



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# AKK och autism

**Om alternativ och kompletterande kommunikation  
och autism i den inkluderande förskolan.**

**Peter Johansson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Ingemar Gerrbo
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	VT13-IPS-25 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Ingemar Gerrbo
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	VT13-IPS-25 SPP600
Nyckelord:	Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, Autism, Inkludering, Livsvärldsfenomenologi

---

Syfte: Studien syftar till att skapa förståelse kring en pedagogs erfarenheter av att arbeta med Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i relation till en pojke med autism (autismspektrumstörningar).

### Syftet preciseras i följande två frågeställningar:

1. Vilka upplevelser och erfarenheter har en pedagog av AKK och barn med autism, och hur ska detta förstås?
2. Hur går pedagogen praktiskt tillväga i det dagliga arbetet med AKK och ett barn med autism?

Teori: I föreliggande studie har en livsvärldsfenomenologisk forskningsansats använts. I anslutning till livsvärldsfenomenologi har hermeneutik använts som ett övergripande tolkningsverktyg. Tillämpningen av en livsvärldsansats i denna studie handlar om att närma sig, förstå och i text gestalta en pedagogs livsvärld och vilka erfarenheter och kunskaper hon har om autism och AKK. Några olika specialpedagogiska perspektiv används för att förklara och identifiera villkor och förutsättningar för inkludering, delaktighet och lärande för den pojke med autism som ingår i studien. En av de viktigaste aspekterna är hur AKK kan användas och vara till hjälp för barn med autism.

Metod: Studien har i anslutning till livsvärldsfenomenologin och hermeneutiken haft en *etnografiskt inspirerad* metodologi. Empiri har hämtats från observationer, fältsamtal och en intervju. Litteraturstudier har varit viktiga för att kunna skapa en grundläggande förståelse för autism, AKK och de samband som finns däremellan som framkommit via tidigare forskningsresultat. Under observationstillfällena har fältanteckningar använts som verktyg. Genom valet av en *halvstrukturerad livsvärldsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009) kunde studien fördjupas. Intervjun har till sin form varit *narrativ*, dvs den har koncentrerats till de upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor som min informant har förmedlat.

Resultat: Resultatet är kopplat till syftets två frågeställningar och fokuserar min informants upplevelser och erfarenheter av barn med autism och AKK samt hur hon praktiskt går tillväga i sitt dagliga arbete med AKK i relation till pojken med autism. Resultatet visar att användandet av bilder (Bildstöd) genomsyrar kommunikationen mellan den observerade pojken och övriga barn samt personal i barngruppen. Min informant använder, förutom bildstöd, metoden IBT (Intensiv Beteende Terapi) för att träna och utveckla bl. a språk, socialt samspel, beteende och kognition. I flera observerade situationer blir det på olika sätt tydligt att informanten arbetar målmedvetet med att inkludera pojken i olika samspelssituationer med övriga barn.



## Förord

Fröet till denna uppsats såddes under sensommaren 2012 då jag förde en diskussion med min mor om funktionsnedsättningar och om hur viktigt det är för alla människor att kunna kommunicera på ett sätt som omvärlden förstår. Det var också då jag blev medveten om att det fanns något som kallades *Alternativ och kompletterande kommunikation*. Som far till en flicka med autism har jag också ett personligt intresse av att fördjupa mina kunskaper, framförallt rörande de kommunikativa och sociala aspekterna rörande autism. Min 4 år äldre syster har en intellektuell funktionsnedsättning med diagnosen Retts syndrom. Det är en relativt ovanlig diagnos, som bl. a karaktäriseras av en grav intellektuell funktionsnedsättning, och som brukar sorteras in under autismspektrumstörningar. Under hela sitt vuxna liv har min mor vikt sitt liv åt att engagera sig i funktionshinderfrågor och åt att kämpa för intellektuellt funktionsnedsattas rättigheter i samhället lokalt, regionalt, nationellt och internationellt. Hon har fungerat som ett stort stöd och en inspirationskälla genom hela min utbildning. Därför vill jag rikta ett speciellt tack till henne. Jag vill också tacka min underbara dotter och min fru som har stöttat mig genom den på flera sätt krävande process som det har inneburit att skriva detta arbete. Ett stort tack går också till Gunilla Thunberg på DART som dels hjälpt mig komma i kontakt med förskolan där studien ägt rum och dels tipsat om värdefull litteratur. Ett stort tack till förskolechefen och personalen för att ni hela tiden varit tillmötesgående och stöttande. Ni har delat med er av en omfattande kunskap samt visat ett genuint intresse och ett stort engagemang för min studie. Ingemar Gerrbo har fungerat som min handledare under detta arbete. Tillsammans har vi haft ett fruktbart samarbete där jag fått värdefulla tips, positiv feedback, stöd och uppmuntran. Ett stort tack till dig, Ingemar! Slutligen vill jag ödmjukast tacka mina informanter som jag för enkelhets skull i mitt arbete valt att kalla Adam och Eva<sup>1</sup>. Utan er medverkan hade detta arbete aldrig sett dagens ljus!

Peter Johansson  
Möln dal, maj 2013.

---

<sup>1</sup> Samtliga namn i studien är fingerade. Det finns inga bibliska referenser för övrigt i mitt arbete.



# Innehållsförteckning

<b>1. Bakgrund.....</b>	<b>1</b>
1.1. Autism – Kort historik.....	1
1.2. Autism, kommunikation och socialt samspel.....	2
<b>2. Forskning om AKK.....</b>	<b>3</b>
2.1. Alternativ och kompletterande kommunikation - vad är det?.....	3
2.1.1. BRO-modellen.....	4
2.1.2. De olika delarna i AKK.....	4
2.1.3. Metoder inom AKK.....	6
2.1.4. Tekniska hjälpmedel.....	7
2.2. AKK-pedagogik i förskolan.....	8
2.2.1. Handlingsplan för kommunikation.....	8
2.3. DART och andra organisationer.....	9
2.4. Kommunikation i konventioner och styrdokument.....	10
2.5. Sammanfattning.....	10
<b>3. Studiens syfte och frågeställningar.....</b>	<b>11</b>
<b>4. Teoretiska begrepp och perspektiv.....</b>	<b>11</b>
4.1. Livsvärld, fenomenologi och hermeneutik.....	11
4.1.1. Livsvärldsfenomenologi som forskningsansats.....	12
4.2. Specialpedagogiska perspektiv.....	13
4.2.1. Det relationella kontra det kategoriska perspektivet.....	13
4.2.2. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet.....	14
4.2.3. Inkludering.....	14
4.2.4. Delaktighet.....	16
4.3. Sammanfattning av studiens teori.....	16
<b>5. Metod och Genomförande.....</b>	<b>17</b>
5.1. Hermeneutisk fenomenologi.....	17
5.2. Etnografi.....	18
5.2.1. Etnografens roll.....	19
5.2.2. Fältanteckningar.....	19
5.2.3. Den sociala miljön.....	19
5.3. Urval.....	20
5.4. Halvstrukturerad livsvärldsintervju.....	20
5.4.1. Specialpedagogiska narrativer.....	21
5.5. Reliabilitet, Validitet och generaliserbarhet.....	21
5.5.1. Studiens trovärdighet.....	21
5.6. Forskningsetiska aspekter.....	22
5.7. Analysredskap.....	23
<b>6. Resultat.....</b>	<b>23</b>
6.1. Tidigare erfarenheter av AKK.....	23
6.1.1. Typiska barn och barn med autism.....	23
6.1.2. Framsteg genom AKK.....	24
6.1.3. Tankar om AKK som arbetssätt.....	24

6.1.4. Bildstöd .....	25
6.2. IBT (Intensiv Beteende Träning).....	26
6.2.1. Shaping .....	27
6.2.2. Att göra aktiva val genom AKK .....	28
6.2.3. Kognitiv träning .....	29
6.2.4. Att känna igen visuellt .....	30
6.2.5. Begreppsförståelse, kroppsuppfattning, motorik och perception .....	31
6.3. Inkludering och delaktighet genom AKK .....	32
6.4. PECS och pekprat .....	33
6.5. Samtalsmatta.....	34
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>35</b>
7.1. Metoddiskussion.....	35
7.2. Resultatdiskussion .....	37
7.2.1. Specialpedagogiska implikationer .....	37
7.3. Förslag till fortsatt forskning .....	38
<b>Referenslista.....</b>	<b>40</b>
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1 – Informationsbrev	
Bilaga 2 - Intervjuguide	

# 1. Bakgrund

De flesta pedagoger kommer i sitt dagliga arbete inom förskola och skola på olika sätt i kontakt med barn som har olika typer av *autismspektrumstörningar*. I denna studie kommer begreppet *autism* fortsättningsvis användas. Det beror på att studien avgränsas till och omfattas av *ett barn* med autism i förskolan. I mitt tidigare arbete, först som förskollärare och senare som fritidspedagog, har jag arbetat med barn med autism och Aspergers syndrom vid flera tillfällen. Jag har dels fungerat som elevassistent till en pojke med Aspergers syndrom, och dels har jag kommit i kontakt med barn med autism som vid olika tidpunkter har ingått i de barngrupper jag arbetat i. Av erfarenhet vet jag att barn med autism löper stor risk att missförstås av sin omvärld. Som specialpedagog känns det angeläget att vidga förståelsen och fördjupa kunskaper om autism och hur man kan skapa fungerande kommunikationsformer för barn med autism och andra typer av kognitiva funktionsnedsättningar.

Det övergripande syftet med denna studie är att skapa förståelse för en pedagogs arbete med *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)* i relation till ett barn med autism (autismspektrumstörningar) i den inkluderande förskolan. Både AKK och autism är aktiva forskningsområden inom såväl medicin som pedagogik. För att tydliggöra begreppet autism, och vad det kan innebära att ha autism för en individ och dennes omvärld, börjar denna uppsats med en kort historik som syftar till att ge en övergripande bild av autism och hur denna kognitiva funktionsnedsättning karaktäriseras. Därefter följer kapitlet "Forskning om AKK" innehållandes en litteraturgenomgång som hämtar sin empiri ur olika forskningsdiscipliner såsom logopedi, arbetsterapi, psykologi och pedagogik. Ambitionen är att skapa förståelse för hur AKK kan förstås i ett pedagogiskt och specialpedagogiskt perspektiv i relation till barn med autism. Begreppet AKK förklaras och de olika delarna, metoderna och hjälpmedlen inom AKK presenteras. Huvudsakligt fokus ligger på metoder och hjälpmedel som via forskning visat sig lämpliga för barn med autism.

I påföljande kapitel preciseras syftet med två tillhörande frågeställningar. Teorianknytningen presenterar och problematiserar pedagogiska och specialpedagogiska perspektiv samt vald forskningsansats och dess relevans för studien. Förutom att metoddelen förklarar den övergripande metodologin problematiseras också studiens urval, trovärdighet och stringens. Metoddelen avslutas med etiska överväganden samt beskrivningar av de redskap som valts för att analysera studiens empiri. Därefter fortsätter uppsatsen med studiens resultat, där en analys av empirin som utvunnits ur observationer, fältsamtal och en intervju redogörs för. Uppsatsen avslutas med ett diskussionskapitel där egna reflektioner över studiens metod, resultat, specialpedagogiska implikationer och förslag till fortsatt forskning diskuteras.

## 1.1. Autism – Kort historik

Autism, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd är kognitiva funktionsnedsättningar som ingår i begreppet autismspektrumstörningar (Gillberg & Peeters, 2002). Ordet autism sägs ha sitt ursprung i det grekiska ordet *autos* (=själv) och myntades av Eugen Bleuler 1911 (Gillberg, 1999). I början av 1940 talet publicerade Leo Kanner och Hans Asperger sina första artiklar om barn med autism och Aspergers syndrom (Dahlgren, 2004; Wing, 1998). Specifikt för en autismdiagnos var brist på känslomässig kontakt med andra människor, stumhet eller avvikelser i tal, intresse för specifika aktiviteter och föremål, utantillminne samtidigt med inlärningssvårigheter på andra områden (Wing, 1998).



Diagnoskriterier gällande Aspergers var: naivitet, opassande sociala närmanden mot andra, specifika specialintressen, bra men monotont tal inriktad på monolog, klumpig motorik samt normal funktionsförmåga i kombination med inlärningssvårigheter och en brist på sunt förnuft (Wing, 1998). På 1970-talet genomförde Judith Gould och Lorna Wing en omfattande studie kring hur olika typer av språkliga svårigheter och inlärningssvårigheter kunde kopplas till autism. Man kom till slutsatsen att autism och Aspergers syndrom är att beteckna som undergrupper inom ett brett spektrum av störningar som påverkar social interaktion och kommunikation (Wing, 1998). Vad som orsakar autism är enligt Gillberg och Peeters (2002) okänt, men det är uppenbart att autism är det beteendemässiga uttrycket för en neurologisk störning som visar sig i barndomen.

## 1.2. Autism, kommunikation och socialt samspel

När det gäller barn med autism ligger de största svårigheterna inom kommunikation och socialt samspel (Alin-Åkerman & Liljeroth, 1998). Enligt Bergh och Bergsten (1998) och Heister-Trygg (2008) är kommunikation både *verbal* i form av talat språk, och *icke-verbal* genom exempelvis gester, blickar, mimik och kroppsspråk. Heister-Trygg, Andersson, Hardenstedt & Sigurd-Pilesjö (1998) beskriver kommunikation mellan människor som en social samspelsprocess där vi delar tankar, känslor och erfarenheter med andra. Kommunikation bygger på ömsesidighet och gemenskap med omgivningen. Vid autism kan kommunikationsvägarna påverkas, och kommunikationen kan vara så pass annorlunda att den kan vara svår för omvärlden att tyda (Heister-trygg m.fl, 1998).

Wing (1998) förklarar att barn med autism har en nedsatt förmåga att kommunicera språkligt, med gester, ansiktsuttryck och mimik. Ullstadius och Lovell (2009) skriver att barn med autism också visar begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter. De tar det som sägs bokstavligen eftersom deras tänkande är bundet till språkets konkreta innebörd och till situationen här och nu. Gillberg och Peeters (2002) kallar barn med autism för "hyperrealister i en värld full av surrealisterna" just pga. av deras bristande förmåga att kunna "läsa mellan raderna". Heister-Trygg m.fl. (1998) beskriver att barn med autism har svårt att se hur saker och ting hänger ihop. De har också svårt för att tolka andras kroppsspråk och att förstå andra människors beteenden och handlingar.

Förmågan att samla information och intryck från omvärlden till en koherent (sammanhängande) meningsfull helhet förklaras med begreppet *central koherens* av bl. a. Dahlgren (2004) och Frith (2000). Heister-Trygg m.fl (1998) menar att barn med autism har lättare för att lägga märke till och fastna i detaljer. De kan upplevas som klumpiga och framfusiga eller tvärtom väldigt tillbakadragna och skygga. Vidare har barn med autism ofta svårt med att sälla bland sinnesintryck och att kunna sortera bland viktig och oviktig information (Heister-Trygg m.fl, 1998). Många är också känsliga för ljud; det kan handla om plötsliga ljud, höga ljud eller ljud som andra knappt lägger märke till.

För att synliggöra de tre huvudproblemen för alla typer av autism har Wing utvecklat *Wings triad* (Frith, 2000; Gillberg & Peeters, 2002; Wing, 1998). Wings triad sammanfattas av Frith (2000) till: avvikande sociala relationer, avvikande kommunikation och en bristande förmåga att låtsas. En annan betydande brist hos barn med autism är att de saknar en *Theory-of-mind* (Dahlgren, 2004; Frith, 2000; Gillberg, 1999; Gillberg & Peeters, 2002; Wing, 1998). Theory-of-mind innebär att man har en förmåga att kunna skapa en inre bild, eller en föreställning, om hur andra människor tänker och känner i olika situationer. Dahlgren (2004) menar att

theory-of-mind också hjälper oss att analysera situationer där det bakom det som synes uppenbart finns en annan intention, t.ex. vita lögnar, metaforer etc.

Även om barn med autism kan uppvisa många gemensamma beteendedrag utgör de ingen enhetlig grupp. Problematiken kan skilja sig markant från en individ till en annan. Ett barn kan ha autism i kombination med en intellektuell funktionsnedsättning medan ett annat kan uppvisa en hög intellektuell förmåga. Gillberg (1999) erfar att barn med autism i högre grad än andra barn måste lära sig hur man lever, hur man relaterar till andra, hur man talar samt hur talet kan utvecklas och användas för kommunikation. Kommunikation är grundläggande och någonting vi pedagoger har en skyldighet att ständigt arbeta med. Under ett barns tidiga levnadsår och i förskolan läggs grunden för detta arbete. Autism är en av de vanligaste funktionsnedsättningarna, och att kunna kommunicera så att omvärlden förstår är en livsnödvändighet. Därför väcks nyfikenhet att utforska alternativa sätt att kommunicera. Det handlar om olika metoder och hjälpmedel och om olika alternativ och komplement när det talade språket inte räcker till eller saknas. Det handlar kort sagt om Alternativ och kompletterande kommunikation.

## 2. Forskning om AKK

I detta kapitel kommer inledningsvis begreppet AKK och dess innebörd att förklaras. AKK innefattar i denna studies sammanhang barnet, redskapen och omgivningen, den sk. *BRO-modellen*, vilken också beskrivs nedan. AKK innehåller också olika delar, metoder och tekniska hjälpmedel. Frågan om det finns något som kan kallas AKK-pedagogik problematiseras samt vad en handlingsplan för kommunikation kan innebära konkret för ett barn med kommunikationssvårigheter och dess omgivning. Kapitlet avslutas med DART och andra liknande organisationer och deras betydelse för AKK samt vad som står att läsa i konventioner och styrdokument.

### 2.1. Alternativ och kompletterande kommunikation - vad är det?

Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) är ett samlingsnamn för kommunikation som inte bygger på tal. Enligt Heister-Trygg (2003) står *alternativ* för att stödet behövs genom hela livet. *Kompletterande* betyder att stödet kan behövas under en tid i uppväxten eller i vissa situationer. AKK kan användas i kommunikation med barn som behöver stöd i att använda och förstå talat språk (Heister-Trygg, 2003). AKK är alltså ett begrepp som har många olika innebörder. I begreppet ingår både olika slags metoder, redskap och hjälpmedel. AKK är också något som innebär och betyder olika saker beroende av användare, tidpunkt och situation. Enligt Hjälpmedelsinstitutet (2001) är olika former av AKK lämpliga i olika åldrar och i olika situationer. Vid val av AKK behöver hänsyn tas till kognitiv förmåga, motorisk förmåga, tal- och språkförmåga samt visuell förmåga (Hjälpmedelsinstitutet, 2001). AKK används för att kompensera för verbalt språk och är i lika stor utsträckning till för den enskilde individen som för dennes omvärld.

Begreppet AKK har använts sedan mitten av 90-talet och är en översättning av *Augmentative and Alternative Communication (AAC)* som myntades i USA i början av 80-talet (Thunberg, 2011 a). AKK är ett aktivt forskningsfält internationellt såväl som i Sverige. Sett i ett historiskt perspektiv verkar AKK framförallt ha intresserat forskare inom medicin. En betydande del AKK-forskare verkar exempelvis inom logopedi. Forskning och praktik förekommer dock inom både logopedi, arbetsterapi, pedagogik och specialpedagogik. Många

av de studier jag tagit del av är genomförda inom förskola och skola och inkluderar pedagoger som arbetar med AKK och Autism.

När det gäller att kompensera för det talade språket har det länge funnits *verktyg* att tillgå, såsom *bilder*, *ordtavlor* och *bokstavstavlor* av olika slag. Symbolspråket *Bliss* lanserades på 70-talet, *Pictogram*, som är ett annat grafiskt kommunikationssätt kom på 80-talet. Under 90-talet har stora resurser lagts på *datorteknik* för att underlätta för talhandikappade (Heister-Trygg m.fl. 1998). Thunberg (2011 a) konstaterar att det för närvarande främst är föräldrar till barn med autism som leder utvecklingen, och att *surfplattor* och *smartphones*, exempelvis iPhone och iPad, blivit vanligare både i förskolan och i hemmet under senare år.

### 2.1.1. BRO-modellen

AKK innefattar både *brukaren*, *redskapen* och *omgivningen*, därav begreppet *BRO-modellen* (isaac, 2013). Sett ur ett pedagogiskt perspektiv väljer Heister-Trygg (2012) att redogöra för BRO-modellen på följande sätt: *Barnet* vars funktionsnedsättning medför en nedsatt kommunikationsförmåga. För att kunna ge rätt sorts stöd behöver vi veta vilka kommunikationsformer barnet behöver och kan använda. Vidare vilka svårigheter barnet har, hur mycket han/hon förstår och kan uttrycka samt vilka fysiska möjligheter han/hon har gällande motorik, syn och hörsel. *Redskapen* innefattar naturliga och specifika kommunikationsformer samt hjälpmedel. Vi behöver veta vilka hjälpmedel som finns, vilka vi behöver tillföra, samt hur dessa ska implementeras i omgivningen och hos barnet. *Omgivningen* är synonymt med nätverket av anhöriga, vänner, personal och andra av betydelse i vardagen runt barnet. Vi måste ta reda på vilka dessa är och hur de kommunicerar med barnet idag, vilka kompetenser dessa personer har och vad som kännetecknar deras kommunikativa behov.

Heister-Trygg (2012) betonar vikten av *multimodalitet* i olika kommunikationssituationer. Det innebär att vi använder oss av flera delar och hjälpmedel inom AKK i olika situationer vid kommunikation med barn med autism. Flera studier bekräftar att användningen av flera AKK-sätt, multimodal AKK, verkar vara det bästa för att kunna främja och utveckla kommunikation hos barn med kommunikationssvårigheter (Blomgren, Breivik, Eberhart, Forsberg, Nilsson, Nolemo, & Thunberg, 2011; Branson & Demcak, 2009; Beukelman & Mirenda, 2005). För att skapa förståelse till vilka olika delar som ingår i begreppet AKK har jag valt att använda Heister-Tryggs (2008, 2012) pedagogiska sammanställning av dessa nedan. Hon kategoriserar de delar som ingår i AKK i två olika spår: *Kropp*; *sinnenära och manuella AKK-former* Och *GAKK – grafiska AKK-former*.

### 2.1.2. De olika delarna i AKK

Vi använder ofta *kropp*; *sinnenära* och *manuella AKK-former* utan att vi tänker på det. *Naturliga reaktioner* kan i vissa fall vara lätta att tolka. Ser vi att huden knottrar sig på någon beror det säkerligen på att den personen fryser och behöver en tröja eller filt att värma sig med. Andra reaktioner måste vi tolka för att förstå. Ett barn som skriker är också en naturlig reaktion, men på vad? Hunger? Ont i magen? Fullt i blöjan? *Signaler* är något vi gör med kroppen, till exempel en blick, en rörelse eller ett ljud. Signaler är mer avsiktliga än naturliga reaktioner. De är riktade till någon och betyder att man vill få ett gensvar (Heister-Trygg, 2008).

Heister-Trygg (2008) betonar förmågan att använda sina *sinnen* i kommunikation. Man behöver kunna tolka det som barn uttrycker med sina sinnen, inte minst om barnet uppvisar svårigheter att kommunicera. Det är viktigt att vara lyhörd för att kunna uppfatta vad barnet uttrycker med *ögon, tonfall, mimik, kroppsspråk, förflyttning och gester*. Att som pedagog eller förälder använda sitt *kroppsspråk* tillsammans med tal, röst och tonfall som AKK gör att man blir tydlig vilket gynnar god kommunikation. Även Aspflo (2010) pekar på vikten av att sätta egna tankar åt sidan och åt att lyssna och att vara närvarande i kommunikationen med barn med autism.

Konkreta föremål, dvs. saker, bilder och symboler är enligt Heister-Trygg (2008) synonymt med begreppet GAKK. De kan med fördel användas som stöd för förståelse, för att skapa förväntan inför vad som ska komma och för att hjälpa barn att uttrycka sig. Verbal information kan ofta vara alltför abstrakt. Fotografier, bilder och föremål är mer konkreta. Om man håller upp en bilnyckel och säger ”vi åker” kommunicerar man t. ex på en föremålsnivå. Välkända, enkla och lättolkade föremål bidrar till att stimulera syn, hörsel, känsel, lukt och smak (Heister-Trygg, 2008). Enligt Gillberg och Peeters (2002) är det väl dokumenterat att barn med autism tänker och lär sig visuellt.

Thunberg (2011 a) skriver att olika system för *grafisk symbolkommunikation* fick ett stort genomslag på 80-talet och används idag framgångsrikt inom olika verksamheter som arbetar med barn med autism. Grafisk symbolkommunikation kan exempelvis vara bilder som används i ett schema, vilka kan hjälpa barn att förstå vad som ska hända. Bilder och fotografier kan hjälpa barn minnas något som barnet själv har upplevt och kan inspirera till samtal och samspel. Vi kan också med hjälp av bilder tala om saker och personer som inte finns i rummet just nu, eller som inte syns. Det finns en rad olika bildsamlingar att använda sig av som pedagog när det gäller barn som behöver stöd i att utveckla begrepp, ord eller för att kommunicera t. ex *Nilbilder*<sup>2</sup>. Via sökmotorer som google har man fri åtkomst till olika bildbaser på internet. Tack vare dagens moderna digitalkameror ges också ökade möjligheter att tillverka personligt bildmaterial, påpekar Thunberg (2011 a).

*Pictogram* definieras av Heister-Trygg (2012) som en bild/symbolsamling där ord och begrepp presenteras via lättförståeliga stiliserade svartvita bilder. Pictogram används ofta som kognitivt stöd i offentliga miljöer, t. ex på informationstavlor. Falck (1995) betonar att Pictogram också kan fungera som en länk mellan olika kommunikationssystem, t. ex *Bliss* och *TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation)*. Många små barn kan med fördel lära sig Pictogram för att senare gå över till det mer avancerade symbolsystemet Bliss, hävdar Falck (1995).

I Bliss presenteras ord och begrepp av grafiska symboler. Symbolerna är svarta mot färgade bakgrunder. Olika färger representerar olika ordklasser. Bliss räknas som det mest utvecklade symbolsystemet i AKK. Till exempel finns ett enkelt regelsystem för grammatik genom att man kombinerar olika symboler. Som komplement till Bliss kan hela ord, färdiga fraser och meningar (t. ex i inspelad form) samt bokstäver eller skriftspråk användas (Heister-Trygg, 2012).

Att använda bilder och bildsystem som stöd i kommunikation till barn med autism används ofta i olika sammanhang och inom flera olika pedagogiska och beteendeterapeutiska metoder. Vilken eller vilka metoder som fungerar till barn med autism kan vara svårt att svara på

---

<sup>2</sup> Nilbilder är enligt Bergh och Bergsten (1998) bilder utvecklade för förskolebarn som föreställer typiskt svenska företeelser som t. ex Pippi Långstrump och Kalles kaviar.

eftersom det, som tidigare nämnts, är så att problematiken kan skilja sig åt markant från en individ till en annan. Det finns dock ett antal metoder inom AKK som utvecklats speciellt för barn med autism och som används inom olika verksamheter idag. Dessa metoder presenteras nedan.

### 2.1.3. Metoder inom AKK

*Tidig AKK* är enligt Heister-Trygg (2008, 2012) en metod som är lämplig på barn i förskoleåldern och som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå. Man tolkar barnets naturliga reaktioner (leenden, ljud, skrik), signaler, sinnen och kroppsspråk. Denna metod hör alltså samman med kroppss; sinnesnära och manuella AKK-former.

*TEACHH* står för *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (Alin-Åkerman & Liljeroth, 1998; Heister-Trygg m. fl, 1998; Heister-Trygg, 2008; Heister-Trygg, 2012). Metoden är utvecklad av Gary Mesibov i USA på 60-talet. Bilder eller föremål används för att ge stöd för förståelse och minne och för att skapa struktur i barnets vardag (Heister-Trygg, 2012). All struktur måste individanpassas. Den fysiska miljön i exempelvis ett klassrum delas in i avgränsade områden. Pedagogen hjälper barnet hitta vad som är relevant i hans/hennes miljö. I klassrummet finns fyra områden; ett individanpassat, ett gruppområde, ett med fokus på inläring av nya aktiviteter samt ett för rastaktiviteter. Denna pedagogik tillämpas även i barnets hemmiljö (Alin-Åkerman & Liljeroth, 1998).

*PECS* betyder *Picture Exchange Communication System* (Beukelman & Mirenda, 2005; Heister-Trygg, 2008; Heister-Trygg, 2012; Mirenda, 2001; Thunberg, 2011 a). Metoden utvecklades i USA under sent 80-tal och har fått stort internationellt genomslag (Blomgren, Breivik, Eberhart, Forsberg, Nilsson, Nolemo, & Thunberg, 2011). PECS syftar till att lära barn att utbyta bilder och symboler mot önskade föremål, t.ex mat, dryck och leksaker (Mirenda, 2001). Metoden introducerades mycket framgångsrikt i Sverige av logopeden och specialpedagogen Ulrika Aspeflo på 90-talet (Thunberg, 2011 a). Aspeflo höll under 10 år kurser vilket har resulterat i att metoden fortfarande används i många verksamheter. 2010 upphörde kurserna, vilket Thunberg (2011 a) beklagar, eftersom hon menar att metoden visat sig synnerligen effektiv främst för att påbörja funktionell kommunikation med bilder.

*IBT* innebär *Intensiv Beteende Träning* (Heister-Trygg, 2012). Metoden grundar sig i beteendeterapeutisk intensivbehandling för bl. a små barn med autism. Den vuxne använder sig själv som modell för att få barnet att imitera, s.k. shaping. Barnets beteende styrs med hjälp av förstärkning, dvs. önskat beteende förstärks med någon form av belöning, t. ex något barnet tycker om. Vid oönskat beteende används ett bestämt nej eller negligering.

*Samtalsmatta* är en metod där man på en enkel ”dörrmatta” sätter upp bilder för barnet att välja bland. Bilderna utgår från tre olika grupper; *samtalsämnen, möjligheter och graderingar*. Samtalsämnen kan t. ex vara aktiviteter, kamrater och saker. Bilder kring möjligheter hör samman med vad barnet uttrycker att det vill göra eller vem det vill leka med. Graderingar gör det möjligt för barnet att anpassa och bestämma ”hur mycket?”, ”hur glad?”, ”hur roligt?” eller ”hur arg?” efter samtalsämnet. Metoden förutsätter att barnet har viss språkförståelse men går att anpassa (Heister-Trygg, 2008, 2012).

Ett *personligt kommunikationspass* är ett häfte, eller en liten pärm, som hjälper barn med kommunikationssvårigheter att på ett kortfattat och enkelt sätt presentera sig själva för andra

via ord och bilder. Passet ska alltid finnas till hands eftersom det underlättar överföring av information om barnet till personal i olika verksamheter. Det bör innehålla:

- En kort presentation
- Hur jag kommunicerar
- Hur du bäst kommunicerar med mig
- Vad jag tycker om
- Sådant jag inte tycker om
- Saker som jag behöver hjälp med (Bergh & Bergsten, 1998, Heister-Trygg, 2008, 2012).

*Pekprat* beskrivs av Heister-Trygg (2012) och Thunberg (2011 a) som en metod där den vuxne pekar på de viktigaste bilderna/symbolerna som betonas i ett samtal. Man utgår från barnets nivå och pekar på lagom många bilder eller symboler. Forskning visar på positiva resultat gällande denna metod i samspel med barn med autism, skriver Thunberg (2011 a). Drager (2009) visar via sin studie att det är viktigt att metoden genomförs i naturligt samspel samt att talet och symbolerna presenteras samtidigt i ett meningsfullt sammanhang. I Sverige har Wallin och Widstam (2013) nyligen genomfört en studie där de utvärderat kommunikationsutbildning via pekpratmetoden på personal inom skolan som arbetar med elever med autism. Enligt en enkätundersökning framkommer det bl.a att pekprat fungerat bäst på yngre elever samt att metoden delvis bidragit till en förbättring rörande utagerande beteende.

Heister-Trygg (2008) nämner också att arbetsterapeuter, logopedier och specialpedagoger vid Kommunikationsenheten i Stockholm har utformat en *Startväska för AKK* för barn på *tidig AKK nivå*. Den innehåller material såsom leksaker och andra föremål som ska stimulera till lek, aktivitet och kommunikation. För att kunna använda startväskan behöver en kartläggning av barnet först genomföras eftersom syftet är att varje väska ska individanpassas.

Oavsett metod är *tydlighet* ett honnörsord när det gäller all form av AKK, eller för den delen kommunikation generellt. Aspflo (2010) talar om att vara *kommunikativt tydlig*. Med detta begrepp avser hon att det är bättre att kommunicera vad man *vill* att barnet ska göra än vad man *inte vill* att barnet ska göra. Några gyllene regler gällande verbal kommunikation till barn med nedsatt språkförmåga är att inte ställa för många frågor, att *inte* använda ordet inte samt att eftersträva att vara så kortfattad och konkret som möjligt.

Begreppet TAKK betyder *Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation* och är enligt Heister-Trygg (2010) den mest utbredda AKK-formen. TAKK är en metod som lånar tecken från *Det svenska teckenspråket (STS)*. Till skillnad från STS används TAKK *alltid* tillsammans med talat språk och följer talspråkets grammatik. TAKK utvecklades under 80-talet av Iréne Johansson som bedrev forskning kring kommunikationsintervention för barn med Downs syndrom via den sk *Karlstadmodellen* (Blomgren, Breivik, Eberhart, Forsberg, Nilsson, Nolemo, & Thunberg, 2011). Logopedier och specialpedagoger inom habiliteringsverksamheter utbildades i metoden. Därför blev det vanligare att föräldrar till barn med andra diagnoser fick stöd i att lära sig TAKK (Blomgren m. fl., 2011). Målgruppen för TAKK idag är hörande personer med eller utan utvecklingsstörning. När det gäller barn med autism kan det dröja innan en del börjar teckna tillbaka i samspel. Man bör dock fortsätta teckna även om svaren dröjer, eftersom det har visat sig att TAKK kan behövas för uppmärksamhet, koncentration och förståelse (Heister-Trygg, 2010).

#### **2.1.4. Tekniska hjälpmedel**

De olika delarna inom AKK används alltså ibland var för sig, ibland tillsammans med olika metoder och ibland tillsammans med tekniska hjälpmedel. Inom AKK finns många speciellt utvecklade tekniska hjälpmedel. Dessa bör också individanpassas och kunna förstås av omgivningen för att fungera tillfredställande. Bergh och Bergsten (1998) och Thunberg (2011 a) nämner ett antal olika hjälpmedel med digitalt eller syntetiskt tal som utvecklats för personer med verbala svårigheter. *Lightwriter* har syntetiskt tal och är enligt Thunberg (2011 a) det samtalshjälpmedel som är vanligast för personer med autism. Även datorer kan vara utrustade med talsyntes och det finns flera program för språk- och talträning. Som ett exempel nämner Bergh och Bergsten (1998) *skriva i bild*. Heimann, Nelson, Tjus och Gillberg (1995) genomförde en studie på 11 barn med autism där det liknande dataprogrammet Alpha användes. Studien uppvisade mycket positiva resultat gällande utvecklandet av barnens läsförmåga samt deras verbala förmåga. Enligt Thunberg (2011 a) har bl. a denna studie sannolikt medverkat till en positiv inställning till användandet av talande hjälpmedel som AKK-stöd till barn med autism. Som tidigare nämnts är det förmodligen så idag att användandet av iPad och liknande kompletterar, och i vissa fall helt ersätter, användandet av tal och språkträningsprogram.

## **2.2. AKK-pedagogik i förskolan**

Eftersom pedagoger måste använda olika AKK-sätt, metoder och hjälpmedel behöver dessa förstås i ett pedagogiskt sammanhang. Därför uppstår frågan om det finns någon speciell form av AKK-pedagogik. Enligt Heister-Trygg (2012) innebär AKK-pedagogik att kommunikationen *alltid* är i fokus. ”Personalen lär inte ut kommunikation utan *lever* i kommunikation genom att själv ingå i den (s. 82)”. I AKK-pedagogik används, som tidigare beskrivits, ett anpassat språk och särskilda metoder för att stimulera språk och samtal utifrån barnets individuella behov. Lärande måste ske i en stimulerande och anpassad kommunikativ miljö där pedagogerna har kunskap om olika kommunikationsformer, hjälpmedel och metoder (Heister-Trygg, 2008, 2012).

Enligt Vygotskijs (1999) teori om lärande finns det alltid två utvecklingsnivåer; *den aktuella utvecklingsnivån* där kunskap som barnet redan tillskansat sig och kan använda ingår, samt *den aktuella utvecklingszonen* som är synonym med det som barnet ännu inte lärt sig men kan utföra med stöd av en vuxen eller en kamrat. Genom kommunikation och samspel med andra kan den aktuella nivån flyttas. Denna förflyttning sker i *den proximala utvecklingszonen* (Vygotskij, 1999). Som pedagog har man också enligt Heister-Trygg (2012) ett stort ansvar i att samverka både med det egna arbetslaget likväl som med andra instanser lokalt och regionalt för att skapa samsyn. Särskild kunskap om diagnoser som berör kommunikation, språk och kognition samt kunskaper att bedöma behov och förutsättningar för enskilda individer krävs. Heister-Trygg (2012) poängterar att de flesta svenska förskolor i nuläget inte har någon etablerad kunskap varken om funktionsnedsättningar eller om AKK. Detta är anmärkningsvärt då det idag finns flera myndigheter och organisationer i Sverige som arbetar stödjande ut mot förskolor och skolor med att öka kunskapsnivån angående bl. a kognitiva funktionsnedsättningar och AKK.

### **2.2.1. Handlingsplan för kommunikation**

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) är en myndighet dit man som pedagog kan vända sig för att söka kunskap och hjälp, både gällande AKK och autism. SPSM (2013) menar att kommunikation i förskolan och skolan innebär att man har möjlighet att: uttrycka sina känslor, uttrycka sina behov, berätta vad man varit med om, berätta om framtiden, ställa en fråga, välja, säga nej samt ropa och påkalla uppmärksamhet. Livskvaliteten för barn med autism i förskolan är i stor utsträckning beroende av hur pedagoger, assistenter och andra förstår deras funktionsnedsättning och kan anpassa miljön och sin kommunikation till dem (Gillberg & Peeters, 2002).

Samtal i kombination med observationer är enligt Heister-Trygg (2008) bra metoder i att utvärdera vilka kommunikativa behov ett barn har och som ska tillgodoses. Dessa samtal kan med fördel handledas av en specialpedagog. Heister-Trygg (2008) menar vidare att detta underlag kan utgöra grunden för en *handlingsplan för kommunikation*. Den Specialpedagogiska kompetensen är viktig vid utformandet av en sådan. Gillberg och Peeters (2002) skriver att nyckelområdena i en handlingsplan riktad till barn med autism baseras på förståelsen av att alla har ett behov av förutsägbarhet i sitt liv. Det är viktigt att vi ger information i samband med våra ”var” och ”när” frågor. I det dagliga livet har vi våra rutiner och vet var vi äter, var vi sover osv. Visuellt stöd i form av ett dagsschema, samt scheman som visar hur man utför vardagliga rutiner och sysslor, ger förutsägbarhet i rum och tid samt stödjer utvecklingen av kommunikation, beteende och sociala färdigheter.

Handlingsplanen ska beskriva vilka insatser som ska göras och hur och vem som ska utföra dem. Fokus ska ligga på de kommunikativa behoven, nätverket och på miljön. Handlingsplanen ska revideras kontinuerligt eftersom nya färdigheter lärs in hos både barn och omgivning. Nya personer tillkommer också i en verksamhet och behöver bli insatta. Branson och Demchak (2009) skriver att evidensbaserad forskning visar att det som lärs in under de tre första levnadsåren lägger grunden för hjärnans utvecklingsmöjligheter. Tidig tillgång till olika AKK-metoder kan stimulera det lilla barnets inlärningsmöjligheter på sikt, hävdar de.

Viktigt är också att den *fysiska miljön* på förskolan beaktas i handlingsplanen. För barn med autism kan det vara viktigt med små avskärmede utrymmen som gör att de kan behålla fokus och koncentration i olika situationer där det krävs, exempelvis av och påklädning. Bilder och scheman är viktiga hjälpmedel för kommunikation. Bildstöd och olika kommunikationstavlor bör finnas tillgängliga i klassrum, korridorer och hygienutrymmen. Strömmande visuella medel som exempelvis filmer och annan teknik som gynnar kommunikation bör också utnyttjas. Utemiljön ska också vara tillgänglig utan en massa dörrar att öppna etc. (Heister-Trygg, 2012).

### **2.3. DART och andra organisationer**

En annan organisation som kanske i ännu större utsträckning än SPSM arbetar med att öka medvetenheten kring AKK i förhållande till funktionsnedsättningar av olika slag, och som varit av stor betydelse för denna studie, är *DART* i Göteborg. DART är ett kommunikations- och dataresurscenter som tillhör Västra Götalandsregionen. Enligt Thunberg (2010) är DART en göteborgsk förkortning för dataresursteam. DART arbetar med AKK samt informerar om och tillhandahåller datorstöd till barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättningar. Man erbjuder kurser, seminarier och workshops. Nyligen har man skapat *AKK-punkten* som är ett forum där exempelvis förskolepersonal som arbetar med barn som har



kommunikationssvårigheter kan få råd och stöd kring metodik, hjälpmedel och programvaror (DART, 2013).

Regionala kommunikationscenter liknande DART finns på flera ställen i Sverige, exempelvis: SÖK – Södra regionens kommunikationscentrum, DAHJM Dataresurscenter, KOMIC, LINDAH samt SPRIDA. Andra organisationer och myndigheter som arbetar med AKK och funktionsnedsättningar som exempelvis autism är t. ex: Autismforum, Autism och Aspergerförbundet, Hjälpmedelsinstitutet, samt de regionala barn och ungdomshabiliteringarna i Sverige. ISAAC (International society for augmentative and alternative communication) är enligt Thunberg (2010) en viktig förening där olika discipliner inom AKK kan mötas tillsammans med AKK-användarna själva och deras närstående. ISAAC arrangerar bl. a vartannat år en internationell konferens som samlar personer från alla världens hörn samt verkar aktivt för att sprida kunskap om AKK till utvecklingsländer.

## 2.4. Kommunikation i konventioner och styrdokument

Att kommunicera är en grundläggande mänsklig rättighet, vilket styrks av internationella konventioner. I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2008) står t. ex: *...barn med funktionsnedsättning har rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor* (Artikel 7). I Salamancadeklarationen (2006) betonas att pedagogisk verksamhet ska anpassas till alla barn utifrån deras behov och förutsättningar. I nationella styrdokument, som läroplan för förskolan, fokuseras genomgående *alla* barns grundläggande behov. Exempelvis läggs... *stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling. Alla barn ska också ges möjligheter... att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer. Vidare ska alla barn ... stimuleras och utmanas i sin språk och kommunikationsutveckling, utveckla ...sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter,...sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar.* Alla barn ska också uppmuntras till att försöka förstå andras perspektiv samt utveckla ett intresse för skriftspråk, symboler och deras kommunikativa funktioner (Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2010).

## 2.5. Sammanfattning

AKK är ett mångfacetterat begrepp. Generellt sett kan man säga att AKK syftar till att hjälpa barn, ungdomar och vuxna med att kunna kommunicera och göra sig förstådda med sin omvärld. Denna studie handlar om att undersöka hur AKK på olika sätt kan ”ge barn med autism ett språk” då det verbala språket många gånger är kraftigt begränsat, och hur man som pedagog i förskolan kan arbeta för att tillgodose de olika behov av AKK som individer med autism kan ha. För att AKK ska kunna fungera i praktiken så måste pedagoger samarbeta med experter inom exempelvis barn och ungdomshabilitering såsom logoped, arbetsterapeuter och specialpedagoger. Spetskompetens hos organisationer som DART blir också viktiga resurser att utnyttja. Olika redskap och metoder måste individanpassas för att kunna fungera tillfredsställande. De människor som finns runt ett barn med autism måste också inkluderas i arbetet med AKK. De måste kunna förstå hur de kan använda AKK i sin kommunikation och i sitt samspel med barnet.

Medvetenheten och kunskapen kring AKK och autism är begränsad inom svenska förskolor, vilket Heister-Trygg (2012) påpekar, trots att det klart och tydligt genom både internationella och nationella dokument framgår att rätten att uttrycka sig och samspela med sina kamrater och andra inom skola och förskola är en grundläggande rättighet. Hur man som pedagog inom

förskolan förstår och kan använda olika AKK-sätt i samspel med ett barn med autism har varit huvudsakligt fokus för denna studie.

### 3. Studiens syfte och frågeställningar

Studien syftar till att skapa förståelse kring en pedagogs erfarenheter av att arbeta med Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i relation till en pojke med autism (autismspektrumstörningar).

Studien är en livsvärldsfenomenologisk fallstudie. Autism och AKK är två områden som det forskats en hel del om bl. a inom medicin. Däremot finns inte lika mycket forskning inom pedagogik och specialpedagogik. Inom detta område kan kompetensen ökas genom att ta reda på hur en pedagog i sin *livsvärld* (Bengtsson, 2005) upplever det praktiska arbetet med AKK i relation till ett barn med autism. Pedagogens kunskaper, förståelse och erfarenheter av autism och olika AKK-sätt i den vardagliga verksamheten, samt i ett inkluderande hänseende är centrala frågor som denna studie söker svar på. Vilka redskap och metoder inom AKK som pedagogen använder är också av stor relevans.

**Syftet preciseras i följande två frågeställningar:**

1. Vilka upplevelser och erfarenheter har en pedagog av AKK i relation till ett barn med autism, och hur ska detta förstås?
2. Hur går pedagogen praktiskt tillväga i det dagliga arbetet med AKK?

### 4. Teoretiska begrepp och perspektiv

Eftersom föreliggande studie befinner sig inom den specialpedagogiska disciplinen kommer två centrala specialpedagogiska perspektiv, och som har med studiens teoretiska grund att göra, att problematiseras i detta kapitel. Dessa är: *Det relationella perspektivet* (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001) samt *Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet* (Ahlberg, 2007). Ytterligare två begrepp som ofta förknippas med pedagogik, specialpedagogik, skola och förskola är *inkludering* och *delaktighet*. De två sistnämnda begreppen har också spelat en stor roll för studien och är återkommande teman. Av syftet framgår att livsvärlden är central. Därför kommer till att börja med begrepp knutna till studiens epistemologi och ontologi såsom livsvärld, fenomenologi och hermeneutik att redogöras för.

#### 4.1. Livsvärld, fenomenologi och hermeneutik

Föreliggande studie är en sk. kallad livsvärldsfenomenologisk studie. *Livsvärld*, *fenomenologi* och *hermeneutik* är begrepp som genomsyrat hela forskningsprocessen och som spelat en betydande roll för studiens struktur och upplägg på ett filosofiskt och analytiskt plan. Dessa begrepp har hjälpt mig som forskare att tolka, förstå och skapa insikter i mötet med den studerade pedagogens livsvärld. Hermeneutik har använts för att tolka och förstå de olika teoretiska begreppen som presenteras senare i kapitlet. Emellertid är det också viktigt att förtydliga att hermeneutik samtidigt är en metod som därför också använts som ett analysredskap av studiens empiri. På vilket sätt ovanstående begrepp använts och hur de ska

förstås i relation till denna studie kommer förklaras senare i detta kapitel.

Edmund Husserl (1859-1938) myntade begreppet livsvärld och anses vara den moderna fenomenologins grundare. Flera efterträdare har bidragit till att utveckla livsvärldsbegreppet, bl. a. Max Scheler, Martin Heidegger, Alfred Schütz och Maurice Merleau-Ponty. Med utgångspunkt i livsvärldsbegreppet har nya inriktningar av fenomenologin uppstått, t. ex hermeneutik. Heidegger kan sägas vara den som förenade fenomenologi och hermeneutik (Bengtsson, 2005; Berndtsson, Personlig kommunikation, 14 november 2012). Fenomenologi beskrivs av Bengtsson (2005) som en vändning och en följsamhet mot *sakerna*. Sakerna ska i detta sammanhang förstås som *fenomen* så som de visar sig för någon. I livsvärldsbegreppet ingår flera världar såsom vår egen *individuella värld* och *den gemensamma världen* som vi skapar i socialt samspel med andra. Ytterligare ett exempel är barns *fantasivärldar*. Enligt Berndtsson (Personlig kommunikation, 14 november 2012) är livsvärlden praktisk, social och kroppslig.

Hermeneutik är alltså en inriktning som utvecklats ur livsvärldsbegreppet (Bengtsson, 2005). Enligt Ödman (2007) handlar Hermeneutik om att *tolka* och att *förstå*. Hermeneutiken erkänner att det finns flera sätt att förstå världen eller en viss företeelse på. Vi kan aldrig ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Vi bör läsa mycket och ta del av andras arbete och erfarenhet, samla in material, iakttagelser och data (Ödman, 2007). Hermeneutik handlar alltså inte om vad som är "sant", utan om tolkningar av olika verkligheter. I studien har det varit viktigt att tolka utsagor från litteratur, att förstå fenomen och människor som observerats i olika situationer samt skapa förståelse, sammanhang och kategorier ur fältsamtal och en intervju. Bengtsson (2005) hävdar att hermeneutikens uppgift alltid varit att förmedla mellan olika världar. Hermeneutikens funktion blir därför viktig i relation till livsvärldsfenomenologin som ju erkänner att det finns flera världar som måste studeras och tolkas för att kunna förstås.

I denna studie ingår primärt *min föreställningsvärld som forskare, den studerade pedagogens professionella värld, pojken med autism och hans värld* samt *den gemensamma världen* där vi alla ingår tillsammans med övriga barn och personal på förskolan. Specialpedagogik är ett ämne som är tvärvetenskapligt. Därför blir det viktigt att använda hermeneutik som redskap för att tolka olika utsagor inom andra discipliner såsom pedagogik, medicin, psykologi och teknik. Samtidigt används också hermeneutiken som ett övergripande analysredskap för att kunna tolka och förstå utsagor som den studerade pedagogen i sin livsvärld förmedlar till mig som forskare, samt interaktionen mellan pedagogen och barnet i olika observerade situationer.

#### **4.1.1. Livsvärldsfenomenologi som forskningsansats**

Enligt Bengtsson (2005) används en forskningsansats för att göra antaganden om den verklighet man söker få kunskap om. De antaganden man gör har sin grund i den kunskap och den förförståelse man har inom ett visst forskningsområde. Att tillämpa en livsvärldsansats inom exempelvis specialpedagogisk forskning innebär att man skapar möten mellan livsvärldar (Bengtsson, 2005). Eftersom studien syftar till att skapa förståelse för en annan individs upplevelser och kunskaper spelar begreppet *intersubjektivitet* en stor roll. Intersubjektivitet handlar om de delade livsvärldarna, alltså i detta fall hur jag som forskare ser på en annan människa och hur den människan ser på mig. Det handlar också om att försöka sammanjämka min egen *föreställningsvärld* med dem som studeras, s.k. *horisontsammanmältning*. Livsvärlden är alltid *förreflexiv*, vilket betyder att den finns där

innan man börjar studera den (Bengtsson, 2005). Därför måste man som forskare hitta ett förhållningssätt till den eller dem man studerar.

Mitt förhållningssätt i denna studie kan relateras till metoden *epoché*. Denna metod innebär att man sätter sin förförståelse inom parentes. Att rikta fokus från sig själv mot någon annan förklaras med begreppet *intentionalitet* (Bengtsson, 2005). Syftet med en livsvärldsfenomenologisk studie handlar enligt mig om att bortse från förutfattade meningar och försöka ha ett öppet sinne för de fenomen som studeras, vilket jag alltså eftersträvat. Utmaningen och svårigheten är att man ändå aldrig kan bortse helt från sig själv och sina egna föreställningar i en studie av detta slag, eftersom man samtidigt använder tolkningar som utgår från den egna förförståelsen för att få tillgång till någon annans livsvärld.

En av de viktigaste aspekterna i studien är hur AKK kan användas och vara till hjälp för barn med autism ur ett specialpedagogiskt synsätt. Berndtsson (2009) uttrycker sig på följande passande sätt: "Utmaningen att inom specialpedagogisk forskning använda en livsvärldsansats skulle jag vilja beskriva som att närma sig, förstå och i text gestalta andra människors livsvärld samt identifiera villkor och förutsättningar för delaktighet och lärande (s. 272)." Som teoretisk grund har som tidigare nämnts främst två specialpedagogiska perspektiv använts för att skapa förståelse kring förhållningssätt, inkludering, delaktighet och lärande kopplat till AKK och ett barn som har autism.

## 4.2. Specialpedagogiska perspektiv

I specialpedagogiska studier förekommer olika perspektiv, bl. a för att förklara inkluderande teorier, delaktighet, bemötande och förhållningssätt, men också för att forskaren därigenom ska kunna lansera och befästa egna teorier och ståndpunkter. *Det relationella perspektivet* (Emanuelsson m. fl, 2001) är ett sådant centralt specialpedagogiskt begrepp. Perspektivet fokuserar individens behov samt interaktionen med omgivningen. "Det viktiga är det som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer. Här kan man tala om "elever i svårigheter" (Emanuelsson m.fl, 2001, s. 7). Heister-Trygg m.fl. (1998) uttrycker att det är individens förmågor och svårigheter som måste stå i centrum och inte funktionshindret i sig, vilket kan relateras till det relationella perspektivet.

Det går dock inte att tala om det relationella perspektivet utan att samtidigt tala om *Det kategoriska perspektivet* (Emanuelsson, m.fl, 2001) då detta perspektiv kontrasterar mot det relationella. För att kunna förstå olika forskningsdiscipliner blir det kategoriska perspektivet viktigt då det kopplas till medicinska forskningsdiscipliner som också bidragit med värdefull kunskap och forskning till denna studie. *Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet* (Ahlberg, 2007) är ytterligare ett perspektiv av stor betydelse. Perspektivet utgår från ett socio-kulturellt perspektiv som förklarar att lärande sker i interaktionen mellan individ och miljö. I denna studie lägger vi till ytterligare en dimension i denna interaktion i form av AKK.

### 4.2.1. Det relationella kontra det kategoriska perspektivet

Det relationella perspektivet fokuserar samspelet mellan barn, lärare och de miljöer som eleven vistas i; t. ex förskolan, hemmet och samhället. Man talar om "barn i svårigheter" (Emanuelsson m fl. 2001; Skolverket, 2005). Svårigheterna bestäms av de förutsättningar som tillhandahålls barnet snarare än av de förutsättningar som barnet själv har. Som kontrast till det relationella perspektivet har Emanuelsson m fl. (2001) lanserat *Det kategoriska*

*perspektivet* där förhållningssättet istället är att svårigheterna ligger *hos* barnet. Man talar istället alltså om ”barn *med* svårigheter”. Inom det kategoriska perspektivet är det diagnoser och avvikelser från det vi betecknar som ”normalt” som har fått bestämma svårigheterna.

Det kategoriska perspektivet används inte som begrepp inom medicinsk och psykologisk forskning. Min tolkning är att detta begrepp används i specialpedagogiska sammanhang för att försöka förklara skillnaden i förhållningssätt som råder mellan den pedagogiska forskningsdisciplinen och den medicinska forskningsdisciplinen. Emanuelsson m.fl. (2001) menar också att trots att dessa två perspektiv belyser olika förhållningssätt, kan de också lära av varandra. Det relationella perspektivet har t. ex enligt Emanuelsson m.fl. (2001) och Möllås (2009) svårt att förstå de medicinska aspekterna på funktionshindret. Det kategoriska perspektivet har dock, lite tillspetsat, svårt att erkänna att det finns en människa bakom hindret och att hinder med rätt verktyg och under rätt förutsättningar kan undanröjas.

Funktionshinder är ett begrepp som kan upplevas negativt och stämplande för en individ. Detta begrepp är mer vanligt förekommande inom medicinsk diskurs och signalerar just att svårigheterna står att finna hos individen och kan ”lindras” eller ”botas”. Begreppet funktionsnedsättningar är enligt min mening mer knutet till humanvetenskap och pedagogik där man i större utsträckning fokuserar bemötandet av människan, dennes olikheter och specifika behov och primärt att det handlar om just en nedsättning och inte nödvändigtvis om ett hinder.

Säljö (2003) frågar sig varför förskjutningen mot ett relationellt perspektiv går så långsamt. Kanske en del av svaret är att den medicinska disciplinen alltjämt besitter en större samhällelig makt än den pedagogiska? Säljö (2003) skriver vidare att specialpedagogisk verksamhet fortfarande i hög utsträckning används när akuta problem uppstår i förskola och skola. Lösningen blir ofta att man kopplar in externa specialister, ofta från vård och omsorg, för att utföra individbehandlande åtgärder. Säljö (2003) hävdar att sådana åtgärder (som vi direkt kan relatera till det kategoriska perspektivet) har mycket begränsad pedagogisk relevans för utvecklingen av en bättre fungerande inkludering.

#### **4.2.2. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet**

Ahlberg (2007) hävdar att specialpedagogiska perspektiv ofta inriktas mot barns olikheter och var problematiken förläggs, dvs. vem som äger problemet, vilket ju är fallet med ovanstående två perspektiv. Ahlberg (2007) menar vidare att Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet skiljer sig så till vida att barnet och de karaktärsdrag som barnet har, fokuseras till de sammanhang som barnet ingår i. Detta gäller primärt kulturella, praktiska och sociala sammanhang. Ur forskningshänseende menar Ahlberg (2007) att intresset samtidigt kan riktas mot kulturella och strukturella villkor i exempelvis förskoleverksamhet. I föreliggande studie innebär detta att fokus riktas mot den inkluderande kultur som råder på förskolan där studien är genomförd. Hur barnet med autism kommunicerar och interagerar med pedagogen, övrig personal och barn, samt hur barnet ges möjlighet att kunna påverka sin situation med AKK som verktyg, utgör de sociala, kulturella och strukturella villkor som kommer belysas i ljuset av Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007).

#### **4.2.3. Inkludering**

Otaliga forskare har behandlat ämnet inkludering. Här följer ett axplock av skrifter och forskare som belyser begreppet och som på olika sätt har anknytning till det specialpedagogiska forskningsområdet. Därigenom spelar de en viktig roll i relation till föreliggande studie: Ahlberg, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Clark, Dyson och Millward, 1998; Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001; Falkmer, 2009; Falkmer, 2013; Groth, 2007; Möllås, 2009; SOU 2003:35; Sundqvist, 2010; Svenska Unescorådet, 2006; Säljö, 2003; Thunberg (b), 2011). Fortsättningsvis kommer ingen referens anges till begreppet såvida referensen inte går att direkt knyta till vad en viss forskare personligen anser kring en viss/vissa aspekter som har med begreppet att göra. Anledningen är att inkludering är en allmänt vedertagen diskurs inom svenskt skolväsende av idag, enligt min mening. Det visas tydligt i olika skrifter såsom läroplaner och styrdokument för förskola och skola att så är fallet.

Vad Björk-Åkesson (2009) skriver om inkludering, eller inkluderande specialpedagogik i förskolan, stämmer väl överens med studiens inriktning och vad jag själv som forskare anser att begreppet står för. Inkludering enligt Björk-Åkesson (2009) betyder ”innefattande” och handlar om att vara delaktig i förskolesituationen, både socialt och fysiskt. För barnet handlar det om att vara engagerad, aktiv och själv kunna bestämma över sin vardag på ett sätt som kan förväntas med tanke på åldern. Individuella kartläggningar blir av stor vikt när det gäller att kunna anpassa vardagen i förskolan till barnets behov, för det generella stödet, och för att kunna ge specifikt stöd till barnet. Specifik kunskap om barns utveckling och lärande samt förmåga att värdera och analysera kunskapen i relation till det speciella barnets behov behövs också. Experter som specialpedagoger, psykologer, logopedier och barnläkare blir viktiga resurser att utnyttja när det gäller att hjälpa till att strukturera och prioritera i kartläggnings- och åtgärdsprocessen. Experterna har förutom tidigare erfarenheter dessutom erfarenhet av att arbeta konsultativt vilket kan innebära att de har kunskaper i att arbeta med problemlösning.

Inkludering i detta sammanhang innebär *...en process där skolans organisation och arbetet i klassen anpassas till den variation hos elever som finns naturligt i skolans vardag* (Falkmer, 2009, s. 2). Översatt till förskolans värld skulle man istället kunna säga förskolans organisation och arbetet i barngruppen anpassas till den variation av barn som finns naturligt i förskolans vardag. Enligt Calculator (2009) måste inkludering ske i en kontext där meningsfullt lärande sker. Vid autism sker inte kommunikation alltid spontant med andra barn (Heister-Trygg, 2012). För att inte utveckla ett alltför stort vuxenberoende behöver barnet stöd och hjälp att få kompisar och att upprätthålla relationer. För att dessa förutsättningar ska bli optimala behöver både vuxna och barn runt barnet lära sig använda samma AKK-former som barnet (Heister-Trygg, 2012).

Både Heister-Trygg (2012) och Calculator (2009) efterfrågar ett större samarbete mellan exempelvis pedagoger och logopedier när det gäller att utarbeta fungerande AKK-metoder för att skapa möjligheter till meningsfull kommunikation. Kommunikationsaspekten är dock bara en komponent i en effektiv inkluderingsprocess. Det är minst lika viktigt att ta fasta på individens intressen, vad individen själv uttrycker att han eller hon vill göra och vad man kan se skapar motivation, skriver Calculator (2009). Viktigt att ta hänsyn till som pedagog är också att AKK-metoder måste prövas, utvärderas och omprövas. AKK som visar sig fungera för en individ kanske inte fungerar för en annan.

#### 4.2.4. Delaktighet

Eriksson (2009) definierar begreppet delaktighet enligt tre kriterier; *möjlighet till inflytande, en känsla av tillhörighet* samt *utförande av aktivitet*. Eriksson (2009) skriver vidare att delaktighet handlar om att bli sedd och hörd, att ges möjlighet att uttrycka sig och bli lyssnad till. För att vuxna ska kunna bejaka barns delaktighet måste de kunna vara lyhörda för barnens uttryck och den kontext som barnen befinner sig i. Björk-Åkesson (2009) menar att förskoleverksamheten skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver. Läroplan för förskolan (Lpfö, 98) betonar i hög grad kommunikation, vilken har fått en avgörande roll för synen på barns lärande. Barn med Autism har ju, som tidigare fastställts, en grundläggande brist just inom kommunikation. Förskolan har därför en betydande uppgift i att implementera delaktighet i den vardagliga verksamheten.

Eriksson (2009) hävdar att delaktighet bör göras till en del av pedagogiken. Att som pedagog slå vakt om barns intentioner, intressen, erfarenheter och behov främjar barns möjligheter till ökad delaktighet i förskolans vardag, menar hon. Pedagogens uppgift blir att planera och organisera, ta fram material, fråga barnen, ge alternativ samt att anta en stödjande roll. Eriksson (2009) lyfter också fram ett antal hindrande faktorer gällande barns delaktighet och menar att dessa finns på både grupp och organisationsnivå. Förskolans rutiner såsom måltider, utevistelse, påklädning, vila och samling tar tid och gör att barnen ofta måste avbrytas. Mindre styrd tid ger barnen mer tid att bestämma över. För lite tid till planering, dokumentation och fortbildning för personalen är också hinder för ett utvecklingsarbete av barns möjligheter till delaktighet. Även hinder på organisationsnivå såsom låg personaltäthet, barngruppens storlek och resursbrist kan ses som hindrande faktorer.

Falkmer (2013) har genomfört en intressant studie som handlar om grundläggande förutsättningar för delaktighet i sociala samspel, samt om observerad och upplevd delaktighet i svenska grundskolor hos elever med autism. En elev med autism har vid ett antal tillfällen observerats tillsammans med fyra klasskamrater. Eleven själv, dennes lärare samt klasskamrater har också fyllt i en enkät som handlar om delaktighet. Studiens resultat visar att både observerad och självskattad delaktighet var lägre för eleven med autism vilket väcker frågor kring hur delaktighet ska bedömas. Kunskap om elevers egen uppfattning om i vad och hur mycket de önskar vara delaktiga är därför viktigt för att kunna förbättra elevers delaktighet. Om kartläggningar av elevers delaktighet introduceras som en del av arbetet med skolutveckling kan dessa aktiviteter också planeras utifrån den enskilde elevens behov, intresse och förmågor. Inkluderingsarbete, att utarbeta fungerande AKK-metoder samt att främja individers möjligheter till delaktighet är tre viktiga aspekter för en specialpedagog.

#### 4.3. Sammanfattning av studiens teori

Som pedagog är det alltså viktigt att identifiera och fokusera individens förutsättningar och möjligheter. I denna studie blir därför det relationella perspektivet (Emanuelsson m fl., 2001) samt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007) centralt i relation till barnet med autism och dess möjligheter att kommunicera och interagera implicit i förskolemiljön med övriga barn och vuxna. Danielsson och Liljeroth (1996) slår fast att det är viktigt som pedagog att ha ett uppmuntrande förhållningssätt. Vidare är det viktigt att fokusera på funktionsförmågan och utgå ifrån det "friska", att ge barnet många "jag kan" upplevelser samt att tillhandahålla verktyg för kommunikation, samspel och kontakt.

Sett ur ett livsvärldsfenomenologiskt sammanhang blir det relationella perspektivet viktigt eftersom pedagogens förhållningssätt och olika AKK-sätt, metoder och hjälpmedel är inriktade på att stödja barnet, ta till vara på och förstärka det som barnet är bra på för att därigenom hjälpa barnet att utvecklas. Det handlar alltså om pedagogens livsvärld som måste möta barnets livsvärld i en social, kommunikativ relation och det språk och de sakerna (fenomen) pedagogerna använder tillsammans med barnet i detta möte. I utökad form handlar det också om hur pedagogerna kan göra pojkarna med autism delaktiga i verksamheten, vilka möjligheter de har att påverka och hur detta arbete ser ut. Ambitionen är att skapa förståelse över detta med livsvärlden som teoretisk grund.

Till min hjälp har jag använt hermeneutik som ju både kan användas som en teori och som en metod. Studien syftar till att ta reda på hur en pedagog erfar, uppfattar och upplever sin situation i arbetet med en pojke som har autism, samt vilka AKK-sätt (delar inom AKK), metoder och hjälpmedel inom AKK pedagogerna arbetar med tillsammans med denna pojke. Via *etnografiskt inspirerade observationsstudier* samt via en *Halvstrukturerad livsvärldsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009) har min empiri inhämtats. Dessa begrepp har med studiens metod och genomförande att göra, vars betydelse förklaras närmare i nästa kapitel.

## 5. Metod och Genomförande

Enligt Bengtsson (2005) innebär pedagogisk forskning ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv att såväl de människor och företeelser som studeras som forskarna, är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar. Mina uppgifter som forskare har bestått i att ta del av kunskap, teorier och forskningsresultat i relevant litteratur, genomföra observationer i kombination med informella fältsamtal samt en intervju. Sammanlagt 12 observationer genomfördes i olika situationer där en pedagog kommunicerar och interagerar med en femårig pojke som har autism med AKK som verktyg. Fokus har legat på vilka olika AKK-sätt, metoder och hjälpmedel pedagogerna använder sig av och vad som sker i samspelet mellan pedagogerna och pojkarna.

Observationerna har sedan följts upp med en intervju där pedagogerna med egna ord fått beskriva sitt sätt att arbeta. Anledningen till att begreppet ”pedagogen” hittills konsekvent används i *Studiens syfte och frågeställningar* och *teoretiska begrepp och perspektiv*, är avhängt på ordets neutralitet. På förskolan där studien är genomförd arbetar både förskollärare, barnskötare och en specialpedagog i de olika barngrupperna. Pedagogerna som ingår i studien är barnskötare och huvudansvariga kontaktpersoner för pojkarna med autism. För studiens del är arbetsbefattningstiteln inte väsentlig eftersom det är pedagogens livsvärld samt hur hon kommunicerar och interagerar i sitt dagliga arbete med pojkarna som är relevant.

### 5.1. Hermeneutisk fenomenologi

När det gäller tolkning av empiri inom livsvärldsfenomenologi kan hermeneutik med fördel användas. Heidegger, Gadamer och Ricoeur räknas som den hermeneutiska fenomenologins främsta företrädare (Bengtsson, 2005). Som tidigare nämnts handlar hermeneutik om att tolka och att förstå. I föreliggande studie innebär det att tolka och att förstå de studerade människornas livsvärldar. Enligt Fangen (2005) är en hermeneutisk grundinsikt att man alltid har en förförståelse innan man påbörjar sin forskning. Förförståelsen modifieras i takt med att man tillägnar sig kunskap. Det handlar i detta fall om att som forskare så långt som möjligt



försöka sätta sin förförståelse åt sidan och eftersträva att möta de människor man studerar i deras miljö, i deras värld och på deras villkor.

Med *Den hermeneutiska cirkeln* (Bengtsson, 2005; Fangen, 2005) som verktyg gäller det därefter att försöka tolka och förstå de fenomen man möter där. Den hermeneutiska cirkeln, utvecklad av Heidegger (Bengtsson, 2005), bygger på att all förståelse har sitt ursprung i en förförståelse vi inte kan befria oss från. Förståelse och förförståelse är alltså förbundna med varandra och bildar således ett cirkulärt samband. Det blir alltså lite svårbegripligt och motsägelsefullt att helt försöka bortse från sin förförståelse enligt min mening. Fangen (2005) poängterar istället vikten av att bedriva forskningsstudier med ett öppet sinne, vilket jag anser bättre stämmer överens med mitt eget förhållningssätt som forskare. Detta minskar riskerna att upprepa exakt vad någon annan forskare gjort innan, menar Fangen (2005).

I studien har *horisontsammanmältning* varit ett ständigt närvarande begrepp. Begreppet utvecklades av Gadamer (Bengtsson, 2005) och innebär att man som forskare konfronteras med andra människors världar och att man skapar möten med dessa människors världar. Sammanmältningen sker när forskaren i sin värld möter, upptäcker och förstår de studerade människornas värld. Forskaren vidgar då i bästa fall både sin egen horisont samt de studerade människornas horisonter. Detta ger i sin tur förhoppningsvis upphov till nya insikter och nya frågor. Horisontsammanmältning har använts kontinuerligt under hela studiens fortskridande. Jag har eftersträvat att införliva horisontsammanmältning i mitt förhållningssätt gentemot alla fenomen, företeelser och personer som på ett eller annat sätt spelat en roll för denna studie.

## 5.2. Etnografi

Enligt Bryman (2011) hade termen deltagande observationer varit allmänt vedertagen fram till 1970 talet. Då började man istället använda termen etnografi. Bengtsson (2005) skriver att det inom livsvärldsfenomenologisk forskning med fördel går att tillämpa etnografiska metoder gällande observationsstudier. Föreliggande studie har i anslutning till livsvärldsfenomenologin och hermeneutiken haft en *etnografiskt inspirerad* metodologi. Vad jag menar med detta är att de observationer som är genomförda är etnografiskt inspirerade. Själva observationsdelen av studien har jag valt att kalla *mini etnografisk*. Som forskare bör man genomföra en mer omfattande studie över längre tid än vad jag har haft möjlighet till, vilket förklarar varför detta begrepp ter sig mer lämpligt än exempelvis *en etnografisk forskningsstudie*. Dessutom bör etnografi användas som forskningsansats vilket ju inte är fallet i denna studie.

Etnografiskt inriktad forskning har mest bedrivits inom bl. a socialantropologi och etnologi, men har visat sig vara synnerligen användbar inom skolans/förskolans sociala kontext. Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) visar exempelvis genom sin studie hur etnografiska observationer kan användas till att beskriva och analysera kommunikationen mellan lärare och elever. Som etnograf kan man, beroende på den kultur som ska studeras, anta ett antal olika roller. Man kan delta helt eller delvis. Man kan också "go native", dvs bli en del av den kultur som ska studeras. Fangen (2005) har skrivit om sina upplevelser inom deltagande observationer och menar att deltagande observation ger forskaren möjlighet att studera ett forskningsfält med större inlevelse och kunskap än någon som enbart tar hjälp av mer utanförstående metoder som t. ex enkätundersökningar. Som forskare måste man också vara medveten om att man själv är delaktig och påverkar situationen. Därigenom är man också

observerad av andra. Det finns flera etiska aspekter att ta hänsyn till; man bör säkra deltagarnas konfidentialitet på olika sätt, förvara sina data på ett säkert sätt, se till att säkerställa barns krav på skydd mm. Att studera vilka etiska regler som gäller via exempelvis vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011) har varit till god hjälp för mig.

### **5.2.1. Etnografens roll**

Som etnograf måste man ställa sig frågan vilken typ av observatör man vill och anser sig behöva vara, alltså vilken roll man bör ta. Detta är avhängt på den miljö man tänkt studera men också på situation. En etnograf kan också behöva ändra och modifiera sin roll under en studies fortskridande. I föreliggande studie har det känts som en självklarhet att anta rollen *Deltagare som observatör*. Enligt Bryman (2011) är denna typ av observatör engagerad och involverad i olika samspelssituationer med olika personer och deltar i deras vardag. Denna roll är naturlig för mig som pedagog och också förenlig med studiens natur som livsvärldsfenomenologisk. Dessutom, påpekar Bryman (2011), kan deltagarna i studien uppfatta etnografen som mindre trovärdig om denne inte engagerar sig i vissa situationer, och därmed i andras livsvärldar. Då studien ägt rum på en förskola och inbegriper små barn inträffar ibland situationer som det har känts väldigt främmande för mig att inte delta i. Jag tror att man som pedagog ofta agerar "automatiskt" i exempelvis situationer där man antingen ser att ett barn behöver hjälp, eller aktivt ber om mitt deltagande.

### **5.2.2. Fältanteckningar**

Fältanteckningar har använts som verktyg under samtliga observationstillfällen. Anledningen är att det är enkelt att ta med sig ett anteckningsblock och en penna i de olika situationerna. Att filma observationer övervägdes också. För att kunna genomföra filmade observationer skulle tillstånd ha krävts av både förskolechef, föräldrar och av pojken med autism. Därför sågs fältanteckningar som ett mer förnuftigt, och dessutom i jämförelse med att kanske behöva införskaffa någon typ av kamera, som ett mer kostnadseffektivt alternativ. Fangen (2005) skriver att fältanteckningar innebär att förvandla en händelse som existerar i ögonblicket till en bedömningsbar redovisning som existerar på papper. Bryman (2011) och Fangen (2005) hävdar att fältanteckningar måste vara detaljerade, beskrivande, grundliga och reflekterande. Fältanteckningar hjälper till att analysera över tilldragelser på ett helt annat sätt än om man bara skulle lita till sitt minne, förklarar Fangen (2005).

### **5.2.3. Den sociala miljön**

Som livsvärldsfenomenologisk forskare, med etnografi som en central metod, är det viktigt att man ges tillträde till den sociala miljö som är föremål för de livsvärldar man tänkt studera. Bryman (2011) pekar på vikten av att vara tydlig i sitt uppsåt som forskare. Studiens mål, syfte och metoder måste på ett så tidigt stadium som möjligt förklaras för alla som på ett eller annat sätt kan komma i kontakt med studien. Fangen (2005) förklarar att en *portvakt* är en person som är central för de sammanhang som ska studeras, och som kan hjälpa forskaren att få tillträde genom att förmedla kontakt med viktiga personer. Denna studie har haft två viktiga portvakter. Logoped Gunilla Thunberg på DART kontaktades av mig på ett tidigt stadium för konsultation. Valet föll på henne eftersom jag är bekant med henne sedan tidigare samt att hon bedrivit och publicerat flera forskningsprojekt om AKK som på olika sätt fokuserat människor med autism. Det var också via Gunilla som jag kom i kontakt med den förskola där

min studie är genomförd. Den andra portvakten är förskolechefen på nämnda förskola som varit ett stort stöd ”på plats” och som har kunnat peka på positiva aspekter som denna studie förhoppningsvis kan generera för förskolans fortsatta arbete, och även för andra förskolor i närheten.

### 5.3. Urval

Förskolechefen hjälpte också till med mitt urval, dvs. ombesörjde att jag fick kontakt med den pedagog och den pojke med autism som varit föremål för studien. Att förlägga studien till denna förskola visade sig också lyckosamt då DART sedan tidigare genomfört flera studier, samt handledning i olika AKK-metoder där. Pedagogen, vars livsvärld studien fokuserar, har jag valt att kalla för Eva. Hon är 38 år gammal och arbetar som barnskötare på förskolan som ligger i en mindre västsvensk kommun. Eva har deltagit i flera kurser i AKK som DART har hållit och är ensam om att arbeta med AKK i relation till autism på förskolan. Därför blev hon det självklara och naturliga valet för studien. Eva är kontaktperson för Adam och den pedagog som kontinuerligt arbetar med honom och med AKK. Eva har den huvudsakliga kontakten med Adams föräldrar och med barn och ungdomshabiliteringen.

Adam är 5 år gammal och har autism. Adam har ett ytterst begränsat språk som inskränker sig till enstaka ord och läten av olika slag. Som tidigare nämnts är föreliggande studie en fallstudie. Valet att göra en fallstudie av *en* pedagog på *en* förskola beror på att det är förhållandevis ovanligt att arbeta med AKK i svenska förskolor. Heister-Trygg (2012) skriver t. ex. att svenska förskolor i allmänhet inte har någon etablerad kunskap om funktionsnedsättningar eller om AKK. AKK är av stor betydelse i sättet man arbetar på denna förskola, och kunskapen om autism är i sammanhanget stor. Därför beslutades, efter konsultation och i samförstånd med handledare, att studien skulle gagnas av att förläggas helt och hållet till denna förskola.

Det har varit viktigt att studera kommunikation, samspel och interaktion i olika aktiviteter för att på så sätt kunna skapa en bild och en förståelse för hur arbetet med AKK tillsammans med Adam fungerar på olika dagar, vid olika tidpunkter och i olika situationer. Förskolan har besökts vid sammanlagt 4 tillfällen. 3 av dessa ägnades till större delen av observationer. Sammanlagt har 12 observationer genomförts varefter de har analyserats.

### 5.4. Halvstrukturerad livsvärldsintervju

Det är inte tillräckligt att enbart använda empiri från observationer i en livsvärldsfenomenologisk studie. För att kunna förstå Evas livsvärld, likväl som att kunna skapa en djupare förståelse för Adam, som också varit deltagare i samtliga observationer, behövde en fördjupning ske. Genom valet av en *halvstrukturerad livsvärldsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009) kunde studien fördjupas. Intervjun har till sin form varit *narrativ*, dvs. intervjufrågorna har konstruerats med syftet att stimulera Eva till att förmedla sina upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor (se bilaga 2). Kvale och Brinkmann (2009) menar i detta sammanhang att intervjupersonen (Eva) *beskriver sin livsvärld* under intervjun vilket också stämmer överens med den livsvärldsfenomenologiska forskningsansatsens natur. Enligt Stukát (2011) kännetecknas den halvstrukturerade livsvärldsintervjun av att den är anpassningsbar och följsam. Intervjuaren kan följa upp idéer, sondera svar och gå in på motiv och känslor som i andra intervjuformer kan anses vara olämplig. Eva gav sitt medgivande till att intervjun spelades in.

### 5.4.1. Specialpedagogiska narrativer

Gerrbo (2012) talar om *specialpedagogiska narrativer* och menar att insamlad empiri i form av utsagor från intervjuer i detta sammanhang kopplas till barn i behov av särskilt stöd. I föreliggande studies fall relateras den insamlade intervjuempirin till specialpedagogiska narrativer rörande Adam och arbetet med AKK som Eva genom intervjun förmedlar. Under samtliga besök på förskolan fördes, i anslutning till observationerna och intervjun, en fortlöpande dialog med Eva. Denna dialog har jag valt att referera till som fältsamtal, eller informella fältsamtal. Dessa samtal bidrar alltså också på olika sätt till studiens empiri. Ett av samtalen har ägt rum med förskolechefen som har bidragit till att utveckla förståelse kring de organisatoriska ramarna och vilken övergripande betydelse arbetet med AKK har för verksamheten. Förskolechefen delade vid detta tillfälle också med sig av sina tankar kring delaktighet och inkludering.

## 5.5. Reliabilitet, Validitet och generaliserbarhet

Begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* är starkt förknippade med kvantitativ forskning. I all forskning är det enligt Fangen (2005) dock viktigt att som forskare upprepade tillfällen ställa sig frågan om det man avser att mäta faktiskt mäts. Att mäta det man avser att mäta är också i hög grad avhängt på hur bra mätinstrument man har till sitt förfogande och är knutet till begreppet *validitet* (Stukát, 2011). Översatt till kvalitativ pedagogisk forskning skulle man istället kunna ställa frågan om jag, med de metoder jag valt, kan få reda på det som studien syftar till att ta reda på (Bergström & Boréus, 2005). *Reliabilitet* handlar enligt Byström och Byström (2011) om noggrannheten i mätningarna och om mätinstrumentet är ”tillräckligt bra”. *Generaliserbarhet* handlar om den kunskap som studien producerar kan överföras till andra relevanta situationer (Kvale & Brinkmann, 2009). Då föreliggande studie är en kvalitativ fallstudie, som hämtar empiri ur observationer och en intervju, blir det svårt att göra resultat generaliserbara. Det går t. ex inte att mäta trovärdigheten statistiskt. Därför kan resultatets reliabilitet, alltså studiens trovärdighet, ifrågasättas.

### 5.5.1. Studiens trovärdighet

Begreppet *pragmatisk validitet*, betyder enligt Kvale och Brinkmann (2009) att verifiera – ”göra sann”. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar vidare att människan måste bevisa sanningen, det vill säga realiteten och kraften, i sitt tänkande i praktiken. Pragmatisk validering bygger på observationer och tolkningar och förpliktigar att forskaren måste handla i enlighet med tolkningarna. Gerrbo (2012) använder begreppet *sensemaking*, vilket jag i sammanhanget väljer att beskriva som att göra företeelser, utsagor och fenomen begripliga. Alla forskare har ett ansvar att göra studier trovärdiga genom att tolka och analysera empiri till ett resultat som kan förstås av andra. Sensemaking kan därför kopplas till pragmatisk validitet som i sin tur i detta sammanhang kan kopplas till hermeneutik, och blir ett viktigt begrepp då jag eftersträvat att genom studiens samtliga delar ha en röd tråd och en kontinuitet mellan studiens syfte, dess teoribildning, metodologi, samt empiri ur litteratur, observationer, informella fältsamtal och intervju.

Förhoppningen är att studiens samtliga delar tillsammans bildar en granskningsbar, trovärdig och stringent helhet. Intervjuns frågor är t. ex utformade dels för att passa studiens syfte och

intervjupersonens (Evas) livsvärld, och dels för att passa studiens epistemologiska och ontologiska form som utgörs av livsvärldsfenomenologi och hermeneutik. Empiri från intervjun används dels för att skapa förståelse och sammanhang i empiri hämtad från observationerna och dels för att validera forskningsresultat och befäst kunskap hämtad ur litteraturen. Observationernas metodologi är knuten till etnografi som i sin tur, enligt Bengtsson (2005), är en legitim metod inom livsvärldsfenomenologi. Observationerna i sin tur har analyserats för att kunna skapa förståelse som kan relateras till Evas utsagor samt till utsagor hämtade ur litteraturen. Ovanstående förklaring kan alltså kopplas till den hermeneutiska cirkelns system där förförståelse och förståelse som skapas ur den samlade empirin bildar ett cirkulärt sammanhang.

Enligt Thunberg, (2011 a) är det inom AKK-området vanligt med experimentella fallstudier (sk. single subject research designs). Flera sådana studier fokuserar barn med autism. Ett antal studier av detta slag har studerats och har på olika sätt inspirerat och/eller använts i föreliggande studie som ju också är utformad som en fallstudie. Exempel på fler experimentella fallstudier, som på olika sätt fokuserar AKK och barn med autism, står att finna bl. a i Branson & Demchak (2009); Goldstein (2002); Thunberg (2011 a); Thunberg (2011 b).

## 5.6. Forskningsetiska aspekter

Ahlberg (2009) slår fast att etik och moral ska genomsyra forskningsprocessen, både gentemot det omgivande samhället samt de människor som kan vara involverade i processen. I forskningsprocessen har hänsyn tagits till de fyra allmänna huvudkrav på forskning som beskrivs av Vetenskapsrådet (2011) och Stukát (2011) gällande humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Via ett missivbrev (Stukát, 2011) som skickades till förskolechef, personal och samtliga föräldrar på förskolan informerades de om följande (Bilaga 1):

1. *Informationskravet:* De som berörts av studien har kortfattat informerats om syfte, tillvägagångssätt och om att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas.
2. *Samtyckeskravet:* Deltagarna i studien deltar på frivillig basis. Samtycke har inhämtats från berörda föräldrar.
3. *Konfidentialitetskravet:* De personer som har ingått i studien har informerats om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och förvaras på ett ställe som bara är känt av mig. Personliga data anonymiseras. Deltagarna har också erbjudits ett exemplar av uppsatsen efter avslutad studie.
4. *Nyttjandekravet:* Deltagarna har informerats om att den insamlade informationen endast kommer användas för forskningsändamål.

Vetenskapsrådet (2011) och Stukát (2011) menar att även de barn som ingår i en studie, själva om möjligt, ska bestämma om de vill delta eller inte. I den här studien lät jag Adams föräldrar fatta detta beslut eftersom han har autism med en kraftigt nedsatt verbal förmåga. Namn på enskilda personer är fingerade. Förskolan och kommunen nämns aldrig vid namn och har därigenom avidentifierats. I missivbrevet som medföljer som bilaga står ingenting om autism. Via förskolechefen kom det till min kännedom att det i nuläget bara finns *ett* barn med autism

på förskolan. Därför kom vi i samförstånd överens om att utelämna detta begrepp eftersom det skulle bli uppenbart vilket barn som studien då skulle riktas mot. I missivbrevet betonas också att inget enskilt barn är föremål för studien, vilket får ses som en sanning med modifikation då Adams medverkan som deltagare i samtliga observationer spelat en för studien väsentlig roll.

## 5.7. Analysredskap

Som två huvudredskap vid analys av intervju, fältsamtal och observationer har *Meningskoncentrering* och *Meningskodning* använts. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att *Meningskoncentrering* innebär att man drar samman en intervjupersons yttranden till kortare formuleringar. Långa uttalanden pressas samman i kortare, där huvudinnebörden av det som sagts formuleras om i färre antal ord. *Meningskodning* beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009) som en metod med syfte att utveckla kategorier som fångar de studerade erfarenheterna och handlingarna fullt ut. Även *meningskodning* har i studien använts som ett analysredskap för att kunna jämföra Evas beskrivningar och utsagor från intervjun med empiri från observationer och tidigare forskningsresultat och kunskap som tillskansats ur litteraturen. Även mina egna tolkningar har smälts samman med Evas utsagor och vad jag tycker mig ha sett vid observationerna. Således har alltså även den hermeneutiska cirkeln, som ju har med min förförståelse och förståelse av AKK och autism att göra, och horisontsammansmältning (Bengtsson, 2005) varit ständigt närvarande vid analys av empirin i denna studie. Med *meningskodning* som hjälp har kategorier skapats såsom: *Tidigare erfarenheter, framsteg genom AKK, Tankar om AKK som arbetssätt, Bildstöd, IBT, Inkludering och delaktighet genom AKK, PECS och pekprat* samt *Samtalsmatta*.

## 6. Resultat

Ambitionen med detta kapitel är att försöka vara så uppriktig som möjligt i relation till studiens syfte med tillhörande två frågeställningar. Den första frågan handlar om Evas upplevelser och erfarenheter av barn med autism och AKK, och tydliggörs av hennes egna utsagor från intervjun. Evas röst visualiseras genom att kontinuerligt använda intervjuцитat och citat från de olika observerade aktiviteterna. För att ytterligare accentuera Evas egna ord har jag valt att lyfta ut de längre citaten ur den övriga texten. Den andra frågan fokuserar hur Eva praktiskt går tillväga i sitt dagliga arbete med AKK i relation till Adam som har autism. Beskrivningar och analyser av vad som ägt rum under observationerna åskådliggör detta arbete.

### 6.1. Tidigare erfarenheter av AKK

Eva berättar att hon kom i kontakt med AKK första gången när hon för ett par år sedan arbetade med en pojke som hade en språkstörning. Utbildningen hon fick då inskränkte sig till en kurs i *Tecken som stöd* som hölls av en lärare i rektorsområdet. Hon fick därefter själv söka ytterligare information om AKK. Eva anser inte att det arbetet hon då genomförde till fullo kan kategoriseras som AKK. Hon ser istället arbetet med Adam som det riktiga startskottet. Eva har arbetat med Adam i ca 1 år. Hon anser att man kan börja arbeta med AKK så tidigt som möjligt: "Så länge barnet förstår en bild så kan man starta!"

#### 6.1.1. Typiska barn och barn med autism

Uttrycket *typiska barn* kan enligt min tolkning ses som ett begrepp som används istället för *normala barn* eller *vanliga barn*. Det är ett uttryck som Eva använder sig av kontinuerligt genom intervjun, och också i de övriga samtal som förts under min vistelse på förskolan. Begreppet *typiska barn* används också frekvent av Gunilla Thunberg och flera av hennes kolleger på DART. Detta är förmodligen anledningen till att uttrycket har anammats på förskolan av Eva och hennes arbetskamrater. Enligt Eva är barn med autism inte lika medvetna socialt och språkligt som typiska barn. Däremot upplever hon att barn med autism kan vara längre fram i den motoriska utvecklingen än sina jämnåriga kamrater. När det gäller vardagssituationer såsom på och avklädning, måltider, toalett och liknande kan det vara stora skillnader mellan ett barn med autism och ett typiskt barn. I sådana situationer behöver ett barn som har autism betydligt mer lotsning och hjälp jämfört med sina kamrater.

### 6.1.2. Framsteg genom AKK

Eva upplever att Adam gjort otroliga framsteg i olika situationer som har med interaktion och kommunikation att göra sedan hon för ett år sedan började sitt AKK-arbete med honom. Bland annat beskriver hon att Adam för ett år sedan var introvert och innesluten i "sin bubbla". Från att tidigare inte ha tagit någon notis om de andra barnen, helt saknat tal och inte lystrat till sitt namn så är han nu betydligt mer medveten och närvarande, förklarar hon. Adam pratar ännu inte, men låter och ljudar. Enstaka ord yttras ibland såsom *mamma* och *pappa*. Tidigare kunde Adam klättra över de andra barnen i soffan, men nu ser han att de sitter där. Han väljer då istället att gå ner och gå runt dem. Adam har också nu mer än tidigare blivit medveten om personalen på förskolan och verkar ha börjat förstå att pedagogerna kan hjälpa och stötta honom i olika situationer, menar Eva: "Det är ett syfte med att vi finns där. Han lystrar till sitt namn, han kommer när vi vill."

Eva upplever att det råder stora skillnader mellan vilka AKK sätt som fungerar och inte fungerar gällande olika individer:

"För ett tag sedan hade vi en pojke med autism och utvecklingsstörning och han svarade inte riktigt på AKK. Han var inkluderad i verksamheten från början och hade till skillnad från Adam ett språk och en social kompetens. För Adams del har det varit avgörande med AKK för att han *överhuvudtaget* ska kunna komma ut ur sin bubbla."

Förskolechefen har varit en aktiv part i införandet av AKK på förskolan och är ett fortsatt stort stöd, berättar Eva. Förskolechefen har också suttit med på IBT med Adam för att se hur arbete med AKK fungerar i praktiken. Eva berättar att specialpedagogen på förskolan också är involverad i arbetet med AKK:

"Hon hjälper till med kartläggningar och handlingsplaner ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Jag kan alltid ställa frågor till henne, vi har en kontinuerlig dialog. Hon sitter med i föräldrasamtal. Hon är en aktiv part i upprättande av nya handlingsplaner. Hon är alltid tillgänglig."

### 6.1.3 Tankar om AKK som arbetssätt

Eva tror att det kommer ta lång tid att få AKK att bli ett naturligt arbetssätt i förskoleverksamhet generellt. Fokus måste ligga på att få AKK att fungera i relation till barn som har autism eller andra typer av svårigheter. Eva menar att det också tar lång tid att göra AKK till ett naturligt redskap för personal eftersom det inte är något man är van vid att använda. Inte heller barnen är vana vid AKK, säger hon. Det kan vara lätt att "fastna" och inte komma vidare. För att AKK ska kunna fungera måste det, som tidigare nämnts, hela tiden anpassas för varje individ som har ett behov av AKK. Det är alltså ett arbete som måste bedrivas progressivt och kontinuerligt för att kunna få fotfäste och för att kunna utvecklas. Samtidigt uttrycker Eva att arbetet med Adam underlättas av att hon också arbetar med IBT.

Att arbeta med och införliva AKK i verksamheten upplever Eva har varit uteslutande positivt, lärorikt och berikande. Hon säger att förskolan fått mycket positiv respons från föräldrar genom detta arbete. Att AKK är ett naturligt arbetssätt kan ses som att verksamheten nu är förberedd och anpassad för att kunna ta emot även andra barn med olika typer av funktionsnedsättningar, hävdar Eva. Förskolan tar också emot många studiebesök. Eva beskriver att trots att detta innebär mycket extra arbete för personalen så ger det samtidigt en tillfredsställelse i att kunna visa för omvärlden hur man kan arbeta med AKK: "Det handlar om "att göra det ovanliga vanligt"."

#### 6.1.4. Bildstöd

Eva understryker att en bidragande faktor till Adams positiva utveckling står att finna i det medvetna och kontinuerliga arbete man på förskolan har med bilder som stöd:

"Tidigare förstod han ingenting. Det var en massa småkrig hela tiden. Nu när man visar honom en bild på t. ex blöjan, äta eller gå ut och ta på oss så följer han med."



Eva berättar att förskolechefen i samband med Adams inskolning kontaktade DART. DART påbörjade då ett pilotprojekt som sedermera döptes till AKKtiv projektet. Projektet syftade till att inkludera samtliga barn och personal i användandet av bildstöd på förskolan. Vid 6



tillfällen höll DART utbildning med alla pedagoger. Enligt Eva har detta projekt fungerat mycket bra. På DART's hemsida kan man idag ansöka om att gå kurser i AKKtiv projektets regi. AKKtiv syftar till att ge grundläggande kunskap om kommunikation, kommunikationsutveckling, sätt att stimulera barns kommunikation, lek, AKK och tillverkning av kommunikationsmaterial såsom *komigång kartor*. AKKtiv komigång kartor är bildserier i A4 format som föreställer olika föremål och sekvenser. Dessa kartor finns att ladda ner gratis på DART's hemsida. Ovanstående bilder är tagna från en AKKtiv komigång karta och visar bilder som kan användas vid exempelvis av och påklädningsituationer. Genom att peka på en eller flera bilder kan barn och vuxna tillsammans uttrycka exempelvis önskemål och behov. Dessa kartor används kontinuerligt på förskolan och kan anpassas efter olika situationer. Fler exempel som kan nämnas är kartor som används vid måltider och som föreställer föremål och sekvenser som t. ex *dricka, smörgås, mjölk, grönsaker* etc.

Redan från början försökte Eva använda AKKtivs komigång kartor som en del i kommunikationen till Adam. Det visade sig att Adam inte tog till sig detta. Han visade inget intresse alls för kartorna. Eva tror att detta berodde på att de innehöll för många bilder och att det då blev för svårt för Adam att sälla bland all information. Istället tillverkades enskilda bilder till honom vilket visade sig fungera betydligt bättre. Framförallt märker Eva att andra barn tar kontakt med Adam nu och försöker kommunicera. Matsituationen är exempel på en situation där Adam har enskilda bilder som stöd för att uttrycka sig. Dessutom finns två AKKtiv kartor på bordet som används av de andra barnen oavsett ålder. Genom att peka och prata samtidigt, *pekprata*, kan ett barn peka på en bild och fråga Adam: "vill du ha mjölk?" varpå Adam överränner bilden föreställande mjölk. Sedan pekar de själva på bilden där det står "ja" och säger "ja, det ville han". Detta sätt att kommunicera upplever Eva som mycket positivt och som något som har börjat ske mer och oftare under senare tid. Det är också ett tecken på att Adam börjar ta betydande steg till att kunna påverka i olika situationer, menar hon. Att PECS-bilder, bildscheman och AKKtiv komigång kartor genomsyrar förskolans inomhusmiljö är alltså enligt Eva ingen slump utan ett medvetet steg i att inkludera *alla* barn i verksamheten och inte bara de i behov av särskilt stöd. Detta bekräftas också av förskolechefen när jag, vid ett annat tillfälle, för ett samtal med henne.

En annan situation som karaktäriseras av det myckna användandet av PECS-bilder är IBT (Intensiv beteende träning). PECS-bilder används här med ett flertal olika syften. Det kan handla om att känna igen personer, saker eller företeelser för att på så sätt kunna stimulera minne, språk eller för att kunna göra aktiva val.

## **6.2. IBT (Intensiv Beteende Träning)**

Eva började på inrådan av Barn och ungdomshabiliteringen använda IBT i sitt arbete med Adam för ca 1 år sedan. Metoden syftar i stort till att utveckla språk, socialt samspel och beteende genom AKK i form av bilder och föremål. IBT är ett beteendeterapeutiskt interventionsprogram riktat till små barn med autism. Eva tränar IBT med Adam flera gånger i veckan på förskolan. Varannan torsdag äger träningen rum på Barn och ungdomshabiliteringen, då också Adams föräldrar deltar. Träningen äger alltid rum i ett till hemvisten angränsande mindre rum. Under dessa tillfällen är Adam skild från övrig verksamhet på avdelningen, det är alltså bara Adam och Eva som deltar under IBT. Rummet utgörs av ett bord med 4 stolar, en bokhylla samt ett antal lådor med för aktiviteten speciellt utvalda bilder och föremål. Jag har vid 3 tillfällen deltagit som observatör vid IBT. Under dessa tillfällen har jag observerat hur Eva tränat Adam i att imitera (shaping), att via bildstöd

känna igen personer, saker och företeelser, träna koordination, att skilja på former, att via föremål skilja på begrepp som stor och liten, att få möjlighet att göra aktiva val, kroppskontroll, verbalt språk, samt träning av grovmotorik och finmotorik. IBT har, enligt min tolkning, med största sannolikhet medverkat positivt till Adams språkliga, kognitiva och sociala utveckling.

### 6.2.1. Shaping

En stor del av IBT går ut på att träna beteenden genom sk. *shaping*. Shaping innebär att barnet imiterar vad den vuxne gör. Om barnet uppvisar önskat beteende belönas barnet med något han eller hon verkligen vill ha. I Adams fall är iPaden det föremål som fungerar som belöning när han visar önskat beteende. Första IBT tillfället som jag observerar börjar med att Eva plockar fram dockor, handdukar, skedar, leksaksglas och en leksaksbägare. Adam verkar till en början vara frånvarande. Eva försöker fånga hans uppmärksamhet: ”Hallå, här är jag, hej!” Eva instruerar muntligt och visuellt i syfte att få Adam att härma henne: ”Först ska vi *mata*, sedan ska vi *dricka*, sedan ska vi *torka*!” Adam undersöker först föremålen men blir tillrättavisad av Eva, varpå hon tar fram en blå plastlåda med olika föremål. Adam väljer ut en gul duplobil och tre duplofigurer i olika färger.

Eva frågar vad det var Adam skulle göra. Adam matar då en av dockorna med en sked varpå han ger samma docka dricka ur ett glas. Han får beröm av Eva som ber honom fortsätta. Då torkar han av dockan med en handduk och får en uppmuntrande kommentar. Eva blir tvungen att lämna rummet en kort stund. Adam blir orolig och hans fokus flyttas genast till vad som försiggår utanför rummet där vi sitter. Adam springer därefter förbi mig och ut ur rummet. Han blir genast hämtad av Eva som försöker sätta honom på hans stol. Adam protesterar och skriker *mamma!* Eva negligerar detta och försöker nu rikta hans uppmärksamhet till ett par leksakshästar med tillhörande hopphinder. Försöket lyckas och Adam blir instruerad att hoppa med hästarna över hindren. Eva plockar därefter fram en iPad som hon ger till Adam. Adam startar appen<sup>3</sup> ”Färgmonstret” som går ut på att man ska mata en monsterfigur med olika frukter genom att dra in dessa i monstrets mun. Han får använda iPaden i uppskattningsvis en minut.

Efter att ha tagit ifrån Adam iPaden börjar Eva träna Adam i att imitera vad hon säger, bl.a. *mamma, pappa, fiffi och tut tut*. Eva tar därefter fram en leksaksbil och ett leksaksgarage. Hon frågar: ”Vad säger bilen?, *tut tut!*, Adam säg *tut tut!*” Adam är tyst. Eva upprepar uppmaningen men Adam förblir tyst. Han försöker köra in med bilen i garaget men hindras. Eva säger ”nej! Jag vet att du kan!” Adam blir frustrerad och ledsen och hans uppmärksamhet dras till iPaden. Eva försöker igen: ”säg *tut tut!*” Adam skakar på huvudet. Eva upprepar uppmaningen ett antal gånger varpå Adam slutligen utbrister ”*tut tut!*” och får köra in bilen i garaget. Han blir belönad med att få använda iPaden i ytterligare en minut. Eva förklarar nu för mig att iPaden är det föremål som just nu fungerar bäst som belöning.

Eva Uppmanar Adam att imitera henne när hon gör grimaser. Adam imiterar och får tillbaka iPaden. Eva fortsätter uppmana Adam att ta på näsan, ta på huvudet Adam gör som hon säger och sträcker sig därefter efter iPaden. Eva tillgodoser inte hans önskan utan fortsätter uppmana honom att ta på huvudet, ta på magen, ta på näsan. Efter att ha härmat Eva får han tillbaka iPaden. Efter en kort stund uppmanas Adam måla en ”fyll i” bild föreställande en bil.

---

<sup>3</sup> Appen (singular), eller Appar är en försvenskning av det engelska ordet *apps* som är ett samlingsnamn för olika slags program och spel som kan användas på s.k. smartphones och surfplattor av olika slag, såsom iPhone och iPad.

Adam börjar måla men slutar efter en kort stund. Han uppmanas måla lite till. Han får därefter tillbaka iPaden som tas ifrån honom efter ungefär en halv minut.

Eva frågar under samtliga 3 IBT tillfällen Adam upprepade gånger om han kan "lägga lika". Med detta menas att Adam ska härma Eva när hon på olika sätt lägger geometriska figurer i en följd ovanpå varandra. De geometriska figurerna består av ett antal blåa och gula trianglar, kvadrater och cirklar i ett mjukt plastmaterial. Adam börjar med lägga figurerna ovanpå varandra varpå Eva utbrister "Inte bygga torn! Lägg *lika!*" Adam parar ihop blå figur med motsvarande gul. Eva uppmuntrar: "*Bra!*" Hon upprepar: "Lägg *lika!*" Adams uppmärksamhet dras kontinuerligt till iPaden, men han klarar efter ett antal uppmaningar uppgiften. Han får därpå iPaden i en minut varpå den tas ifrån honom.

Olika leksaker och föremål används medvetet under samtliga tillfällen. Vid ett av tillfällena tar Eva fram en pippidocka, en häst och en tallrik. Hon frågar om Adam vill ha pippidockan. Eva överräcker pippidockan till Adam som genast ger tillbaka den. Adam härmar en häst och tillfrågas om han vill ha hästen. Adam härmar på nytt en häst och får hästen av Eva. Adam ger tillbaka hästen till Eva. Eva fortsätter fråga Adam i tur och ordning om han vill ha pippi, hästen och tallriken. Adam skakar på huvudet. Eva frågar då om han vill ha iPaden. Adam nickar. Han får iPaden och använder den en minut innan den på nytt tas ifrån honom.

Aktiviteten fortsätter med att Adam och Eva spelar Lotto med kort föreställandes olika djur. Adam uppmanas börja ta ett kort. Kortet föreställer en gris. Eva frågar: "Grisen, vad säger den?" Adam härmar en gris och får beröm. Han uppmanas ta ett nytt kort som föreställer en häst. Han uppmanas härma en häst. Detta scenario fortsätter under ett par minuter och avslutas med att Adam får använda iPaden en stund. Adam spelar ett spel (en "app") som går ut på att baka tårta. Eva ställer frågor under tiden och bekräftar därigenom de olika momenten i spelet som Adam utför: "ska vi baka tårta? Va gott! En hög tårta! Är det grädde? Är det strössel?" Eva tar efter ett par minuter ifrån Adam iPaden och frågar om de ska sjunga en sång

Eva sjunger *Nyss så träffa jag en krokodil* och *Imse vimse spindel* med tillhörande rörelser. Adam imiterar med till synes stor förtjusning. Han får därefter tillbaka iPaden och fortsätter baka tårta. Efter några minuter tas iPaden ifrån honom och han uppmanas att ställa sig upp. Han blir instruerad att knacka i väggen, hoppa på golvet och hoppa på ett ben. Han utför dessa moment och får tillbaka iPaden. Denna gången får han använda den en längre stund. Efter en stund avslutas aktiviteten med att Eva tar fram en PECS-bild föreställande en toalett och säger "Nu ska vi gå och kissa!"

### **6.2.2. Att göra aktiva val genom AKK**

Under observationerna har jag flera gånger sett hur Eva på olika sätt försöker styra Adam till att välja själv, alltså att göra aktiva val. I IBT träningen tydliggörs detta flera gånger vilket jag nu kommer exemplifiera. Vid IBT tillfällets början visar Adam en stor oro. Han gnäller och har svårt att sitta still. Han går till dörren som jag har stängt och låst. När han upptäcker att han inte kan ta sig ut fortsätter han till bokhyllan, gör en gest till Eva och utbrister "*tut tut!*" Eva svarar: "Du får den *sedan!*" och syftar på en gul leksaksbil som står i hyllan. Eva tar fram en pekbok som föreställer olika föremål och djur på en bondgård. Hon pekar på de olika bilderna och uppmanar Adam att peka på och härma de olika djuren. Efter en kort stund lägger Eva undan boken och tar fram en blå låda med olika leksaker. Hon frågar Adam om han vill leka med något i lådan. Hon tar fram en burk såpbubblor. "Ska vi blåsa såpbubblor?" frågar hon. Eva börjar blåsa såpbubblor till Adams förtjusning. Han tittar på och försöker

fånga såpbubblorna med sina händer. Efter någon minut lägger Eva undan såpbubblorna och tar fram en ”fyll i” bild föreställande ett hjärta. Hon ger Adam en blå krita, och utan att de båda säger något börjar Adam ”fylla i” hjärtat med blå färg. Efter att ha berömt Adam hur fint han målar erbjuder Eva honom att välja en leksak ur den blåa lådan. Adam skakar på huvudet. Eva överränner då istället iPaden till honom. En minut passerar innan hon tar ifrån honom iPaden.

De valen som Adam gör här är att själv välja vilken färg hjärtat ska ha samt att han tydligt visar att det är iPaden han vill ha och inget annat. Naturligtvis är det uppenbart så att Eva ger honom en riktning, dvs Adam erbjuds olika föremål för att därefter förväntas göra olika val. Det blir dock ännu tydligare vid ett annat tillfälle att Adam faktiskt opåverkad av styrning kan välja själv. Detta skedde under en av samlingarna som jag observerat. Samlingen ifråga är en temasamling där en av pedagogerna talar med barnen om vad en kompis är och vad en kompis gör. Adam sitter i Evas famn. Hans uppmärksamhet förskjuts snabbt från samlingen till en legobit som ligger på golvet. Han lämnar Evas famn för att gå och undersöka legobiten. Eva försöker hämta tillbaka Adam som inte alls verkar upplagd för det. Han gråter, skriker och uttrycker oro med sitt kroppsspråk. Han visar tydligt att han istället vill gå in i lekrummet som vid tillfället är låst. Efter en kort stund lyckas Eva lugna ner Adam tillräckligt för att han ska kunna fortsätta delta i samlingen.

Eva tar fram en AKKtiv komigång karta som föreställer olika frukter. Barnen uppmanas peka på vilken frukt de vill ha. En av pedagogerna skär upp frukt. Adam går till strömbrytaren för taklampan. Han tänder och släcker upprepade gånger. Eva försöker tala med honom och erbjuder honom frukt. Adam tar AKKtiv kartan och lägger den på bordet som står framför soffan där samlingen äger rum. Därefter går han till en låda där det finns tuschpennor och papper. Eva frågar honom om han vill rita. Adam nickar. Det här är första gången som Adam gör ett aktivt val enligt Eva! Eva plockar förtjust fram papper och pennor till Adam som entusiastiskt börjar rita. Under tiden visar hon bilder i A4 format på olika figurer som uttrycker olika känslor. Eva visar de olika ”känslofiguerna” och samtalar med barnen om hur man ser ut när man är glad, ledsen, arg, rädd etc. Adam har nu slutat rita. Han går tillbaka till samlingen och tar Evas hand. Adam leder Eva till dörren in till lekhallen. Eva: ”Nä, vi ska inte gå in dit nu!” Adam går då tillbaka till bordet och fortsätter rita.

### 6.2.3. Kognitiv träning

Under de första två IBT tillfällena som jag observerar tar Eva ofta fram foton på Adam där han utför olika saker. Det kan också vara foton på Adams familjemedlemmar i olika situationer. Ett av foton som används är när Adam åker skidor. Eva frågar ”Vem åker *skidor*?” Hon tar fram ytterligare foton som föreställer Adam när han gungar, cyklar och hoppar studsatta. Hon lägger dem på rad på bordet. Hon upprepar ”vem åker *skidor*?” Efter ett par försök pekar Adam på bilden av sig själv åkandes skidor. Eva ger honom då iPaden som efter uppskattningsvis 10 sekunder tas ifrån honom. ”Vem *cyklar*?” frågar hon. Eva byter ordning på bilderna och frågar på nytt ”vem *cyklar*?” Hon tar fram iPaden på nytt och visar den för Adam utan att ge den till honom. Adam pekar efter att ha pekat till synes på måfå ett par gånger på samtliga bilder till slut på sig själv när han cyklar. Han får nu använda iPaden under någon minut. Eva tar fram nya bilder, denna gång på Adams familj. ”Nu vill jag att du pekar på *pappa*!” Adam pekar. ”Bra! Kan du peka på *mamma*, Var är *mamma*?” Adam pekar på sina systrar innan han pekar på bilden av sin mamma. Eva tar därefter undan bilderna på familjen.

Efter en dryg månad gör jag ett återbesök på förskolan och deltar återigen som observatör i en IBT aktivitet. Eva berättar inför detta tillfälle att hon slutat peka på bilder av personer och ställa frågor i stil med ”vem gungar”. Istället uppmanas Adam peka på figurer i böcker för att träna sig till ett mer abstrakt tänkande. Eva berättar att man satt upp nya PECS bilder på olika ställen på förskolan sedan mitt senaste besök, bl.a. en bild på en iPad. Flera av bilderna föreställer sekvenser som beskriver t. ex att ta av och på kläder. Denna typ av bilder är efterfrågade av Adams föräldrar eftersom de vill att han ska träna på vardagliga saker som att veta i vilken ordning han ska ta på sig kläderna, vilken ordning man utför olika moment på toaletten etc. Tidigare har fokus mer lagts på bilder som tränar kognitiva aspekter som minne och abstrakt tänkande på IBT än på praktiska göromål såsom t. ex av och påklädning. Eva berättar att varje barn får använda iPaden i tio minuter enligt ett schema. Adam, som sedan tidigare är van vid att få sitta själv med iPaden under exempelvis IBT, uppvisar ofta en stark frustration över detta, säger Eva. Ibland kan han bli hysterisk om han inte ges möjlighet att använda iPaden. Adams föräldrar tycker det är bra att han får träna att vänta på sin tur i dessa situationer.

#### **6.2.4. Att känna igen visuellt**

Det tredje och sista IBT tillfället äger rum ungefär en månad efter de två första. Eva berättar att Adam under tiden som förflutit mellan dessa tillfällen börjat intressera sig alltmer för bokstäver. Han har ännu inte fått någon uppfattning om hur bokstäver ska användas, men kan enligt Eva med hjälp av klossar med bokstäver tryckta ovanpå, återskapa ord han sett på exempelvis TV eller på en dator. Det kan i vissa fall röra sig om långa och avancerade ord. För att ta fasta på detta intresse tar Eva under observationstillfället fram laminerade kort föreställande olika djur. Hon tar också fram ytterligare kort med olika djurnamn skrivna med versaler. Återigen uppmanar hon Adam att härma henne genom att lägga lika. Detta moment lyckas inte till att börja med. Adam behöver flera försök innan det blir rätt. Eva fortsätter med att ta fram kort föreställande en elefant och en hund. Dessa kort har ingen text skriven under respektive bild. Istället tar Eva fram andra kort med enbart orden HUND och ELEFANT. Eva försöker nu få Adam att koncentrera sig på att lägga dessa kort lika. Denna gång lyckas Adam på första försöket. iPaden fungerar inte som belöning vid detta tillfälle eftersom den används av andra barn i en annan del av förskolan. Istället tar Eva fram en ballong som hon blåser upp. Hon räcker därefter ballongen till Adam som med stor förtjusning och under glada rop blåser ut luften.

Nu tar Eva fram kort föreställande siffror från 1-5. Hon lägger dem i ordning framför Adam på bordet. Eva uppmanar Adam att peka på dem i rätt ordning. Han börjar peka, till synes på måfå. Eva uppmanar Adam att fokusera. Efter ytterligare några försök pekar Adam på siffrorna i den ordning som Eva säger. Eva fortsätter genom att ta fram bilder på bokstäver. Som tidigare uppmanar hon Adam att lägga lika. Adam utför detta moment utan några problem. Aktiviteten fortlöper genom att Eva tar fram 5 laminerade kort föreställande versaler av bokstäverna A D A M. Hon lägger först en uppsättning kort framför sig själv på bordet och därefter en uppsättning till Adam. Han uppmanas därpå att återigen lägga lika vilket han klarar bra. Eva fortsätter med liknande övningar i ytterligare några minuter, bl. a används kort med orden LEGO, RUTSCHKANA och PELSIN.

## 6.2.5. Begreppsförståelse, kroppsuppfattning, motorik och perception

Under IBT tillfällena tränas också kontinuerligt moment som har med begreppsförståelse, kroppsuppfattning, motorik och perception att göra. När det gäller perception berättar Eva att det kan röra sig om att försöka lära Adam skilja mellan hårt och mjukt, varmt och kallt eller blött och torrt. Vad gäller begrepp kan det handla om alltifrån att skilja på föremål av samma sort men olika storlekar, t. ex en *stor* boll och en *liten* boll, eller att skilja på två olika sorters föremål, exempelvis en *boll* och en *bil*. Vidare kan det också handla om att för Adam försöka lista ut vilka föremål som hör ihop, alltså förmåga att kunna associera.

Vid ett tillfälle plockar Eva fram en pippidocka, en osthyvel, en PECS bild föreställande en ost, en gaffel, en kniv och ett får i hårdplast. Hon lägger gaffeln, kniven och fåret framför Adam och frågar ”vad hör ihop?” Adam parar ihop gaffeln och kniven. Eva lägger då fram ett glas och en karaff som Adam också parar ihop. Eva tar fram en boll och en bil. Hon frågar: ”kan du ge mig bollen?” Adam ger henne bollen varpå hon byter ordning på föremålen. Hon uppmanar: ”Välj!” Adam skakar på huvudet. ”Jo, det ska du!” replikerar Eva. Eva tar fram en gul leksaksbil som hon ger till Adam. Han tar emot bilen och börjar undersöka den. Eva lämnar rummet under en kort stund. Adam verkar inte ta någon notis om detta. Inte heller verkar han bry sig om min närvaro.

Efter en kort stund återvänder Eva och finner att Adam sitter kvar där hon lämnade honom. Hon berömmar honom för att han stannade på sin plats. Hon tar ifrån honom leksaksbilen och tar fram en stor och en liten leksakshäst. Hon ber Adam ge henne den stora hästen och därefter den lilla. Adam utför detta utan problem och blir belönad med att få tillbaka den gula leksaksbilen. Eva fortsätter med att först ta fram en stor och en liten giraff och frågar som tidigare om Adam i tur och ordning kan ge henne först den stora och sedan den lilla giraffen. Ett liknande scenario äger rum när Eva tar fram en stor och en liten boll. Adam klarar samtliga moment utan problem eller protester och blir belönad med att få använda den gula leksaksbilen. Vid detta laget har Adam också börjat leta efter vad Eva tolkar är iPaden. Hon talar om för honom att iPaden inte finns här just nu och att det inte är någon idé att han letar efter den.

Aktiviteten fortsätter med att Eva tar fram två remsor med hushållspapper. En av remsorna är torr och den andra är blöt. Hon instruerar Adam att först ge henne det torra pappret och sedan det blöta. Adam verkar inte förstå instruktionerna först och gör tvärtemot. Försöken upprepas ett par gånger innan det blir rätt. Eva tar fram en ballong och frågar Adam om de ska blåsa. Eva blåser upp ballongen och ger den till Adam som genast under stor förtjusning släpper ut luften. Eva tar fram tråklossar i olika färger och uppmanar Adam att ”göra lika”. Eva bygger torn och Adam härmar. Momentet upprepas ett par gånger utan protester eller bekymmer av annat slag. Finmotoriska övningar ges också utrymme inom ramen för IBT. Ett exempel är att Eva vid samtliga de observerade tillfällena använt saxar och pappersremsor för att träna Adam i att klippa. Vid samtliga tillfällen har det handlat om smala pappersremsor som Adam har fått öva sin finmotoriska förmåga att klippa i. Även kroppsuppfattningen har tränats vid alla de observerade tillfällena. Kontinuerligt har Eva frågar och visuellt visat Adam med gester om han exempelvis vet var näsan, huvudet och magen är. Han har då dels imiterat Eva när hon visar var respektive kroppsdelar är på sin egen kropp och därefter blivit uppmanad att själv både peka på och ta på sin egen kropp för att visa att han har förstått instruktionerna.

### 6.3. Inkludering och delaktighet genom AKK

Att använda AKK i samspelssituationer med Adam gör att han kan inkluderas i aktiviteter han annars inte skulle kunnat delta i, förklarar Eva. AKK i form av bilder och föremål hjälper honom förstå vad han förväntas göra och bidrar till att han kan göras delaktig och vara med och påverka i olika situationer. Adam har med hjälp av bilder och konkreta föremål fått möjlighet att uttrycka sig på ett sätt som gör att omvärlden förstår honom, vilket han inte hade innan. Eva menar att Adam tack vare AKK som stöd kan gå i en vanlig förskola. Han utvecklas hela tiden. Eva anser att fördelarna med AKK generellt är att det är ett arbetssätt som innebär att Adam, och andra barn med funktionsnedsättning, kan umgås med typiska barn och fungera i en grupp. Att använda AKK i arbete med barn som har autism är ett självklart kommunikationsredskap, anser hon. Däremot är det lätt att falla tillbaka i "bara prat" när det gäller typiska barn, upplever Eva:

"Ibland upplever jag att de typiska barnen pratar mindre. Om det beror på att de vill peka på bilder istället för att prata så får man säga till dem att "du får *prata* också, för det kan du!"

De situationer som det blir mest tydligt att Adam görs delaktig, enligt min tolkning, är den "fria leken" samt matsituationer. Jag har observerat en fri leksituation där Eva samspelar med Adam och de andra barnen. Denna aktivitet äger rum i lekhallen. Längst bort till höger i lekhallen finns en trappa som leder upp till ett loft. Aktiviteten börjar med att Adam går upp för trappan till loftet. Eva frågar om han vill komma ner. Adam börjar kasta och sparka ner bollar till de andra barnen i lekhallen. Därefter går han långsamt och avvaktande ner för trappan. Eva kastar en boll till Adam som träffar honom ovanpå huvudet. Det resulterar i en nick. De andra barnen uttrycker förtjusning över detta. Eva instruerar sedan Adam att kasta bollen till en flicka jag kallar Klara. Han kastar bollen till Klara med hjälp av Eva. Eva: "Kasta Adam, Kasta till Klara!" Klara kastar tillbaka bollen till Adam. Eva: "Fånga Adam, Här kommer den! Studsa bollen! Kan du kasta bollen till mig Adam?" Eva försöker enligt min tolkning här att göra Adam delaktig i aktiviteten med de andra barnen. Hon försöker få Adam att göra ett aktivt val genom att entusiasmera honom att ta initiativ att kasta, studsas och fånga bollen i samspel med sig själv och andra barn. Eva ställer genomgående frågor under aktiviteten och uppmanar Adam att vara aktiv, t. ex: "Vad ska jag göra nu då? Ska jag kasta upp den? Nu får du nicka!"

En situation där jag upplever att Eva har svårare att både styra Adam, behålla hans intresse på aktiviteten och kunna göra honom delaktig är under en aktivitet kallad *röris*. Röris äger rum i lekhallen och syftar enligt min tolkning till att träna grovmotorik och koordinationsförmåga till musik. Här kan jag se att autismproblematiken blir extra tydlig. De största svårigheterna generellt när det gäller barn med autism ligger inom kommunikation och socialt samspel, skriver Alin-Åkerman och Liljeroth (1998). Det visar sig också tydligt i nedanstående situation. Även förmågan att låtsas, alltså att kunna föreställa sig skeenden, företeelser och att kunna skapa sig en bild av hur andra människor och djur tänker, känner och agerar i olika situationer, är begränsad under röris. Det blir med andra ord tydligt att Adam saknar en theory-of-mind (Dahlgren, 2004; Frith, 2000; Gillberg, 1999; Gillberg & Peeters, 2002; Wing, 1998).

Röris börjar med att barnen placeras i en ring mitt på golvet i lekhallen som är gemensam för förskolans fyra avdelningar. Signaturmelodin till Pippi Långstrump spelas upp på en CD spelare. Barnen får korta instruktioner av två pedagoger som håller i aktiviteten. Klappa på låren, klappa på magen, gå runt i ring medsols, armarna i luften, röra sig från sida till sida avverkas snabbt under låtens gång. Adam imiterar Evas rörelser till en början men tappar efter

en kort stund intresset. När nästa låt börjar spelas (*Nu vill jag bara dansa*), har Adam helt förlorat intresset. Eva gör sitt bästa för att återföra Adams fokus på aktiviteten. Adam lägger sig på golvet varpå Eva lyfter upp honom i sin famn och dansar med honom en stund. Sången *En elefant balanserade* tar vid. Barnen låtsas på uppmaning av de båda pedagogerna att de balanserar på en ”spindeltråd” på golvet. Samtliga sträcker sedan upp armarna i luften varpå de sedan ställer sig på alla fyra. I denna ställning sträcker sedan samtliga, förutom Adam, upp antingen höger eller vänster bakben i luften för att, som det uttrycks av pedagogerna, kunna ”balansera på 3 ben”. Därefter springer barnen ”på stället” där de står.

Adam har vid det här laget återigen förlorat intresse och fokus på aktiviteten. Han lämnar ringen och ställer sig under trappan i lekhallen. Trappan leder upp till ett loft där det finns en myshörna bestående av mjuka kuddar och madrasser. Även under trappan finns kuddar som lockar Adams intresse mer än pågående aktivitet. Adam får lotsning tillbaka av Eva som leder honom tillbaka in i ringen. Övriga barn har nu blivit instruerade att ”hoppa på stället”. En kombination av att hoppa på stället, hoppa runt i ring samt att ”frysa” mitt i en rörelse tar vid. Adam lägger sig ner och kryper ihop med huvudet mot golvet. Han reser sig efter en kort stund. Övriga barn står nu stilla. De blir instruerade att lyfta båda armarna upp i luften. Alla barnen går på stället och pendlar kraftigt med armarna. Adam har gått tillbaka under trappan. Aktiviteten avslutas.

## 6.4. PECS och pekprat

Runtom på förskolan finns alltifrån lösa bilder till hela bildscheman uppsatta på olika platser. Tamburen, toaletter, hemvist, lekrum och lekhall har alla utrustats med PECS (Picture Exchange Communication System) bilder som visar olika föremål och som beskriver olika händelseförlopp. Användandet av PECS-bilder genomsyrar kommunikationen mellan Eva och Adam. Framförallt i situationer som är *styrda*. Vad jag menar med styrda situationer är alltså samtliga rutiner såsom matsituationer, samlingar, toalettsituation, av och påklädning vid uteaktivitet osv. Också de andra barnen ges möjlighet att kommunicera via PECS-bilder, både med varandra och i kommunikationen till Adam. Detta blir extra tydligt i framförallt matsituationerna. Att pekprata är också en metod som nyttjas frekvent i matsituationerna. Som tidigare nämnts är pekprat en metod där den vuxne pekar på de viktigaste bilderna/symbolerna som betonas i ett samtal (Heister-Trygg, 2012; Thunberg, 2011, a).

Under samtliga måltider sitter Adam bredvid Eva som fungerar som hans huvudsakliga språkrör gentemot de andra barnen. Under fruktstunden som äger rum i direkt anslutning till en aktivitet kallad ”röris” sitter samtliga barn på en grå matta på golvet i lekhallen. Där blir de serverade vatten och frukt. En AKKtiv komigång karta med bilder föreställandes olika frukter används där barnen först får peka på vilken frukt de vill ha innan pedagogerna serverar dem. Adam tittar helt kort på kartan utan att till synes vara intresserad varken av att välja frukt eller att delta i fruktstunden. Adam får ett äpple av Eva som han tar ett litet bitt av. Han lägger sedan äpplet på golvet. Adam börjar gå runt i en cirkel utanför mattan runt de andra barnen för att strax därpå lämna aktiviteten. En rutschkana som är fäst i en av ribbstolarna på en av lekhallens väggar har fångat hans uppmärksamhet. Efter att ha åkt rutschkana en gång, gått till ett fönster bredvid rutschkanan och slutligen försökt gå ut genom den låsta dörr som leder in till grannavdelningen, går Adam tillbaka till Eva. Han blir där instruerad: ”antingen så biter du eller så spottar du ut i glaset!” Adam går bort till bordet bredvid soffan där jag sitter. Han sätter sig på bordet en kort stund för att sedan springa tillbaka till Eva. Fruktstunden är nu slut.



Under lunchen sitter Adam till vänster om Eva. Han har ett antal PECS bilder vid sidan av sin tallrik. De andra barnen har tillgång till 2 AKKtiv komigång kartor där de får pekprata vad de vill ha. Eva serverar Adam mat, pekar kontinuerligt på PECS bilderna och ställer frågor. Adam överränner bilder till Eva när han vill ha mera pastaskruvar och vatten. Efter en stund frågar Eva om Adam är färdig varpå han överränner en bild som betyder "tack för maten". Den här situationen är generellt lugnare än fruktstunden som avlöste "röris". Lunchen föregås av samling. Min tolkning är att Adam är i en lugnare sinnesstämning precis som övriga barn vid bordet. Adam har därigenom generellt större möjlighet att koncentrera sig och har sina PECS bilder till hands, vilket inte var fallet under fruktstunden. Hela aktiviteten fortlöper under lugna former.

Precis som under lunchen sitter Adam till vänster om Eva under mellanmålet med ett antal PECS-bilder framför sig. Mellanmålet föregås av fri lek i lekhallen där Adam har lekt en bollek tillsammans med Eva och de andra barnen. Det märks på Adams sinnesstämning att han fortfarande är "uppvarvad" efter denna aktivitet. Barn med autism har generellt, som tidigare beskrivits, svårare än typiska barn att "gå från en aktivitet till en annan" vilket jag upplever är ett bekymmer för Adam i detta fall då han verkar ha mycket oro i kroppen. Flera gånger stoppar han sin tröja i munnen och får då tillsägelser av Eva. Precis som under lunchen använder de andra barnen AKKtiv komigång kartor som komplement för att uttrycka sina önskemål. De blir uppmanade att också med tal uttrycka vad de vill ha av Eva.

Adam verkar inte vara hungrig utan skickar flera gånger bilden som föreställer vatten till Eva. Han sveper i sig ett par glas men vill fortfarande ha mera. Eva frågar honom vad han vill äta och ger honom samtidigt en PECS-bild föreställande en smörgås. Det blir enligt min tolkning tydligt att hon försöker styra Adam till att äta något. Adam skickar tillbaka bilden till Eva som serverar honom en smörgås. Adam överränner kort därefter en bild föreställande smör. Ett annat barn som vi kan kalla för Anna sitter samtidigt och brer smör på sin smörgås. Adam tar då bilden med smör från Eva och ger den istället till Anna. Eva uppmanar Adam till att vänta. Adam verkar bli frustrerad och stoppar på nytt in sin tröja i munnen. Han blir förmanad av Eva. Adam skickar istället bilden på vattnet till Eva som säger stopp och direkt ger tillbaka bilden:

"Nä, jag tänker inte ta emot den! Du får äta din smörgås!"

Eva tar upp Adams smörgås, pekar på den och uppmanar honom att äta. Adam tar under protest upp smörgåsen och äter en liten bit. En liten stund passerar varpå Adam överränner PECS-bilden med "tack för maten" till Eva. Han får då gå från bordet.

## 6.5. Samtalsmatta

Evas förhoppning är att AKK på sikt kan utvecklas till att bli ett naturligt arbetssätt för alla barn i förskolorna i kommunen. Hon berättar att man på förskolan nyligen börjat arbeta med metoden samtalsmatta. Samtliga i personalen har genomgått en grundutbildning på DART. Eva berättar att hon som ensam pedagog på förskolan har genomgått fullständig utbildning i samtalsmatta och därför blivit certifierad i denna metod. Det innebär att hon kan vidareutveckla metoden på förskolan och har befogenhet att utbilda andra. Eva har också planer på att introducera denna metod i sitt arbete med Adam:

”Jag har ännu inte provat samtalsmatta med Adam. Däremot har jag visat mattan för honom och använt de bilder som jag vet att han tycker om vid dessa tillfällen. Jag ser samtalsmattan som en hjälp och ett komplement till att kunna föra ett samtal, inte som en ersättning.”

## 7. Diskussion

Detta kapitel inleds med en Metoddiskussion där livsvärldsfenomenologins och etnografins betydelse för resultatet diskuteras med tillhörande tolknings och analysverktyg. Kunskap ur olika forskningsdiscipliner är något specialpedagogiken alltid präglats av. Betydelsen som exempelvis medicinsk forskning har för den aktuella studien problematiseras här i ett specialpedagogiskt perspektiv. Det kommunikativt relationsinriktade perspektivets relevans diskuteras i anslutning till inkluderingsbegreppet och AKK.

Resultatdiskussionen fokuserar delaktighet i olika observerade situationer samt de tolkningar och slutsatser som där gjorts. Vidare diskuteras bildstödet betydelse för Adams kommunikativa utveckling. Analyser som gjorts ur observationer genomförda under de olika IBT tillfällena presenteras. Evas inkluderingsarbete åskådliggörs och iPadens funktion inom förskolan ifrågasätts. Förslag till hur studien skulle kunna fördjupas för att därigenom kunna öka trovärdigheten läggs fram.

Specialpedagogikens och den praktiserande specialpedagogens betydelse för AKK inom förskolan syftar till att skapa förståelse kring vad jag upplever som nödvändigt och relevant i detta arbete. Exempelvis diskuteras samarbete med organisationer utanför förskola och skola, kunskapsspridning om AKK samt idén om en skola för alla. Jag argumenterar för tidiga AKK insatser och dess betydelse för det lilla barnet i förskolan via tidigare forskningsresultat. Kapitlet avslutas därefter med en diskussion om förslag till fortsatt forskning.

### 7.1. Metoddiskussion

Livsvärldsfenomenologi i kombination med hermeneutik har enligt min uppfattning varit en funktionell och flexibel forskningsansats som passat studiens syfte bra. Flexibel, eftersom livsvärldsfenomenologi tillåter flera olika metoder för insamling och bearbetning, s.k. *metodkreativitet* (Fangen, 2005). Metodkreativiteten har utnyttjats genom att jag kombinerat litteraturstudier med observationer och en intervju. Således uppstår en fusion mellan epistemologi och ontologi då de filosofiska aspekterna i livsvärlden möter de mer pragmatiskt, teoretiskt inriktade aspekterna i hermeneutiken. Därtill har *etnografi* använts som metod i observationsstudierna.

Att använda epoché (Bengtsson, 2005), alltså att sätta sin förförståelse inom parentes, har varit en ständigt närvarande utmaning i denna studie. Att med ett öppet sinne försöka gripa sig an forskningsproblemet och bortse från sina egna förutfattade meningar kan bli problematiskt när man har en pedagogisk bakgrund där man kommit i kontakt med barn med autism samt tagit del av forskningsresultat om AKK. Innan studiens praktiska del tar vid har man redan skapat sig föreställningar om vad autism kan vara samt hur olika metoder och redskap inom AKK kan användas. Min förförståelse i föreliggande studie kan ses lite grand som ett tveeggat svärd. Den hermeneutiska cirkeln med meningskoncentrering och meningskategorisering (Bengtsson, 2005; Fangen, 2005) har varit ständigt närvarande i mitt bakhuvud som analysverktyg vid sammanställandet av resultatet.

Jag har eftersträvat att genomgående under arbetets gång försöka ha ett öppet sinne. Samtidigt blir det tydligt vilken balansgång det innebär att bedriva specialpedagogisk forskning eftersom hänsyn måste tas till skilda forskningsdiskurser och traditioner inom såväl medicin som pedagogik. Jag upplever att man blir lite av en kameleont under resans gång beroende på vilken forskning man för tillfället studerar. Med de specialpedagogiska glasögonen aktualiseras begreppen det relationella kontra det kategoriska perspektivet (Emanuelsson m. fl, 2001) vid sådana tvärvetenskapliga studier. Samtidigt är det min övertygelse att det är berikande och lärorikt att inte bli ”insnöad” i endast *en* forskningsdisciplin. Det är viktigt att påminna sig om att det inte finns några ”sanningar”. Det handlar om att tolka för att skapa något som blir begripligt för mig själv och andra. Frågan om att skapa förståelse, *sensemaking* (Gerrbo, 2012), har ständigt varit aktuell.

Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun har fyllt sitt syfte på ett för studien fördelaktigt sätt. Jag har haft stor användning av intervjudata från Eva som vad jag upplever har hjälpt till att djupare åskådliggöra och förtydliga fenomen som observerats samt delgivit mig sina tankar, upplevelser, erfarenheter och kunskap om vad AKK innebär för henne. Jag fick genom intervjun också tillfälle att ytterligare genom Eva fördjupa min förståelse för Adams totala situation i förskolan. Att jag fått möjlighet att följa Eva och kontinuerligt genom mina besök föra en dialog har ytterligare bidragit till en djup insikt i hennes livsvärld och en förståelse för hennes AKK-arbete. Insikter jag upplever att jag nog inte skulle uppnått om jag valt att intervjua flera informanter i skilda verksamheter. Begreppet *triangulering* (Fangen, 2005) blir centralt då kombinationen litteraturstudier, observationer och intervju använts. Fokus har legat på hur pedagogen samspelade med barnet, med tillhörande AKK-metoder, genom ett antal olika aktiviteter, på olika dagar och vid olika tidpunkter. Därigenom blev jag också medveten om barnets styrkor, svagheter, förutsättningar och möjligheter till deltagande och interaktion med andra.

Att få ta del av Evas livsvärld som pedagog med AKK som verktyg har varit ett stort privilegium. Hon har visat vad det kan innebära att i praktiken arbeta med AKK. Jag vill påstå att hon vidgat min horisont som forskare i den meningen att jag, förutom att ha tillskansat mig ny kunskap, faktiskt blivit ännu mer nyfiken på vad AKK är nu än när jag först påbörjade studien. De erfarenheter jag fått och den nyfikenhet som väckts hoppas och tror jag kan komma till nytta för mig i mitt kommande yrke som specialpedagog. Nyckeln till en fungerande kommunikation hos barn med autism, och andra typer av funktionsnedsättningar, står att finna inom AKK. Svårigheten och utmaningen blir att ta hänsyn till individuella aspekter och de förutsättningar en verksamhet har att kunna tillgodose dessa. Inkluderingsarbetet blir i detta sammanhang centralt. Kunskapen om barns egna uppfattningar om i vad och hur mycket de önskar vara delaktiga måste ökas. Samtidigt får man inte glömma att visa hänsyn och respekt för föräldrars kunskaper, önskemål och behov. Föräldrar är alltid experter på sina egna barn!

Det kommunikativt relationsinriktade perspektivet fokuseras till de kulturella, praktiska och sociala sammanhang som barnet ingår i (Ahlberg, 2007). Om AKK appliceras till det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, hävdar jag att en vidareutveckling av perspektivet äger rum. AKK som kontinuerligt används och som via kartläggningar och upprättande av en handlingsplan för kommunikation har anpassats för att fungera för en specifik individ där hänsyn tagits till dennes totala situation gällande vänner, viktiga vuxna och miljö bidrar till att utveckla kommunikation och socialt samspel inte bara hos individen själv utan hos alla som kommer i kontakt med individen.

## 7.2. Resultatdiskussion

Resultat som framkommit via observationerna rörande delaktighet är bl.a i måltidssituationer där Adam tillsammans med Eva och de andra barnen använder lösa PECS bilder och AKK-tiv komigång kartor för att pekprata. Min tolkning blir att Adam därigenom ges möjlighet att göra aktiva val. Han blir dessutom delaktig i situationen genom att han via bilder kan kommunicera och interagera med övriga barn och personal. Observationerna som fokuserar IBT visar att den visuella inlärningen stimuleras. Likaså visar Eva via *shaping* (imitering) att Adams verbala förmåga, kroppsspråk och mimik utvecklas. Vidare visar observationerna av IBT att Adam ges möjlighet att via exempelvis memoryspel träna turtagning. Han får lära sig att fokusera, koncentrera sig och att vänta. Belöningen sker oftast genom att han får använda iPaden som har visat sig vara det enskilda föremål han tycker bäst om. Via bilder som föreställer olika företeelser och situationer tränas Adam i att skapa *central koherens* (Dahlgren, 2004; Frith, 2000), alltså förstå sammanhang i sin omvärld. Hans abstrakta tänkande utvecklas genom att han lär sig känna igen bokstäver, siffror och geometriska former och på sikt lär sig grunderna i hur dessa kan användas. Även finmotoriska färdigheter tränas genom att rita och klippa. Adams perception tränas genom att han får känna på och undersöka hårda, mjuka, stora, små, blöta och torra föremål. Eva arbetar medvetet under observationerna med att försöka inkludera Adam i interaktion med de andra barnen. Förutom måltidssituationerna visas detta tydligt i den fria leken, och det scenario som utspelas där Eva och Adam tillsammans med de andra barnen kastar boll.

På denna förskola verkar iPaden mest användas för lek och rekreation. Erfarenheten säger mig att skolan i högre utsträckning än förskolan använder iPad i ett pedagogiskt syfte. Kanske beror det på att det är svårt för personalen att hitta funktionella och bra pedagogiska appar som är anpassade för förskolebarn? Kanske framförallt de förskolebarn som är i behov av särskilt stöd? Det kommer ju ständigt nya appar. Långtifrån allt som släpps ut på marknaden är tillräckligt "bra" för att kunna användas på ett vettigt sätt i pedagogisk verksamhet. Som Thunberg (2011, a) skriver verkar föräldrars kompetens vara hög rörande användande av iPad. Frågan är om deras kunskap utnyttjas tillräckligt av personal i förskolan?

Att via en ny studie få möjlighet att använda etnografi som huvudsaklig forskningsansats, och under en längre tid, tilltalar mig mycket. Under en mer omfattande studie skulle det också vara spännande att filma flertalet sekvenser där man själv som forskare deltar. Därigenom ges helt andra möjligheter att observera sig själv och de andra pedagogerna i socialt samspel med barn med autism. Det filmade materialet möjliggör också att man som forskare kan uppleva samma situation eller sekvens flera gånger. Flera intervjuer med olika pedagoger från olika verksamheter i olika kommuner skulle också leda till en större kunskap och en mer samlad bild av medvetenheten kring AKK och autism. Att intervjuerna kunde föregås av någon form av enkät kan medverka till att studiens olika resultat skulle kunna bli generaliserbara. Därigenom kunde också studiens reliabilitet öka.

### 7.2.1. Specialpedagogiska implikationer

Grunden till att lyckas ha ett fungerande AKK arbete i förskolan börjar med förskolechefen. En drivande förskolechef som tar vara på sin personals önskemål och kompetenser, och som förstår vikten av utbildning och fortbildning är nödvändig. Specialpedagogen har en avgörande betydelse i arbete med AKK. Specialpedagogen bör t. ex bidra med handledning och medverka vid upprättande av handlingsplaner. Arbete med AKK i förskolan gagnas av att

specialpedagogen är en aktiv part i upprättande av en pedagogisk plan som fokuserar för individen specifika AKK-insatser. Specialpedagogen bör också ombesörja att spetskompetens och konsultation i form av viktiga samarbetspartners såsom Barn och ungdomshabilitering och DART kopplas in när den egna kunskapen inte räcker till. Ett av specialpedagogens viktigaste uppdrag blir att kunna entusiasmera föräldrar och utveckla en förståelse hos dem i vad AKK är för något, vad fördelarna är samt hur det kan användas. Framförallt bör man visa dem att AKK inte är något "farligt" eller konstigt. Jag tycker Eva gör en bra sammanfattning när hon säger: "Det handlar om "att göra det ovanliga vanligt"." Att sprida sin kunskap till närliggande förskolor är viktigt. Det kan på sikt skapa en grund till att andra barn med autism och andra funktionsnedsättningar kan få en bättre situation i förskolan inte minst ur ett inkluderande synsätt.

Idén om *en skola för alla* handlar i grovt förenklad form om alla elevers rätt till reguljär skolgång (Gerrbo, 2012). Som bekant råder det inte skolplikt i förskolan, men begreppet känns ändå relevant eftersom de grundläggande förutsättningarna för det lilla barnet att kunna fungera i ett socialt sammanhang skapas inom förskolans kontext. Enligt Gerrbo (2012) handlar specialpedagogik och inkludering, om lärare själva får berätta, först och främst om social utveckling och delaktighet. Ett barn med autism i förskolan, eller för den delen en elev med autism i skolan, som inte ges möjlighet att med hjälp av AKK kunna uttrycka sig kommer med största sannolikhet att fara väldigt illa. Frågan man kan ställa sig i detta fall är om det då verkligen handlar om en skola för alla?

Branson och Demchak (2009) hävdar att tidig tillgång till olika AKK-metoder kan stimulera det lilla barnets inlärningsmöjligheter, eftersom forskning visar att det som lärs in under de tre första levnadsåren lägger grunden för hjärnans utvecklingsmöjligheter. *Hur* tidigt AKK-insatser kan påbörjas finns det sannolikt många olika uppfattningar om. Eva anser att man kan börja detta arbete så snart barnet förstår en bild. Enligt mitt synsätt ger tidiga AKK insatser det lilla barnet en grund i att kunna utveckla sina möjligheter att uttrycka sig. Min övertygelse är att tidiga AKK-insatser medverkar positivt till den kognitiva, språkliga och sociala utvecklingen. Forskning visar också att AKK motverkar problemskapande beteende när barnet får verktyg att uttrycka sig på ett sätt som kan förstås av omvärlden (Thunberg, 2011 a). Det bygger naturligtvis också på att förskolans sociala, kulturella, och praktiska sammanhang, i enlighet med det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007), så långt som möjligt kan anpassas till det lilla barnet i behov av AKK.

### **7.3. Förslag till fortsatt forskning**

Med tanke på att AKK fortfarande är ett relativt okänt begrepp inom förskolan, skulle det vara intressant att bedriva fortsatt forskning inom detta fält. Att få möjlighet att fördjupa studien och ta reda på vilka fler förskolor som arbetar med AKK i relation till barn med kognitiva funktionsnedsättningar i exempelvis västra Sverige kunde kanske vara ett tänkbart forskningsprojekt? Det finns enligt min mening flera tänkbara frågor som skulle kunna problematiseras i en sådan studie: Att undersöka fler pedagogers kunskaper, erfarenheter och arbetssätt kring arbete med AKK och barn med autism. Att vidare problematisera begreppen inkludering och delaktighet. Vad betyder dessa begrepp i ett vidare perspektiv knutna till exempelvis det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007)? En jämförande studie mellan en förskola som uteslutande arbetar med barn med autism och en förskola som arbetar inkluderande är också tänkvärt. Skillnader och likheter mellan dessa verksamheter skulle kunna studeras och problematiseras ur olika synvinklar. Vilken innebörd

har t. ex begreppet inkludering på en förskola som enbart har barn med autism i sin verksamhet? En intervjustudie med äldre barn med autism och deras erfarenheter av AKK skulle vara mycket intressant. Den skulle möjligtvis kunna genomföras med barn i mellan eller högstadiet eller varför inte rentav gymnasiet? I en sådan studie skulle frågor kring skolans inkluderingsarbete och om elevers delaktighet också ytterligare kunna problematiseras.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alin-Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1998). *Autism: möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH läromedel.
- Aspflo, U. (2010). *Aspflo om autism: kvalificerade insatser till barn och vuxna med autism i skola, gruppbostad och daglig verksamhet*. Enskededalen: Pavus utbildning.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies In Educational Sciences 248) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. Bengtsson, J. (red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (s. 9-58) Lund: Studentlitteratur.
- Bergh, M & Bergsten, C. (1998). *AKK på rätt nivå: Att träna och använda Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Sundbyberg: Handikappinstitutet.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (s. 251-274) Lund: Studentlitteratur.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Björk-Åkesson, E. (2009). Specialpedagogik i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. (s.17-33) Lund: Studentlitteratur.
- Blomgren, A, Breivik, R, Eberhart, B, Forsberg, J, Nilsson, L, Nolemo, M, & Thunberg, G. (2011). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn inom barnhabilitering*. Rapport publicerad av Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. Hämtad 2013-02-08 från <http://www.habiliteringschefer.se/ebh/kommunikation/kommunikation.html>
- Branson, D. & Demchak, M (2009). The use of Augmentative and Alternative Communication Methods with Infants and Toddlers with Disabilities: A Research Review. *Augmentative and Alternative Communication*, 25, (s. 274-286).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. Uppl 2*. Malmö: Liber.

- Byström, J & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. (Ny reviderad utgåva). Stockholm: Natur och kultur.
- Calculator, S (2009). Augmentative and Alternative Communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13, (s. 93-113).
- Clark, C, Dyson, A, & Millward, A. (Red.) (1998). *Theorising special education*. London and New York. Routledge.
- Dahlgren, S.O. (2004). *Annorlunda tänkande och informationsbearbetning vid autism*, Stockholm: Autismforum, Stockholms läns landsting.
- Danielsson, L & Liljeroth, I (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- DART. (2013). *AKK-punkten*. Hämtad 2013-02-08 från [http://www.dart-gbg.org/akk\\_punkten/](http://www.dart-gbg.org/akk_punkten/)
- Emanuelsson, I, Persson, B, & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, A. (2009). Barns delaktighet i förskolan. I A. Sandberg (Red.) *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd* (s. 203-218). Lund: Studentlitteratur.
- Falck, K. (1995). *Alternativ kommunikation*. (2:a uppl.). Umeå: SIH Läromedel.
- Falkmer, M. (2013). *From eye to us: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. (Doctoral thesis. Studies from Swedish Institute for Disability Research No. 43). Jönköping. School of Education and Communication. Hämtad 2012-12-18 från: <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:581674>
- Falkmer, M. (2009). Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan. *Särtryck ur Skolverkets rapport 334: 2009, Skolan och Aspergers syndrom: erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Stockholm: Skolverket.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Frith, U. (2000). *Autism – Gåtans förklaring*. Stockholm: Liber.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autism liknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gillberg C. & Peeters T. (2001). *Autism - Medicinska och pedagogiska aspekter*, Cura förlag.



- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, (s. 373–396).
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Heimann, M, Nelson, K, Tjus, T, & Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, (s. 459–480).
- Heister-Trygg, B, Andersson, I, Hardenstedt, L & Sigurd-Pilesjö, M. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. (1. uppl.) Vällingby: Handikappinstitutet.
- Heister-Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: En pedagogisk utmaning. Om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Malmö: SÖK – Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Heister-Trygg, B. (2003). *Förslag till policy för AKK. Barn med grav tal- och språkstörning och behov av alternativa kommunikationsvägar*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Heister-Trygg, B. (2010). *TAKK: Tecken som AKK*. Malmö: SÖK – Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Heister-Trygg, B. (2008). *Tidig AKK: Stöd för stora och små* Malmö: SÖK – Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Hjälpmedelsinstitutet. (2010). *Vad är AKK?* Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Isaac-Sverige. (2013). *BRO-modellen*. Hämtad 2013-02-08 från <http://www.isaac-sverige.se/kunskapsbankenAKK.html>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98. (2011). *Läroplan för förskolan*: Stockholm: Skolverket.
- Mirenda, P. (2001). Autism, augmentative communication, and assistive technology: What do we really know? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, (s. 141-151).
- Möllås, G. (2009). *"Detta ideliga mötande"*. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik. (Dissertation Series No. 8). School of Education and Communication Jönköping University.

- Nordevall, E, Möllås, G & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I Ahlberg, A. (red.). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (s.167-183) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. (2008) Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2013). *Vad är AKK*. Hämtad 2013-02-06 från <http://www.spsm.se/Rad-och-stod/Var-kompetens/Pedagogiska-strategier-och-forhallningssatt/Alternativ-och-kompletterande-kommunikation/vadarAKK/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2013). *Språk och kommunikation*. Hämtad 2013-02-08 från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Sprak-och-kommunikation/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, A. (2010). *Knowing you, knowing me: Mentalization Abilities of Children who use Augmentative and Alternative Communication*. Diss. (sammanfattning) : Linköping : Linköpings universitet, 2010. Linköping.
- Svenska Unescorådet. (2006) *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10*. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006).
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen*. Stockholm: Skolverket.
- Thunberg, G. (2011 a). *AKK - alternativ och kompletterande kommunikation för personer med autism [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Autismforum, Stockholms läns landsting.
- Thunberg, G. (2011 b). *Augmentative and Alternative Communication Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders*. Tim Williams (Red.) (2011). *Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment*. Rijeka, Croatia: InTech Europe.
- Thunberg, G. (2010). *Dinosaurie på DART: Kommunikationshjälpmedel i ett historiskt perspektiv*. Göteborg: Universitatis Gothoburgensis. Institutionen för lingvistik. Hämtad 2013-02-07 från <http://www.dart-gbg.org/publikationer/>
- Ullstadius, E och Lovell, B. (2009). Bildskapande kommunikation hos flickor med autism. Ahlberg, A (Red.). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2013). *Vetenskapsrådets regler och riktlinjer*. Hämtad 2013-02-06 från <http://codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wallin, S. & Widstam, F. (2013). Utvärdering av KOMPIS – KOMmunikation genom pekprat I Skolmiljö för elever med autism och utvecklingsstörning. Göteborg. (Opublicerat material hämtat 2013-02-07 från [www.dart-gbg.org](http://www.dart-gbg.org))
- Wing L. (1998). *Autismspektrum*, Cura förlag.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

# Bilagor

## Bilaga 1.

### Till föräldrar, personal och förskolechef på XXX förskola

Hej!

Jag heter Peter Johansson. Jag läser sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under våren arbetar jag med min magisteruppsats som kommer handla om Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). I min studie vill jag genom observationer och intervjuer undersöka hur pedagoger använder olika AKK-sätt såsom tecken, bilder, datorer och surfplattor i olika situationer i barngruppen. Studien kommer vara inriktad på samspelssituationer och fokus kommer ligga på pedagogerna. Det är alltså inte fråga om en studie som fokuserar enskilda barn. Vid genomförandet av dessa observationer kommer jag ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011), vars syfte är att skydda deltagarna i en studie. Deltagande i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas. I min kommande rapport kommer enskilda personer, förskola och kommun att aidentifieras. Material jag samlar in kommer vara i form av skriftliga anteckningar. Dessa kommer endast användas för denna studies ändamål och därefter förstöras. Jag beräknar genomföra observationer och intervjuer under mars månad.

Om ni har frågor rörande studien får ni gärna kontakta mig på följande mailadress:  
[johanssonp74@gmail.com](mailto:johanssonp74@gmail.com)

Med vänlig hälsning:

Peter Johansson

Referens:

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011).  
Stockholm:  
Vetenskapsrådet.

## Bilaga 2.

### Intervjufrågor:

1. Hur kom du för första gången i kontakt med AKK?
2. Hur länge har du arbetat med AKK?
3. När tycker du man kan och bör starta AKK insatser?
4. Vilka särskilda utmaningar tycker du att barn med autism har i förhållande till andra barn?
5. Hur använder du AKK för att inkludera barn med autism i verksamheten?
6. Hur använder du AKK för att inkludera övriga barn i verksamheten?
7. Vilken betydelse har AKK när det gäller barnets inkludering i verksamheten?
8. Vilka fördelar kan du se med AKK i arbetet med barn med autism?
9. Vilka nackdelar kan du se med AKK i arbetet med barn med autism?
10. Vilka skillnader kan du se när det gäller att använda AKK i arbetet med barn med eller utan autism?
11. Har du någon erfarenhet av detta?
12. Har du upplevt att din pedagogroll skiljer sig åt när det gäller samspelet med barn med autism och andra barn? Är det något särskilt du måste tänka på?
13. Kan du ge något konkret exempel på hur du arbetar med AKK idag?
14. Hur kommer det sig att du arbetar på det här sättet? Kan du utveckla dina tankar?
15. Autismspektrum är ett område med stor spännvidd: Kan du urskilja AKK-sätt som fungerar bättre eller sämre i relation till barn med autism? – I så fall vilka? – Varför tror du att det är så?
16. Vilket stöd anser du att du får från din arbetsgivare gällande arbetet med AKK?
17. Hur ser samarbetet ut med andra instanser, exempelvis genom Västra Götalandsregionen?
18. Att arbeta med AKK är fortfarande en relativt ny metod: Hur tror du att utvecklingen kommer att se ut i framtiden?