



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Högfungerande autism

**-en studie kring kommunikation och interaktion i  
klassrummet**

**Randi Kallesten**

---

Examensarbete:	15 hp
Program/kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapportnr:	VT13-IPS-31 SPP600

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program/kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2013
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapportnr:	VT13-IPS-31 SPP600
Nyckelord:	Autism, högfungerande autism, Asperger syndrom, kommunikation, interaktion.

## Syfte

Syftet med studien är att studera hur kommunikationen och interaktionen i klassrummet mellan elever med högfungerande autism eller Asperger syndrom, deras lärare och medelever gestaltar sig.

## Teori

### **Sociokulturellt perspektiv**

Studien tar utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, att man lär sig och utvecklas i samhandling och samspel med andra, samt i den kontexten man befinner sig i. Kommunikation och språk är centrala begrepp.

### **Lärande- och autismsperspektiv**

Personer med autism har ett annorlunda sätt att tänka och förstå världen på. Detta är det viktigt att pedagogerna som jobbar med dessa barn är medvetna om, och att de vet vilka komplikationer som kan uppstå i en undervisningssituation, samt har förmågan att anpassa sin undervisning efter detta.

## Metod

En fallstudie har gjorts, och datainsamlingsmetoden är deltagande observation. Tre elever med högfungerande autism/Asperger syndrom har observerats i klassrumssituationen. Som dokumentationsmetod har löpande fältanteckningar använts, samt tid till reflektion efter varje observationstillfälle.

## Resultat

Alla tre observerade elever kommunicerar med både verbalt och icke-verbalt språk både med lärare och medelever. De visar emellertid att de har ett avvikande kommunikations- och interaktionsmönster, jämfört med sina jämnåriga, fast på olika sätt. Kommunikationen är inte alltid ömsesidig, eleverna tänker bokstavligt och konkret, och de kan ha svårigheter att förstå budskap utifrån kontexten, samt att läsa kamraternas kroppsspråk och mimik.

Resultaten visar att eleverna har svårigheter att förstå ord och uttryck annat än konkret och de har en bristande förmåga att tolka det som sägs utifrån sammanhanget.

# Förord

Det har varit mycket intressant att arbeta med denna studien. Jag har fått ny kunskap om och nya verktyg att se mina elevers beteende från en annan synvinkel än den helt elementära, samt möjligheter att kunna tolka detta på andra sätt. Det har hjälpt mig att i större mån än förut förstå att det sällan ligger illvilja bakom så kallat problemskapande beteende. Bakgrunden för beteendet är oftast mycket mer komplex än som så, det ligger mycker mer under ytan än det vi vid första anblicken kan se. Detta har jag varit medveten om förut också, men jag hoppas att jag i fortsättningen i ännu större utsträckning kan ta med mig detta i mitt dagliga arbete med barn med autism.

Jag vill tacka alla som hjälpt mig i mitt arbete, skolledningen och lärarna som ställt upp och öppnat sin verksamhet för mig, och framför allt de föräldrar som låtit mig «låna» deras barn till min studie. Vidare vill jag tacka mina vänner och min familj som lyssnat på mig, ställt sakliga frågor, och stöttat mig när arbetet har känts svårt. Utan er hade det inte gått. Tack!

# Innehållsförteckning

Abstract.....	s. 2
Förord.....	s. 3
Innehållsförteckning.....	s. 4
<b>1.0 Inledning .....</b>	<b>s. 6</b>
1.1 Bakgrund.....	s. 6
1.2 Definitioner.....	s. 7
1.3 Autism.....	s. 7
1.4 Kommunikation.....	s. 9
<b>2.0 Syfte.....</b>	<b>s. 13</b>
<b>3.0 Teori .....</b>	<b>s. 14</b>
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	s. 14
3.2 Lärande- och autismsperspektiv.....	s. 16
<b>4.0 Metod.....</b>	<b>s. 18</b>
4.1 Fallstudie.....	s. 18
4.2 Metodval: deltagande observation.....	s. 18
4.3 Undersökningsgrupp.....	s. 20
4.4 Etiska aspekter.....	s. 21
4.4.1 Informerat samtycke.....	s. 22
4.4.2 Konfidentialitet.....	s. 22
4.5 Genomförandet.....	s. 23
4.6 Analysförfarande och bearbetning.....	s. 24
4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	s. 25
<b>5.0 Resultat och diskussioner.....</b>	<b>s. 26</b>
5.1 Sara.....	s. 26
5.2 Espen.....	s. 27
5.3 Tord.....	s. 29
5.4 Frågeanalys.....	s. 30

5.4.1 Hur gestaltar sig kommunikationen och interaktionen i klassrummet mellan eleven med autism och läraren och eleven med autism och hans/hennes medelever?.....s.	30
5.4.2 Hur används verbalt språk versus icke-verbalt språk?.....s.	32
5.4.3 Vilka mönster skildras eller råder i observationerna kring de tre eleverna?.....s.	34
5.5 Analysperspektiv.....s.	35
<b>6.0 Slutsatser.....s.</b>	<b>36</b>
6.1 Slutsats.....s.	36
6.2 Specialpedagogiska implikationer.....s.	36
6.3 Vidare forskning.....s.	37
<b>Referenser.....s.</b>	<b>38</b>
<b>Bilagor.....s.</b>	<b>41</b>
Bilaga 1: Brev till skolan/ledningen.....s.	41
Bilaga 2: Brev till föräldrarna.....s.	42

# 1.0 Inledning

Här beskrivs bakgrunden till studien. Först kommer ett stycke om varför ämnet autism valdes, sedan följer definitioner av viktiga ord som används i studien, därefter ett avsnitt om autism. Till sist följer teori kring kommunikation.

## 1.1 Bakgrund

Jag har i många år jobbat som speciallärare för barn med autism. Många av dessa barn har även haft tilläggsdiagnoser såsom utvecklingsstörning, språkstörning och/eller adhd. Jag har i stort sett jobbat på specialavdelningar för barn med autism inom särskolan, där de flesta, med några undantag, läser efter grundsärskolans eller träningskolans kursplaner. Jag har jobbat mycket med olika former för kommunikation, både med sociala berättelser, symboler och bildkommunikationssystem som PECS (Picture Exchange Communication System) och kommunikationskortor i kombination med talat språk. I visst mån har jag också använt TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation). En stor del av eleverna jag har jobbat med har haft problem med just kommunikation. Dessa svårigheter att göra sig förstådda, att uttrycka egna önskingar och känslor har ofta lett till utagerande utbrott och självskadande beteende. Jag har funderat mycket på kommunikation och interaktion, hur vi kommunicerar med varandra, och hur viktigt det är att vi kommunicerar på «rätt» sätt, så att mottagaren av budskapet förstår vad jag försöker säga. Genom mitt arbete har jag också varseblivit mimikens och kroppsspråkets betydelse, hur viktigt det är för kommunikationen, men samtidigt också hur mycket förvirring det kan skapa om det misstolkas eller motsäger de muntliga orden. Har man autism eller Asperger syndrom måste detta vara oerhört svårt och frustrerande.

Många barn med diagnoserna autism och Asperger syndrom är integrerade i vanliga klasser, och inom autismspektrat är det denna elevgrupp jag har minst erfarenhet av att jobba med. Jag ville studera närmare hur dessa elever, med ett väl utvecklat talspråk, kommunicerar och interagerar med andra, och jag valde att begränsa studien till klassrumssituationen.

I studien har elever med autism eller Asperger syndrom observerats. Dessa diagnoser ingår i gruppen neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Upp till en tredjedel av alla med diagnosen autism har också en utvecklingsstörning. Enligt Peeters (1997) har ungefär 10 av 10000 människor autism, och 60% av alla med autism har en intelligenskvotient på under 50. De elever som har deltagit i studien har enbart diagnosen autism, det som i vardagsspråk ofta kallas högfungerande autism. Detta är dock ingen egentlig diagnos, men det säger något om att personen befinner sig inom normalbegåvningsområdet. De elever som har observerats har alltså ingen utvecklingsstörning, utan alla är så kallade normalbegåvade. Det har i vetenskapliga kretsar diskuterats kring huruvida högfungerande autism och Asperger syndrom egentligen är två namn på samma sak, då symptomen är så likartade (Prior 2003). Det har också pratats om att både diagnosen Asperger syndrom och autistiskt syndrom ska försvinna och ersättas av diagnosen autismspektrumtillstånd (Carling, 2011; Autismforum u.å). Enligt autismforum (Autismforum u.å) ska detta vara klart i maj 2013, och då kommer även diagnosmanualen ändras. På bakgrund av detta kommer i studiens fortsättning båda diagnosgrupper att benämnas högfungerande autism, eller bara autism. Det kommer heller inte göras någon skillnad i beskrivningen av symptomen för respektive diagnos.

Eftersom jag numera bor i Norge har studien genomförts på en norsk skola, och utgångspunkten är därmed den norska kursplanen (Kunnskapsløftet, 2006) och norska förhållanden.

## 1.2 Definitioner

Kommunikation: överföring av information mellan människor. Kommunikation kräver dels ett språk eller en kod vari informationen uttrycks, dels ett fysiskt medium varigenom informationen överförs. (Nationalencyklopedin, 2013).

Interaktion: samverkan, samspel; process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra. (Nationalencyklopedin, 2013).

I både kommunikation och interaktion inkluderas både verbala och icke-verbala signaler. Verbala signaler är orden, det talade språket, och icke-verbala signaler är kroppsspråk, såsom kroppshållning, blickkontakt, ansiktsuttryck, mimik och gester.

Autism: används i uppsatsen både om autistiskt syndrom och Aspergers syndrom.

## 1.3 Autism

Enligt Prior (2003) var första gången man började uppmärksamma autism på 1940-talet. Leo Kanner från USA och Hans Asperger från Tyskland beskrev oberoende av varandra en grupp av pojkar som hade ett visst beteende gemensamt. Asperger beskrev att dessa pojkar hade «onormala fixeringar, specialintressen, ritualiserade beteenden och stereotypa sätt att leka och röra sig på. De hade också språkliga abnormaliteter, inkluderat ett ovanligt sätt att prata, atypisk röstläge och problem med konversationspråk». (s.16, min översättning). Vidare beskrevs andra symptom som observerades, som speciella förmågor, koncentrationssvårigheter, beteendeproblem och ovanliga sensoriska reaktioner såsom överkänslighet för vissa ljud, mat och taktila beröringar.

Inom autismspektrat finns olika diagnoser, såsom autistiskt syndrom och Asperger syndrom. Dessa har många gemensamma drag. I DSM-IV-TR, diagnoskriterierna för autistiskt syndrom från 2000, är diagnoskriterierna listade under tre huvudrubriker. För att få diagnoser måste en person uppfylla minst 6 kriterier inom två eller tre av dessa tre punkter:

- 1) Kvalitativt nedsatt förmåga att interagera socialt.
- 2) Kvalitativt nedsatt förmåga att kommunicera.
- 3) Begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter.

Social interaktion beskrivs här som icke-verbala uttryck såsom ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester. Personer med autism har ofta problem med att läsa andra människors kroppsspråk och ansiktsuttryck. De kan därför reagera «fel» på många situationer. Johansson (2007), som har autism, beskriver i sin självbiografi att hon kunde skratta åt dem som var arga och om någon slog sig. Många tycker också det är obehagligt att titta folk rakt in i ögonen. De kan således ha svårigheter att avläsa om den andre är glad, ledsen, arg, uttråkad eller trött. Vidare kan människor med autism ha svårigheter med joint attention, eller delad uppmärksamhet, att två eller flera riktar uppmärksamheten mot samma sak samtidigt. De visar ofta brister i viljan eller förmågan att dela en upplevelse, glädje, intresse eller aktiviteter med andra.

Hos de som har en adekvat utvecklad talförmåga ses ofta en påtagligt nedsatt förmåga att inleda eller upprätthålla samtal med andra. Många upplever det som svårt att veta vad man ska prata om, hur man ska säga det och hur länge man ska prata om varje sak. Gunilla Gerland, som själv har diagnosen Asperger syndrom, beskriver dessa svårigheter i sin självbiografi «En riktig människa» (Gerland, 2010). Hon berättar om svårigheter med att förstå hur man ska prata med andra

människor. Hon förstår inte poängen med artighetsfrågor, frågor man egentligen inte är intresserad av att veta svaren på. Ofta när man träffar någon frågar man «Hur mår du?» utan att förvänta sig något annat svar än «Tack, bra». Sedan ska man fråga tillbaka, och förvänta sig samma svar. Sådana oskrivna sociala regler beskrivs som konstiga och svåra att förstå sig på.

Människor med autism kan även ha svårigheter att förstå turtagningen i ett samtal, hur ofta ska man växla på att prata, och hur länge ska man prata åt gången? För att kunna föra ett lyckat samtal krävs det av deltagarna att man har förmågan att inta både en lyssnarroll och en talarroll, samt att man snabbt kan växla fram och tillbaka mellan dessa (Martinsen, Nærland och von Tetzchner, 2007).

Människor utan autism har en tendens att tala i bilder, figurativt språk. Detta kan vara mycket förvirrande för människor med autism, då de ofta tänker mycket konkret och ofta tolkar allt bokstavligt (von Tetzchner, Hoftun, Martinsen, Nærland, & Steindal, 2007; Prior, 2003). Vad betyder det att hålla ett öga på något? Kasta en blick? Hur gör man när man lägger manken till? Hur kan tiden flyga? På frågan «Kan du plocka ur diskmaskinen?» kan man få svaret «ja», utan att något sedan blir gjort. Man frågar ju om förmågan finns, i betydelsen vet hur man gör, och får svar på detta. Att det man egentligen säger är att man vill att vederbörande ska plocka ur diskmaskinen framkommer inte i ett sådant konkret tänkande.

All social interaktion med andra människor består av en lång rad oskrivna regler som kan vara svåra att förstå för en person med autism. Vi läser ansiktsuttryck, kroppsspråk, mimik, gester och blick, samt att vi vet att i en situation är det lämpligt att säga eller göra på ett sätt, i en annan situation skulle det samma vara konstigt eller direkt fel. Vi kan ofta inte förklara varför det är så, vi bara vet det intuitivt.

Myles (2005) skriver om detta när hon beskriver skolans «dolda läroplan». Denna inbegriper vetskap om hur man ska klä sig, bete sig, vad man kan göra och vad man inte kan göra, vem man kan prata med, vem man ska ignorera osv. Det inkluderar också att veta och förstå

- lärarnas förväntningar
- vilket beteende lärarna vill ha
- vilka medelever som är potentiella goda vänner och vilka man bör hålla sig borta ifrån
- vilket beteende som gör att man får positiv uppmärksamhet från lärare och medelever, samt
- vilket beteende som anses negativt och opassande av lärare och medelever.

Varje samhälle och skola har sin egna dolda läroplan. Alla elever kan denna. De vet vilka lärare man kan skämta med, vilka som accepterar att man viskar till varandra på lektionerna och vilka som kräver absolut tystnad. De vet vilka medelever som har goda hänsikter, och de vet vilka som är «busarna», vilka man bör hålla sig undan. Enbart genom att vara och ta in det de ser omkring sig, vet de det. Alla vet det, förutom de med autism.

Vidare beskriver Myles (2005) att barn med autism även kan ha svårt att förstå den dolda läroplanen som gäller när de inte är på skolan. Här gäller andra regler, regler för vilka man kan prata med och vilka man inte kan prata med, samt vad man kan säga till vem i olika situationer.

Denna typ av kunskap är av ovärderlig betydelse för att leva ett normalt liv bland andra människor, och det enda sättet för människor med autism är att lära sig detta är genom direkt instruktion, antingen av föräldrar, vänner, lärare eller andra. För att klara sig i skolan behöver elever med autism lära sig vad som är ett socialt accepterat beteende. Till exempel kan de behöva få förklarat för sig att om man vill ha lärarens uppmärksamhet måste man räkka upp handen utan att säga något, och vänta på att få tillstånd att prata. De behöver också ofta göras uppmärksamma på konsekvensen av deras ord. Om man ropar till någon «Är du dum i huvudet?» för att hon svarade fel på frågan, blir



vederbörande ledsn. Alla kan svara fel, ingen vet svaren på allt, och det är ok. Det betyder inte att de är dumma i huvudet. Vidare talar människor med autism ofta rakt från hjärtat. Tycker de att någon har fula glasögon, luktar illa, ser konstiga ut eller sjunger fult så säger det det, som ett konstaterande. Det läggs ofta ingen värdering i det, det bara är så. Här behöver de också att någon förklarar att sådana saker gör att folk tar åt sig och blir arga eller ledsna. Det är ok att tänka, det gör vi alla ibland, men man kan inte säga det högt. Ord kan såra andra människor (Myles, 2005).

Vanligt för människor med autism är också att de är intensivt intresserade av ett ämne eller ämnesområde, detta kan dock variera över tid (jmf. DSM-IV-TR, punkt 3, ovan). De kan ha svårt att förstå att andra kanske inte är lika intresserade av samma tema eller att prata om detta varje gång man ses. Detta kan naturligt nog bli ett hinder i kommunikationen.

Fugelsnes (2010) hänvisar till en doktorgradsstudie gjord av Maj-Britt Posserud, med titeln "Epidemiology of Autism Spectrum Disorders". Här framhävs att dagens skola och samhälle ställer större krav till social samhandling och samarbete än förut. På 50-talet satt alla vid sina bänkar och gjorde som läraren sade, nu är det svårare att leva med autism, genom att man jobbar i team, har öppna klassrum, grupparbeten och ansvar för sitt egna lärande. Man måste i större utsträckning samspela och kompromissa med andra elever och komma fram till en gemensam lösning. Detta leder till att många som hade klarat sig bra tidigare behöver mer hjälp att fungera i dagens översiktliga och krävande skolvardag.

Orsakerna till autism är delvis okända. Tidigare lades skulden på så kallade «kylskåpsmödrar», kalla mödrar som inte gav sina barn tillräckligt med kärlek (Certec u.å.). På 80-talet blev fler och fler forskare övertygade om att grundorsakerna låg i neurologiska störningar ibland i kombination med ärftliga sjukdomar som tuberös scleros, ämnesomsättningsrubbingar som PKU eller kromosomrubbingar som skör X-kromosom. Nu arbetas det efter tesen att autism är en medfödd kontaktstörning, och det forskas vidare på vad som orsakar denna kontaktstörningen.

Snaprud (2006) skriver om spegelneuroner. Enligt honom menar en grupp italienska forskare, ledd av Giacomo Rizzolatti, att en speciell sorts celler i hjärnan är en förutsättning för språk, imitation, medkänsla och flera andra sociala fenomen. Cellerna kallas spegelneuroner. De liknar speglar genom att de beter sig likadant både när man själv gör något och när man ser någon annan göra samma sak. Det har rapporterats att barn med autism har svaga reaktioner i sina spegelneuroner, och att de barn som har störst problem i sociala situationer har de svagaste reaktionerna. Forskarna menar därigenom att svårigheten att läsa andra människor uppstår ur en brist på samordning i hjärnans spegelsystem.

Ny Medicin (2011) är också inne på de biologiska faktorerna i hjärnan när det gäller autismforskning. Här framhävs att den genetiska bakgrunden till autism är mycket komplicerad. Flera nya gener och genvarianter som orsakar autism har upptäckts, och man utgår från att det finns många upptäckta kvar. Dessa gener står för några fall av autism var, och det är därmed mycket avancerad forskning man jobbar med. Målet är att använda kunskapen att utforma genbaserade diagnostiska tester och så småningom utveckla läkemedelsbehandlingar.

## 1.4 Kommunikation

Ordet kommunikation kommer från det latinska *communis*, som betyder «gemensam», som ligger till grund för verbet *communicare*, «att göra gemensam» (Haugstvedt & Stordal, 1994).

När vi kommunicerar med en annan människa har vi med oss våra tidigare erfarenheter, vår människosyn, vår syn på oss själva och de personer vi pratar med, och våra förväntningar till den kommunikation som ska ske. Vidare försiggår kommunikation mellan människor alltid i ett

sammanhang, och vi anpassar kommunikationen till de villkoren vi har att förhålla oss till där och då. Situationen bestämmer i stor grad vilka ord vi väljer att använda, och formen på budskapet. Om vi vet att bussen går om fem minuter börjar vi inte på ett djupt samtal som vi vet kommer ta lång tid. Vidare pratar man inte om komplicerade saker om ljudnivån kring en är så hög att man måste ropa för att höra varandra. Vidare vill antalet människor som kan höra samtalet styra vad det pratas om. Vi pratar inte om personliga och förtroliga saker vi inte vill att andra ska veta något om på lunchpausen på jobbet, där alla kan höra, detta väntar vi med tills vi är på tumanhand och vet att ingen annan lyssnar. Myles (2005) beskriver att när människor pratar läses ansiktsuttryck, kroppsspråk, mimik, gester och blick, samt att man vet att i en situation är det lämpligt att säga eller göra på ett sätt, i en annan situation skulle det samma vara konstigt eller direkt fel. Oftast vet människor utan autism rent intuitivt att det är så, utan att kunna förklara varför. Hos människor med autism vill detta kunna bli ett problem i samverkan med andra. De kan tala om alldeles för personliga saker med främlingar eller berätta saker högt som inte borde berättas.

Haugstvedt och Stordal (1994) pratar vidare om kommunikationsprocessen. Innehållet i kommunikationen är det budskap vi vill förmedla, och i en kommunikationsprocess måste det finnas en avsändare som sänder ett budskap till en mottagare som tar emot. Detta budskap kan sändas på många sätt; bland annat genom tecken och symboler, mimik, ansiktsuttryck, kroppshållning, talat språk och skrivet språk.

Lyssnarrollen, eller mottagarrollen innebär bland annat att personen har förmågan att tolka det den hon pratar med säger, utifrån kunskap om vederbörande, förståelsen av kontexten som samtalet äger rum i, förståelse av det som har blivit sagt tidigare i samtalet och generell kulturell kunskap. I visst mån måste man också kunna ta samtalspartnerns perspektiv. Dessutom måste man förstå den andres intentioner. Talarrollen innebär kanske ännu större utmaningar. Här måste man förstå vilka personliga och kulturella kunskaper åhöraren har, och kunna förutsäga vad man kan ta som givet att åhöraren förstår och vad man måste förklara närmare. I båda roller måste man kunna identifiera missförstånd som eventuellt uppstår, samt ta tag i detta, reda upp i missförståndet och etablera en gemensam förståelse (Martinsen, Nærland & von Tetzchner, 2007). Personer med autism har enligt DSM-IV-TR ofta ett begränsat intressefält, och kan vara intensivt intresserade av ett ämne. Detta kan i perioder vara det enda de är intresserade av att prata om, och sett upp mot det som sägs ovan om lyssnarrollen och talarrollen kan detta innebära svårigheter att hålla igång en fungerande kommunikation. Ofta har de då inte förmågan att ta åhörarens perspektiv, utan det blir en envägskommunikation (Haugstvedt & Stordal, 1994).

Wadel (2005) skriver att alla budskap i kommunikation kan sägas att ha två dimensioner; en dimension som går på sak, saksbudskapet, och en annan dimension som går på relationen mellan de två kommunicerande, en relationell dimension. Budskapets relationella dimension säger något om aktningrelationen, förtroenderelationen och känslerektionen mellan de kommunicerande. Den relationella dimensionen handlar alltså om hur vi ser på den andre, vilken grad av respekt man har för honom/henne, i vilken grad man litar på informationen som förmedlas, vilket förtroende man har för den andre samt vilka känslor som kommuniceras, åt båda håll.

Om ett budskap skickas till en mottagare som inte har möjlighet eller förmåga att ta emot det, eller att ge respons, talar vi om envägskommunikation. Ett tal kan vara ett exempel på sådan kommunikation, men det kan också förekomma mellan två människor, vars budskap inte når fram till den andre. Tvåvägskommunikation är när mottagaren tar emot, och sedan ger respons på budskapet. Därmed blir mottagaren avsändare, och så växlar man mellan rollerna. Målet med god kommunikation är att mottagaren ska förstå budskapet precis så som avsändaren tänkte det. Ofta uppstår det dock störningar i kommunikationen. Av olika anledningar uppfattas budskapet på ett annat sätt än det var tänkt att det skulle uppfattas. Budskapet kan delas in i fyra delar:

1. Det avsändaren avser att säga.
2. Det avsändaren verkligen säger.
3. Det mottagaren hör.
4. Det mottagaren tolkar (Haugstvedt & Stordal, 1994, s.22).

Kommunikationsstörningar kan uppstå i alla fyra momenten. Kroppsspråk och mimik spelar en viktig roll för hur vi uppfattar ett budskap. Om värden säger till sina besökare hur roligt det var att de kom, samtidigt som han kollar på klockan, kan mottagaren mycket lätt missuppfatta budskapet som att han inte alls menar att det var roligt. Kanske menades verkligen det som sades, värden råkade kolla klockan just då utan att tänka över det, kanske var det så som besökarna, mottagarna, tolkade det, värden ville helst att de skulle gå så snabbt som möjligt. Vissa menar att det icke-verbala språket utgör upp mot 90% av all kommunikation (Haugstvedt & Stordal, 1994, s. 85). Kommunikation kan bestå av enbart icke-verbalt språk, men inte av enbart verbalt språk. När man säger något kan man inte undvika att använda ansiktsuttryck, röstläge, kroppshållning och eventuella rörelser. Detta kan bli ett problem i kommunikation med människor med autism, då de ofta har svårigheter att tolka andra människors kroppsspråk, ansiktsuttryck och underförstådda budskap (Myles, 2005; von Tetzchner et al., 2007).

Wadel (2005) talar också om kommunikationsstörningar, eller kommunikationsproblem. Han påpekar att eftersom kommunikativt samspel är så komplext så finns det många potentiella källor till kommunikationsproblem. Anledningar till problemen kan vara om man är osäker på hänsikten med kommunikationen, om man är osäker på varandras roller gentemot varandra och om mottagaren inte lyssnar aktivt. Aktivt lyssnande innebär att visa verbala och icke-verbala tecken på att man lyssnar. God kommunikation kräver goda kommunikativa färdigheter, som innebär bland annat förmågan att reflektera, förstärka och förklara budskapet som skickas. När kommunikationsproblem uppstår tolkas ofta detta som icke-relationella problem, problemet läggs hos antingen avsändare eller mottagare, och inte i det kommunikativa samhandlande dem emellan. Wadel påpekar att kanske är det så att de flesta kommunikationsproblem är just relationella, och ofta beror på missförstånd.

Vidare påpekar Wadel (2005) att våra attityder till och det vi menar om ett ämne eller en sak är med och påverkar vilka icke-verbala signaler vi skickar till andra. Ofta är detta omedvetet. Man kan försöka att dölja att man till exempel tycker illa om något, genom att säga så, och försöka spela att man menar det man säger, men oftast vill kroppsspråket avslöja vad man egentligen menar. Kroppsspråket är inte alltid medvetet. Ofta när man pratar gestikulerar man på ett visst sätt, växlar mellan att se samtalspartnern i ögonen och se bort i korta ögonblick, man sitter eller står på ett visst sätt, vrider kroppen åt ett bestämt håll och man skickar ut många medvetna och omedvetna signaler. Om man ska analysera det icke-verbala i ett samtal kan det vara svårt att veta hur det ska tolkas. Att sitta med armarna i kors behöver inte betyda att man är arg, sluten eller ointresserad, det kan också vara så att man tycker det är behagligt och avslappnande att sitta så, och att det helt enkelt inte ligger mer bakom än som så. Likadant om man sitter till hälften bortvridet från den man pratar med. Kanske är det någon man känner väl, så att man är helt avslappnat i hans eller hennes sällskap, därmed kan man sätta sig i den positionen som känns mest behaglig utan att den andre tar illa upp eller misstolkar kroppshållningen. Om man pratar med någon man är förtrolig med kanske man inte ens behöver se den andre i ögonen, något som i ett annat sammanhang och med en annan person skulle tolkas som oartigt och brist på social intelligens (Wadel, 2005).

I de flesta samtal sökes, medvetet eller omedvetet, bekräftelse hos samtalspartnern på att det som sägs verkligen når fram och uppfattas på det sätt avsändaren vill att det ska. Ögonen och ansiktsuttrycket till samtalspartnern studeras, och frågor ställs för att bekräfta eller avkräfta att mottagaren är med på det avsändaren vill säga.

Kulturen och språket påverkar också hur man kommunicerar. Två personer från två olika kulturer kan ha helt olika utgångspunkt när det gäller hur de kommunicerar. Kroppsspråk kan betyda en sak i en kultur och en annan sak i en annan kultur. Detta kan också gälla subkulturer inom samma kultur. Till exempel har ofta ungdomar en egen kultur och ett eget språk, som skiljer sig från deras föräldrars eller mor- och farföräldrars kultur och språk. Man lägger olika betydelse i ord och uttryck, och detta kan leda till missförstånd och störningar i kommunikationen (Wadel, 2005).

Glomnes (1991) talar om kommunikativ kompetens. «Kommunikativ kompetens är den förmågan en användare av språk har att kommunicera. Begreppet betecknar den praktiska färdighet och mer eller mindre intuitiva kunskap som kommer till uttryck i faktisk kommunikation.» (s.58, min översättning.) Vidare skriver hon att kommunikativ kompetens är att veta vad man kan säga till vem, samt var, när och hur. Kommunikativ kompetens är en förståelse av situationen som talar om för oss vad som passar sig och vad som inte passar sig. Det som är lämpligt att säga på ett bröllop lämpar sig inte lika väl på en begravning. Man tilltalar människor man känner annorlunda än människor man inte känner, och man pratar på olika sätt i formella och informella sammanhang. För att kunna kommunicera på ett adekvat sätt måste man känna till alla de oskrivna regler som gäller för olika sociala sammanhang. Vad kräver situationen av mig, och vad kan jag kräva och förvänta? Vi kommer ständigt in i nya kommunikationssituationer där vi måste lära oss vad som gäller där, och så kan vi ta med oss den nya kunskapen in i ytterligare nya situationer.

Glomnes (1991) pratar om tre grundläggande krav till kommunikation. Den första nivån är rent teknisk. Kan personen höra och rent fysisk uppfatta det som blir sagt? Är det några störande moment, till exempel om man pratar i telefon och det är dålig täckning? Den andra nivån implicerar att mottagaren kan språket och förstår orden. Den tredje nivån går på innehållet i det som sägs. Förstår man innehållet? Går budskapet fram? Kan man sätta det in i ett meningsfullt sammanhang? Kan man ge respons på det?

Enligt Glomnes (1991) kan kommunikation inte enbart förstås som överföring av information från hjärna till hjärna. Kommunikation måste förstås som sätt att vara tillsammans på. Genom språkligt samhandlande kan man etablera och avsluta vänskap, och man förhåller sig till vad som är sant och osant, rätt och fel, roligt och tråkigt.

Eftersom det i uppsatsen handlar om kommunikation, där flera faktorer är viktiga för att ett budskap skall nå fram, anses det som viktigt att belysa uppkomna samspelssituationer mot kommunikationsteori. Det anses också som viktigt att se detta upp mot autism, eftersom människor med autism kommunicerar på ett annorlunda sätt (Prior 2003).

## 2.0 Syfte

Syftet med studien är att studera hur kommunikationen och interaktionen i klassrummet mellan elever med högfungerande autism eller Asperger syndrom, deras lärare och medelever gestaltar sig. Studien kommer att söka svar på följande frågor:

- Hur gestaltar sig kommunikationen i klassrummet mellan eleven med autism och läraren och eleven med autism och hans/hennes medelever
- Hur används verbalt språk versus icke-verbalt språk?
- Vilka mönster skildras eller råder i observationerna kring de tre eleverna?

## 3.0 Teori

Här presenteras studiens teoretiska utgångspunkt. Först beskrivs det sociokulturella perspektivet, därefter perspektiv på lärande och autism.

### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Enligt Dysthe (2003) pratar man inom sociokulturell teori om att man lever, lär sig och utvecklas i en kontext, i ett sammanhang. Det är genom kommunikation och samhandling med andra att man utvecklas. Barns utveckling och agerande måste ses i sitt sammanhang och kan inte lösas från det. I studien har det utgått från ett sociokulturellt perspektiv, att man lär sig och utvecklas i samhandling och samspel med andra, samt i den kontexten man befinner sig i. Detta synsätt har sitt ursprung bland annat i Vygotskijs tankar (Dysthe 2003). Han talar om den närmaste utvecklingszonen, att det man klarar tillsammans med någon idag kan man klara själv imorgon.

Lärande i ett sociokulturellt perspektiv handlar om att förstå begrepp och sammanhang, förstå relationen mellan begrepp, situation och objekt eller händelser. Det handlar även om att ha insikter i och kunna använda vissa kulturella redskap (Lindgren, 2009, s. 151).

Enligt Lindgren kan lärande bara förstås i kontexten, alltså sitt historiska och sociala sammanhang. Hon påpekar att de kulturella ramarna vi lever inom påverkar oss och vårt förgivettagande, och att ofta blir detta förgivettagande automatiserat och osynligt. Detta kan igen påverka vårt förhållningssätt gentemot andra människor, att vi behandlar dem och förväntar oss att de ska vara som vi är, utan att vi är medvetna om att det är detta vi gör. Detta gäller också lärare i bemötande med elever. Detta påverkar elevernas utveckling och möjligheter, och det påverkar också kommunikationen och det sociala samspelet i klassrummet, både mellan lärare-elev, men också elev-elev.

Andreasson och Asp-Onsjö (2009) pratar om det sociokulturella perspektivet och framhåller språket som ett av de viktigaste verktygen här. Vi lär oss genom att använda språket som verktyg, vi konstruerar vårt sätt att se på världen med hjälp av språket. Inom det sociokulturella perspektivet intresserar man sig också för hur sociala praktiker formas.

Forsmark (2009) är inne på det samma. Hon talar om situerat lärande. Det innebär att människan lär sig överallt, i alla situationer, och i samhandling med andra människor. Lärandet sker i ett sammanhang, i en kontext. Kommunikation blir ett centralt begrepp, eftersom det är genom kommunikation och interaktion man blir medveten om hur omgivningen uppfattar och förklarar världen, och därigenom kan man också bli medveten om sitt egna sätt att uppfatta och förklara.

Lärarens roll framhävs som viktig för lärandet i ett diskursivt/sociokulturellt perspektiv. Interaktionen mellan elev-elev och lärare-elev är av stor vikt. Lärande bygger på interaktion mellan människor och endast genom interaktion kan människan utvecklas. Lärarens undervisning skapar sociala miljöer, samspelemöjligheter och möjligheter till interaktion som är av största betydelse för lärandet (Alexandersson 2009). Också här framhävs kommunikationen, språket och samspelet som viktiga faktorer i lärandeprocessen.

Det diskursiva/sociokulturella perspektivet och dess begrepp kan användas för att förstå hur elever interagerar med läraren och med varandra. Om man tar utgångspunkt i att läraren är en mycket viktig faktor för elevernas lärande kan man använda detta för att förstå mycket av det elever lär sig och inte lär sig i klassrummet. Det handlar också om var man lägger «problemet». Om en elev t.ex. inte lär sig att läsa eller räkna som förväntat kan man inte enbart lägga problemet hos eleven, man måste se på kontexten eleven befinner sig i, vilken syn man som lärare har på honom/henne, hur

samspelet och kommunikationen är, både mellan eleverna och mellan läraren och eleven. Hur används språket för att förmedla kunskapen? Hur förväntar man sig som lärare att eleven ska vara? Ska han/hon vara som «alla andra», så att man faktiskt kanske bromsar utvecklingen och lärandet? Har eleven samma kultur och livsvärld som läraren? Om nej, kan detta spela in, och hur kan man använda det? Hur blir det om eleven har en funktionsnedsättning? Hur kan läraren då tillrättalägga för lärande och kommunikation?

Om man kartlägger alla dessa sidor av saken kan man få en annan förståelse för elevens situation, eller för andra händelser och situationer som kan uppstå i klassrummet. Detta kan man också som forskare använda sig av i tolknings- och analysarbete.

Det sociokulturella perspektivet hjälper alltså att se situationer ur en annan synvinkel, man får en förståelse för eleven i sitt sammanhang där han/hon lever och lär, och kan därmed på ett annat sätt förstå det som försiggår i klassrummet, både med tanke på agerande, kommunikation och interaktion.

Hundeide (2010) skriver, som Myles (2005) om skolans dolda läroplan. Han skriver att för att lyckas i skolan kräver det mer än att lyckas rent kunskapsmässigt. Detta gäller i hög grad för elever med högfungerande autism. Ofta lyckas de bra i själva skolarbetet, men allt runt blir svårt för dem. Hundeide beskriver den dolda läroplanen på detta sätt:

Detta gäller bland annat så kallade metakognitiva och metakommunikativa färdigheter som hänger ihop med det «att kunna gå i skolan». Det är färdigheter som gäller hur man ska fokusera och lyssna, hur analysera problem, det vill säga strategier för problemlösning, ställa frågor, vad är rimliga svar, hur man kommunicerar i klassen, samarbetar i grupper och fördelar ansvar, leder grupper osv (s. 26, min översättning).

Vidare skriver han om samhällets och signifikanta människors roll för barnets utveckling och lärande. Människan har i många fall en inre drivkraft och vilja att lära sig, men mycket av det kan utvecklas i samhandlande med andra människor. En människa kan inte utan påverkan från allt runt sig utveckla och lära sig språk, sociala koder, symboler och skriftspråk, olika former för samspel, gester och alla slags kulturella redskap och kunskaper. Därigenom är det naturligt att tänka sig att barns utveckling måste vara en assisterad utveckling där mer kompetenta deltagare i den kulturella gemenskapen vägleder barnet in i den värld av kunskaper, färdigheter och attityder som krävs för att kunna fungera där.

I studien studeras kommunikation och interaktion i klassrummet, där kontexten och samhandlandet är bakgrund för lärandet som sker. Andreasson och Asp-Onsjö (2009) pratar om att språket är ett av det sociokulturella perspektivets viktigaste begrepp. Genom språket och samhandling med andra lär man sig. Detta pratar också Vygotskij om, den närmaste utvecklingszonen (Dysthe, 2003). Människor med autism använder enligt Prior (2003) språket på ett annorlunda sätt, och kan både ha annorlunda språkläge och använda orden på ett sätt som av andra kan uppfattas som lite udda. Lärare som jobbar med elever med autism kan därmed få en utmaning i hur de kan bemöta dessa elever. Eleverna tolkar ofta budskap bokstavligt (Peeters 1997), samt att de missar det som inte sägs i klarspråk, och därmed kan de gå miste om information, samtidigt som det uppstår kommunikationsstörningar (Myles, 2005; von Tetzchner et al 2007; Haugstvedt & Stordal, 1994).

Det sociokulturella perspektivet betonar lärande i samspel med andra (Lindgren 2009). Detta kan också innebära svårigheter i arbetet med barn med autism, då dessa ofta har problem med just samspel och interaktion. Det som sägs missuppfattas och misstolkas, och eleverna kan inte alltid de sociala reglerna (Peeters, 1997).

Detta blir följaktligen också en utmaning för lärarna som ska tillrättalägga undervisningen och lärandet för dessa elever. De måste ta hänsyn till att eleverna har svårigheter med socialt samspel och kommunikation, och de måste tillrättalägga undervisningen och hur det pratas så att det blir betydelsefullt för alla elever, även de med autism.

## 3.2 Lärande- och autismsperspektiv

Enligt Peeters (1997), Powell och Jordan (1998) och Myles (2005) har människor med autism ett annorlunda sätt att tänka jämfört med människor utan autism. Powell och Jordan påpekar att därmed bör de som arbetar med dessa människor ha kännedom om och ta hänsyn till detta för att möjligheterna för lärande ska vara optimala.

Men när man arbetar med barn med autism kan man inte förutsätta sådana spontana framgångar. Det som då krävs är en verkligt eftertänksam undervisningsmodell där läraren engagerar sig i en reflekterande process. Det handlar om att läraren som en del av analysen av barnets inlärningssituation måste reflektera över sina egna kunskaper och reaktioner- och därefter hur barnets inlärningssituation kan förbättras (Powell & Jordan, 1998, s. 14).

Peeters (1997) och Myles (2005) säger att personer med autism ofta är starkare visuellt än auditivt. Det kan därför vara svårt för dem att få med sig allt om man enbart pratar, det är bättre att rita eller skriva.

Powell och Jordan (1998) beskriver att barn med autism ofta även har en annorlunda världsuppfattning. En del av denna världsuppfattning går på att uppfatta världen och vara medveten om att man uppfattar den. Detta är väsentligt för att det man lär sig ska bli överförbart och möjligt att generalisera. För att använda kunskapen i framtida problemlösning måste eleven vara medveten om att han har lärt sig något, samt kunna generalisera det till andra situationer. Detta, påpekar Powell och Jordan, är det också viktigt att pedagogen är medveten om. Det är inte alltid att det hon lär ut är det som eleven lär in. Även om eleven kanske kan utföra uppgifterna hon ska, är det inte säkert att hon har en tillhörande känsla av sig själv i situationen. Icke-autistiska barn reflekterar oftast automatiskt över saker som händer och uppgifter de gör, denna reflektion är ofta frånvarande hos barn med autism.

Vidare pratar Powell och Jordan om vikten av struktur i inlärningssituationen. Det gäller att hitta en nivå där undervisningen är så strukturerad att eleven känner trygghet och vet vad som ska ske under dagen, samtidigt som det är viktigt att eleven själv också kan ha inflytande över strukturen, och därmed också självständigheten.

Powell och Jordan (1998) påpekar att barn med autism ofta har svårt att läsa mellan raderna. Om inte hela uppgiften finns klart och tydligt förklarad med all nödvändig information kan det bli svårt för dem att förstå vad som förväntas. Underförstådda budskap är svåra att förstå, och förbises ofta helt. Även Peeters (1997) och Martinsen, Nærland, Steindal & von Tetzchner (2006) bekräftar detta. Martinsen et.al. påpekar vikten av att konkretisera uppgiften för eleverna. Detta innebär att innan uppgiften ges analysera vilka begrepp som kan vara tvetydiga eller svåra att förstå, vidare att se till att uppgiften inte kan missförstås och ge eleverna tydliga kriterier för hur uppgiften ska lösas, samt ha en tydlig början och ett tydligt slut.

Vidare beskriver Martinsen et. al. (2006) förhållanden som kan försvåra inlärningssituationen för elever med autism. Dessa är bland annat en bokstavlig förståelse för det andra säger och svårigheter att förstå socialt beteende. Vidare beskrivs svårigheter att filtrera intrycken, barn med autism lägger ofta märke till flera och andra saker än andra människor gör i samma situation. Detta kan också



innebära svårigheter att filtrera bort onödiga ljud i klassrummet, som därmed gör det svårt att fokusera på det viktiga, uppgiften som ska lösas eller läraren som pratar.

Martinsen et. al. (2006) skriver att det är viktigt att skolan inte enbart lär ut ämneskunskaper, utan även sociala färdigheter. Barn med autism behöver mycket hjälp och stöd i att lära sig förstå vad som är socialt accepterat beteende, hur man tolkar situationer som uppstår samt hur man tolkar och förstår andra människors utsagor och beteende. Detta är av yttersta vikt för att få ett så fungerande vuxenliv som möjligt. Powell och Jordan (1998) påpekar också detta, och pratar om vikten av strukturerade och tydliga grupparbeten och att aktivt jobba med det sociala i skolan redan från första klass.

## 4.0 Metod

I detta kapitel skrivs studiens metodval fram. Först kommer en beskrivning av fallstudier, sedan av deltagande observation som metod. Sedan följer rubrikerna undersökningsgrupp, etiska aspekter och genomförandet. Därefter presenteras analysförfarandet och hur materialet bearbetas, och sedan en diskussion kring studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

### 4.1 Fallstudie

Studien är en flerfallstudie kring tre elever med autism. En fallstudie är en kvalitativ forskningsmetod där ett eller flera fall studeras (Yin, 2006). I en fallstudie kan man hantera många olika slag av empiriskt material, såsom dokument, artefakter, intervjuer och observationer. Denna metod kan användas till att få svar på i förväg framskrivna frågor samt studera individuella, gruppmissiga, organisatoriska, sociala och politiska företeelser. Vidare skriver Yin att fallstudier är en bra metod «när man vill studera skeenden, men då relevanta beteenden inte kan manipuleras» (s. 25). Metoden är enligt Yin speciellt lämplig för att få svar på frågor om «hur» eller «varför» i samband med ett aktuellt skeende, där forskaren har ingen eller ringa kontroll. Vidare påpekar han att fallstudier är en vanlig forskningsmetod inom psykologi, sociologi, statsvetenskap och socialt arbete.

Yin (2006) påpekar också att fallstudier med deltagande observation som datainsamlingsmetod är vanlig. Han menar att den största fördelen här är att man kan få möjlighet att få tillgång till händelser och grupper som annars skulle vara oåtkomliga för en vetenskaplig studie. Man får även möjlighet att studera gruppen eller företeelsen från insidan, och därmed få en annan förståelse och uppfattning, till skillnad från om man enbart ser det från utsidan, och därmed får en yttre och objektiv bild av skeendena.

### 4.2 Metodval – deltagande observation

En kvalitativ forskningsmetod har använts, då studien är baserat kring tre elever. Enligt Larsson (2005) omfattar kvalitativ forskning tre huvudtyper av datainsamling:

1. Öppna intervjuer, som ger direkta citat från intervjupersoner som till exempel beskriver sina attityder, tankar, känslor och kunskaper.
2. Direkta observationer som består av detaljerade anteckningar och iakttagelser av studerade individers aktiviteter, beteenden, handlingar och interaktioner.
3. Dokumentanalyser i kvalitativ forskning består av citat från olika typer av skriva källor såsom behandlingsdokument, officiella rapporter och publicerade skrifter, biografiskt material inklusive öppna svar från tidigare frågeformulär (s. 91).

I studien har till största delen direkta observationer använts. I viss grad har också korta samtal med lärarna förekommit. Dessa samtal har haft prägel av ostrukturerade fältsamtal på tumanhand, innan och efter lektioner, hellre än intervjuer. Lärarna har berättat om sina upplevelser med eleverna och deras kommunikation.

Vidare beskriver Larsson att i kvantitativ metod försöker man reducera insamlade data till registrerbara statistiska enheter, medan man i kvalitativ metod försöker se och nå kunskap om individen utifrån hans eller hennes egna ord, uttryck och agerande.

Flick (2005) skriver om kvalitativ forskning att man där, i motsats till kvantitativ forskning, söker att medvetet använda forskarens kontakt med fältet och forskningsdeltagarna som en del av kunskapsbildandet. Både forskarens och deltagarnas subjektivitet är en del av forskningsprocessen. Forskarens reflektioner över sitt egna agerande, sina tankar och känslor blir en del av datainsamlingen, som igen blir en del av tolkningen och analysarbetet.

I en kvalitativ forskningsmetod är det vanligt att undersökaren formulerar några preliminära forskningsfrågor innan han påbörjar sin forskning, men att han under tiden kommer behöva ändra på dessa, då han i möte med verkligheten upptäcker situationer och skeenden som leder till nya och ändrade frågor. Forskaren bör alltså ej låsa sig vid de frågor och problemformulering som han tänkt sig innan han började, utan vara öppen för nya impulser och insikter.

Man skiljer också mellan induktiva och deduktiva strategier (Flick 2005). Använder man en deduktiv strategi utgår man från en eller flera teorier, och både frågor och forskningsfokus styrs utifrån vad som upplevs som centralt i teorierna. Studien utgicks i stor grad ifrån en induktiv strategi, där man studerar ett visst fenomen utan förutfattade hypoteser och där begrepp och teori till stor del växer fram ur det intervju- och observationsarbete forskaren genomför.

För studien valdes en kvalitativ, och vidare en induktiv metod. Dessa metoder ansågs passa studiens syfte, att observera hur kommunikation och interaktion i klassrummet såg ut. Jag ville inte låsa mig vid någon speciell teori innan observationerna började, utan ville se vad som kom fram under studiens gång, och ansåg då att en induktiv strategi passade bra. Vidare sågs det som viktigt för studien att få en personlig kontakt med studiedeltagarna, att se dem och därigenom få en bredare förståelse för dem som människor framför som studieobjekt. Det ansågs som angeläget för studien att som forskare närvara i miljön, till skillnad från en kvantitativ metod, där man inte nödvändigtvis möter forskningsdeltagarna utan kan välja att till exempel arbeta utifrån enkätundersökningar (Flick 2005).

I studien har deltagande observation använts som datainsamlingsmetod. Fangen (2005) skriver om deltagande observation att:

Huvudregeln för deltagande observation är att du såsom forskare deltar i det sociala samspelet så att det avlöper på ett naturligt sätt, men att du ändå försöker undvika att delta så aktivt att du själv bidrar till att förändra samspelet på bestämda sätt. (s. 149)

Vidare beskriver hon olika varianter av deltagande observation; som delvis deltagande observatör, fullt deltagande observatör, icke-deltagande observatör och icke-observerande deltagare («go native»).

Den vanligaste forskarrollen i fältarbete är som delvis deltagande observatör. Här deltar man i samspelet i den gruppen eller kulturen man studerar, men som i citatet ovan säger inte i den grad att man ändrar riktningen på det naturliga sociala samspelet i gruppen. Man deltar i det sociala samspelet, men inte i de miljöspecifika aktiviteterna. Fangen använder som exempel att om man ska studera en handbollsklubb, så är det naturligt att man som forskare är med på tävlingar och träning, samt att man pratar med spelarna, men man deltar inte själv i spelet.

En roll som icke-deltagande observatör innebär att man enbart observerar utan att involvera sig i samspelet på något sätt. Kritiken mot denna metoden är att om man inte är närvarande i situationen har man svårt att förstå stämningen, det som händer och det som sägs, man kan lätt gå miste om

detaljer, och det blir därmed svårt att få ett bra och trovärdigt resultat. Ett exempel på denna typen av observation kan vara att man lyssnar till ett samtal genom ett fönster utan att själv vara närvarande i rummet. Väljer man en delvis deltagande observatörroll har man möjlighet att genom samtal med deltagarna få större inblick i deras tankar och varför de agerar som de gör. Denna möjlighet har man inte om man väljer en fullt ut icke-deltagande roll.

I studien valdes i stort sett rollen som icke-deltagande observatör, men samtidigt pendlades det lite mellan denna och rollen som delvis deltagande observatör. Det observerades enbart i klassrumssituationer, och i första hand situationer där det förekom muntlig aktivitet. Det ansågs att denna metod skulle passa bäst för studiens syfte, att studera interaktionen mellan eleverna med autism, läraren och medeleverna. Hade det i större grad än det som gjordes ingripits i undervisningssituationen hade samspelet i gruppen påverkats i så stor grad att man hade kunnat fråga sig om resultatet var realistiskt och typiskt för denna gruppen.

Alla eleverna har dock varit medvetna om min närvaro då de har informerats om det. Jag presenterades för klasserna, och de såg när jag kom in och satte mig. Därmed har jag varit närvarande i situationen och även om det inte har deltagits aktivt i situationen har min närvaro emellertid kunnat påverka. Jag har suttit i ett hörn av klassrummet, delvis dold för vissa av eleverna på grund av hyllor som stod i vägen, och noterat. Vid två tillfällen skulle det arbetas självständigt i klassen innan uppgifterna skulle gås igenom gemensamt. På uppmaning av läraren gick jag då runt och hjälpte de eleverna som räckte upp handen, istället för att sitta kvar på stolen och observera, då det inte skulle föregå något samspel att observera. Jag gick då ut av min roll som icke-deltagande och blev istället delvis deltagande. Vissa av eleverna såg lite frågande på mig första gången när jag frågade om jag kunde hjälpa dem, men jag accepterades snabbt som en som kunde hjälpa. Efteråt, när uppgifterna skulle genomgå, återgick jag till min roll som icke-deltagande.

### **4.3 Undersökningsgrupp**

En kvalitativ studie baserat på fallstudier valdes, där enskilda individer observerades. Jag jobbar på en avdelning för barn med autism på en låg- och mellanstadieskola, och denna åldersgrupp valdes även för studien, då det arbetsmässigt för mig är mest intressant. Vidare ville jag koncentrera mig om de högre åldrarna, det vill säga mellanstadiet, då dessa är äldre och generellt sett kommunicerar på ett lite annat sätt än de yngsta barnen. De har dessutom gått i skolan i flera år, och «kan» i större grad skolkoden. Jag har jobbat med barn med autism i många år, men mest med elever som har en eller flera tilläggsdiagnoser till autism, såsom utvecklingsstörning, ADHD och/eller språkstörning. Dessa har ofta begränsat språk, och kommunicerar därmed på ett annat sätt än barn med ett välutvecklat talspråk. Jag var intresserad i att lära mer om barn med så kallad högfungerande autism, som har ett välutvecklat språk, och hur de kommunicerar. Enligt diagnoskriterierna för autism innebär diagnosen bland annat kvalitativt nedsatt förmåga att interagera socialt och kvalitativt nedsatt förmåga att kommunicera. Därmed har dessa elever, trots att de har förmågan att tala, ofta svårigheter att kommunicera på ett åldersadekvat sätt med andra människor. Jag var intresserad i att se hur denna kommunikation och interaktion kunde se ut i praktiken i ett klassrum, både mellan elev-lärare och elev-elev.

På grund av att jag hade begränsat tid till disposition, i motsats till studier som pågår över längre tid, gjordes valet att genomföra studien kring tre elever, och genomföra lika många observationer per elev. Vidare valdes att inte ta hänsyn till kön och eventuella skillnader mellan pojkar och flickor, utan att observera pojkar och flickor som lika.

## 4.4 Etiska aspekter

Att göra deltagande observationer är inte etiskt problemfritt. Det är många saker man bör tänka igenom innan man går in i en slik studie. De olika roller man intar innebär olika etiska problemställningar (Fangen 2005). Intar man en icke-deltagande observatörroll kan det innebära att deltagarna känner sig illa till mods eller sig uttittade. Vidare kan deltagarna, speciellt vid långvarig forskning, uppleva att forskaren invaderar deras privatliv, samt att denne får insyn i saker som de inte är komfortabla med. En annan etiskt problematisk situation kan vara om man som forskare påverkar deltagarna på ett sätt som kan vara jobbigt för dem. Detta upplevdes emellertid inte som något stort problem, i och med att jag var med i klasserna förhållandevis få lektioner. De flesta eleverna verkade relativt omedvetna om min närvaro. De registrerade att jag kom, sen fortsatte de med sina arbeten, till synes opåverkade. Detta bekräftade också lärarna, som berättade att klasserna är vana vid att det emellanåt kommer andra vuxna och ska «vara med i» eller observera klassen och läraren.

Vidare poängterar Fangen (2005) att obehagliga situationer och situationer där det är svårt att veta hur man ska agera kan uppstå om det är oklarhet kring vilken roll man har. Folk som deltar i, och även folk som står utanför studien bör ha en klar bild av forskarens roll för att kunna förhålla sig till denne på ett sätt som skapar minst möjligt konstiga situationer. Forskaren bör alltså berätta så noggrant som möjligt varför han är där, vad syftet med studien är, samt vilken roll han kommer inta under tiden. Klasserna som deltog i studien fick veta att jag var där för att jag går på skola för att lära mer om att vara lärare, att jag skulle skriva en uppsats, och att jag därigenom behövde vara med i klassen för att se hur de hade det och hur läraren arbetade. Det berättades också att jag inte skulle ha någon aktiv roll, utan enbart sitta på en stol och observera, samt notera under tiden.

Fangen (2005) beskriver att det i de flesta studier kan det uppstå etiska dilemman, och att i de flesta fall går dessa att lösa. I enskilda fall, däremot, kan det bli aktuellt att avsluta forskningen i förtid. Hamnar man i en sådan situation med svåra etiska dilemman är det viktigt att se till att ha någon att dröfta med. Det kan vara bra att ha många att prata med, såsom vänner, familj eller handledare. Om saken berör känslig information om forskningsdeltagarna kan man inte prata med vem som helst, det måste vara med en läkare, psykolog e.l., en som har tystnadsplikt. I fältarbetet upplevdes inga sådana situationer, men jag anser ändå att det är viktigt att tänka igenom och vara medveten om att svåra situationer kan uppstå.

Vetenskapsrådet (u.å) skriver att:

En forskares arbete regleras av mer eller mindre tvingande regler och föreskrifter. Man kunde ändå säga att *forskarens eget etiska ansvar* i en mening utgör grunden för all forskningsetik. Forskaren har nämligen ytterst själv ansvaret att se till att forskningen är av god kvalitet och moraliskt acceptabel. Som den senaste statliga utredningen om forskningsetik påpekade så måste forskningsetisk reflektion vara en naturlig del av forskningens vardag.

Enligt Vetenskapsrådet bör en forskare alltså kontinuerligt ifrågasätta sin forskning, hur hon genomför den, och reflektera över de etiska problemställningar och dilemman som kan uppstå i olika situationer. Detta hade jag med mig under observationerna, och var beredd på att nya problemställningar kunde uppstå under tiden.

Motsvarande etiska riktlinjer finns i Norge. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi är skrivna för «å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn» (Forskningsetiske komiteer, u.å)

Här skriver man om hur man ska informera när barn är involverade i forskningen. För barn upp till 15 år krävs samtycke från föräldrarna, men det är också viktigt att se barnen som egna individer, och därmed är det nödvändigt att även dessa får säga sin mening när de är tillräckligt gamla att kunna uttrycka denna. Alla inblandade ska också informeras om att de när som helst under studien har rätt att dra sig ur.

Som nämnt tidigare, så konkluderades det med att eleverna själva inte behövde informeras. Föräldrarna höll med om detta. Detta kan man ifrågasätta, då alla dessa elever är gamla nog att kunna uttrycka sin vilja. Man kan också ifrågasätta om det är rätt att observera människor, även om det är minderåriga barn, utan deras vetskap eller samtycke. Men eftersom barnen är just minderåriga, och föräldrarna gav sitt skriftliga samtycke till att studien skulle genomföras på detta sättet, var det ett medvetet val från min sida, då det ur forskningssynpunkt inte var nödvändigt, snarare skulle det hellre kunna påverka forskningsresultatet. Man kan anta att eleverna kanske hade agerat annorlunda om de visste att just de var observerade. Vidare ansågs det vara belastande för eleverna om de visste att det var de som var subjekt för studien, att det skulle kännas förnedrande och stigmatiserande. Enligt forskningsetiske retningslinjer är syftet bland annat att hjälpa forskaren «å gjøre velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn». Jag ansåg alltså att det, trots vissa frågetecken, var den bästa framgångsmåten i just detta tillfället.

#### **4.4.1 Informerat samtycke**

Informerat samtycke innebär att man som undersökare informerar de som deltar i studien om studiens syfte, och hur den ska läggas upp. Personerna bör också få inblick i fördelar och risker som kan finnas med att delta i studien, och de bör informeras om att de när som helst kan dra sig ur, utan att ange något skäl (Larsson, 2005)

I vissa studier kan det vara svårt att fullt ut genomföra informerat samtycke. Principen är att alla deltagare i studien till en varje tid ska veta om att de är deltagare i en studie, men i praktiken kan det vara svårt. Om man genomför studien i en skyddad miljö med begränsat antal deltagare är det relativt enkelt att hålla på principen, men om man gör sina observationer i en offentlig miljö är det inte lika lätt. Ska man göra en studie på stadens torg är det svårt att informera alla som går förbi att det föregår en studie, samt informera dem om fördelar och nackdelar med att vistas just där just då.

Jag har till en viss grad genomfört informerat samtycke. Lärarna som deltar är informerade och har gett sitt samtycke, samt de aktuella elevernas föräldrar. Eleverna själva är dock inte informerade om att det gäller just dem. Resten av eleverna klassen är också i visst mån informerade. De har fått veta att jag går på skola «för att lära mer om att vara lärare», håller på att skriva en uppsats, och i den förbindelse är där för att observera hur de har det i klassen, samt hur läraren arbetar. De vet alltså inte hela syftet med uppsatsen, jag anser att det vore oetiskt med tanke på eleven med autism. Han eller hon vet ju som sagt tidigare inte om det själv, samt att det vore grovt stigmatiserande och kränkande för eleven ifråga om hela klassen skulle vetat om den egentliga anledningen till att jag var där. De flesta av eleverna i klassen spelar dessutom liten roll för studiens resultat. Samspelet och kommunikationen i klassrummet blir naturligt begränsade av klassrumssituationens karaktär. Eleverna sitter till stor del på sina platser och kan inte fritt röra sig runt i klassrummet. Om till exempel eleverna vill kommunicera med varandra från var sin ände av klassrummet, så måste de ropa, och det begränsas snabbt av läraren. Viskande samtal förs av naturliga skäl oftast med grannen, då han är närmast till hands. De flesta av klassens elever spelar alltså ingen stor roll för studien, då de mest fungerar som «statister».

#### **4.4.2 Konfidentialitet**

Konfidentialitet innebär att man aidentifierar alla upplysningar som kan härledas till deltagarna i studien. I det färdiga produktet redovisar forskaren resultatet på ett sätt som till hundra procent garanterar deltagarna anonymitet, och inga upplysningar ges som kan röja identitet. Undersökaren

kan även behöva ändra på vissa saker om de är karaktäristiska för uppgiftslämnaren, utan att ändra meningsinnehållet. I vissa fall kan det vara svårt att ändra utan att det samtidigt påverkar tolkningen och resultaten, och om forskaren ändå vill publicera studien trots att upplysningarna kan vara möjliga att spåra tillbaka till uppgiftslämnaren måste hon ge sitt explicita samtycke till detta (Larsson 2005).

I min studie har jag ändrat namn på alla inblandade, och i den grad upplysningar och eller händelser har kunnat härleda till elev, lärare, skola eller stad, har jag även ändrat på dessa. Detta har dock inte förekommit på något sätt som jag anser ändrar innehållet i och resultatet av studien. Jag har heller inte fått fram några resultat som är så karaktäristiska för någon att jag har ansett att jag i större grad måste ändra på dessa.

## 4.5 Genomförandet

Observationerna gjordes på en låg- och mellanstudieskola på en tätort i västra Norge. Skolan har kring 250 elever fördelade på årskurserna 1-7. Tre elever observerades, en flicka och två pojkar, i årskurserna 4-6. Jag började med att prata med rektor/ledningen och presenterade mitt arbete. Muntligt tillstånd gavs att genomföra observationerna på deras skola, och vidare pratades det med de aktuella lärarna. Dessa blev tillfrågade, och fick möjlighet att säga nej om de inte ville vara med. Alla tillfrågade, inkluderat föräldrar, fick också veta att de när som helst under arbetets gång kunde dra sig ur. Skriftligt tillstånd från elevernas föräldrar att observera deras barn inhämtades. Jag kom dock överens med föräldrarna om att eleverna själva inte behövde informeras om att det var just dem som skulle observeras, då det inte var nödvändigt för uppsatsen. Jag ansåg dessutom att det kunde vara onödigt stigmatiserande och utpekande för dem.

Som följd av detta gjordes observationerna enbart i helklass. Det observerades 6x45 minuter per elev och klass, fördelat över tre veckor. Vidare pratades det i visst mån med lärarna, då som ostrukturerade fältsamtal innan och efter lektioner, och inte organiserade intervjuer.

Jag satt på en stol i ett hörn av klassrummet och fältanteckningar fördes under tiden. Efter varje lektion satte mig ner en stund och tänkte igenom vad jag sett och uppfattat. Eleverna gavs kodnamn i anteckningarna, och inga namn på lärare är heller angivna. Anteckningar fördes på ett sätt som borde vara obegripligt för andra, och som inte på något sätt kan härledas till de elever det gäller. Dessa anteckningar förvarades i en låsbar låda.

Då tiden som fanns till fältarbetet var begränsat, i motsats till arbeten där man gärna kan vistas i miljön ett år eller mer, valde jag till en början att gå in i observationssituationerna utan att låsa mig för mycket vid någon speciell teori eller speciella frågor, utan valde att skriva ner det jag såg. Intentionen var emellertid att observera interaktionen i klassrummet mellan eleven med autism och läraren, och också medeleverna. Första gången gick jag in i observationssituationen utrustad med enbart ett block och en penna. Det upptäcktes snabbt att det blev för svårt och stort, och några punkter skrevs ned, som de fortsatta observationerna utgick ifrån. Fokus var dessa punkter:

- blickkontakt
- säger emot
- håller med
- accepterar
- räcker upp handen
- pratar/ropar rakt ut
- tar själv kontakt
- långa meningar
- korta meningar
- kontakt med granne, positiv

- kontakt med granne, negativ

Vidare observerades elevens kroppsspråk generellt. Jag försökte beskriva det jag såg utan att tolka för mycket i första omgång, samtidigt som jag noterade det om jag fick en idé till tolkning av en speciell situation under tiden. Även observationer som inte direkt ingick i punkterna noterades, samt intressanta citat.

Det valdes att föra fältanteckningar som enda dokumentationsmetod under tiden som det observerades. Det pratades inte med eleverna, eftersom de som tidigare nämnt inte har vetat om att det var just de som observerades. Vidare spelades ingenting in på band, och inga videospelningar användes. Jag är medveten om att denna metod inte är komplett, och att jag genom att enbart observera och anteckna går miste om mycket information. Jag ansåg dock att om det skulle dokumenterats på annat sätt, till exempel genom band- eller videospelningar, skulle det innebära svåra etiska dilemman, samt att då hade inhämtning av ytterligare tillstånd varit nödvändigt, från samtliga elever i klassen och deras föräldrar. Det är stora möjligheter att någon eller några hade sagt nej till detta, och då hade både eleverna ifråga och lärarna satts i ett dilemma. Vad skulle de eleverna som inte ville eller fick vara med på videospelningen göra de aktuella lektionerna? Hade jag haft rätt att utesluta vissa elever från lektionerna? Det hade också ställt stora krav till lärarne rörande organisation, och resurser de inte har. Sådana inspelningar måste dessutom förvaras på ett mycket försvarligt sätt så att ingen kan komma åt dem, och de är inte möjliga att avidentifiera på samma sätt som fältanteckningar. På bakgrund av detta gjordes valet att följta mig till mina anteckningar och mitt minne.

## 4.6 Analysförfarande och bearbetning

När det gäller analysarbetet i kvalitativ forskning så innebär det vissa utmaningar. I kvantitativ forskning kan forskaren i större grad samla informationen i statistik och synliga visuella resultat. I kvalitativ forskning måste hon försöka hitta mönster och kopplingar i utsagor, agerande och olika situationer man har observerat, samt försöka tolka dessa på ett meningsfullt sätt. Här finns ingen universell metod som forskarna enats om, utan metoden varierar från studie till studie. Det finns dock allmänna principer man kan utgå ifrån, och forskare arbetar med att finna en metod som i stor grad kan användas vid allt kvalitativt analysarbete (Larsson 2005; Fangen 2005).

En viktig princip vid kvalitativt analysarbete är att forskaren fokuserar på några specifika teman eller frågeområden som kan kopplas till studiens syfte och problemställningar (Fangen, 2005). Här måste man noggrant skilja beskrivningarna och tolkningarna åt, så att läsaren får möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om de tolkningar som gjorts. I själva analysen kan varje fall analyseras för sig, eller flera fall kan analyseras i ett sammanhang, grupperat under ett visst tema. Vanligen är datamängden stor vid kvalitativ forskning, och det gäller att försöka kategorisera datamängden på ett sätt så att den blir hanterbar. På så sätt kan det bli möjligt att göra kopplingar och hitta mönster mellan de olika delarna och skeendena som man sedan kan analysera.

Studiens analysarbete börjar med en presentation av datamaterialet kring varje elev, där jag har försökt «presentera så mycket kontext att läsaren kan vara med och förstå varför jag tolkar som jag gör» (Fangen, 2005, s. 254). Därefter följer en del där empirin har tolkats och belysts upp mot teori och tidigare forskning, kategoriserats utifrån frågorna som ställdes i samband med syftet. Genom att kategorisera datamängden på detta sätt har mönster och kopplingar försökt hittas mellan de olika eleverna och deras sätt att kommunicera och interagera socialt. En induktiv strategi har använts, analysen tar utgångspunkt i empirin, och teorier, mönster och tolkningar växer fram efter hand.

Det har också reflekterats över kring i vilken grad jag som forskare har påverkat gruppens sociala samspel med min närvaro.



## 4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att studien ska vara trovärdig, är det viktigt att ha hög reliabilitet och validitet. Enligt Elofsson (2005) kan validitet beskrivas som ett mått på hur noggrant man lyckas mäta det man avser att mäta. Vidare skriver han att med hög reliabilitet avses att måttet är stabilt och inte störs av variationer i plats, tid, intervjuare och liknande. Reliabilitetsfrågan i kvalitativa studier kan vara problematisk. Eftersom forskaren är subjektiv, och två forskare kan tolka en text, händelse eller ett samtal på två olika sätt, samt att man inte har ett objektivt och noggrant mätinstrument kan man diskutera hur relevant reliabilitetsfrågan är. Studien gör inga krav på att vara objektiv, utan observationer och tolkningar är subjektiva. Resultaten har emellertid tolkats mot teori och tidigare forskning, och i visst mån stärker detta studiens reliabilitet.

På samma sätt kan man ifrågasätta vikten av validitet. I kvalitativa studier är det enligt Larsson (2005) vanligt att använda en induktiv metod, att teori och begrepp växer fram under studiens gång, och att man därmed inte har några färdiga begrepp att man avser att mäta innan studien påbörjas. Denna metod har använts i denna studie. Resultatet av detta är att trovärdigheten i kvalitativa studier diskuteras i internationell forskningslitteratur och bland forskare. Man behöver bedöma reliabilitets- och validitetsfrågor annorlunda än vid kvantitativa studier. Vidare skriver Larsson att «Validiteten i kvalitativ forskning hänför sig till om läsaren kan skapa sig en tydlig bild av det fenomen som studeras via de beskrivningar, kategoriseringar och analyser som forskaren presenterar» (s. 117). I studien har eleverna och de observationer som gjordes kring dem först beskrivits, därefter har observationerna kategoriserats. Detta är gjort för att ge läsaren en förståelse för på vilka grunder tolkningarna och analyserna är gjorda, för därigenom att öka validiteten.

Larsson skriver även att validiteten är beroende av forskarens förmåga att kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka sina upptäckter. Det finns alltså inget noggrant och objektivt verktyg för att mäta validitet och reliabilitet inom kvalitativa studier.

Eftersom kvalitativa studier oftast genomförs med få individer eller grupper är det svårt att generalisera resultatet. I min studie kring tre elever med autism kan man till exempel inte generalisera resultatet till alla barn med autism. Deltagarna behöver inte vara typiska för andra med autism, tidpunkten för observationerna kan vara dåligt vald på grund av olika omständigheter kring eleverna (Larsson 2005). Det kan till exempel vara att eleven har det svårt hemma i just den perioden, eller att hon är inne i en ovanligt bra period. Man kan ändå på bakgrund av de data man har samlat in försöka säga något om hur det kan se ut. Det kan också vara så att det ser liknande ut i ett annat klassrum, med andra elever, och att informationen som framkommit därmed kan användas i andra sammanhang.

Andersen (1997) skriver om generalisering att «Inom samhällsforskningen har generaliseringar vanligen enbart giltighet för bestämda klasser av fenomen under givna förutsättningar – de är begrepp och teorier «of the middle range»» (s.10). Detta säger alltså att även om man kan generalisera inom en viss klass, ett visst fenomen och under vissa förutsättningar, så kan man aldrig generalisera så att det gäller alla, alltid, och det begränsar generaliserbarhetens värde. Även om resultatet alltså inte kan generaliseras, kan det ändå säga något om hur det kan se ut, och hur det faktiskt ser ut för personerna i just den studien. Detta kan ge oss värdefulla upplysningar om individerna, som inte är statistik, och det är den kvalitativa metodens fördel.

## 5.0 Resultat och diskussioner

I detta avsnitt beskrivs resultaten av observationerna, där varje elev presenteras. Detta för att ge läsaren en så bred förståelse som möjligt (Fangen, 2005). Eleverna beskrivs såsom de sågs de lektioner som observerades, och tolkningarna är följaktligen subjektiva och gjorda med denna utgångspunkt. Därefter diskuteras resultatet i förhållande till frågorna som ställdes i förbindelse med syftet, och till sist följer analysperspektiv.

### 5.1 Sara

Sara är en pratglad tjej. Hon är medveten om att hon har en Aspergerdiagnos. Enligt läraren pratar hon gärna om detta med alla som vill höra på, och känner inte helt gränserna för hur mycket personliga saker hon bör säga till folk hon inte känner så väl, eller ibland inte känner alls. Hon pratar om saker hon har gjort, och berättar, till synes sakligt, om elaka saker hon har gjort mot andra barn.

En mat och hälsa-lektion observerades, eleverna skulle göra kycklinggryta. Under lärarens genomgång sitter Sara ständigt och pillar på sitt hår eller snurrar ett par grytlappar. Klassen delas i grupper om fyra, som ska laga maten tillsammans. Sara tar strax befälet över gruppen, berättar för de andra vad som ska göras. Själv steker hon kycklingen, medan de andra tre står och ser på. En annan tjej på gruppen vill göra det tillsammans med henne, men efter lite diskussion slutar det med att Sara tar över och gör det helt själv, på sitt sätt igen.

Alla i gruppen är tilldelade vilka uppgifter de ska göra innan de börjar arbetet. Sara verkar glömma bort vad hon egentligen ska göra, eftersom hon tar på sig uppgiften att berätta för de andra vad de ska göra, men när läraren påpekar detta, gör hon som hon ska. Vid ett tillfälle befinner sig läraren i andra änden rummet, och Sara försöker få kontakt från sin sida rummet. Hon ropar, fast alldeles för lågt för att läraren ska ha möjlighet att höra. Hon ropar denna ena gången, när hon inte får svar försöker hon inte få kontakt på annat sätt. Hon blir stående där hon är utan att flytta på sig närmare läraren eller höja rösten. Sedan är det dags att duka bordet, och då tar Sara kontrollen igen. Hon ger besked till medeleverna vad de ska göra. «Ställ denna på bordet...», «Stå här och rör om i denna». Läraren bekräftar detta efteråt, att Sara gillar att vara den som har kontrollen och för befälet.

När det sen är dags att äta kollar Sara noggrant på de andras tallrikar, och räknar hur många kycklingbitar varje elev tar. Om någon tar mer än någon annan påpekar hon det. Ett tag står läraren vid deras bord och pratar. De andra tre på gruppen är fokuserade på läraren och ser på denne när de pratar. Sara är upptagen av maten, och är ej med i samtalet som äger rum runt henne. Ingen blickkontakt observerades denna lektionen, men det kan ha haft att göra med Saras fokus på uppgifterna eller maten.

De andra lektionerna som observerades var av mer teoretisk karaktär, såsom norska, matte och engelska. Eleverna satt då på sina stolar i klassrummet. Sara sitter mitt på raden längst fram mot katedern. Under genomgångar är hon oftast aktiv, räcker upp handen när hon vill fråga om något. Ibland blir hon väldigt ivrig, räcker upp hela armen så högt hon kan, så högt att hon nästan lättar från stolen. Ibland får hon svara, men inte alla gånger, då det ju är flera elever i klassen. Några få gånger ropar hon rakt ut utan att räkna upp handen först.

Det verkar dock som om dagsformen spelar en stor roll för hur mycket Sara orkar engagera sig. Några lektioner till hälften ligger hon över bänken och sitter ihopsjunken på stolen, lite bortvriden från läraren. Vid ett tillfälle när hon ligger så, stryker läraren henne över ryggen när hon går förbi. Sara verkar vara en tjej som gärna vill göra saker på det sätt hon tycker är bäst. Om läraren säger åt

henne att uppgiften hon jobbar med ska göras på ett annat sätt, säger hon emot, och argumenterar varför. Hon accepterar dock det läraren säger, om än med ett suck.

När läraren eller andra elever pratar sitter hon gärna ganska ihopsjunken på stolen och lutar huvudet i händerna eller lägger huvudet på bänken. Så kan hon plötsligt sträcka på sig och ivrigt räcka upp handen, för sedan att sjunka tillbaka igen om hon antingen fått ordet eller inte fått prata. Hon verkar dock ha koll på det som sker i klassrummet, hon vänder sig ofta mot den som pratar och verkar alltid veta var i boken de har kommit och vilka uppgifter de ska göra. Vid ett tillfälle undrar en klasskompis högt vad det är för ämne de ska ha, varpå Sara svarar direkt.

Sara har inga problem med blickkontakt, hon ser både läraren och andra hon pratar med rakt i ögonen. Hon pratar högt och tydligt så att alla i klassen hör, även de längst bak.

Hon gör som läraren säger att hon ska, men hon är inte rädd att säga emot och argumentera för sina meningar. Det slutar dock med att hon gör som läraren säger. Sara pillar ofta på saker, såsom grytlapparna på mat&hälsa-lektionen, sitt hår, en penna, sin vattenflaska och liknande.

Sara har också kontakt med sina klasskompisar. Vid ett tillfälle frågar hon en om hjälp, han vet inte, sen vänder hon sig om och frågar nästa. Hon frågar också om det är något hon behöver låna, som till exempel miniräknare. Flera gånger tar Sara kontakt med medelever på vad jag upplevde som ett positivt sätt, när det gäller småsaker, som att låna något. Inga exempel på «vanliga» turtagningssamtal mellan Sara och medeleverna observerades. Detta kan dock ha att göra med att flertalet av de lektioner som observerades inte gav utrymme för det.

## 5.2 Espen

Espen är en aktiv pojke, som ler och skrattar mycket.

En mat och hälsa-lektion observerades även med hans klass. Under lärarens genomgång säger han ingenting. Efteråt, när han fått besked om vad han ska göra, går han och gör detta. Sedan står han stilla och rör i grytan, koncentrerad. De andra eleverna på hans grupp förflyttar sig hela tiden runt i rummet, medan Espen står på sin plats vid grytan. Efter ett tag kommer assistenten bort till honom och frågar honom vad han ska göra nu, ger honom några förslag på vad han kan göra. Espen tittar på honom lite snett i ögonvrån, ner mot golvet medan han pratar. Sedan tittar han upp, och ser läraren snabbt rakt i ögonen medan han bekräftar att han förstått. Lite senare sätter han sig vid bordet och väntar, fast det inte är klart. Får förslag på något han kan göra, men nej, han vill hellre bara vänta.

När de håller på att skära upp rå kycklingfilet säger Espen till en medelev: «Det ser ut som något du bajsat ut!», varpå han får följa med assistenten ut i hallen. Detta accepterar han utan att säga emot, och kommer sen lugnt in i rummet igen.

Vid ett tillfälle vill Espen ha kontakt med läraren. Han säger hennes namn, men hon hör inte, sedan ylar han det, högt och utdraget över hela rummet. Hon kommer bort, gör inget nummer av ylandet, han frågar det han vill fråga och får svar.

Ett par gånger säger han emot läraren, men lugnt, utan att höja rösten. Vid senare observationer upplevdes dock att Espen inte har några problem med att säga emot, att säga vad han tycker. Han höjer dock inte rösten väsentligt, men blir synbart irriterad och uppgiven.

Nästa lektion som observerades var engelska. Espen ligger vid lektionens början med huvudet i armarna på bänken. Assistenten säger åt honom att sätta sig upp. Han sätter sig upp, varpå han tittar

på assistenten och strax lägger sig ner igen.

Assistenten: Är du vaken?

Espen: Nej.

A: Jag ser det.

Espen tar fram boken, men börjar inte jobba.

A: Nu måste du börja.

E: Mmmmmmmmm.

Efteråt följer en diskussion om huruvida Espen har en blyertspenna med sig eller ej. Han säger lite irriterat att han inte har, han har kollat i väskan, därför kan han inte jobba. Assistenten hittar en åt honom, Espen suckar högt och börjar motvilligt jobba.

En annan lektion var dagens första. Assistenten kommer in, går bort till Espen och säger:

Good morning, mister. How's the form?

E: Fruktansvärt, för jag förstår inte vad du säger.

A: Jag frågar bara om hur formen är idag. Hur du mår. Det är på dålig norskenkengelska.

E: Jag trodde form var sån triangel och fyrkant och sån.

Varpå han skakar på huvudet, vänder sig mot mig och säger uppgivet, men med en liten glimt i ögat, «Jag förstår mig inte på honom».

Denna lektion har eleverna korta framföranden om en sång de gillar. Espen vill inte berätta något själv, han blir tillfrågad två gånger, men blir mycket ivrig när de andra berättar. Han sitter rak i ryggen och tittar på de som pratar. Han ropar högt, rakt ut, både till läraren och till medelever i andra änden klassrummet. Han argumenterar högt för att få se en musikvideo han gillar på Smartboarden. «Kan vi se den? Jooo, vi måste se den!!». Läraren ger efter, och klassen får se videon. Espen vänder sig till hälften om mot mig medan han säger «Jeeeee!» och gör en «yes-rörelse» med handen. Sedan sitter han och spelar trummor med händerna och fötterna med ett leende om munnen. Under hela lektionen pratar han högt eller halvhögt, till klassen generellt, läraren eller assistenten.

Espen har mycket olika ljud för sig, såsom klappa i händerna, spela trummor mot bänken samt verbala ljud. Den ena lektionen ser ut ungefär som detta: Espen låtsas slå medeleven med boken. Espen låtsas stryker medeleven. När assistenten förklarar uppgifterna för honom utbryter han plötsligt: «Kolla! Världens minsta penna!» och visar upp en blyertspenna han har vässat i båda ändar så att den är ungefär två centimeter lång. Han vill inte jobba, säger emot flera gånger. Stönar och lägger huvudet på bänken. «Men jag har ju ingen aning om hur en sakttext fungerar!». Assistenten går iväg, Espen ropar honom tillbaka. Assistenten förklarar sakligt vad han ska göra. Espen börjar så jobba, med huvudet i handen, lite demonstrativt.

Han lägger huvudet på bordet, med armarna gömd inuti tröjan. Hans matlåda ligger på golvet under stolen. Han sparkar den fram och tillbaka mellan fötterna, lyfter den med fötterna och släpper ned den igen. Han drar dragkedjan i huvströjan upprepade gånger snabbt upp och ner så att det låter. Suger in kinderna och slår händerna snabbt, fast ljudlöst, mot varandra. Ropar rakt ut i klassen flera gånger, och blir ignorerad av både läraren och assistenten. Står bredvid bänken efter att ha hoppat upp med ett högt «Yes!» när det var tal om att spela kanonboll. Får besked om att sätta sig, och gör det. Ställer sig upp igen direkt, och sätter sig igen. Räcker upp handen, och pratar samtidigt, utan att ha fått ordet. Tar armarna in och ut av tröjan. Prustar ljudligt genom näsan, trampar takten med fötterna. Slår handen med snabba slag mot huvudet, ej hårt. Kastar pennfacket upp i luften, fångar det när det kommer ner igen, flera gånger. Slutar när assistenten ser på honom. Leker med en miniräknare, håller den upp och ner och skrattar högt åt hur siffrorna ser ut. Assistenten kommer

bort, vänder miniräknaren åt rätt håll och förklarar uppgiften, ser till att Espen får till det. Sedan, när han är färdig med uppgifterna, lägger Espen huvudet på bänken och säger uppgivet: «Hhhhhhh. Jag dog där».

Assistenten är med under alla lektioner och handledar Espen steg för steg i det han ska göra. «Först detta, sen detta, sen får du paus». Espen får även belöning om han jobbar bra, vid ett tillfälle får han välja om han vill vara inne eller ute på rasten.

Inte mycket kontakt med medeleverna observerades, förutom de gånger han ropar ut i klassrummet. Fast likadant som i Saras fall gav lektionerna lite utrymme för detta.

Espen och assistenten verkar kommunicera bra och ha roligt ihop. Vid ett tillfälle viskar assistenten något i Espens öra, sen skrattar de båda två. En annan gång viskar de om något, Espen låtsas bli arg, sen skrattar han. Assistenten bekräftar Espens känslor, och förklarar lugnt och sakligt vilka uppgifter som ska lösas och hur de ska lösas.

### 5.3 Tord

I Tords klass fanns ingen möjlighet att observera en praktisk lekion, därför observerades enbart teoretiska lektioner.

Tord är den lugnaste av de tre eleverna. Han gör inte mycket väsen av sig i klassrummet. Han sitter mest stilla vid bänken. Ofta lutar han huvudet i händerna eller lägger sig ner på bänken. Han vänder sig dock om mot de som pratar. Han verkar ofta som han inte är helt med på det som händer i klassen, han bläddrar förstrött i boken, på andra sidor än den de håller på med. Benen är oroliga och ofta i rörelse. När han får en fråga visar han dock att han har full kontroll, svarar direkt på det han blir tillfrågad, och när läraren säger åt eleverna att börja arbeta bläddrar han strax till rätt sida i boken och börjar på uppgifterna.

Tord verkar inte ha problem med ögonkontakt, han tittar läraren i ögonen när han pratar, samtidigt som han ibland också ser ner i bänken medan han svarar. Det verkar också som att ofta när han ser någon i ögonen, är huvudet ändå vänt nedåt, det är bara ögonen som tittar upp.

Han är också aktiv och räcker upp handen på lektionerna. Men till skillnad från Sara är han inte alls så tydlig. Ofta räcker han bara upp själva handen medan resten av armen, inkluderat underarmen vilar på bänken. Han har handen uppe några sekunder, sen tar han den ner igen. Efter en stund gör han det igen, handen knappt synligt upp, snabbt ner igen. Detta upprepar sig flera gånger.

Han arbetar lugnt och stilla när de fått besked om det. Han sitter dock inte alltid ner på stolen. Flera gånger står han upp bredvid bänken när han arbetar, sätter sig igen, och ställer sig upp igen efter en stund. Några gånger sitter han också på knä på stolen. Benet är ofta i rörelse, fram och tillbaka.

Vid ett tillfälle pratar läraren till klassen, och Tord är färdig med det han skulle göra i boken. Han försöker få kontakt med läraren. Han tittar på henne och viftar med boken. Hon ser honom, och han får besked om att vänta tills hon pratat klart. Efteråt verkar hon ha glömt honom, eller hon hjälper i alla fall andra elever först. Tord följer henne med blicken i klassrummet medan han har handen uppe, lite högre än han brukar. Denna gången vilar han armbågen mot bänken, medan han lite uppgivet lutar huvudet i den andra handen, väntar.

En lektion börjar läraren med en (enbart) muntlig genomgång av vad som ska hända. Tord sitter med huvudet i handen, bläddrar förstött i boken och gäspar, lite ihopsjunken i ryggen. Huvudet hänger mellan axlarna. Lägger sig ner på bänken, ligger där en liten stund, sätter sig sedan upp igen.

Blicken är fäst nedåt, i boken eller på bänken. Sedan börjar läraren rita något på tavlan, och i samma sekund har hon Tords hela och fulla uppmärksamhet. Han sträcker på sig, ser på tavlan med rak rygg och höjt huvud. Han är synbart uppmärksam och fokuserad.

Lite senare på lektionen behöver Tord hjälp med något. Läraren säger att han kan gå bort till grannen och se hur han har gjort. Tord blir sittande på sin plats, men kastar en blick mot grannens bok. Det är dock lite för långt bort, osäkert om han kan ha sett något på så långt håll. Enligt läraren har Tord svårigheter med att be medeleverna om saker. På rasterna vill han gärna leka med dem, men frågar inte själv. Han ställer sig gärna i närheten och väntar på att de ska fråga honom om han vill vara med, och då säger han ja.

## 5.4 Frågeanalys

### 5.4.1 Hur gestaltar sig kommunikationen och interaktionen i klassrummet mellan eleven med autism och läraren och eleven med autism och hans/hennes medelever?

Eftersom de flesta lektioner som observerades var av teoretisk art fanns det inte så mycket utrymme för eleverna att samspela med varandra. De observationer som gjordes var alltså i huvudsak mellan eleven ifråga och läraren/assistenten.

Dialogen mellan Espen och hans assistent visar på en brist i kommunikationen. Assistenten frågar Espen om hur formen är. Detta är ett ord som kan betyda något konkret, för att använda Espens ord: «så som triangel och fyrkant och sån», men i detta sammanhanget har det inget med geometriska former att göra. Assistenten vill veta hur Espen mår, och detta förstår inte Espen. Språket är tvetydigt, man måste, förutom att förstå själva språket och orden även kunna tolka innehållet och sätta det in i ett begripligt och meningsfullt sammanhang (Glomnes, 1991). Detta lyckas Espen inte göra i denna situationen. Han uppvisar ett exempel på ett mycket konkret tänkande. Detta är typiskt för människor med autism (Prior, 2003). Detta konkreta tänkande gör att de ofta uttrycker sig mycket specifikt och koncist. Här beskrivs människor med Aspergers syndroms sätt att prata på som «pedantiskt». Därmed finns ofta också förväntningarna att även andra ska uttrycka sig lika precist, eller som en av mina elever sa till mig en gång: «Du måste prata noggrannare!».

Vidare beskriver Prior (2003) studier som är gjorda kring barn med Asperger syndrom. En studie gick på olika sätt att använda språket på, såsom osanningar, ironi, talsätt och jargonger. En annan studie gick ut på att deltagarna fick en berättelse uppläst för sig, varpå de ställdes frågor som gick utöver de rena fakta som presenterades i texten, frågor som innebar en metaförståelse av kontexten. I dessa båda studier presterade barnen med Asperger väsentligt sämre än jämnåriga barn utan Asperger.

Detta visar även Espen att han har svårt med. Han förstår orden i sig, i detta fallet ordet formen, men tolkar det bokstavligen och klarar inte av att läsa sammanhanget och se att ordet kan betyda något annat än just triangel och fyrkant i den kontexten.

Innan Espen har fått frågan förklarar för sig svarar han «Fruktansvärt, för jag förstår inte vad du säger». Wadel (2005) skriver om ett budskaps två dimensioner; saksbudskapet och den relationella dimensionen. Som jag har påpekat tidigare verkar Espen och assistenten ha en bra relation. Espens utsaga om att han mår fruktansvärt, för att han inte förstår vad assistenten säger, kan således tolkas på två olika sätt. Det ena sättet, som skulle ligga närmast till hands om man läste dialogen som text utan att veta något om kontexten, är att tolka det som det låter som. Espen mår inte bra, för assistenten pratar över huvudet på honom. Ser man däremot på den relationella dimensionen dem emellan måste budskapet tolkas på ett annat sätt. Espen litar på assistenten och känner sig trygg tillsammans med honom. Hans kroppsspråk och mimik tillsäger att han inte alls menar att han mår dåligt. Han ser avslappnat och lugn ut, samt att han har ett litet leende om läpparna. Hans lite

skämtsamma «Jag förstår mig inte på honom», vänt mot mig pekar också på detta. Tolkat ur detta perspektivet får citatet en annan innebörd, det är en del av jargongen mellan Espen och hans assistent.

Som man pratar om i sociokulturell teori, lär man sig i samhandling och kommunikation med signifikanta andra (Lindgren 2009; Forsmark 2009; Hundeide 2003). Assistenten är i hög grad en signifikant annan för Espen, och i och med deras goda relation, de skämtar och skrattar tillsammans, verkar Espen vara trygg på att assistenten är där för att hjälpa honom. Därmed kan assistenten komma med såna bildliga och tvetydiga uttryck, och sedan förklara vad de betyder, utan att Espen visar tecken på att känna sig förlöjligad eller utpekt. Detta gör att han lär sig och utvecklar sitt sociala samspel.

Tords lärare berättar att han själv inte frågar klasskamraterna om saker, ej heller om han får leka med dem på rasten. I stället visar han detta med ett tydligt kroppsspråk. Han placerar sig strategiskt i närheten av de han vill leka med och väntar tills de frågar om han vill vara med, och det vill han. Enligt Haugstvedt och Stordal (1994) är kroppsspråket ofta omedvetet. Vi visar med icke-verbala signaler vad vi vill säga. Man kan till exempel önska att någon skulle fråga hur man mår just den dagen. Då kan man mer eller mindre medvetet hitta sätt att visa detta på, det kan vara att man hänger lite med axlarna, ser ledsen ut i blicken eller inte ser folk rakt i ögonen. Tord kommunicerar vad han vill genom att ställa sig där han vill vara, där han ser de som leker och de ser han, följer dem med blicken och visar att han tycker det är roligt och vill vara med.

Sara pratar och kommunicerar med klasskamraterna, men kommunikationen är inte likvärdig. Martinsen et.al (2007) skriver om talar- och lyssnarrollen i ett samtal. För att ett samtal ska vara lyckat kräver det av deltagarna att de har förmågan att inte båda rollerna, samt att växla snabbt mellan dessa. Lyssnarrollen kräver bland annat att man till en viss gräns kan inta talarens perspektiv. På mat&hälsa-lektionen när de håller på och laga mat kommer Saras klasskompis och vill samarbeta. Samtalet som äger rum här pekar på en brist i kommunikationen, kommunikationsstörningar uppstår. Saras agerande kan här ses i relation till lyssnarrollen. Hon hör vad kamraten säger, men uppfyller ändå inte lyssnarrollens krav till ett lyckat samtal.

Glomnes (1991) pratar om tre grundläggande krav till kommunikation. Den första nivån, om personen rent fysiskt kan höra och uppfatta det som blir sagt är det ingen tvekan om i detta tillfället. Sara bekräftar både med verbalt och icke-verbalt (vänder sig mot klasskamraten, blickkontakt) språk att hon hört det som sagts. En liten diskussion följer dessutom, där Sara går ur diskussionen som «vinnaren», hon fick det som hon ville, och klasskamraten får gå och göra något annat. Vidare kan Sara språket och hon förstår utan svårigheter orden, alltså måste störningarna ligga på tredje nivån, innehållet i det som sägs. Av någon anledning går budskapet inte fram, eller det fästs ingen större vikt vid det. Sara förstår nog medelevens budskap, på ett plan, samtidigt som hon inte har viljan eller förmågan att bemöta detta. Hon vet hur hon vill ha det och hon ser till att det blir så. Av diagnoskriterierna för autism, DSM-IV-TR, framgår att människor med autism har svårigheter att läsa andra människors kroppsspråk och ansiktssuttryck. Detta visar sig tydligt i situationen mellan Sara och klasskamraten. Sara vinner, får det som hon vill, medan klasskamraten går iväg, med ett ansiktssuttryck som vittnar om uppgivenhet och irritation, samtidigt som kroppsspråket är irriterat. Sara verkar omedveten om detta, och steker vidare på kycklingbitarna. En elev utan autism ville kanske sett detta, tänkt sig om och ropat kamraten tillbaka, sagt att ok, vi kan turas om.

Att ha diagnosen autism innebär också enligt diagnosmanualen svårigheter med ömsesidig social interaktion och kommunikation. Matlagningssituationen bekräftar detta. Sara tar inte kamratens perspektiv, är enbart nöjd med att hon fick fortsätta göra på sitt sätt. Hon förstår alltså på ett sätt innehållet i budskapet, men ändå inte. Enligt läraren är denna typ av agerande vanligt för Sara, hon styr över de andra och lyssnar inte till deras önsknings. Detta vill få konsekvenser för henne på

lång sikt. Ömsesidig interaktion och kommunikation innebär också förmågan att kompromissa, och att ibland ge med sig och låta den andre få bestämma. Om det är så att Sara alltid vinner och aldrig kompromissar kan det leda till att kamraterna till slut drar sig undan, det är ingen jämlik och ömsesidig relation. Sådana perspektiv, att tänka långsiktiga konsekvenser verkar inte Sara ha förmågan att ta, i alla fall inte där och då.

#### **5.4.2 Hur används verbalt språk versus icke-verbalt språk?**

##### Verbalt språk:

Alla tre eleverna sitter på främre raden mot tavlan och läraren. Tord pratar således till synes enbart till läraren när han säger något. Dessutom anpassar han inte röstläget så att hela klassen hör. Både Sara och Espen verkar prata mer till hela klassen. De pratar så att de medelever som sitter bakom dem också hör, samtidigt som de visar med kroppsspråket, genom att vända lite på sig och se runt sig, att de i större grad pratar till alla.

Dialogen ovan, där assistenten frågar hur Espens form är, är intressant. Här inleder assistenten samtalet med en fråga som är en blandning av norska och engelska, och dessutom tar han med ett uttryck, formen, som i sammanhanget kan tolkas på olika sätt. Man kan fråga (på norska) hur formen är när man träffar någon, i betydelsen hur man mår. Espens reaktion på denna fråga, att han inte förstår vad assistenten menar, sedan att han säger att han trodde att form var «sån triangel och fyrkant och sån», visar att han har ett konkret sätt att tänka på, något som är vanligt för människor med autism (Powell & Jordan, 1998; Peeters, 1997). Sådana språkliga missförstånd kan således lätt uppstå i konkant med människor med autism. Människor utan autism har en mängd sådana uttryck och begrepp, som inte på något sätt är entydiga, och detta kan vara mycket förvirrande om man har ett konkret tänkande.

Sara använder det verbala språket till att skaffa sig kontroll (jmf. mat och hälsa-lektionen). Hon berättar för de andra vad de ska göra och när, samtidigt som hon ser till att saker blir gjorda på det sättet hon tror är bäst. Detta behöver inte tolkas som att hon gör det för att vara elak, eller för att hon vill ha makten. Det kan också tyda på att det är ett sätt att skapa ordning omkring sig i en föränderlig och oförutsägbar värld. Många med en diagnos inom autismspektrat har svårigheter att se en röd tråd i hur världen och skeenden hänger ihop, och kompenserar för detta genom att laga sina egna regler, som stämmer med deras sätt att se saker, samt ha mycket god ordning och reda på allt, från var saker ska ligga till rutiner och dagsaktiviteter. Det att Sara gärna vill styra klasskamraterna kan alltså vara ett sätt för henne att skapa ordning och förståelse. Har man kontrollen själv, är det som händer mer förutsägbart, och därmed lättare att förstå och hantera.

Sara kommunicerar verbalt med klasskamraterna, men det är inte ett ömsesidigt, likvärdigt språk. Det verkar som om hon vet vad hon ska säga och hur det ska vara, och så är hon inte öppen för, eller har förmågan att ta emot förslag från andra eller ändra på sin uppfattning av hur det ska göras. Detta är kommunikationsstörningar som går på förmågan att inta en lyssnarroll (Martinsen, Nærland & von Tetzchner, 2007).

##### Icke-verbalt språk:

Både Sara och Tord är till synes ointresserade, i sina egna världar, stora delar av lektionerna. Kroppsspråket är ihopsjunket och signalerar uppgivenhet, ointresse och oengagement. Ofta lutar de huvudet i händerna eller rentav vilar överkroppen på bänken. De sätter sig upp igen, lägger sig ner för därefter att sätta sig upp igen. Ofta sitter de lite snett på stolen, så att blicken riktas mot ena väggen av klassrummet istället för mot läraren som pratar. Ryggen er lutad och huvudet hänger mellan axlarna. De verkar oroliga, pillar på saker, bladdrar förstrött i böckerna när läraren pratar. Benen dinglar fram och tillbaka eller de trampar (tyst) mot golvet. Men på trots av detta, att kroppsspråket säger att denna eleven inte är med, är både Sara och Tord överraskande alerta. Båda två visar att de har kontroll på vad som händer runt dem genom att de utan betänketid kan svara på



de frågor som ställs, samt att de på uppmaning att börja arbeta i böckerna strax går igång, på rätt sida och uppgift. Sara visar också detta genom att kontant svara klasskamraten vilket ämne de ska ha. Kroppsspråket motsäger alltså här de faktiska förhållandena.

Det är också intressant att se på skillnaderna i elevernas sätt att få kontakt med läraren. Espen ropar för det mesta rakt ut det han vill säga utan att räcka upp handen, eller han kombinerar dessa genom att göra dem samtidigt. Sara räcker upp handen, och hela kroppen visar hur gärna hon vill säga det hon har att säga. Hon sträcker armen så högt hon kan, och ställer sig samtidigt nästan upp. Hon väntar oftast tills hon blir tillfrågad med att säga något. Tord räcker också upp handen relativt ofta, men som sagt tidigare är det oftast bara själva handen, ibland underarmen. Resten av armen vilar på bordet. Handen stannar dessutom uppe bara några sekunder åt gången. Detta reducerar lärarens möjligheter att faktiskt se att han räcker upp och vill säga något.

I Saras och Espens fall är det tydligt att de inte är rädda för att säga det de har på hjärtat. Vad är det som gör att detta inte är lika tydligt hos Tord? Vad är anledningen till hans försiktiga handsuppräckning? Tycker han det är läskigt att prata så hela klassen hör, eller är det det att han är osäker på själva innehållet i det han säger, om det är tillräckligt bra eller intressant?

En annan observation är förekomsten av ögonkontakt. Sara tittar läraren eller den hon pratar med rakt i ögonen. Espen verkar inte heller ha problem med att se någon i ögonen, men använder det i något mindre grad än Sara. Ibland ser han läraren till hälften i ögonen, lite snett, medan han andra gånger ser honom rakt i ögonen. Tord är lite mer undvikande i sin ögonkontakt. Det verkar som om han ser samtalspartnern i ögonen, men ansiktet pekar gärna nedåt mot bänken eller golvet, och så vinklar han enbart ögonen uppåt, så att det blir ett slags blickkontakt. Detta kan tolkas som en osäkerhet. Tord framstår som en generellt osäker kille, som inte riktigt vet hur mycket han kan och inte är säker på sitt värde och sin position i klassen. Det läraren berättar om att han inte frågar om han får leka med klasskamraterna på rasterna kan också peka på detta. Vet han inte hur han faktiskt ska gå tillväga för att fråga? Vågar han inte? Kanske är det så att han inte är säker på att han får vara med i dag också, trots att han fick det igår och dagen dessförinnan?

När de noteringar som gick på elevernas kroppsspråk och -hållningar genomgicks framkom att det på en del muntliga genomgångar är en viss diskrepans mellan kroppsspråket och de faktiska förhållandena. Alla tre elever, men framför allt Sara och Tord, ligger ofta över bänken. Sätter sig upp, lägger sig igen, lutar huvudet i handen, lutar huvudet i andra handen, pillar på saker, bläddrar i böckerna, dinglar med benen, «går» med benen», vickar på tårna, tittar åt et annat håll än mot tavlan och läraren eller sitter snett på stolen med lutad rygg.

Allt detta pekar, med första ögonkast mot att eleverna inte är fokuserade eller uppmärksamma på det som sker runt dem i klassrummet. De ser uttråkade och frånvarande ut. Det visar sig emellertid flera gånger att så inte är tillfället. På lärarens gemensamma uppmaning till hela klassen att börja arbeta sätter Sara och Tord igång direkt, bläddrar upp rätt uppgift i boken utan att behöva fråga eller se på någon annan vilken sida de är på. Detta visar på en diskrepans mellan kroppsspråket och hur det faktiskt ligger till. Fangen (2005) upplevde också detta i sin forskning kring norska nynazister. Här upplevdes det emellertid som en medveten diskrepans, som något deltagarna försökte dölja med sitt kroppsspråk, medan i Saras och Tords fall upplevs det som omedvetet. De sitter på det sättet de gör för att det är det de kan göra i den situationen.

Haugstvedt och Stordal (1994) talar om att

det är meningslöst att försöka ge några enkla tolkningar kring vilka tankar och känslor som ligger till grund för vissa kroppshållningar och -uttryck. I eventuella tolkningar måste vi ta med hela personens identitet, fullständiga beteendemönstret och den totala sammanhangen.  
(s. 90)

Det är alltså mycket svårt att tolka kroppsspråk på ett korrekt sätt, det kräver stora kunskaper om personen. Kroppsspråk kan dessutom misstolkas, som vi har sett. Vad är det då som gör att dessa elever ger de icke-verbala signaler som de gör?

Den bristande förmågan Sara uppvisar i att tolka klasskamratens kroppsspråk på mat och hälsalektionen kan också vara intressant att tolka upp mot det Snaprud (2006) skriver om spegelneuroner. Om teorin stämmer så har Sara svaga reaktioner i sina spegelneuroner, något som leder till att hon enbart lyckas se de små detaljerna för sig utan att sätta ihop det till en helhet, därmed brister hon i förmågan att läsa kamratens signaler, och fortsätter göra det hon höll på med.

En mycket intressant observation är när Tords lärare, och i visst mån också Saras lärare, går från att berätta muntligt vad som ska ske till att skriva på tavlan. På en sekund är Tords kroppsspråk något helt annat. Han rättar på ryggen, höjer huvudet, blickar rakt fram på tavlan i stället för upp genom ögonens överkant som han ofta gör annars. Hela hans uppmärksamhet och fokus är rättat mot det som skrivs.

Myles (2005) pratar om att barn med autism och Asperger syndrom ofta är visuellt starka. Rena verbala uttryck kan vara svåra för dem att processa. Även barn som är verbalt starka och har lätt för att uttrycka det de själva vill säga kan ha svårt att upprepa vad andra har sagt. I många fall är det till stor hjälp om de får något presenterat för sig visuellt, det kan vara i bilder eller skriven text. I Tords fall är detta mycket tydligt. Det som ska till för att han ska lyckas fokusera fullt ut på det läraren gör är att det skrivs eller ritas på tavlan. Detta kan förklara både Saras och Tords kroppsspråk när de inte har något visuellt att fästa uppmärksamheten på, något sätt att hjälpa dem att ta in och processa det som sägs.

#### **5.4.3 Vilka mönster skildras eller råder i observationerna kring de tre eleverna?**

Inom sociokulturell teori pratar man om att man lever, lär sig och utvecklas i en kontext, i ett sammanhang (Lindgren, 2009). Det är genom kommunikation och samhandling med andra att man utvecklas. Här framhävs kommunikationen, språket och samspelet som viktiga faktorer i lärandeprocessen. Enligt sociokulturellt synsätt vill det hämma barns lärande och utveckling om de inte ges möjlighet att kommunicera och samspele med andra människor på ett adekvat sätt. För elever med autism är det alltså mycket viktigt att de från tidig ålder får lära sig att kommunicera på ett jämlikt och ömsesidigt sätt med sina klasskamrater (Martinsen et al, 2006; Powell & Jordan, 1998). Alla elever i studien uppvisar brister i just kommunikationen och interaktionen med lärarna såväl som klasskamraterna, både verbalt och icke-verbalt.

Gerland (2010) beskriver att hon genom sin Aspergerdiagnos har svårigheter att sortera ut ljud som inte är relevanta från de som är relevanta. I ett klassrum är det alltid mycket ljud, även när det arbetas tyst. Någon hostar, en stol flyttas, någon raderar ut ett ord de skrivit fel, läraren viskar stilla till en elev som behövde hjälp. Alla dessa intryck kommer lika starkt, och det kräver stor mental kapacitet att samtidigt fokusera på det som sägs, det man ska fokusera på. Peeters (1997) och Martinsen et al (2006) beskriver också dessa filtreringssvårigheter. Processen att sälla bort alla onödiga ljud och sinnesintryck kräver mycket energi för en person med autism.

När Espen arbetat klart med sina uppgifter visar han tydligt att han är trött. Han suckar ljudligt och

lägger huvudet på bänken. Att han vid ett tillfälle, efter att ha arbetat mycket bra och koncentrerat, säger «Hhhhhh.. Jag dog där», varpå han lägger sig och blundar kan vara ett sätt för honom att visa detta, att han tycker det är krävande att arbeta i ett rum med så många människor och så mycket ljud. Tords och Saras sätt att sitta under muntliga genomgångar kan också vara ett resultat av detta. Det är så mycket som händer, många störningar, och då kan det kanske hjälpa att fokusera uppmärksamheten på en sak. Detta kan vara boken, man bläddrar lite i den, man pillar på en linjal eller med sitt hår. Man fäster blicken på en punkt i väggen i ett försök att slippa se allt det andra som händer som man inte behöver se. Det kan vara ett sätt att hålla sig medveten och alert.

## 5.5 Analysperspektiv

I studien framkommer att både Tord, Espen och Sara har ett annorlunda sätt att kommunicera och interagera på jämfört med deras jämnåldriga (DSM-IV-TR, 2000). De uppvisar svårigheter att läsa och tolka kroppsspråk och mimik (Sara), de tolkar utsagor konkret och bokstavligt (Espen), och de har svårigheter att ta direkt kontakt med medeleverna både när det gäller skolarbetet och lek på rasten (Tord).

Vidare framkommer att elevernas kroppsspråk inte alltid står för det det omedelbart skulle kunna tolkas som. Eleverna är vakna och alerta trots att kroppsspråket är oengagerat och ihopsjunket. Det är i många tillfällen en diskrepans mellan kroppsspråket och de faktiska förhållandena. Detta kan också ses som ett sätt att kompensera för den relativt komplexa situationen en klassrumssituation faktiskt är. Det är mycket som händer, många människor i samma rum, och det är många ljud under en lektion. Både Sara, Espen och Tord pillar ofta på saker eller bläddrar i böcker medan läraren pratar. Detta kan vara ett sätt att hålla sig alerta på, att kompensera för filtreringssvårigheterna som många med autism har (Peeters, 1997; Martinsen et al, 2006).

Alla tre deltagande elever, men framför allt Tord, bekräftar att människor med autism i många fall är starkare visuellt än auditivt. När läraren går från att prata till att skriva på tavlan samtidigt skärps uppmärksamheten och intresset för vad som förssiggår.

Resultaten visar också att eleverna tar kontakt med medelever och lärare på olika sätt. På mat och hälsa-lektionen ylar Espen lärarens namn, högt och utdraget. I klassrummet ropar han också högt på assistenten om han skulle befinna sig lite längre bort. Tord räcker upp handen upprepade gången, men oftast bare väldigt lite, så att läraren i flera tillfällen inte har någon möjlighet att se det. Han säger vid ett tillfälle hennes namn, men väldigt lågt, nästan bara till sig själv. Sara säger också vid ett tillfälle lärarens namn, men alldeles för lågt för att läraren, som befinner sig i andra änden klassrummet, ska höra det. Hon upprepar det inte, utan låter det vara med denna ena gången och fortsätter istället med sina sysslor.

## 6.0 Slutsatser

Här skrivs studiens slutsats fram, därefter följer specialpedagogiska implikationer och till sist förslag till vidare forskning inom ämnet.

### 6.1 Slutsats

Mina informanter är tre mycket olika barn, fast med samma diagnos. De visar alla olika typer av beteende, de använder det verbala och det icke-verbala språket på olika sätt i olika sammanhang. Ändå finns det många gemensamma nämnare. Både Tord, Sara och Espen visar att de kommunicerar på ett avvikande, eller annorlunda, sätt. Detta stämmer väl med diagnoskriterierna för autism (DSM-IV-TR, 2000), de två första punkterna:

- Kvalitativt nedsatt förmåga att interagera socialt och
- Kvalitativt nedsatt förmåga att kommunicera.

Detta leder till att det blir kommunikationsstörningar mellan eleverna med autism, lärarna och klasskamraterna. Kommunikation och interaktion föregår, men det kan ske på «fel» sätt, som med Espens utbrott: «Det ser ut som något du har bajsat ut!», Saras sätt att ta kommandot över de andra på gruppen eller Tords avvikande, men ändå fungerande sätt att se till att han får leka med de andra. Kommunikationen är också i visst mån envägskommunikation, där det inte är två jämlikar som kommunicerar. Störningar uppstår ofta i lyssnarrollen, då människor med autism ofta brister i förmågan att ta den andres perspektiv och se saker från olika håll. Konkret tänkande och bristande förmåga att tolka ord och språk i sin kontext leder också till störningar i kommunikationen (von Tetzchner et al 2007; Glomnes 1991)

Enligt den sociokulturella teorin är det genom samhandling och kommunikation med andra att man lär sig och utvecklas (Lindgren 2009; Forsmark 2009; Hundeide 2003). Språket framhävs som speciellt viktigt här, eftersom det är genom språket man får kunskap om hur andra ser på och tolkar världen, och därigenom hur man själv gör det.

Att observera hur dessa elever med högfungerande autism kommunicerar och interagerar med lärarna och medeleverna, både verbalt och icke-verbalt har varit mycket intressant i det sammanhanget, och det har gett upphov till många nya frågor. Vad kommer först, hönan eller ägget? Brister eleverna med autism i sin sociala förmåga därför att språket inte fungerar på ett åldersadekvat och kulturellt sett korrekt sätt? Eller har de svårigheter att använda språket på ett jämlikt och «lyckat» sätt därför att de har en kvalitativt nedsatt förmåga att interagera socialt?

### 6.2 Specialpedagogiska implikationer

I studien ser vi att de tre deltagande eleverna kommunicerar och interagerar på olika sätt, som alla skiljer sig från åldersadekvata sätt att kommunicera. Detta framkommer också i litteratur och tidigare forskning. Människor med autism kan ha svårigheter att uppfatta saker som andra tar för givna, som till exempel vilka regler som gäller när, och när det är ok att bryta dem, samt att tolka både utsagor, händelser och kroppsspråk.

Detta påverkar lärandet och elevernas möjligheter att vara fullt inkluderade i skolan. Skolmiljön och hur läraren organiserar undervisningen blir en mycket viktig faktor för att dessa elever ska lyckas. Här kan specialpedagogen bidra med kunskap, och tillsammans med läraren utforma hur undervisningen ska organiseras, samt lägga till rätta för samspelssituationer som ska underlätta

kommunikationen mellan eleven med autism och medeleverna. Elever med autism har stort behov av förutsägbarhet och struktur, samt är ofta visuellt starka. Vidare kan specialpedagogen vara behjälplig med att öka medvetenheten hos läraren om att vad man säger och hur man säger det har stor betydelse för dessa elever, då saker ofta uppfattas konkret och bokstavligt.

### **6.3 Vidare forskning**

Jag tycker kommunikation är ett mycket intressant tema, speciellt i kombination med diagnoser som autism och Asperger syndrom. Det vore intressant att göra en större studie kring detta, som går över längre tid, med flera observationer i flera olika situationer. Nu var tiden såpass kort att det gav vissa begränsningar för studien. Om det hade funnits mer tid vore det roligt att inkludera flera datainsamlingsmetoder där intervjuer av lärarna ingick.

Det vore även intressant att intervjua eleverna själva, samt några av deras medelever för att få olika perspektiv och syn på hur de kommunicerar, och hänsikten med kommunikationen. Det hade ju självklart inneburit att eleverna hade varit medvetna om sin diagnos. Enligt min erfarenhet är det många barn som inte är det, av olika anledningar. Många föräldrar väljer att vänta tills barnet blivit lite äldre med att berätta, kanske mot slutet av mellanstadiet. Vidare hade det inneburit att eleverna hade förmågan och var villiga att sätta ord på sina synpunkter och upplevelser. Det vore således intressant att få de olika aktörernas olika subjektiva uppfattning, och göra en jämförelse mellan dessa.

Vidare vore det intressant att forska vidare på frågorna ovan, under punkt 6.1 Slutsats. Vad är det som gör att de sociala och kommunikativa bristerna uppstår och i många fall också förvärras med åldern? Hur kan man lägga tillrätta för att undvika detta, och hjälpa eleverna att kunna fungera så väl som möjligt i social interaktion med andra?

# Referenser

Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I: A. Ahlberg (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 109-128). Lund: Studentlitteratur.

Andersen, S.S (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget.

Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I: A. Ahlberg (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 35-57). Lund: Studentlitteratur.

Autismforum (u.å.). *Om DSM och revideringen*. Hämtad 17/4-2013. [http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/DSM\\_5/om\\_dsm\\_och\\_revideringen/](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/DSM_5/om_dsm_och_revideringen/)

Carling, A (2011, 2/9). I Sydsvenskan. Hämtad 15/4-2013. <http://www.sydsvenskan.se/vetenskap/aspergerdiagnos-forsvinner/>

Certec (u.å.). *Kunskap om autism*. Hämtad 6/5-2013. <http://www.arkiv.certec.lth.se/autism/kunskap.html>

DSM-IV-TR (2000). *Diagnoskriterier för Asperger syndrom*. Hämtad 3/2-13. [http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/diagnoskriterier/dsm\\_aspergers\\_syndrom/](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/diagnoskriterier/dsm_aspergers_syndrom/)

Dysthe, O (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.

Elofsson, S. (2005). Kvantitativ metod – struktur och kreativitet. I: S. Larsson, J. Lilja & K. Mannheimer (Red.) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. (s. 59-90) Studentlitteratur.

Fangen, K (2005). *Deltagande observation*. Liber.

Flick, U (2005). *An introduction to qualitative research*. SAGE publications Ltd.

Forskningsetiske komiteer. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hämtad 25/3-2013. <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.

Fugelsnes, E (2010). *Ingen autismeepidemi på gang*. Forskningsrådet. Hämtad 5/5-2013. <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=psykiskhelse%2FHovedsidenal&cid=1253963101896>

Gerland, G (2010). *En riktig människa*. Studentlitteratur AB.

- Glomnes, E (1991). *Noen sier noe! Kommunikasjonsteori*. J.W. Cappelen forlag as.
- Haugstvedt, K.T & Stordal, S.M (1994). *Omsorg som arbeid. Kommunikasjon*. NKS-forlaget.
- Hundeide, K (2010). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen akademisk forlag.
- Johansson, I (2007). *En annorlunda barndom: en kvinnas berättelse om sin autistiska uppväxt*. Bokförlaget Forum.
- Kunnskapsløftet (2006). *Kunnskapsløftet*. Hämtad 24/2-13.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>
- Larsson, S (2005). Kvalitativ metod – en introduktion. I: S. Larsson, J. Lilja & K.Mannheimer (Red.) (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. (s. 91-128) Studentlitteratur.
- Lindgren, A-C. (2009). Aktionsforskning i förskolan – att synliggöra sammanhang. I: A. Ahlberg (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 147-166). Lund: Studentlitteratur.
- Martinsen, H, Nærland, T, Steindal, K & von Tetzchner, S (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Gyldendal norsk forlag AS.
- Martinsen, H, Nærland, T & von Tetzchner, S (2007). Språk – mening og bruk. I: H. Martinsen & S. von Tetzchner (Red.) (2007). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (s. 39-74). Gyldendal akademisk.
- Myles, B.S (2005). *Children and youth with Asperger syndrome. Strategies for success in inclusive settings*. Corwin press.
- Nationalencyklopedin (2013). *Interaktion*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/interaktion/212337>
- Nationalencyklopedin (2013). *Kommunikation*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/kommunikation>
- Ny Medicin (2011). *Genvariant hos autism kopplad till utveckling av hjärnan*. Hämtad 6/5-2013.  
<http://www.nymedicin.com/news/2011/03/02/Genvariant-hos-autism-kopplad-till-utveckling-av.html>
- Peeters, T (1997). *Autisme. Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Videnscenter for autisme.
- Powell, S & Jordan, R (1998). Den teoretiska grunden för förhållningssättet. I: Powell, S & Jordan, R (Red.) (1998). *Autism - leka, lära och leva. En handbok för praktiskt lärande*. (s. 13-33). Bokförlaget Cura AB.
- Prior, M (2003). *Learning and behavior problems in Asperger syndrome*. The Guilford Press.
- Snaprud, P (2006). *Hjärnans speglar*. Ur *Forskning&Framsteg*, nr. 8:2006. Hämtad 5/5-2013.  
<http://fof.se/tidning/2006/8/hjarnans-speglar>
- von Tetzchner, S, Hoftun, M, Martinsen, H, Nærland, T & Steindal, K (2007). *Figurativt språk*. I:

H. Martinsen & S. von Tetzchner (Red.) (2007). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning.* (s. 75-98). Gyldendal akademisk.

Vetenskapsrådet (u.å). Codex. *Regler och riktlinjer för forskning.* Hämtad 24/2-2013.  
<http://codex.vr.se/forskarensetik.shtml>

Wadel, C (2005). *Samhandling og relasjoner.* SEEK as Flekkefjord.

Yin, R.K (2006). *Fallstudier: design och genomförande.* Liber AB, Malmö.



# Bilagor

## **Bilaga 1: Brev til skolan/ledningen**

Magisteroppsats våren 2013, Randi Kallesten.

Til rektor/ledelsen

I forbindelse med siste terminen på Specialpedagogiska programmet ved Göteborgs universitet skal jeg skrive magisteroppgave.

Jeg vil gjøre en kvalitativ studie om elever med høytfungerende autisme (autisme uten utviklingshemning eller Asperger syndrom), og vil studere samspill og interaksjon mellom disse elevene og læreren i klasserommet. Jeg tenker meg å gjøre studien rundt 2-3 elever fra ca. 10-12 år. Jeg vil samle informasjon gjennom observasjon og eventuelt også intervjuer av/samtaler med de aktuelle lærerne. Jeg har ikke helt bestemt meg for hvor lenge/hvor mange ganger jeg tror det er best å observere i hvert klasserom, men vil bli enig med lærerne om dette før observasjonene setter i gang, slik at det blir forutsigbart også for dem. Jeg skal ikke observere for å se hva lærerne gjør feil, observasjonene kommer til å gjøres med tanke på hvordan disse elevene interagerer med lærerne, både med ord, kroppsspråk og mimikk.

Jeg kommer til å følge Vetenskapsrådets etiske prinsipper ([www.vr.se](http://www.vr.se)) når det gjelder de etiske spørsmålene rundt studien. Det innebærer at jeg selvsagt ikke kommer til å nevne noen navn, verken på elever, lærere, skole eller by. Alt kommer til å aidentifiseres, og informasjon som eventuelt kan ledes tilbake til skolen kommer til å endres på. Videre kommer jeg til å innhente godkjenning fra alle det gjelder, og de kommer også til å bli informert om at de når som helst kan trekke seg fra studien dersom de ønsker det.

Jeg hadde satt veldig stor pris på om jeg kunne få observere på deres skole, gjerne da i to eller tre forskjellige klasser.

Mvh. Randi Kallesten

## Bilaga 2: Brev till föräldrarna

Hei!

Jeg heter Randi Kallesten. Jeg studerer siste terminen på Specialpedagogiska programmet ved Göteborgs Universitet og skal skrive magisteroppgave våren 2013.

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie rundt elever med høytfungerende autisme (autisme uten utviklingshemning eller Asperger syndrom) og studere interaksjonen mellom disse elevene og læreren i klasserommet. Studien kommer til å omfatte 2-3 elever. Jeg kommer til å samle inn data gjennom observasjoner. Ved observasjonene kommer jeg til å fokusere på hvordan læreren og elevene kommuniserer med hverandre gjennom ord, kroppsspråk og mimikk. Jeg kommer til å være passiv observatør, og eventuelle spørsmål tas med læreren i enerom etterpå.

Jeg kommer til å følge Vetenskapsrådets etiske prinsipper ([www.vr.se](http://www.vr.se)) når det gjelder de etiske spørsmålene rundt studien. All informasjon kommer til å aidentifiseres, jeg kommer ikke til å nevne navn på verken elever, lærere, skole eller by. All informasjon som eventuelt kan tilbakeledes til skolen kommer til å endres.

Elevene trenger ikke å informeres om dette ikke er ønskelig, all observasjon kommer til å gjøres i helklasse. Alle deltagere har også rett til å avbryte sin deltagelse i studien hvis de ønsker dette.

Har dere spørsmål om studien, så kan jeg kontaktes på telefon.

Mvh. Randi Kallesten

Jeg godtar at min sønn/datter \_\_\_\_\_ deltar i studien.

Sted, dato

**Underskrift**