer för grundskolan

Läraren skall

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
 - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
 - får stöd i sin språk-och kommunikationsutveckling,
 - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
 - får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och
 - får möjlighet att arbeta ämnesövergripande

(Lgr 11, sid 14)

För att barn med autism ska må bra är det viktigt att pedagogerna arbetar efter barnens förutsättningar. Precis som det står i Lgr 11 är det angeläget att pedagogen arbetar på ett

sådant sätt så man stärker barnets vilja att lära sig samt att barnet har en tillit sin egen förmåga. Något annat som är viktigt är att pedagogen ger särskilt stöd för de barn som har svårigheter. När man arbetar som pedagog är det viktigt att man samverkar med de andra pedagogerna i arbetslaget för att det ska bli en så bra undervisning som möjligt för barnet med autism. Det står även i Lgr 11 att barnen ska få använda sig av olika uttrycksmedel och detta är viktigt när pedagogen arbetar med barn med autism, eftersom barn med autism uttrycker sig på många olika sätt. Det är även viktigt att pedagogen organiserar och genomför arbetet så att barnet med autism utvecklas efter sina förutsättningar och att pedagogen ser till att barnet stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. När det gäller barn med autism så är det viktigt att de får hjälp med att utveckla sitt språk och sin kontakt med människor. Det är angeläget att barn med autism tycker att det är roligt att lära sig nya saker och att de kan känna att de gör framsteg. Betydelsefullt är också att barn med autism får stöd så att de kan se sammanhang i sin vardag.

2.3 Historik

Holmqvist (1995) skriver i sin bok *Autism- uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning* om Leo Kanner som 1943 skapade begreppet autism. Själva ordet tog han från den vuxenpsykiatriska terminologin. Vidare nämner Holmqvist (1995) att när Kanner började använda sig av begreppet autism så uppstod det en del förvirring som berodde på att Eugen Bleuler använt sig av samma term som ett kärnsymtom vid schizofreni som innebar att den sjuke aktivt drog sig undan från omvärlden. Ett år efter Kanners upptäckt fanns det en barnläkare som hette Hans Asperger som hade kommit fram till liknade upptäckter och som överensstämde med Kanners undersökningsgrupp utan att de hade haft någon kontakt med varandra. En del av de barnen som idag har en lindrig autism får även diagnosen Aspergers Syndrom (Holmqvist, 1995).

Holmqvist (1995) menar att historiken om autism började ännu tidigare eftersom det visar sig att personer hade diagnosen autism även tidigare än 1943 och det finns belegg för det i vetenskaplig litteratur. Det finns bland annat en historia som heter ”The wild boy of Aveyron” och den handlar om en pojke som man hittar i en skog i Frankrike 1789 och det sägs att han var avvikande och föredrog ensamhet. Så Holmqvist (1995) säger att om den pojken hade levat idag hade han troligtvis fått diagnosen autism.

Gillberg (1999) poängterar att Leo Kanner inte trodde att hans artikel som han skrev om *Autistiska störningar i den känslomässiga kontaktförmågan* skulle bli så uppmärksammas av andra läkare i framtiden. Genom denna artikel så uppmärksammandes barn med autism över hela världen även om det till en början var på ett systematiskt vetenskapligt sätt. Forskarna gick enligt Gillberg (1999) tillbaka till Kanners källskrifter och där finns belägg för uppfattningen att själva orsaken till autism är att det finns en störning i föräldrarnas relation till barnet.

Gillberg (1999) framhåller att i den vetenskapliga litteraturen var varken Leo Kanner eller Hans Asperger först med att beskriva barn med autism. Det var istället två andra personer vid namn Jean Itard och John Haslam som vid slutet av 1700-talet hade beskrivit var sitt fall av infantil autism, det ena fallet i Frankrike och det andra i England. Jämfört med Kanner visste inte Haslam och Itard enligt Gillberg (1999) att de hade att göra med ett beteendemässigt syndrom utan de såg istället sina fall som intressanta individer utan att de föreslog något diagnostiskt namn.

Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) menar att genom modern forskning har det visat sig att olika äldre föreställningar om autism är felaktiga. Forskarna menar att autism och autismliknade tillstånd inte orsakas av att föräldrar till barn med autism tar hand om dem på något annorlunda eller felaktigt sätt. Forskare visar att autism i vissa fall kan vara ärftligt .

2.4 Autism

Heimann och Tjus (1997) skriver att det är ungefär fem till tio per tiotusen födda som får symtomen autism samt att det är tre till fyra gånger vanligare att pojkar drabbas än att flickor gör det. Lindberg och Mårtensson (2011) skriver i boken *Familjevardag med autism och asperger – om att komma vidare efter diagnosen* att tidigare var det oftare pojkar som drabbades av autism än flickor. Cohen (2000) framhåller i sin bok *Fokus på autism – vad vi vet, vad vi inte vet och vad vi kan göra för att hjälpa barn med autism* att autismen ger sig tillkänna under det första levnadsåret men i vissa fall så debuterar inte symtomen förrän barnet är två eller tre år gamla.

På senare tid har vården blivit allt bättre på att känna igen flickor med denna typ av svårigheter och sätt att fungera. Det är många flickor med autism som inte får någon diagnos förrän de har blivit lite äldre eftersom de är bättre på att maskera sina svårigheter och många

har specialintressen som inte är lika utmärkande som pojkarnas (Lindberg & Mårtensson, 2011). Även om flickorna uppvisar samma symtom som pojkarna så är det inte alltid att personer i deras omgivning reagerar och inser att en neuropsykiatrisk utredning skulle vara på plats. När det gäller pojkar däremot med samma symtom har de oftare en kortare väg till utredning (Lindberg & Mårtensson, 2011).

Fleischer (2010) framhåller i sin bok *Sett med barns ögon – att förstå sig själv och andra* att barn med autism har svårt att uppföra sig ”normalt” i sociala sammanhang. Barn med autism har även svårt att ingå i ömsesidigt förpliktade relationer liksom att överblicka och avläsa sociala situationer. Orsakerna till detta är olika, en del barn har så lång bearbetningstid att de knappt hinner uppfatta de viktiga detaljerna i en social situation. Andra kan ha svårt att leva sig in i en annan persons situation på grund av antingen bristande flexibilitet eller bristande inlevelseförmåga (Fleischer, 2010). Vissa barn med autism kan reagera på en situation utan att överväga andra, eventuellt mer ändamålsenliga sätt att reagera – de är impulsstyrda.

Andra barn kan ha en så nedsatt idéproduktion att de helt enkelt inte kan komma på något att säga eller göra i en social situation. Det finns även en del barn som inte lärt sig att låta sig regleras av viktiga omsorgspersoner under sin tidiga uppväxt och därför låter de sig inte utan vidare styras av andras normer. Barn med autism har ofta ett starkt socialt intresse och de vill gärna gå in i en relation men de vet inte hur de ska gå till väga. De har inte den nödvändiga sociala kompetensen (Fleischer, 2010).

Vid umgänge med ett barn med autism är det inte diagnosen som ska vara utgångspunkten utan istället ska det vara barnets funktionsnivå. Exempel på detta kan vara, vad klarar det här barnet eller vad behöver barnet för att komma vidare? Själva diagnosen är oväsentlig för uppfostran, undervisning, träning och pedagogisk – psykologisk behandling. Sverige är ett land som gärna indelar människor i grupper och som förses med en etikett (Fleischer, 2010).

Diagnoserna används till och med för att placera barn i grupper tillsammans med andra barn som har liknade problem. Frågan är om barn blir bättre på att umgås genom att titta på andra barn som också har svårt med umgänget? Fördelarna med att ha en diagnos är praktisk när man letar efter information samt att det kan lösgöra resurser och hjälpåtgärder (Fleischer, 2010). Diagnosen kan även innebära en lättnad för föräldrar som får ord på vad som är problemet med deras barn (Fleischer, 2010). Gillberg (1999) framhåller att det finns olika sätt på vilka personer med autism kan få sin diagnos. De kan ha svårigheter med det sociala samspelet och det kan också finnas begränsningar i deras språk och gester. Det går även att

märka att de har "ovanliga" rutiner eller kraftigt avvikande lekbeteenden. Wing (1998) poängterar i sin bok *Autismspektrum – Handbok för föräldrar och professionella* att man kan även lägga märke till autism bland mindre barn genom att de kan vara frånkopplade från den riktiga världen och leva i sin egen värld och vara nöjda med detta om ingen stör dem.

Vidare menar Wing (1998) att en svårighet i den sociala kontakten kan vara att barnet inte tycker om beröring och det kan t ex försvåra påklädning. Gillberg (1999) framhåller att barn med autism kan vilja söka kontakt men att de har svårt att förstå de sociala reglerna. De har även svårt att förstå människors kroppsspråk, ansiktsuttryck och miner och på så sätt kan det uppstå svårigheter. Gillberg (1999) menar att barn med autism ibland kan sakna motivation och initiativ till olika saker. De autistiska barnen kan också sakna den nyfikenhet och viljan att upptäcka saker som vanliga barn har (Gillberg, 1999). Barn med autism söker nästan aldrig hjälp eller visar upp något som de har klarat av för sina föräldrar eller för andra människor (Gillberg, 1999).

Johansson anser enligt Alin Åkerman och Lijeroth (1998) att ett barn med autism inte är helt avskärmat utan det vet bara inte hur det ska komma ut ur sin värld. Istället säger Johansson enligt Alin Åkerman och Lijeroth (1998) att barnet är kvar i sin egen värld och det resulterar i att det saknar tillit till sin egen förmåga att ge. Vidare säger hon att kontakten mellan det inre och yttre inte uppstår när man har autism. Hon menar även att ett barn med autism inte direkt begär att deras behov av uppmärksamhet och gemenskap ska tillfredställas (Alin Åkerman & Lijeroth, 1998).

Alin Åkerman och Lijeroth (1998) beskriver att ofta bedöms barn med autism som döva eller att de har fel på synen. Själva sinnesfunktionerna hos barn med autism är annorlunda och ger ofta starka och ibland smärtsamma upplevelser. Alin Åkerman och Lijeroth (1998) anser att personer med autism kan vara hyperkänsliga och detta innebär att de har väldigt starka men många gånger svårförståliga och kaotiska sinnesupplevelser. Intryck kan verka oförklarliga och främmande för personer med autism och genom att de inte kan förutse och sortera intrycken uppstår kaos.

Personer med autism visar även ett motstånd till kroppsberöring. Det visar sig även att en del tycker det gör ont när man berör dem lätt men uppskattar istället när man tar hårt i dem (Alin Åkerman & Lijeroth, 1998).

”Vanliga” människor uppmärksammar vad andra personer gör mer eller mindre men så är det inte för de personer som har autism. Personer med autism har ett annat tänkande där deras världsbild består av fragment och konsekvenserna blir att det blir svårt att planera och förstå ordningen i olika händelser.

För ett barn är kommunikationen viktig för barnets utveckling. När barnet föds är den första kommunikationen bunden till barnets behov. Det är då kommunikationen med viktiga personer sker och sedan fortsätter denna utveckling under barnets uppväxt. Men denna gemenskap har inte ett barn med autism eftersom de inte har förmågan att använda denna gemenskap (Alin Åkerman & Lijeroth, 1998).

Den största funktionsnedsättningen hos en person med autism är att förstå talspråket och även att använda det själv. Detta gör också att personer med autism inte kan koppla ord till föreställningar och få en mening av det hela. Även den sociala förmågan är inte utvecklad hos personer med autism. Alin Åkerman och Lijeroth (1998) menar att barn med autism inte visar att de är i behov av gemenskap eller uppmärksamhet på samma sätt som andra barn. Det uppstår även svårigheter för barn med autism när de ska leka eftersom de har svårt att anpassa sig till lekens regler och de har heller inte så lätt att lära sig vanor och vardagliga färdigheter.

2.5 Pedagogernas arbetssätt/metod

Det finns vissa metoder som man kan använda sig av som pedagog när man ska arbeta med barn som har autism och dessa metoder kommer jag att skriva om i det här avsnittet.

2.5.1 AKK

Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt och Sigurd Pilesjö (2009) skriver i boken *Alternativ och Kompletterande Kommunikation – i teori och praktik* att AKK som är en förkortning för alternativ kompletterande kommunikation och som är en metod som kan användas när man arbetar med barn som har autism.

Inom AKK finns det två huvudspår och dessa är kropps-, sinnesnära- och manuella AKK-former samt GAKK som är grafiska AKK-former. Heister Trygg, m.fl. (2009) säger att AKK är en BRO insats när talet man måste komplettera eller ersätta i det bristande talet eller

språket i kommunikationen mellan människor. BRO står för det som AKK innefattar vilket är brukare, redskap och omgivning (Heister Trygg, m.fl. 2009).

Brukaren är den person som behöver AKK som hjälpmedel. Redskapen är det som brukaren behöver för att bli förstådd och det är alternativa kommunikationssätt som kan vara teckenkommunikation, bilder eller pictogram. Ett annat kommunikationssätt är att använda sig av samtalsapparater eller kommunikationskortor. Ett tredje sätt är att samtala vilket brukaren gör i sin vanliga miljö med familj, vänner och andra människor i samhället.

Kommunikation är en viktig del för mänskliga relationer och för de som inte kan kommunicera med tal är AKK ett hjälpmedel för att kunna kommunicera via ett annat sätt. Heister Trygg, m.fl. (2009) säger vidare att det bästa är att komma igång med AKK så tidigt som möjligt men att det är aldrig försent att börja med denna metod. Att utveckla AKK tar lång tid men tiden beror på vad det är för funktionsnedsättning personen har och hur ofta man har tid att använda sig av AKK-sätt i vardagen. Vid vetenskapliga undersökningar har det visat sig att med hjälp av AKK-metoder kan även positiv effekter fås på den övriga tal- och språkförmågan. Det är alltså viktigt att man inte slutar prata och bara använda sig av AKK (Heister Trygg, m.fl. 2009).

2.5.2 GAKK

Heister Trygg (2005) skriver i boken *GAKK Grafik AKK- Om saker, bilder och symboler som Alternativ och Kompletterande Kommunikation* att GAKK innebär användande av grafiska/visuella hjälpmedel/bilder: föremål eller symboler, i kommunikativt syfte. AKK är ett samlingsnamn för alla olika alternativa och kompletterande kommunikationsvägar som finns när inte den verbala kommunikationen är tillräcklig. GAKK är alltså en underkategori till AKK och GAKK innefattar olika grafiska, visuella och hjälpmedelsberoende kommunikationssätt eller kommunikationsformer (Heister Trygg, 2005). Det finns ytterligare en underkategori som är manuella, kroppsnära och inte hjälpmedelsberoende kommunikationssätt, vilken är TAKK som står för ”Tecken som AKK”.

GAKK är annorlunda på flera olika sätt från flera manuella kommunikationsvägar på följande två viktiga punkter:

1. I GAKK har man ett tillgängligt ordförråd, vanligen på en kommunikationstavla framför sig, att välja bland medan man till exempel vid TAKK själv måste mobilisera tecknet inom sig och sedan utföra det.
2. För GAKK krävs yttre hjälpmedel som måste organiseras och förvaras. ”Förvaringsutrymmet” är begränsat vilket inte är fallet med TAKK.

(Heister Trygg, 2005, sid 17)

Några olika former av GAKK är:

- Konkreta föremål
- Fotografier
- Tecknade bilder
- Pictogram
- Bliss
- Hela ord
- Fraser, meddelande
- Bokstäver, skriftspråk

(Heister Trygg, 2005, sid 17)

Heister Trygg (2005) nämner att det inte finns någon speciell metod som passar en viss diagnos samt att ingen metod och grafiskt AKK-sätt ska betraktas som fullkomligt. Beukelman & Mirenda menar enligt Heister Trygg (2005) om olika metoder att man ska:

- Granska nya metoder med hoppfull skepticism.
- Akta dig för metoder som säger att de är rätt för alla med autism och som hindrar individanpassning.
- Granska tillgänglig forskning om metoden. Om ingen finns, var skeptisk.

(Heister Trygg, 2005, sid 23)

Heister Trygg (2005) beskriver att GAKK ska introduceras och användas i vardagen och i naturliga situationer. Det gäller att tidigt utveckla ordförråd och abstrakt symbolinlärning. I den naturliga miljön får barnets intresse styra. GAKK tränas i interaktion, i samspel och inte genom undervisning och förhör.

Där finns en metod som heter Hanenmetoden och den bygger på att den vuxne lär sig ett förhållningssätt i vardagen så de anpassar sig mer efter barnets förmåga och i högre grad låter barnets fokus och kommunikationsförsök styra samspelet. Den vuxne utgör en språklig modell på en efter barnet anpassad nivå. En god kartläggning för att börja med GAKK är att pedagogen samlar in information från personer som känner barnet och har detta som utgångsläge för insatser som föreslås (Heister Trygg, 2005).

För att föreslå AKK-åtgärder behöver man veta och ha samsyn kring hur barnets totala kommunikativa behov ser ut. Förutsättningar för en lyckad GAKK – planering är:

- Kartläggning med utgångspunkt i kommunikativa behov.
- Process som bygger på konsensus och öppenhet.
- Samverkan mellan expertis och omgivning.

(Heister Trygg, 2005, sid 72)

Ett barn som behöver GAKK behöver bli utsatt för en massa saker och bilder innan hon eller han kan förväntas använda de på egen hand på ett medvetet sätt så att de får ett ”grafiskt språkbad”.

Heister Trygg (2005) menar att det finns många likheter med en normal språkutveckling men att det även finns stora skillnader som måste beaktas. Speciellt på hur grafiska föremål och bilder ska användas för att stödja språkupbyggnaden. Genom att den vuxne tillsammans med barnet börjar använda sig av olika visuella verktyg, det som finns runtomkring och på så sätt är man redan igång (Heister Trygg, 2005). De grafiska kommunikationsvägarna ska höra ihop med begrepp i omvärlden, konkreta situationer och de talade ord som andra använder. Barnet måste få veta vad saker används till, hur de ser ut och vad de heter. Ibland är det inte säkert att barnet snabbt förstår sig på att använda konkreta föremål eller bilder på ett medvetet sätt. Till

en början får den vuxne också övertolka barnets blickar mot föremål eller bilder som medveten kommunikation (Heister Trygg, 2005).

För att GAKK ska fungera är det viktigt att barnet har tillgång till en kommunikativ miljö. Barnets hem är den allra viktigaste miljön men barnet behöver också daglig verksamhet och kontakt med andra utanför hemmet samt att barnet får stöd i den kommunikativa utvecklingen. Det kan dock inte åstadkommas varsomhelst för det förutsätter bland annat mycket stöd och utbildning. (Heister Trygg, 2005).

2.5.3 Pictogram

Det framgår i Falcks (2001) bok *Pictogram i praktiken* att det är nästan trettio år sedan den första utgåvan av svenska pictogram utgavs. I början innehöll pictogram fyrahundra symboler men sedan har symbolsystemet uppdaterats och nu omfattar det ungefär 1000 stycken. På dessa år har pictogrammen ständigt omprövats, utvecklats och reviderats. Falck (2001) säger att för att få mer bredd i verksamheten har det tillsatts en rådgivande pictogramnämnd. I den nämnden finns bland annat representanter från särskola och dagcenter.

Bilderna man använder sig av i pictogram är vita mot svart bakgrund och detta gör att de behåller sin tydlighet även om det är mindre bilder. Falck (2001) omnämner att man kan såklart ha färgglada bilder eller fotografier att samtala om men pictogram är bildsymboler att kommunicera med. Det har gjorts en del undersökningar där utvecklingsstörda i olika åldrar har fått visa hur de tolkar nya pictogram utan någon inläring. En del pictogram är svåra och kan feltolkas samt att ord också är svåra att förstå innan man har lärt sig innebörden av dem (Falck, 2001). Både vuxna och barn med utvecklingsstörning lär sig också att tolka symbolerna. Bara att genom erbjuda tal och när språkstörda få chansen att "bada" i tecken, kommunikation och pictogram vet pedagoger hur långt de barnen kan nå.

Falck (2001) menar att pictogramets 1000 olika symboler är inget naturligt språk som vi omges av utan det krävs en medveten träning och undervisning. När det finns människor på bilderna i ett pictogram så saknar de hals, detta gör att blicken dras till det halslösa huvudet. I symboler där mimiken är betydelsebärande kan det halslösa huvudet göras större i förhållande till kroppen.

Falck (2001) framhåller att det är vissa pedagoger som frågar när det är lämpligt att börja med AKK-träning. Experterna anser att det gäller att ta tillvara de funktionshindrade barnens

utvecklingsmöjligheter i tidig ålder. Mimik, kroppsspråk och gester är något som förtydligar talspråket och i kommunikationen med små barn använder vi spontant dessa kanaler. De som är svårt utvecklingsstörda behöver detta stödet hela livet (Falck, 2001).

2.5.4 TAKK

Heister Trygg (2010) menar i boken *TAKK – Tecken som AKK* att TAKK står för Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. TAKK är den mest utbredda formella AKK-formen. I TAKK lånar man sig av tecken från det svenska teckenspråket men för övrigt så skiljer sig TAKK och teckenspråket åt vad gäller målgrupp, syfte, metoder, alternativ och kompetens hos den som lär ut och TAKK är mycket mer än bara tecken. Skillnader mellan TAKK och teckenspråk är:

Målgrupp: Teckenspråk – Döva, TAKK – Hörande personer med (risk för) språkstörning

Syften: Teckenspråk – Utgör språket, TAKK – Bygger språk, underlättar språkförståelsen

Alternativ: Teckenspråk – saknas för målgruppen, TAKK – Tal eller annan AKK

Metoder för lärande: Teckenspråk – Förstaspråksinläring, alternativ språkundervisning, TAKK – Förstaspråksinläring

Förhållande till talat språk: Teckenspråk – Alternativ, TAKK – Komplement

Utbildning/kompetens hos utbildaren: Teckenspråk – Teckenspråkslärare/teckenspråk, TAKK – logoped, specialpedagog/språk, kommunikation, AKK

(Heister Trygg, 2010, sid 11)

I TAKK använder man sig alltid av tecken tillsammans med talat språk och följer talspråkets grammatik. Ett barn som använder sig av TAKK som stöd under en period kan sen övergå till talspråk eller andra AKK-former. TAKK kan även användas parallellt med talspråk eller andra AKK-former. En del tänker mest på att TAKK är ett sätt för individen att uttrycka sig. Men TAKK används lika mycket för att individen ska förstå. Med TAKK bygger man språk. Vissa barn med autism behöver TAKK för uppmärksamhet, koncentration och förståelse men använder kanske inte tecken tillbaka. Många behöver både grafisk AKK och TAKK.

Människor med auditiva svårigheter uppmärksammar lättare tecken än tal. Personer runt barnet som behöver TAKK behöver kunskap om tecken och kunskap om kommunikation, språk, tal, kommunikationsnedsättning och olika alternativa kommunikationsvägar. De behöver även tillgång till kompetenta personer som kan bedöma om TAKK är lämplig kommunikationsform för en ett visst barn och som kan beskriva hur stödet ska ges. Det första steget i en TAKK – process är att avgöra om man ska introducera TAKK. Då behöver man ta ställning till och försöka skapa en samsyn kring frågor som:

- Hur ser kommunikationen ut idag – vilka kommunikativa behov behöver vi tillgodose?
- Är TAKK det som svarar bäst mot behoven?
- Klarar omgivningen att tillägna sig TAKK?
- Hur ska TAKK införas?
- Hur långt förväntas vi komma med TAKK?
- Hur och när ska vi börja?
- Vilken utbildning och vilket stöd behöver omgivningen?

(Heister Trygg, 2010, sid 33)

Heister Trygg (2010) poängterar några saker att tänka på för att underlätta genomförandet av TAKK och för att få ett lyckat resultat:

- Klargör tydligt målet med tecknandet
- Se till att alla drar åt samma håll och är motiverade
- Alla i omgivningen ska få utbildning – inte bara i tecken, utan i metoden TAKK
- Sätt igång direkt – använd de tecken du kan, och lär dig fler
- Använd tecken både för att stödja förståelse och för att ge modell för användande
- Använd tecken hela dagen, i alla situationer
- Fortsätt att teckna även om barnet/den vuxne inte börja använda tecken direkt

- Fortsätt att teckna även om barnet/den vuxne börjar tala mer
- Se till att få fortsatt utbildning och kontinuerligt stöd

(Heister Trygg, 2010, sid 64)

2.5.5 TEACCH

Basprinciper i TEACCH – programmet

- Livsperspektiv, från förskola till vuxenlivet
- Samarbete med föräldrar/vårdnadshavare
- Utgångspunkt i intressen
- Självständighetsutveckling
- Struktur av material, arbetsplats m.m.
- Visualisering
- Belöning

(Alin Åkerman & Lijeroth, 1998, sid 119)

Mesibov, Shea och Schopler (2007) menar i sin bok *TEACCH – vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna* att själva arbetet med TEACCH metoden bygger på en helhetssyn där man innefattar hela personen med autism samt hela livet från det att man får diagnos till förskola och skola, till arbete, fritid och boende i vuxen ålder.

Det bygger även på engagemang och att pedagogen ska ha ett synsätt där man tar fram styrkor hos personer som har autism. Själva bemötandet sker genom att pedagogen skapar förutsättningar genom lärande, anpassar omgivningen samt att personal och föräldrar blir utbildade.

Förkortningen TEACCH står för Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children. TEACCH – programmet har använts i mer än trettio år och på ett kreativt sätt utvecklas och införs ett gemensamt system för hjälp och stöd till personer med autism eller autismliknade tillstånd. TEACCH har utvecklats för att med hjälp

av detta lära ut de kommunikativa och sociala färdigheter som personer med autism behöver för att kunna fungera i dagens samhälle (Mesibov, Shea & Schopler, 2007).

Projektet med TEACCH-programet började redan år 1966 av Eric Shcopler då man arbetade med barn med autism och barnens föräldrar sågs mer som medbehandlare än som orsaker till problemet.

Andra fasen av TEACCH-programet började år 1972 då Eric Shcopler började visa sitt forskningsresultat och sina kunskaper för att få politiskt och ekonomiskt stöd. Det behövdes mer ekonomiskt stöd för att kunna fortsätta att ha kvar utbildningen och den pågående forskningen om autism (Mesibov, Shea & Schopler, 2007).

Efter något år hade det bildats ett internationellt nätverk med föräldrar och professionella behandlare som hade stort intresse för att arbeta med autism. Tredje fasen var mellan 1978 till 1983 och den inriktade sig på att lärandet skulle ske direkt från barnen och deras föräldrar för att genom det få nya inriktningar.

De barn som hade varit med i forskningarna hade blivit äldre och programmet var inte riktigt anpassat till äldre personer. Då lyckades man få med sig Gary Mesibov som började leda utvecklingen av interventionsprogram för vuxna med autism (Mesibov, Shea & Schopler, 2007).

Nu finns det flera program som utvecklats för vuxna med autism t.ex. grupper för träning av sociala färdigheter och arbetsplatsprogram. Mesibov, Shea och Schopler (2007) menar att med hjälp av dessa program kan klyftan kanske minskas mellan personer med autism och det teknologiska samhället. Klyftan mellan föräldrar och professionella behandlare började förändras. Den klyftan hade byggts genom en massa missuppfattningar men den bearbetades med hjälp av en samarbetsmodell. Mesibov, Shea och Schopler (2007) säger att där finns vissa grundvärderingar i TEACCH – programmet.

Den första grundvärderingen är att förståelse och acceptans för personer med autism eller autismliknade tillstånd ska finnas. Den andra grundvärderingen är att programmet hela tiden ska förbättras och ha en stark arbetsmoral. Den tredje värderingen är att de som är med och arbetar med TEACCH – programmet inte överdrivet ska imponera med sina slutsatser, profession eller befattning samt att de har en informell inställning. Den fjärde grundvärderingen är att arbetet med TEACCH utmärks av starkt samarbete och samverkan.

Själva fokuspunkten i TEACCH ligger på samarbetet mellan föräldrar och professionella. Den femte och sista grundvärderingen i TEACCH – programmet är att de som arbetar med programmet söker det bästa hos sig själva och hos andra och genom det utvecklas programmet på ett bra sätt (Mesibov, Shea & Schopler, 2007).

Uppnådda resultat med hjälp av TEACCH – programmet är bl.a:

- Högre självständighet hos människor med autism.
- Ett flertal klarar ett arbete ute i samhället.
- Många beteendestörningar har avtagit och en bättre social förmåga har utvecklats.
- Anhöriga till människor med autism mår psykiskt bättre efter att programmet har börjat tillämpas.
- En del samhällsekonomiska vinster har påvisats

(Alin Åkerman & Lijeroth, 1998, sid 119-120)

2.5.6 Sociala berättelser och seriesamtal

Lundkvist (2007) framhåller i sin bok *När tålamodsburken rinner över – om att ritprata* om en pedagog vid namn Carol Gray som är från Jenison i Michigan i USA. Hon har under flera år arbetat med barn och ungdomar inom autismspektret. Tillsammans med dem har hon utarbetat ett hjälpmedel för att förbättra den kommunikativa och sociala förståelsen, det vill säga sociala berättelser och seriesamtal.

Andersson (2000) beskriver i boken *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal* att man kan använda sig av sociala berättelser och seriesamtal som ett pedagogiskt redskap för barn som har svårt att förstå den verbala kommunikationen men kan också användas för barn som behöver stimulera flera sinnen för att förstå samt för barn som behöver ha nerskrivna levnadsregler eller strategier för att komma ihåg olika saker.

Andersson (2000) poängterar att sociala berättelser och seriesamtal är ritade och skrivna förklaringar och strategier. När pedagogen gör en social berättelse eller ett seriesamtal så ger det inblick i orsaken och verkan och sätter händelsen i ett sammanhang. Detta är redskap som ger bättre social kompetens. Pedagogerna kan börja använda sig av sociala berättelser och

seriesamtal med barn från tre årsåldern och uppåt. Pedagogen måste tänka på att göra de sociala berättelserna och seriesamtalen utifrån barnens ålder och utvecklingsnivå. Görs en social berättelse i ord måste barnet kunna läsa eller tolka det som står samt om berättelsen består av bilder måste barnet förstå bildsekvensen.

Balldin lyfter fram enligt Andersson (2001) i boken *Sociala berättelser och Seriesamtal – teori och praktik* att när en pedagog skriver en social berättelse finns det vissa riktlinjer för hur man introducerar och presenterar en social berättelse. Vidare skriver Balldin enligt Andersson (2001) att riktlinjerna för sociala berättelser bygger på vissa antaganden om de bakomliggande svårigheterna vid autism men man måste även ta stor hänsyn till individuella skillnader.

Andersson (2000) hävdar att de olika sociala berättelserna är alltid ett svar på ett behov hos barnet. Det är viktigt att som pedagog definiera och formulera problemen och sen får pedagog välja ut det problem som förekommer ofta och som beräknas som möjligt att förändra. Den pedagog som gör en social berättelse måste ha allmän kunskap om barnets funktionshinder och även specifik kunskap om det barn till vilken berättelsen skrivs samt ingående kännedom om situationen som berättelsen ska handla om.

Andersson (2000) poängterar att de sociala berättelserna är individrelaterade. Berättelserna grundar sig på olika situationer som barnet inte behärskar eller har svårt att hantera. Det brukar alltid finnas minst två olika godtagbara uppfattningar om situationen. Den ena är barnets egen uppfattning och den andra är uppfattningen som personerna i omgivningen har. De som lyfter fram problemområdet är föräldrarna till barnet samt pedagogerna och tillsammans sätter de problemsituationen i relation till ”normalt” önskvärt beteende. Innan pedagog skriver berättelsen måste man skaffa kunskap om situationen genom att observera och samla information. Det man ska undersöka är:

- Vad ser, hör, upplever förstår personen/omgivningen?
- Vad händer före, under, efter situationen?
- Vad finns för gemensam/delad upplevelse av situationen?
- I vilka avseenden skiljer sig uppfattningarna av situationen?
- Vad ska förändras, läras in, regleras?

- Vilket är målet?

(Andersson, 2000, sid 18)

Själva utformningen av de sociala berättelserna ska innehålla:

- Deskriptiva, berättande och förklarande meningar. Dessa meningar ger en objektiv syn på situationen, utan pekpinningar. De beskriver och ger en bakgrund. Oftast startar berättelsen med deskriptiva meningar.
- Perspektiva meningar beskriver personens och andra människors reaktioner. Vad de ser, hör och tänker och hur de upplever situationen.
- Direktiva meningar berättar vad och hur personen ska göra för att lyckas. De förtydligar och försöker motivera till önskvärda reaktioner och förväntade beteenden.
- Kontrollmeningar, avslutande meningar. Den sociala berättelsen avslutas positivt och ger förslag på lösningar. Dessa lösningar är personens nycklar, redskap för att komma ihåg och bemästra situationen. Ibland är det personen som kommer med förslag och utformar avslutningen.

(Andersson, 2000, sid 19)

När pedagogen ska skriva en social berättelse ska den skrivas i jagform. Ordvalet som används ska anpassas till barnets ordförråd och sätt att uttrycka sig. Några ord som helst ska undvikas att skrivas i social berättelse är inte, aldrig, alltid. Dessa ord är negativa och definitiva ord som kan vara svåra att leva upp till (Andersson, 2000).

Själva layouten är också individbaserad. Pedagog anpassar textmassorna och markerar viktiga ord och meningar. Även illustrationer ska göras för att texten lättare ska förstås. För vissa barn är det bilden som talar (Andersson, 2000). När pedagogen har gjort klart berättelsen ska den presenteras för barnet i fråga.

Den pedagog som ska presentera den sociala berättelsen ska ha goda relationer till barnet. När bilden presenteras ska det göras i en välkänd och avspänd miljö. Själva berättelsen läses högt av barnet själv eller av den pedagog som presenterade berättelsen. Efter det att berättelsen har blivit läst så ska det finnas tillfälle till kommentarer och förklaringar utifrån texten (Andersson, 2000).

Andersson (2000) anser att den sociala berättelsen ska finnas i många exemplar för att finnas tillgängliga i alla miljöer där den beskrivna situationen uppkommer. Berättelsen ska hållas aktiv och läsas inför varje tillfälle där berättelsen kan vara till hjälp. Det är viktigt att pedagogen ser till att berättelsen alltid hålls aktuell tills beteendet upphör.

De sociala berättelserna kan:

- Beskriva olika beteenden om rädsla, aggressivitet, fixeringar, tvång
- Tydliggöra vanor, rutiner, förändringar
- Förklara teoretiska kunskaper och abstrakta situationer
- Utformas som en instruktion eller hjälp att generalisera ett beteende

(Andersson, 2000, sid 22)

Andersson (2000) anser att utvärderingen av de sociala berättelserna kan skifta, vissa berättelser kan behöva användas en längre tid innan man är helt klar över en positiv förändring. Om en berättelse har varit aktiv och konsekvent använd i några veckor utan några påtagliga resultat måste man som pedagog revidera berättelsen eller fundera över om den använts på rätt sätt av alla berörda. När barnet är van vid denna metod kan man använda sig av flera sociala berättelser samtidigt. Andersson (2000) poängterar att när pedagogen skriver en social berättelse ska den alltid hjälpa barnet i fråga. Vidare ska den sociala berättelsen vara till självhjälp utan några förmaningar. Andersson (2000) framhåller även att den sociala berättelsen behandlar dåtid, nutid och framtid.

Andersson (2000) poängterar om seriesamtal att det är alltid ett samspel mellan två eller flera personer. När pedagogen gör seriesamtalet måste man tänka på att barnet i fråga måste vara intresserad av bilder och förstå bildens budskap. Själva seriesamtalet ska göras i nära anslutning till den aktuella situationen.

Serien:

- Identifierar och tolkar vad människor, säger, tänker, känner och gör
- Illustrerar abstrakta situationer och beteenden som är svåra att förstå
- Talar om vad som föregick en händelse, vad som händer och beskriver hur det är nu

- Tillrättalägger och planerar för framtiden
- Slår ner på det snabba skeendet i händelsen
- Analyserar, visualiserar och delar upp händelsen

(Andersson, 2000, sid 25)

Den pedagog som ritar och skriver seriesamtalet med barnet måste vara lyhörd och ha en accepterande attityd. Det kan förekomma att barnet själv tar över ritandet och det gör inget för det kan vara till hjälp att förstå hur barnet tänker, känner och upplever situationen. De bilder som ritas i ett seriesamtal är enkla och av streckgubbskaraktär. Vissa barn vill att streckgubbarna ska ha hår, glasögon och näsa för att de vill kunna identifiera sig med teckningarna (Andersson, 2000).

Andersson (2000) framhåller att ofta är seriesamtalen oplanerade eftersom det är situationen som avgör det. Om det är något speciellt som har hänt till exempel på rasten eller i matkön då är det tillfälle för pedagogen att ta fram papper och penna och göra en serie för att förklara för barnet. Om inte barnet själv har händelseförloppet klart för sig och är omedveten om själva orsaken till händelsen så kan man börja baklänges genom att rita hur situationen är just nu och vad som hände tidigare.

Genom detta sätt kommer pedagogen fram till den episod som utlöste det hela. Därefter får man numrera bilderna och börja berätta serien från "rätt håll". Serien kan även sparas för att stimulera minnet på barnet och rekonstruera händelseförloppet (Andersson, 2000).

Något att tänka på:

- En social berättelse bygger på ett identifierat behov. Den skrivs av omgivningen. Den läses och används tills önskvärt resultat uppnåtts.
- Seriesamtalet görs tillsammans med personen i eller direkt efter en händelse. Det tydliggör sammanhanget i ett snabbt händelseförlopp.
- Både sociala berättelser och seriesamtal är individbaserade. De kräver kunskap om personen och funktionshindret.

(Andersson, 2000, sid 27)

Gerland (2011) anser i boken *Hjälpmedelsboken – Psykiska funktionsnedsättningar – För människor med ADHD, Aspergers syndrom, OCD, och psykosjukdomar, deras anhöriga och personal* att som pedagog kan man rita trappor med barn med autism. Denna trappa är en användbar bild när till exempel barnets mål och drömmar ska diskuteras. När barnet ska bemötas är det viktigt att detta görs med respekt och fingertoppskänsla. Till en början är det kanske svårt för barnet själv att komma på vad som ska stå trappstegen men efter ett tag brukar många ha mer och mer att bidra med själva. Om pedagogen skriver in de olika stegen för barnet måste pedagogen se till att barnet håller med om de olika stegen (Gerland, 2011). Denna trappa är ett hjälpmedel vid samtal och ska vara till hjälp. Hjälpen består i att det blir tydligt och att det finns ett antal steg man behöver ta för att nå målet. Att barnet tar stegen innebär inte att det finns någon garanti för att barnet uppnår det man önskar, men sannolikheten är större. Alla trappsteg behöver inte fyllas i från början (Gerland, 2011).

2.5.7 Datorn som stöd för barn med autism

Heimann och Tjus (1997) poängterar att ett bland de tidiga försöken att använda datorer som hjälpmedel för barn med autism skildrades i början av 1970-talet av Kenneth Mark Colby, en amerikans forskare vid Stanford-universitetet i Kalifornien. Colby hade byggt upp ett datorprogram där barn med autism kunde undersöka språket på ett lekfullt sätt. Ett exempel på detta är om ett barn skriver bokstaven H då får barnet direkt höra datorn säga bokstaven och därefter visas en springande häst på skärmen samtidigt som man hör ljudet av klapprande hovar (Heimann & Tjus, 1997).

Colby gjorde enligt Heimann och Tjus (1997) en undersökning där han lät sjutton barn med autism pröva programmet och han såg positiva förändringar hos tretton av de barnen. Heimann och Tjus (1997) skriver att Colby observerade ett barn som tidigare inte hade pratat, började plötsligt använda språket även om det var i begränsad omfattning. Colby kunde även se effekter vad det gällde barns motivation och visade sig genom att de helt enkelt hade roligt. Även om Colby kom fram till ett positivt resultat så påverkade det aldrig riktigt omhändertagandet av barn med autism i någon högre grad. Bland annat berodde det på att det program Colby hade byggt upp behövde en sådan datorkraft som inte på något sätt var allmänt tillgänglig vid den tidpunkt som Colby genomförde sin studie (Heimann & Tjus, 1997).

Det är inte förrän nu flera år senare som det har blivit möjligt att mer generellt använda multimediateknik som grund för olika inlärningsprogram vare sig de är riktade till barn med handikapp eller utan. Heimann och Tjus (1997) framhåller att för barn med autism är datorn ännu idag inte en allmänt accepterad resurs. Fortfarande kan man stöta på stark skepsis fastän alltfler föräldrar och pedagoger visar intresse för att använda datorer i sina försök att hjälpa dessa barn.

Heimann och Tjus (1997) beskriver att de själva varit i kontakt med skolor och föräldraföreningar där de har noterat en tydlig attitydförändring under de senaste åren. Alltfler blir villigare att pröva den nya teknikens möjligheter och begränsningar. Men Heimann och Tjus (1997) säger att de ändå får höra kommentarer som ” Datorer är inte bra för barn med autism, de ska lära sig umgås med människor istället” eller ”Att använda datorer passar inte våra barn, och förresten stämmer det inte med vår pedagogik heller”.

Heimann och Tjus (1997) poängterar att den tyska psykologen Vera Bernard-Optiz har gjort två studier där hon jämförde inläringseffekten av datorstödd undervisning med den inläring som äger rum inom den mer traditionella pedagogiken för barn med autism. I en av studierna deltog arton personer med autism i åldern fem till trettioett som samtliga dels fick arbeta med datorer och dels fick traditionell undervisning. Resultatet av studien visade att sex barn lärde sig mer genom att arbeta med datorer, en lärde sig mest i den vanliga skolsituationen medan ingen skillnad mellan de olika undervisningssituationerna noterades för de övriga elva personerna som ingick (Heimann & Tjus, 1997). Forskarna kunde se tydliga effekter av datoranvändningen hos några barn. En sjuårig pojke minskade sitt ekotal dramatiskt som en följd av datorinterventionen och en sexårig fick en kraftig förbättrad förmåga att uttrycka sig skriftligt.

Även om det inte var någon större skillnad om de fick använda datorn eller fick den vanliga undervisningen rapporterade pedagogerna att datorn påverkade barnens motivation positivt (Heimann & Tjus, 1997).

Psykologen John Swettenham har utfört ett försök om hur datorn kan användas. De försöken har gällt att träna barns förståelse för att varje människa ser världen ur ett eget unikt perspektiv och på så vis även har egna avsikter och intentioner som skiljer sig från andra personers. Den här mentala förmågan som även är kallad för theory of mind anses av många forskare vara hämmad eller kraftig försenad hos barn med autism (Heimann & Tjus, 1997).

Fördelen med att använda just datorn för theory of mind träning motiverades i första hand utifrån tre faktorer:

- Datorer kräver inte någon social kompetens.
- Datorer är tydliga och förutsägbara.
- Barnet ges en aktiv kontroll över sitt arbete.

(Heimann & Tjus, 1997, sid 33)

Heimann och Tjus (1997) finner att det finns en hel del positiva resultat som tyder på att datorer verkligen kan hjälpa barn med autism samt att det även finns en stor variation om hur man kan använda sig av datorn för barn med autism. Trots den stora variationen som finns i olika studier är det svårt att forma generella rekommendationer kring hur barn med autism bäst kan få hjälp genom att använda datorn. Resultaten av olika studier väcker ändå förhoppningen om att datorn för vissa barn med autism kan bli ett stöd för såväl den språkliga som den kommunikativa utvecklingen (Heimann & Tjus, 1997).

2.5.8 KBT

Svirsky(2010) framhåller i boken *KBT – att tillämpa metoden med barn och ungdomar* att innan man börjar med en behandling av KBT ska en bedömning av barnets problematik göras. Bedömningen leder sedan fram till en beteendeanalys som i sin tur ligger till grund för planeringen av behandlingen. Under själva bedömningsamtalet är det mycket information som ska komma fram eftersom den är viktig för förståelsen för problemet. Det som främst ska kartläggas är:

- Hur problemet yttrar sig.
- I vilka situationer problemet yttrar sig.
- Hur påverkas barnets liv och vardag.
- Hur barnet har försökt hantera problemet.
- Hur föräldrarna har försökt hantera problemet.

- Om andra behandlingar har provats för det aktuella problemet och i så fall vilka och med vilket resultat.
- Hur barnet fungerar i olika sociala sammanhang (i skolan, med jämnåriga som barnet känner, med andra vuxna och så vidare).
- Barnets somatiska hälsa.
- Om någon av föräldrarna känner igen problemet från sig själv, barnets syskon eller andra familjemedlemmar.

(Svirsky, 2010, sid 57)

Adolfsson och Elmfeldt Öhrskog (2010) beskriver i sin bok *KBT och barn – Handbok med praktiska råd till föräldrar, förskola och skola* att KBT står för kognitiv beteendeterapi och det är en behandlingsform som utgår från kognitiva teorier och inlärningspsykologi där tonvikten ligger i samspelet mellan individen och omgivningen här och nu.

Adolfsson och Elmfeldt Öhrskog (2010) skriver att om man ska kunna ta till sig och förstå KBT som metod är det viktigt att känna till principerna bakom inlärningspsykologi, hur dessa kan förklara barnets beteende samt hur ett genomtänkt förhållningssätt kan påverka vad barnet gör och inte gör. De kognitiva teorierna beskriver hur våra tankar påverkar vad vi känner och gör och beteendeterapi grundar sig på inlärningspsykologiska principer för hur beteende uppkommer och bevaras (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

Själva begreppet beteende inom KBT innefattar såväl fysiologiska reaktioner, tankar, känslor som det observerbara beteendet. Det ser olika ut beroende på vilka delar som fokuseras på i behandlingen men generellt kan sägas att om det är barn och speciellt barn med neuropsykiatriska svårigheter som det arbetas med så ligger betoningen på vad barnet gör (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

Utgångspunkten är beteendet och att försöka förstå i vilka situationer det uppkommer och varför det fortsätter att finnas kvar. Adolfsson och Elmfeldt Öhrskog (2010) skriver att beteendet kan delas in två olika kategorier det viljestyrda beteendet och det icke-viljestyrda.

Det icke-viljestyrda utlöses automatiskt när man utsätts för en viss situation medan det viljestyrda kan sättas igång och stoppas när man själv vill. En viktig bas för KBT är inlärningssteorin och den fokuserar på människans förmåga att lära in och lära om. Adolfsson

& Elmfeldt Öhrskog (2010) skriver att i KBT utgås ifrån att alla beteende som lönar sig och fyller en funktion kommer att fortsätta och/eller öka i omfattning.

Även om ett beteende är ”bra” eller ”dåligt” är det som händer efter beteendet, själva konsekvensen, helt avgörande. Om pedagogen ger barnet beröm och uppmärksamhet för bra arbete kommer sannolikheten för att beteendet ska uppstå igen i liknande situation att öka. Sannolikheten är lika stor att negativt beteende ska uppstå igen i en liknande situation om barnet får uppmärksamhet för det. Ett beteende som inte har någon funktion eller som blir bestraffat kommer istället att avta eller upphöra (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

Dock är bestraffning ett dåligt alternativ eftersom det är en metod som nästan alltid endast fungerar på kort sikt. Det vill säga att beteendet upphör för stunden men kommer med stor sannolikhet tillbaka igen. För att öka sannolikheten att barnet gör likadant igen är att ge barnet beröm och uppmärksamhet (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010). För tjat, hot, irritation och kritik är ett betydligt mindre effektivt förhållningssätt.

Ibland räcker det inte att bara ge barnet beröm och uppmärksamhet för att förändra ett beteende. Då kan införandet av belöningar för att uppmuntra rätt beteende hjälpa. Barnet kan belönas direkt efter ett önskvärt beteende eller så kan ett belöningssystem införas (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

Adolfsson och Elmfeldt Öhrskog (2010) skriver att pedagogen får tänka på att ge barnet uppmärksamhet i rätt situation så att det beteende förstärks som man vill ska uppstå igen. Det finns en stor skillnad på belöning och muta. En muta innebär att pedagogen utlovar något när barnet redan har vägrat att göra som det blivit tillsagt.

En konsekvens av detta är att barnet lär sig att det lönar sig att vägra (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010). Om barnet har fått beröm och en massa uppmärksamhet men att det ”dåliga” beteendet fortsätter så är det lätt att ta till bestraffning men det fungerar bara på kort sikt och ingen varaktig förändring i barnets beteende uppnås (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

På lång sikt är konsekvensen att hela tiden måste fler och hårdare bestraffningar tas till för att få tillfällig effekt. Vidare är effekten av bestraffning tydligt kopplad till om den person som utdelar straffet finns i barnets närvaro (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

Sammanfattningsvis är bestraffning en ineffektiv och dålig metod som i princip aldrig ger en varaktig förändring av ett beteende. Istället gäller det att hitta nya infallsvinklar på problemet.

Kanske behövs samtal med någon professionell för att få hjälp att hitta lämpig strategi och/eller metod (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

En avgörande betydelse när man arbetar med beteendeförändring är att ha ett konsekvent förhållningssätt. Har pedagogen bestämt sig för att till exempel säga till barnet att stänga av datorn måste pedagogen helt enkelt vara beredd att följa upp tillsägelsen oavsett om det leder till tjafs och/eller konflikter (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010). Gör inte pedagogen detta leder det lätt till att barnet lär sig att han eller hon inte behöver lyssna på vad pedagogen säger för det händer ändå ingenting. Konsekvensen av detta blir då ofta tjat och en upplevelse av att barnet inte bryr sig om ifall det blir tillsagt. Ibland som vuxen kan man välja att ta diskussionen med barnet senare samma dag om en eventuell konflikt kan få stora negativa konsekvenser vid den aktuella tidpunkten (Adolfsson & Elmfeldt Öhrskog, 2010).

2.5.9 TBA

Eikeseth och Svartdal (2007) framhåller i sin bok *Tillämpad beteendeanalys* att en grupp forskare i början av 1960-talet började betrakta tillståndet autism som ett beteendemässigt fenomen istället för ett symptom på en underliggande emotionell störning av psykogen art. Eikeseth och Svartdal (2007) skriver att forskaren Ferster blev inspirerad av Skinners radikalbehaviorism och Ferster antog att problemet var av inlärningsmässig art. Ferster menade enligt Eikeseth och Svartdal (2007) att för barn med autism kunde deras bristande utveckling ha samband med att sociala stimuli som närhet, beröm och social uppmärksamhet inte hade förstärkande egenskaper för dessa barns beteende. Eikeseth och Svartdal (2007) framhåller att flera studier genomfördes för att styrka detta antagande. Så lät man etablera enkla färdigheter hos barn med autism där mat användes som förstärkare. Fersters studier bidrog till att visa att barn med autism kunde utveckla färdigheter med hjälp av inlärningsprinciper där beteenden kan förstärkas (Eikeseth & Svartdal, 2007).

Karlsson (2010) skriver i boken *Beteendestöd i vardagen – Handbok i tillämpad beteendeanalys* att TBA står för tillämpad beteendeanalys och att det mer endast är en samling av procedurer och tekniker för att förändra människors beteenden.

Tillämpad beteendeanalys är ett förhållningssätt som har utvecklats och som används i ett sammanhang. Detta innebär att beteendeanalys har setts och kommer att se olika ut beroende på den tid och det samhälle där den omsätts i praktiken. Förhållningssättet är ett

naturvetenskapligt förhållningssätt och har som sådant ett särskilt sätt att förhålla sig till kunskap och kunskapsutveckling. Till exempel att vetenskap ska vara objektiv och bygga på direkta observationer av olika fenomen (Karlsson, 2010).

Tillämpad beteendeanalys och inlärningspsykologi utgår från naturvetenskapligt synsätt. Det som förenar naturvetenskapliga metoder och som skiljer dessa från andra sätt att skaffa kunskap om människan är att man förlitar sig på systematiska observationer och objektiv datainsamling.

Vetenskap ska vara objektiv och empirisk vilket innebär att den ska vara så fri som möjligt från värderingar och förutfattade meningar. Vid 1980- och 1990-talet så utvecklades det en riktning inom TBA som heter positivt beteendestöd, PBS (Karlsson, 2010). PBS är ett område inom TBA där behovet av etiska riktlinjer och tydligt fokus ligger på livskvalitetshöjande insatser vilket varit extra betydelsefullt. Detta gäller personer med svåra funktionshinder till exempel olika sorters utvecklingsstörningar eller hjärnskador som många gånger inte kan stå upp för sig själva (Karlsson, 2010).

PBS bygger på inlärningsteoretiska principer och tillämpad beteendeanalys och avser till att i första hand öka en individs livskvalitet och i andra hand minska förekomsten av problembeteenden. Strategier som syftar till att öka sannolikheten för önskvärda beteenden förespråkas vilket samtidigt innebär att behovet av problembeteende så som självskadande och aggressiva beteende minskar.

2.5.10 Pedagogernas bemötande

Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) framhåller att den viktigaste pedagogiska principen är att pedagogen strukturerar och ordnar upp omvärlden för barn med autism. Genom att pedagogen gör detta så får barnen en möjlighet till ökad förståelse av vad som finns runt omkring dem och därmed en ökad medvetenhet. De får även mer kontroll och säkerhet och kan då nå längre i sin självständighet. Genom detta minskar deras avvikande beteende. För barn med autism är det viktigt med struktur och det innebär att barnet får hjälp att orientera sig i tid och rum. Barnet ska veta vad man ska göra, när han eller hon ska göra det och även med vem man ska göra det med (Beckman, Kärnevik & Schaumann, 1994).

Axeheim (1999) i skriver i sin bok *En annan verklighet – om barn med autism* att man som pedagog får göra ett specialanpassat undervisningsprogram till varje elev. Själva undervisningsprogrammet handlar först och främst om att göra omvärlden mer förståbar.

Eftersom för många barn med autism är omvärlden totalt kaos. Därför är struktur och rutiner viktiga pedagogiska verktyg.

Själva undervisningsinnehållet för det enskilda barnet grundas på hans/hennes individuella utvecklingsnivå. Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) nämner att en pedagog får även se vad föräldrarnas största dagliga problem med barnet är. Utifrån detta får pedagogerna tänka på vad barnet i första hand ska lära sig.

När pedagogen sedan har satt upp mål och delmål bör föräldrarna och pedagogerna träffas regelbundet för att tillsammans följa upp de mål och delmål som barnet har fått. Som komplement till att ha möte med föräldrar är att ha en kontaktbok för att upprätthålla samarbetet.

Axeheim(1999) skriver att genom att utforma ett undervisningsprogram för varje enskilt barn så får specialpedagogen visa sin kunskap om autism. För att utforma ett bra undervisningsprogram krävs det noggranna observationer samt hänsyn till barnets autism och därmed specifika svårigheter. Svårigheterna är ofta väldigt varierande mellan de berörda barnen. Som pedagog kan man räkna med att man har barnets föräldrar som en samarbetspartner. Det är även självklart att det är föräldrarna som tar det slutgiltiga beslutet om barnet eftersom det är de som känner barnet bäst och vill barnets bästa.

Som pedagog i specialundervisning måste man ha kunskap om identitetsutveckling hos barnet men även respekt för barnet som person samt att man måste vara medveten om hur bemötandet påverkar utvecklingen. Pedagogen ska sträva efter att göra barnet självständigt och inte så "normalt" som möjligt. Barnet ska även vara en deltagare i arbetet och inte en passiv mottagare. Det är även viktigt att tänka på att det kan finnas glädje och stolthet i att vara annorlunda. Arbetet får ske med några få saker i taget tills barnet klarar av dem självständigt (Axeheim, 1999).

Pedagogerna som möter barnen med autism ska vara experter på handikappet och på den pedagogiken som används. En pedagog som bemöter ett barn med autism måste visa stor ödmjukhet. Istället för att barn med autism blir inskolade i skolan så är det viktigt att pedagogerna blir ordentligt inskolade. Detta innebär att pedagogen måste göra ett hembesök hos barnet, i den miljö där det känner sig tryggt. I och med hembesöket så visar det sig till exempel hur barnet kommunicerar, hur han visar att han är hungrig, när han vill gå ut eller gå på toaletten och han visar också om han är orolig eller arg. Vid ett sådant hembesök får

föräldrarna också tillfälle att visa och tala om hur de bedömer barnets styrka och svagheter. Dessa hembesöken bör ske flera gånger (Beckman, Kärnevik & Schaumann, 1994).

Råberg (2010) skriver i *Omsorg utan våld – konsten att möta människor med autism* att för att barn med autism ska börja reagera kraftigt räcker det att pedagogen säger nej. Skälen till att de reagerar så starkt beror på flera faktorer. För ett barn med autism är ett nej ett helt definitivt nej eller så kan det vara så att barnet inte alls vet vad det står för. När barnet får ett nej har han eller hon inte någon reservplan att ta till (Råberg, 2010). För ett barn med autism är tankespåret oftast som en motorväg utan avfartsvägar. Möts barnet då av ett nej till något som man själv har skapat och sett en bild av sitt i huvud så blir det helt tomt och då förstår man inte längre alls vad man ska förhålla sig till.

Råberg (2010) skriver ett exempel om ett barn med autism som vill gå ut i shorts i tjugo minusgrader och där pedagog måste säga nej. Exemplet lyder så här: ”- Jaha, du tänker så i ditt huvud, att du vill ha shorts på dig när du går ut idag. Jag tänker i mitt att jag ska ha långbyxor på mig för annars fryser jag om mina ben.” Sedan kan man fråga en av sina kollegor: ” - Vad ska du ha på dig när du går ut idag? Vill du ha shorts på dig?” Svaret är tänkt som verbal information till barnet med autism. ”- Jag vill ha långbyxor på mig. Om jag har shorts fryser jag om mina ben svarar kollegan.” Efter att barnet har fått lyssna till två vuxna som har gett ny information så hinner han eller hon i regel förändra sin egen tankebana utan att bli stressad. Det slår nästan aldrig fel att efter en stund säger barnet själv: ”- Jag ska ha lång byxor på mig (Råberg, 2010).”

Genom detta har pedagogerna nått målet att ge barnet insikt utan att de har sagt till honom eller henne att han eller hon har fel (Råberg, 2010). Barnet får istället upplevelsen av att han eller hon själv kommit på detta. Om en pedagog säger till ett barn med autism ”gör inte” så upplevs uppmaningen som helt abstrakt och som ett helt innehållslöst uttryck eller så får det en dubbelbottnad betydelse då ordet gör är ett aktivt uppmanande ord och därefter följs av ordet inte som är en abstrakt negation men även uttrycker en begränsning.

Ett barn som har autism har stora svårigheter med språket eftersom man tolkar allting konkret. Att tillrättvisa ett barn med autism är inte någon bra metodik eftersom barnet inte förstår gränssättningens syfte. Barnet med autism förstår heller inte orsak och verkan (Råberg, 2010).

2.6 Teori

Det är viktigt med samspel mellan människor. Det är även viktigt för en pedagog att ha ett bra samspel med ett barn med autism för att barnet ska lära sig så bra som möjligt. Syftet med min undersökning är att få kunskap om hur arbetet med autistiska barn i grundskolan, årskurs fyra till sex, går till och hur pedagogen kan tillgodose deras behov på bästa sätt, därför har jag valt det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt.

Strandberg(2006) skriver i sin bok *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fusklappar* om det sociokulturella perspektivet att avgörande för barnets utveckling är vad det gör i skolan och inte vad de har i huvudet. Vygotskij menar enligt Strandberg(2006) att aktiviteten är det som leder till lärande och utveckling men även den sociala kompetensen är en viktig del i barns utveckling. Med den sociala kompetensen menas att det är alla former av mänskligt samspel och att samspelet grundlägger utveckling. I de skolor som skapar många samspel med barn och vuxna samt mellan barn och barn kommer man att skapa en ordentlig plattform för barnets lärande och utveckling. Barn med autism kan ha svårigheter att samspela med andra människor. Därför är det viktigt att pedagogen lägger fokus på att utveckla barnets sociala kompetens.

Säljö(2000) framhåller i sin bok *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* att barnet får kunskap och erfarenheter efter den kultur och de människor barnet möter under sin livstid men kulturen är inte bara materiell utan det finns även en immateriell kultur (andlig kultur). Vi kan kommunicera med hjälp av olika symboler och teckensystem men genom det verbala språket får vi mest kunskap och erfarenheter från andra. I det sociokulturella perspektivet använder man sig av redskap eller verktyg, språkliga samt fysiska är de som vi har tillgång till för att förstå vår omvärld och agera i den. För vissa barn med autism kan ett bra sätt vara att använda bilder och symboler för att göra sig förstådda.

Intresset är det som driver barnet till lärande. Därför måste man som pedagog tänka på vad det är som väcker intresset hos barnet. Det finns sinnesupplevelser och det är syn, hörsel, beröring, rörelse, balans, lukt och smak men vad som intresserar mest av dessa sinnen är individuellt. Det gäller som pedagog att ta reda på vad just det barnet som man själv arbetar med tycker är lustfyllt. För att man som pedagog ska få information om barnet är det en bra idé att inkludera barnets närmiljö samt barnets föräldrar. Eftersom barnets föräldrar oftast har den bästa kunskap om barnet så får man på detta sätt ta del av detta för att kunna kartlägga olika arbetsmetoder och åtgärder som passar detta barnet bäst (Aspeflo, 2010). Det som är

betydelsefullt med arbetet med barn med autism är att pedagogen måste kunna plocka fram lusten hos barnet. För att få bästa kunskap om barnet med autism måste pedagog och föräldrar samarbeta.

3 METOD

I det här kapitlet kommer jag att diskutera de olika undersökningsgrupperna och val utav den metod som jag har valt i intervjuerna. Jag kommer även att berätta om svårigheter som jag stött på under studiernas gång.

3.1 Val av metod

Jag bestämde mig för att i min undersökning genomföra en kvalitativ undersökning eftersom jag tyckte det var ett bra tillvägagångssätt för att få de bästa möjliga svaren på min undersökning. För att uppfylla syftet med min undersökning var det viktigt att kunna ställa följdfrågor och detta görs bäst vid en intervju.

En kvalitativ undersökning ger ett mer uttömmande svar än vad man får av en enkätundersökning. Precis som Kvale och Brinkmann (2009) skriver i sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* är det att jag vill förstå ämnet utifrån vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv. Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att i den kvalitativa forskningsintervjun måste man som intervjuare vara öppen för nya och oväntade svar istället för att komma med färdiga kategorier och tolkningsscheman.

Detta som Kvale och Brinkmann (2009) säger om att ställa öppna frågor till intervjupersonen när en kvalitativ undersökning ska genomföras tänkte jag på när jag skrev ihop frågorna. Är frågorna mer öppna så blir det lättare för intervjupersonen att berätta om ämnet. Det ligger sedan på intervjupersonen att han tar fram de dimensioner han tycker är viktiga för undersökningsområdet. Som intervjuledare leder man den person som blir intervjuad till olika teman men inte till bestämda uppfattningar om dessa teman (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under intervjuerna såg jag till att frågorna täckte de olika teman av min undersökning och försökte även få en bra och öppen dialog. Jag tänkte att det var viktigt att ha en öppen dialog så att intervjupersonen kunde känna sig lugn i situationen.

De svaren man får av den intervjuade personen kan ibland vara mångtydiga genom att ett påstående kan tolkas på olika sätt men det kan även hända att intervjupersonen kan göra skenbart motsägelsefulla uttalanden under intervjun. Kvale och Brinkmann (2009) menar att motsägelserna inte behöver beror på att det är brist i kommunikationen mellan intervjuare och

den som blir intervjuad eller på den intervjuades personlighetsstruktur utan kan bero på ett riktigt sätt spegla de objektiva motsägelserna i den värld som intervjupersonen lever i.

Under intervjun kan det hända att intervjupersonen förändrar sin beskrivning eller uppfattning om ett visst tema. Detta kan bero på att den som blir intervjuad upptäcker nya aspekter hos temat och kan se andra sammanhang som den intervjuade inte tidigare tänkt på. Det kan även vara så att intervjufrågorna får intervjupersonen på andra tankar så att hans uppfattning om ett visst ämne inte är detsamma som innan intervjun började. Kvale och Brinkmann (2009) anser att en intervju kan vara en lärandeprocess både för den som intervjuar och den som blir intervjuad.

3.2 Undersökningsgrupp

Min undersökning har gjorts i Blekinge och Skåne. Jag valde att intervju tre specialpedagoger och tre forskare som alla arbetar med eller kring personer som har autism. Jag kontaktade specialpedagogerna via telefon för att bestämma tid för intervjuerna och forskarna kontaktade jag via mail och skickade med mina intervjufrågor. Efter det att jag hade bestämt tid med personerna åkte jag sedan ut till de tre specialpedagogerna och intervjuade dem medan jag intervjuade en forskare via mail och de två andra forskarna via telefon.

Jag valde att ha både specialpedagoger och forskare i min undersökningsgrupp, för att få så mycket information som möjligt om olika sorters metoder för att arbeta med barn med autism samt även få reda på vad de olika personerna anser om de olika metoderna.

3.3 Genomförande

Jag började med att kontakta en person på utbildningsnämnden i Blekinge kommun som sedan berättade hur jag skulle gå vidare för att få tag på den första specialpedagogen. När det gällde de andra två intervjuerna med specialpedagogerna i Skåne tog jag själv kontakt med intervjupersonerna direkt.

Väl på de skolorna där intervjuerna skulle äga rum blev specialpedagogerna kontaktade av mig genom telefon där jag presenterade mig själv och berättade om mitt syfte med min uppsats. Intervjuerna ägde rum på två olika skolor.

När det gällde mailintervjuen och telefonintervjuerna letade jag upp dessa forskare på internet och hittade forskarnas mail där och mailade dem mina intervjufrågor och frågade om de ville ställa upp på att bli intervjuade. Jag använde mig av en diktafon för att spela in intervjuerna för att på så sätt få med allt som sades. Själva intervjuerna varade i cirka 30 minuter.

Vid intervjuerna så presenterade jag mig själv och berättade igen kort om vad uppsatsen handlade om. Vid intervjutillfällena ställde jag intervjufrågorna till forskarna som de hade fått via mail innan. Jag lät undersökningsspersonerna prata fritt kring intervjufrågorna och jag ställde även följdfrågor så de utvecklade sina svar ännu mer.

Jag upplevde att jag fick mest uttömmande svar när jag träffade intervjupersonerna. Då kunde jag lätt ställa följdfrågor och avläsa personernas kroppsspråk. När jag träffade intervjupersonerna var jag väl förberedd och jag tänkte på att det var viktigt att ha en bra framtoning. Jag var nöjd med resultatet av telefonintervjuerna eftersom jag kunde ställa följdfrågor. Men jag tyckte att det var svårt att avgöra om intervjupersonerna kände sig obekväma eller stressade. Mailintervjun gav inte så mycket som jag hade förväntat mig, svaren var allt för kortfattade. En nackdel med denna typ av intervju kan också vara att det lätt kan bli missförstånd om frågorna eller svaren inte är tillräckligt tydliga.

3.4 Bearbetning

Patel och Davidsson (2003) skriver i sin bok *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning* att när man gör en kvalitativ bearbetning så är det ofta bra att göra löpande analyser av sina intervjuer. Fördelen att göra detta kan vara att det ger idéer om hur fortsättningen ska vara.

När jag hade genomfört mina tre första intervjuer och efter det att jag hade läst ännu mer litteratur om teknologiska hjälpmedel, till exempel datorn, kom jag på att jag skulle intervjua ytterligare några personer och ha lite annorlunda frågor än vad jag hade haft vid de tre första intervjuerna. Dessa frågor skulle vara lite mer inriktade på hur teknologiska hjälpmedel kan vara till stöd för barn med autism.

Precis som Patel och Davidsson (2003) säger att det vid slutbearbetningen är viktigt att man läser igenom intervjuerna fler gånger och jämför de olika intervjuerna. Detta gjorde jag för att se likheter, skillnader och olika mönster mellan de svar som jag annars inte hade sett om jag

hade studerat varje intervju för sig. Genom att studera de sex olika intervjuerna så kunde jag se vilka teman jag kunde ha med i resultatdelen.

För att personernas anonymitet skall bibehållas så kommer jag att kalla intervjupersonerna för specialpedagog 1, specialpedagog 2, specialpedagog 3, forskare 1, forskare 2 och forskare 3. Närvänen (1999) skriver i sin bok *När kvalitativa studier blir text* att man ska ha en hel del eftertanke i sitt skrivande så att man inte skadar de personer som man studerat.

3.5 Etik

I min uppsats har jag förhållit mig till de krav som tas upp i rapporten *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002). I enlighet med *informationskravet* informerade jag intervjupersoner skriftligt via mail och förklarade undersökningens syfte samt beskrev hur undersökningen i stora drag skulle genomföras.

Under själva forskningsprocessen har jag förhållit mig till *samtyckeskravet* vilket innebär att jag har fått samtycke om medverkan av intervjupersonerna. Vidare har jag förhållit mig till *konfidentialitetskravet*, vilket innebär att intervjupersonerna förblir anonyma. Jag förhåller mig även till *nyttjandekravet*, som innebär att all min insamlade data enbart används för denna studie (Vetenskapsrådet, 2002).

3.6 Studiens tillförlitlighet

En del av studiens tillförlitlighet handlar om hur jag som intervjuare har uppfattat de svar som jag har samlat in. Om jag har uppfattat det korrekt eller om jag har missat någon viktig uppgift. Eftersom jag använde mig av en diktafon och spelade in mina intervjuer på band så kunde jag lyssna på dem många gånger så att ingen viktig information gick förlorad. Patel och Davidsson (2003) framhåller att om man lagrar verkligheten kan registreringarna göras i efterhand. Så eftersom jag har verkligheten lagrad kan jag gå igenom den så många gånger jag behöver för att försäkra mig om att jag har uppfattat allt korrekt. För att jag ska få en så rättvis bild som möjligt av den verklighet som jag vill undersöka samt att få tillförlitliga svar så är det viktigt att som intervjuare förhåller sig så neutral som möjligt under intervjuerna. Denscombe (2000) påpekar i sin bok *Forskningshandboken – För småsakliga*

forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna att som intervjuare är man där för att lyssna och lära, inte predika. När jag intervjuade så ställde jag de frågor jag hade utan att blanda in mina egna personliga åsikter. På så sätt visade jag att jag verkligen var intresserad av ämnet samt visade att intervjupersonernas svar skulle vara värdefulla för mig. Det kändes som om intervjupersonerna gav både genomtänka och trovärdiga svar på frågorna. Efter det att jag hade genomfört några intervjuer kunde jag börja se en röd tråd bland svaren som jag hade fått av intervjupersonerna. Eftersom jag fick liknade svar av flera av intervjupersonerna så gjorde det att trovärdigheten stärktes. Denscombe (2000) menar att om det finns återkommande teman i de intervjuer man har gjort så indikerar det på att just den tanken delas av en vidare grupp och på så sätt kan man som intervjuare förlita sig mer på dessa svar än om tanken bara kommer från en enda intervjuperson.

4 RESULTAT

I detta avsnitt följer en sammanställning av de sex intervjuerna som utgör det empiriska materialet i den här uppsatsen. För att få mitt resultat har jag utgått från intervjupersonernas svar. Utifrån svaren har jag valt ut några temaområden som jag kommer att skriva om. Här kommer först en kort presentation av intervjupersonerna.

Specialpedagog 1: Förskolelärare och specialpedagog. Har arbetat sen år 1999 som specialpedagog.

Specialpedagog 2: Förskolelärare och specialpedagog. Har arbetat som pedagog sen år 1990 och som specialpedagog sen år 2001.

Specialpedagog 3: Förskolelärare och specialpedagog. Har arbetat som pedagog sen år 2000 och som specialpedagog sen år 2008.

Forskare 1: Legitimerad psykolog, legitimerad psykoterapeut och filosofie doktor.

Forskare 2: Fil.kand i pedagogik, licentiat och doktorsexamen, dessutom förskollärare och speciallärare.

Forskare 3: Beteendevetare i grunden med fil kand i psykologi och vidareutbildning till beteendeanalytiker.

4.1 Pedagogernas arbetsmetoder för att arbeta med barn med autism

Det framkommer i alla mina intervjuer att när pedagogerna arbetar med barn som har autism så använder de sig inte av en renodlad metod utan plockar olika arbetssätt från olika metoder beroende på vad som passar just det barnet i fråga. Något annat som framkommer i fyra av intervjuerna är att man bland annat använder sig av bilder och har olika scheman när man arbetar med barn med autism.

Alla tre specialpedagoger menar att när de arbetar med barn med autism så använder de sig av bilder. På den skolan där specialpedagog 2 arbetar använder de inprint, som är ett bildsystem. Både specialpedagog 2 och specialpedagog 3 säger att när de arbetar med barn autism så använder de sig av scheman där de schemalägger vad barnen med autism ska arbeta med. Specialpedagog 3 framhåller även att det är viktigt med tydliga instruktioner samt att det inte ska vara så mycket prat, barn med autism blir ganska oroliga av det. Vidare säger också specialpedagog 3 att det inte används någon renodlad metod, utan det används olika metoder på den skolan där specialpedagogen 3 arbetar.

Specialpedagog 1 och specialpedagog 2 säger att de arbetar med delar av TEACCH – metoden, vilket är en bra metod för att arbeta med barn med autism. Forskare 1 nämner att det finns tre huvudmetoder, den som är mest etablerad i Sverige är TEACCH – modellen. De andra två metoderna som forskare 1 pratar om är ESDM som står för Early Start Denver Model och TBA som står för Tillämpad beteende analys. Forskare 1 säger att de tre metoderna är eklektiska samt att de bygger på beteendeteoretiska principer med inlärningsteori.

Sammanfattning

Här kan man utläsa att pedagogerna i undervisningen pratar en del, att de använder sig av bilder och även av scheman för att åskådliggöra hur dagen kommer att se ut. Det är även viktigt att det är tydliga scheman och bilder samt instruktioner för barnen som har autism. Detta med scheman betonar även Gerland (2011) att för någon som har funktionsnedsättning är det viktigt att få ordning och kunna överblicka. Genom till exempel veckoscheman som är tydliga med bilder på vad man ska göra de kommande dagarna. Heister Trygg (2005) skriver om bilder som ingår GAKK-metoden att det är viktigt att man som pedagog är tydlig vad som ska göras. Något annat som framkommer är att TEACCH – modellen är eklektisk och Heimann och Tjus (1997) skriver också om detta och att det innebär att modellen är uppbyggd av delar från en mängd andra metoder. Syftet med det är att kunna erbjuda ett så stort utbud som möjligt för barnet som har autism och barnets familj (Heimann & Tjus, 1997).

4.2 Individanpassning av metod för varje enskilt barn

Något att som framkommer i alla mina intervjuer är att personerna menar att det är viktigt att man som pedagog individanpassar metoden till varje enskilt barn.

Efter att ha arbetat under många år menar specialpedagog 1 att man har hunnit prova olika metoder. Vidare påpekar specialpedagog 1 att en metod kanske passar ett barn men kanske inte lika bra med ett annat barn. Även specialpedagog 2 menar att som pedagog gäller det att arbeta utifrån hur barnen med autism är. Vidare framhåller specialpedagog 2 att hela arbetet bygger på lust och det går inte att arbeta med något om barnen inte är med på det hela. Forskare 1 menar att det är viktigt att som pedagog försöka individualisera så långt det går och poängterar att det gäller vilket pedagogiskt ämne som helst. Forskare 2 framhåller att

autism har ett sådant brett spektrum, det omfattar barn med grav utvecklingsstörning till överbegåvade elever. Därför menar forskare 2 att det inte går att tala om någon gemensam metod för att undervisa barn med autism.

Sammanfattning

Här berättar intervjupersonerna att det är viktigt att man anpassar metoden efter varje barn som har autism. På så sätt finns det inte någon riktigt renodlad metod som passar alla barn som har autism utan alla barnen är unika på sitt sätt. Det är även så att när man arbetar med ett barn med autism så bygger det mycket på den lust och det intresse som barnet har. Detta betonar även Aspeflo (2010), det är intressen som ligger till grund för lärande och att man måste på så vis hitta ett sätt att väcka intresset hos dessa barn som har autism och se vad de är intresserade av.

4.3 Föräldrarnas delaktighet i undervisningen

Jag frågade intervjupersonerna vad de ansåg om föräldrarnas delaktighet i undervisningen. Alla tre specialpedagogerna samt alla tre forskarna anser att det är viktigt att som pedagog få föräldrarna delaktiga i undervisningen. Bland annat menar specialpedagog 2 att det är föräldrarna som känner eleverna bäst eftersom det är deras barn. Vidare framhåller specialpedagog 2 att man kan ha en kommunikation med föräldrarna där eleverna får skriva på datorn vad de har varit med om. Det är även viktigt för föräldrarna att få veta om något speciellt har hänt i skolan eftersom det kan påverka barnet med autism hemma. Lika viktigt är det att föräldrarna berättar om det har hänt något hemma som påverkar barnet i skolan menar specialpedagog 2. Både specialpedagog 3 och forskare 1 framhåller att det är viktigt att göra samma saker i skolan och i hemmet. Forskare 1 menar att om det är något viktigt så kan man försöka förstärka det hemma.

Något som forskare 3 framhåller är att barn med autism har svårt att generalisera. Det innebär att barnet med autism kan lära sig något i skolan men sedan när barnet kommer hem så uppvisar inte barnet sina kunskaper som det har i skolan, därför är det viktigt att föräldrarna vet vad som görs i skolan, menar forskare 3. Men specialpedagog 3 poängterar även att det är viktigt att hemma är hemma och skolan är skolan. Vidare anser specialpedagog 3 att inte föräldrarna ska styra pedagogiken, men de kan komma med önskemål och sedan berättar man som pedagog för dem hur man tänker lägga upp arbetet. Forskare 1 tycker att när pedagogerna

har samlat på sig kunskap om barnet, ska de sätta upp ordentliga mål. Vidare menar forskare 1 att pedagogerna kan bryta ner målsättningen till delmål och då kan de utvärdera hur långt barnet med autism har kommit. På så sätt blir föräldrarna engagerade för då får de återkoppling till hur pedagogerna arbetar med deras barn menar forskare 1.

Sammanfattning

Här säger intervjupersonerna att det är väldigt viktigt att föräldrarna är delaktiga i undervisningen så att barnet kan se sammanhanget mellan skola och hem. Att det kan vara bra att förstärka det som man håller på med i skolan genom att även göra det hemma.

Om föräldrarna har önskemål om något som barnet kan träna på i skolan så får man lyssna på det som pedagog och försöka tillmötesgå föräldrarna på bästa sätt. Det är ju förstås inte meningen att föräldrarna ska styra helt vilka metoder som pedagogen ska använda sig av.

Forskare 3 pratar om att ett barn med autism har problem med generaliseringen och att de har svårt att överföra erfarenheter från en miljö till en annan. Detta betonar även Beckman, Känevik och Schaumann (1994), att samarbetet mellan hemmet och skolan är speciellt viktigt eftersom barnet har svårt att generalisera. Vidare betonar Beckman, Känevik och Schaumann (1994) också att grundprincipen för samarbetet måste vara att i hemmet bestämmer föräldrarna och i skolan bestämmer de som arbetar där. Om det sen fungerar bra kan många färdigheter tränas in i skolan och sedan flyttas över till hemmet.

Något som forskare 1 lyfter fram är att göra realistiska mål tillsammans med föräldrarna till barnet och sen precis som Beckman, Känevik och Schaumann (1994) skriver bör pedagogen träffa föräldrarna regelbundet för att gemensamt följa upp hur det gått med de mål och delmål som de gemensamt har satt upp.

4.4 Fördomar om autism

Jag samtalade med intervjupersonerna om de tror att det finns fördomar mot barn som har autism och vad detta kan beror på.

Både specialpedagogerna och forskarna anser att fördomar om autism främst handlar om att folk inte har kunskap vad autism innebär. Specialpedagog 3 menar att om en person säger att den har autism så kan det vara så att den personen blir lite utstött. Men specialpedagog 1 tror

att det finns mer förståelse idag än vad det har varit förr i tiden. Forskare 3 menar på att ett av de största problemen är när ett barn med autism får sin diagnos, det bli mer utpekad då och barnet får en etikett på sig. Forskare 3 säger också att problemet med diagnoser är att det även kan uppkomma cirkelresonemang, där det ena förklarar det andra om man inte hittar de riktiga förklaringarna som finns. Vidare menar forskare 3 att diagnosen ger bara en liten fingervisning om var det finns brister och hur pedagogen kan arbeta med dem.

Forskare 3 tycker att det behövs mer kunskap, men att det inte bara gäller autism utan alla diagnoser. Vidare menar forskare 3 att det är lätt att till exempel en pedagog försvarar alla beteende som just ett barn har med just den diagnosen som barnet har fått istället för att hitta de tydliga förklaringarna. Om pedagogen har tillräcklig kunskap så hamnar man inte där menar forskare 3. Specialpedagog 3 tror även att människor i allmänhet inte vet riktigt hur de ska bemöta barn med autism.

Sammanfattning

Man kan här se att även idag så finns det fördomar om autism och till stor del beror det på en okunskap bland människor som inte är insatta i vad autism innebär. Precis som forskare 3 menar så kan de olika fördomarna variera väldigt mycket.

Fördomarna bygger ofta på okunskap skriver Gerland (1998) när hon och hennes vän sitter och diskuterar autism. Hur mycket Gerland än förklarar för sin vän så visar det sig att vännen inte förstår vad Gerland menar. Detta blir ett cirkelresonemang som även forskare 3 pratade om. Men Gerlands vän ville veta mer om autism och som Gerland (1998) skriver, man vet inte mer än vad man vet.

Det behövs mer kunskap för att människor ska kunna förstå autism bättre. Något som Cohen (2000) skriver om är att den allmänna kunskapen om autism är långt större idag än vad den har varit tidigare. Det anses inte längre att personer som är mycket avvikande bör avlägsnas från de "normalas" värld samt att man även har insett vikten av tidiga pedagogiska insatser.

4.5 Pedagogernas bemötande med barn med autism

Jag frågade intervjupersonerna hur pedagoger ska bemöta barn med autism enligt deras erfarenheter och vilka misstag som är lätta att göra när oerfarna lärare möter barn med autism.

Något som framkommer i några intervjuer är att också kroppsspråket spelar en stor roll när man möter barn med autism.

Alla tre specialpedagogerna och de tre forskarna är eniga om att pedagogen som ska bemöta barn med autism måste försöka förstå hur barnet tänker. Men specialpedagog 2 menar att även om man har jobbat länge med autistiska barn så kan det vara svårt ibland att veta hur barnen tänker. Specialpedagog 1 framhåller att om pedagogen har sagt något så är det viktigt att hålla fast vid det och det är speciellt viktigt när pedagogen håller på att bygga upp en relation med barnet med autism. För det handlar om att skapa ett förtroende, att barnet med autism litar på pedagogen menar specialpedagog 1. Den erfarenhet som specialpedagog 3 har är att pedagogen inte ska prata för mycket, om barnet med autism inte förstår brukar det bara skapa en sorts osäkerhet.

Något som forskare 3 tar upp är att pedagogen måste tänka på att ställa krav på rätt nivå samt att förstärka den positiva responsen, på så sätt ökar chansen att barnet upprepar beteendet. Vidare säger forskare 3 att pedagogen inte ska ställa en massa krav utan att ge några förstärkningar. Till exempel menar forskare 3 att om man säger till barnet att gå och bädda sängen och när barnet har gjort det så räcker det inte att bara säga tack, man kan förslagsvis säga ”vad duktig du är, nu får du sitta vid datorn i tio minuter”.

Specialpedagog 2 menar på att det är viktigt att pedagogerna har en bra relation i arbetslaget eftersom barn med autism känner av om det är dålig stämning, barnet kan då bli på dåligt humör. Barn med autism är också bra på att läsa av kroppsspråket tillägger specialpedagog 2. Något viktigt som specialpedagog 3 framhåller är att pedagogen måste respektera barnets sfär. En del barn med autism gillar inte kroppskontakt och därför menar specialpedagog 3 att det är viktigt att ta reda på vem som inte gillar kroppskontakt.

Om man är ny pedagog så är det kanske lätt att man är osäker, men specialpedagog 2 menar att det är viktigt att den nya pedagogen inte är rädd på något sätt utan pedagogen måste våga stå upp. Specialpedagog 2 säger att några misstag som kan uppkomma är att pedagoger lägger prestige i arbetet. Det förekommer också att pedagoger gör scheman som inte håller, man får göra en sak i taget. Specialpedagog 3 påpekar att som nyutbildad pedagog vill man ofta att barnen ska få uppleva mycket på en gång, men för barn med autism är igenkännande en trygghet och scheman är bra för dem.

Sammanfattning

Det är en hel del saker som är viktiga att tänka på när man arbetar med barn med autism. Som nyutbildad pedagog är det lätt att känna sig osäker men då gäller det ändå att visa en bestämd sida utåt.

En annan viktig sak är att hela tiden tänka på är sitt kroppsspråk. Det gäller till exempel att se glad ut när man verkligen är det för annars är det lätt att ett barn med autism misstolkar uttrycket.

Specialpedagog 2 säger att vid möte med barn med autism så är det viktigt att det är en god relation i arbetsgruppen. Även Aspflo (2010) menar att ibland kan det vara svårt att arbeta med ett speciellt barn som har autism och att de inblandade då tillsammans får prata om detta samt hjälpa varandra att hitta vägar att ta sig förbi eller runt situationen. Om inte relationen är bra så kan det naturligtvis påverka mötet med barnet.

Specialpedagog 3 är inne på det som gäller kroppskontakt och att alla barn med autism kanske inte gillar denna kontakt. Aspflo (2010) skriver att en del har svårt att hantera om någon kommer för nära och att dessa barn kan behöva lite längre avstånd för att kunna hantera sin tillvaro. Detta måste en pedagog känna in och respektera.

4.6 Dator och Ipad som pedagogiskt hjälpmedel

I tre av intervjuerna där jag ställde lite mer frågor om dator och Ipad som pedagogiskt hjälpmedel framkom det en hel del intressanta svar. Det framkom blanda annat att med hjälp av datorn kan pedagogen ge mer kunskap om barnet.

Forskare 1 framhåller att när det gäller dator och Ipad som stöd för barn med autism kan de vara bra hjälpmedel eftersom datorn inte tröttnar men det kan pedagogerna göra. För barn med autism så är det viktigt med struktur, fortsätter forskare 1 och barnet med autism mår bra av att göra mycket likartade saker vilket kan vara tröttande för den person som samspelar med barnet. Forskare 1 framhåller även att om en pedagog ska förändra något som rör ett barn med autism så behöver barnet förberedas och som pedagog behöver man då improvisationsförmåga och anpassningsförmåga. Vidare säger forskare 1 att om pedagogen ska förändra något för barnet på datorn så är det enklare, då räcker det med att pedagogen berättar att de ska använda ett annat program.

Något annat som är bra med dator och Ipad är att det är en begränsad yta och barnet förstår var informationen kommer ifrån menar forskare 1. Även forskare 2 är inne på samma linje och påpekar att datorskärmen avgränsar det material som barnet med autism ska arbeta med. Att det blir tydligt vad som ska göras, säger forskare 2 vidare.

Något som forskare 1 poängterar är att när barn med autism sitter vid datorn ökar samspelet med pedagogen om pedagogen sitter med vid datorn. Vidare menar forskare 1 att det kan leda till samtal som gör att barnet lär sig mer och att barnet även tycker att det är roligare att lära sig saker. I det forskningsprojekt som forskare 1 arbetat har många frågor kommit upp som har handlat om att barnen skulle bli mer avskärmade när de sitter vid datorn. Men det visade sig att det blev tvärtom, att barnen blev mer benägna att vara sociala och pratade mer om sådant som var relevant med sina pedagoger, barnen med autism blev mer motiverade också menar forskare 1. Vidare menar forskare 1 att med hjälp av datorn kan det framkomma ny kunskap och förmågor som kan dölja sig i det vanliga samspelet.

Det är viktigt att tänka på att arbeta med datorn kanske inte passar alla barn med autism men man kan ha en provotid menar forskare 1. Forskare 3 framhåller att man aldrig kan ersätta pedagogen med datorn utan pedagogen måste alltid vara där. Forskare 3 menar vidare att datorn troligtvis inte kommer att ersätta någon sorts behandling. Datorn kan bara användas som hjälpmedel i inläring säger forskare 3.

Sammanfattning

Det framkommer att dator eller Ipad kan vara ett bra hjälpmedel för barn med autism men precis som forskare 1 menar så kanske det inte passar för alla barnen utan det är från barn till barn.

Forskare 2 pratar om att datorn är tydlig och detta betonar även Alin Åkerman & Liljeroth (1998) som menar att datorn kan vara tydlig för barn med autism. Detta hjälpmedel kräver inte heller någon samverkan med andra personer.

Forskare 1 säger att med hjälp av datorn så framkom färdigheter som pedagogen inte tidigare vetat samt när man satt tillsammans framför datorn så uppstod mer kommunikation mellan pedagog och barn. Även Alin Åkerman & Liljeroth (1998) betonar att pedagogen ska vara uppmärksam på barnet som sitter vid datorn och helst sitta med. Om pedagogen sitter med menar Alin Åkerman & Liljeroth (1998) att datorn kan användas som medel till förbättrad kommunikation.

Forskare 3 poängterar att datorn inte kommer att ersätta pedagogen men att datorn kan användas som hjälpmedel i inläring. Heimann och Tjus (1997) betonar även detta och menar att datorn kan vara till stor nytta för barn med autism även om effekten kanske inte alltid syns på inläringstakten. I en studie där barn med autism får möjlighet att välja att arbeta med datorn så är det många av barnen som väljer den men det innebär inte att inlärningsresultatet blir bättre än vanlig undervisning. Tvärtom så visade resultaten att inläringen i många fall blev allra bäst i den mer traditionella undervisningen (Heimann och Tjus, 1997).

5 DISKUSSION

Som jag nämnde tidigare så är mitt syfte med min undersökning att få kunskap om hur arbetet med autistiska barn i grundskolan, årskurs fyra till sex, går till och hur pedagogen kan tillgodose deras behov på bästa sätt. När jag genomförde mina intervjuer så framkom det att när pedagogen arbetar med barn autism så använder man sig inte av en metod utan flera olika och som pedagogen anpassar till de olika barnen. En metod kanske passar bra till ett barn med autism men inte till ett annat. För att hitta den metod som är bäst för barnet i fråga får man göra en kartläggning och se vad barnet kan och vilka saker som barnet behöver träna på. Detta går att göra genom att prata med barnets föräldrar till exempel (Aspeflo, 2010).

Det är även viktigt att ha ett intresse för det barnet som man arbetar med. När pedagogen ska arbeta med barnet måste man försöka hitta det som barnet med autism är intresserad av. Grunden för lärande är nämligen intresset. Specialpedagog 2 menar att när man som pedagog arbetar med barn med autism så bygger hela arbetet på lust och att man inte kan lära ut något om inte eleven är med på det hela. Även Forskare 2 lyfter fram detta att pedagogen inte kan använda en och samma metod till alla barn med autism.

Det finns alltså mängder med olika metoder för att arbeta med barn med autism. Som jag tidigare nämnde så är vissa arbetssätt uppbyggda av flera olika metoder. En av dessa är till exempel TECCH – modellen, en så kallad eklektisk metod och detta betyder helt enkelt att den modellen är uppbyggd av flera olika metoder (Heimann & Tjus, 1997). Syftet med att det finns så många olika metoder är att kunna erbjuda ett så stort utbud som möjligt till de föräldrar som har barn med autism. Jag anser att det stora utbudet av metoder är bra och väldigt viktigt eftersom en metod inte passar alla barn med autism.

Ett hjälpmedel är att använda sig av olika scheman för barn med autism och det är väldigt viktigt att dessa är väldigt tydliga. När jag var ute på skolorna och gjorde mina intervjuer så hade alla pedagogerna något slags schema för att underlätta för barnet med autism att kunna se vad som skulle hända under dagen. Jag kan hålla med om det som Gerland (2011) framhåller att för barn med autism är det viktigt med ordning och att kunna överblicka. De scheman man använder till barn med autism är inte ”vanliga” scheman som elever vanligtvis har i skolan. Dessa scheman har istället bilder som visar vad som planerats ska hända under dagen. När bilder används på det här sättet för barn med autism så ingår detta i en metod som heter GAKK och det innebär att pedagogen använder sig av bilder som en alternativ

kompletterande kommunikation. Det gäller då att man som pedagog är tydlig med vad som ska göras (Heister Trygg, 2005).

Pictogram är exempel sådana bilder, dessa är väldigt tydliga, har till exempel en svart bakgrund med ett vitt huvud (Falck, 2001). Det finns inte heller mycket detaljer på de här bilderna och denna typ av bilder kan användas på scheman. Jag kan hålla med om att det är väldigt viktigt att pedagogen gör det så tydligt som möjligt för barnet med autism. En annan metod som är en underkategori till AKK är TAKK och med hjälp av denna metod så förbättrar man språkförståelsen mellan pedagog och barnet med autism. Denna metod precis som GAKK är till för att göra det så tydligt som möjligt för barnet med autism och det är väldigt viktigt (Heister Trygg, 2010). Hela metoden AKK är ett hjälpmedel för att kunna erbjuda barn med autism som inte kan kommunicera med tal ett annat sätt att kommunicera på. Även om barnet med autism har ett språk så kan man använda sig av AKK som hjälpmedel för att förstärka talet genom till exempel bilder (Heister Trygg, Andersson, Hardenstedt & Sigurd Pilesjö, 2009).

En annan metod som man kan använda sig av i arbetet är KBT som står för kognitiv beteendeterapi. Denna metod utgår från kognitiva teorier och inlärningspsykologi där själva tonvikten ligger i samspelet mellan barnet med autism och omgivningen här och nu. När pedagogen arbetar med barn med autism så är det ju väldigt viktigt att samspelet fungerar väl för att arbetet ska kunna fungera (Svirsky, 2010).

Det finns ytterligare en metod som heter Tillämpad beteendeanalys och där förlitar man sig på systematiska observationer och objektiv datainsamling. Inom Tillämpad beteendeanalys antas att problemet med autism är av inlärningsmässig art och att barnets bristande utveckling kan ha samband med att sociala stimuli som närhet, beröm och social uppmärksamhet inte har förstärkande egenskaper för barns beteende (Eikeseth & Svartdal, 2007). Forskare 3 påpekar att med Tillämpad beteendeanalys förstärks en bra handling med något positivt och då är det större chans att detta beteende kommer att upprepas i framtiden.

Jag håller med Forskare 3 om att det är viktigt att pedagogen förstärker en bra eller positiv handling som barnet med autism gjort med något positivt. Svårigheten för barnet med autism är att kunna förstå om det som de gjort är en bra eller dålig handling. Om pedagogen förstärker med något positivt som barnet med autism tycker om så lär sig barnet efter tag att om jag gör detta så händer något positivt som jag gillar och då är det större chans att detta barn upprepar den handlingen.

En annan metod som pedagogen kan använda sig av är sociala berättelser och seriesamtal. Med en social berättelse väljer pedagogen ut ett problem som förekommer ofta med ett barn med autism och som är ett problem som är möjligt att förändra. Även denna metod tycker jag är bra att använda sig av för när pedagogen gör den sociala berättelsen så kan den göras med hjälp av både bilder och text. Jag tror att det är alltid bra att förstärka det man berättar och vad man vill uppnå genom att ta hjälp av bilder. När pedagogen gör en social berättelse är det viktigt att pedagogen har god kunskap om barnet i fråga eftersom den sociala berättelsen är väldigt individanpassad (Andersson, 2000). När det handlar om seriesamtal så är de ofta oplanerade eftersom det är situationen som avgör samtalet. Det kan till exempel hänt något speciellt i matkön och genom att förklara vad som hände för barnet med autism så ritar pedagogen upp själva händelsen (Andersson, 2000). Specialpedagog 2 berättar att hon ibland använder sig av seriesamtal om ett barn med autism inte vill gå till matsalen. Vid ett sådant tillfälle kan specialpedagog 2 rita ett seriesamtal där streckgubben går till matsalen och tittar på maten men att det inte är tvunget att äta av maten. Detta anser jag som en bra metod där man förstärker med bilder för barnet med autism så det blir riktigt tydligt.

Något som jag kom att tänka på efter mina första intervjuer och efter att ha läst en del böcker var detta med det teknologiska samhället. Hur det teknologiska samhället som vi lever i idag påverkar barn med autism och hur pedagogerna kan använda sig av datorer och även Ipad som ett pedagogiskt hjälpmedel för barn med autism. Både datorn och en Ipad är tydliga hjälpmedel med olika program för barn med autism (Heimann & Tjus, 1997).

Detta med vikten av tydlighet när man arbetar med barn med autism har jag nämnt tidigare. Även forskare 2 påpekar detta med att datorn är ett tydligt hjälpmedel för barn med autism men forskare 1 framhåller att datorn eller Ipaden inte alltid är det bästa hjälpmedlet för barnen utan att det varierar från barn till barn. Något annat som forskare 1 poängterar är att med datorn eller Ipaden som hjälpmedel kan framkomma färdigheter som inte tidigare visat sig hos barnet med autism. Det uppstår även mer kommunikation mellan pedagogen och barnet med autism när de satt vid datorn tillsammans. Vygotskij anser enligt Strandberg (2006) att just detta att samspelet mellan pedagog och ett barn är väldigt viktigt. Det är precis det som intervjupersonerna framhåller, om inte samspelet fungerar mellan pedagogen och barnet med autism så är det svårt att komma någon vart med arbetet. Forskare 3 menar att datorn inte kan ersätta någon annan sorts behandling utan att man bara kommer att använda den som ett hjälpmedel. Jag tror däremot att denna utveckling som hela tiden håller på inom det teknologiska samhället gör att datorn och Ipaden kommer att vara till stor hjälp för barn med

autism. Sen kan jag hålla med om att den teknologiska utrustningen som datorn och Ipaden inte kommer att kunna ersätta pedagogen fullt ut.

För att undervisningen ska fungera så måste pedagogen sitta med vid hjälpmedlet så att det kan skapas en bättre kommunikation mellan pedagog och barnet med autism. Precis som forskare 1 säger så måste jag påpeka att detta kanske inte passar alla barn med autism men jag tror nog ändå att datorn och Ipaden kommer vara till stor hjälp ju längre tiden går. Det kommer hela tiden nya programvaror till datorn och även till Ipaden som är inriktade mot barn med autism som jag tror kommer att ha stor påverkan längre fram i tiden.

I min undersökning har jag också tagit reda på hur pedagogerna bemöter barn med autism. När man kommer som nyutbildad pedagog och kanske får arbeta med barn med autism så kan det vara lätt att känna sig osäker på hur man i början ska gå till väga. Även om känslan är osäkerhet så måste en bestämd sida visas utåt. Just när pedagogen arbetar med barn med autism så är det extra viktigt att tänka på sitt kroppsspråk. Om pedagogen ser arg ut men egentligen är glad så är det lätt att barnet med autism misstolkar pedagogens uttryck.

Specialpedagog 2 framhåller att det är viktigt att det finns en god relation i arbetsgruppen när man arbetar med barn med autism. Ibland kan det vara svårt att arbeta med ett barn med autism, det kan vara krävande och då gäller det att pedagogerna i arbetslaget pratar med varandra och försöker hitta vägar runt problemet. Ibland kanske det är bättre att någon annan pedagog arbetar med barnet istället för att det kanske kommer att fungera bättre (Aspeflo, 2010). Även om man känner sig osäker så tycker jag att det är viktigt att försöka vara bestämd och prova sig fram i arbetet med barnet i fråga. Om det trots allt ändå inte fungerar så får som sagt pedagogerna diskutera det i arbetsgruppen och ta ett beslut om hur man ska gå vidare. Det kan vara så att vissa barn med autism kan trivas bättre med en annan pedagog och det viktigaste är att tänka på det bästa för barnet i fråga.

Något annat som en pedagog får tänka på när man arbetar med barn med autism är det som specialpedagog 3 framhåller nämligen att alla barn med autism inte gillar kroppskontakt. Som pedagog är det väldigt viktigt att man respekterar detta och återigen så är det samspelet mellan pedagogen och barnet med autism som måste fungera om det ska bli någon utveckling. Finns det inget bra samspel så är det väldigt svårt att komma vidare med sin inläring.

För att kunna få ett bra samspel så är det viktigt att pedagogen hittar sådant som barnet med autism är intresserad av. För att få samspelet att fungera så bra som möjligt mellan pedagogen

och barnet med autism så är det viktigt att föräldrarna är delaktiga i undervisningen. Detta påpekar även intervjupersonerna, samarbetet med föräldrarna är viktigt för att på så sätt kan arbetet som man håller på med i skolan förstärkas genom att även detta arbete görs hemma. Det kan vara så att föräldrarna kommer med önskemål om något som barnet kan träna på i skolan, då får pedagogen lyssna på detta och försöka tillmötesgå föräldrarna på bästa sätt. Det är viktigt att inte föräldrarna kommer in och bestämmer vilka metoder som pedagogerna ska använda sig av för att arbeta med barnen med autism men det är viktigt att samspelet fungerar bra mellan pedagogen och föräldrarna. Det är viktigt att som pedagog tillmötesgå föräldrarna så långt som möjligt men det gäller även för föräldrarna att bemöta pedagogerna på ett bra sätt. För att det ska fungera så bra som möjligt med barnets utveckling så är det viktigt att pedagogen och föräldrarna sätter upp realistiska mål för barnet ifråga. Det är viktigt att pedagogen och föräldrarna tillsammans följer upp de mål och delmål som man har satt upp (Beckman, Känevik & Schaumann, 1994). Så det är inte bara samspelet mellan pedagog och barnet med autism som måste fungera utan även samspelet mellan pedagog och föräldrar för att undervisningen ska fungera så bra som möjligt.

En annan sak som framkom vid intervjuerna var att det är vanligt att det finns fördomar om autism och intervjupersonerna påpekar att det brukar ofta beror på okunskap om autism. Jag tycker att det även finns mycket fördomar mot många som är handikappade och inte bara mot dem som har autism. Med åren har det ändå blivit bättre och folk har fått mer kunskap men trots detta så finns det mycket fördomar kvar. Jag tycker att det är viktigt att försöka lyfta fram problemet med fördomarna och se till att människor får mer kunskap om handikappen. Jag tror att det är många som inte vet vad autism innebär och hur man ska bemöta barn som har autism.

6 AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med min undersökning är att få kunskap om hur arbetet med autistiska barn i grundskolan, årskurs fyra till sex, går till och hur pedagogen kan tillgodose deras behov på bästa sätt. I min undersökning ville jag få svar på mina två problemformuleringar. Här nedan följer problemformuleringarna och en kort sammanfattning av de resultat som har kommit fram i min undersökning.

- *Hur anser de intervjuade personerna att man ska arbeta med barn med autism?*

Det är svårt att använda sig av en metod och därför använder man flera olika metoder när man arbetar med barn med autism, eftersom alla barnen är unika på sitt sätt.

- *Vad anser de intervjuade personerna att man ska tänka på som pedagog när man bemöter barn med autism?*

Det är viktigt att det är tydlig struktur med rimliga krav och scheman som följs. Något annat som är viktigt är att pedagogen förstärker den positiva responsen man får från barnet med autism, då ökar chansen att det beteendet upprepas igen.

När jag skulle välja teori så valde jag den sociokulturella teorin eftersom Vygotskij framhåller enligt Strandberg (2006) att något som är viktigt är samspelet mellan elev och pedagog. Detta är något väldigt viktigt när man som pedagog arbetar med barn med autism, att samspelet är bra för att arbetet ska fungera. För att kunna umgås och förstå människor omkring sig kan både språkliga och fysiska redskap och verktyg användas (Säljö, 2000). Något annat viktigt som har framgått under mitt arbete är att pedagogen måste individanpassa arbetsmetoden efter barnet med autism.

6.1 Metoddiskussion

Jag valde att använda mig av en kvalitativ undersökning för jag ville få så uttömmande svar som möjligt. Om man använder sig av en enkätundersökning så är det inte lika enkelt att få så uttömmande svar. Genom denna metod som jag använde mig av kunde jag lättare ställa följdfrågor för att få mer utvecklade svar. Till denna undersökning som jag har genomfört tycker jag att denna metod passar väldigt bra. Något som jag inte var helt nöjd med var den

mailintervju jag gjorde. Jag tyckte att det var för korta svar och det var inte så lätt att ställa följdfrågor. Om jag skulle gjort denna undersökning igen skulle jag ha intervjuat ytterligare några specialpedagoger eftersom jag då kunde fått en större bredd på min undersökning. Jag skulle även ställt frågor till specialpedagogerna angående användning av dator och Ipad för att få deras synpunkter angående det.

6.2 Pedagogiska implikationer

Jag tycker att denna undersökning har gett mig mycket kunskap om autism som jag inte hade innan jag började med detta arbete. Tidigare har jag bara hört talas om autism men har inte haft någon kunskap vad det har inneburit. Nu känner jag att jag har mycket mer kunskap om vad autism är och olika metoder och hjälpmedel man kan använda sig av för att arbeta med barn med autism. Kunskapen om de olika metoderna och att det finns så många olika metoder och hjälpmedel som kan användas för att arbeta med barn med autism visste jag inte tidigare.

Jag tycker det är bra att jag har genomfört denna undersökning, även om det inte har varit den lättaste, eftersom jag har fått så mycket ny kunskap som jag kan ha användning för när jag arbetar som pedagog. Sannolikheten att någon gång komma i kontakt med barn med autism är stor och då är det bra att kunskap med sig om hur man kan gå tillväga. Det som kommer fram genom denna undersökning är kunskapen om de olika metoder och hjälpmedel jag har skrivit om.

Det går att läsa och få kunskap om några metoder som pedagoger kan använda sig av för att arbeta med barn med autism. Jag framhåller även att samspelet mellan olika parter är väldigt viktigt när man arbetar med barn med autism. Att som pedagog bemöta barnen med autism på deras villkor och att försöka att så mycket som möjligt arbeta med det som barnet är intresserad av. Genom denna undersökning framkommer en överblick över några metoder och hjälpmedel som går att använda sig av samt hur pedagogen bemöter barnet med autism på bästa sätt.

6.3 Vidare forskning

Några saker som jag tycker är värt att forska vidare på är:

- En djupdykning om hur fördomarna mot autism kan minska?
- Hur teknologiska hjälpmedel kan hjälpa till att förbättra inläringen hos barn med autism?
- En forskning om hur pedagoger skapar ett bra sampel med föräldrar som har ett barn med autism genom att till exempel alla mål sätts upp tillsammans och uppföljningar görs.

7 REFERENSLISTA

Adolfsson, H. & Elmfeldt Öhrskog, M. (2010). *KBT och barn – Handbok med praktiska råd till föräldrar, förskola och skola, 2:e utgåvan*. Lund: Studentlitteratur.

Alin Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1998). *Autism – möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH Läromedel.

Andersson, B. (2000). *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal*. Ängelholm: Specialpedagog Birgitta Andersson AB.

Andersson, L. (2001). *Sociala berättelser och Seriesamtal – Teori och praktik*. Stockholm: Riskföreningen Autism.

Aspeflo, U. (2010). *Aspeflo om Autism: kvalificerade insatser till barn och vuxna med autism i skola, gruppbostad och dagligen verksamhet*. Stockholm: Pavus Utbildning.

Axeheim, K. (1999). *En annan verklighet – om barn med autism*. Täby: Sama förlag AB.

Beckman, V., Kärnevik, M. & Schaumann, H. (1994). *Gång på gång: Pedagogik vid autism*. Stockholm: Natur & Kultur.

Cohen, S. (2000). *Fokus på autism: Vad vi vet, vad vi inte vet och vad vi kan göra för att hjälpa barn med autism*. Stockholm: Cura Bokförlag.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Eikeseth, S. & Svartdal, F. (2007). *Tillämpad beteendeanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Falck, K. (2001). *Pictogram i praktiken*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Fleischer, A.V. (2010). *Sett med barns ögon - att förstå sig själv och andra*. Lund: Studentlitteratur.

Gerland, G. (2011). *Hjälpmiddelsboken – Psykiska Funktionsnedsättningar: För människor med ADHD, Aspergers syndrom, OCD och psykossjukdomar, deras anhöriga och personal*. Stockholm: Pavus Utbildning.

Gerland, G., Hartman, G. & Larsson, S. (2002). *Autism – svårigheter och möjligheter*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Gerland, G. (1998). *På förekommen anledning – om människosyn, ”biologism” och autism*. Stockholm: Cura Bokförlag.

Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna, 3:e utgåvan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Heimann, M. & Tjus, T. (1997). *Datorer och barn med autism*. Stockholm: Natur och Kultur.

Heister Trygg, B. (2010). *TAKK – Tecken som AKK, 2:e utgåvan*. Malmö: Södra regionens Kommunikationscentrum.

Heister Trygg, B., Andersson, I., Hardenstedt, L. & Sigurd Pilesjö, M. (2009) *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik, 3:e utgåvan*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum & Stockholm: Hjälpmedelsinstitutet.

Heister Trygg, B. (2005). *GAKK - Grafisk AKK: Om saker, bilder och symboler som Alternativa och Kompletterande kommunikation*. Malmö: Södra regionens Kommunikationscentrum.

Holmqvist, M. (1995). *Autism: Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.

Karlsson, P. (2010). *Beteendestöd i vardagen – Handbok i tillämpad beteendeanalys*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lgr 11. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Lindberg, C. & Mårtensson, M. (2011). *Familjevardag med Autism och Asperger – Om att komma vidare efter diagnosen*. Stockholm: Gothia förlag.

Lundkvist, G. (2007). *När tålamodsburken rinner över – om att ritprata*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.

Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2007). *TEACCH: vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.

- Närvänen, A.L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning, 3:e utgåvan*. Lund: Studentlitteratur.
- Råberg, E. (2010). *Omsorg utan våld: Konsten att möta människor med autism, 2:e utgåvan*. Borås: Borås Tidning.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Svirsky, L. (2010). *KBT – att tillämpa metoden med barn och ungdomar*. Stockholm: Gothia förlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv, 2:e utgåvan*. Stockholm: Norstedts.
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wing, L. (1998). *Autismspektrum – Handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Cura Bokförlag.
- Åström, K. (2009). *Lexikon A – Ö, lärarutbildning, skola, pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjufrågor 1

1. Vad heter du?
2. Vad har du för utbildning?
3. Hur lång var din utbildning?
4. Hur länge har du arbetat som pedagog?
5. Kan du beskriva vilken metod ni använder för att arbeta med de autistiska barnen?
6. Varför använder ni er av just den här metoden?
7. Tror du det finns någon annan lika bra metod ni hade kunnat använda? Varför/Varför inte?
8. Kan du berätta om dina pedagogiska erfarenheter att arbeta med barn med autism?
9. Hur skapar man en bra relation med ett barn med autism?
10. Vad kan man som pedagog riskera göra för misstag när man ska skapa den goda relationen med ett barn med autism?
11. Hur ofta har ni utvecklingssamtal med föräldrarna
12. Hur viktigt är det att föräldrarna blir delaktiga i undervisningen
13. Hur får ni föräldrarna delaktiga i undervisningen
14. Hur tror du att samhället ser på autism
15. Varför tror du att samhället ser på autism med det ögat?

Bilaga 2

Intervjufrågor 2

1. Vad har du för utbildning?
2. Vad kan man använda för olika metoder för att arbeta med barn med autism?
3. Hur tror du det teknologiska samhället vi lever idag påverkar barn med autism?
4. Hur kan datorn och Ipaden ge för stöd till barn med autism?
5. Ger datorn något annat stöd än vad vanlig undervisning gör?
6. Hur viktigt är det att man som pedagog att man får föräldrarna delaktiga i undervisningen?
7. Hur får man som pedagog föräldrarna delaktiga i undervisningen?
8. Hur skapar man en bra kontakt med barn med autism?
9. Tror du det finns några fördomar mot de barn som har autism?