

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Läroarutbildningen, specialpedagogik

Examensarbete
Våren 2010

Autism- intervjuer av barn och pedagoger för att skapa goda lärandemiljöer.

Författare:
Annika Cederlund
Gitte Garnborn

Handledare:
Ann-Elise Persson

Abstract

Cederlund, Annika. & Garnborn, Gitte. (2010). Autism- intervjuer av barn och pedagoger för att skapa goda lärandemiljöer. (Autism – interviews with children and pedagogues to create favourable learning environments.) Examensarbete, specialpedagogutbildningen, Högskolan i Kristianstad.

Syftet med detta arbete är att hela tiden ha ett barnperspektiv och på så sätt ta reda på hur barn med diagnosen autism kan tänka om och uppleva sin undervisningssituation. För att vidga perspektivet undersöker vi hur lärare och assistenter beskriver inlärningssituationen för de barn som är med i vår undersökning.

Litteraturavsnittet ger en översikt av tidigare forskning om autism och vilka svårigheter och möjligheter som diagnosen autism kan innebära för barn i skolan. Vidare beskriver vi olika pedagogiska metoder och strategier som lärare kan använda.

Genom en studie i form av intervjuer och observationer tar vi reda på vilka tankar barn med autism har om sin inlärningssituation. De teoretiska utgångspunkterna i denna studie baseras på det sociokulturella perspektivet, det salutogena perspektivet och det variationsteoretiska perspektivet.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av våra undersökningar på att barn med autism kan berätta om sin inlärningssituation i skolan. De beskriver vad de har lätt för, vad de har svårt för och vilken hjälp de behöver av lärare och assistenter. Några av resultaten är att en del barn får för mycket hjälp, andra får inte den hjälp de behöver och att flera barn inte tillräckligt mycket tränas till att bli självständiga individer. Det flera barn tycker är svårt är: Att skriva texter, när de inte vet vad de ska göra och att sitta med i samlingar och lyssna på andra. Det alla barn tycker är lätt är saker som de tycker om att göra och som de själva bestämt. Vi tror oss se att barn med autism som har egna strategier för att hantera vardagen fungerar bättre. Alla barnen behöver visuellt bildstöd för att få struktur. I vår uppsats jämför vi barnens upplevelser om sin egen inlärningssituation med lärares och assistenters och vi ser att de är ganska lika. Barnen kan berätta för oss att de behöver hjälp men har inte alltid förmågan att be om hjälp när de behöver.

Nyckelord: Autism, barnperspektiv, inläring

Annika Cederlund

Gitte Garnborn

Handledare: Ann-Elise Persson

S:t Gertrudsgatan 6

Gärestad bygata 15

Examinator: Christer Ohlin

271 33 Ystad

372 97 Ronneby

INNEHÅLL

1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och frågeställningar.....	9
1.3 Hypotes.....	10
1.4 Avgränsning	10
1.5 Studiens upplägg	11
2 LITTERATURGENOMGÅNG	13
2.1 Begrepp	13
2.2 Styrdokument	15
2.2.1 Barnkonventionen	15
2.2.2 Salamancadeklarationen.....	15
2.2.3 LSS-lagen	16
2.2.4 Läroplanerna.....	16
2.3 Vad är normalt och vad är avvikande?.....	16
2.4 Historiskt perspektiv på autism	18
2.5 Orsaker till autism	20
2.6 Hur ställs diagnoserna?	21
2.7 Vad innebär autism för barnet?	23
2.7.1 Kommunikation.....	23
2.7.2 Social interaktion.....	25
2.7.3 Fantasi, lek och beteende	27
2.7.4 Perception.....	28
2.7.5 Motorik.....	29
2.7.6 Kognition.....	29
2.8 Att lära sig att läsa, skriva och räkna	32
2.9 Skillnader mellan könen.....	34
2.10 Gemensamma framgångsfaktorer för personer med autism	35
2.11 Pedagogik för barn med autism.....	37
2.11.1 Pedagogiska metoder.....	37
2.11.2 Pedagogiska arbetssätt.....	40
2.11.3 Pedagogiska hjälpmedel	42
2.12 Sammanfattning	43
3 TEORI	47
4 METOD	51
4.1 Fenomenologisk ansats	51
4.2 Metodövervägande	52
4.3 Val av metod	54
4.4 Pilotstudie.....	56
4.5 Undersökningsgrupp	56
4.5.1 Barnen	56
4.5.2 Barnens lärare och assistenter	57
4.6 Genomförande.....	57
4.6.1 Observationer	57

4.6.2	Intervjuer	59
4.7	Bearbetning	62
4.7.1	Observationer	62
4.7.2	Intervjuer	64
4.8	Studiens trovärdighet.....	65
4.9	Etik	65
4.9.1	Informationskravet	66
4.9.2	Samtyckeskravet.....	66
4.9.3	Konfidentialitet.....	66
4.9.4	Nyttjandekravet	67
5	RESULTAT	69
5.1	Sammanställning av resultat av observationer	69
5.1.1	Kommunikation.....	69
5.1.2	Social interaktion.....	71
5.1.3	Lek, fantasi och beteende	73
5.1.4	Att läsa, skriva och räkna	75
5.1.5	Egna strategier.....	78
5.2	Analys av observationer	78
5.3	Sammanställt resultat av intervjuer	80
5.3.1	Vad barnen tycker om att göra i skolan och vad de tycker om att samarbeta med andra barn.....	80
5.3.2	Vad barnen tycker om att läsa och att skriva.....	81
5.3.3	Vad barnen tycker om samlingar och genomgångar.....	83
5.3.4	Vad barnen tycker om sina klasskamrater och hur de tycker att de själva är som kamrater.....	84
5.3.5	Vad barnen tycker om att leka och att ha rast	85
5.3.6	Vad barnen tycker om sina assistenter och vad de tycker assistenterna ska hjälpa dem med.....	86
5.3.7	Vad barnen tycker om sina lärare och vad de tycker att läraren ska hjälpa dem med.....	87
5.3.8	Vad barnen tycker om att äta lunch i skolan.	88
5.3.9	Hur barnen vet vad de ska göra under dagen.	89
5.3.10	Vad barnen tycker att de är bra på.....	90
5.3.11	Vad barnen tycker att de kan bli bättre på.....	91
5.3.12	Vad barnen brukar göra när de blir arga.....	91
5.3.13	Vad barnen vill ändra på i skolan.....	92
5.3.14	Vad som fungerar sämre för barnen i skolan.	92
5.3.15	Hur barnet kommunicerar.	93
5.3.16	Berätta om barnet.	93
5.3.17	Vilka pedagogiska hjälpmedel och strategier lärarna och assistenterna använder.	94
5.3.18	Vilka fördelar och nackdelar lärare/assistenter ser med att ha barnet i sin klass.	95
5.3.19	Annat som lärare/assistenter funderar över som kan vara värdefullt att veta.	96
5.4	Analys av intervjuresultat.....	96
5.4.1	Bakgrunden till analys.....	96
5.4.2	Analys av intervjusituationen.....	96
5.4.3	Analys av intervjuer	97

Problemformulering: Vad tycker barnen att de har lätt för i skolan och vilka är deras starka sidor?.....	97
Problemformulering: Vad tycker barnen att de har svårt för i skolan och vilka är deras svaga sidor?.....	98
Problemformulering: Vad tycker barnen att de behöver hjälp med?	99
Problemformulering: Vilka pedagogiska metoder använder lärare och assistenter i arbetet med barn med autism?.....	100
Problemformulering: Stämmer barnens syn på sin inläringssituation med lärares, assistenters syn?	100
6 DISKUSSION	103
6.1 Sammanfattning	103
6.2 Diskussion	104
6.3 Metoddiskussion.....	114
6.4 Tillämpning	115
6.5 Fortsatt forskning	115
7 SAMMANFATTNING	117
8 REFERENSER	121
9 BILAGOR	129

FÖRORD

Vi vill tacka alla barn för att vi har fått intervjua er. Vi vill även tacka Er föräldrar, som gett oss förtroendet att intervjua era barn. Ett stort tack till alla lärare och assistenter som har tagit sig tid att vara med i vår studie. Utan er alla hade vår uppsats inte varit möjlig att genomföra. Även ett stort tack till våra familjer som varit förstående och stöttat oss i arbetet med vår uppsats.

Till eftertanke:

Om jag vill lyckas

*med att föra en människa mot ett bestämt mål,
måste jag först finna henne där hon är
och börja just där.*

Den som inte kan det

lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra.

För att hjälpa någon

*måste jag visserligen förstå mer än vad han gör,
men först och främst förstå det han förstår.*

Om jag inte kan det,

så hjälper det inte att jag kan och vet mera.

Vill jag ändå visa hur mycket jag kan,

*så beror det på att jag är fåfäng och högmodig och egentligen vill bli beundrad av den andre i
stället för att hjälpa honom.*

*All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa
och därmed måste jag förstå*

*att detta med att hjälpa inte är att vilja härska,
utan att vilja tjäna.*

Kan jag inte detta

så kan jag inte heller hjälpa någon.

av Søren Kierkegaard (1813-1855)

(Böttinger & Nordenström, 1999, s. 286-287)

1 INLEDNING

I det här kapitlet kommer vi att beskriva varför vi valt att skriva om autism och beskriva vårt syfte och frågeställningar. Vidare kommer vi att framföra vår hypotes och hur vi har avgränsat studien. Vi avslutar kapitlet med att beskriva studiens upplägg.

1.1 Bakgrund

Autism är ett funktionshinder som yttrar sig på olika sätt beroende på vilket barn som har det.

I skolan har barn med autism rätt att få den hjälp som de behöver för att fungera där. Varje barn ska bemötas där den befinner sig i sin utveckling. Enligt läroplanen, Lpo 94, (Utbildningsdepartementet, 1994) skall all undervisning bygga på elevernas tidigare kunskaper. Vidare står det i läroplanen att de elever som har behov av särskilt stöd har rätt att få det och att det stödet ska vara anpassat till varje enskild elev (a.a.). Det kan vara komplicerat och svårt att bemöta barnet där det befinner sig, eftersom funktionshindret autism innebär att barnet har perceptionsstörningar och att det har kognitiva svårigheter (Attwood, 2000; Dahlgren, 2007; Holmqvist, 2009, a). De svårigheterna gör att socialt samspel och kommunikation med andra människor försvåras. Det krävs förstående och välutbildade pedagoger att bemöta barnen så att de kan få den hjälp som de behöver. Enligt *Salamanca deklARATIONEN* (Svenska Unescorådet, 2006) är utbildning av lärare med specialiserade kunskaper i pedagogik en viktig faktor för att få en fungerande skola för barn med funktionshinder. DeklARATIONEN framhåller även att kursplaner ska anpassas till barnen och inte tvärtom. För att bemöta barn med funktionshinder behövs specialutbildade pedagoger. Specialpedagoger saknas på en tredjedel av skolorna enligt Skolverket (2003). Enligt Skolverket har specialpedagogerna en central roll när det gäller att ta initiativ till och att skriva åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammets syfte är att eleverna ska få den hjälp de behöver i skolan. En annan slutsats som Skolverket drar i denna rapport är att en femtedel av eleverna som bedöms vara behov av särskilt stöd inte får det (a.a.).

Denna uppsats skrivs inom det specialpedagogiska området. Vi som skriver denna uppsats läser till specialpedagoger. Målet med specialpedagogutbildningen är att specialpedagogen skall uppvisa;

sådan kunskap och förmåga som krävs att självständigt arbeta som specialpedagog för barn och elever i behov av särskilt stöd inom förskolan, förskoleklass, fritidshem, skola eller vuxenutbildning (SFS 2007:638 s. 5)

Autism är ett område som fascinerat och förundrat oss som skriver den här uppsatsen under en längre tid. Under vår specialpedagogutbildning föreläste Holmqvist och vårt intresse väcktes ännu mer. Holmqvist (2009, b) berättade om sitt eget barn med autism och hur det förändrade hennes sätt att se på världen.

Vi har i våra yrkesroller mött barn med diagnosen autism. Deras beteende har försvårat vår undervisning eftersom vi känt att vi inte haft de redskap som vi behövt för att bemöta dem på ett bra sätt. Vår uppfattning är att vi saknat kunskap om hur barnet tänker, pedagogiska metoder och hur vi rent konkret ska göra i vissa situationer. Vi har märkt att de kunskaper som vi samlat på oss under åren inte fungerat lika bra i arbetet med de här barnen. Barn med autism utmanar oss som pedagoger och får oss att tänka i nya banor. Holmqvist (2009, a) beskriver att barn med autism kan väcka många känslor inom oss varav inte alla är positiva. Gerland (2000) beskriver att barnets beteende utmanar verksamheten där det befinner sig.

Holmqvist (2009, a) och Gerland (1998) beskriver båda hur viktigt det är att möta barnet som den individ den är. Att vi alla är unika individer och ska bemötas som sådana oavsett om vi har funktionshinder eller inte.

Skolverket (2006) skriver att;

Fastän de olika styrdokumenterna för skolan anlägger ett relationellt perspektiv på skolvårigheter, ligger fortfarande individkaraktäristika till stor del till grund för skolans bedömning av "normalitet" och av vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd.

Detta kommer bland annat till uttryck i att ett ökat antal elever skrivs in i särskolan, att antalet särskilda undervisningsgrupper i kommunerna för elever med funktionshinder ökar och i ökade krav på diagnos från skolan för att man ska avsätta resurser åt de elever som är i behov av särskilt stöd (s.49)

På våra skolor har vi sett att barn som har diagnosen autism ibland exkluderas från andra barn. De pedagoger som har hand om barnet ursäktar ofta barnets beteende med att det har diagnosen autism. Vi funderar på om det är så att pedagoger slutar se det unika barnet och istället ser barnet med diagnosen autism. En annan fråga som vi ställer oss är om barnet är medvetet om sina behov

av hjälp och om kan det förmedla detta. I denna uppsats vill vi möta barnen och se vilka tankar och idéer de har om sin skolgång. Doverborg och Pramling- Samuelsson (2000) skriver att barn tänker och uppfattar världen annorlunda än vi vuxna. Författarinnorna menar att vi måste lära oss ta reda på hur barn tänker utifrån den erfarenhet som de har. Barn och vuxna kan uppfatta samma situation på helt olika sätt.

Vi kommer att med intervjuer och observationer försöka kartlägga hur barnet upplever sin skolsituation. Uppsatsen kommer att beskriva sex pojkar som har diagnosen autism och deras uppfattningar om sin skolgång. Denna bild kompletterar vi med bilden från deras lärare och assistenter.

I den här uppsatsen kallar vi hädanefter alla elever för barn så att det blir enhetligt i texten och lättare att läsa. I de få fall som förkortning AS används står det för Aspergers syndrom. Vi kommer också att enhetligt kalla alla underdiagnoser till autism för autism, eftersom de diagnoser vi har med här hamnar under det paraplyet.

Vår förhoppning med denna uppsats är att ge ett nytt perspektiv på diagnosen autism, ett barnperspektiv.

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med det här arbetet är att hela tiden ha ett barnperspektiv och på så sätt ta reda på hur barn med diagnosen autism kan tänka om och uppleva sin undervisningssituation. För att vidga perspektivet väljer vi att undersöka hur lärare och assistenter beskriver inläringssituationen för de barn som är med i vår undersökning.

Vi har valt att avgränsa oss till barn som är sju till tio år som går i en regular klass i en grundskola. För att få kunskap inom det valda området har vi följande problemformuleringar;

- Vad tycker barnen att de har lätt för i skolan och vilka är deras starka sidor?
- Vad tycker barnen att de har svårt för i skolan och vilka är deras svaga sidor?
- Vad tycker barnen att de behöver hjälp med?

- Vilka pedagogiska metoder använder lärare och assistenter i arbetet med barn med autism?
- Stämmer barnens syn på sin inlärningssituation med lärares och assistenters syn?

1.3 Hypotes

Barn med autism har kunskap om sina inlärningssituationer som kan vara till nytta för pedagoger i undervisningen.

1.4 Avgränsning

Vi har valt att avgränsa oss i denna studie och att endast intervjua barn i åldern sju till tio år. Barnen går i förskoleklass eller årskurs ett, två eller tre. Den här avgränsningen är gjord för att det ska bli lättare att jämföra barnen emellan och se ifall där finns likheter och skillnader. Den är också avgränsad för att undersökningen ska bli lättare att hantera både tidsmässigt och arbetsmässigt. Vi har begränsat antalet intervjuade barn till sex stycken. En del av barnen har någon av oss träffat tidigare så det finns en relation etablerad. Det underlättar för oss i vårt intervju- och observationsarbete.

I den här undersökningen har vi valt att intervjua de lärare och assistenter som möter de barn som vi observerar och intervjuar. Vi funderade på att komplettera med en enkätundersökning bland andra pedagoger som möter barn med diagnosen autism. Efter noga övervägande övergav vi dessa tankar eftersom vi ansåg att det inte skulle vara tillräckligt givande i förhållande till tiden vi skulle behöva lägga ner.

Det hade varit intressant att även intervjua föräldrarna till de barnen vi har med i undersökningen. Vi inser dock vikten av att begränsa sig och väljer bort föräldraperspektivet i vår undersökning. Flera författare (Bell, 2007; Bjurwill, 2001; Ejvegård 2003) talar om vikten att begränsa sin undersökning för att kunna ro den i hamn.

1.5 Studiens upplägg

I litteraturgenomgången kommer vi att förklara begreppet autism och skriva om olika styrdokument som har betydelse för personer med autism. Andra saker vi tar upp är olika aspekter på normalitet, historiskt perspektiv på autism och olika orsaker till att ett barn får diagnosen autism. Vidare kommer vi att förklara hur diagnosen ställs och vilka olika områden som blir påverkade hos barnet. Skillnader mellan könen och olika framgångsfaktorer diskuteras. Vi belyser själva skolmiljön genom att ta upp hur barnet lär sig räkna, läsa och skriva samt de olika pedagogiska metoder som finns ute på skolorna.

I kapitel tre berättar vi om tre olika teorier om inlärning; det sociokulturella, det salutogena och det variationsteoretiska perspektivet. Dessa använder vi oss av för att förstå varför barn med autism har svårigheter med vissa saker. Vi avslutar kapitlet med att beskriva Lorna Wings symtomtriad.

Metodkapitlet handlar om fenomenologin som är det teoretiska ansats vi har, hur vi övervägde olika metoder och vårt slutliga val av metod. Vidare beskriver vi vår pilotstudie, vår undersökningsgrupp, hur vi genomförde och bearbetade våra observationer och intervjuer. Till sist i detta kapitel diskuterar vi studiens trovärdighet och etik.

Kapitel fem innehåller vår slutliga diskussion. Vi sammanfattar och knyter ihop vårt arbete. Vår undersökningsmetods för- och nackdelar diskuteras. Vi kommer med olika förslag på tillämpning inom området och hur en fortsatt forskning skulle kunna se ut. I det avslutande kapitlet sammanfattar vi hela vårt arbete.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I den här litteraturgenomgången vill vi beskriva vad diagnosen autism innebär och vilka svårigheter och möjligheter som barn med autism stöter på. Vårt syfte är att ge en överblick över vad olika forskare anser om autism och vi kommer att koppla det till självbiografier som finns i ämnet. Vi vill också ge en beskrivning av de olika pedagogiska metoder som kan finnas för barn med autism och ger en förklaring till begrepp som förknippas med autism. Vår ambition är att försöka beskriva det som kan vara viktigt för barnet ur ett barnperspektiv.

2.1 Begrepp

Barnperspektiv:

Vår definition av barnperspektiv är när ett barn berättar hur de upplever sin livsvärld och vardagsvärld. Vi menar inte vad de vuxna tror att barnen behöver eller tycker. I vår uppsats försöker vi tolka barnens svar men det blir ändå en vuxens tolkning av barnens svar. Pramling och Lindahl (1999) använde sig av barnperspektiv när de skrev boken *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp*. De beskriver att pedagogers sätt att se på barn förändras om de använder ett barnperspektiv. Författarna skriver också att som pedagog ska man göra sitt yttersta för att förstå barnets perspektiv för att lära känna barnet så bra som möjligt (a.a.). Vår tanke är att vi genom att fråga och observera barnet lär känna det och deras svårigheter bättre. Cederborg (2000) menar att ha ett barnperspektiv innebär att lyssna på barnet så mycket att man får reda på barnets syn på sin egen verklighet. För att det ska fungera krävs att den vuxne har en empatisk inlevelseförmåga och strävar efter att identifiera barnets situation (a.a.). För att förstå barnet på bästa sätt söker vi hela tiden barnperspektivet. Det är då lättare för oss att göra en tolkning som stämmer bra med barnets verkliga uppfattning (Thomsson, 2002).

Diagnoser inom autismspektrat:

För att reda ut de olika begreppen som finns inom autism beskriver vi vad de olika diagnoserna kan betyda.

”Men människor är *människor* först och främst, och därtill kan de ha – eller inte ha – ett funktionshinder, men man *är* inte sitt funktionshinder.” (Gerland, 1998, s. 8).

Wing (1998, a) menar att det finns en viss osäkerhet med de tester som görs för att ställa diagnosen autism och att skilja ut rätt undergrupp. Diagnos ställs genom att man identifierar det beteendemönster som sedan tidig ålder funnits hos barnet. I dagens läge går det inte att ställa en biologisk eller fysisk diagnos. Det finns enligt författaren inga mätinstrument för detta. (a.a.)

Wing (1998, a) beskriver att det finns olika diagnoser inom autismspektrat. Hon skriver vidare att en diagnos inom autismspektrat innebär att ha en funktionsnedsättning. Hur mycket funktionsnedsättningen påverkar det dagliga livet beror på vilken personlighet personen har (Holmqvist, 2009, a). Vi ser att människors personligheter påverkar temperament och hur vi uppfattar världen. De flesta personer har olika intressen och fungerar olika. Vår tolkning är att även barn med autism fungerar på detta sätt. I mötet med en person med autism ska den personen bemötas som den person den är. Detta beskriver flera personer (Gerland, 1998; Jackson, 2005; Jansson, 2007) som själva har diagnosen och som alla skrivit egna självbiografer om hur det är att leva med autism. De menar att alla människor som har diagnosen ska mötas som egna individer och att de ska bemötas med respekt. De anser att när det behövs kan de behöva särbehandlas för att få ett fungerande liv.

De olika diagnoserna beskrivs som följande på www.autism.se (Autism, 2010):

Autism (autistiskt syndrom, infantil autism, Kanners syndrom) är en medfödd eller tidigt förvärvad genomgripande funktionsnedsättning där symtomen visar sig före tre års ålder. För att få diagnosen måste det finnas en avvikelse i färdigheterna till ömsesidig kommunikation, förmågan till social interaktion och föreställningsförmågan som påverkar lek, fantasi och beteende och intresse. För att få en diagnos måste alla tre områdena vara påverkade och barnets vardag vara kraftigt begränsande.

Autismspektrumstörning är en vid och bred diagnos som oftast sätts när barnet är litet, det vill säga före sju års ålder. Den sätts då för att det kan vara svårt att se exakt vilka svårigheter som barnet har. Autismspektrumstörning innebär allt från autism med utvecklingstörning, högfungerande autism, Aspergers och till de barn som uppvisar autistiska drag. Autismspektrumstörning är en samlingsdiagnos innan den mer exakta diagnosen kan ställas.

Atypisk autism är också en samlingsdiagnos inom autismspektrumet. Barnet har symptom inom autismspektrat och har en genomgripande avvikelse i utvecklingen. Atypisk autism,

autismliknande tillstånd eller genomgripande störning i utvecklingen är diagnoser som barnet kan få när exempelvis debuten för diagnos inföll sent. Sent innebär i detta fall efter tre års ålder.

Aspergers syndrom är en diagnos som sällan ställs före sju års ålder. Det är en högfungerande autism där barnet har ett specialintresse. Dessa barn kan vara väldigt koncentrerade på sina specialintressen, men sakna motivation och koncentrationsförmåga när det gäller ämnen som andra fånglas av (Attwood, 2000). Det är framför allt i den sociala interaktionen och föreställningsförmågan som innebär svårigheter för barn med Aspergers syndrom.

Autistiska drag kan en person få som utlåtande när barnet inte uppfyller kriterierna för någon av diagnoserna. Det innebär dock att barnet har begränsad förmåga till social interaktion, kommunikation och/eller föreställningsförmåga. Autistiska drag är ingen diagnos. (Autism, 2010)

2.2 Styrdokument

Barnkonventionen, Salamancadeklarationen, LSS - lagen, Lpfö98 och Lpo94 är några av de styrdokument och lagar som tar upp rätten för barn i behov av särskilt stöd.

2.2.1 Barnkonventionen

Barnkonventionen består av 54 artiklar som handlar om barns olika rättigheter (Olsson & Olsson, 2007). Vi presenterar valda delar som är aktuella i vår undersökning, de som handlar om barn i behov av särskilt stöd. Alla barn ska ha rätt att få sina behov tillgodosedda samt bli respekterade som individer. Vidare beskrivs att alla barn har rätt till att utvecklas och ska kunna få möjlighet att kunna påverka sin egen situation. Alla barn med handikapp har rätt till extra stöd och hjälp för att kunna leva ett så normalt liv som möjligt.(a.a.)

2.2.2 Salamancadeklarationen

I en skola för alla bör pedagoger bedriva en undervisning som sätter barnets behov i centrum (Svenska Unescorådet, 2006). Pedagoger bör ta tillvara på de möjligheter barnet har att utvecklas på bästa sätt genom att utforma en undervisning som bygger på varje barns individuella förutsättningar. De pedagoger som arbetar med barn i behov av särskilt stöd måste ha kunskap

om barnets behov och förutsättningar. Alla barn har behov av att lära, de är fyllda med intressen och har unika egenskaper. (a.a.)

2.2.3 LSS-lagen

LSS står för Lagen om stöd och service och är ett komplement till andra lagar när det gäller individer som behöver någon form av extra stöd (Brodin & Lindstrand, 2004). Den omfattar barn med autism (Brodin & Lindstrand, 2004; Everitt, 2005). Brodin och Lindstrand (2004) belyser att LSS - lagen ska ge ett stöd för barnet i hem, fritid, skola och arbetsliv. Lagen bygger på att alla individer har lika mycket värde, med eller utan funktionshinder (Gustafson & Molander, 1995). Denna lag ska möjliggöra att bland annat barn i behov av särskilt stöd ska kunna leva ett så normalt liv som möjligt, både i skolan och i samhället i övrigt (a.a.).

2.2.4 Läroplanerna

Enligt läroplanerna för förskolan, Lpfö98 (Utbildningsdepartementet, 1998) och för grundskolan, Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1994) har alla barn lika värde och ska mötas med respekt. Ingen ska få diskrimineras på grund av exempelvis funktionshinder. Alla barn har rätt att få sina behov tillgodosedda och undervisningen bör utformas så att den tar tillvara varje individs möjligheter till att utvecklas på bästa sätt.

Mål ska sättas efter varje barns förutsättningar så att barnet känner att det har möjlighet att lyckas och upplever att det är en del av gruppen. Det är av stor betydelse att det finns ett nära samarbete med hemmet för att barnet ska kunna utvecklas på bästa sätt. (Utbildningsdepartementet, 1994 & 1998)

2.3 Vad är normalt och vad är avvikande?

I norra Indien finns en bergsby som heter Manali. De människor som bor där tror på stengudar och där har de egna lagar och regler. Kvinnorna ansvarar för lantbruket och männen sitter tillsammans och sticker (Garnborn, besök sommaren 1993). Det som är normalt där är avvikande här i vår civilisation. Vad som uppfattas normalt är beroende på i vilket land man lever i och i

vilken tidsålder. Holmqvist (2009, a) skriver att det som uppfattas ”normalt” är något som de personer som lever på den platsen vid den tiden uppfattar som normalt. Hon ger ett exempel på att om man lever i en stad som är luftförorenad blir det ett normaltillstånd för de människor som lever där. När vi ser på människor med funktionsnedsättning utgår vi från en normal människas beteende och utifrån det bedömer vad som är avvikande. Holmqvist (2009, a) skriver att kanske vårt sätt att se på vad som är normalt är den största bristen.

Författarinnan skriver att denna brist gör att vi inte ser att vi kan lära av personer med avvikelser, vilket i sin tur innebär att vi inte kan hjälpa dem. Hon skriver att vi som pedagoger koncentrerar oss på vad som är normalt och att vi utifrån det försöker att kompensera barn med autism. Holmqvist menar att vi borde ge barn med autism den hjälp som de behöver som individer och inte i jämförelse med andra barn. (a.a.)

Olsson och Olsson (2007) beskriver att uppdelningen mellan vad som är normalt och onormalt beteende är konstlad. De menar att vi alla är olika varandra i högre eller lägre grad och att vi också mer eller mindre liknar varandra.

I läroplanen, Lpo94, (Utbildningsdepartementet, 1994) står det att alla barn har rätt till att få en skolgång oavsett funktionshinder som är anpassad till dem. ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (a.a., s. 6). Även internationellt finns det dokument som visar på samma sak, att undervisningen ska vara individanpassad (Svenska Uneskorådet, 2006). År 1994 samlades regeringar och internationella organisationer för att förverkliga målet med en utbildning för alla barn och kom överens om *Salamanca deklARATIONEN* (Svenska Uneskorådet, 2006). I *Salamanca deklARATIONEN* (Svenska Uneskorådet, 2006) ser man olikheter och mångfald som en tillgång och det innebär att alla barn har rätt till en skolgång utformad efter sina behov.

Danielsson och Liljeroth (2005) skriver att alla människor med eller utan handikapp har betydligt större resurser än vad man kan föreställa sig. Författarna skriver vidare att det är helt avgörande för människans utvecklingsmöjligheter hur de individer runt omkring tänker och handlar (a.a.). Vår tolkning av detta är att hur pedagogerna ser på barn med autism och bemöter dem är helt avgörande för hur barnen utvecklas.

2.4 Historiskt perspektiv på autism

Autism kommer från grekiskan *autos* som betyder själv och som är ett ord som började användas i början av 1900- talet. Det användes för att beskriva personer som var självupptagna och självcentrerade och som hade en speciell form av avskärmning i sin tankeverksamhet (Beckman, Kärnevik- Måbrink & Schaumann, 1994). De första fallen som beskrevs myntade myten om barn som isolerar sig och fastnar i beteende som ”barnet i glaskupan”. Wing (1998, a) ger exempel på barn som blivit beskrivna som ”vildar”. De barnen hittades i skogen och de hade ett avvikande beteende. Barnen mystifierades och många människor fascinerades av deras beteende.

Wing (1998, b) beskriver en artikel som Kanner publicerade 1943. Den handlade om barn som han mötte på sin klinik, vilka hade ett ovanligt beteende som han kallade ”tidig barndomsautism”. Barnen beskrevs i detalj och Kanner fann att dessa barn hade många gemensamma drag. Med utgångspunkt från de gemensamma dragen valde Kanner och Eisenberg ut olika kriterier som de enligt Wing (1998, b) ansåg vara centrala vid diagnosen ”tidig infantil autism”. Dessa kriterier är:

- Brist på känslomässig kontakt med andra människor och detta redan från småbarnsåldern,
- motstånd mot förändringar och en tvångsmässig önskan att allt ska förbli som det är,
- en fascination inför föremål,
- stumhet eller avvikelse i tal,
- ett intelligent och eftertänksamt ansiktsuttryck och
- att de ofta har svårt att samarbeta med andra men att de ofta har olika talanger som musikaliskt minne, teckna perfekt i perspektiv och att vara duktiga på huvudräkning.

Kanner menade enligt Wing (1998, b) att dessa drag var medfödda och kunde upptäckas på barn före 30 månaders ålder (a.a.). Asperger publicerade en artikel 1944 som beskrev samma typ av störning i utvecklingen som Kanner. Asperger försökte enligt Frith (1998) definiera olika karakteristiska särdrag som var gemensamma för de drygt 200 barn han studerat. Hos de olika individerna fann man inte samtliga drag, men det fanns enskilda detaljer som stämde väl överens. Individerna skilde sig åt när det gäller graden av intellektuell förmåga, graden av kontaktstörning olika personlighet och specialintressen. Han kunde också se att de karakteristiska kännetecknen

fanns redan vid två års ålder och förblev oföränderliga genom hela livet. De drag Asperger valde ut som viktiga var enligt författaren:

- Annorlunda ögonkontakt, sparsam mimik och gestikulerande.
- God grammatik och vokabulär men monotont tal som används för monologer, inte samtal.
- Störning när det gäller förmåga att skapa en levande relation till omvärlden.
- Utvecklat känsloliv och okänsligt beteende.
- Dålig motorik och koordinationsförmåga.
- Ät- och sovproblem är vanliga, de är fixerade vid de egna kroppsfunctionerna.
- Överkänslighet mot vissa ljud, men kan också stänga ute höga ljud. Känslsinnet extra känsligt.
- De har en funktionsförmåga från medel till över normal.
- Stora inlärningssvårigheter, beroende på störd aktiv uppmärksamhet, problem med mekanisk inlärning och problem att anpassa sig till rådande undervisning.
- Visar icke åldersadekvata kunskaper om och annorlunda specialintressen, till exempel gifter, komplicerade maskiner, kreativa uppfinningar och välutvecklat sinne för konst.
- Brist på humor, förstår inte skämt, särskilt om det riktas mot dem själva.
- De har en markant brist på sunt förnuft.

Asperger fann enligt författaren inga flickor i sin undersökning och ställer sig frågande om det var en ren slump. En möjlighet ansåg han var att de typiska dragen visade sig hos flickor först efter puberteten. Asperger var provokativ då han ansåg att en extremvariant av manlig intelligens kunde likställas med den autistiska personligheten (a.a.).

Wing menar enligt Frith (1998) att det finns många likheter mellan Kanners och Aspergers beskrivningar men beskriver även en del olikheter: De barn Asperger beskriver hade ett mer utvecklat språk före skolåldern. De var inte omedvetna om andra människors existens, men hade ett konstigt sätt att närma sig andra människor. Kanner beskrev deras utseende som attraktivt och vaket, medan Asperger beskrev utseendet som säreget. Det var endast Asperger som beskrev deras opraktiskhet. (a.a.)

Vad som också skiljde dem åt var att Asperger mer beskrev egenheter i den icke-verbala kommunikationen och Kanner var den som först beskrev egenheter i språkbruket (Wing, 1998, b). Gerland (1998) ifrågasätter trovärdigheten i Kanners forskning. Hon kallar den för dålig vetenskap och anser att det inte är möjligt att generalisera utifrån ett så litet material som Kanner använde sig av. Han använde sig av elva föräldrapar, vilket enligt Gerland (1998) inte är tillräckligt för att kunna dra några slutsatser. Kanner generaliserade föräldrarna utifrån deras bakgrund och personlighet. I Time Magazine 1960 påstod Kanner, enligt Gerland (1998), att föräldrar till barn med autism var kyliga och rationella och att de bara en gång i livet tinade upp och det var när de producerade ett barn.

Wing (1998, a) upptäckte att Kanners och Aspergers forskning hängde ihop. Det fanns ett släktskap. Hon utvecklade en modell som beskrivs som en symtomtriad där social interaktion, kommunikation och fantasi bildar tre områden i diagnostiseringen av autism. För att få diagnosen autism måste alla tre symtomområdena vara påverkade. Wings forskning anses som grunden för att diagnostisera barn med autism. Hennes kriterier finns med i diagnosmanualerna. Gerland (1998) beskriver också autism som ett funktionshinder med symtom inom de tre områden som Wing (1998, a) utgår från. De tre områdena är begränsning av förmågan till social ömsesidig interaktion, begränsning av förmågan till ömsesidig kommunikation samt en begränsning av fantasi, lek, beteende och intressen. Wing (1998, a) och Gerland (1998) har samma uppfattning om vad autism är och att det handlar om en funktionsnedsättning.

2.5 Orsaker till autism

Wing (1998, a) skriver att tidigare har det funnits vissa teorier om att autism beror på föräldrars uppfostran av sina barn. En orsak som beskrevs var mödrar som var känslolösa. Mödrarna kunde orsaka autism hos barnet (a.a.). Den teorin om att det skulle vara föräldrarnas oförmåga att ta hand om sina barn, menar Holmqvist (1995) lever till viss del kvar hos enskilda pedagoger, institutioner och allmänheten. Hon menar att det ofta händer att föräldrar skuldbeläggs för barnets beteende. Barn med autism kan väcka mycket starka känslor hos sin omgivning (a.a.). Vår erfarenhet är att svårigheterna att bemöta och bemästra ett barn med autism gör att föräldrar söker

hjälp. Vi har också upplevt att barnens beteende väcker frågor bland personal i förskolan och skolan. Föräldrar kan söka hjälp att få sitt barn utrett på barnhabilitering och barnpsykiatri.

Det kan finnas många olika orsaker och förklaringar till att ett barn har autism. Enligt Frith (1994) beror autism på en specifik störning i hjärnan. Det kan ha sitt ursprung som genetisk skada, hjärnskada eller hjärnsjukdom. Hon menar att det innebär en störning i utvecklingen som därför ser olika ut beroende på ålder och begåvning (a.a.). Wing (1998, a) skriver att komplikationer vid förlossningen är till exempel mycket vanligare hos barn med autism än hos genomsnittsbarnet. Hon menar att det har påvisats en viss ärftlighet. Autism, skriver Wing (1998, a), orsakas inte av en enda gen, utan att det är mer komplext och flera gener verkar vara involverade. Delar av hjärnan som kallas limbiska systemet och lillhjärnan, anses enligt Wing (1998, a), ha en viktig betydelse då det gäller autism. Skador på dessa delar påverkar bearbetningen av all information som fås från sinnen. Skador kan också påverka våra känslomässiga reaktioner, inlärning och vårt allmänna beteende påverkas (a.a.). Attwood (2000) menar att Aspergers syndrom är en störning i utvecklingen, som beror på att vissa strukturer och system i hjärnan är dysfunktionella. Det man vet idag, skriver Dahlgren (2007), är att det finns biologiska orsaker till autism. De biologiska orsakerna gör att hjärnan fungerar annorlunda hos barn med autism än hos normala barn. ”Exakt hur det ser ut, om det är en dysfunktion eller en skada eller en kombination av båda, vet man inte idag” (a.a., s. 15).

2.6 Hur ställs diagnoserna?

Det är många olika faktorer som man måste ta hänsyn till när man ställer en diagnos. I ett team bestående av psykolog, specialpedagog och logoped brukar man sammanställa all information som samlats in och personerna samarbetar kring diagnostiseringen. Diagnosen brukar utfärdas av barnhabilitering eller barn- och ungdomspsykiatri (Attwood, 2000). De diagnosmanualer som används mest är Världshälsoorganisationens kriterier som anges i ICD-10 (International Classification of Mental and Behavioural Disorders, 10: e utgåvan, WHO 1993) eller DSM-IV-TR (Diagnostic Statistical Manual, 4: e upplagan, utarbetad av American Psychiatric Association, APA 2000) (Autismforum, 2010, a).

Vi har tagit med kriterierna i manualen DSM-IV- TR i sin helhet för att ge en ökad förståelse för vad diagnosen innebär för svårigheter:

A. Sammanlagt minst sex kriterier från (1), (2) och (3), varav minst två från (1), och ett från vardera (2) och (3):

(1) Kvalitativt nedsatt förmåga att interagera socialt, vilket tar sig minst två av följande uttryck:

(a) påtagligt bristande förmåga att använda varierande icke-verbala uttryck såsom ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester som ett led i den sociala interaktionen

(b) oförmåga att etablera kamratrelationer som är adekvata för utvecklingsnivå

(c) brist på spontan vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra (t ex visar inte, tar inte med sig eller uppmärksammar inte andra på sådant som är av intresse)

(d) brist på social eller emotionell ömsesidighet

(2) Kvalitativt nedsatt förmåga att kommunicera, vilket tar sig minst ett av följande uttryck:

(a) försenad talutveckling eller talar inte alls (gör inga försök att kompensera för detta via andra kommunikationssätt, t ex gester eller pantomim)

(b) hos personer med adekvat utvecklad talförmåga en påtagligt nedsatt förmåga att inleda eller upprätthålla samtal med andra

(c) stereotyp tal med många upprepningar eller idiosynkratiskt språk

(d) brist på varierad, spontan låtsaslek eller socialt imitativt lekbeteende som är adekvat för utvecklingsnivån

(3) Begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter vilket tar sig minst ett av följande uttryck:

(a) omfattande fixering vid ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är abnorma i intensitet eller fokusering

(b) oflexibel fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer

(c) stereotypa och upprepade motoriska manér (t ex vifta eller vrida händerna eller fingrarna, komplicerade rörelser med hela kroppen)

(d) enträgen fascination inför delar av saken

B. Försening eller abnorm funktion inom minst ett av följande områden med debut före tre års ålder: (1) social interaktion, (2) språk som syftar till social kommunikation, (3) symboliska lekar eller fantasilekar.

C. Störningen förklaras inte bättre med Retts syndrom eller desintegrativ störning hos barn.

(Autismforum, 2010, a)

2.7 Vad innebär autism för barnet?

I det här avsnittet vill vi beskriva de svårigheter som barn med autism kan ha. De svårigheter som vi beskriver varierar beroende på graden av funktionshindret. ”Jag brukar säga att min hjärna är lite annorlunda och det innebär att jag är jätteduktig på vissa saker och inte lika duktig på andra.” (Jacksson, 2005 s. 37)

För att beskriva hur det är att ha autism kommer vi att utgå från Wings (1998, a) symptomtriad. I den beskriver hon nedsättning av kommunikationsförmåga, nedsättning av social interaktionsförmåga och nedsättning i förmågan att fantisera och repetitiva stereotypa beteende. Vi kommer att kalla det tredje hörnet för fantasi, lek och beteende istället för fantasi och repetitiva stereotypa beteende i vår uppsats. Alla tre hörnen måste finnas för att diagnosen autism ska kunna ställas. Vi kommer att använda ordet autism för alla de diagnoser som finns under paraplyet autismspektrum.

De Clercq (2007) belyser att autism innebär att man har en genomgripande störning i sin utveckling. Detta gör att man tänker och lever på ett annorlunda sätt vid jämförelse med andra barn. Personer med autism beskriver sig ofta som en utomjording eller som att vara från en annan planet. (a.a.)

Schäfer (1996) berättar i sin bok *Stjärnor, linser och ärtor* att: ”Det finns ingenting jag skulle vilja så gärna som att lämna jorden någon gång och finna den planet jag kommer från. Jag är alltför annorlunda än de andra på den här planeten.” (a.a., s. 53).

2.7.1 Kommunikation

Jag var inte pålitlig, och eftersom jag inte hade någon självbevarelse eller vettig reaktion på smärta kunde jag lätt hamna i livsfara. Det gick inte att lita alls på vad jag sa. Jag kunde ibland svara så det lät alldeles förnuftigt men det var ofta bara taget ur luften och hopfogat på måfå. Man försökte lära mig vad som var rätt och fel, vad som var lögn och sanning, men det var begrepp som jag inte kunde skapa någon relation till, så det fungerade inte.

(Johansson, 2007, s.47)

I kommunikation med andra människor används tal, kroppsspråk, gester, mimik och vi känner av vad den andra människan tänker och känner (Wing, 1998, a). En kommunikation är ömsesidig

och båda parter ger och tar. Ett barn med autism kan ha svårigheter att läsa av andra människor (a.a.). Holmqvist (1995) skriver att barn med autism har en extremt atomistisk omvärldsuppfattning. Denna uppfattning gör att hela den grundläggande kommunikationen till andra människor påverkas. De kan feltolka signaler och bli missförstådda (a. a.). ”Jag missförstår ideligen andras intentioner och signaler och tycker det är invecklat att förstå vad folk tycker, tror och tänker.” (Jansson, 2007, s. 97). De Clercq (2005) beskriver att i varje samtal finns det dold kommunikation. Den dolda kommunikationen har barn med autism svårt att uppfatta (a.a.). Holmqvist (1995) skriver i sin doktorsavhandling att barn med autism har nedsatta funktioner inom området kommunikation. Det gör att vanlig kommunikation är svår och behöver tydliggöras för de barn och vuxna som har autism. Hon anser också att barnens extremt atomistiska omvärldsuppfattning försvårar inläringen. Holmqvist (1995) menar att denna uppfattning påverkar hela personligheten, förmågan att tänka känslomässigt och att koppla det som händer runt omkring barnet det vill säga orsak och verkan. De har svårt att koppla en skada på kroppen till smärta.

Det är vanligt att barn inom denna grupp har en försenad eller annorlunda språkutveckling (De Clercq, 2005; Holmqvist, 1995; Wing, 1998, a; Attwood, 2000). En del barn med autism talar inte, andra använder eko-språk (upprepat språk och härmande) och en del barn använder bara envägs kommunikation (Wing, 1998, a). Deras språk saknar ofta variation när det gäller betoning, röstläge och språket blir då monotont och entonigt (Attwood, 2000). De kan ha svårt att ge och ta i ett vanligt samtal. De vill helst prata om det som de bestämt eller tänkt på (Jansson, 2007; Jackson, 2005). Jansson (2007) beskriver att barn med autism inte visar sig intresserade och nyfikna av vad andra har att säga, vilket behövs för att hålla ett ömsesidigt samtal. De använder inte språket som ett verktyg för att kommunicera utan mest för att förmedla fakta (a.a.).

Autism är, enligt De Clercq (2005), att ha problem med att finna ordens sociala betydelser och att förstå själva innebörden i det som sägs. Detta gör att det kan vara svårt med att samspela med andra människor. Om barnet inte förstår vad som sägs och menas kan det lätt bli missförstånd (a.a.). I skolarbetet kan det för barnet innebära att det blir extra svårt att förstå långa instruktioner. En del ord är det bra att undvika helt som *inte*, *kanske*, *sen* och *om en stund* (Attwood, 2000; Jackson 2005; Jansson 2007). Barn med autism har en konkret språkförståelse och kan inte relatera till orden och det skapar oro. De Clercq (2007) beskriver att liknelser, metaforer och ord som kan ha olika betydelser innebär stora svårigheter för barnet med autism. Att ”hoppa i säng”

eller ”kasta ett öga” kan tolkas bokstavligen (a.a.). Tid är också för många barn något som oroar och skapar problem (Svensk, 2009). Det är svårt att få en konkret uppfattning av tiden. Den går inte att ta på och den syns inte (a.a.).

Beckman m.fl. (1994) berättar att för barn med autism verkar det vara svårt att be om hjälp om de skulle behöva. De beskriver att detta gäller många barn med autism och även de välbegåvade. De barnen kan verka avvisande och/eller ovänliga eftersom de inte vet hur de ska göra. Författarna beskriver att ett sätt att hjälpa barnen är med mönstermeningar och mönstersätt som går att använda vid olika tillfällen. (a.a.)

Om ett barn med autism blir retat verbalt kan det reagera väldigt starkt om det inte förstår vad som sagts. Att förstå skämt som bygger på språklig dubbeltydighet är svårt för dessa barn (Wing, 1998, a).

Barn med autism kan ha svårt att generalisera vad de lärt i en situation för att kunna använda det i en annan (De Clercq, 2007). Saker som vi tar för givet med andra barn behöver mer tid och träning för att sedan kunna användas i alla situationer. Barn med autism har svårt att spontant generalisera och de behöver lära om för varje ny situation.(a.a.)

2.7.2 Social interaktion

”Jag saknar en fungerande koppling till mitt känsloliv. Förnimmer nästan aldrig lycka, kärlek, ensamhet och så vidare.” (Jansson, 2007, s.69).

I de sociala färdigheterna ingår ett mönster av egenskaper (Wing, 1998, a). Det gäller att läsa de sociala koder som finns runt om oss. Vi har oskrivna regler som gäller när vi möter någon på gatan, när vi går in i en affär och i allt vi gör i det dagliga livet. Dessa oskrivna eller osynliga regler har barn med autism svårigheter att läsa av. De kan inte avkoda vad som är rätt vid vissa tillfällen (a.a.). Det är exempelvis inte acceptabelt att krama en okänd människa på gatan men helt naturligt att göra så med någon man känner väl.

Jansson (2007) beskriver att många barn med autism väljer bort sociala kontakter med andra barn och vuxna. De föredrar att vara ensamma. Det innebär också ett utanförskap och att de känner att de inte passar in i socialt liv. Författaren menar att det är viktigt att prata med barnen om detta utanförskap.(a.a.)

Jag tror dessutom inte det är fel om barnet till viss del förstår sitt utanförskap men i form av att man är en ”speciell människa”. Barnet märker ju detta till slut och för att det då inte skall börja nedvärdera sig självt och börja dra sig undan den normala världen alltför mycket behöver det förberedas. (Janssons, 2007, s. 68).

Många barn med autism upplever och berättar om att de blivit mobbade (Attwood, 2000). De autistiska barnen kan sticka ut och verka annorlunda. De kan ha svårigheter att tolka andra barns sätt och agera. (a.a.)

När jag började skolan kämpade jag för att förstå vad det var som hände, men en sak som jag verkligen förstod var att de flesta ungarna i skolan var ganska elaka mot mig. Jag förstod aldrig varför. Allt i skolan var så högljutt och komplicerat då. I min första skola blev jag mobbad av samma gäng killar år efter år. (Jackson, 2005, s.119).

I skolans värld önskas ofta ögonkontakt med de barn som pratar. Om ett barn med autism måste hålla ögonkontakt kan de ha svårt för att koncentrera sig på annat samtidigt (Attwood, 2000). De har svårt att läsa av en annan persons känslor genom att se den i ögonen (a.a.).

Att människor med autism saknar känslor är en vanlig missuppfattning (De Clercq, 2007). De har ofta svårt för att sätta ord på och förstå sina känslor. De Clercq (2005) beskriver hur hennes son försöker förstå en inre känsla genom att fästa sig vid en yttre detalj. När hon frågade sin son om han var ledsen löd hans svar: ”Hans kudde är våt.” (De Clercq, 2005, s. 44). Människor med autism har ett visuellt tänkande, men känslor är inget vi kan se. Flera författare (Gerland, 1996; Jacksson, 2005; Johansson, 2007) beskriver alla hur svårt det är för dem att förstå vad andra människor tänker och tycker. ”Jag kan inte känna om människor vill mig väl eller illa. I stället försöker jag räkna ut det med min intellektuella kapacitet. Och resultatet blir inte alltid så bra”. (Gerland, 1996, s. 244)

De svårigheter som autistiska personer har med sitt eget känsloliv gör att de också har svårt att förstå andras känslor (De Clercq, 2007; Attwood, 2000). Olika emotionella uttryck är väldigt abstrakta, de ändrar sig hela tiden och olika personer uttrycker känslor på olika sätt (De Clercq, 2007). Lägg till människors tvetydighet då det gäller att uttrycka sig. Vår tolkning är att autistiska personer bör finna detta område komplicerat och svårbegripligt.

2.7.3 Fantasi, lek och beteende

Frida gick bort till Marte och kottdjuren.

– Är alla djuren ute på promenad? frågade hon.

– Nej, inte på promenad direkt, svarade Marte. Jag tycker bara om att leka på det här sättet.

– De kanske är hungriga och vill äta lite hö? sa Frida och plockade fram lite hö.

– Nej, det tror jag nog inte, sa Marte. De här djuren är nämligen lite speciella, och tycker bäst om att stå stilla efter varandra. Och de blir inte hungriga heller, för det är ju kottar, ju, och kottar äter inte.

(Mohlin & Medhus, 2009, s. 82).

Låtsaslek är det första tecknet på utveckling av fantasi (Wing, 1998, a). Vi har erfarenhet av att fantasin utvecklas tidigt hos små barn. De börjar att leka låtsaslek och kan inta olika roller. Barn kan förvandla en pinne till vad som helst. De kan också mitt i leken byta roller och förändra handlingen. Leken bygger på att deltagarna klarar av de oskrivna regler som finns och att de kan föreställa sig hur en annan människa känner sig (Vygotskij, 1999). De Clercq (2007) anser att barn med autism kan ha svårt att inta roller och att fantisera och skapa en inre bild av hur en annan människa kan må. De har svårt att delta i lek och samspela med andra människor. Barn med autism har svårt för att föreställa sig, vilket är grundläggande för själva lekandet. Många barn med autism har svårt för att skilja på vad som är verkligt eller bara på låtsas. De ser inte det lekfulla upptäckandet som kreativt. Barn som är verbala och har en högfungerande autism kan leka äkta låtsaslek. De får dock svårt när det gäller att förstå sig på relationer och att utveckla sociala färdigheter (a.a.). Strid (2007) har i sin doktorsavhandling *Memory, attention and interaction in early development* bland annat jämfört autistiska barns låtsaslek och social interaktion med normalfungerande barn. Hennes resultat visade på att förmågan till låtsaslek för barn med autism varierade mycket. Om ett barn låg på en hög språklig nivå kunde det leka lika avancerade låtsaslekar som ett barn utan diagnos. Författarinnan berättar att barn med autism både kan lära sig att leka låtsaslek och förstå låtsaslek hos andra barn. Barn med diagnosen autism har främst problem när de ska leka spontant, vilket kan bero på att de inte känner sig motiverade att göra detta. (a.a.) De Clercq (2007) beskriver att en del barn med autism har sina egna låtsaslekar med de inkluderar inte andra barn. De kan också fastna i lekar som de får svårt att bryta.(a.a.)

Det är vanligt att barn med autism har ett specialintresse som de uppslukas helt av och som dominerar deras samtal (Attwood, 2000). Rutiner är viktiga i deras liv och de skapar ordning och förutsägbarhet i livet. Det är också ett sätt att slippa förändring (a.a.). Barnet kan vara beroende av olika rutiner, som att alltid sitta på samma plats vid matbordet eller att alltid gå samma runda vid en promenad (Wing, 1998, a). Motstånd mot förändringar kan exempelvis visa sig i vägran att äta viss mat, att om och om igen lyssna på samma låt och så vidare. De beteenden som beskrivs ovan är vanligast under ett barns uppväxt, men de kan fortsätta upp i vuxen ålder (a.a.).

Gerland (2000) beskriver att olika avvikande beteende också kan förekomma hos barn med autism. Det kan förekomma aggressionsutbrott som exempelvis yttrar sig genom att barnet på olika sätt skadar andra människor eller föremål. Författaren skriver att de kan vara att barnet slår, sparkas, bits eller att de verbalt hotar eller skriker. Barn med autism kan även ha självskadande beteende som att slå huvudet i väggen, bita sig eller att dra ut naglar. (a.a.)

2.7.4 Perception

Vår perception handlar om hur vi som människor upplever världen. Den utgör därmed grunden för inlärning och tänkande (Adler & Adler, 2006) I perception ingår hörsel, syn, känsel och proprioception (reglerar muskler och leder). Ofta handlar perception om att samordna alla dessa funktioner. För hjärnan handlar det om att kunna välja ut det som är viktigast och allt påverkas av perceptionen. (a.a.)

En del barn med autism hör alldeles för bra, andra har ett fantastiskt luktsinne och den tredje kanske har ett minne för detaljer (Wing, 1998, a). Dessa egenskaper kan vara mycket värdefulla om de hittar sitt rätta sammanhang (Grandin & Scariano, 1994). Perceptionstörningar kan ge svårigheter att skilja ut det väsentliga från det oväsentliga (Adler & Adler, 2006). För ett barn med autism kan alla ljud i rummet höras lika bra och barnet kan inte sortera ut lärarens röst. Det innebär att barnet får svårt att koncentrera sig på det viktiga. Gerland (1996) uttrycker det som om det fanns en volymknapp och att barn med autism har svårt att ställa in volymen. Antingen blir det för högt eller för lågt. Gerland beskriver också att när hon var liten kunde hon lättare höra en viskning långt borta än en fråga i normal samtalston nära henne. (a.a.)

Wing (1998, a) och Attwood (2000) beskriver att barn med autism kan ha överdrivna eller uteblivna reaktioner på sensoriska stimuli (ljud, ljus, syn, mat, känsel). En del barn med autism kan verka döva eftersom de inte svarar på tilltal eller reagerar på höga ljud (Wing, 1998, a).

Andra barn kan uppfatta vissa ljud som väldigt störande och håller till exempel för öronen då det kommer en motorcykel eller en hund skäller. Det finns barn med autism som är särskilt fascinerade av olika ljud, som till exempel ljudet från en ringklocka eller från en leksaksbil. Det kan verka som om barnet stänger av intryck och skärmar av sig från omgivningen. Det kan också vara så att barnet reagerar oförklarligt starkt på olika ljud (a.a.). Wing (1998, a) beskriver vidare att liknande reaktioner som visas av ljudintryck kan märkas vid olika synintryck. Vanligast är att vara fascinerad av starkt ljus, men en del barn kan bli störda av exempelvis fotoblixtar. Att visa sådana ovanliga reaktioner på visuella stimuli är något som brukar avta i takt med stigande ålder. Många barn med autism reagerar inte på smärta. De kan också vara likgiltiga för värme och/eller kyla. De saknar känsla för att använda vinterkläder på vintern och sommarklädsel på sommaren. Det är inte ovanligt att barn med autism har problem med maten. Det kan bestå i att de gör motstånd mot nya maträtter. En del barn äter väldigt litet och i vissa enstaka fall vägrar barnet att äta all mat (a.a.). En del barn har stora svårigheter med färg på mat, konsistens och lukt. Det är viktigt, menar Attwood (2000), att inte tvinga barnet att äta eller att svälta ut barnet tills det äter. Barnet kan ha en överkänslighet som ofta minskar efter hand. Ett sätt, skriver Attwood (2000), är att barnet kan uppmuntras att slicka och smaka på nya maträtter istället för att tugga den. Däremot är det viktigt att tala med en dietist så att barnet får i sig den näring det behöver. (a.a.)

2.7.5 Motorik

Olika problem med motoriken är vanliga bland barn med autism (Attwood, 2000 & Wing, 1998, a). Det kan visa sig genom att barnet har svårt för att knyta skosnören, skriva snyggt eller delta i bollsporter (a.a.). Problem med perceptionen gör att det kan vara svårt att fånga en boll och att samordna musklerna så att kasten blir lagom hårda. Svårigheten att avläsa socialt samspel kan göra att spelens regler blir svåra att förstå. Barnens oförmåga att se sig själv som en del av ett lag kan innebära att de upplever det som orättvist att inte de får ha bollen hela tiden.

2.7.6 Kognition

Kognition innebär förmågan att bearbeta intryck och sedan utifrån detta kontrollera sina handlingar och beteenden (Dahlgren, 2007). När Peeters (1998) beskriver att barn med autism har en annorlunda kognitiv profil menar han att deras hjärna behandlar information på ett avvikande

sätt. De hör, ser och känner men hjärnan handskas med sinnesintrycken på ett annorlunda sätt (Peeters, 1998). Inom kognition ingår bland annat central koherans, theory of mind och exekutiva funktioner. Dessa begrepp förknippas ofta med personer med autism (Dahlgren, 2007). Strid (2007) berättar om "joint attention" som är ännu ett begrepp inom kognition. Vi kommer att beskriva dessa olika begrepp nedan.

De Clercq (2005) hade suttit på spårvagnen då hennes son pekade på en dam och högt och tydligt sagt: "Mamma, är det där ett djur eller en människa?" (a.a., s. 21). Mamma och son hade tidigare sorterat olika kort i kategorierna människa eller djur, damens permanentade hår påminde honom om ett får. Han såg detaljen i stället för att se helheten. Att kunna läsa ut allt ur sitt sammanhang kan också beskrivas som "central koherens" (Dahlgren, 2007). Begreppet kommer ursprungligen från visuell perceptionsforskning (a.a.). Barn med autism kan fastna i detaljerna istället för att se helheten (Attwood, 2000). Det kan ge problem med inläring av saker. Personer med autism kan uppfattas som att de tänker långsammare än andra (Wing, 1998, a). Den information de tar in är väldigt detaljrik, vilket gör att den tar tid att bearbeta (De Clercq, 2007). Om en person med autism blir avbruten i sitt berättande kan det innebära att den måste börja om från början igen (a.a.). Jansson (2007) beskriver det som att han saknar tankemässiga strukturer att hänga upp objekt på, de hänger löst (de saknar galgar). Han beskriver det som att sammanhang och helhet är oviktiga, att det helt eller delvis blir detaljerna som blir viktiga.

Dahlgren (2007) beskriver att "theory of mind" är den inre bild vi har av hur saker och ting kan kännas och upplevas av oss själva - och andra. Att förstå att andra människor har tankar, behov och att de kan påverka ens egna och andras beteende är avgörande för mänskligt liv.(a.a.) Barn med autism har svårigheter att förstå att andra människor har tankar och känslor. Det betyder inte att de har en bristande empatisk förmåga (Jansson, 2007). "Om man inte har theory of mind blir man också egocentrisk i den meningen att allt som sker i omvärlden verkar vara riktat mot en själv" (Dahlgren, 2007 s.57). Utan att ha den förståelsen blir andra människors känslor svåra att förstå och att ta hänsyn till. Många med autism visar ett ointresse för andra människor vilket kan påverka utvecklingen av "theory of mind" (Jansson, 2007). Att föreställa sig och uppfatta att andra personer har tankar och känslor är något som är svårt för en person med autism (Attwood, 2000; Wing, 1998, a). Det kan göra att de faller klumpiga kommentarer utan att förstå att de sårat andra. (a.a.)

Ett tredje begrepp är ”*joint attention*” som betyder delad uppmärksamhet (Strid, 2007). Barn med autism kan ha svårt att dela en upplevelse tillsammans med en annan person och att uppleva samma saker som den andre. Ofta är barn med autism bara fokuserade på sig själva och har svårt att dela något med någon annan. Att initiera delad uppmärksamhet är något som anses vara extra svårt för barn med autism. Strid (2007) berättar att alla studerade barn med diagnosen autism hade brister inom ”*joint attention*”. Detta gällde oavsett vilken språklig nivå barnet låg på. Brister i ”*joint attention*” kan bero på att barn med autism inte är lika motiverade att dela erfarenheter och att vara sociala med andra. Att uppleva delad uppmärksamhet innebär att man kan sätta sig in och ändra egna och andras tankar, vilket är svårt för barn med autism. Vid viss ”*joint attention*” sker ingen synlig förändring, vi kan inte se att vi tänker på samma sak. Barn med autism visar sig ha lättare för att samspela med andra då de kan se en förändring av beteendet. Då barnet exempelvis ber någon att skicka ketchupflaskan, får de direkt respons i form av en skickad flaska. (a.a.)

De *exekutiva funktionerna* hos barn med autism brukar vara mindre utvecklade än hos andra barn (Jansson, 2007 & Dahlgren, 2007). De funktionerna använder vi när vi planerar och organiserar vårt liv. Barn med autism behöver ofta struktur och bilder för att få det dagliga livet att fungera (Attwood, 2000; Beckman m.fl., 1994; Svensk, 2009). Även tidsbegreppet kan vara svårt för barn med autism. Att veta hur lång tid saker och ting tar och att kunna beräkna tidsåtgången. När det är helg kan det finnas mindre struktur på dagarna, vilket kan upplevas svårt för barnet med autism (Svensk, 2009). Natten upplevs som väldigt kort, som en punkt på en tidslinje. Att ett barn kan säga vilket klockslag det är behöver inte betyda att det vet längden mellan olika tidpunkter. Årstider är ett annat begrepp som är svårt, till exempel att förstå att det är vinter även om det inte finns någon snö (a.a.). Exekutiva funktioner är viktiga när en förändring uppstår och när uppgifter ska lösas inom en kort tidsram (Dahlgren, 2007). Arbetsplanering, att vara flexibel och arbetsminnet är områden som autistiska personer har svårt för (De Clercq, 2007 & Svensk, 2009). För att kunna sätta upp mål och nå fram till dessa behöver man kunna skapa en inre bild (Svensk, 2009). Svårigheter inom detta område gör att planering blir ett stort problem för personer som har autism (a.a.). Detta förklarar för oss varför personer med autism är beroende av fasta rutiner och att de känner oro inför förändringar.

2.8 Att lära sig att läsa, skriva och räkna

Det viktigaste för att lära sig att läsa är att vara nyfiken och att vilja lära sig (Smith, 2002). Läsutvecklingen måste uppfattas som meningsfull och barnet behöver kunna rikta sin uppmärksamhet mot det som ska läsas (a.a.). Barn lär sig läsa på olika sätt och som pedagog gäller det att underlätta för barnet. En del lär sig ljuda och andra lär sig genom att se ordbilder. De flesta av oss använder båda metoderna. Många barn med autism är visuella så avkodningen brukar inte vara något problem men däremot läsförståelsen. För att förstå vad man läser behöver man klara av att plocka ut det viktigaste i en text så att man förstår vad den handlar om. Resultat av studier gjorda av Åsberg (2009) visar att barn med autism inte har några särskilda problem med att koda av ord. Författaren fann dock en mindre grupp av barn med autism som var svagpresterande när det gäller att koda av ord. Dessa barn hade brister i fonologisk medvetenhet och de hade ett litet ordförråd. Barn med autism fick signifikant sämre resultat på läsförståelsen jämfört med genomsnittet (a.a.). Som pedagog kan man inte ta för givet att ett barn som läser snabbt och korrekt automatiskt också förstår innehållet av den lästa texten. Barn med autism fastnar lätt i detaljer och får då svårt att förstå vad texten handlar om. Denna läsförståelse kan övas upp med hjälp av en vuxen som ber barnet att återberätta texten (Adler & Adler, 2006).

Att skriva en text kräver dels finmotorik och dels en koordination öga och hand. Som vi tidigare har skrivit är just samordning av olika funktioner ett problem för vissa barn som kräver mycket energi. I autismdiagnosen ligger en svårighet att föreställa sig hur andra människor tänker och med att fantisera (Wing, 1998, a). I skolan bygger berättelser på att barn ska fantisera och hitta på handlingar. För barn med autism kan detta vara svårt och de kan behöva hjälp med det. Andra vill bara skriva om sitt specialintresse. Barn med dessa svårigheter behöver hjälp med sitt skrivande för att hitta struktur och handling. Åsberg (2009) belyser att personer med autism kan ha svårigheter med att sätta sig in i hur andra tänker, att vara flexibla i sitt tänkande och att sätta ihop information till en meningsfull helhet. Dessa svårigheter kan antas påverka språkförståelse-, läs- och skrivutvecklingen negativt (a.a.).

Attwood (2000) skriver att barn med autism har i klassrumssituationer visat att de är mycket rädda för att misslyckas och få kritik. De vill att det ska bli perfekt direkt. Att skriva är en process där de kan uppleva att det blir fel. Om en lärare är alltför noga med stavning, grammatik och det formella i att skriva är det en omöjlighet för nybörjare att känna att de lyckas.

Flera forskare (Smith, 2002; Dysthe, 1995; Adler & Adler, 2006) skriver om att läsa och skriva ska präglas av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. Att läsa och skriva ska vara roligt och meningsfullt. Barnen ska känna att de kan och motiveras att skriva. Alla dessa tre begreppen kan innebära svårigheter för barn med autism. Det krävs uppfinningsrika och engagerade pedagoger för att få igång barnen med sin läsning och skrivning. Smith (2002) beskriver att barn inte ska läsa nonsens-text utan att de ska läsa texter med intressant innehåll. Det kan vara förödande för barn att läsa text som inte betyder något. Det borde vara speciellt viktigt för barn med autism att inte läsa eller skriva en nonsens-text eftersom de uppfattar det mesta konkret. Sådana texter kan vara förvirrade och omotiverade. Det handlar om att som pedagog variera uppgifter för att hitta något sätt som fungerar eller att hitta vägar att automatisera kunskaperna (Holmqvist, 2009, a). En del barn med autism kan ha svårt att automatisera kunskaper.

De kan ha svårt att göra saker automatisk så de använder det medvetna semantiska minnet istället för att utföra handlingar (Dahlgren, 2007). I det minnet talar personen om för sig själv vad den ska göra. För att läsning och skrivning ska bli enkelt att utföra behövs en automatisering.

Minnet är ett av människans mest väsentliga system. Det hjälper oss att fungera på ett effektivt sätt i omvärlden. Utan minnet skulle vi inte klara av de mest grundläggande aktiviteter som t.ex. att gå och att äta. (Dahlgren, 2007, s. 68).

Dahlgren (2007) beskriver de olika minnesfunktionerna. De funktioner som verkar beröra barn med autism är förutom det semantiska minnet även det episodiska minnet där händelser lagras som man varit med om. Olika händelser kan blandas ihop mellan dåtid och nutid. Dahlgren (2007) beskriver också vikten av att barnets arbetsminne och korttidsminne är intakta. De minnesfunktionerna behövs för att komma ihåg instruktioner och det borde även vara av stor vikt vid läsning och skrivning. Att ha ett bristande icke-verbalt arbetsminne är ganska vanligt hos personer med autism (Olsson & Olsson, 2007). Detta leder till att de har: dålig tidsuppfattning, svårt att hålla händelser i minnet och svårt att komma ihåg (a.a.). Det är viktigt att man som pedagog sätter upp rimliga mål så att barnet inte utsätts för stress i form av överkrav. Matematikundervisningen bör fokusera på kvalitet och inte kvantitet. Barnet ska få den tid det behöver för att befästa sina kunskaper (Malmer, 1999; Olsson & Olsson, 2007). Det är bra om pedagogen så mycket som möjligt kan konkretisera genom att använda laborativt material (a.a.). Detta gagnar *alla* barn som ska utveckla sina kunskaper i matematik.

Kommunikation är ett viktigt redskap vid inläring. Löwing och Kilborn (2002) berättar att det är viktigt att som pedagog växla mellan olika matematiska språk, abstrakt och vardagligt, för att öka förståelsen hos eleverna. En annan författare, Ahlberg (2001), anser att pedagoger bör utgå från elevernas vardagsspråk. När de sedan är mogna kan pedagogen införa ett mer formellt mattespråk (Ahlberg, 2001). En matteundervisning som bygger på kvantitet i stället för kvalitet skapar endast dåligt självförtroende för de svaga elever och få utmaningar för de starkare eleverna. Det skapar ingen god förutsättning för ökad förståelse (a.a.). Vi anser att om ett barn har svårt för att kommunicera bör detta rimligtvis påverka själva inläringen negativt. Barn med autism har ofta svårigheter med att kommunicera (Wing, 1998, a; Attwood, 2000). Vår uppfattning är att skolan ska underlätta för barnet på olika sätt, exempelvis genom att ha mindre grupper eller genom att ha en till en undervisning.

Adler och Adler (2006) beskriver att för ett optimalt lärande behövs närvaron av både känslor och förnuft. I neuropedagogiken betonas vikten av samverkan mellan de kognitiva och emotionella faktorerna. Om det inte är fallet kommer det leda till att barnet misslyckas trots att den känner lust och engagemang (a.a.). Vi har erfarenhet av att de barn som känner att de aldrig får lyckas lätt ger upp. Om barnet upplever matematiken som för svår undviks ämnet och svårigheterna blir ännu större.

Brister inom kognitionen kan leda till att barnet får svårt att inhämta, bearbeta och sedan plocka fram och använda sig av denna information (Adler & Adler, 2006). Barnet kan få problem med huvudräkning eller att lösa mera komplexa räkneoperationer om arbetsminnet är överbelastat (a.a.). Pedagogen har enligt oss en viktig uppgift att underlätta för eleven genom att exempelvis låta den använda miniräknare.

2.9 Skillnader mellan könen

Autismdiagnos är vanligare bland pojkar än flickor (Wing, 1998, a). Kanner fann fyra gånger så många pojkar jämfört med flickor som diagnostiserades med hans autistiska syndrom (a.a.). Cohen (2000) informerar om att studier gjorda i USA har visat att det på varje flicka med autism går fyra pojkar med autism. De flickor man funnit i gjorda undersökningar har oftast svårare symptom. Författaren ger ingen förklaring till dessa skillnader bland könen, men en genetisk mekanism anses kunna vara orsaken (a.a.). Wing (1998, a) tar upp en annan teori och menar att

flickor med autism är svårare att upptäcka. Det kan bero på att flickors sociala instinkter är starkare än pojkars. Det gör att flickor är bättre rustade att klara det sociala samspelet trots dolda svårigheter. Dahlgren (Autismforum, 2010, b) skriver att högfungerande flickor inte lika ofta får diagnoser inom autismspektrat eftersom deras problem oftare tolkas som andra svårigheter. Han skriver vidare, att det går åtta pojkar på en flicka som verkligen får diagnosen. Författaren anser att den skillnaden inte enbart går att förklara med att fler pojkar drabbas utan att det kan bero på att fler pojkar än flickor har ingått i studier där man tagit fram diagnoskriterier. (a.a.)

En svensk undersökning, gjord i regular skola, visade att diagnosen Asperger syndrom var fyra gånger så vanlig bland pojkar (Wing, 1998, a).

Det finns enligt Attwood (2000) ingen forskning om det finns skillnader i hur Aspergers syndrom yttrar sig hos pojkar respektive flickor. Attwood påstår att flickor med Aspergers syndrom ofta är mer socialt kapabla genom att de använder fördröjd imitation, där de iakttar andra och imiterar deras agerande. Vidare menar Attwood att flickor med Aspergers syndrom oftare anses vara omogna än udda. Deras specialintressen är inte lika annorlunda och upptar inte heller så mycket av deras tid. Tonårstiden blir jobbig då lekar överges och man ska ha samtal om känslor och förhållanden (a.a.).

2.10 Gemensamma framgångsfaktorer för personer med autism

Grandin och Scariano (1994) refererar till Kanners undersökningar där han följde upp 96 autistiska barn för att se hur de klarade sig som vuxna. Kanner fann att det var 11 personer som klarat sig bra som vuxna. Dessa personer hade det gemensamt att de under tonåren hittat motivation att ändra sitt beteende. Ett gott exempel på detta är Temple Grandin. Hon träffade under sin tonårstid en lärare vid namn Mr Carlock. Grandin och Scariano (1994) berättar i sin bok att han var en stor anledning till att Grandin lyckats så bra i livet.

Mr Carlock brydde sig inte om alla etiketter som man hade satt på mig utan han såg bara min underliggande begåvning. [...] Mr Carlocks intresse för mig gjorde mig motiverad. (a.a., s. 76-77).

Att tänka visuellt är en tillgång för en konstruktör. Jag kan "se" hur alla delarna i ett projekt ska passa ihop, och jag kan också "se" tänkbara problem. [...] Ett visst mått av ångest och fixeringar krävs för att motivera en person att få saker och ting gjorda. (a.a., s. 120-123).

Grandin var fixerad vid olika saker under sin uppväxt och personer i hennes närhet hanterade detta på olika sätt. Några lärare och terapeuter försökte vänja henne av med fixeringarna, medan andra tog tag i hennes intresse och använde det till något positivt. Specialintresset var något som motiverade och utvecklade Grandin när det av omgivningen sågs som något positivt. Hennes självförtroende tillätts att växa när hon kände att hon var duktig på något. Författarna beskriver hur en fixering kan resultera i en livslång karriär. Grandin är doktor i veterinärvetenskap och reser världen runt för att konstruera utrustning för kreaturshantering. Enligt författarna har Grandin haft stor nytta i sitt arbete av sin goda förmåga att tänka visuellt. (a.a.)

Vi anser att människor som finns i miljön runt barnet påverkar hur barnet uppfattar sig själv. För att barn med autism ska må bra och utvecklas på bästa sätt är en väl fungerande miljö avgörande. Planering av miljön runt barnet bör enligt oss bygga på konceptet KASAM (känsla av sammanhang). Mollberger Hedqvist (2006) förklarar begreppet KASAM som enligt författaren innebär att allt ska vara hanterbart, begripligt och meningsfullt. Antonovsky (1991, 1999) som myntade begreppet menar att man bör stärka de faktorer som främjar hälsa. Viktigast av allt är att man känner sammanhang i tillvaron och att det som sker är förutsägbart (a.a.). Ett gott bemötande är en viktig parameter för att barnet ska lyckas bra. Barnet behöver känna att krav och mål är rimliga att klara, samt omgivningens tro på att barnet ska lyckas. Pedagogers och föräldrars kärlek och stora tålamod är andra framgångsfaktorer som vi kan läsa om i böcker skrivna av personer med autism.

Johansson (2007) berättar i sin självbiografi om en lärare som betytt mycket för henne: ”Magistern struntade i om jag stavade rätt eller fel, han tyckte det viktiga var att jag skrev och att jag kunde hålla ut med att göra det under lång tid.” (a.a., s. 145) Samma var det med läsningen då han uppmuntrade henne att läsa mer och mer utan att påpeka att hon läste fel. Författaren beskriver att samma magister undervisade i matte på ett konkret sätt. Eleverna fick praktiskt lära sig att hantera pengar, använda olika mått till att baka och att träna sig att rimlighetsbedöma. Vidare fick de lära sig att skilja på olika längdmått genom att stega, cykla, mäta för att lära sig det praktiskt. Läraren motiverade sina elever att lära sig matte genom att förklara att matte var en beskrivning av verkligheten.

Johansson (2007) beskriver också vännen Göran som hon kunde vara tyst med och prata med när hon behövde. Han är stabil och sedan hon träffat honom har hennes känsla av ensamhet

försvunnit. Det är en livslång verklig vänskap som inte försvinner om hon gör något konstigt eller fel.

Om den som har ett störande beteende blir mött med nyfikenhet och intresse och om man samtalar med henne utan att själv ha en massa diagnoser och värderingar i vägen så kan den andre berätta vad det verkligen handlar om. (a.a., s 356)

Författaren beskriver sin pappa som en person som alltid trodde på henne och som försökte få omgivningen att förstå. Johansson har lyckats göra karriär och jobbar numera som handledare för personal på institutioner för psykotiska människor misshandlare, människor med autism och andra kommunikationsstörningar. (a.a.)

2.11 Pedagogik för barn med autism

I det här kapitlet försöker vi ge en bild av olika metoder som barn med autism kan stöta på. Vi kommer att avgränsa oss till de metoder som vi stött på under våra observationer och intervjuer.

Det människor – barn och vuxna – med autismspektrumstörningar behöver är att få sitt funktionshinder erkänt som just ett sådant, jämförbart med till exempel hörsel- eller synskada. (Gerland, 1998, s. 92)

2.11.1 Pedagogiska metoder

Beckman m.fl. (1994) beskriver att tålmod och kunskap om autism är viktiga egenskaper hos pedagoger. De kallar pedagogiken för de tiotusen gångernas pedagogik för att den bygger på upprepningar. Författarna menar på att den mest kärleksfulla insats som en pedagog kan göra är att utveckla barnets självständighet så långt det går (a.a.). Barn med autism kan bli erbjudna olika program. De olika beteendemetoderna har alla det gemensamt att det handlar om att om och om igen göra samma sak så att det goda beteendet generaliseras. För barn med autism kan det vara svårt att göra saker som andra bara gör automatiskt. De måste tänka och träna på och få hjälp med strategier med att till exempel få på jackan. Vi har valt att presentera två program som används till barn med autism.

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communicationhandicapped Children). Detta program betonar vikten av ett nära samarbete mellan föräldrar och olika enheter som förskola och skola (Waclaw, Aldenrud & Ilstedt, 1999). Det primära syftet med *TEACCH* beskriver Holmqvist (2009, a) som att förebygga institutionalisering och att förbereda personer med autism att leva mera effektivt hemma, i skolan och i närsamhället.

Målen som sätts är långsiktiga och har sin grund i vuxenlivets behov. Pedagogiken bygger på individualisering och anpassning efter varje barns unika förutsättningar. För att göra det tydligt för barnet används visuella hjälpmedel, såsom bilder och föremål (a.a.). Gerland (2000) beskriver att i *TEACCH* modellen används synen på problembeteende som ”isbergsmetaforen”. Det betyder att det beteende som syns är en liten del av det verkliga problemet.

Med metaforen om isberget menar man då att beteendet är det som syns, toppen på isberget som sticker upp ur vattnet, men att det hos individen finns underläggande brister eller svårigheter som är orsak till beteendet (Gerland, 2000, s. 31).

Det tolkar vi som att det problem som syns exempelvis aggressionsutbrott är orsakat av något som ligger under ytan som kan vara en brist på stimulans eller att barnet blir missförstått.

Enligt Gerland (2000) som hänvisar till Schopler och Cox (1993) bygger *TEACCH* modellen på nära samarbete med föräldrar med gemensam handlingsplan. Undervisningen ska vara strukturerad med klara visuella scheman som är individuellt anpassade för barnets utvecklingsnivå.(a.a.)

IBT är av Individuell Beteende Träning. Det finns andra träningsprogram som är likvärdiga med detta som också är en beteendeterapeutisk metod (Pedersen, 2010) De är bland annat KBT, Kognitiv Beteende Terapi och TBA, Tillämpad Beteende Analys. Enligt Gerland (2000) är Loovas modell en kanske en av de mest kända. En studie av Andersson, Jönsson, Waller & Wallin (2006) visar att vissa faktorer är viktiga för att beteendeterapeutisk träningen ska ge resultat. Dessa är tidig start, hög intensitet, planerade inläringstillfällen, individualisering, kontinuerlig utvärdering, föräldramedverkan och planerad övergång från förskola till skola (a.a.).

Pedersen (2010) beskriver att syftet med *IBT* träning är att ge barnet förutsättningar för inläring och att ge barnet grundläggande färdigheter. I en *IBT* träning lär sig barnet precis vad normala barn lär sig automatiskt. Barn med autism behöver kanske göra samma sak många gånger innan den går att automatisera. Programmet pågår i två år. Efter ett halvår är tanken att

den dagliga träningen ska komma upp till 20 timmar i veckan. För att barnet ska få delta ska föräldrar, skolpersonal och rektor garantera att barnet får den träning som programmet kräver. Att barnet har en assistent är en förutsättning för att det ska lyckas. Programmet är individanpassat och bygger på resultat från PEP-R test. Förkortningen PEP-R betyder Psycho Educational Profile Revised. Holmqvist (2009, a) beskriver att det är en kartläggning som är utformad till att användas för grundläggande bedömning av barn med autism och för barn med stora kommunikationssvårigheter. Testen ger en bild av hur långt barnet kommit i sin utveckling. Syftet med testen är att ge praktisk hjälp till både föräldrar och personal. Bedömningen grundar sig på sju utvecklingsområden och fyra beteendekområden (a.a.).

Andersson (2000) beskriver att en social berättelse eller seriesamtal är skrivna och ritade berättelser som förklarar och ger strategier som försöker tillrättalägga olika situationer. En social berättelse kan vara över en matsituation som inte fungerar där en fungerande sådan beskrivs med bilder och text. Den ”sagan” (berättelsen) läses i förberedande syfte för att ett fungerande beteende ska präntas in. De sociala berättelserna ska innehålla berättande och förklarande meningar/bilder som ger en objektiv bild av vad som ska hända. Sociala berättelser ska ge perspektiv på hur andra människor upplever situationen och ge direktiv där önskvärda handlingar motiveras och de ska alltid avslutas med en kontrollmening där berättelsen avslutas positivt och med en lösning. Seriesamtal används i situationer där en händelse mellan två eller flera barn har hänt och den reds ut genom att barnen berättar medan den vuxne ritat och förklarar. Bilderna hjälper barnen att förstå händelseförloppet och att ge perspektiv.(a.a.)

Andersson (2000) skriver i sin bok att allt pedagogiskt arbete med barn med autism ska grunda sig i att alla pedagoger runt barnet har ett gemensamt förhållningssätt. Hon menar att alla runt barnet ska sträva åt samma mål. Målen ska finnas uppsatta i ett åtgärdsprogram eller i en individuell plan som regelbundet utvärderas och revideras. Andersson (2000) menar att struktur är ett honnörsord i det pedagogiska arbetet. Struktur ska finnas i miljön, den fysiska strukturen, på tiden, på aktiviteter och på de mänskliga relationerna. Struktur för Andersson (2000) är en metod att förtydliga, skapa ordning och göra aktiviteter förståeliga. Denna metod hjälper till att bygga upp helheter och till att hålla samman en kaotisk världsbild. Enligt Andersson (2000) är sociala berättelser och seriesamtal ett sätt att göra detta. De kan användas till att logiskt bygga upp tankar, förtydliga situationer och att konkretisera. Många barn med autism är visuella. De kan bli hjälpta med att få det som hänt eller kommer hända ritat och berättat i en social berättelse

eller i ett seriesamtal. ”... att tala är silver men att synliggöra är guld” (a.a., s. 8) skriver Andersson (2000) och med det menas att det skrivna går att läsa om och om igen tills det fastnar. Författaren menar också att fler sinnen stimuleras och att det skrivna hörs, syns och nästan känns. (a.a.)

2.11.2 Pedagogiska arbetssätt

Det enda pedagogiska riktiga tror jag är att försöka upptäcka och förstå hur barnet är funtat. På detta sätt kanske en duktig pedagog kan frammana de positiva sidorna mer och kanske dessutom tillsammans med barnet finna nya vägar förbi funktionshindret. (Jansson, 2007, s.68).

Personer som finns runt barnet bör inte förväxla vad barnet vill med vad de själva tycker. För att kunna förstå vad någon vill är det viktigt att förstå hur han eller hon tänker. Personer med autism har ett annat sätt att tänka, uppfatta och förstå. De Clercq (2007) belyser att den största utmaningen består i att lära sig att tänka som personer med autism gör. Om ett barn exempelvis får ett utbrott är det bra om pedagogen är insatt i om att själva utbrottet kanske inte ingår i funktionsnedsättningen. Det kan finnas andra skäl till ett utbrott som till exempel att kraven som ställts varit för höga. Undervisningen bör skraddarsys efter varje individ och målen som sätts bör vara konkreta och rimliga att nå. Barnet måste få känna att det duger som det är och inte att det ska tränas att bli som alla andra ”normala”. (a.a.)

”Jag var alltid tvungen att spela rollen som normal. Det är så förfärligt arbetsamt.” (Schäfer, 1996, s 146).

Attwood (2000) belyser att pedagoger kan utnyttja att ett barn har ett specialintresse genom att integrera detta intresse i ämnen som barnet tycker är tråkiga. Är barnet intresserat av rymden så kan pedagogen använda det intresset i exempelvis matematik. Det kan motivera dem att jobba bättre. Som belöning kan barnet få ägna sig åt sitt specialintresse efter att det har ansträngt sig och jobbat koncentrerat med andra saker (a.a.).

Rollspel är ett bra sätt att få barnet att förstå andras tankar och perspektiv (Attwood, 2000). I rollspel kan olika händelser spelas upp och barnet kan få inta olika roller exempelvis hur det känns att få leka någon annans lek hela tiden.

I kontakt med barn med autism kan det vara bra att tänka på att anpassa sitt eget beteende och tal (Beckman m.fl., 1994). Det är viktigt att använda få ord, rätt ord och att vara tydlig (a.a.). Ironi förstår inte barnen och det gör dem förvirrade (Wing, 1998, a). Den konkreta

språkförståelsen är viktig att ha med sig så att pedagogen undviker uttryck som ”hoppa över maten” och ”passar som handen i handsken” Instruktioner ska vara tydliga och enkla och det ska inte finnas en dubbeltydlighet. Att säga ordet *inte* väcker ett stort motstånd hos barn med autism (Waclaw m.fl., 1999). Budskapet blir otydligt och barnet vet inte vad det ska göra (a.a.). Det är bättre att använda direkta uppmaningar som exempelvis ”sätt dig ner” och ”gå lugnt”. Eftersom barnet har svårt för att välja skapar frågor med många svarsalternativ oro hos det. Det underlättar att ge ett alternativ i taget och att låta barnet tänka klart.

Svensk (2009) beskriver att många barn med autism är visuella och har lättare att ta instruktioner visuellt än verbalt. Bildstöd är en god hjälp för att få en fungerande dag och som hjälp att stödja de exekutiva funktionerna. Detta hjälper barnet att planera sin dag och att få en känsla för tid (a.a.). Det visuella stödet har bl.a. följande fördelar: Det gör världen mer förutsägbar, det bidrar att en förändring upplevs konkret i stället för abstrakt och ger en känsla av självständighet (De Clercq, 2007). Peeters (1998) skriver att visuellt stöd kan hjälpa barn med autism att bli befriade från några av deras grundläggande problem. Det som är abstrakt kan göras konkret med bilder. Tiden kan göras synlig med hjälp av bilder. Barnets självständighet ökar när man har tillgång till visuellt stöd. De känner att de kan och har kontroll (a.a.). Längd mellan olika tidpunkter kan konkretiseras genom en tidslinje över dygnet med bilder uppsatta över de olika aktiviteterna som sker (Svensk, 2009). För att lättare förstå årstiderna kan man göra en årstidskalender. På denna sätts många olika bilder, exempelvis av naturen, vad vi äter vid olika högtider, födelsedagar och så vidare (a.a.).

Det är viktigt att som pedagog stödja barnet till att bli en självständig individ (De Clercq, 2007). Ett av undervisningens viktigaste mål är att bidra till barnets självständighet. Barnet behöver känna att det kan bestämma över sitt liv, att agera i stället för att vara en passiv mottagare. Genom att förbereda barnet på olika sätt kan man ge det en grundtrygghet, så att det vågar prova nya saker (a.a.). Förberedelser kan göras muntligt, skriftligt, med hjälp av bilder eller att man helt konkret gör något. De Clercq (2005) berättar hur hon brukade förbereda sin son, Thomas, bl.a. inför julklappsutdelning. Han fick i förväg titta på julklappen och leka med den. Detta för att bättre klara överraskningen när julklappen väl skulle packas upp (a.a.).

Barn med autism kan ha auditativa störningar. Det kan innebära att barnet har svårt för att fokusera på en röst (Attwood, 2000). Ett sätt att hjälpa barn med autism är att uppmuntra dem till att be att få förklaringar eller beskrivningar med andra ord eller att få dem nedskrivna. Ett annat

sätt är att avgränsa synfältet med exempelvis en vinkvägg så att arbetsplatsen blir fri från för många intryck. Det finns andra ”triggers” som kan störa. Dessa triggers kan sätta igång en oro i kroppen hos det barn som utsätts. Triggers kan vara skolklockan, handikappslarm och vissa personer. Johansson (2007) beskriver att hon kunde njuta av att skapa ordning och att göra andra människor arga. Då kunde hon se färger i luften och hon kunde känna spänningar som hon fascinerades av.

Personer med autism får koncentrera sig mycket för att tolka sin omvärld. En omvärld som kan upplevas vara helt kaotisk är mycket tröttande att vara i (De Clercq, 2007). Barn med autism kan därför ha ett större behov av vila och återhämtning eftersom de har svårt att sortera bort intryck och därmed blir tröttare än andra barn.

”Ensamtid är när tankarna och kroppen behöver vila lite.” (Mohlin & Medhus, 2009, s. 16). I *Martes bok* (Mohlin & Medhus, 2009) beskriver Marte, en flicka med autism, att hon ibland har behov av att vara ensam och vila. Andra personer (Gerland, 1996; Jacksson, 2005; Jansson, 2007) beskriver att de behöver sova mindre än andra människor och de kan se det som en tillgång. Då hinner de göra mer saker än andra människor.

När ett barn med autism har svårt med en bristande ”theory of mind”, det vill säga att byta perspektiv, är det mycket viktigt att agera och reagera på ett likartat sätt varje gång en viss situation uppkommer (Dahlgren, 2007). Rutiner verkar vara det som är det viktigaste för barnen för att skapa ordning och reda i den kaotiska värld som en del av dem lever i. Rutiner är trygghet och skapar en struktur för det dagliga livet.

Barnen kan ha svårt att välja ut det viktiga i ett sammanhang (Peeters, 1998). Den färdigheten kan de behöva hjälp med att utveckla. Att utveckla förmågan till central koherens kan vara att hjälpa barnen med detta är att ställa frågor när de till exempel läser en text så att de vänjer sig vid att plocka ut det viktiga och inte fastnar i detaljer. (a.a.)

2.11.3 Pedagogiska hjälpmedel

Många av barnen med Aspergers syndrom har problem med handstilen (Attwood, 2000). De är däremot bra på att använda datorer och dessa kan vara ett bra hjälpmedel för att underlätta själva skrivandet (a.a.). Tidigare forskning (Heimann & Tjus, 1997) har visat att läsningen förbättras om datorn används som ett stöd i undervisningen. Barn med autism har visat sig vara motiverade till att arbeta med datorer. Barnets uppmärksamhet fångas och koncentrationen underlättas, vilket

stimulerar till en god inläring. Det finns andra fördelar med att använda datorn i undervisningen och ett exempel är att uppgifter kan förenklas och förtydligas, d.v.s. individualiseras efter det enskilda barnets behov. Datorer kan ge ett visuellt stöd genom möjligheten att kombinera text, tal och bild. De sociala kraven minskar framför datorn och barnet kan få möjlighet att återhämta sig. Det finns en möjlig risk att användandet av dator stärker avskärmningen hos barn med autism (a.a.).

Alfasmart är ett litet batteridrivet tangentbord med en display (Svensk, 2009). Den används som ett elektroniskt anteckningsblock och när texten är inskriven för man över den till datorn för layout och rättning (a.a.). Alfasmart finns att låna på olika barn- och ungdomshabiliteringar.

Timstocken är ett hjälpmedel för att underlätta tidsbegreppet. Om man inte förstår den vanliga klockan är det svårt att veta *när* någonting skall inträffa (Svensk, 2009). Timstocken används också för att veta *hur länge* en aktivitet ska pågå. Timstocken finns i fyra versioner som täcker tidsperioder upp till 80 minuter. Nedräkningen av tid visualiseras med en rad röda lysdioder som slocknar, en efter en, allteftersom tiden går. För att indikera att den valda tiden har gått ut blinkar hela raden och därefter ljuder fem korta signaler (a.a.). Timstock finns att låna på olika barn- och ungdomshabiliteringar.

2.12 Sammanfattning

I vår litteraturgenomgång fokuserar vi på olika teoretiska aspekter kring autism. Vi inleder genom att förklara olika begrepp och gör sedan en beskrivning av vad diagnosen autism innebär. Olika svårigheter och möjligheter för barnet med autism diskuteras. Till sist beskriver vi de olika pedagogiska metoder, som finns på de skolor där vi gjort vår undersökning.

Att ha ett barnperspektiv innebär att låta barnet berätta om hur det upplever sin livsvärld och vardagsvärld. Pramling och Lindahl (1999) beskriver att genom att ha ett barnperspektiv lär vi känna barnet så bra som möjligt. Vi berättar om de olika diagnoser som finns inom autism att de alla innebär att ha en funktionsnedsättning (Wing, 1998, a). De olika diagnoserna är: Autism, autismspektrumstörning, atypisk autism och Aspergers syndrom. Holmqvist (2009, a) beskriver att människors personlighet avgör hur mycket funktionsnedsättningen påverkar det dagliga livet.

Gerland (1998) betonar att man ska bemöta alla människor som människor först och främst, i andra hand kommer funktionshindret.

Vi beskriver de lagar och styrdokument som tar upp rätten för barn i behov av särskilt stöd. Barnkonventionen, Salamancadeklarationen och läroplanerna (Lpo 94 och Lpfö 98) tar alla upp barnets rätt att få sina behov tillgodosedda och deras rätt att utvecklas på bästa sätt. LSS –lagen (Lagen om stöd och service) är ett komplement som ger ett extra stöd för barnet i hem, skola, arbetslivet och på fritiden.

Vårt sätt att bedöma vad som är normalt bestämmer vad som anses vara avvikande och onormalt (Holmqvist, 2009, a). Autism ur ett historiskt perspektiv beskrivs av Wing (1998, b) genom att Kanner och Asperger ses som föregångare i forskning om autism. Wing (1998, a) beskriver sin forskning där hon utifrån den utvecklar en symptomtriad. Om diagnosen autism kan ställas är alla tre hörnen i hennes symptomtriad påverkade. Två av hörnen består av social interaktion och kommunikation och det tredje av fantasi, stereotypa och repetitiva beteenden. (a.a.)

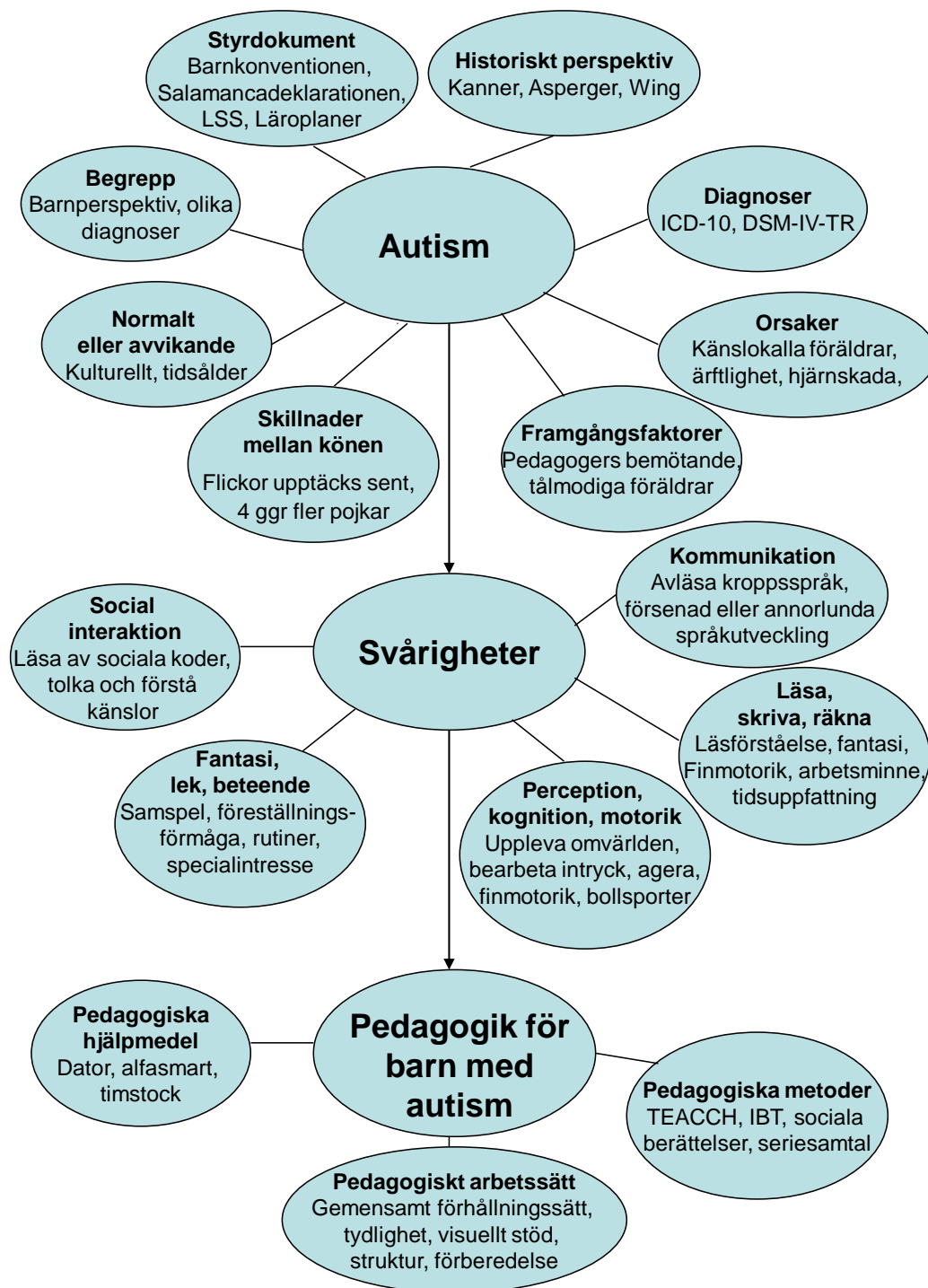
Brister inom kommunikation medför att barn med autism har svårt för att avläsa andra människor och deras sätt att meddela sig leder till missförstånd (Holmqvist, 1995; De Clercq, 2005). Svårigheter med att fantisera och att läsa av sociala koder gör att barnen har svårt för att leka och samspela (De Clercq, 2007; Strid, 2007).

Adler och Adler (2006) beskriver hur perceptionen påverkar människans sätt att uppfatta världen. Dahlgren (2007) om hur kognitionen påverkar förmågan att bearbeta intryck och utifrån detta kontrollera sina handlingar. Begrepp inom kognition som förklaras är central coherens, theory of mind, exekutiva funktioner och joint attention. Svårigheter inom dessa områden visar sig bl.a. genom att barnet enbart ser detaljer i stället för att se helheten. Barn med autism kan ha svårt för att förstå att andra människor har tankar och känslor. Olika forskare beskriver att det uppstår problem när barnet ska planera och organisera sin tid (Attwood, 2000 & Svensk, 2009).

Vi beskriver studier gjorda av Åsberg (2009) som visar att barn med autism oftast inte har svårigheter med ordavkodningen. Läsförståelsen är däremot något som dessa barn ofta har problem med. Problem med finmotoriken, att fantisera, sätta sig in i hur andra tänker och rädsla för att misslyckas är olika faktorer som gör att barn med autism kan ha svårt för att skriva olika texter.

Slutligen ger vi en bild av de olika pedagogiska metoder barn med autism kan möta ute i skolorna. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communicationhandicapped Children) och IBT (Individuell Beteende Träning) är metoder som hjälper barnet att träna in och generalisera goda beteendemönster. Andersson (2000) beskriver hur sociala berättelser och seriesamtal kan användas och hur viktigt det är att ha ett gemensamt pedagogisk förhållningssätt i arbetet med barn med autism. Beckman m.fl. (1994) upplyser om vikten av att pedagogen anpassar sitt beteende och sätt att tala så att barnet förstår det som sägs. Visuellt stöd i form av bilder hjälper till att skapa struktur och att göra det abstrakta mer konkret (Peeters, 1998; Svensk, 2009). Ett viktigt mål för undervisningen är att bidra till barnets självständighet. Vi beskriver hur det kan ske genom olika förberedelser för att ge barnet struktur och trygghet. Dator, alfasmart och timstock är exempel på olika tekniska hjälpmedel som används av barn med autism.

På nästa sida har vi sammanfattat vår litteraturgenomgång med hjälp av en mindmap. Den innehåller alla rubriker och det nyckelord ur vår valda litteratur.



Figur 2:1 Mindmap över litteraturgenomgången.

3 TEORI

Syftet med vårt arbete är att ur ett barnperspektiv öka förståelsen för hur barn med diagnosen autism tänker, hur deras undervisningssituation upplevs av dem själva och beskrivs av deras lärare och assistenter. I det här avsnittet beskriver vi tre olika teorier om inläring. Vi har valt dessa för att vi tycker att de hjälper oss att förstå varför barn med autism har svårigheter med vissa saker. Lorna Wings (1998, a) symtomtriad beskriver vi för att den ligger till grund för diagnostiseringen av barn med autism.

Sociokulturellt perspektiv:

I det sociokulturella perspektivet vill vi belysa att en viktig del är lärandet mellan människor. Vygotskij (1999) menar att det handlar om att förena tänkande och språk och att se det som en enhet där de inte kan fungera utan varandra. Författaren skriver vidare att ur en vetenskaplig synvinkel kan man strängt taget inte uppfostra någon annan. Vygotskij skriver att som människa kan man bara uppfostra sig själv och genom egna erfarenheter förändra sina egna reaktioner. All undervisning bör därför utgå från barnets personliga erfarenhet och från barnets eget intresse. Lärarens roll, enligt författaren, är att vara aktiv, forma, skära till och göra uppgifter som passar det enskilda barnet. Intresset hos barnet är den naturliga drivkraften. Det gäller, menar Vygotskij, att ha ett samband mellan olika ämnen, repetera det barnet har lärt sig så att det går att generalisera och att undervisa om saker som intresserar barnet. Barnets lek är det värdefullaste redskapet att fostra instinkten. I leken kan barnet ge utlopp för sin energi, ge beredskap för framtiden och i leken tränas exakt den kunskap som barnet behöver just då. Det grundläggande av våra reaktioner grundläggs enligt författaren under lek. Enligt författaren hör språk och tal ihop. Språket fyller två funktioner som kommunikationsmedel och som medel för tänkande. Vygotskij (1999) myntade också begreppet ”den proximala utvecklingszonen” och enligt honom upphör man aldrig att utvecklas utan det fortgår hela tiden. Den zonen ligger precis ovanför där barnet befinner sig kunskapsmässigt. För att lära sig saker i den zonen krävs att barnet får hjälp av andra. Enligt Vygotskij är kunskapen i den proximala utvecklingszonen något som barnen inte kan lära sig själva, i den behöver de vägledning. Det är också enligt författaren språket som är en grundförutsättning för att kunna lära sig någonting (a.a.).

Salutogent perspektiv:

Antonovsky (1991) byggde sin forskning kring om hur det kom sig att vissa judiska kvinnor som suttit i koncentrationsläger klarade sin hälsa trots att de utsatts för svår stress. I sin forskning hade han ett salutogent (hälsobringande) perspektiv och han kom fram till begreppet känsla av sammanhang, KASAM. KASAM är en teori som består av tre delar; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Antonovsky (1991) utgår från att tillvaron är full av påfrestningar och svårigheter som vi människor måste lära oss hantera. Författaren menar vidare att det är individens egen förmåga och känsla att skapa sammanhang som avgör vilka konsekvenser olika händelser i livet får. Vår motståndskraft beror på hur vi upplever vår tillvaro om vi upplever den begriplig, hanterbar och meningsfull. När något är *begripligt* (jag vet) förstår personen det den upplever och kan sortera det i ett begripligt sammanhang. När det är *hanterbart* (jag kan) upplever personen att den har resurser att möta det som händer. Det kan vara att personen inte känner sig som ett offer i det som händer utan kan själv ta tag i situationen. När det upplevs som *meningsfullt* (jag vill) konfronterar personen gärna ett problem istället för att sopa det under mattan. Problem ses som en utmaning istället för ett problem. I det som händer försöker personen söka en mening och lära sig något av det. Alla människor har olika grader av KASAM. För att mäta graden av KASAM utformade Antonovsky (1991) ett självvarsinstrument som finns i flera versioner. Höga KASAM- värden innebär enligt Antonovsky en stark känsla av sammanhang och därmed bättre förmåga att hantera problemsituationer. (a.a.)

Variationsteoretiska perspektivet:

Holmqvist (2009, a) beskriver att variationsteorin grundar sig på att det i allt lärande krävs en variation av olika slag. Det handlar om att hitta den variation som individen just då behöver för att lära sig och urskilja nya perspektiv. Författarinnan skriver att för stor variation har motsatt effekt och kan skapa förvirring. Teorin grundar sig i tre olika faktorer och den första är *urskiljning*, som innebär att man på något sätt skiftar perspektiv. Holmqvist (2009, a) ger ett exempel som gäller vid läsinläring att man först lär sig att se bokstäverna och sedan skiftar barnet perspektiv och ser då hela ord. För barn med autism innebär det svårigheter att skifta perspektiv (Dahlgren, 2007; De Clercq, 2007). Den andra faktorn, som Holmqvist (2009, a) skriver om är *simultanitet*, d.v.s. förmågan att se delar och helheter. Det kan vara att se att en del av något kan tillhöra en större helhet. Att se samband ger en ökad förståelse för omvärlden. Barn

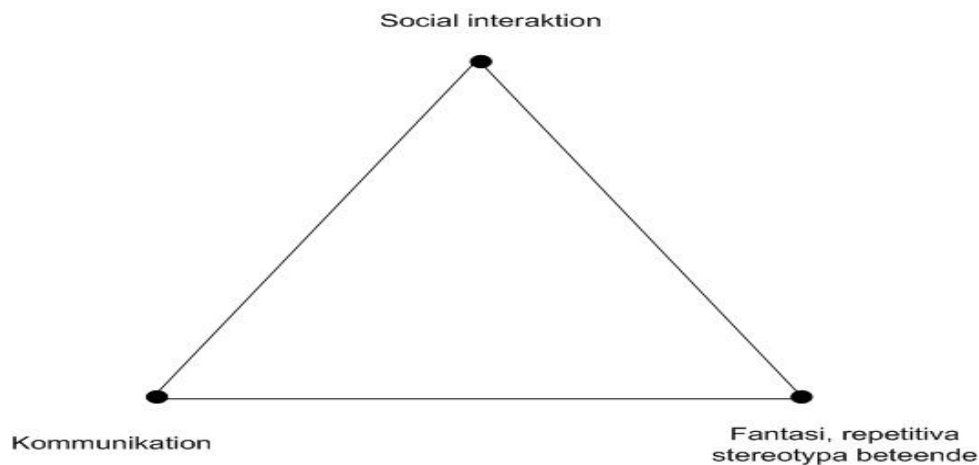
med autism kan ha svårt att förstå det verbala språket och att ord kan betyda olika saker i olika sammanhang. Det betyder också att i lärandet utvecklas inte kunskap på samma sätt som när man förstår det talade språket. I matematiken är också delar av något som kan bli en helhet vanligt. Den tredje faktorn är *variation av omvärldsupplevelse*, vilket betyder att man upptäcker något som avviker från det normala mönstret i omvärlden. Holmqvist (2009, a) ger exempel på att för att upptäcka kyla måste man ha upplevt värme. I en lärandeprocess kan en strategi användas som inte är fruktbar och först när ett exempel visas som skiljer sig från de andra kan barnet upptäcka att den inte fungerar. Barn med autism måste göra saker flera gånger innan de vet att fungerar, exempelvis att en dörr kan öppnas automatiskt. I variationsteoretiska perspektivet handlar det om att skapa situationer som ger barnet tillfälle att möta samma innehåll på olika sätt.

Lorna Wings symtomtriad:

Wing och Gold gjorde på 1970- talet en stor undersökning där de undersökte vilka funktionsstörningar som uppträder vid autism (Wing, 1998, a). I den forskningen hittade de olika beteenden som alla var påverkade om barnet har autism. Dessa nedsättningar gjorde Wing (1998, a) en symtomtriad av som består av nedsättning av social interaktionsförmåga, nedsättning av kommunikationsförmåga och nedsättning i förmågan att fantisera och repetitiva stereotypa beteende. I symtomtriaden måste alla tre hörnen vara påverkade för att diagnosen autism ska kunna fastställas. (a.a.)

För att bättre förklara de underliggande svårigheterna i den sociala interaktionsförmågan delar Wing (1998, a) in autism i undergrupper. Hon har identifierat fyra olika grupper; den avskärmande gruppen, den passiva gruppen, den ”aktiva udda” gruppen samt den överdrivet formella och högtravande gruppen. Alla dessa grupper har svårighet eller oförmåga att förstå andra människors tankar och känslor. Placeringen av barnen i dessa grupper är inte konstanta. Barn kan flytta sig mellan dessa grupper och mer eller mindre ha egenskaper som passar någon grupp.

Wings symtomtriad är ett försök att beskriva vad som är gemensamt för alla personer som har en autismdiagnos, oavsett begåvningsnivå (a.a.).



Figur 3:1 Lorna Wings symptomtriad

Källa: Egen tolkning

Vi ser att de sociokulturella, salutogena och det variationsteoretiska perspektivet kompletterar varandra bra. Vygotskij (1999) beskriver att språk och tänkande hör ihop. Barn med autism har svårt att förstå det talade språket. De uppfattar ofta språket konkret och bokstavligt. Flera självbiografer (Gerland, 1998; Johansson, 2007; Schäfer, 1996) beskriver att personer med autism tänker annorlunda. De har svårt att se helheter. Barn med autism har svårt att motivera sig och strävar inte naturligt mot den proximala utvecklingszonen. Det är viktigt att även barn med autism undervisas i den zonen för att gå vidare i sin utveckling. Däremot kräver det extra mycket av pedagoger för att kunna undervisa på den nivån.

Samtidigt måste undervisningen anpassas för att bli begriplig, hanterbar och meningsfull enligt Antonovskys (1991) KASAM. Barn med autism stressas lätt av miljön och behöver utmanas i en miljö där de upplever att de är trygga. Barn med autism har förmodligen låga värden av KASAM och behöver stärkas i att mer förstå omvärlden och göra den begriplig för sig själv.

Holmqvist (2009, a) beskriver variationsteori som grundar sig i att människan behöver variationer för att utvecklas optimalt. Lagom mängd ger utveckling medan för mycket variation ger motsatt effekt. För barn med autism är det viktigt att tänka på att låta barnet möta samma innehåll på olika sätt. De behöver träna längre på samma sak för att sedan kunna generalisera detta.(a.a.)

4 METOD

I det här kapitlet beskriver vi vår fenomenologiska ansats och hur vi valt våra metoder, observationer och intervjuer. Vi beskriver vår pilotstudie, vår undersökningsgrupp och hur vi genomfört och bearbetat våra resultat. Kapitlet avslutas med att beskriva studiens trovärdighet och de vetenskapliga etiska kraven.

4.1 Fenomenologisk ansats

Vi har valt att använda en fenomenologisk ansats. I fenomenologiska studier försöker studien att förstå människors erfarenheter av livet och gå på djupet med vissa specifika erfarenheter (Rossman & Rallis, 2003). Vi har valt att gå på djupet med hur barn med autism upplever olika situationer i skolan. Frågor som kan ställas i en fenomenologisk studie är; vilka erfarenheter personen har och vilka slutsatser den drar av det (Rossman & Rallis, 2003). I vår studie är vi inspirerade av den fenomenologiskt hermeneutiska traditionen. De fenomenologiska aspekterna innebär att vi med empati, inlevelse och öppenhet för berättelsen hoppas kunna få viss förståelse för barns livsvärldar, det vill säga deras verklighet så som de upplever den (Riddersporre, 2003). Hermeneutiken har sitt ursprung ur tolkningar av bibeltext och kan översättas som tolkningslära (Carlsson, 1991). ”Fenomenologin har sina rötter i Husserls filosofi: Det enda man säkert kan veta är det man omedelbart upplever” (Wallén, 1993 s. 32). Gustavsson (2001) skriver i sin bok *Kunskapsfilosofi* att Husserls ville skapa ett alternativ till naturvetenskapens kunskapsbegrepp. Han menade att den fjärrmade människan från själva livet. I forskning, menade han, kan inte medvetandet göras fri från förutfattade meningar, teoretiska föreställningar och traditioner (Gustavsson, 2001). I fenomenologin sätts upplevelsen i centrum. Det som en människa upplever vara sant kan upplevas på ett annat sätt för en annan människa. Kvale och Brinkman (2009) beskriver den fenomenologiska metoden som att den beskriver olika aspekter av den uppfattade världen. I fenomenologin finns enligt författarna två olika verkligheter, den ena är livsvärlden och den andra är vardagsvärlden. Livsvärlden är den värld vi tar för given och som vi aldrig ifrågasätter. Vardagsvärlden lever vi våra vardagliga liv i. I livsvärlden är människan omedveten om sig själv och därmed om vilken roll som hon spelar (a.a.).

Fenomenologin kan sätta ord på den kunskap som finns i verkliga livet men inte går att mäta med exempelvis naturvetenskapliga mått (Gustavsson, 2001). Nackdelen med fenomenologiska studier kan vara att den bygger på upplevelser och reflektioner och kan sägas är subjektiv kunskap (a.a.). Det kan innebära att resultatet av sådana studier är i ständig förändring och att det när någon annan gör samma studier inte når samma resultat. En annan nackdel är att de tolkningar du gör måste beskrivas utifrån den verklighet som du som forskare lever i. Är du en människa med mycket starka åsikter om t.ex. en behandlingsmetod som du ska forska om så kommer det att påverka dina forskningsresultat. Då måste de åsikterna vägas in och analyseras i resultatet.

Det som kännetecknar en fenomenologisk studie är reflexivitet (Rossman & Rallis, 2003). Att reflektera över det beteende eller upplevelse som en person gett innebär att man kan se intentioner och andra avsikter än den sagda. Rossman och Rallis (2003) förklarar reflexivitet som hur man ser på sig själv präglar hur vi ser på andra (a.a.). Vår tolkning är att det gäller för oss att ha en god självkänedom för att möta de intervjuade med öppna sinnen. Rossman och Rallis (2003) menar också att en forskare påverkar det som undersöks enbart genom sin närvaro. När vi är ute på fältet och gör våra undersökningar kommer vi att identifiera olika saker beroende på vad vi har med oss i vårt tidigare bagage. Husserl (2004) menar att reflektion över medvetandets väsentliga akter och innehåll är grunden för fenomenologisk filosofi.

4.2 Metodövervägande

Det har inte varit lätt att välja forskningsansats. Vi upplever att litteraturen använder olika begrepp om teorier och metoder. May (2009) beskriver exempelvis en surveyundersökning som en metod. Denscombe (2000) beskriver det som en forskningsstrategi och Rossman och Rallis (2003) som en kvalitativ forskningsgenre. Vad är skillnaden på metod, strategi, forskningsteori och forskningsansats? För att skapa struktur åt våra egna tankar börjar vi med att definiera vad forskning är. Gustavsson (2002) skriver att vetenskap består av tre ingredienser; en teori som är ett perspektiv eller en allmän föreställning om hur något förhåller sig. En metod som är ett arbetssätt och ett sätt att gå tillväga och ett empiriskt material som är något man studerar i verkligheten. Ifall vi likställer vetenskap med forskning så ser vårt innehåll ut så här. Teorin är

vår fenomenologiska ansats, metoden hur vi tar reda på våra fakta och de empiriska data är det vi får fram i våra undersökningar. Metoden kan även beskrivas som ett vetenskapligt sätt att närma sig det ämne man ska skriva om Ejvegård (2003). Han menar att den metod som väljs påverkar hela uppsatsen (a.a., 2003). Åsberg (2001) menar att metod handlar om det sätt man går tillväga när man samlar in data. Hans definition stämmer väl överens med den definition vi valt att använda.

Bell (2007) beskriver att det finns olika forskningstraditioner och perspektiv och att de använder olika metoder att samla in information. Författaren berättar att en metod eller angreppssätt kan vara kvalitativt eller kvantitativt, etnografiskt eller surveyinriktat. Vår uppfattning är att då likställs metod och angreppssätt med varandra. Vår uppfattning är att metod är våra intervjuer och observationer och angreppssätt den teori vi lutar oss tillbaka på. Vi har upptäckt när vi läst böcker om forskningsteori att den samhällsvetenskapliga forskningen inte är tydligt utstakad. Det problemet beskriver May (2009) och Clark, Dyson och Millward (1998) som både en tillgång och ett problem. Det ger en forskning som kan öppna upp nya områden samtidigt som den inte ger samma pondus och självklarhet i forskningssammanhang.

May (2009) berättar om valet mellan att förena teori och forskning kan vara att välja deduktion (att först ha en teori och sedan hitta empiriska belägg för den) eller induktion (att först göra undersökningen och sedan hitta en generell teori som passar). Vår uppfattning är att vi inte kan välja det ena eller det andra. Vi har en teori/hypotes men vi kommer kanske under arbetets gång upptäcka att den inte stämmer och då får vi ta ställning till det då. När vi går in i våra studier vill vi gå in med öppna sinnen.

Vi har valt mellan fallstudier, aktionsforskning och fenomenologisk ansats. Nedan beskriver vi hur vi har tänkt när vi valt fenomenologisk ansats som vår forskningsstrategi och varför vi inte valde någon av de andra.

När vi övervägde så funderade vi på att välja en fallstudie som forskningsstrategi. Vi hade då valt ett barn och gjort djupare studier av det. Fallstudie uppmuntrar till att använda flera källor och flera olika metoder.(Denscombe, 2000; Rossman & Rallis, 2003). Vi hade då använt oss av intervjuer och observationer för en djupare studie av ett barn och hade då observerat det barnets reaktioner i skolmiljön. Denscombe (2000) menar att fallstudier ger forskaren en möjlighet att studera varför vissa resultat uppstår och att det inte lägger fokus på vad resultatet är. Det är själva processen som fallstudien vill åt. Fallstudier karaktäriseras av att uppmärksamma det speciella,

relationer/processer och den görs i naturlig miljö. Rossman och Rallis (2003) skriver att en fallstudie försöker att förstå större fenomen genom att intensivt studera ett specifikt problem. Vi valde bort denna forskningsstrategi eftersom vi var intresserade av att intervjua flera barn och för att vi var intresserade av att leta samband mellan de intervjuade barnen och hur de agerar. Fallstudie tror vi passar bättre när man ensam skriver sitt arbete.

Ett annat sätt att göra denna uppsats hade kunnat vara att använda strategin aktionsforskning. Vi hade då gjort en undersökning i verksamheten och aktionsforskningsstrategin hade varit en metod i arbetet. I aktionsforskning sker forskningen i den verksamheten som involverar uppsatsen och alla inblandade är aktivt deltagande. I vårt fall hade vi kunnat arbeta tillsammans med pedagogerna med att utveckla arbetssättet med ett eller flera barn med diagnosen autism. Vi skulle då i uppsatsen beskriva processen som leder fram till nya kunskaper och vår medverkan skulle vara en del av det som vi skulle studera. Kroksmark (1990) skriver att i aktionsforskning är det praktikern som formulerar vad som studeras och som bestämmer vilka frågor som den vill ha kunskap om. Bell (2007) skriver att en av tankarna med aktionsforskning är att förändra den egna praktikern. Denscombe (2000) ser aktionsforskning som en cyklisk process där det finns en återkopplingsmekanism som leder till utveckling av verksamheten. Vi tror att om vi hade haft mer kunskap om autism och mer tid till förfogande så hade aktionsforskning varit en spännande strategi att använda. I vår framtida roll som specialpedagog är den här strategin och metoden en framkomlig väg att använda med hjälp av handledning. Killén (2008) ser handledning som en väg att utveckla den professionella yrkesrollen och därmed som en väg att utveckla verksamheten. Aktiv handledning kan vara en del av aktionsforskning.

4.3 Val av metod

I det här kapitlet vill vi visa hur vi valt våra metoder och vilka svårigheter vi har haft med att välja dessa. Vi vill också visa hur vi genomfört våra undersökningar.

Vi har valt att ha en kvalitativ inriktning i våra metodval. En kvalitativ inriktning innebär att undersökningen sker i verkligheten, att vi använder flera olika metoder samt har ett intresse för hur människor upplever och förstår olika saker (Rossman & Rallis, 2003; Denscombe, 2000). I den kvalitativa datainsamlingen handlar det om forskarens tolkning av data. Därför är det viktigt

att forskarens identitet och värderingar tydliggörs i forskningen (Denscombe, 2000). För vår del innebär det att vi i vår inledning beskrivit vår förförståelse av ämnet och de förutfattade åsikter som vi kanske har. Vi kommer även att analysera vår egen påverkan av resultatet i analysen. Enligt Bell (2007) är det inte helt enkelt att dra gränserna mellan kvalitativ datainsamling och kvantitativ. Hon menar att det går att göra en kvantitativ enkät som går att utvärderas kvalitativt. Åsberg (2001) menar att det inte finns några kvalitativa eller kvalitativa metoder. Enligt författaren finns det bara kvantitativa och kvalitativa data. I vår uppsats kommer vi att använda oss av Åsbergs definition.

Vi har medvetet använt oss av olika metoder. Vår tanke med det är att få ett så bra resultat som möjligt. Flera forskare (Denscombe; 2000; Bell, 2007; May, 2009) beskriver att validiteten i en undersökning ökar om man använder olika undersökningsmetoder. Med olika metoder mäter vi olika saker. De olika metoderna kan ge olika perspektiv på samma situation vilket vi sen kan använda i analysen. Metodtriangulering (Denscombe, 2000) innebär att man använder de olika metoderna. I vårt fall är de olika metoderna semistrukturerade intervjuer och observationer. Syftet med att intervjua kan vara att undersöka olika personers upplevelser eller tolkningar av en och samma sak. Genom våra intervjuer ville vi få en nyanserad bild, vidga vår synvinkel och valde att intervjua både barn, assistenter och lärare. Vi ville sätta igång vårt arbete ute på fältet genom att observera de barn vi senare skulle intervjua. Syftet med detta var att vi kunde skapa en relation med de barn vi inte redan kände och samtidigt upptäcka områden som skulle vara intressanta att intervjua om. Under förarbetets gång hade vi gjort en lista på frågor som vi var intresserade av att veta svaret på. Under observationerna kunde vi ta reda på om dessa frågor var relevanta att ställa under efterföljande intervjuer.

Vi antecknar under våra observationer med hjälp av löpande protokoll. Positivt med löpande protokoll är att man får en allmän information om det observerade på kort tid (Løkken & Søbstad, 1995). Även under våra intervjuer väljer vi att anteckna som metod. Vi valde att anteckna för att vi ansåg att denna metod skulle vara mindre distraherande än en ljudinspelning. Vi hade tankar på ljudinspelning som metod för att få en mer exakt återgivning. En ljudinspelning ger en fullständig dokumentation av vad som sägs under en intervju (Denscombe, 2000; Kvale & Brinkman, 2009). Det negativa med denna metod är att den enbart fångar det verbala språket och inte den intervjuades kroppsspråk. Dessutom är det en mycket tidsödande metod (a.a.). Vi övergav våra tankar på denna metod av olika anledningar. En av anledningarna var att vi hade

begränsat med tid. En annan var att barnen vi skulle observera och intervjua är lätt distraherade och skulle bli störda av denna metod. Dessutom ville vi ha med information om kroppsspråk och ansiktsuttryck. Genom att vi observerar barnets ansiktsuttryck kan vi få reda på hur det trivs och hur det klarar olika situationer (Rubinstein- Reich & Wesén, 1986). Det negativa med att använda ljudinspelning som metod är att information om kroppsspråket inte kommer med och det kan hämma den observerade (a.a.).

Vi jämför de olika resultaten och söker efter gemensamma nämnare. Vi kommer att försöka använda oss av detta i analysen. I analysen av våra resultat kommer vi att inspireras av det hermeneutiska perspektivet, vilket innebär att vi kommer att försöka förstå och tolka det resultat vi fått (Carlsson, 1991).

4.4 Pilotstudie

För att prova intervjufrågorna så gjorde vi en pilotstudie på våra egna barn. Vi upptäckte då att några av frågorna hade vi på fler ställen än ett och det justerade vi till de ”riktiga” intervjuerna. Våra frågor testade vi för att se om de var begripligt formulerade så att de utan några förtydliganden kunde besvaras av våra barn. Våra barn kunde besvara frågorna utan problem och vi fick de svar vi önskade. Lite säkrare på oss själva som intervjuare kunde vi gå vidare och intervjua barnen som är med i vår undersökning. Om intervjuaren vet varför han/hon ställer sina frågor är det lättare att återkoppla och göra den intervjuades svar mer entydiga (Kvale & Brinkman, 2009).

4.5 Undersökningsgrupp

4.5.1 Barnen

På de skolor där vi sökt barn med autismdiagnos har det inte funnits några flickor. Därför är alla som är med i vår studie pojkar. De har en ålder av sju till tio år och är fördelade enligt följande:

- 1 pojke som är 7 år.
- 1 pojke som är 10 år.
- 1 pojke som är 9 år.
- 3 pojkar som är 8 år.

De barn som vi har med i vår undersökning har diagnosen autism eller Aspergers syndrom. Alla pojkarna går i klasser i den reguljära kommunala skolan. Pojkarna går antingen i en;

- förskoleklass med ca 20 elever,
- en åldersblandad 1- 2:a med ca 20 elever,
- en etta med ca 15 elever,
- en tvåa med ca 20 elever,
- en trea med ca 15 elever.

4.5.2 Barnens lärare och assistenter

Vi intervjuade fem lärare och sex assistenter. Varje barn hade en assistent knuten till sig och i de olika klasserna fanns det en lärare, förutom i förskoleklassen där det var två lärare. I denna sammanställning saknas en intervju med en förskollärare i förskoleklass. Tyvärr var hon sjukskriven under den period då vi gjorde våra intervjuer. Alla intervjuade är kvinnor och de är i åldrarna 30 till 60 år.

4.6 Genomförande

4.6.1 Observationer

Genom telefonsamtal tog vi kontakt med rektorer på olika skolor och berättade om vår uppsats. Vi frågade om de hade något barn med autism på sina skolor. Om de hade det frågade vi om de ville hjälpa oss att få kontakt med barnens föräldrar. Samtliga rektorer var positiva till att hjälpa till och de tog muntlig och skriftlig kontakt med föräldrarna (se bilaga 1). Hälften av barnen hade vi redan en relation till och vi kunde kontakta berörda föräldrar direkt för att få deras medgivande. Vi tog kontakt med lärarna som undervisade i de klasser vi skulle göra vår undersökning i. De fick reda på syftet med studien och hur den skulle genomföras. Skriftlig information om vårt arbete lämnade vi ut eller mejlade vi till berörda lärare, assistenter och rektorer (se bilaga 2). Efter det att vi fått föräldrarnas medgivanden till att observera och intervjua deras barn började vi våra observationer.

Vi ville gå in med öppna sinnen och bestämde inte i förväg vad vi skulle observera utan bara vid vilka tillfällen. Rubinstein- Reich och Wesén (1986) beskriver att man på så sätt inte blir

styrkt att följa ett visst schema utan kan ta med oförutsedda händelser (a.a.). Med tanke på allt vi läst inom området insåg vi att det ändå var svårt att inte låta sig påverkas. Vi ställer oss själva frågan om hur öppna vi var i sinnet och var det så att vi letade efter sådant litteraturen tagit upp som kännetecknar barn med autism? Det är säkert så att vi påverkades av det vi läst men vi var medvetna om det och har tagit hänsyn till det när vi analyserat. Vi försökte att inte låta oss färgas av vad vi redan visste om de barn vi kände sedan tidigare.

Observationerna skedde under vanliga skoldagar då planeringen var som vanligt. Vi observerade tre barn vardera men analyserade resultatet tillsammans. Till de olika klassrummet kom vi innan eleverna börjat och bestämde tillsammans med lärarna var vi skulle placera oss. Vi ville sitta så att vi hela tiden kunde se barnet framifrån utan vara i vägen och störa själva undervisningen. Varje barn observerade vi under minst två olika dagar för att få en så god bild som möjligt av barnets skolmiljö. När det var möjligt såg vi till att de två dagarna var så lika varandra som möjligt. Genom att vi observerade barnen i sin vanliga skolmiljö gjorde vi en kvalitativ undersökning (Løkken & Søbstad, 1995). De olika stunderna som vi var intresserade av att observera barnet var vid samling, rast, arbetspass och övergång mellan olika aktiviteter. Vi bestämde inte i förväg exakt vad vi skulle titta på eller vilka beteenden hos barnen vi skulle studera. En observation kan ha ett bestämt syfte och det kan göras en medveten iakttagelse av en situation (Rubinstein- Reich & Wesén, 1986). I observation av övergångar visar det sig hur barngruppens struktur och dynamik är (a.a.). Vi har valt att kalla det vi gör för en observation och inte barnobservation. Det gör vi för att den omfattar både barn, samspelet mellan barn och vuxen, miljön och material runt barnet (Rubinstein- Reich & Wesén, 1986). I en observation får man reda på hur ett barn är i en viss situation och inte hur det är rent allmänt (a.a.).

När vi observerade använde vi oss av löpande protokoll (se bilaga 3). Vi delade upp tiden i korta observationsperioder om ca 15 minuter åt gången. Efter varje period tog vi en kort paus från vårt observerande, då vi skrev till våra egna kommentarer och reflektioner över det vi sett. Först i protokollet skrev vi datum, tid, närvarande och vilken aktivitet det var. För att underlätta skrivandet gjorde vi i förväg upp en egen förkortningslista, där till exempel b= barn, s= skola. Vi delade in protokollet i tre spalter: beskrivning av det vi såg, kommentar om det och till sist en analys. Allt som kunde vara av intresse för senare analys tog vi med i våra anteckningar. Antecknade gjorde vi både under själva observationen och direkt efteråt. På så sätt kunde vi

komplettera och få en fylligare beskrivning. Efter observationerna planerade vi att sammanställa vårt resultat i en tabell för att göra det mer överskådligt.

4.6.2 Intervjuer

I den här undersökningen har vi gjort intervjuer med både barn, lärare och assistenter. Intervjuerna med de vuxna kände vi att vi hade mycket kunskap om från de handledningar vi haft under utbildningen. Det vi lagt mycket tid och kraft på att förbereda har varit intervjuerna med barnen.

Vi funderade länge på hur vi skulle genomföra barnintervjuerna. Eftersom hälften av de barn som skulle bli intervjuade, var av oss sedan tidigare kända barn, har tankarna kring hur intervjuerna skulle kunna genomföras varit vårt största problem. Barnen är mycket lättstörda och kräver att situationen och dagsformen är på topp. Att kunna genomföra intervjuerna på ett bra sett är den mest kritiska delen i vårt arbete. I barnens problematik ligger svårigheter att kommunicera med andra människor (Wing, 1998, a ; De Clercq, 2007).

Innan vi satte igång med intervjuerna fick vi lärarnas och assistenternas medgivande till att bli intervjuade (se bilaga 4). Dessa hade vi lämnat vid tidigare tillfälle då vi varit i klasserna och observerat. Det var en och samma person som utförde både observationer och efterföljande intervjuer i klasserna. Analysen av intervjuerna gjordes tillsammans. Att ha ett barnperspektiv var viktigt för oss och vi valde att först intervjua barnet, därefter barnets lärare och assistent. Barnintervjuerna varade mellan 30-60 minuter, medan intervjuerna med lärarna och assistenterna varade i ca en timme.

Vi intervjuade barnen i grupp rum som fanns i anslutning till klassrummen. För barnet är det bra om intervjun sker i en trygg miljö, gärna i ett lugnt och avskilt rum (Cederborg, 2000; Kvale & Brinkman, 2009). Även om det innebär vissa begränsningar kan det ibland vara motiverat att intervjua personer som man redan känner (Thomson, 2002). Vi hade uppfattningen att det skulle ge barnen en stor trygghet att intervjuas av någon de kände sedan tidigare. Barnen vi mötte i vår undersökning är beroende av att känna sig trygga för att de ska vara villiga att berätta något för oss. Hälften av barnen hade vi inte någon relation till förutom att vi träffats vid observationerna. Några dagar före själva intervjun fick dessa barn ett brev med foto och namn på den de skulle bli intervjuade av. Det stod även datum och tid för själva intervjun. Några föräldrar hade bett att barnet skulle få ha sin assistent med under intervjun. Vi såg positivt på detta eftersom det kunde bidra till att barnet skulle känna sig tryggare i intervjusituationen. Det fanns en risk att barnen

skulle påverkas av assistenternas närvaro så att barnens svar inte var helt ärliga. Detta för att de till exempel inte ville såra assistenterna eller göra dem upprörda. Vi märkte under intervjuernas gång att assistenternas närvaro endast hade en positiv påverkan på barnen.

För att förbereda oss för denna oerhört känsliga uppgift läste vi litteratur om barnintervjuer (Cederborg, 2000; Kinge, 2008). Enligt Cederborg (2000) bör intervjuaren inleda intervjun genom att ställa öppna frågor för att få reda på barnets egna tankar. När öppna frågor används visar det tydligare om barnet förstått frågan (Fossum, 2007). Vi insåg att det fanns vissa svårigheter med att använda öppna frågor i intervjuerna med barnen i vår undersökningsgrupp. Dessa barn har behov av att känna en viss struktur och de kan ha svårt att komma igång med berättandet när det blir alldeles för fritt. Semistrukturerade intervjuer är det vi använder för att skapa struktur åt barnen och ett gott stöd åt oss som intervjuare. På så sätt kunde vi i förväg bestämma vilka frågor vi skulle ställa och under intervjun kunde vi mer koncentrera oss på att lyssna. När vi utarbetade vår slutgiltiga intervjuguide utgick från de frågor vi från början hade varit intresserade av att veta svaret på och från vad vi hade sett i våra observationer (se bilaga 5). Vi valde att lägga intervjufrågorna som en bilaga i slutet av uppsatsen. På så sätt bli de tillgängliga för alla (Denscombe, 2000). Denscombe (2000) och May (2009) beskriver semistrukturerade intervjuer med att intervjuaren har en färdig lista med frågor som ska besvaras men att intervjuaren är flexibel i vilket ordning frågorna ska besvaras. Den intervjuade uppmanas att utveckla och tala mer utförligt om hur de upplever saker (a.a.). I vårt fall vill vi att de som svarar på våra frågor berättar om hur de upplever olika situationer och att de svarar narrativt. I narrativa berättelser så skapar berättelsen mening i det som berättas (Johansson, 2005). Genom att berätta om sina upplevelser ger det kunskap om situationerna (a.a.).

En god barnintervjuare undviker att ställa allmänna frågor och använder sig hellre av konkreta frågor om exempelvis vad som hände vid ett visst tillfälle (Kinge, 2008). Vi gjorde våra intervjuer i anslutning till observationerna, vilket gav oss möjlighet att ställa konkreta frågor. Vi kunde fråga om olika händelser vi sett under våra observationer och be barnet förklara från sin synvinkel. Detta utnyttjade vi då barnet inte visste hur det skulle besvara en fråga. När vi valt att intervjua barn och pedagoger som vi redan känner inser vi att det finns vissa risker. Det kan vara så att viktig information utelämnas (Thomson, 2002). Detta beror på att vi redan känner till delar av de intervjuades tillvaro i skolan. Det blir lätt så att intervjusamtalet börjar där sådant man vet sedan tidigare tar slut. En annan nackdel kan vara att man inte låter deltagaren berätta tillräckligt

mycket. Frågor och summeringar görs mot en förförståelse som ibland styr mer än vad som är önskvärt (a.a.). När vi gjorde våra intervjuer var vi medvetna om detta och gjorde vårt bästa i att inte styra våra deltagare. Vi försökte få så uttömmande svar som möjligt för att undersökningen skulle ge den information vi behövde. Under själva intervjun använde vi intervjuguide som vi sammanställt efter analysen av observationerna. För att fördjupa svaren ställde vi olika följdfrågor, en del kom vi på spontant andra hade vi förberett. Som ett stöd till barnen när de skulle besvara frågorna hade vi gubbar med olika munnar där barnen kunde svara genom att visuellt peka på olika gubbar. Gubbarna hämtades från en manual kallad Kat-kittet, Kognitiv Affektiv Träning, (Callesen, Møller & Attwood, 2006). Vi valde att använda oss av tre ansikten som vi ansåg vara lätta att tolka. I materialet finns 90 olika ansikten för känslor, men vi tyckte att de tre utvalda var tillräckliga för våra intervjuer. Om vi hade haft med fler ansikten ansåg vi att det fanns en risk att barnen skulle bli distraherade. Vi är medvetna om de svårigheter en del barn med autism har med att kommunicera vilket gör att vi har både frågor och gubbar.

Som intervjuare ska man använda ett språk som barnet förstår (Cederborg, 2000). Det är bättre att formulera korta, enkla meningar än långa, komplicerade (a.a.) Med tanke på detta såg vi ännu en fördel med att känna en del av de barn vi intervjuade. Det gjorde det lättare för oss att rent språkligt lägga sig på rätt nivå. Under hela intervjun kontrollerade vi att barnet förstod vad vi menade. Vi bad ibland barnet om att förtydliga sina svar för att det inte skulle ske några missförstånd. Under själva intervjusituationen ska man inte berömma barnet då det finns en risk att det påverkas att lämna fel information. Beröm kan man ge efteråt (Cederborg, 2000). Vi uppmuntrade och berömde barnen direkt efter själva intervjun. Vi tackade barnet och bjöd det på popcorn, fika eller gav barnet ett klistermärke. Barnens assistenter hade hjälp oss att välja ut vilken belöning som skulle passa barnet bäst.

Kinge (2008) upplyser om att ett bra barnsamtal bygger på att vi lyssnar mer och talar mindre. När vi mötte barn, lärare och assistenter i våra intervjuer utgick vi från Empowermentmetoden. Denna metod bygger på att alla är jämlika och att alla kan lära av varandra (Fossum, 2007). Om barn känner sig underlägsna kan det bidra till att vi som intervjuare får de svar vi önskar (Kinge, 2008). Barn genomsådär det vi säger och är allmänt duktiga på att läsa kroppsspråk (a.a.). Vi var medvetna om att vi riskerade att yttra våra tankar både med ord och genom vårt kroppsspråk. Vår förhoppning var att de barn vi mötte kände att vårt engagemang var ärligt och äkta. Närvaro är det allra viktigaste när det gäller att skapa ett bra möte (Crafoord, 2005; Kinge, 2008). Med tanke

på detta förberedde vi oss genom att vara utvilade och planera för att ha gott om tid för varje intervju. Vårt mål var att vara helt koncentrerade på den vi intervjuade. En intervjuare kan gärna komma med personliga kommentarer, men fokus ska hela tiden vara riktat på barnet (Kinge, 2008). Om vi bjuder på oss själva och engagerar oss personligt kan det få barnet att känna sig utvalt och värdefullt (a.a.). Thomsson (2002) betonar vikten av att barnet känner sig betydelsefullt i intervjun och att intervjuaren är fullt närvarande både fysiskt och mentalt. Enligt samma författare är det viktigt att ha en stark reflexivitet i intervjuer med barn (a.a.). För oss innebar det att vi hela tiden reflekterade över det vi fått reda på. Vi antecknade under tiden som vi intervjuade och anteckningarna innehöll både beskrivningar, tolkningar, våra tankar och reflektioner. När vi skrev skapades naturliga pauser och den intervjuade tilläts tänka efter. Vi ansträngde oss i att göra bra anteckningar samtidigt som vi lyssnade med god närvaro. Vi hade skrivit ut våra frågor med stora mellanrum och kunde på så sätt snabbt anteckna vad den intervjuade svarade. Det var lätt att i efterhand se vilka frågor och svar som hörde ihop. Ansiktsuttryck, kroppsspråk och känslöstämningar var andra saker vi tog med i våra anteckningar.

Under intervjuerna med de vuxna använde vi vår intervjuguide, men vi kunde låta våra frågeställningar vara mer öppna. Öppna frågeställningar lämnar utrymme för den utfrågade att utveckla sina egna tankar (Crafoord, 2005). Vi försökte med alla sinnen visa att vi var intresserade av vad de intervjuade hade att säga. Grunden för vårt sätt att tänka bygger på Empowermentmetoden, där alla ses som jämlika och lär av varandra (Fossum, 2007). Under själva intervjun ställde vi följdfrågor som fick den intervjuade att utveckla sina svar ännu mera. Vi tog god tid på oss, väntade ut svaren och tänkte på att verkligen vara närvarande under hela intervjun. Att känna av äkta närvaro är viktigt för att det ska bli ett bra möte (Crafoord, 2005).

4.7 Bearbetning

4.7.1 Observationer

Bearbetning av materialet skedde på dator samma eftermiddag eller kväll för att vi skulle komma ihåg så korrekt som möjligt. När vi skrev rent våra anteckningar gjorde vi detta först i tre spalter, på samma sätt som vi gjort under själva observationen. Under själva bearbetningen reflekterade vi över vårt material och fyllde på med fler kommentarer och gjorde en fylligare analys. Därefter sammanfattade vi det viktigaste om varje barn. Bell (2007) skriver att efter en observation ska

observatören rannsaka sig själv och försöka se mer än det som finns framför ögonen för att fånga viktiga skeenden. Som observatörer är vi en del av den verklighet vi studerar (Løkken & Søbstad, 1995). Detta gör att vi inte kan vara helt objektiva i vår tolkning (a.a.). Vi tog hänsyn till detta när vi analyserade våra observationer. Vi jämförde våra resultat och försökte se om det fanns skillnader i hur vi hade gjort våra tolkningar. Medvetenheten fanns om att olika människor uppfattar samma situation olika och vi hade ett kritiskt synsätt på våra observationer. Det sker en ömsesidig påverkan mellan objektet som observeras och den som observerar (Rubinstein-Reich & Wesén, 1986). Vi insåg att det fanns en viss risk att vi såg det vi ville se och att vi missade att se det vi borde se. Trötthet och humör är faktorer som påverkar hur bra iakttagelseförmågan är. Vårt mål var att vara utvilade och alerta vid varje observationstillfälle. Våra erfarenheter och attityder färgar de tolkningar vi gör av observationerna (Rubinstein-Reich & Wesén, 1986). Nyttan var stor av att vara två i analysarbetet men avståndet mellan oss gjorde att vi inte kunde vara två vid varje observation. Efteråt hjälptes vi åt att bli bättre på att observera genom att ha en ständig diskussion om våra observationer. Bjørndal (2007) skriver att observationer förenklat handlar om tre faser som observatören genomgår;

1. den omedelbara observationen (förnimmelse och perception),
2. beskrivning av omedelbara observationer,
3. tolkning och reflektioner över observationerna. (a.a., 2007 s. 58)

Vi var medvetna om att samtliga tre faser var viktiga för att vi skulle få fram ett bra resultat. Mycket kraft lade vi på den omedelbara observationen, men även på beskrivning och bearbetning av vårt material.

När vi var klara med samtliga observationer träffades vi för att jämföra och sammanställa vårt resultat. På datorn använde vi ”klipp-och-klistra” funktionen och fick på så sätt ett material som var lättare att hantera. Vi sammanställde vad vi sett i en tabell för att få bättre översikt över vårt material (se bilaga 6). De olika barnen hade vissa saker gemensamt, vilket vi lätt kunde avläsa i vår tabell. Vi kunde till exempel se att flera av barnen hade svårt för att be om hjälp, problem med att skriva, svårt för att motivera sig att göra skolarbetet och så vidare. Tabellen skulle vi senare använda när vi redovisade resultaten av våra observationer och som en grund för de frågor vi skulle ställa under våra intervjuer. Med hjälp av de olika kategorierna i tabellen kunde vi utveckla och ta fram en intervjuguide att använda under intervjuerna med barn, lärare och

assistenter. Observationerna är gjorda under minst två dagar och de innefattar minst 12 tillfällen per barn. Det vi analyserar och ser är dessa tillfällen. Observationerna är inte heltäckande men kan ge en bild av hur det barnet fungerar i olika situationer. Vi har valt att organisera och redovisa vårt material efter Lorna Wings triad. Först beskriver vi barnens kommunikation, sociala interaktion och barnens lek, fantasi och beteende. Efter det redovisar vi resultat om att läsa, skriva och räkna. Till sist i denna del beskriver vi barnens egna strategier.

4.7.2 Intervjuer

Det vi skrivit under våra intervjuer kompletterade vi direkt efteråt för att inte missa något. Därefter bearbetades materialet på dator för att det skulle bli lättare att hantera. Intervjupersonernas verkliga namn byttes ut mot fingerade namn och sparades i filer som döptes efter de fingerade namnen. Patel och Davidsson (2003) tar upp vikten av att påbörja bearbetningen direkt i anslutning till intervjun för att ha denna färskt i minnet. Under själva bearbetningen reflekterade vi över vårt material och fyllde på med egna kommentarer om exempelvis känslor som väckts inom oss. Vissa intervjuer hade varit lätta att genomföra, andra svårare och vi skrev till sådant som kunde vara intressant att ha med. Denscombe (2000) menar att det är av stort värde att ha med egna kommentarer då man bearbetar intervjumaterial.

När alla intervjuer var genomförda träffades vi för att jämföra och sammanställa våra resultat. De intervjuade barnen tilldelades olika färger för att vi lättare skulle kunna skilja deras svar åt. Vi använde ”klipp-och-klistra” funktionen på datorn för att sätta samman barnens svar. Vi grupperade svaren efter de frågor vi ställt. När vi läst igenom och granskat alla olika svar skrev vi en kort sammanfattning av det viktigaste som framkommit. Ur resultatet plockade vi ut en del citat som vi ansåg var betydelsefulla för tolkningen av vårt resultat. Vi redovisar resultaten i samma ordning som vi ställde frågorna till barnen. Först skriver vi frågan, därefter sammanfattar vi barnens svar och barnens valda citat som vi redovisar i mindre textform för att det ska bli tydligt för läsaren. Eftersom vi har ett barnperspektiv i vår undersökning är vi endast intresserade av att redovisa barnens citat. Lärarnas och assistenternas berättelser gör vi en kort sammanfattning av och redovisar direkt efter barnens svar. Vi vill på så sätt göra det lättare för läsaren att jämföra barnets, lärarens och assistentens perspektiv med varandra. En del frågor ställde vi enbart till lärare och assistenter och de berörde inte alls det vi frågat barnen om. Vi sammanfattar lärarnas och assistenternas svar och redovisar dessa i slutet av resultatavsnittet.

4.8 Studiens trovärdighet

Då strukturerade intervjuer används är undersökningens reliabilitet i stort sätt relaterad till intervjuarens förmågor (Patel & Davidsson, 2003). När öppna frågor används i en studie menar Denscombe (2000) att det kan leda till att det inte kan göras en kontroll över hur tillförlitliga intervjuarens svar är eftersom svaren är baserade utifrån intervjuarens erfarenheter och uppfattningar av den verksamhet de befinner sig i. På så sätt kan vi inte anse att informationen som framkommit under intervjuerna med all säkerhet kan betraktas som sanningsenliga. Patel och Davidsson (2003) betonar att vi först och främst måste kontrollera att vi undersöker det vi avser att undersöka, vilket betyder att vi har en god validitet. Syftet med vår undersökning stämmer väl överens med våra problemformuleringar. Våra frågeställningar besvaras i observationerna och intervjuerna, vilket betyder att vi har en god validitet. Vi måste även ta reda på om vi gjort undersökningen på ett tillförlitligt sätt, vilket menas att vi har god reliabilitet. Reliabiliteten för studien är osäkrare. Om inte undersökningen genomförs på exakt samma sätt och med samma barn, lärare och assistenter kan vi inte garantera att vi skulle ha fått fram samma resultat.

Vi har valt att ha med utvalda citat av barnen för att låta läsaren själv tolka delar av resultaten. Patel och Davidsson (2003) menar dock att även om man har med tillräckligt med citat finns en viss risk att den som läser studien endast får en färdig tolkning av resultaten. Läsaren har ingen möjlighet att bedöma trovärdigheten i tolkningarna. (a.a.). Det är vi som gör studien som har tolkningsföreträde och väljer vilka citat som ska med och vad det ska stå i sammanfattningarna.

4.9 Etik

Innan vi satte igång med vår undersökning fick vi skriftligt medgivande av deltagande pedagoger, assistenter och rektorer (se bilaga 2). Vårdnadshavare/föräldrar gav sitt medgivande till deras barn fick observeras och intervjuas (se bilaga 1). Information om undersökningen fick deltagarna både muntligt och skriftligt genom kort beskrivning om undersökning i medgivandet. Detta för att försäkra oss om att deltagarna visste vad de gav sig in i. Vi informerade om följande fyra punkter som bygger på Vetenskapsrådets regler (Vetenskapsrådet, 2009):

4.9.1 Informationskravet

Vi informerade deltagarna om undersökningens syfte och genomförande. Deltagandet ska enligt Vetenskapsrådets regler vara frivilligt och det ska när som helst kunna avbrytas utan att det medför några konsekvenser för deltagaren. Thomson (2002) belyser att det finns för- respektive nackdelar med att intervjua en person du redan känner. Fördelen är att det förenklar sökandet efter deltagare. Ur forskningsetisk synvinkel är det tveksamt om det är rätt tillvägagångssätt. Deltagandet kan inte anses vara på helt frivillig basis. Vår önskan är att barnen ska delta frivilligt. Hur frivilligt blir det för ett barn som vi intervjuat i skolan? I skolans verksamhet är sällan något frivilligt. Vi gör den bedömningen att föräldrarna får avgöra om barnen ska vara med i undersökningen eller inte.

4.9.2 Samtyckeskravet

Eftersom vi har med barn att göra behövde vi förälders/vårdnadshavares samtycke till undersökningen. Det kan vara svårt att få ett korrekt informerat samtycke från barn. Deras förmåga att bedöma risker och överblicka konsekvenser är begränsad. De kan lättare låta sig påverkas av andra. Även om de först samtyckt kan de i ett senare skede ändra sig och avbryta sin medverkan.

4.9.3 Konfidentialitet

I den här undersökningen vill vi ge barn och pedagoger ett löfte om konfidentialitet. Enligt Bell (2007) är konfidentialitet ett löfte om att man inte ska kunna identifieras och anonymitet betyder att inte ens forskaren själv vet vem som lämnat svar. Frågan är om vi kan ge barnen löfte om konfidentialitet eftersom vi har gått ut med att det för oss redan är kända barn, ålder och med våra namn? Vi använder fingerade namn för att skydda deltagarnas identiteter. Vi kan dock inte garantera att någon inte kan räkna ut vem som har sagt vad. Enligt Vetenskapsrådets regler är det enbart vi som utför undersökningen som ska ha tillgång till det material som används i undersökningen. Med material menar vi intervjustycke, observationsprotokoll och andra anteckningar.

4.9.4 Nyttjandekravet

Alla de uppgifter vi samlar in kommer vi endast att använda till vår uppsats. Om något annat skulle bli aktuellt kommer vi att be om ett godkännande från de personer som blir berörda.

I intervjuerna belönar vi barnen för att de ställer upp. Belöningarna kommer att se olika ut från barn till barn. Belöningar kan vara guldstjärna, popcorn och kanske en kaka. Etiskt kan man kanske säga att vi belönar dem att ställa upp. Vi vet att för många barn med diagnosen autism krävs någon slags belöning för att genomföra en aktivitet.

5 RESULTAT

Vi har valt i den här delen att lyfta fram barnens perspektiv. Här kommer vi att presentera våra resultat av våra undersökningar. Vi redovisar först våra observationer och därefter resultatet av våra intervjuer med de olika barnen, deras lärare och assistenter.

5.1 Sammanställning av resultat av observationer

Vi har gjort sammanställningar av observationerna i tabellform under varje avsnitt. Detta för att resultatet ska bli lättare att överblicka. En fullständig observationsöversikt finns med som bilaga 6.

5.1.1 Kommunikation

Beteende	Antal barn
Ansiktsuttryck ibland uttryckslost	6 st
Omgivning ointressant	6 st
Svårt med att förstå sammanhang	5 st
Svårt att förstå vad andra säger	5 st
Konkret språkförståelse	3 st
Undviker ögonkontakt	3 st

Tabell 5:1 Observationsöversikt kommunikation

Vi kan se att i kommunikation med andra människor så har alla barnen svårigheter. Att svara på tilltal och att ha ett samtal på lika villkor verkar svårt. Svaren som barnen ger blir inte alltid på den fråga som läraren tänkt sig. En del av barnen verkar också bara svara på det som intresserar dem.

När Andreas sitter i klassrummet så rör han knappt på sig. Han sitter stilla och är tyst. De gånger han väljer att prata handlar det om något han är intresserad av eller om någon frågar honom. På direkta frågor svarar han men svaret kommer inte på en gång utan efter stund. Han verkar fundera på vad han ska svara innan svaret kommer.

Alla barnen visar ett ointresse för det som händer runt omkring dem. De verkar inte påverkas av händelser som de inte själva är intresserade av.

Kalle verkar inte bry sig om det som händer runt omkring. Han pratar inte med de andra i klassrummet och tittar inte efter sin assistent som oftast håller sig i bakgrunden.

Ansiktsuttrycken i pojkarnas ansikte är ofta uttryckslost och ögonkontakt har tre pojkar svårt att ta. Det finns tillfällen då ansiktena visar känslor som vid ilska, glädje och besvikelse men vi uppfattar de ändå som lite stela.

Pelle svarar inte alltid på tilltal och han tar inte heller alltid ögonkontakt.

Flera av pojkarna har svårt att berätta med en röd tråd och de berättar gärna om sitt specialintresse som inte intresserar de andra barnen så mycket.

Kalle har svårt för att berätta med en röd tråd. När han talar låter det monotont och han får inget gensvar av de andra.

Vi kan se att tre av barnen uppfattar språket bokstavligt och konkret. Det visar sig genom att pojkarna blev förvirrade och inte förstår vad som menades med det som läraren sa. En av lärarna korrigerade sig själv efter att ha sett barnets reaktion.

Flera gånger visade Erik prov på att han uppfattar språket bokstavligt. Han uppfattar inte nyanser i språket och blev förvirrad av att en lärare inte menade vad hon sa.

Att kommunicera med andra barn är inte helt enkelt för pojkarna. Alla har problem med att förstå vad andra barn och vuxna egentligen säger. De har svårt med att själva kontakta och samtala med de andra barnen på ett jämbördigt sätt.

När jag sedan observerar närmare ser jag att Olle väljer bort alla jämnåriga kamrater och att han helst bara vill vara med sin assistent. När han tilltalar de andra barnen går han via assistent och frågar henne. Han väljer att inte tala direkt till de andra barnen.

5.1.2 Social interaktion

Beteende	Antal barn
Litet eller inget deltagande	6 st
Kan inte se sociala mönster	6 st
Visar att de blir trötta	6 st
Visar känslor	4 st
Deltar på något sätt	4 st
God kontakt med en kamrat	4 st
Tar egna initiativ	3 st
Svårt att vänta	2 st
Bestämmer över andra	2 st
Kamrater irriterande	2 st
Aggressionsutbrott	2 st
God kontakt med flera barn	1 st

Tabell 5:2 Observationsöversikt social interaktion

Vi såg att pojkarna har svårt att be om hjälp och att ta egna initiativ. Tre av pojkarna har svårt för att ta egna initiativ och alla pojkar har svårt för att delta i undervisningen på ett bra sätt.

Janne tar inte alltid initiativ och meddelar sig inte när han vill något. Jag kan se att han vill något men han sitter kvar och är tyst.

Det kan vara svårt att veta vad pojkarna tycker. De kan verka ointresserade av sin omgivning och kan ha svårt att tala om vad de tycker.

Det är svårt att veta vad han tycker. Han tar inte stor plats utan håller sig tyst och mest för sig själv. Han är väldigt lugn, gör saker i sin takt utan att stressas av andra.

Under observationerna ser vi att ett barn har ett annat barn som håller reda på vad han skulle göra. Han fick inte en chans att välja fritt eller att be om hjälp. Hans bänkkamrat styrde honom.

När jag observerade hade Andreas en pojke i bänken bredvid som fungerade som hans "hjälpjag". Han talade om för honom när han skulle räcka upp handen och vad han skulle göra. Han till och med valde saker som han skulle forska om.

Ett annat barn är helt beroende av sin assistent som också fungerande som ett extra "hjälpjag". Alla de andra pojkarna har också assistenter men inte lika nära.

I samlingar och i lek är han oerhört lättstörd. Olle pillar på, rör på sig och har svårt att vänta på sin tur. Under tiden samlingen pågår gör han annat. Assistenten sitter nära och har ständig kroppskontakt. Vid kroppskontakt verkar han bli lugnare. Hon lägger handen på eller sitter väldigt nära.

Att sätta gränser för andra barn och vuxna upplevde vi att flera barn har svårt med. Alla pojkarna har svårt att se sociala mönster. Två pojkar reagerade med aggressionsutbrott och andra genom att vara passiva.

Flera gånger observerades att andra barn stötte till honom och knuffade till honom men han markerade inte sin plats. Han satt kvar eller stod kvar på samma plats. Det kan vara så att han inte vet hur han ska sätta gränser för andra barn.

Vi observerade att två av barnen styrde både barn och vuxna. De bestämde vad samtalen skulle handla om och hur leken skulle vara.

All kontakt med barn och vuxna var under observationerna på Olles villkor. Det var han som styrde vad samtalen skulle handla om och det var han som valde vilka frågor han ville svara på.

I observationerna såg vi att fyra av pojkarna har god kontakt med en kamrat och en av pojkarna har det med flera kamrater. Två av pojkarna verkade tycka att kamraterna irriterade dem.

Alla barnen upplevdes bli trötta av att vistas i skolan. Alla intryck gjorde att de blev trötta. Ett av barnen vilade tillsammans med en pedagog under dagen.

5.1.3 Lek, fantasi och beteende

Beteende	Antal barn
Bildstöd delade med andra barn	6 st
Att förstå tidsuppfattning, svårt	5 st
Intresse för detaljer	5 st
Leker bredvid	4 st
Övergångar mellan aktiviteter svårt	4 st
Egna bilder	4 st
Väljer lek med ett barn	3 st
Lek med assistent	2 st
Väljer lek själv	2 st
Svårt med mat, matsal	2 st

Tabell 5:3 Observationsöversikt lek, fantasi och beteende

I våra observationer visade fem av barnen intresse för detaljer.

Detaljerna fascinerar Andreas. Han kan under en lång stund studera hur ballongen rör sig. Han petar på den och studerar vidare. Andreas verkar oberörd av det som händer runt omkring honom. Det som inte intresserar honom. Han reagerar inte om ett barn är ledsen och argt även om barnet är precis bredvid honom. Han leker lugnt vidare med sin egen lek.

Intresset för detaljerna verkar göra att de mer går in i sig själva och utestänger andra saker.

Kalle är intresserad av detaljer och kan sitta och titta på en sak väldigt länge. Det är svårt att se om han lyssnar samtidigt. Han verkar då gå in i sig själv.

I leken leker fyra av pojkarna bredvid. Det kan se ut som att de är med andra barn men de har en egen lek bredvid de andra. Tre av pojkarna har även en egen lek inne i klassrummet under lektionstid.

Under lek och rast leker Andreas själv och sina egna lekar. Lekarna verkar utspelas i hans huvud och han går runt och leker själv. Även i klassrummet uppmärksammade jag att han emellanåt hade en egen lek.

Att turas om i leken har tre pojkar svårt med och två av dem väljer att leka med sin assistent.

I leken väljer Erik att leka själv eller att göra något tillsammans med en vuxen. Han styr leken, även med den vuxne, och bestämmer hur det ska gå till. Utomhus på rasten hängde han mer på en pojke och lekte med honom. Leken uppfattade jag inte som ett ömsesidigt givande och tagande.

I leken finns det en önskan att vara med de andra barnen. Två av barnen uppfattar inte leksignaler och vet inte heller hur man ber om att få vara med på ett bra sätt. Tre väljer att leka med ett barn och två av barnen väljer att leka själva. Ett av barnen som väljer att leka tillsammans med ett annat barn men som vi uppfattar det leker själv bredvid det barnet.

Olle kan inte läsa av lekens regler i rollek utan går in i leken tar över och förstör. I övrig lek väljer han att bygga lego eller att spela spel med en vuxen. Lek som fungerar är bredvid lek där assistenten är nära. Olles humör skiftar snabbt. Han är uppspelt, lugn och arg om vart annat.

Rasterna kan vara svåra för pojkarna.

Janne fungerar inte så bra på rasten. Assistenten är med på alla raster och håller sig alltid nära honom. Han försöker skada de andra (raster), assistenten håller sig hela tiden i närheten. Janne tycker att regler är viktiga, det ska vara lika för alla. Han behöver vuxenstöd för att klara kamratrelationer i fri lek. Men han tycker om att ha rast.

Ibland kan det vara svårt för dem att veta vad de ska göra. Två av pojkarna går bara runt och leker någon egen lek. Det kan vara svårt att avgöra om det är något som de själva valt eller om de snurrar runt för att de inte vet vad de ska göra.

På raster vill Kalle vara med, men han vill inte göra som de andra. Han leker bredvid i en egen lek och verkar nöjd med det. Han är mycket för sig själv på rasten. Leker lite med annan pojke i klassen. Tar sig från A till B och tar inte hänsyn eller notis om det som kommer i hans väg. Han verkar inte veta vad han ska göra och går runt nästan hela tiden. Rastlös, eller?

För alla pojkarna är rutiner viktiga. Ju mer förutsägbar dagen är desto lättare är det för dem.

På raster leker Pelle gärna samma lek om och om igen. Det är tryggt och förutsägbart för honom. De andra i klassen visar hänsyn och alla killar i klassen leker tillsammans.

Övergångar mellan aktivitet har alla utom en pojke svårt med. Alla har bildstöd och fyra blir förberedda på förändringar. Fyra av pojkarna har egna bilder. Tiden upplever fem av pojkarna som ett problem.

Övergångar mellan aktiviteter och vuxna planeras noga. Olle har bilder och namn på de vuxna som ska vara med honom. Trots det är det mycket oro i Olle och övergångarna är svåra för honom

En av pojkarna har mycket svårt för övergångar med vuxna. Han har också svårt för när han inte får bestämma.

Olle vill gärna bestämma över vad han ska göra och med vilken vuxen. När han inte får det kan det utlösa ett raseriutbrott där han spottas, sparkas och sprutar vatten.

En av pojkarna har olika ”triggers” som får igång honom. Det kan vara handikappslarm, skolklocka och nycklar. När han sätter igång larmet så går han igång.

För två av barnen är maten eller matsalen besvärlig. I matsalen är det stimmigt vilket gör att de har svårt att äta där. Matens konsistens ställer till med besvär för en av dem.

5.1.4 Att läsa, skriva och räkna

Beteende	Antal barn
Relation med assistent på olika sätt	6 st
Svårt att motiveras för saker som inte är intressanta	6 st
Samlingar, genomgångar svårt att koncentrera sig	5 st
Viktigt att det blir rätt, noggrann	5 st
Arbetar självständigt	5 st
Läsförståelse eller inte vilja läsa	5 st
Medvetet förhållningssätt viktigt	5 st
Behöver förberedas muntligt	4 st
Håller på med annat under lektionstid	4 st
Matematik roligt	3 st

Tabell 5:4 Observationsöversikt läsa, matte och övrigt

Vid samlingar och genomgångar har fem av barnen svårt att koncentrera sig på det som sägs. Fyra av dem plockar och grejar med annat. Två har svårt att vänta på sin tur. För flera av barnen är det viktigt att det görs på ett visst sätt.

Janne tycker om att lära sig och vill gärna visa upp och få bekräftelse av både lärare och assistent.

Saker som intresserar verkar vara lättare att bli motiverad av och om läraren som visar uppskattning.

Kalle hänger med på och är intresserad av det läraren frågar om.

Han är intresserad av rymden och vill svara och göra sitt bästa. Han vill visa sig duktig inför läraren.

Janne kan jobba fokuserat under längre tid om intresse finns. Han är noggrann och vill få det rätt i det mesta han gör. Ibland gör han på sitt sätt och har svårt att motivera sig att göra det läraren bestämmer.

Matematik verkar tre av pojkarna gilla. Speciellt om det är konkret och visuellt.

Matte tycker Pelle inte är så kul. När det tar emot vill han inte mer, orkar inte kämpa.

Kalle förstår och blir hjälpt av det läraren skriver och ritar i sina mattegenomgångar.

Janne tycker att matte är extra intressant. Han blir hjälpt av att använda konkret material.

Vi kan se att de instruktioner som ges behöver vara tydliga och att relationen mellan elev och pedagog är viktig.

I skolarbetet löser Erik de flesta uppgifter efter en tydlig instruktion av läraren. Läraren är mycket medveten om hur hon ska ge instruktioner till honom. Vid flera tillfällen korrigerade hon sina instruktioner för att passa honom bättre. Handalfabetet används vid hans läsinlärning och nu för hans skrivande.

Vi observerar att fem av pojkarna arbetar ganska självständigt. De har läraren och assistenten i närheten men inte bredvid.

Janne tar ansvar för skolarbetet och är aktiv. Han är intresserad av det läraren berättar och visar att han lyssnar genom att han kan återberätta.

I en av klasserna deltog pojken på lika villkor i grupparbete. Han var en tacksam medarbetare.

Vid grupparbete fördelar de uppgifter utan problem. Pelle är tacksam att ha i gruppen, kan göra det tråkiga utan att lägga sig i vad de andra gör. Måste inte göra det roligaste. Anpassar sig efter andras behov.

Motivationen för skolarbetet var för alla pojkar ett problem. saker som de inte var intresserade av var svåra att få dem motiverade för.

Pelle har dålig uthållighet för skoluppgifter. Orkar inte så mycket som de andra. Kan inte motivera sig att göra klart. Även om miljön är lugn och utan stress har Pelle många intryck att bearbeta och det är tröttande

Instruktioner som fungerade bäst var visuella. Muntliga instruktioner utan bildstöd hade de flesta svårt för.

Vid långa muntliga instruktioner tappar Pelle intresse och fokus. När han själv ska berätta blir det väldigt kort berättat och en röd tråd saknas. Han berättar inte vidare även när läraren ställer följdfrågor

Medvetenheten och förhållningssättet som pedagogerna har är avgörande för hur pojkarna fungerar. Vi upplevde att för alla pojkarna hade relationen med assistenten och läraren betydelse för hur skolarbetet blev.

Kalle har lättare att följa med i lärarens genomgång när han ser bilder som läraren ritar på tavlan av. Kalle har svårt att hänga med i allt de andra eleverna berättar. Han har alfabetet som stöd på sitt bord, timstock i väskan. Är mycket taktill, tycker om att göra saker med fingrarna. Tydliga bilder gör att han förstår

Läsningen upplevde vi att de flesta som läste har någon svårighet med. Det kunde vara att förstå det de läst eller att vilja läsa.

Pelle är inte intresserad av att läsa. Han kan inte se nyttan med att läsa.

Att skriva var inte alls populärt. Flera pojkar har svårt att hitta på egen text, några ville inte använda små bokstäver och att arbeta självständigt med text var svårt för alla utom en. Fyra barn tycker att det skrivna helst ska bli rätt direkt och att det de gör ska vara noggrant gjort.

De flesta barnen arbetade själva i klassrummet. Två arbetade tillsammans med sin assistent och två någon gång tillsammans med ett annat barn.

5.1.5 Egna strategier

Två av barnen har hittat egna strategier för att få dagen att fungera.

Erik sitter själv i klassrummet men har tillgång till olika strategier om saker och ting inte skulle gå hans väg. Assistent och lärare har ett särskilt rum dit han får gå om han får ett sammanbrott. Assistenten och läraren har en klar uppdelning dem emellan på hur de bemöter Erik. De har även andra saker som underlättar Eriks vardag. Bilder på alla barn så att han kan visa på bilden vem han menar. Erik väljer att klä på och av sig där det finns yta att göra det. Trånga ytor gör honom irriterad och arg.

Ett annat barn har valt att rita.

Pelle är en kille som tycker mycket om att rita och han gör det så fort det finns en möjlighet. Han tittar inte upp och tar ögonkontakt utan ritar hela tiden. Det verkar som han tänker genom att rita. Det är svårt att veta om han lyssnar bättre eller sämre genom att rita samtidigt som han lyssnar

5.2 Analys av observationer

Vi upplever att det finns svårigheter med att använda Lorna Wings triad. En av svårigheterna är att placera in observationerna under rätt rubrik. Det kan exempelvis under leken observeras sådant som kan placeras under alla tre rubrikerna; social interaktion, kommunikation och lek, fantasi och beteende.

I resultatet har vi valt att placera observationscitaten där vi tycker de passar bäst in och är medvetna om att citaten skulle kunna ha placerats in under någon annan rubrik.

Det verkar vara svårare att motivera barn med autism till skolarbete än andra barn. Läraren behöver vara väl förberedd och vara tydlig. Det är viktigt att ställa rimliga krav och ständigt diskutera vad barnet behöver. En individanpassad undervisning som bygger på barnets kunskapsnivå som kan betyda att barnet gör något annat än de andra. Ett bra undervisningsätt är att vara konkret och visa visuellt. Barnen behöver förstå varför de ska göra olika saker som exempelvis kunna läsa. Läraren behöver motivera läsandet, välja texter med omsorg som de kan vara intresserad av. Att använda sig av deras specialintresse i undervisningen för att sedan utvidgas till flera är en bra metod.

Bilder på vad som ska hända under dagen och för att ge en överblick skapar trygghet. Bilderna hjälper barnen också till att få en tidsuppfattning som de har svårt med.

De bra egenskaper som barnen har ska positivt förstärkas. Flera av barnen har ett väl utvecklat detaljseende, några andra har specialintresse och många är visuella. Något barn är envist och vågar stå på sig och något annat är uppfinningsrikt.

Alla barnen har svårt att förstå det som händer runt omkring dem. Sociala berättelser verkar fungerar bra för att få världen mer förståelig. I och med att de har svårt att förstå socialt samspel har de också svårigheter att ta kontakt med andra människor på ett adekvat sätt. Det verkar som alla barnen behöver träna på detta. De behöver träna på att be om hjälp, att fråga andra barn om de vill leka, turtagning och att lyssna och prata med andra människor. Många av barnen är så upptagna av att tala om sitt att de inte ser andra. Det kan också vara så att de inte har förmågan att se andra barn och då behöver de träna på det.

Det verkar som om att barnen antingen är utåtagerande eller inåtagerande. Antingen så får de utbrott eller så stänger de känslorna inom sig. I vilket fall så behöver barnen strategier för hur de ska göra när de bli arga och besvikna. Vi kan se ett mönster i om pojkarna fått tidig hjälp eller inte och hur samspelat personalen är. Tidiga insatser verkar tygla de avvikande beteende tidigt och det blir inte så svårt att arbeta bort de som dyker upp efter hand. Senare insatser som vid skolstart sätter barnet i en oerhört knepig situation. Dels ställs det krav på att prestera i skolämnen och samtidigt blir oftast barngruppen större. De annorlunda kraven upplevs för många barn som inte har en funktionsnedsättning som svåra att anpassa sig till. Det borde innebära att för ett barn med diagnosen autism är det ännu svårare. Samtidigt, anser vi, är det aldrig för sent att gå in och arbeta med ett barn men att sätta in insatser senare kan vara svårare.

Samspelt personal ger en trygghet för barnet att veta vad som gäller vid olika situationer. Vi ser att barnet fungerar bättre i en sådan miljö. När personalen inte har samma förhållningssätt och regler blir det barnet som blir lidande eftersom kraven på det blir otydliga.

Alla barnen behöver träna på sin självständighet. Assistenterna behöver träna på att avveckla sig själva. I det finns en motsättning mellan barnets självständighet och assistentens behov av att ha ett arbete. I något fall klarar sig barnet inte ens en liten stund utan assistent. Vilka känslor väcker det inom barnet? Att inte kunna förlita sig på att sin egen kropp gör det rätta. Det borde vara en otäck känsla att inte känna att man ha kontroll över sig själv. Det viktigaste för barnen borde vara att lära känna sig själva och att ta egen kontroll över sin kropp. Ett sätt att utöka

kontrollen är att det finns väl inarbetade rutiner. Rutiner ger trygghet och överblick. Att belöna bra beteende fungerar bra och är motivationshöjande.

I vår analys av observationerna är det flera som behöver bli bättre på att ta kontakt med andra barn. Det behöver tränas in så att det sedan kan generaliseras genom att pedagogen visar hur man ska göra och vad man ska säga.

Några av barnen är mer inne i sin egen bubbla. De stör ingen och gör inget väsen av sig. I våra observationer upplever vi att de lämnas för sig själva och vi tror oss se att deras beteende är ett rop på hjälp. De snurrar runt, står eller bara går runt. Vi tror att de behöver mycket stöd och hjälp av vuxna för att komma igång med lek och samspel med andra på lika villkor. Annars tror vi att de kan utveckla ett utåtagerande beteende bara för att få hjälp och bli sedda.

Flera av barnen har utvecklat egna strategier för att få dagen att fungera. Det kan vara så att de barn som genom som tidig träning av exempelvis IBT lärt sig strategier som hjälper dem under hela skoldagen. Det kan också vara så att om lärare och assistent har en tydlig uppdelning av hur de ska bemöta barnet att det gör att utrymmet för att hitta egna strategier blir större. Egna strategier kan exempelvis vara vid påklädning, raster och även under skolarbetet. Vi tror att det är avgörande för barnens framtid att de hitta egna strategier att lösa sina svårigheter med. Ju mer de vet om hur de ska tackla vardagen ju bättre kommer det att gå för dem. Många av dem kommer att behöva tålmodiga och uthålliga vuxna som kan hjälpa dem. Genom att observera barnet och se hur det agerar och reagerar kan vi hjälpa dem att hitta några nycklar på vägen.

5.3 Sammanställt resultat av intervjuer

5.3.1 Vad barnen tycker om att göra i skolan och vad de tycker om att samarbeta med andra barn

Fem av de sex intervjuade barnen tycker om skolan. Att räkna matte är det vanligaste svaret på vad som är roligt att göra och nämns av tre barn. Övrigt som barnen tar upp är: Laborationer, komma vidare till nya böcker, temaarbete (rymden, sagor, jordens skapelse), rita, jobba vid datorn och att göra scharader. En pojke säger att matteboken är rolig. Flera av pojkarna har specialintressen. En pojke är fascinerad av rymden.

Jag har lärt mig att rita och är duktig på det. Pelle

Min favoritbok är Mästerkatten (klassens mattebok). Nu räknar jag höga tal och det är kul. Janne

Rymden är spännande. Dom hittade en ny planet när jag var ca tre år. Det är inte så länge sedan. Det kanske finns utomjordningar. Kalle

Lärarkandidaten gjorde roliga experiment med oss. Pelle

Två av de sex barnen arbetar helst tillsammans med kompis, två arbetar helst själva och två vill både arbeta själva och tillsammans med ett annat barn.

Ibland tycker jag om att arbeta tillsammans med en kompis. Erik

Fyra av fem lärare tar upp att det sociala samspelet med andra barn är svårt. En lärare beskriver att barnet kan ha vara svårt att förstå när andra berättar och koppla det rätt. Han kan också ha svårt att lyssna på andra om han inte tycker de är intressanta. När han själv pratar så bryr han sig inte om ifall de andra barnen är intresserade. Han fortsätter att prata på om sitt specialintresse.

Fem av sex assistenter tar upp svårigheter med barnens sociala samspel. De svårigheter de pekar på är att samarbeta med andra barn, att leka på raster och att fungera i stora grupper.

5.3.2 Vad barnen tycker om att läsa och att skriva

Pojken som går i förskoleklass tycker om att höra sagor men kan ännu inte skriva och läsa.

Två av pojkarna tycker att det är roligt att läsa och en tycker inte alls om det. Den pojken som inte alls tycker om att läsa har inte riktigt kommit igång med sin läsning. En pojke tyckte det var viktigt att böckerna inte var för långa. Böcker på 24 sidor anser han vara lagom långa.

Jag får ont i huvudet när jag läst länge. Pelle

Det är ganska roligt. Jag tycker om att läsa faktaböcker, olika fakta. Inte vanliga saker utan till exempel om ufon. Kalle

Att skriva tycker bara en pojke är riktigt roligt. Han gillar att forma fina bokstäver. De andra upplever svårigheter. En pojke hatar att skriva. Två pojkar beskriver att de själva vill bestämma vad de ska skriva. Det blir roligare då. Hälften av pojkarna har svårt att komma igång med att skriva. En annan pojke har svårt med hur ord stavas.

Jag tycker inte om att skriva. Jag hatar det. Jag har inte lärt mig och jag vill inte lära mig. Olle
Jobbigt att komma på vad jag ska skriva. Jobbigt att vässa pennan om den liten. Erik
Jag vet inte om det ska vara två bokstäver i ett ord. Andreas

Lärarna anser att för hälften av pojkarna fungerar läsningen bra. En pojke upplever läraren att han inte har något eget driv. Hon har försökt att hitta böcker inom hans intresseområde men det har inte fungerat. Lärarna bedömer att de pojkar som läser bra har en god läsförståelse. En svårighet att bedöma läsförståelsen är att barnen gärna fastnar i detaljer när de ska återberätta. En pojke berättade för sin fröken att innan han hade börjat läsa att han inte läste för riktiga människor. Han läste för barn och kallar vuxna för riktiga människor.

Att skriva text är motigt för tre av pojkarna. Svårigheterna med att skriva kan bero på: problem med finmotoriken, de har svårt att komma på text och de har svårt att fantisera om hur andra barn kan känna och tycka. Annat som hindrar skrivandet är att barnet vill att det ska bli rätt direkt, det har svårt för att komma igång och att skriva om saker som de inte är intresserade av. För ett barn är det till stor hjälp att han kan teckenspråk. Läraren och han tecknar alfabetet som hjälp vid ljudning och stavning. Ett annat sätt som de använder vid textskrivning är att de tillsammans bestämmer vad texten ska innehålla. Texter som är intressanta för barnet är lättare att skriva. För en pojke går det mycket bra att skriva och han har god fantasi.

Fyra av de sex assistenterna berättar att läsningen fungerar bra för de flesta som läser. För ett barn går läsningen sämre. Han har stora problem att koda av ord och att förstå det han läser. Två av assistenterna är säkra på att barnen förstår vad de läser. I två fall är assistenterna osäkra på om barnet förstår vad det läser.

Assistenterna upplever att flera av barnen har svårigheter med att skriva. Hälften av barnen vill att det ska blir rätt direkt och då menas att det är rättstavat. Ett barn är osäkert på hur ord stavas om han inte har skrivit det förut. Ett annat barn skriver bättre om bokstäverna tecknas. Barnet brukar ljuda ihop olika bokstäver med hjälp av teckenspråk. Ett barn har en god fantasi om han får skriva något som intresserar honom. Några barn kan behöva hjälp att komma igång. Ett barn har inte kommit igång med att skriva ännu, men kan skriva sitt namn och andra ord som han får hjälp att bokstavera. Han kan alfabetet.

5.3.3 Vad barnen tycker om samlingar och genomgångar

Två av pojkarna tycker att samlingar är bra för då får man reda på vad som ska hända under dagen. Hälften av pojkarna tycker inte om samlingar. De tycker att de är jobbiga eller tråkiga.

Två barn upplevde att fröken pratade för mycket. Ett annat barn att det var jobbigt att sitta still.

Ett barn beskriver att när det får vara med och visa upp något är det roligt.

Tiotusen, miljoner triljoner miljarder tråkigt. Olle

Jobbigt att lyssna på fröken. Hon pratar nästan hela tiden. Erik

Att sitta länge, då blir jag trött. Jag kan lyssna ändå. Roligt att visa upp pärmar. Janne

Tre av de fem lärarna tycker att samlingar och genomgångar fungerar bra. En av lärarna uttrycker sig som att det går bättre än tidigare. Hon har svårt att hitta en plats där barnet sitter bra. Läraren har försökt med dyna, pall och olika platser. Barnet sätter sig gärna utanför ringen. Blir det för trångt runt honom så blir det bråk och är det tråkigt gör han annat. En lärare har lärt sig att tyda pojkens blick om han är med eller inte. Hon tycker att det ser ut som om han är med på vad de gör. En annan lärare upplever att pojken har lite svårt för att hänga med på det hon gör. Speciellt om hon varvar skriva och att muntligt gå igenom saker. I samlingar och genomgångar deltar pojkarna genom att räcka upp handen, ställa frågor och genom att berätta. För en pojke är det svårt att vänta på sin tur (klaras nu att få frågan som nummer två eller tre) och att behålla koncentrationen om det handlar om något som inte intresserar honom. För en annan är pojke är det svårt att hålla den röda tråden i det som han berättar. En lärare tycker att det är viktigt att inför samlingar och genomgångar förbereda barnet på vad som ska hända.

Fyra av sex assister svarar att barnen fungerar bra i samlingar. Det som kan vara svårt är att vänta och att sitta still en längre tid. För två av barnen fungerar det inte lika bra. För ett av barnen handlar det om dagsformen och för det andra har det blivit bättre men det finns fortfarande saker som han behöver förbättra. Assistenterna berättar att alla barnen deltar under samlingar. De gör det på olika sätt. Två av barnen är mycket aktiva och intresserade. För två barn är det svårt att vänta på sin tur, två barn deltar när de tycker det är intressant och ett barn har svårt när han berättar att hålla sig inom den röda tråden. Ett barn kommer lätt av sig när han blir avbruten när han vill berätta något. Då får han börja om från början med berättelsen. Ett barn kan bli avundsjukt på vad andra berättar och då stör han genom att avbryta eller göra ljud.

5.3.4 Vad barnen tycker om sina klasskamrater och hur de tycker att de själva är som kamrater

Flera av pojkarna beskriver att det kan vara svårt med klasskamraterna. En pojke upplever att de säger elaka saker till honom. De säger att han säger fel saker och det tycker han att han inte gör. En annan pojke svarade inte på frågan men med hela sitt kroppsspråk visar han att något med klasskamraterna inte är som det ska.

Om jag frågar säger de att jag inte får vara med, de är för många redan. Kalle

Ibland retas de eller bara går iväg. De pratar med någon annan eller bara går iväg. Jag brukar vara med på de lekarna de leker, hellre vara med dem än vara ensam. Pelle

På frågan om hur en bra kompis ska vara svarar de att en kompis ska vara: Jättebra, svara och så, låta alla vara med, snäll och trevlig, acceptera att alla kan leka allting och hjälpa en om man slagit sig. På frågan om hur de är som kamrater svarar två barn att de tycker att de är snälla, två barn att de är bra, en upplevde sig som ibland väldigt tyst och en gav inget svar.

Ibland väldigt tyst. Ibland om jag ska berätta på något sätt tycker jag att det är bättre att vara tyst. Kalle

Nästan jättebra då och då. Erik

Senaste svaret tolkar vi som att det fungerar ibland men att det vid andra tillfällen är lite svårt.

Alla fem lärare uttrycker sig som om de inte är helt säkra på vad barnet tycker om sina klasskamrater. En lärare säger att hon är osäker på vad barnet tycker innerst inne. En annan svarar att hon inte vet vad han egentligen tycker. Två lärare tror att pojkarna tycker om sina klasskamrater och en lärare tror att han tycker att han är mer intelligent än dem. Hon kan märka det när han pratar med dem. Han kan säga att han är väldigt smart till dem. Läraren tror att han tycker de är tråkiga och taskiga för det är inte alltid han får vara med och leka.

Fyra av sex assistenter upplever att barnen tycker om sina klasskamrater. En assistent har svarat att det beror på hur mycket barnet får bestämma. Om han får bestämma över dem så tycker han om dem. Det finns vissa barn som han hakar upp och retar sig på. Dem tycker han inte om. En assistent berättar att en pojke upplever några barn som om de retas och tetas.

5.3.5 Vad barnen tycker om att leka och att ha rast

Fem pojkar utav sex tycker att det är roligt och ha rast. En tycker det är roligt ibland. Det är roligt när andra barn leker de lekar som han vill leka. En pojke tycker att assistenten förstör leken. Han vill leka springlekar inomhus och det får han inte för assistenten. En pojke uttrycker att rasten är olika lång.

Jag tycker om att leka monster eller djur. Jag frågar andra om de vill vara med och leka. Det är inte så många som vill leka det jag leker. Kalle

Hon bara förstör, det är tråkigt. Hon säger stopp. ("Hon" är pojkens assistent) Olle

Ibland är jag snabb och klä på mig och då får jag lång rast. Erik

Pojkarna tycker om olika saker som de leker med. Hälften av pojkarna har en speciell kompis som de vill leka med. En av dem vill leka det som kompisens vill.

Lärarna beskriver att vid lek och rast leker två av pojkarna för det mesta själva eller bredvid de andra. Två barn leker mest tillsammans med andra barn. De barn som oftast leker själva leker egna lekar på rasten. Det kan vara någon figur från något spel. Alla pojkar beskrivs leka fantasilekar (exempelvis Pokémon och Ben Ten). Några andra exempel på lekar som barnen leker är brandman, gräver, leker häst, bakar sandkaka eller leker springlekar. En del leker dinosaurie- och andra djurlekar eller herre på täppan. En del barn beskrivs som om att de går runt och pratar och diskuterar om olika saker.

En lärare uttryckte att hon inte vet hur pojken upplever rasten och leken. Han gör saker själv och ser glad ut. Hon tycker att de andra barnen skulle behöva lära sig att göra något själv och ta efter honom och vara nöjda med det. Läraren tycker inte att hon känner pojken. En annan lärare beskriver att om det är en ny lek barnet ska leka kan det uppstå svårigheter. Då blir pojken avvaktande och sedan tittar han på hur de andra gör och sedan kan han vara med. En pojke har svårt att fråga om han får vara med och är bara med på lek om någon av de andra frågar om han vill vara med. En annan pojke upplever det som jobbigt när han inte får vara med.

Tre av pojkarna verkar vilja ha saker och ting på sitt vis. De har svårt att anpassa sig till andra barn. De vill leka sina egna lekar och har svårt att följa andras regler. En lärare säger att har barnet sagt en sak så ska det vara exakt så. Annars kan det hända våldsamma saker. Två av

lärarna beskriver att klassen har stor förståelse för barnets problematik. De anpassar sig oftast och de kan hjälpa barnet.

Assistenterna berättar att barnen leker olika lekar. Några saker som de väljer är kaplastavar, djur, pusslar, ritar, springer och jagar. Andra saker är cyklar, gräver, filmlek, frisör, doktor, mamma pappa barn, lego, gunga, snurra, leker stopplek och klätterställning. Alla barnen får själva bestämma vad de ska leka. När det inte fungerar går en av assistenterna in och styr upp och ger pojken alternativ.

Fyra av assistenterna berättar att barnen oftast leker själva. Ibland kan det hända att något annat barn sitter bredvid men pojkarna i leken är själva. Två av barnen leker oftast tillsammans med andra. Det är assister som tar upp dagsformen som en viktig variabel för att det ska fungera med samspel och lek.

I leken verkar flera barn ha svårt att leka tillsammans med andra barn. Tre av assistenterna har svarat att barnen leker bredvid alltså inte tillsammans med andra barn.

Fyra av barnen frågar inte något annat barn om de vill leka. En av pojkarna glömmer bort att ta initiativ och behöver bli påmind. För en annan pojke fungerar initiativförmågan bättre. Assistenten berättar att han har haft svårt att ta initiativ men att det har blivit bättre. Hon tror att det har blivit bättre för att de har använt sociala berättelser. Assistenten behöver fortfarande vara i närheten för att det ska fungera. Ett tag gick assistenten ifrån på raster. Då hade pojken sagt att han gör otillåtna saker när inte assistenten är där. Han fungerar bra när han leker med en.

En assistent berättar att en pojke vill bestämma över de han leker med. Får han inte det så blir han arg och kan slå dem. En annan assistent berättar att dagsformen är viktig för hur kamratrelationerna fungerar. Han kan ta ut sina aggressioner på andra barn ute på rasten. Ett av barnen kan följa andra barns regler.

5.3.6 Vad barnen tycker om sina assistenter och vad de tycker assistenterna ska hjälpa dem med.

Barnen tycker bra om sina assistenter. En av pojkarna tycker att assistenten hjälper till för mycket. En annan tycker att assistenten borde vara lite mer teknisk. En tredje pojke tycker att han får hjälp med det mesta.

Ibland hjälper hon mig med matten. Ibland hjälper hon mig för mycket, då blir jag irriterad. Kalle

Lite bra, men hon är inte så teknisk. Inte lika bra som mig. Olle

Hon hjälper mig när jag kallar på henne. Matte brukar hon hjälpa mig med, minus är svårt. Hon hjälper mig när jag skriver. Pelle

Assistenterna verkar se positivt på sin yrkesroll. En assistent beskriver att hon har växt mycket som person. Någon annan upplever sig själv som tjugitig. Assistenterna ger konkreta exempel på vad de hjälper pojkarna med: Se till så att han inte slår någon annan. Försöka göra så att han ska lösa så mycket som möjligt själv. Att påminna när han ramla in i sin egen värld. Ge hjälp i alla olika ämnen och påminna om enkla vardagssaker som till exempel att ta på ytterkläder. Förbereder barnet på vad som kommer att hända under dagen och vara ett stöd i leken. Puscha honom att göra sånt som han inte känner för och förklarar hur man ska vara mot andra. En assistent hjälper pojken med det mesta (komma igång med arbete, klara samlingar, egentligen i alla situationer). Det enda han klarar utan en vuxen är toalettbesök.

5.3.7 Vad barnen tycker om sina lärare och vad de tycker att läraren ska hjälpa dem med.

De flesta barnen, 4 stycken, verkade tycka bra om sin lärare. En tycker att läraren är bra ibland och mindre bra ibland. En uttryckte sig som att läraren var lite jobbig. På frågan vad läraren hjälper dem med svarade en att läraren talade om vad han skulle göra. Han tycker att det är jobbigt när hon säger att han ska göra bokstäver. Ett barn tycker det är bra att läraren inte påminner för mycket. Hon säger till honom när han gjort det tillräckligt bra.

Hon berättar vad vi ska göra. Hon hjälper mig när assistenten inte är där. Pelle.

Jag kan inte berätta vad det är. Vuxenprat ungefär. Räkningar och så... Jag gör alla räkningar så får pappa ligga på soffan och vila. Jag måste skriva dem. Olle

Olle tycker att hans fröken är lite klantig men bra på att komma ihåg viktiga saker. Vi ställde frågan om vad som var viktiga saker och ovan har vi citerat hans svar.

Vi frågade lärarna om vilken roll de ansåg sig ha i förhållande till barnet som har diagnosen autism. Lärarna gav många olika förslag, några exempel är: Att lyckas få honom att lära sig grunderna, som att läsa, skriva och matte och det sociala. En lärare arbetar för att pojken ska

behålla lusten för att gå i skolan och att locka till ny lust. Någon svarar att det sociala är svårt ibland som klasslärare men assistenten tar den biten desto mer. En annan svarar att hennes roll är att underlätta den sociala biten. Lärarna hjälper barnen med att komma vidare i sitt arbete, påminna om att komma ihåg praktiska saker och att förklara och förtydliga det som han inte förstår. En lärare ifrågasätter ur viktig hon egentligen är. Det vet hon inte. Det viktigaste för honom är att rutinerna är detsamma. Hon vet inte om han fäster sig vid människor. Han frågar inte efter någon om de är borta. Flera av de andra lärarna tar också upp vikten av att det finns en förståelig ordning i klassrummet för barnet. Mycket av lärarens roll verkar vara att ge barnet en struktur och ordning på skolarbetet så att de vet vad som ska hända och vad de ska göra. Tre av lärarna tog upp att barnet ska nå samma kunskapsmål som de andra barnen. En beskrev att pojkens väg att nå målen kanske inte ser likadan ut som de andra barnens.

5.3.8 Vad barnen tycker om att äta lunch i skolan.

Fem barn tycker bra om att äta lunch i skolan. Flera påpekar att det beror på vilken mat det är. Ett barn kommer in på att han inte tycker om att äta maneter, potatisgratäng och svamp. Ett barn upplever miljön i matsalen som lite stökig.

Inte bra om det är potatisgratäng, gratäng och manet och svamp. Maneter dom vill inte leka. Dom bara simmar omkring och är så tråkiga. Varför vill de inte det? De är bra tråkigast på hela jorden. Olle
Ibland är det mycket oljud men jag brukar inte höra allt oljud. Kalle

En pojke äter för sig själv för att han har en ätstörning. Han kan bara äta vita pannkakor, köttbullar ska ha en viss storlek och smaka som hemma. Hans föräldrar tar med mat till honom varje dag och han och assistenten äter på avdelningen. Läraren är lite bekymrad över detta för hon är rädd att han ska fastna i detta beteende. Hon skulle önska att han kunde äta i matsalen med de andra barnen. Det finns en bestämmelse i matsalen att man inte får äta medhavd mat. Hon menar på att nu äter han i köket på avdelningen men målet måste vara att han ska äta med de andra. En annan lärare beskriver att pojken inte har någon mättnadskänsla. Det fungerar bra nu men det har varit ett problem med hur mycket mat han ska ta. Två av pojkarna drömmer sig bort när de äter. Ett barn kan glömma bort att äta helt och behöver påminnas.

Tre av de sex assistenterna upplever att det fungerar bra för barnen att äta i matsalen. För två av barnen fungerar det bättre än tidigare. Fem av barnen äter i skolans matsal. Ett av barnen har en ätstörning och äter tillsammans med assistenten på avdelningen där han går. Hon upplever att det går bättre nu när de äter där. Barnets föräldrar tar med mat hemifrån varje dag för att han ska äta. Ett annat barn känner ingen mättnadskänsla och behöver hjälp med det. Ett barn kan bara äta tillsammans med assistenten i matsalen för att det ska fungera bra.

5.3.9 Hur barnen vet vad de ska göra under dagen.

Hälften av barnen frågar en vuxen för att få reda på vad de ska göra. Det är fyra barn som använder visuellt stöd. De tittar på tavlan och ser bilder och text på vad de ska göra. Om de inte vet vad de ska göra frågar de en lärare. Ett barn svarar att inomhus tittar han på bilderna så att han vet vad han ska göra. Utomhus vet han inte vad han ska göra. Ett barn vet inte alls hur han ska gå tillväga när han inte vet vad han ska göra.

Det som är skrivet på tavlan är ibland lite knepigt. Ibland tror jag att vi ska gå ut men det ska vi inte.

Jag lyssnar mest på vad läraren säger. Kalle

Alla barn har visuellt bildstöd. Det visuella bildstödet är tillgängligt för alla barn i klassen. Några har eget bildstöd. Lärarna försöker ge barnen en överblick över vad som kommer att hända under dagen.

Lärarna anser att tre av barnen ber om hjälp om de behöver det. Det är två barn som inte ber om hjälp. En lärare beskriver pojken inte säger någonting om han behöver hjälp. Hon kan bara komma ihåg en gång som han har bett henne om hjälp och det var att öppna en banan. Samma lärare beskriver att inte ens om någon sitter på hans plats kan han be denne att flytta sig. Han står bara kvar och väntar tills den som sitter på hans plats ser att han står och väntar. En av lärarna säger att han oftast inte frågar vad han ska göra utan sätter sig och rita. Ett av barnen kan sitta still och vänta eller så slänger han sig på golvet och skriker.

Assistenterna anser att det är lätt för två av pojkarna att be om hjälp. En av pojkarna kan be om hjälp av assistent och lärare, men har problem att be om hjälp av andra barn. Tre av pojkarna har svårt för att be om hjälp. En av dessa tre glömmer bort att be om hjälp en annan har mycket

svårt att be om hjälp när han verkligen behöver det. Han reagerar istället genom att skrika, säga fula ord och genom att springa iväg. Om barnen inte vet vad de ska göra säger assistenterna att: Två av barnen sitter kvar och väntar utan att göra någonting. Det är två pojkar som frågar assistenterna, en frågar först assistenten och därefter läraren. En pojke går omkring eller står och är osäker. Tre av barnen har svårt att ta sig för något när de inte vet vad de ska göra.

5.3.10 Vad barnen tycker att de är bra på.

Barnen nämner olika saker som de är bra på: Tre av sex barn tycker att de är bra på att räkna. Andra saker barnen tar upp är att vinna Nintendo DS då och då, leta fakta om djur, springa och att läsa. De nämner vidare att de är duktiga på biologi, olika sagoväsen, rita, göra saker i slöjd, äta upp och att komma ihåg koden till datorn. Ett barn säger att det är duktigt på att leka och ett annat på att slå kullerbytta.

Alla intervjuade barn får tänka en stund innan de kommer på något att säga. De har inte så många förslag och ett barn kan inte komma på utan svarar ”vet inte”.

En lärare ser pojken i hennes klass som en otrolig kunskapsbank. Hon ser honom som intelligent och vänlig. Hon är positiv och trevlig. Det är bra att han tycker om att lära sig nya saker och han delar med sig av det han kan. En annan pojke älskar att läsa och att hålla på med matematik. Han tycker om att berätta inför klassen och är det något han inte förstår så frågar han. En tredje pojke är bra på bild. Han har god finmotorik och klipper till exempel jättebra. Han är trevlig och social. Han berättar gärna och han är öppen. En lärare beskriver att pojken är duktig på att rita, måla och på att färglägga bilder. En annan lärare tar också upp att pojken tänker annorlunda. Hon säger att han funderar och har intressanta tankegångar. När han exempelvis tittar på en bild har han mer avancerade funderingar än andra barn och ser andra detaljer.

Assistenterna ger många olika förslag på vad barnen är bra på och några exempel är: Att inhämta kunskaper genom att läsa böcker och via datorn. En pojke är bra på många olika saker, att koncentrera sig, att skriva, läsa och arbeta i matteboken. Han vågar också berätta inför kompisar. Det är ett av barnen som är socialt. Andra saker som nämns är att vara konstnärlig, påhittig och uppfinningsrik, att läsa och räkna.

5.3.11 Vad barnen tycker att de kan bli bättre på.

De saker barnen tycker att de kan bli bättre på är att: göra allting på en gång, simma och att kontrollera sin rädsla. Någon vill bli bättre på klockan och någon på att rita, göra träsaker i träslöjden och gräva efter dinosaurieben. Ett barn vill bli bättre på att slå en volt och ett annat barn svarar ”vet inte”.

Lärarna beskriver olika saker som barnet kan bli bättre på och några exempel är. Det sociala samspelet med barn och vuxna behöver utvecklas. Att förstå hur andra tänker och känner och att läsa in omgivningen. Att komma ihåg vanliga vardagliga saker som att ta på sig ytterkläder, hålla i ordning på papper och stänga väskan. Att våga göra saker och inte bry sig om han ska göra fel. Att göra det som läraren har bestämt som tar emot, att öka motivationen. Bli bättre på att hävda sig.

De saker som assistenterna tycker att barnet kan bli bättre på är bland annat: Att försöka skriva bättre. Att göra praktiska saker, som till exempel komma på att sätta på sig alla ytterkläder. Att inte se allt så negativt. En pojke behöver bli bättre på att ta emot hjälp. En annan pojke har svårt att skilja på fantasi och verklighet. Motivation att lära sig är något som behöver förbättras. Det sociala samspelet, både i lek och i det dagliga livet, nämner en assistent. Att pojken klarar av att berätta när något blivit fel. Att släppa behovet av kontroll och inte bry sig om vad andra gör utan koncentrera sig på det han ska.

5.3.12 Vad barnen brukar göra när de blir arga.

De flesta barnen, fem stycken, beskriver att de blir arga. De kan visa detta genom att jaga, skrika, slå och gråta. Några barn beskriver att de känner sig retade eller att andra barn är taskiga. Ett barn glömmer bort hur det känns att bli arg och kan inte förklara hur det känns. Ett annat barn beskriver hur han vill att pedagogen ska göra för att han ska kunna bli lugn.

Jag blir arg när någon retar mig. Då jagar jag dem och är jättearg. Det känns som det bultar i hela kroppen. Erik
Jag knyter ihop knytnäven. Ibland gråter jag. Jag glömmer lätt bort hur det känns att vara arg. Kalle
Man måste knäppa med fingrarna så här (han visar). Då står jag stilla som en staty. Då fortsätter jag inte. Olle

Lärarna beskriver att aggressionsutbrott ofta kommer när det inte blir så som barnet tänkt. För två av pojkarna är det sällsynt att de får utbrott. För de andra tre händer det att de får utbrott och då behöver barnet vara ledsn eller argt först och sedan kan läraren prata med dem. De brukar då lugna ner sig och sedan kan de reda ut vad som hänt. Exempel på saker som kan leda till utbrott kan vara att inte få ner dragkedjan på overallen eller att de andra barnen inte ville leka den lek som barnet bestämt sig för. När barnen blir upprörda och arga syns det tydligt på fem av barnen. De kan bli spända, sjunker ihop, hänger med huvudet och kan bryta ihop.

Alla assistenter har som metod att prata med pojkarna efter de har lugnat ner sig. Strategier som assistenterna använder vid utbrott, sammanbrott eller när barnet blir argt: Några använder seriesamtal och sociala berättelser. Hälften av assistenterna berättar att de tar barnet åt sidan så det får lugna ner sig. Andra strategier de nämner är att tala barnet till rätta eller att vänta ut det. En pojke spottar när han blir arg och han får gå och spotta färdigt på toaletten. En assistent använder saxgreppet när pojken slåss eller tar sönder något. Då håller hon i honom tills han lugnat ner sig.

5.3.13 Vad barnen vill ändra på i skolan.

Barnen hade olika svar på den här frågan. Någon ville ha pool och studsmatta på skolgården. En annan pojke ville ha mer lekredskap på rasten. En pojke ville förändra så att alla får vara med på rasterna. Han ville också läsa mer böcker och redovisa dessa.

Två personer gav inget svar på frågan. En pojke skiljde sig från mängden och ville förändra något men kanske inte i skolan.

Att jag hade så mycket pengar att jag kunde köpa allting i affärerna. Då får affärerna mycket pengar. Jag skulle köpa alla killsaker och min favoritsak lego. Erik

5.3.14 Vad som fungerar sämre för barnen i skolan.

Fyra lärarna tar upp att det sociala samspelet med andra barn är svårt. En lärare beskriver att det i perioder fungerar sämre. Då kan pojken bli arg och ta struhtag. Han kan vara osäker och rädd för att något ska hända. Inläring av nya moment där de känner att de inte kan det nya direkt, tog alla fyra lärarna upp som ett problem. Två lärare uttryckte det som att barnen ville att det ska bli

perfekt direkt och att det ska bli så som barnen hade tänkt att det skulle bli. Alla lärare beskriver att barnen har svårt för när något inte är intressant eller när det är svårt. Barnen har svårt för att veta hur de ska göra i sådana situationer. Det kan utlösa sammanbrott, aggressioner och frustration hos barnen. Avbrott och tillrättavisningar är också något som en lärare upplever som problematiskt. Svårigheten, som läraren upplevde det, är att man aldrig vet hur pojken reagerar.

Alla utom en av assistenter tar upp svårigheter med barnens sociala samspel. En annan svårighet som en assistent beskrivit är när det blir ”trångt” runt barnet exempelvis vid påklädning så blir det svårt. Plötsliga förändringar som inte förbereds kan också ställa till det. Nya vikarier och andra personer som kommer in i klassen kan också upplevas bekymmersamt av barnet.

5.3.15 Hur barnet kommunicerar.

Barnen kommunicerar på olika sätt. En lärare läser av vad barnet vill genom att se på hans blick vad han vill. Hon kan då läsa av om han är glad eller ledsen. En annan lärare anser det svårt att läsa av pojken men hon kan se på hans ansikte och axlar om han är irriterad. Ett annat sätt som barnet kan visa att något är fel är genom att skrika och vägra. Han blir spänd i hela kroppen. En lärare beskriver att barnet har lätt för att visa känslor men svårt att prata om dem

Fyra av assistenterna beskriver barnen som verbala. En har svårt att säga att verbalt uttrycka vad som är fel. En beskriver att hon tycker det kan vara svårt att läsa av kroppsspråket.

På frågan hur barnen visar sina känslor svarar en assistent att barnet berättar hemma och att föräldrarna sedan kontaktar skolan. En annan berättar att pojken pekar på bilder av ansikten för att tala om vad han känner.

5.3.16 Berätta om barnet.

En lärare beskriver att det hon har i tankarna när hon undervisar barnet är att han tänker annorlunda. Hon måste tänka på vad hon säger till honom. Oftast när det går fel för pojken menar hon på att det är hennes eget fel. Det är något som vi vuxna sagt eller gjort som han reagerat på. I arbetet med pojken, menar hon på, måste man ligga steget före och alltid tänka på vad man säger. Annars fungerar pojken som en normal sjuåring när det gäller skolarbetet.

En assistent berättade att det tog lång tid för barnet och hon att lära känna varandra. Det tog cirka halvåret. Nu när de känner varandra och har rutiner fungerar det bättre. En annan beskriver

att hon kan se en utveckling sedan han kom i förskoleklass. Då fick hon hjälpa honom med mycket och nu klarar han sig mer själv.

5.3.17 Vilka pedagogiska hjälpmedel och strategier lärarna och assistenterna använder.

Det verkar som om lärarna använder många olika strategier och pedagogiska hjälpmedel i sin undervisning. Alla lärare använder visuellt bildstöd i undervisningen. Det visuella bildstödet är tillgängligt för alla barn i klassen. Något har eget bildstöd. Lärarna försöker ge barnen en överblick över vad som kommer att hända under dagen. Några andra exempel på hjälpmedel och strategier är: Mycket konkret material i till exempel matte. Dator (tre lärare använde sig av datorn). Alfasmart (en pojke hade och en skulle få). Att det finns en struktur på dagen och fasta rutiner. De går igenom dagen enskilt med barnet innan hela klassen kommer in. Ligga steget före och förbereda barnet inför förändringar. Ha en planering på tavlan med bilder och text. Läraren stöttar och påminner barnet. Lärarna tänker på hur de talar. De tänker på att vara tydlig och inte röriga i klassrumssituationer. De riktar sig direkt till barnet när det behövs för uppmärksamheten. De använder seriesamtal och sociala berättelser. Veckobrev och kontaktbok används och läraren skriver om varje dag till föräldrarna. Samarbetet med föräldrar lyfte en lärare fram som mycket viktigt. Föräldrar hjälper till med läxor och träna på sådant som barnet behöver som att cykla och simma. Mycket bilder, dels för att visa vad som ska hända och dels för att motivera och uppmuntra.

Alla assistenterna berättar att barnet använder bildstöd för att få struktur under dagen. Alla assistenter använder sociala berättelser eller seriesamtal för att underlätta sociala situationer. Att ligga steget före barnet och att förbereda barnen är strategier som alla använder. Här följer andra förslag på pedagogiska hjälpmedel och strategier som nämns av assistenterna: Alla barn med namn och bild (pojken har svårt att koppla namn med bild). De ger hjälp med att avsluta aktivitet och med övergångar emellan. Alfasmart, som är en egen handdator med bara bokstäver på tangentbordet. Att ha det avskalat i rummet där han befinner sig. En strategi går ut på att diskutera mycket till exempel i mattan. Anpassade böcker (om det finns för många bilder drömmer han sig bort i dessa). Timstock, som är ett stöd för tidsuppfattning.Handledning av specialpedagog utvecklar nya sätt att tänka. Bra samarbete med hemmet tycker några är viktigt och en nämner att de har en kontaktbok som de använder i samarbetet med hemmet. En assistent

gör tillsammans med barnet en utvärdering av dagen med hjälp av bilder på ansikte. De har ett belöningssystem kopplat till detta i form av guldstjärnor.

5.3.18 Vilka fördelar och nackdelar lärare/assistenter ser med att ha barnet i sin klass.

Alla lärare kunde se en många fördelar med att ha ett barn med autism i klassen. Det de nämner är bland annat: De har en tydlig struktur som alla barn mår bra av. Teckenspråk – handalfabet är ännu ett sinne man kan använda vid läs- och skrivinlärning. Hade jag vetat hur bra det var hade jag använt det för länge sedan. Med assistenten hjälp fungerar det bra. Den person som han är, han berikar gruppen med sin personlighet. Otrolig faktakunskap, inspirerar barnen och mig som lärare att lära mer. Barnen lär sig att alla är olika och att visa hänsyn. För barnet är det positivt att han känner att han är en del av samhället, att han är i kontakt med ”det vanliga”. Barnet har positiva förebilder och drivs framåt genom att han vill vara som de andra. Han berättar väldigt mycket som är lärorikt. Han är med i gruppen, lust till olika saker kan väckas av de andra i gruppen. Det är roligt att vara tillsammans. Pojken gillar inte att gå ut och arbeta enskilt.

Det fanns inte så många synpunkter på vad som var negativt att ha ett barn med autism i klassen. Men några få fanns det: Barnet blir mer och mer ensam rent social. Att vara i en stor grupp kan vara jobbigt. Liten grupp hade varit bättre för barnet. Barnet kanske inte lär sig så mycket som han hade gjort i en liten grupp.

De olika fördelarna med att ha barnet i klassen är enligt assistenterna följande: Barnen i klassen är mer omtänksamma. Barnen har fått en ökad förståelse för att alla är olika. De andra får acceptans för att barn är olika. För barnet med autism är det positivt att lära känna fler barn. Det finns många olika kompetenser i en större grupp. Struktur ger alla barn trygghet. Assistenten kan ge ett gott stöd åt hela klassen.

Det som assistenterna ansåg vara negativt var följande: Barnet har det jobbigare i stor grupp än det förmodligen skulle ha haft i en liten. Barnen accepterar för mycket. Det är för mycket liv och rörelse och det ställer till det för barnet. Barnet skulle behöva träna på det sociala, men det skulle gå bättre i en mindre grupp.

5.3.19 Annat som lärare/assistenter funderar över som kan vara värdefullt att veta.

En lärare beskrev att Gunilla Gerlands bok *En annorlunda barndom* är en värdefull källa till kunskap. Hon känner ändå att hon skulle vilja lära sig mer om autism för hon anser att det är ett komplicerat lärande att förstå.

En annan lärare håller med om att hon skulle vilja lära mer. Hon har gått kurser och har haft en del elever med denna diagnos men har inte funnit den rätta ”medicinen” som fungerar.

För barn med autism är ett viktigt att allt blir rätt och rättvist.

5.4 Analys av intervjuresultat

5.4.1 Bakgrunden till analys

I vår forskningsansats, den fenomenologiska, innebär det att vi studerar barnens livsvärld med öppna ögon. Det är fenomen som vi tittar på, alltså hur barnen upplever världen. Alla fenomen kan se olika ut för olika personer och ska mötas av oss med ett öppet sinne. Vi har därför analyserat intervjuerna skriftligt och därefter inspirerats av ett hermeneutiskt perspektiv när vi tolkat det vi har skrivit ner. Vi försöker i analysen förstå och tolka det resultat vi fått.

5.4.2 Analys av intervjusituationen

Vi var väl förberedda inför denna uppgift. Holmqvist (1995) har i sin doktorsavhandling gjort bedömningen att det inte är genomförbart att göra intervjuer med barn som har autism. Hennes synpunkt gjorde att vi var taggade och att vi hade backup planer med oss ifall det skulle bli svårt. En sådan plan var belöningar i form av exempelvis popcorn ifall det skulle bli tvärstopp. Andra planer var rent mentala hur vi skulle komma vidare med frågorna genom att exempelvis prata om deras specialintresse.

Alla intervjuer gick över förväntan bra. I något fall började intervjun med en lång tystnad och sedan pratade den som intervjuades om något helt annat än vad frågan handlade om. Just att få svar på det vi frågade om var svårt i några fall. De flesta barnen svarade utförligt och var mycket samarbetsvilliga. Vår tolkning är att de inte alltid svarade på det vi frågade om men att de gjorde sitt bästa. Våra följdfrågor visar också att det svar vi trodde att vi hade fått inte heller stämde med hur de hade tänkt. Följdfrågorna säkerställde att vi uppfattat barnen rätt i svaren.

De två yngsta barnen tappade koncentrationen och fokus efter 10 minuter men fortsatte att svara på frågorna. Det ena av de här barnen fick russen efter det att koncentrationen började tryta. Inför intervjuerna var barnen förberedda och ett lämpligt rum var utsett. Ett rum var helt avskalat men på väggen hängde några påsar där innehållet inte syntes. Dessa påsar väckte stort intresse under hela intervjun. Tidpunkten på dagen var också väl utvald efter önskemål från pedagogerna. De flesta av intervjuerna låg på förmiddagen innan lunch.

Lärarna och assisterna var positiva till att bli intervjuade. Flera hade svårt att få in intervjun i sitt pressade tidsschema men gjorde allt för att det skulle fungera för oss. Frågorna som vi ställde verkade väcka insikter om barnet som de inte tänkt på innan. Det verkade som om frågorna gjorde att de blev mer medvetna om hur barnet fungerade. Vi upplevde det som lätt att få svar på frågorna som vi ställde men att det var svårt för oss att inte avslöja vad barnet sagt. De frågor som vi ställde som en följd av barnintervjun var för att få förtydligat eller förklarat vad barnet menat.

5.4.3 Analys av intervjuer

Vi har utgått från våra problemformuleringar när vi gjort vår analys av intervjuerna. I analysen är det viktigt att dessa frågor blir besvarade.

Problemformulering: Vad tycker barnen att de har lätt för i skolan och vilka är deras starka sidor?

Barnen

Det verkar som om saker som barnen tycker är det som är roliga att göra är lätta för dem. Hälften av barnen tycker om att ha matte. Flera av barnen har något specialintresse som de är intresserade av och duktiga på. Barnen tycker om böcker som är lagom långa och som är intressanta. Barnen tar upp olika saker som de är bra på och som de tycker om att göra. Det är bland annat laborationer, rita, läsning och jobba vid datorn. De flesta av sakerna som barnen berättar att de tycker om att göra, gör barnen individuellt. De tar upp få saker där de gör saker tillsammans med andra.

Lärare och assistenter

För de flesta av barnen fungerar det bättre i liten grupp. När dagen är strukturerad och när barnet är väl förebett. Miljön behöver vara anpassad så att det är lugnt och att det inte finns så mycket som kan distrahera. Instruktioner ska vara korta och tydliga. När barnen är intresserade av vad de ska göra fungerar det bra. Assisterna och lärarna tycker att hälften av barnen är duktiga på att läsa och två att de är duktiga på att räkna. Flera andra saker som barnen är bra på är att bygga med lego efter ritning, kunskapsbank, bild och att måla och färglägga bilder. Lärarna och assistenterna ger olika exempel på vad barnen är bra på.

Problemformulering: Vad tycker barnen att de har svårt för i skolan och vilka är deras svaga sidor?

Barnen

Flera av barnen tycker att det är svårt att skriva. Det kan vara svårt att komma på berättelser och det kan vara motigt med själva skrivandet. En annan svårighet som några barn upplever är att veta vad de ska göra och att göra allting på en gång. De använder sig av visuellt stöd i form av bilder och då fungerar deras dag. Att sitta stilla i samlingar och lyssna på andra tycker flera är svårt och tråkigt. Andra saker som kan upplevas svårt är att lära sig klockan, att läsa och att simma. För två av pojkarna är matsituationen problematisk. Det är problem med hur maten ser ut och smakar och dels hur miljön är i matsalen.

Lärare och assistenter

Lärarnas och assistenternas bild av barnets svårigheter är väldigt samstämmig.

För alla barn är det sociala samspelet med andra barn och vuxna svårt. De har svårt för att förstå hur andra tänker och känner. Det som är svårt är att samarbeta med andra barn, leka på raster, när barnen inte får bestämma och när det är stora grupper. Vid plötsliga förändringar som inte förbereds kan det också ställa till det exempelvis vid vikarie. För ett barn är läsningen ett problem då han inte kan koda av ord och inte förstå det han läser. Två andra barn har vissa svårigheter med att förstå det dom läser. Flera assistenter och lärare tar upp att skrivningen är svårt dels beroende på det ska bli rätt direkt, problem med finmotoriken, att de har svårt att fantisera och komma igång med texten. Praktiska saker som att komma ihåg att klä på sig, fråga om någon vill leka och att äta i matsalen kan vara svårt för barnen att komma ihåg. De behöver påminnas om

detta. Ett barn kan inte äta tillsammans med de andra barnen och ett annat barn känner ingen mättnadskänsla. Andra saker som barnen behöver bli bättre på är att inte bara se fel, inte ljuga, var mindre våldsam, skilja på fantasi och verklighet. En sak som berör de flesta av barnen är att de själva vill bestämma över hur dagen ska se ut. Därför får de svårt i leken när de vill bestämma vad leken ska handla om och har svårt med turtagning. De har också svårt att göra saker som de inte tycker om, som idrott och skoluppgifter som de tycker är svåra och/eller ointressanta. Liten motivation och rädsla för att göra fel är hinder som nämns. Tre av barnen har bra och dåliga perioder. Vid de dåliga perioderna visar sig barnets svårigheter mer. Samlingar kan vara svårt och två av barnen har svårt för att sitta still. Ett barn har svårt för att hänga med och förstå det andra berättar. En pojke har svårt för att vänta på sin tur och en annan pojke har svårt för att hålla den röda tråden då han berättar. En pojke har svårt för att visa känslor och en annan har svårt för att prata om känslor. Att be om hjälp är svårt för fyra av barnen.

Problemformulering: Vad tycker barnen att de behöver hjälp med?

Barnen

De flesta barnen verkar nöjda med den hjälp de får. Ett barn berättar att han får hjälp med det mesta, exempelvis matten och att skriva. Ett barn vill att läraren talar om vad han ska göra medan ett annat barn tycker det är bra att läraren inte påminner för mycket. Hon säger till när det är tillräckligt bra! Samma barn upplever att om assistenten hjälper honom för mycket blir han irriterad. Ett barn tycker att assistenten borde vara mer teknisk.

Lärare och assistenter

Alla de lärare och assistenter som intervjuades gav många olika exempel på vad de hjälper barnen med: Att hjälpa till så att barnet lär sig grunderna, som att läsa, skriva, matte och det sociala. Göra så att han bibehåller lusten att gå till skolan och att locka till ny lust. Ger pojken andra strategier än de andra barnen för att nå sina mål. Läraren hjälper barnet att underlätta den sociala biten och att han inte fastnar i negativa beteenden. Andra saker som nämns är att: hjälpa barnet att jobba självständigt, ge trygghet, uppmuntra, välja rätt nivå på uppgifter, förbereda vid förändringar, förklara när barnet inte förstår, styra aktiviteter och skapa struktur i skoldagen. De hjälper också genom att påminna om enkla vardagssaker, att uppmuntra kontakt med andra och att berätta om något upplevs vara fel.

Problemformulering: Vilka pedagogiska metoder använder lärare och assistenter i arbetet med barn med autism?

Lärare och assistenter har många olika strategier och pedagogiska hjälpmedel som de använder i arbetet med barn med autism. Det som används till alla barn är visuellt bildstöd. För att ge struktur görs planering till barnen med hjälp av bilder. Konkret material används till de flesta barnen och datorer till tre av barnen. Två av barnen använder sig av alfasmart och ett av timstock. De flesta använder sociala berättelser eller seriesamtal för att underlätta sociala situationer. Att ligga steget före barnet och att förbereda barnen är strategier som alla använder. Rutiner och tydlighet är viktigt. Gott samarbete med hemmet är viktigt och det används kontaktbok och veckobrev.Handledning av specialpedagog hjälper i arbetet med barnet.

Problemformulering: Stämmer barnens syn på sin inlärningsituation med lärares, assistenters syn?

På de flesta områden stämmer de olika perspektiven på barnens inlärningsituation överens. De barn vi har intervjuat har inte gett en så fullständig bild som lärare och assistenter. Vi har kunnat komplettera deras bild genom våra observationer.

Vi har i vår undersökning sett att barn med autism kan ha svårt för att förstå det dom läser. Att koda av ord och klara den mekaniska delen fungerar bra. Vårt resultat stämmer väl överens med den bild lärare och assistenter ger.

Att skriva beskrivs av de flesta barnen som besvärligt och de kan ha svårt för att fantisera ihop, komma igång, finmotoriken och bli hämmade av en önskan om att det ska bli rätt direkt. Bilden som barnen ger bekräftas av lärare och assistenter.

Resultat i vår undersökning visar att det sociala samspelet är något barnen har svårt för. Barnen har svårt för att förstå hur andra tänker och känner. Det visar sig genom att det blir problem vid samarbete med andra, att leka på raster särskilt när barnen inte får bestämma. Barnen fungerar bäst när de jobbar i små grupper eller själva.

Litteraturen tar vidare upp att barn med autism har svårt för förändringar. Detta problem har inget av våra barn tagit upp, men samtliga lärare och assistenter. Däremot berättade ett barn att det var roligt att ha lektion med en lärarkandidat. Lärarens bild av barnets behov såg något annorlunda ut. Läraren beskrev att barnet blev oroligt när det kom in någon ny i klassen,

exempelvis lärarkandidat eller vikarie. Vår tolkning är att även om barn med autism kan ha svårt att ta en förändring har de behov av förnyelse och variation.

Lärare och assistenter i vår undersökning anser att barnen har ett stort behov av att skoldagen är väl strukturerad och förberedd. I våra observationer ser vi att de jobbar mycket med struktur och förberedelse. Vi kan se att barnen har stor nytta av detta och de berättar i intervjuerna att de ofta tittar på planering med bilder för att veta vad de ska göra.

Ett gott samarbete med hemmet anser lärarna och assistenterna vara en viktig parameter för att arbetet med barnet ska lyckas. Hur mycket samarbete som sker varierar, men vi gör bedömningen att ju bättre samarbetet är desto bättre fungerar arbetet med barnet. Inget av barnen tar i intervjuerna upp samarbete med hemmet. Vi tolkar det så att detta är något som sker naturligt för barnen och något som de tar för givet.

Matematik har visat sig i vår undersökning vara ett ämne som ofta fungerar bra. Denna uppfattning delas av barn, lärare och assistenter. När det fungerar används ofta konkret material, anpassad lärobok och mycket diskussion med barnet. I något fall upplevdes matematiken problematisk. I detta fall hade eleven även svårigheter med andra ämnen.

Att förstå instruktioner och det någon berättar om är problematiskt för barnen i vår undersökning. De kan ha svårt för att lyssna på andra utan att avbryta. Barnen vill bara prata om sitt eget och visar inte hänsyn och intresse av vad andra har att säga. Ofta har de ett specialintresse som de kan prata om hela tiden utan ta hänsyn till om någon är intresserad av att lyssna. Dessa svårigheter är något som lärare och assistenter tar upp i intervjuerna. Barnen nämner inte svårigheterna, men vi kan bekräfta att de existerar genom våra observationer.

De flesta barnen beskriver att de blir arga och kan visa detta genom att jaga, skrika, slå och gråta. Några barn beskriver att de känner sig retade eller att andra barn är taskiga. Lärarna och assistenterna beskriver att aggressionsutbrott ofta kommer när det inte blir så som barnet tänkt. De kan tydligt se på barnen när de blir upprörda och arga. Barnen blir då spända, sjunker ihop, hänger med huvudet och kan bryta ihop. Barnens syn på sina aggressioner stämmer ganska väl överens med den syn lärare och assistenter har.

Lärare och assistenter beskriver att barnen ofta har svårt för att be om hjälp. Detta är något som vi också har sett i våra observationer. Barnen har en annan syn och beskriver att de får hjälp med det de behöver. Vi gör tolkningen att barnen inte alltid vet vilken hjälp de är i behov av. Vi tolkar det också som att de har svårt för att ta initiativ att be någon annan om hjälp.

6 DISKUSSION

I det här sista kapitlet knyter vi samman litteratur, våra resultat med våra egna åsikter. Vi börjar med att sammanfatta resultatet, sedan i diskussionen försöker vi diskutera resultatet i förhållande till litteratur och våra egna åsikter. Kapitlet avslutas med att vi göra en sammanfattning av hela uppsatsen.

6.1 Sammanfattning

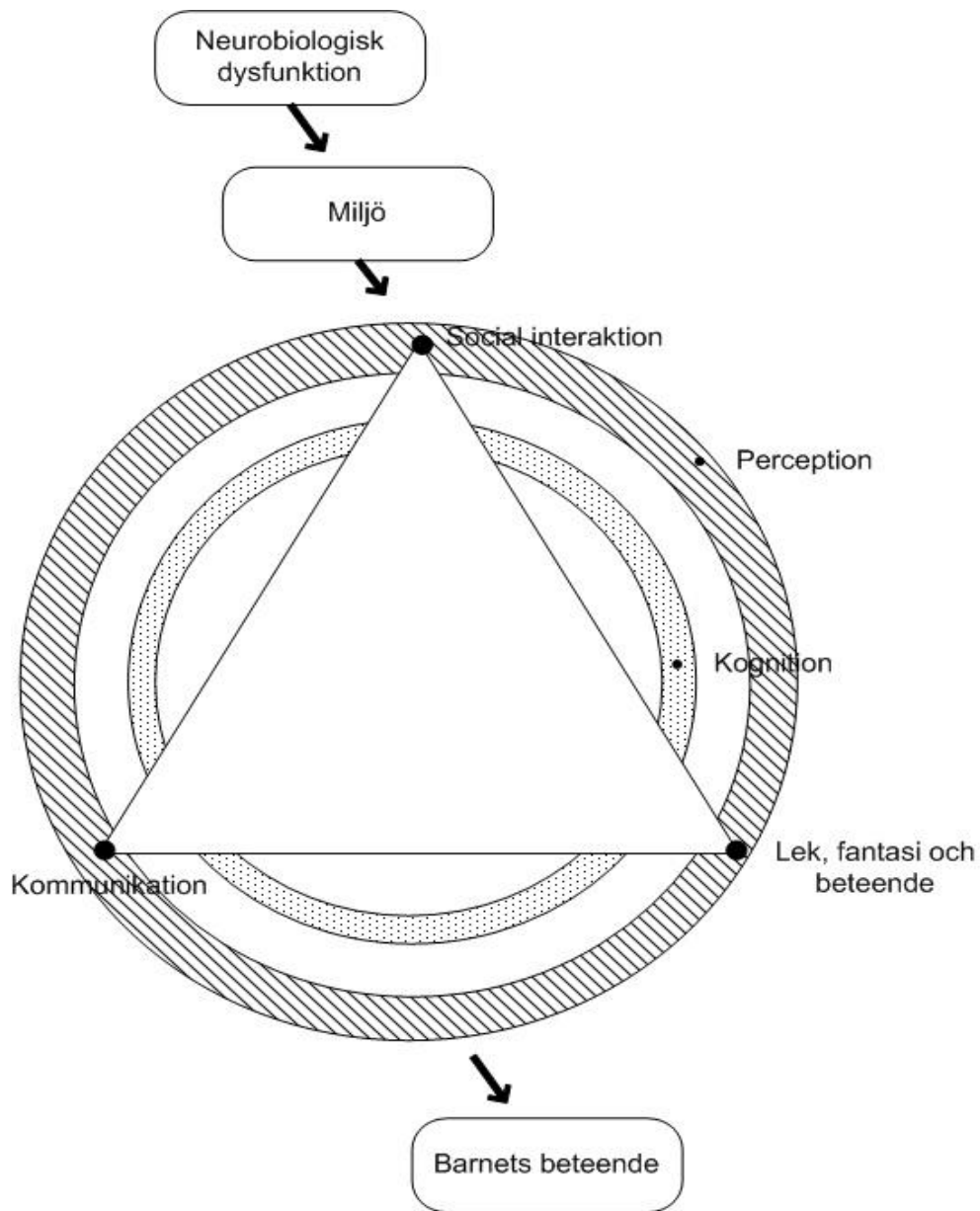
Vårt syfte med arbetet är att ha ett barnperspektiv och genom det öka förståelsen för hur barn med diagnosen autism tänker, hur deras undervisningssituation upplevs av dem själva och beskrivs av deras lärare och assistenter. De teoretiska utgångspunkterna i denna studie baseras på det sociokulturella perspektivet, det salutogena perspektivet och det variationsteoretiska perspektivet. Vi har en fenomenologisk ansats i vårt arbete där vi hela tiden har ett barnperspektiv i fokus. Vårt material organiseras och redovisas efter Lorna Wings symtomtriad.

Vår hypotes att barn med diagnosen autism har kunskap om sin inlärningssituation som kan vara nytta för pedagoger i undervisningen har visat sig vara riktig. I våra intervjuer berättar barnen om hur de vill bli bemötta och hjälpta av lärare och assistenter. De berättar också vad de tycker att de är bra på och vad de behöver bli bättre på. Vi beskriver olika pedagogiska metoder och strategier som lärare och assistenter använder i arbetet med barnen. Alla lärare och assistenter tycker att barnen med autism tillför mycket i klassrumssituationen. De uttrycker det som om att de andra barnen i klassen lär sig att förstå att man är olika, berikar gruppen med sin personlighet och att den struktur som barn med diagnosen autism behöver är bra för alla barn.

I våra observationer ser vi att barnens beteende tydligt visar vilken hjälp som de behöver. Däremot har vi uppmärksammat att många av barnen inte kan be om hjälp när de behöver. Barnens beskrivning av vad de behöver hjälp med stämmer ganska väl överens med vad vi sett i våra observationer och vad de intervjuade lärarna och assistenterna berättar. I våra observationer såg vi att ett gemensamt förhållningssätt gentemot barnet ökar barnets chans att lyckas. Vi såg också att struktur och förberedelse är viktiga komponenter för barnets trygghet.

6.2 Diskussion

Vi har valt att göra en egen bild för att beskriva olika faktorer som påverkar en individ med autism. Anledningen till att vi väljer en egen bild är att vi tycker att Wings symtomtriad behöver kompletteras. Under bilden förklarar vi de olika orden, de kursiveras, och hur vi tänker kring dessa.



Figur 6:1 Vår teori

Enligt Wing (1998, a) beror autism på en *neurobiologisk dysfunktion* i hjärnan. Var i hjärnan som denna dysfunktion sitter är inte bevisat men det finns en hel del teorier om det (Dahlgren, 2007). Den omkringliggande *miljön*, har stor betydelse för vilka möjligheter barnet har att fungera med sin funktionsnedsättning. Andersson (2000) menar att det ska finnas struktur i miljön runt barnet på tiden vid olika aktiviteter och på de mänskliga relationerna. Enligt författarinnan skapar struktur i miljön ordning, gör aktiviteter förståeliga och hjälper till att bygga upp helheter i en kaotisk värld för barnen (a.a.). Vår definition av miljö är var barnet bor, hur familjen fungerar, hur skolmiljön är anpassad och vilken kontakt barnet har med vuxna och andra barn. I en miljö där barnet känner att det hör hemma, där det finns tydliga gränssättningar och regler anser vi att ett barn med autism har lättare att fungera. Antonovskys (1991) begrepp KASAM, som bygger på att allt ska vara hanterbart, begripligt och meningsfullt anser vi bör prägla miljön runt barn med autism. Det innebär att det finns ett salutogent (hälsobringande) perspektiv, som får barnet att känna att det kan, att det förstår och att det vill. Om miljön är utan gränser och regler blir omvärlden svår att förstå och det påverkar den funktionsnedsättning som barnet har negativt. Flera forskare (Attwood, 2000; Beckman m.fl., 1994; Svensk, 2009) föreslår bilder för att få det dagliga livet att fungera. Vi kan se i vår undersökning att där strukturen runt barnet är tydlig och där pedagoger är samspelta där fungerar barnet bättre. Andersson m.fl. (2006) beskriver att det är viktigt att starta med insatser tidigt. Vi tror oss se i vår undersökning att tidiga insatser har stor betydelse för barnets egen förmåga att skapa egna strategier. Wings (1998, a) symtomtriad har gett oss ett verktyg att samla vår information runt, men den har också visat att den inte tillräckligt tydligt visar kopplingar mellan perception och kognition. Vår *perception* handlar om hur vi som människor upplever världen (Adler & Adler, 2006). Den utgör därmed grunden för inläring och tänkande (a.a.). Vår tolkning är att *perceptionen* och *kognitionen* påverkar alla tre hörnen i triangeln. *Perceptionen* som innebär hur vi uppfattar världen med våra sinnesorgan (Adler & Adler, 2006). Den påverkar både hur vi interagerar socialt, hur vi kommunicerar och hur vi leker och fantiserar. *Kognitionen* innebär hur vi bearbetar intryck och sedan utifrån detta kontrollera våra handlingar och beteende (Dahlgren, 2007)

I vår bild har vi därför lagt dessa båda runt triangeln som cirklar för att visa att allt hör ihop och att de är svåra att särskilja. Även inom Wings symtomtriad har vi haft svårt att helt skilja olika beteenden åt (Wing, 1998, a). Wings triad består av social interaktion, kommunikation och fantasi och repetitiva stereotypa beteende (a.a.). Vi kallar det tredje hörnet för lek, fantasi och

beteende för att vi tycker den beskrivningen är lättare att använda. Svårigheten att sortera beteende i de olika kategorierna innebär exempelvis att i leken används både språk, kommunikation, fantasi och social interaktion. Det vi tycker är viktigt att visa med vår bild är att det finns ett samband mellan alla delar. *Barnets beteende* är resultatet av alla de olika delarna i vår bild. Vår uppfattning är att barnets egen personlighet också är en viktig parameter för hur barnet är. Gerland (1998) menar att människor är människor i första hand och att de ska bemötas som de personer de är. Hon skriver vidare att personen inte är sitt funktionshinder (a.a.).

I vår uppsats lägger vi fokus på att hur vi på bästa sätt kan bemöta och hjälpa barn med autism. Vi vill också att barnets perspektiv och egna åsikter ska finnas med när vi kommer fram till hur vi ska möta dem. Cederborg (2000) och Pramling och Lindahl (1999) beskriver att ett barnperspektiv innebär att lyssna på barnet och att man då får reda på barnets syn på sin verklighet. Pramling och Lindahl (1999) skriver att det är en nödvändighet för att förändra pedagogers sätt att se på barn och därmed hur man ska bemöta dem.

Vad barnen tycker att de har lätt för i skolan och vilka deras starka sidor är.

På frågan vad barnen har lätt för och vilka deras starka sidor är svarade barnen läsa, räkna, rita, jobba vid datorn och att lära sig saker som de är intresserade av. Vygotskij (1999) förklarar med hjälp av det sociokulturella perspektivet att lusten att vilja lära sig är viktigt för barns utveckling. Han menar vidare att all undervisning ska utgå ifrån barnets personliga erfarenhet och från barnets eget intresse. Flera av barnen hade något specialintresse som de var oerhört kompetenta inom. Det är vanligt att barn med autism har ett specialintresse som de blir helt uppslukad av (Attwood, 2000; Wing, 1998, a).

Resultatet av våra observationer och intervjuer visar att barn med autism fungerar bra om lärare och assistenter har ett gemensamt förhållningssätt, det finns tydlig struktur och bilder över dagen, om undervisningen gjordes konkret och instruktionerna var korta och visuella. Andersson (2000) och Dahlgren (2007) bekräftar att det är mycket viktigt att agera och reagera likartat inför varje situation och att det behövs visuellt stöd.

Vi kunde se i våra observationer att barnets vardag blev lättare om det utvecklade egna strategier för att undvika att hamna i situationer som de har svårt för. De Clercq (2007) skriver att barn med autism behöver lära om vid varje ny situation och de behöver träna på att generalisera. Jansson (2007) beskriver det som att det saknas tankemässiga strukturer att hänga upp kunskap

på. Andersson m.fl. (2006) beskriver för att ge barnen egna strategier i beteendeterapeutisk träning krävs bland annat tidig start, hög intensitet, planerade inläringstillfällen, individualisering och utvärdering. Vår uppfattning är att det för barnet är oerhört viktigt att hitta egna strategier för att lösa problem som tillhör vardagen. Vi kunde se i våra observationer hur barn kunde undvika att hamna i svårigheter genom att använda egna strategier exempelvis sätta sig avskilt och klä på sig. Barnen som ingår i vår undersökning hade lättare för att arbeta själva än tillsammans med andra. Jansson (2007) skriver att många barn med autism väljer bort sociala kontakter med andra barn och vuxna. Vi kunde se i våra observationer att barnen är intresserade av andra barn men att de också väljer att vara själva. I vår undersökning fungerade ett barn bra att arbeta tillsammans med andra i grupp, men då fick han göra det som de andra uppfattade som tråkigt. Alla barnen i vår undersökning tycker om att gå i skolan.

Vad barnen tycker att de har svårt för i skolan och vilka deras svaga sidor är.

De flesta barnen berättar att de tycker att det är jobbigt att skriva, några tycker att samlingar är tråkiga och en har svårt för att läsa. De vill bli bättre på att göra flera saker samtidigt, att simma, att kontrollera sin rädsla och att gräva efter dinosaurieben. Att göra fler saker samtidigt kan benämnas som "joint attention" som betyder delad uppmärksamhet (Strid, 2007). Strid (2007) beskriver vidare att barn med autism bara fokuserar på sig själv och kan därmed ha svårt att dela något med någon annan. I samlingar svarade flera barn att det var tråkigt och att det var svårt att sitta still. Det som barnen tyckte var bra med samlingar var att fröken talade om vad som skulle hända. I våra observationer kunde vi se att de plockade med annat och att de var ointresserade av det mesta som de andra barnen berättade. "Theory of mind" kallas den inre bild vi har av hur saker och ting känns och upplevs av oss själva och andra (Dahlgren, 2007). Barn med autism kan ha svårt med att sätta sig in hur andra känner och även ha svårt för att tolka sina egna känslor (Jansson, 2007). Attwood (2000) menar att förstå sig och förstå att andra människor har tankar och känslor är svårt för någon som har autism. Vi tror att barnens ointresse för vad andra berättar kan vara en av orsakerna till att de uppfattade samlingar som tråkiga.

Enligt assistenterna och lärarna har barnen svårt för att skriva, berätta ur fantasin, förstå vad andra säger, förstå och uppfatta tid, motivera sig att göra skolarbete, vara med och delta i samlingar och raster. Detta är saker som vi också kunde se i våra observationer. Vygotskij (1999) beskriver att det är viktigt att undervisningen ligger i den "proximala utvecklingszonen"

som ligger precis ovanför där barnet befinner sig kunskapsmässigt. Holmqvist (2009, a) beskriver behovet av variation av undervisningen där barnet möter samma innehåll på olika sätt.

Vår uppfattning är att det kan vara svårt att veta var barn med autism befinner sig kunskapsmässigt. Barn med autism har funktionsnedsättningar i den sociala interaktionen och i kommunikation vilket gör att de svar som pedagogen får av barnet inte alltid är relevanta. I våra intervjuer fick vi sådana svar av barn exempelvis att maneter är gott att äta. När vi intervjuade ställde vi fölfrågor för att kontrollera att vi uppfattat rätt. Då visade det sig flera gånger att vi missförstått barnet.

I våra observationer visade barnen att de har svårt med att förstå vad andra människor egentligen säger. Jansson (2007) beskriver att han ideligen missförstår andras intentioner och signaler. Gerland (1996) att hon hela tiden försöker räkna ut vad människor vill henne väl eller inte. Barn med autism har en konkret språkförståelse och kan inte relatera till orden och det kan skapa oro (De Clercq, 2007). I våra observationer såg vi en lärare som såg på barnet när han missförstått och korrigerade sig själv och uttryckte sig sedan på ett annat. I våra observationer har vi sett flera exempel på att det kan vara svårt för barnen att välja ut det viktiga ur ett sammanhang. Vår uppfattning är att barnen behöver få hjälp med att förstå vad andra människor säger och vad deras avsikter är så att det förhindrar missförstånd.

Barnet berättade att de hade svårt att skriva. Lärare och assistenter sa att barnen hade svårigheter när de skulle skriva egna texter och skulle fantisera och föreställa sig hur någon annan känner det eller har det. Attwood (2000) skriver att barn med autism kan vara rädda för att misslyckas och få kritik. I våra intervjuer med barn uttryckte några själva att de inte riktigt vet hur de ska skriva. I våra observationer såg vi att fem barn ville få det rätt direkt och att två helst skrev med stora bokstäver. Smith (2002) menar att det är viktigt att texter har ett viktigt innehåll och det som barnen läser är intressant. Vår uppfattning är att för barn med autism är det viktigt att texter blir konkreta, användbara och att instruktionerna från pedagoger behöver vara tydliga.

I vår undersökning hade flera av barnen svårt med turtagning och att leka tillsammans med andra. Det fanns också flera barn som hade egen låtsaslek under lektionstid. De Clercq (2007) beskriver att det är vanligt att barnen kan fastna i egna låtsaslekar. Hon beskriver vidare att barn har svårt att inta olika roller och att föreställa sig vilket är grundläggande för själva leken (a.a.). Vygotskij (1999) beskriver leken som ett värdefullt redskap att fostra för framtiden. Strid (2007) menar att med träning kan man träna upp förmågan till låtsaslek hos barn med autism.

Författarinnan skriver vidare att förmågan till låtsaslek varierar mycket bland barn med autism (a.a.).

Lärare beskriver att i läsning har en del barn svårt att återberätta en text och att när flera barn berättar har de svårt att hålla den röda tråden. Peeters (1998) beskriver att ett sätt att lära sig att plocka ut det viktigaste i en text är att som pedagog ställa frågor om texten. Att kunna läsa ut allt ur sitt sammanhang kallas "central koherens" (Dahlgren, 2007). De barn som ingår i vår undersökning berättar gärna om det som intresserar dem. Flera av dem har svårt att berätta om något som någon annan bestämt.

De exekutiva funktionerna som gör att barnet fungerar i vardagslivet det vill säga klä på sig, komma i tid, ta upp rätt bok och att hålla i ordning på sina saker behöver alla barn i vår undersökning hjälp med. De använder bilder, de blir förberedda på saker som ska hända, någon använder timstock och alla använder sina assistenter till att hjälpa dem. De exekutiva funktionerna beskriver både Jansson (2007) och Wing (1998a) som något som barn med autism behöver hjälp med. Beckman m.fl. (1994) beskriver att den mest kärleksfulla insats som en pedagog kan göra är att utveckla barnets självständighet så långt det går. Vi anser att om barn med autism kan få sitt dagliga liv att fungera så ökar deras självständighet.

I våra observationer såg vi att struktur och förberedelse är viktiga komponenter för barnets trygghet. För en del av barnen fanns inte denna struktur under del av dagen och då visste de inte vad de skulle göra. Vi kunde tydligt se att raster var moment som kunde skapa oro. Barnen tyckte själva att raster var roliga.

Antonovsky (1991) beskriver att livet behöver vara hanterbart, begripligt och meningsfullt. Vår uppfattning är att med tydlig struktur där barnet är väl förberett på vad som ska hända under dagen blir livet för dem mer begripligt. Det verkar som om de barn som tidigt fått insatser exempelvis IBT har fått tillgång till egna strategier som gör att de kan undvika situationer som blir jobbiga för dem.

Vad tycker barnet att de behöver hjälp med?

I våra intervjuer beskriver barnen sina tankar. Barnen verkar berätta för oss som de önskade att det vore i skolan. Vi kan ändå se att de har kunskap om vilken hjälp de behöver. Däremot verkar de inte sammanföra sin egen kunskap om vilket behov av hjälp de har med den önskade verklighet de lever i. Vi har i undersökningen sett att barnen kan berätta om sin

inlärningssituation. De berättar att de vill de ha reda på saker i förväg och de vill ha visuellt stöd både med vad som ska hända och även med andra instruktioner. Barnen beskriver att de behöver hjälp med att veta vad de ska göra och när de ska göra det. Ett barn tar upp att assistenten hjälper till för mycket och ett annat barn säger att assistenten inte är tillräckligt teknisk. Vi tolkar barnens beskrivningar som att de behöver hjälp med att förstå det som händer runt omkring dem och hur de ska förhålla sig till det. De Clercq (2007) beskriver att barn med autism har ett annat sätt att tänka, uppfatta och förstå. Hon menar att den största utmaningen för pedagoger är att lära sig tänka så som personer med autism gör (a.a.). Vi ställer oss frågan om någon någonsin frågat barnen vilken hjälp de anser att de behöver. De Clercq (2007) och Gerland (1996) beskriver båda att det är viktigt att stödja barnets självständighet. De Clercq (2007) beskriver att barnen måste känna att det kan bestämma över sitt liv, att agera istället för att bli passiv mottagare. När vi intervjuade barnen verkade de vara ovana av att någon frågar dem om vilken hjälp de behöver.

I våra observationer har vi sett att barnen har svårt för att be om den hjälp de behöver. Vi ser att det finns ett dilemma för barnet att ha en assistent. Vår uppfattning är att målet för assistenten bör vara att arbeta bort sig själv så att barnet klarar sig själv, samtidigt som det då innebär att assistenterna inte längre är behövda. Vi såg att assistenterna ofta låg ett steg före och att balansgången mellan att träna barnets egen självständighet och att barnet får för mycket hjälp kan vara svår. Vår uppfattning stämmer överens med barnen om att de ibland fick för mycket hjälp. Att öka barnens självständighet och minska beroendet av att ta hjälp av andra i olika situationer är viktigt för självkänslan (Gerland, 1996). Vi ställer oss frågande till hur resurserna används på en del skolor. För de flesta ”normala” barn är det inga problem att be om hjälp när de behöver och de kan känna av om en situation är farlig. Flera av de barn som ingår i vår undersökning kan inte be om hjälp när de behöver och vet inte hur de ska be om hjälp om de inte kan hantera situationen de befinner sig i. Gerland (1996) beskriver att det är oerhört tröttande att försöka lista ut vad andra människor egentligen vill. De barn som ingår i vår undersökning reagerar antingen utåt genom att exempelvis skrika eller slåss eller så reagerar de inåt genom att kanske bara snurrar eller står still. Gerland (2000) beskriver att barn med autism kan ha aggressionsutbrott och skada andra människor och föremål. Hon beskriver vidare att de även kan ha ett självskadande beteende där de exempelvis slår huvudet i väggen (a.a.). I våra intervjuer beskriver barnen hur arga och frustrerade de kan bli där de exempelvis slår andra barn och jagar dem. Lärarna och assistenterna beskriver att aggressionsutbrott ofta kommer när det inte blir som

barnet hade tänkt. Vi kan förstå att det kan vara oerhört frustrerande att inte kunna göra sig förstådd. Autism är en funktionsnedsättning som inte syns på utsidan. Det finns många både farliga och allvarliga situationer där det är vitalt att kunna kommunicera (Gerland, 2000). Vår bedömning är att eftersom barn med diagnosen autism har svårt att generalisera kunskap krävs det mycket övning för att klara av att be om hjälp.

I våra observationer såg vi att något barn inte kunde sätta egna gränser mot andra barn. Jansson (2007) beskriver att det är viktigt för barnet att förstå att det är annorlunda för att få en större förståelse för sig själv. Författaren skriver att det inte behöver betyda att de är mindre värda utan att de behöver veta det för att sätta gränser för sig själv och för andra (a.a.). De behöver hitta egna strategier för att fungera. Gerland (1998) beskriver att hon sorterar det hon är med i olika fack i huvudet. Jansson (2007) beskriver att han använder vänner och familjen till att tolka händelser som han är med om så att han förstår dem rätt. Johansson (2007) hade en pappa som bar runt henne som liten för att hon skulle vänja sig vid intryck. Vår uppfattning är att det verkar som om alla som har diagnosen autism måste hitta sina egna vägar för att fungera. Det finns ingen färdig manual. Däremot är de flesta med autism visuella och har ett stort behov av ordning och struktur och det kan vi också understryka genom våra undersökningar.

Vilka pedagogiska metoder lärare och assistenter använder i arbetet med barn med autism.

Lärare och assistenter beskriver att ett gemensamt pedagogiskt förhållningssätt är viktigt. De beskriver att det kan bestå i att ligga steget före, ha fasta rutiner, tänka på hur man talar, vara tydlig och att förbereda övergångar. Andra metoder som används är IBT, visuellt stöd, sociala berättelser, seriesamtal, konkret material i matematik, belöningsystem och ett gott samarbete med hemmet. Dessa metoder används för att barnet lättare ska förstå sin omvärld och för att underlätta för barnet i olika inlärningssituationer. Enligt lärarna har alla barn i vår undersökning blivit hjälpta av sociala berättelser och seriesamtal med hur de ska vara mot andra. Andersson (2000) och Holmqvist (2009, a) beskriver båda nyttan av sociala berättelser och seriesamtal.

Vi har sett att pedagoger har många olika strategier som de använder i arbetet med autistiska barn. Många av dessa strategier är bra för de andra barnen i klassen. Lärare och assistenter tycker att barn med autism tillför mycket i klassrumssituationen. De uttrycker att de andra barnen i klassen lär sig att förstå att man är olika, att de berikar gruppen med sin personlighet och att den struktur som barn med diagnosen autism behöver är bra för alla barn. Däremot är några lärare och

assistenter osäkra på om det är det bästa för barnet med autism. Vygotskij (1999) beskriver att tänkande och språk hör ihop och att människan bara genom egna erfarenheter kan förändra sina egna reaktioner. Vår inre rädsla för allt som är annorlunda och allt som inte betraktas som normalt kanske förändras om barn umgås med andra barn som har autism. Holmqvist (2009, a) beskriver att vad som uppfattas normalt beror på var man lever och i vilken tid. Vår uppfattning är att om barn tidigt träffar andra barn som är lite annorlunda kanske de blir mer toleranta när de blir vuxna. Däremot är det viktigt att miljön runt barnet med autism tillrättaläggs så att barnet inte blir stressat. De Clercq (2007) och Schäfer (1996) beskriver att barnet måste känna att det duger som det är och att det inte ska tränas till att bli ”normal”. Enligt Läroplanen, Lpo 94, (Utbildningsdepartementet, 1994) har alla barn rätt till att få det stöd som den behöver och att alla barn har lika värde och ska mötas med respekt.

Några lärare och assistenter har tagit upp att handledning av en specialpedagog har hjälpt dem i arbetet med barn av autism. Vår uppfattning är att alla som arbetar med dessa barn är i behov av handledning eftersom de väcker känslor och utmanar gränser. Holmqvist (1995) och Gerland (2000) beskriver att barnens utmanande beteende kan provocera oss som vuxna samtidigt som barn med autism behöver tydliga och konsekventa vuxna som reagera likadant vid varje tillfälle. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) anser att det behövs specialutbildade pedagoger för att bemöta barn med funktionshinder. Enligt Skolverket (2003) saknades specialpedagoger på en tredjedel av skolorna.

Barnens syn på sin inlärningssituation jämfört med lärares och assistenters syn.

Vi har i undersökningen sett att barnen kan berätta om sin inlärningssituation. Det barnen berättar stämmer ganska väl överens med vad vi sett i våra observationer och vad de intervjuade lärarna och assistenterna berättar. Vår uppfattning är att lärare och assistenter kan bli bättre på att ta tillvara på barnens tankar och på så sätt förbättra deras inlärningssituation. Lärare och assistenter måste också hitta en balansgång så att barnen får rätt krav på sig samtidigt som de inte får hjälpa till för mycket.

Alla barn i vår undersökning har svårigheter att hitta motivation för uppgifter som inte intresserar dem. Vi tror inte att detta bara gäller barn med diagnosen autism utan att det gäller alla barn. Uppgifter som är intressanta och utmanande skulle höja sin motivation för skolarbete när det gäller alla barn i skolan.

Vi som lever i Sverige har valt att se autism som en funktionsnedsättning och som något som avviker från det normala. Flera av de personer som skrivit självbiografier (Johansson, 2007; Gerland, 1996; Jansson, 2007) väljer att berätta om sin funktionsnedsättning men beskriver också alla andra positiva sidor av att ha diagnosen autism. De beskriver bland annat att det skarpa sinne för detaljer och förmågan att arbeta koncentrerat på en sak som ger ett annat seende i livet och en annan dimension. Jacksson (2005) beskriver det som om de har en del coola förmågor som han inte vill bli av med. Vi har sett i våra observationer och intervjuer att flera av pojkarna ibland verkar vara i sin egen värld och att de verkar vara nöjda med det. I intervjuerna har svaren på våra frågor inte blivit så som vi tänkt utan svaren har ibland varit på något annat. Det har varit intressant och utvecklande för oss som skriver den här uppsatsen att vidga vår tankevärld. I observationerna har vi märkt att om pojkarna får den struktur och hjälp runt sig kan de fungera utmärkt i klassrummet.

De avvikande barnen tar plats och fungerar inte likadant som andra barn. Utrymmet för avvikande barn upplever vi har blivit mindre. De särskiljs, diagnostiseras och behandlas för att de inte passar in. Skolverket (2006) skriver att trots att olika styrdokument har ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter så lägger skolan ett individuellt perspektiv. Vi ställer oss frågan om det kan vara så att skolans undervisningssätt inte passar de här barnen och att det blir rörigt om förhållningssätt och regler är otydliga? Vi har sett i vår undersökning att det är oerhört viktigt för att barnet ska fungera hur lärare och assistenter förhåller sig till det. Att lärare och assistenter bemöter barnet där det befinner sig och att instruktioner och uppgifter är tydliga och anpassade för barnet.

Avslutningsvis vill vi påpeka att det inte finns några flickor med i vår undersökning. Anledningen till detta är att det inte fanns några flickor som hade diagnosen autism på de skolor vi kontaktade. Vi håller med Dahlgren (Autismforum, 2010, b), om att det troligen är så att flickornas problem inte sätts i samband med autism utan tolkas som andra svårigheter.

I vår inledning beskrev vi att vi saknade kunskap att bemöta barn med autism. Vi känner nu att vi har de redskap som vi behöver för att bemöta barn med autism och för att hjälpa andra pedagoger att möta barn med autism.

6.3 Metoddiskussion

Vår forskningsansats är inspirerad av fenomenologins sätt att uppmärksamma hur barn tänker och upplever i sin livsvärld. I analysen av våra undersökningar har vi inspirerats av det hermeneutiska sättet att tolka och förstå och förklara det vi skrivit ner. Både dessa ansatser upplever vi kompletterar varandra. Det kan bero på att de är nära besläktade.

Det hade varit intressant att ha valt en kvantitativ enkät för att få graderat i vilken omfattning de olika beteendena upplevts. Då hade vi kunnat gjort diagram och få ett mer lättöverskådligt resultat. Det hade underlättat i själva organiserandet av material. Vi hade gjort det lättare för oss eftersom det material vi fick fram inte var lätt att organisera.

Vår pilotstudie kunde vi ha gjort annorlunda. Det hade varit bättre om vi provat våra frågor på barn som har autism. Då hade vi vetat mer om hur barnen skulle ha besvarat våra frågor och vilka följdfrågor som passade att ställa.

Vi ser fördelar och nackdelar om att vara två i arbetet med uppsatsen. Fördelen är att vi kan diskutera och utveckla tankar tillsammans. Nackdelar är att vi ibland tolkar exempelvis intervjufrågor olika. För att förhindra detta hade vi kunnat diskutera genom frågornas betydelse och vad vi ville få fram med hjälp av dem.

Vi ser fördelar med vår metodtriangulering (Denscombe, 2000). I uppsatsen har vi använt intervjuer och observationer som metoder. Vi tycker att de olika metoderna har gett oss olika perspektiv på samma situationer som vi har använt i vår analys.

Inför våra observationer hade vi inte bestämt vad vi skulle titta på hos barnet. Det gjorde det svårare att analysera och sammanställa vårt resultat. Positivt med detta upplever vi är att vi gick in med öppna sinnen vilket vi hade som mål. Vi blev inte styrda och kunde upptäcka saker vi inte förväntade oss. I våra observationer uppmärksammade vi små signaler från barnen som vi kanske inte uppmärksammat annars. Observationer är ett bra redskap att lära känna barnen bättre (Rubinstein- Reich & Wesén, 1986).

6.4 Tillämpning

Vi vill med detta arbete inspirera andra att lyssna mer på barns tankar om sin inlärningssituation. Det som barnen i vår undersökning har berättat kan användas av lärare och assistenter för att göra undervisningen intressantare. Vi vill sprida kunskap om olika metoder som är användbara i mötet med barn med autism. Metoden att observera barn med autism är ett bra sätt att ge lärare och assistenter en komplett bild av barnets skolsituation.

6.5 Fortsatt forskning

Vi skulle vilja veta mer om flickor med autism. I stort sett alla beskrivningar i böcker är utifrån ett manligt perspektiv. Det hade varit intressant att även intervjua och observera flickor. Vi är nyfikna på vad vi fått se i observationer och vi funderar över vad flickorna hade berättat i intervjuer. En annan sak som vi funderar över är om pedagoger använder samma metoder i mötet med flickor.

Vi är intresserade av att få veta mer om föräldrarnas tankar om deras barn med autism. När vi har varit i kontakt med föräldrar har vi uppfattat ett stort behov av att få berätta och att bli lyssnade på. För att få en helhetsbild och känsla av KASAM är föräldraperspektivet viktigt. I skolan behövs förstående pedagoger som tar sig tid att lyssna på vad föräldrar har att berätta om sitt barn.

Vi skulle också önska att få göra en ny metod som är inspirerad av Antonovskys begrepp KASAM. Där skulle vi lyssna på barnet och göra undervisningen begriplig, meningsfull och hanterbar. I den metoden skulle vi även vilja föra in Vygotskijs tankar där man förenar tänkandet och språket.

7 SAMMANFATTNING

Vårt syfte med det här arbetet är att hela tiden ha ett barnperspektiv och på så sätt ta reda på hur barn med diagnosen autism kan tänka om och uppleva sin undervisningssituation. Pramling och Lindahl (1999) beskriver att pedagogers sätt att se på barn förändras om man använder barnperspektivet. För att vidga perspektivet har vi valt att undersöka hur lärare och assistenter beskriver inlärningssituationen för de barn som har varit med i vår undersökning. De problemformuleringar vi baserar vår studie på är:

- Vad tycker barnen att de har lätt för i skolan och vilka är deras starka sidor?
- Vad tycker barnen att de har svårt för i skolan och vilka är deras svaga sidor?
- Vad tycker barnen att de behöver hjälp med?
- Vilka pedagogiska metoder använder lärare och assistenter i arbetet med barn med autism?
- Stämmer barnens syn på sin inlärningssituation med lärares och assistenters syn?

Litteraturgenomgången ger en översikt av tidigare forskning om autism och olika aspekter på normalitet. Vi förklarar de olika begrepp som finns inom autism och vad att ha ett barnperspektiv innebär. Arbetet ger en beskrivning av vilka styrdokument som används och som har betydelse för barn med autism. Olika aspekter på normalitet och historiskt perspektiv på autism belyses i vårt arbete. Vidare tar vi upp om orsaker, hur diagnosen autism ställs och vad den innebär för barnet. Barnets skolmiljö diskuteras genom att vi tar upp hur barnet lär sig räkna, läsa och skriva samt de olika pedagogiska metoder som finns ute på skolorna. Vi diskuterar de skillnader som finns mellan könen och olika framgångsfaktorer som beskrivs av olika personer med autism.

Vår undersökning består av intervjuer och observationer där vi ta reda på vilka tankar barn med autism har om sin inlärningssituation. Vi har använt olika metoder för att öka validiteten i undersökningen. Denscombe (2000) beskriver val av flera metoder för metodtriangulering. Vår

undersökningsgrupp består av sex pojkar i åldern sju till tio år. Samtliga har en diagnos inom autismspektrat och de går i olika klasser i den reguljära kommunala skolan.

De teoretiska utgångspunkterna baseras på det sociokulturella perspektivet som beskrivs utifrån Vygotskijs (1999) teorier, det salutogena perspektivet som beskrivs utifrån Antonovskys (1991) och det variationsteoretiska perspektivet som beskrivs utifrån Holmqvists teorier (2009, a). Vi använder oss av dessa teorier för att förstå varför barn med autism har svårigheter med vissa saker. Lorna Wings symtomtriad ligger till grund när vi analyserar vårt resultat. Det är den fenomenologiska ansatsen vi tar när vi försöker förstå barns olika tankar och erfarenheter, deras livsvärld.

Sammanställningen av våra resultat visar på att det som barnen tycker är lätt i skolan är det som barnen tycker är roligt och intressant att göra. Vygotskij (1999) menar att det som upplevs som intressant är lättare att lära sig. Han beskriver den proximala utvecklingszonen som den zon där barn lär sig bäst. Vår uppfattning är att den kan vara svår att hitta på barn med autism eftersom de har nedsättningar i kommunikationsförmågan och i den sociala interaktionen. Våra intervjuer visar också att det ibland kan vara svårt att förstå de svar som barn med autism ger.

Resultatet av våra observationer och intervjuer visar att barn med autism fungerar bra om lärare och assistenter har ett gemensamt förhållningssätt, om det finns tydlig struktur och bilder över dagen, om undervisningen görs konkret och instruktioner är korta och visuella. Andersson (2000) och Dahlgren (2007) bekräftar att det är mycket viktigt att agera och reagera likartat inför varje situation och att det behövs visuellt stöd.

Det som barnen uppfattar som svårt i skolan och sina svaga sidor är att skriva texter, när de inte vet vad de ska göra och att sitta med i samlingar och lyssna på andra. Att göra flera saker samtidigt och att leka med flera barn kunde också upplevas som jobbigt. Flera barn ville helst bestämma själva vad de skulle göra och var omotiverade att göra saker som någon annan bestämt. Antonovskys (1991) begrepp KASAM verkar vara extra viktigt för att uppnå motivation hos barn med autism. Deras förmåga att uppfatta allt konkret gör att undervisningen bör präglas av att allt ska vara begripligt, hanterbart och meningsfullt.

Det som barnen tycker att de behöver ha hjälp med är att få reda på saker i förväg och de vill ha bilder som stöd. Barnen beskriver att de behöver hjälp med att veta vad de ska göra och när de ska göra det. Barn med autism behöver struktur och bilder för att det dagliga livet ska fungera (Attwood, 2000; Beckman m.fl., 1994). I våra observationer har vi sett att de flesta barnen har

svårt att be om hjälp när de verkligen behöver den. I trängda lägen reagerar barnen antingen inåt genom att snurra eller bara gå runt eller utåt genom att skrika och sparka. Vår uppfattning är att barnen behöver strategier för att be om hjälp när de behöver. De barn som har hittat egna strategier ser vi undviker situationer som kan spåra ur. Vår uppfattning är att alla barn med autism behöver hitta sina egna sätt att kommunicera med omvärlden och därmed egna strategier.

Lärare och assistenter använder en mängd pedagogiska metoder i arbetet med barn med autism. Några metoder är att personal som bemöter barnet har ett gemensamt pedagogisk förhållningssätt, visuellt bildstöd, ligga steget före, sociala berättelser och seriesamtal, konkret material i matematik och svenska och fasta rutiner.

I det stora hela stämmer barnens syn på sin inlärningsituation ganska väl med lärares och assistenters syn. De beskriver för oss om hur de önskade att det skulle kunna vara i skolan samtidigt som de är medvetna om att de behöver hjälp med vissa saker. Däremot verkar barnen vara ovana att bli tillfrågade om vilken hjälp de behöver.

I vår diskussion lägger vi fram en egen teorimodell som bygger på Lorna Wings symtomtriad. Vi bygger ut symtomtriaden med perception och kognition och då vi tycker att det ger en mer heltäckande bild.

8 REFERENSER

- Adler, B. & Adler, H. (2006). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2000). *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal*. Stockholm: Riksförening för autism.
- Andersson, M., Jönsson, L., Waller, A. & Wallin, Å (2006). *Beteendeterapeutisk intensivträning för förskolebarn med autism*. Lund: Forskning och utvecklingsenheten Habilitering och hjälpmedel, Region Skåne.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Attwood, T. (2000). *Om Aspergers syndrom. Vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Autism (2010), www.autism.se (2010-02-15). Autism- och Aspergerförbundets hemsida om diagnoser. <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=17129>
- Autismforum (2010, a). www.autismforum.se Diagnosmanualen DSM-IV-TR (2010-03-10)
- Autismforum (2010, b) Dahlgren, S. Vad är autism- flickor. (2010-05-02)
- Beckman, V., Kärnevik-Måbrink, M. & Schaumann, H. (1994). *Gång på gång. Pedagogik vid autism*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2007). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Brodin J. & Lindstrand P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Böttinger, L.-E. & Nordenström, J. (red) (1999). *Å herregud, mitt i semestern*. En antologi. Sören Kierkkegaard: Ur Synpunktet for min forfattervirksomhet. Karolinska Universitetssjukhuset.
- Callesen, K., Møller, A. & Attwood T. (2006). *KAT- kittet- Kognitiv Affektiv Träning, Manual*. Utgåva 2, 1. upplaga, utgiven av CAT-kit.com.
- Carlsson, B. (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder, för medicin och beteende- vetenskap*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Cederborg, A.-C. (2000). *Barnintervjuer, vägledning vid utredningsarbete*. Stockholm: Liber AB.
- Clark, C. , Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Cohen, S. (2000). *Fokus på autism*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse: tankar om samtalskonst*. 2 uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Dahlgren, S (2007). *Varför stannar bussen när jag inte ska gå av? – Att förstå autism, Aspergers syndrom och DAMP*. Stockholm: Liber AB.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2005). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber AB.

- De Clercq, H. (2005). *Mamma är det där ett djur eller en människa?* Stockholm: Mälartryckeriet AB.
- De Clercq, H. (2007). *Autism från insidan – en handbok*. Kungsängen: Intermediabooks.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. & Pramling- Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber AB.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Everitt A. (2005). *Vad säger LSS? Lagen om stöd och service till vissa funktionshinder*. Vällingby: Elander Gotab..
- Fossum, B. (red.) (2007). *Kommunikation: Samtal och bemötande i vården*. Upplaga 1:2. Lund: Studentlitteratur.
- Frith, U. (1994). *Autism. Gåtans förklaring*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Frith, U. (1998). Asperger och hans syndrom. U. Frith (red) *Autism och Aspergers syndrom*. S. 9-52. Stockholm: Liber AB.
- Gerland, G. (1996). *En riktig människa*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB.
- Gerland, G. (1998). *På förekommen anledning om människosyn, ”biologism” och autism*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB.

- Gerland, G. (2000). *Hur kan man förstå och behandla utagerande och självskadande beteende vid autism? – en översikt över behandlingsmodeller och relaterade faktorer*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Grandin, T. & Scariano M. (1994). *Genom dörrar. Vägen från autism till självständigt liv*. Stockholm: Liber utbildning AB.
- Gustafson S. & Molander L. (1995). *Stöd och omsorg för utvecklingsstörda- En bakgrund*. Borås: Centraltryckeriet.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.
- Gustavsson, B. (2001). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heimann, T. & Tjus, T. (1997). *Datorer och barn med autism*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Holmqvist, M. (1995). *Autism. Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. Diss. Göteborg: Kompendiet, Göteborg.
- Holmqvist, M (2009, a). *En främmande värld*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Holmqvist, M (2009, b). Personlig kommunikation på Högskolan i Kristianstad, 2009-05-08.
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Stiftelsen Bokförlaget Thales.
- Jackson, L (2005). *Miffon, nördar och Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura Bokförlag AB.
- Jansson, H (2007). *Jag och mina diagnoser*. Stockholm: Cura Bokförlag AB.

Johansson, A (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Johansson, I. (2007). *En annorlunda barndom. En kvinnas berättelse om sin autistiska uppväxt*. Stockholm: Bokförlaget Forum.

Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning; ett yrkesövergripande perspektiv*. 1 Upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Kinge, E. (2008). *Barnsamtal - den framgångsrika samvaron och samtalets betydelse för barn med samspelssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, T. (1990). *Fenomenografi och Lärares didaktik. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens*. Rapport nr LÄK 1:90 i projektet LÄRARKOMPETENS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Löwing, M. & Kilborn, W. (2002). *Baskunskaper i matematik, för skola, hem och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Malmer, G. (1999). *Bra matematik för alla*. Lund: Studentlitteratur AB.

May, T. (2009), *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Mohlin, M. & Medhus, M. (2009). *Martes bok*. Stockholm: Cura Bokförlag AB.

Mollberger Hedqvist, G. (2006). *Samtal för förståelse: Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* Diss. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

- Olsson, B. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pedersen, L. (2010). Habiliteringen i Karlskrona. Informationsmöte om IBT den 18/2 2010.
- Peeters, T (1998). *Autism, från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Pramling, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber AB.
- Riddersporre, B. (2003). *Att vänta det oväntade. Tidigt föräldraskap till barn med Downs syndrom*. Lund: Institutionen för psykologi, Lunds Universitet.
- Rossman, G. & Rallis, S (2003). *Learning in the field. An introduction to Qualitative Research*. Printed by Saga Publications, Inc. United States of America.
- Rubinstein-Reich, L. & Wesén, B. (1986). *Observera mera*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Schäfer, S. (1996). *Stjärnor, linser och ärtor; att leva med autism*. Stockholm: Cura Bokförlaget AB.
- SFS 2007: 638 Svensk författningssamling Examensordning Specialpedagogutbildning
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.
- Skolverket (2006). *Handikapp i skolan - Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid beställningsnummer 03:813*

- Smith, F (2002). *Läsning*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-04984-7.
- Strid, K. (2007). *Memory, attention and interaction in early development*. Diss. Göteborgs Universitet. ISBN 978-91-628-7295-3.
- Svensk, A. (2009). *Att utforma tankestöd i vardagen för personer med autism*. Personlig kommunikation på Barn- och ungdomshabiliteringen i Lund 20090923.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.
- Thomsson, H (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass, fritidshemmet - Lpo94*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan - Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij, L (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Waclaw, W., Aldenrud, U. & Ilstedt, S. (1999). *Barn med autism och Asperger syndrom*. Linköping: Förlaget Futurum.
- Wallén, G (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wing, L. (1998, a). *Autismspektrum. Handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB.
- Wing, L. (1998, b). Släktskapet mellan Aspergers syndrom och Kanners autism. U. Frith (red) *Autism och Aspergers syndrom*. S. 123-157. Stockholm: Liber AB.

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet i Stockholm. < www.codex.vr.se/

Åsberg, J. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children: Studies on autism and other developmental disabilities*. Diss. Göteborgs Universitet.

Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder och inga kvantitativa metoder för den delen. Den kvalitativa – kvantitativa argumentets missvisande retorik*. *Pedagogisk forskning*, 6 (4), 270-292.

9 BILAGOR

Till föräldrar

Bilaga 1
Den 18 januari 2010

Hej!

Vi är två studerande på specialpedagogiska utbildningen i Kristianstad. I vår D- uppsats skriver vi om autism – ur ett barnperspektiv. Syftet med vår uppsats är att få mer kunskap om hur barn med autism finner olika skolsituationer. Vi vill, om ni tillåter det, intervjua ert barn och observera det i olika situationer. De uppgifter vi får fram från det vill vi jämföra med barnets diagnos och ifall det finns några åtgärdsprogram skrivna.

Vi kommer att i uppsatsen knyta samman forskning med de resultat vi får fram. Resultaten presenterar vi sedan i vår uppsats och barnens identitet kommer att behandlas konfidentiellt. Det betyder det inte kommer att stå i uppsatsen var undersökningen är gjord och vi vill att barnens identitet ska hållas hemlig.

Uppsatsen kommer att presenteras på Kristianstad Högskola i maj eller juni månad.

Skulle ni sedan vara intresserade av det vi får fram så informera vi gärna er och de pedagoger som är inblandade om detta.

Vi kommer att göra allt för att barnen ska känna sig trygga i intervjusituationen. Efter intervjun kommer vi att bjuda på en fika eller lite popcorn som tack för hjälpen.

Vi hoppas på att ni ger ert medgivande till ovanstående och på gott samarbete.

Vänliga hälsningar,

Gitte Garnborn och Annika Cederlund

Jag/Vi ger Gitte och Annika tillåtelse att intervjua och observera mitt barn under två veckor. De får också använda resultatet ifrån detta till sin D- uppsats. Uppgifterna som de får fram ska behandlas konfidentiellt.

Namn

Namn

Ort och datum

Den 18 januari 2010

Till rektorer, lärare och assistenter

Hej!

Vi är två studerande på specialpedagogiska utbildningen i Kristianstad. I vår D- uppsats skriver vi om autism – ur ett barnperspektiv. Syftet med vår uppsats är att få mer kunskap om hur barn med autism finner olika skolsituationer. Vi vill intervjua barn med autism och observera det i olika skolsituationer. Vi kontaktar berörda föräldrar och ber om ett skriftligt medgivande ifrån dem.

I vår uppsats knyter vi samman forskning med de resultat vi får fram. Resultaten presenterar vi sedan i vår uppsats och barnens identitet kommer att behandlas konfidentiellt. Det betyder att det inte kommer att stå i uppsatsen var undersökningen är gjord och vi kommer att använda fingerade namn så att barnens identitet hålls hemlig.

Uppsatsen kommer att presenteras på Kristianstad Högskola under maj eller juni 2010.

Skulle ni sedan vara intresserade av det vi får fram, så informerar vi gärna er och de pedagoger som kan ha glädje av vår undersökning. Detta sker under förutsättning att barnet och dess föräldrar är positiva till att vi informerar.

Vi kommer att göra allt för att barnen ska känna sig trygga i intervjusituationen. Efter intervjun kommer vi att bjuda på en fika eller lite popcorn som tack för hjälpen.

Om ni har frågor är ni välkomna att kontakta Gitte Garnborn tel.0703- 47 34 96 eller Annika Cederlund tel. 070-549 96 50. Ni kan också ringa till vår handledare F.D. lektor och leg. psykolog Lena Bäckström tel. 0705- 36 07 54 eller professor Jerry Rosenqvist tel. 044- 203 826 som är vår vetenskapliga ledare.

Vänliga hälsningar,

Gitte Garnborn och Annika Cederlund

Observationstillfälle: Datum, närvarande, vilken aktivitet, vad som hänt precis före.	Vår kommentar om det vi ser.	Analys av våra observationer och kommentarer.

Den 20 februari 2010

Till lärare och assistenter

Hej!

Vi är två studerande på specialpedagogiska utbildningen i Kristianstad. I vår D- uppsats skriver vi om autism – ur ett barnperspektiv. Syftet med vår uppsats är att få mer kunskap om hur barn med autism finner olika skolsituationer. Vi vill även ta reda på hur lärare och assistenter upplever barnet i olika skolsituationer. Därför önskar vi få intervjua dig som lärare/assistent. Det vi får fram kommer endast att användas som underlag till vår uppsats.

I vår uppsats knyter vi samman forskning med de resultat vi får fram. Resultaten presenterar vi sedan i vår uppsats. Barnens, lärarnas och assistenternas identitet kommer att behandlas konfidentiellt. Det betyder att det inte kommer att stå i uppsatsen var undersökningen är gjord. Vi kommer att använda fingerade namn så att barnens, lärarnas och assistenternas identiteter hålls hemliga.

Uppsatsen kommer att presenteras på Kristianstad Högskola i maj eller juni 2010.

Om ni har frågor är ni välkomna att kontakta Gitte Garnborn tel.0703-47 34 96 eller Annika Cederlund tfn 070-549 96 50. Ni kan också ringa till vår handledare F. D. lektor och leg. psykolog Lena Bäckström tfn 0705-36 07 54 eller professor Jerry Rosenqvist tel. 044-20 38 26 som är vår vetenskapliga ledare.

Vi hoppas på att ni ger ert medgivande till ovanstående och på gott samarbete.

Vänliga hälsningar,

Gitte Garnborn och Annika Cederlund

Jag ger Annika/Gitte tillåtelse att intervjua mig.

Gitte och Annika får också använda resultatet ifrån detta till sin D- uppsats. Uppgifterna som de får fram ska behandlas konfidentiellt.

Namn

Intervjuguide

Frågor till barn: (kursiverade frågor kan besvaras med hjälp av gubbarna)

1. Vad tycker du om i skolan?

*Vad tycker du om att göra i skolan?
(Hur kommer det sig?)*

Vad tycker du bäst om att arbeta själv eller tillsammans med en kompis?

2. Vad tycker du om att läsa?

Hur kommer det sig?

3. Vad tycker du om att skriva?

Hur kommer det sig?

4. Vad tycker du om samlingar/genomgångar?

Varför tror du att man har samlingar/genomgångar?

Är det något med samlingar som
du tycker är jobbigt - roligt?

5. Vad tycker du om dina klasskamrater?

Hur tycker du att en bra kompis ska vara?

Hur är du som kamrat?

6. Vad tycker du om fri lek? Alt: Vad tycker du om att leka?

Vad tycker du om att göra när det är fri lek? eller Vad gör du när du leker?

Vilket tycker du är bäst att leka själv eller med andra barn?

Vem bestämmer vad du ska leka?

7. *Vad tycker du om rasten?*

Vad tycker du om att göra när det är rast?

(Vilket tycker du är bäst att leka själv eller med andra barn?)

(Vem bestämmer vad du ska leka?)

8. *Vad tycker du om din assistent (använda namnet på assistentent)?*

Vad hjälper hon dig med?

9. *Vad tycker du om din fröken (namn)?*

Vad hjälper hon dig med?

10.. *Vad tycker du om att äta lunch i skolan?*

Hur kommer det sig?

11. Hur vet du vad du ska göra under dagen?

Om du inte vet vad du ska göra vad gör du då?

12. Vad tycker du att du är bra på?

13. Vad tycker du att du kan du bli bättre på?

14. Om du blir arg på någon. Vad gör du då?

Hur känner du dig?

Hur vill du att assistent och pedagog ska göra för att du ska må bättre?

15. Är det något som du skulle vilja ändra på (förändra) i skola

Frågor till assistent och lärare:

Berätta om barnet....

1. Vad tycker du fungerar bra för x i skolan? Hur ska det vara runt x för att han ska arbeta bra?

2. Vad tycker du fungerar sämre? Vad behöver x förbättra?

3. Hur fungerar det när x läser?
läsförståelse

4. Hur fungerar det när x skriver?
fantasi

5. Hur fungerar samlingar/genomgångar?

Hur deltar x?

6. Vad tror du x tycker om sina klasskamrater?

Hur fungerar han tillsammans med dem?

7. Hur fungerar det när x leker? Vad tycker x om att leka med?

Leker x oftast själv eller med andra barn?

Vem bestämmer vad x ska leka?

8. Hur fungerar rasten?

Vad tycker x om att göra på rasten?

Leker x oftast själv eller med andra barn?

(Vem bestämmer vad x ska leka?) vet du svaret behöver du kanske inte fråga

9. Hur ser du på din roll som assistent eller lärare ?

Vad hjälper du x med?

10. Vad använder du/ni för pedagogiska hjälpmedel?

11. Hur kommunicerar x (kroppsspråk, verbalt, mimik etc.)?

Kan x be om hjälp?

Hur visar x sina känslor?

12. Om inte x vet vad han ska göra vad gör han då?

13. Hur tycker du att matsituationen fungerar?

14. Vilka tycker du är x starka sidor?

15. Vad tycker du är x svaga sidor ?

16. Berätta om du använder några strategier för att underlätta x vardag?

17. Om x får utbrott, sammanbrott eller blir arg. Hur gör du då?

18. Något annat du funderat på som kan vara värdefullt få oss att få veta?

Sammanställning av observationer

Vilket barn

Varje barn har ett nummer 1-6

Språk - ekotal, sammanhang	12346
Konkret språkförståelse	126
Förståelse av vad andra säger .	123456
Ögonkontakt, har vissa problem att ta	234
Känsl, känna på, ex navel, fingrar i mun	12356
Motorik, svårt med finmotoriken	245
Härmar	45
Har ett jag –tänk	56
Visar känslor	1356
Visar inte känslor	2456
Får aggressionsutbrott	56
Motivation, visar stor variation	123456
Litet eller inget deltagande	123456
Deltagande på något sätt	3456
Tar egna initiativ	135
Svårt med turtagning	145
Klarar av turtagning	236
Bestämmer över andra	56
Svårt med att vänta	56
Leker bredvid	2456
Egen lek under lektionstid	456
Visar inga leksignaler	45
Leker med assistent	56
Leker med ett barn	125
Leker själv	24
Uttryckslöst ansiktsuttryck	123456
Omgivningen verkar ointressant	123456
Visar att det är trött	123456
Kan se sociala mönster, ex flyttar på sig	123456
Håller på med annat (plockar mm)	2356
Viktigt att det blir rätt, noggrann	12346
En elev till ”hjälpjag”	4
Kamrater irriterande	15
God kontakt med en kamrat	2346

God kontakt med flera	3
Arbeta tillsammans med ett barn	23
Arbeta tillsammans med assistent	15
Arbetar självständigt	12346
Relation assistent, på olika sätt	123456
Förhållningssätt, på olika sätt	12356
Läsning, något problem med	12345
Läser efter	1
Tycker om matte	145
Samlingar, visar svårigheter	12456
Rutiner, behov av	1356
Tid, är ett problem	12356
Sociala berättelser, används som stöd	15
Förbereda, muntlig förberedelse	1356
Tycker om att jobba vid dator	13
Använder sig av timstock	2
Bilder egna	1356
Bilder delade	123456
Munnar	1
Strategier (egna)	1 6
Övergångar mellan aktiviteter -	1456 lite svårt 46 mycket svårt 5
Intresse för detaljer	23456
Triggers	56
Svårigheter vid matsituationer	56