



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Autism och kommunikation
- en kvalitativ intervjustudie med 7 pedagoger inom förskolan
och särskolan

Lisa Bang & Veronica Boij

Examensarbete LAU350

Handledare: Ingrid Johansson

Rapportnummer: HT06-2611-064

Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete (10 p)

Titel: Autism och kommunikation
- en kvalitativ intervjustudie med 7 pedagoger inom förskolan och särskolan

Författare: Lisa Bang & Veronica Boij

Termin och år: HT06

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik (IPD)

Handledare: Ingrid Johansson

Examinator: Marianne Lundgren

Rapportnummer: HT06-2611-064

Nyckelord: Kommunikation, Autism, Språkutveckling

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger säger sig möjliggöra för barn med autism och utvecklingsstörning, när det kommer till dessa barns kommunikationsmöjligheter och språkutveckling. Våra frågeställningar är: Hur arbetar pedagoger i olika verksamheter med barns kommunikation? Vad säger aktuell forskning om metoder som är att föredra när det gäller barn kommunikationsmöjligheter?

Metod

För att få en inblick i hur arbetet kan se ut i verksamheterna runt barn med autism och utvecklingsstörning valde vi att genomföra kvalitativa intervjuer. Sju intervjuer är genomförda. Intervjuerna utgår ifrån frågeområden med få frågor, detta ger ett stort utrymme för öppenhet vad gäller informantens erfarenheter och känslor. För att få kunskap om metoder som är att föredra har vi studerat tidigare forskning inom området. Vi har läst och diskuterat litteratur som vi sammanfattat och redovisar i litteraturgenomgången.

Resultat

Informanterna har genom intervjuerna berättat om deras verksamhet och erfarenheter. Intervjuerna har berört barns språkutveckling och hur pedagoger möjliggör kommunikation för barnen. Alternativa kommunikationssätt förekommer i verksamheterna, såsom bildkommunikation, tecken, musik, skriven text etc. Något som de alla var överens om var att tydlighet och struktur är positivt för barnen. Även samarbetet runt barnet vad gäller skola, hem och habilitering är tydligt av vikt. Att utgå ifrån varje unikt barn och se till just det barnets förutsättningar och möjligheter uttalas av dem alla, och ses som en stor utmaning och viktig uppgift.

Betydelse för läraryrket

Barn med autism behöver en väl anpassad pedagogik. Pedagoger måste därför ha goda kunskaper om barnets funktionshinder och individuella begränsningar och förmågor. Studien presenterar en mängd olika kommunikationssätt som vi anser har betydelse för läraryrket. Pedagoger bör ha kunskap om kommunikation som begrepp och de hinder som finns för barn med autism och utvecklingsstörning där man istället erbjuder alternativa vägar för kommunikation.

Förord

Vårt gemensamma intresse för pedagogiskt arbete med barn med autism och utvecklingsstörning har bidragit till att denna studie genomförts. Tillsammans har vi letat relevant litteratur som vi bearbetat var för sig och sedan behandlat tillsammans i en litteraturgenomgång. I en diskussion som följer efter resultatdelen har vi analyserat resultatet i relation till litteraturen. Båda står vi som ansvariga för samtliga stycken i uppsatsen. Vi vill tacka de sju pedagoger i Göteborg som ställt upp på kvalitativa intervjuer i vår studie. Ert material har använts flitigt i vår uppsats och vi tror och hoppas att era erfarenheter och funderingar kommer att påverka kommande pedagoger i undervisningen med barn med autism och utvecklingsstörning. Tack också Ingrid för din handledning genom hela processen, från början till slut.

TACK!

Göteborg januari 2007
Lisa Bang och Veronica Boij

Abstract

Förord

1 INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	3
2.1 STYRDOKUMENT	3
2.1.1 <i>Estetisk verksamhet</i>	4
2.1.2 <i>Kommunikation</i>	4
2.1.3 <i>Motorik</i>	4
2.1.4 <i>Vardagsaktiviteter</i>	4
2.1.5 <i>Verklighetsuppfattning</i>	5
2.2 AUTISM.....	5
2.3 SPRÅKUTVECKLING	6
2.3.1 <i>Barns normala språkutveckling</i>	7
2.3.2 <i>Utveckling från 0-7 år</i>	7
2.3.3 <i>Språkutveckling hos barn med autism</i>	7
2.3.4 <i>Struktur</i>	8
2.3.5 <i>Skolans roll</i>	10
2.4 ALTERNATIV OCH KOMPLETTERANDE KOMMUNIKATION [AKK]	10
2.4.1 <i>Visuella kommunikationssystem</i>	12
2.4.2 <i>Etik vid AKK</i>	12
2.4.3 <i>Information och kommunikationsteknik [IKT]</i>	13
2.4.4 <i>Bilder</i>	14
2.4.5 <i>Tecken</i>	15
2.4.6 <i>Seriesamtal och sociala berättelser</i>	15
2.4.7 <i>Musik</i>	16
2.4.8 <i>Lek</i>	16
3 METOD	17
3.1 METODVAL OCH MATERIAL	17
3.2 URVAL	17
3.3 GENOMFÖRANDE	18
3.4 BEARBETNING AV MATERIAL	18
3.5 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET.....	18
3.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	19
4 RESULTAT	20
4.1 SAMMANSTÄLLNING AV RESULTAT	20
4.1.1 <i>Struktur</i>	20
4.1.2 <i>Bilder</i>	21
4.1.3 <i>Musik</i>	22
4.1.4 <i>Tecken</i>	22
4.1.5 <i>IKT</i>	23
4.1.6 <i>Tal och text</i>	24
4.1.7 <i>Lek</i>	24
4.1.8 <i>Hinder i kommunikationen</i>	25
4.1.9 <i>Samarbete</i>	25
4.1.10 <i>Förhållningssätt</i>	26

5 DISKUSSION	28
5.1 METODDISKUSSION.....	28
5.2 RESULTATDISKUSSION	28
5.2.1 Struktur	28
5.2.2 Bilder.....	29
5.2.4 Tecken	30
5.2.5 IKT	31
5.2.6 Tal och text.....	32
5.2.7 Lek.....	32
5.2.8 Hinder i kommunikationen.....	33
5.2.9 Samarbete	34
5.2.10 Förhållningssätt.....	34
5.3 SLUTORD	35
6 FORTSATT FORSKNING	36
REFERENSER	37
Bilaga	

1 Inledning

Kommunikation är kontakt mellan människor. Som inledning är det viktigt att befästa att kommunikation inte bara handlar om tal. Människor kommunicerar på mängder av olika sätt, genom skrift, gester, blickar, ljud och musik etc. Där det sker någon form av utbyte och kontakt finns kommunikation (Hartman, Fredriksson, Larsson & Pettersson, 1998, s. 7). Vidare menar författarna att språk och kommunikation är ett livsviktigt redskap för att vi ska kunna förändra saker och ting i vår omgivning. Alla människor har rätt att kommunicera, men det är också en rättighet att kunna säga nej så att omgivningen förstår (Heister Trygg red.1998, s. 136) och att ha möjligheten att veta vad man vill och hur man förmedlar det till andra. ”Rättighet att begära önskade föremål, handlingar, händelser och personer och att uttrycka personliga preferenser och känslor”. ”Rättighet att förkasta eller vägra oönskade föremål, händelser eller handlingar inklusive rätten att avböja alla erbjudna valmöjligheter” (Heister Trygg, 1998, s.136). Inom det sociokulturella perspektivet är det i mötet mellan människor som utveckling och kommunikation sker. Alla människor oavsett förmåga eller förutsättningar har något att tillföra. Genom den dagliga interaktionen skapas kunskap och det sociala samspelet är grunden för lärande (Brodin & Lindstrand, 2003).

Barn med autism upplever verkligheten på ett för oss annorlunda sätt, de har en s.k. annorlunda kognitiv profil vilket innebär att de har en ”kvalitativt nedsatt förmåga” att kommunicera och interagera socialt (Heister Trygg red., 1998). Störningen i barnens kommunikation medför att den språkliga utvecklingen vanligtvis är försenad eller utebliven (Peeters, 1999). Vidare har de ofta en kraftig oförmåga till fantasi som kan bidra till mycket begränsade intressen och beteendemönster (Hartman m.fl., 1998, s. 5). För barn med autism och utvecklingsstörning behövs i många fall alternativa kommunikationssätt och hjälpmedel för att barnet ska kunna förmedla sig. Uttryckssätt som barnet med funktionshinder använder ska inte värderas eller kritiserats och kommunikationsredskapen ska alltid finnas tillgängliga (Heister Trygg red., 1998, s.136).

Det är i förskola och skola pedagogernas uppgift att göra det möjligt för barn att kunna kommunicera genom att erbjuda lämpliga kommunikationssätt (Heister Trygg red., 1998, s. 136). Pedagoger behöver använda alla sinnen för att försöka hitta barnets kommunikationsfärdigheter och utifrån deras förutsättningar och behov hjälpa barnet att utvecklas mot en större självständighet (Lpfö 98). Då alla har rätt att kommunicera är vi intresserade av hur pedagoger kan hjälpa barn med autism och utvecklingsstörning att bli förstådda och förstå andra människors signaler. Därför kommer vi att undersöka hur pedagoger arbetar med barn med autism där många barn i samband med autism har även andra funktionshinder, i många fall utvecklingsstörning (Hartman m.fl., 1998, s. 5).

Studiens tema har vuxit fram efter att vi båda på varsitt håll läst inriktningen Social och kognitiv utveckling hos barn, ungdomar och vuxna vid Göteborgs universitet. Inriktningen bottenar i ett specialpedagogiskt perspektiv. Vi har tillsammans arbetat med barn med autism och utvecklingsstörning. Åtskilliga gånger har vi diskuterat kommunikation och språkutveckling i förhållande till barn med autism och utvecklingsstörning och kopplat tankar till erfarenheter vi tillägnat oss. Vi har erfart

att det inte finns något barn som uttrycker sig på samma sätt. För att nå fram till varje barn med autism behövs individualisering och även kunskap om funktionshindret och då också särskilt dess följder för kommunikationen. Vi har valt att begränsa vår studie på så sätt att den berör barn med autism och där fokus ligger på hur man kan möjliggöra kommunikation för de barn som har svåra språkstörningar och utvecklingsstörning. Vi vill nämna att vi i studien inte undersökt genusperspektivet, men att vi är medvetna om att man i skola och samhälle tenderar att behandla barn olika beroende av kön. Studiens syfte och preciserade frågeställningar är formulerade och nedtecknade i nästa stycke.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger säger sig möjliggöra för barn med autism och utvecklingsstörning, när det kommer till dessa barns kommunikationsmöjligheter och språkutveckling.

Frågeställningar

1. Hur arbetar pedagoger i olika verksamheter med barns kommunikation?
2. Vad säger aktuell forskning om vilka metoder som är att föredra när det gäller barns kommunikationsmöjligheter?

2 Litteraturgenomgång

Vi kommer i detta avsnitt inledningsvis ta upp vad styrdokument för träningskolan, grundsärskolan och förskolan säger om kommunikation och språkutveckling. Sedan beskrivs vad autism är och kan innebära. Efter detta följer ett stycke där vi tar upp barns normala språk- och kommunikationsutveckling, för att sedan bygga vidare angående hur språkutvecklingen kan se ut för barn med autism och utvecklingsstörning. Ett fjärde stycke presenterar alternativ och kompletterande kommunikation och hur detta kan se ut i undervisningen för barn med autism och utvecklingsstörning.

2.1 Styrdokument

Läroplanen för de barn som går i förskolan [Lpfö 98], träningskolan och grundsärskolan ska tolkas utifrån den värdegrund som ligger som underlag för utformning av mål och riktlinjer. Det är en viktig uppgift att förankra demokrati hos barnen. Förskola och skola har till uppgift att i samverkan med föräldrar arbeta för att ge barnen en lärorik och lustfylld pedagogisk verksamhet. Verksamheten ska utformas så att alla barn kan vara en tillgång i gruppen och få växa i sitt ansvar vilket är alla barns rättighet. Solidaritet, empati och tolerans är begrepp som ska förankras, barnen ska utveckla en omtanke för andras väl. Att tidigt se olikheter i bakgrund, levnadssätt och uppfattningar med en öppenhet och med respekt är något som ska prägla verksamheten. De pedagoger som arbetar i verksamheten måste beakta att de är en förebild för barnen. Förhållningssätt där rättigheter och skyldigheter är tydliga visar vägen till förståelse och respekt (Lpfö 98).

Lpfö 98 är formulerad med riktlinjer och mål att sträva mot. Hur målen ska nås är en uppgift som de professionella behandlar. Lärande och utveckling ska ske i en trygg miljö och utifrån de förutsättningar barnet besitter. Det ska finnas personal med kompetens att tillgodose alla barn och de behov var och en har. Lokalerna ska vara anpassade efter barngruppens storlek och sammansättning (Lpfö 98). Inom den obligatoriska sarskolan finns två olika skolformer, träningskola och grundsärskola. Verksamheten träningskola riktar sig mot de elever som är i behov av särskilt stöd och inte kan gå under grundsärskolans styrdokument. Träningskolan har fem kursplaner som har ett strävansmotiv för lärande. Dessa är estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Grundsärskolan utgår från tolv kursplaner: bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, modersmål, musik, naturorienterade ämnen, samhällsorienterade ämnen, slöjd, svenska och svenska som andraspråk. Kursplanerna är i grundsärskolan formulerade med mål att uppnå som eleverna utifrån sina förutsättningar förväntas ha nått i slutet av sitt femte skolår (Skolverket, 2002).

Då detta arbete har inriktning mot kommunikation och språkutveckling kommer vi att redovisa för vad som står i de tidigare nämnda styrdokumenterna angående dessa begrepp. Vi använder de fem kursplanerna som ligger till grund för träningskolan för att förtydliga viktiga arbetsområden inom förskola, träningskola och grundsärskola för barn med autism och utvecklingsstörning.

2.1.1 Estetisk verksamhet

Genom den variation som kan utspela sig i den estetiska verksamheten skapar ämnet möjligheter till att få en inre positiv självbild och ett gott självförtroende som är en förutsättning för att känna lust och utveckla ett socialt samspel. Att få tillgång till och ges tid att uttrycka sig på olika sätt genom olika material i både grupp och individuellt, ökar toleransen och förståelsen hos eleven för samhället och de människor som lever i samverkan och integration med varandra (Skolverket, 2002). Olika uttrycksformer såsom dans, musik, rörelse, multimedia och informationsteknik ska tillägnas barnen, för att främja deras språk och lärande (Lpfö 98). Genom att experimentera och testa olika lösningar i den estetiska verksamheten utvecklas barnens kreativitet, motorik och begreppsbildning. Musik är ett viktigt redskap för bland annat förmedling av tankar som är betydelsefullt i förståelse för andra människor (Skolverket, 2002).

2.1.2 Kommunikation

Kommunikationen är grundläggande i utvecklingen på ett individuellt plan samt på en nivå där man ska bygga upp och utveckla relationer (Skolverket, 2002). Verksamheten ska lägga grunden till iakttagande och reflekterande hos barnen, de ska utveckla en lust att söka kunskap, ta initiativ, samarbeta och kommunicera (Lpfö98). Kommunikation kan se ut på många olika sätt. Den kan vara verbal så väl som icke verbal. Syftet är främst att utveckla den verbala förmågan och detta för att ge eleven redskap till ökat inflytande och delaktighet i samhället. Pedagogerna ska ta till vara på barnens intresse och vara lyhörda för barns uttryck och känslor. Detta skapar en trygghet och en vilja att kommunicera. Barn ska i förskola och skola stärkas i sin självkänsla och lära sig att kunna tydliggöra sin livssituation. Skolan ska sträva efter att barnen vill och vågar utveckla sin kommunikation (Skolverket, 2002). Leken är central i förskolan. Genom leken lär och utvecklar barnen förmåga till fantasi, inlevelse, kommunikation, problemlösning, samt en förmåga till samarbete. Genom leken som speglas av lust och harmoni kan barnen bearbeta känslor, erfarenheter och upplevelser. Barn lär av varandra, barngruppen ska ses som en tillgång i utvecklingen av nyvunna insikter (Lpfö 98).

2.1.3 Motorik

Kroppen hjälper oss att finna balans i vår självuppfattning samt i våra relationer till andra. De motoriska färdigheter som vi utvecklar orienterar oss i vår närmiljö och ger oss en förståelse för rumsliga begrepp. Dessa färdigheter behövs för att kunna kommunicera och påverka vår situation. I takt med att rörelsefriheten ökar, ökar även förståelsen och den kommunikativa förmågan. Utbildningen ska genom ämnet idrott och hälsa skapa möjligheter för barn att utifrån sina villkor utveckla samarbetsförmåga samt förståelse och respekt för andra (Skolverket, 2002).

2.1.4 Vardagsaktiviteter

I det dagliga livet är förmågan till att ta initiativ, planera och fullfölja uppgifter av betydelse. Genom att utveckla förmågor i vardagsaktiviteter och hem- och konsumentkunskap lär barnen sig att känna förtrogenhet och förstå sambandet mellan skola, hem och samhälle och blir därmed medvetna om sina egna handlingars inflytande i processen. Integritet ska respekteras mellan alla och till alla. Möjligheterna till ett liv med mening ökar i takt med möjligheterna att självständigt

förmedla sin livsuppfattning och filosofi (Skolverket, 2002). ”Utbildningen i ämnet matematik syftar till att utveckla de kunskaper i matematik som behövs för att lösa konkreta vardagsproblem och fatta beslut i vardagslivets många valsituationer” (Skolverket, 2002, s.21).

2.1.5 Verklighetsuppfattning

Under hela livet utvecklar vi förmågan att uppfatta verkligheten och miljön. Erfarenheter hjälper oss att värdera och välja i olika situationer. Hanteringen av tillvaron det vill säga kunskap om tid och rum samt orsak – verkan, är grundstenen i detta ämne. Kunskaper runt detta ger en möjlighet att vara delaktig och agera (Skolverket, 2002).

2.2 Autism

På 1940- talet rapporterade den amerikanska barnpsykiatern Leo Kanner om en grupp barn som hade störningar i den känslomässiga kontakten. Dessa barn var ofta avvikande och hade inlärningssvårigheter. Oberoende av Kanner gjorde den Österrikiske barnläkaren Hans Asperger en iakttagelse av en grupp pojkar med ”autistiska personlighetsstörningar” men dessa pojkar hade i genomsnitt en högre begåvningsnivå än vad Kanner hade beskrivit. Kanner kunde visa på att många av de barn med hans syndrom ”autistiska störningar” i vuxen ålder blev svårt psykiskt och socialt handikappade. Asperger menade att hans typ av autism kunde fungera väl i samhället, även om i vuxen ålder en egocentricitet och udda personlighet var påtaglig (Hartman m.fl., 1998, s. 4).

I Sverige idag talar vi om ” autism och autismliknande tillstånd”. Ibland används även ”autismspektrumstörningar” för att beteckna autismliknande tillstånd. Samtliga grupper inom autism har enligt Hartman (1998) m.fl. symtom under en lång tid, ofta genom hela livet. Det brukar talas om en triad av svårigheter inom alla tillstånd av autism, som kallas Lorna Wings triad. Hon visade i en studie som genomfördes på 1970- talet att det finns tre symtom som utmärker de barn som får diagnosen autism. Dessa är följande:

- Kraftig begränsning av förmågan till *ömsesidig social interaktion*, (tidigare ofta, delvis felaktigt, kallat ”kontaktstörningar”).
- Kraftig begränsning av förmågan till *ömsesidig språklig och icke språklig kommunikation*, (tidigare ofta kallat ”språkstörning”)...
- Kraftig begränsning av *fantasin* med åtföljande begränsning av *beteendepertoaren* (”tidigare kallat delvis med felaktiga implikationer, ”beteendestörning...” (Hartman m.fl., s. 1994, s. 5).

Barn med autismliknande tillstånd har symtom från två av de tre områdena eller lindrigare symtom från alla tre. Symtom uppkommer vanligen under de tre första levnadsåren. Autismliknande störningar beror på biologiskt betingade störningar i hjärnans funktion (Hartman m.fl. 1998, 4f). Detta står i motsats till tidigare teori om att orsaken skulle vara spädbarnets störningar i relationen till modern (Heister Trygg, 1998). Samtidigt med den autistiska störningen finns det ofta ytterligare funktionsstörningar som DAMP, överaktivitet och förståndshandikapp. Överaktivitet, initiativlöshet och sömnstörningar är mycket vanligt. Detta tillsammans med aggressionsutbrott och destruktivitet är krävande för de närstående (Hartman m.fl., 1998, s. 4f). Personer med autism har störningar i den sociala interaktionen och den

språkliga/kommunikativa förmågan. Ungefär hälften av alla personer med autism saknar helt tal och ibland även förmågan att tolka gester och mimik (Heister Trygg 1998).

Barn med autism hör, ser och känner, men deras hjärna behandlar informationen på ett annorlunda sätt, (Peeters, 1999, s. 27) de har en s.k. annorlunda kognitiv profil vilket innebär att de har en ”kvalitativt nedsatt förmåga” att kommunicera och interagera socialt. I människors ögon kan dessa barn ibland uppfattas som okänsliga, men deras beteende är resultat utav deras kognitiva oförmåga. Processen att analysera innebörden av ett ord sker i vänstra hjärnhalvan. Sånger som man lär sig utantill lagras däremot i den högra hjärnhalvan på ett tämligen ytligt sätt. Barn med autism har en störning i den vänstra hjärnhalvan, abstrakt auditiv information är då för svår att analysera. Detta förklarar att de kan lära sig sånger, både text och melodi utantill, utan att förstå innehållet. Författaren menar även att visuella symbolfunktioner är störda hos barn med autism (s. 40, 74, 97, 155). Enligt Uta Frith, forskare vid Cognitive Development Unit, Medical Research Council i London är personer med autism strikt behavioristiska, vilket innebär att avsikten bakom en handling ofta går dem förbi (Peeters, 1999, s. 109).

Det kan enligt Peeters (1999, s. 46) upplevas som kaotiskt för ett barn med autism att äta vid samma bord som man spelar spel eller gör andra aktiviteter. Förändringen i sig behöver nödvändigtvis inte vara problemet, utan snarare omöjligheten att förutse den. Barn med autism använder sig inte av gester för att förmedla sina känslor. Han menar vidare (s. 102) att de överhuvudtaget har svårt för att ge uttryck åt sina egna känslor samt att sympatisera med andra människor.

2.3 Språkutveckling

Kommunikation är en process som bygger på ömsesidighet och gemenskap, där man utbyter erfarenhet och delar uppmärksamhet ur ett socialt perspektiv. ”Som sociologisk term betecknar kommunikation kontakt människor emellan för direkt eller indirekt överföring av beteende, föreställningar eller attityder. (BONNIER LEXIKON, 1964 enligt Hartman m.fl., 1998, s.7).

Förmågan till kommunikation utvecklas således genom att en lyhörd samspelspartner ger stöd och uppmuntrar barnet. Till en början sker kommunikation genom tecken, gester, kroppsspråk, blick, ljud och mimik. Även när det talade språket utvecklas så har dessa kommunikationsformer en stor roll i samspelet människor emellan. Samspel handlar i grunden om att vilja ha kontakt och kommunikation. För människans utveckling så är språk och kommunikation ett livsviktigt redskap. Det är genom kommunikation som man får sina behov tillfredsställda och kan ge och ta emot instruktioner och information. I samspel och relationer med andra lär vi oss att utforska och strukturera upp vår omvärld och får en förståelse för jaget samt hur förhållandet ser ut till andra. Kommunikation är den viktigaste grunden för människans utveckling. Kommunikation utvecklas alltid i relation till omgivningen (Hartman m.fl., 1998, s. 7). I ett sociokulturellt perspektiv lever kunskapen först i ett socialt samspel för att sedan bli en del av individens tänkande. Kommunikation får en mening i en delad handling. Socialt samspel är grunden för lärande och språkutveckling. Genom daglig interaktion skapas kunskap menar Brodin och Lindstrand (2003). Utveckling är enligt Vygotskij beroende utav en aktiv omgivning där den vuxne vägleder barnet till att nå den potentiella utvecklingszonen [PZD]. Här

ses barnet som kompetent och dess styrkor lyfts fram. Överförandet av information kan ske på olika sätt, genom tal, skrift, symboler, teckenspråk eller kroppsspråk. Icke-verbal kommunikation syftar på användningen av tekniska hjälpmedel för personer utan ett fungerande talat språk. Att kommunicera helt utan språkliga redskap kan t.ex. vara genom gester, mimer eller ljud. För att barnet ska lära sig kommunicera krävs att de får uppmuntran och stöd (Brodin & Lindstrand, 2003). När barn uttrycker sig är det sättet de tänker på som vill ge sig tillkänna, hur de upplever sin värld och vad de vill förmedla. Barnet ska vistas i en verksamhet som erbjuder utmaningar utifrån personliga förutsättningar i relation till den utveckling som sker (Doverborg-Österberg & Pramling, 1985).

2.3.1 Barns normala språkutveckling.

Under de första åren går språkutvecklingen väldigt snabbt för att senare regrediera och mattas av. Vi utvecklas hela livet vad gäller språk och då framför allt i ordförråd och pragmatism (Hartman m.fl., 1998, s. 7). Delad uppmärksamhet är en förutsättning för kommunikation och att språket ska utvecklas. Imitation har därför en viktig funktion i språkutvecklingen där man lär sig socialt samspel genom ömsesidigt givande och tagande. Både handlingsmönster och artefakter är exempel på stödstrukturer i barnets lärande. När det gäller barns förmåga att tala så kan vissa kombinationer av ord ibland förekomma endast i ett visst sammanhang. Detta för att barnet hört vuxnas tal och uppmärksammat ordens användande och lagt märke till att orden ofta används tillsammans. De har då lärt in kombinationen av orden oanalyserat, en så kallad lexikal fras. För att få en förståelse för varje enskilt ord måste barn som lärt in fraser på ett oanalyserat sätt, senare återkomma till dessa lexikala fraser och bryta ner den i ord.

2.3.2 Utveckling från 0-7 år

Vid 0-2 månaders ålder börjar ögonkontakt att utvecklas samt att barnet genom imitation rör sig i följd med en samspelspartner. När barnet är 3-4 månader föds den första turtagningen fram. Vid 5-7 månader utvecklas turtagningen, barnet kan här skilja på mamma och pappa och övriga vuxna. Mellan 8-10 månader börjar man kunna urskilja de första orden. Barnet börjar även utveckla sin imitation. Mellan 11 månader upp till ett år har turtagningen fördjupats, barnet hör språket och ord kommer i allt högre utsträckning. När barnet är 2 år är språket alltmer ett medel för kommunikation, det förs dialoger. 1000 ord är vanligt runt 3 års ålder, språket är alltmer en källa, där fysisk handledning ej behövs i samma utsträckning. Utvecklingen av ord går snabbt, vid 4-5 års ålder är 2000 ord vanligt, frågor som "hur" och "varför" förekommer, barnet bildar en översikt av orsak - verkan. Vid 5-6 års ålder växer ordförrådet, språket används för att skaffa kunskap. Senare kommer språket att användas som redskap till att nå kunskap. Mellan 7- 8 års ålder har språket utvecklats så att barnet kan samspela och samverka kommunikativt (Hartman m.fl., 1998, s. 7f).

2.3.3 Språkutveckling hos barn med autism.

Kärnproblemet för individer med autism är pragmatiska problem som innebär att man har svårigheter med att använda språket på ett adekvat sätt i en viss situation (Hartman m.fl., 1998, s. 14ff). Ett barn som har ekotal t.ex. använder ord men saknar mening och förståelse för dess innebörd. Återigen är det den högra hjärnhalvan som

arbetar, i brist på förmågan att nyttja den vänstra s.k. analyserande hjärnhalvan. Ekotalet ger sig uttryck i upprepningar av ord eller meningar, men är inget meningslöst språkbruk som man trodde tidigare. Barnet försöker på så vis ta kontroll över sin situation genom att använda de redskap som finns tillgängliga (Brodin & Lindstrand, 2003). Förmågan att föreställa sig och förstå andras tankar s.k. theory of mind, är mycket svårt för personer med autism. Trots hindren i språkutvecklingen är det viktigt att ha tilltro till barnets förmåga och se till de möjligheter som finns hos varje barn (Bjar & Liberg, 2003). Som vi har nämnt under stycket autism så har barn med autism svårt med kontakt, kommunikation och samspel. Viktiga redskap för både barn med autism och personer som möter dessa är förutsägbarhet, tydlighet, struktur, stöd och styrning. Det finns gemensamma grundproblem för barn med autism när det gäller språkutveckling men varje barn är unikt (Hartman m.fl., 1998, s. 15).

Möjligheterna till kommunikation hos barnet påverkas av:

- barnets vakenhetsnivå (påverkas t.ex. av medicinering)
- uppmärksamhet (att dra till sig, rikta, upprätthålla)
- auditiv och visuell tolkning
- integrering av olika sinnesintryck
- minnesfunktionen
- motoriken
- intellektuell förmåga
- emotionell stabilitet
- motivation att kommunicera
- vilja att kommunicera (Brodin & Lindstrand, 2003, s.116).

2.3.4 Struktur

-Treatment and education of Autistic and related Communication handicapped Children [TEACCH].

TEACCH- programmets syfte är att bemöta barnet med autism utifrån hans/hennes förutsättningar och behov. Målsättningen är att man så självständigt och bra som möjligt ska kunna delta aktivt i samhället. TEACCH- programmet utvecklades under 1960- talet och grundstenen har från början varit struktur. Struktur och förutsägbarhet är nödvändigt för att barn ska utvecklas och fungera (Mesibov, 1995). Man menar att barn med autism vill ha ett ”slut i sikte” (Peeters, 1999, s. 60). Barnen kan genom struktur organisera sig själva och anpassa sig till omgivningen och de förväntningar som vilar på dem (Mesibov, 1995). ”Eftersom livet är en så förvirrande massa ljud och syner, hjälper det verkligen en person med autism om han kan få ordning i sitt liv...För mig är det livsviktigt att ha en bestämd tid och plats för allting” (Therese Joliffe m.fl.,1992, enligt Peeters, 1999, s. 42).

-*Fysisk organisation*: När man arbetar med TEACCH- programmet är den fysiska organisationen viktig. Det innebär att den fysiska utformningen bör vara tydlig och konkret. Med hjälp av skärmar, mattor, bokhyllor och tejp tydliggörs vad som förväntas. Detta möjliggör för barnet att förstå sin omgivning och se samband mellan olika händelser. Att skilja på lekrområden och arbetsområden är av vikt, även hur dessa är placerade i rummet. Till exempel bör arbetsområdet inte ha närliggande fönster eller speglar som distraherar, området ska ligga nära arbetsmaterialet. Man får ha varje unik elev i åtanke när man utformar miljön (Mesibov, 1995).

-*Scheman*: Scheman tydliggör för barnen vad som kommer att ske under dagen och i vilken följd aktiviteterna kommer. Det är en väsentlig del i klassrummet och bör vara

utformat så att det är anpassat efter barnets förmåga. Scheman gör det möjligt för pedagoger att kommunicera med barnet om veckan, dagen och enskilda aktiviteter. Den ängslan och frustration som kan utspela sig minskar med hjälp av dessa tydliga scheman, här ser eleven när en omtyckt aktivitet kommer att äga rum och behöver inte gå i ovisshet samt förberedas för förflyttningar som annars kan oroa. Inom TEACCH-programmet används två scheman parallellt, det är det enskilda och klassens gemensamma. Det gemensamma schemat visar dagens struktur generellt. Schemat kan vara i skrift, tecken eller bilder och är placerat centralt i rummet. Det individuella schemat hjälper barnet att förstå vad som ska göras under dagen mer exakt. Det individuella schemat kan vara i bilder, föremål, färger eller siffror allt efter barnets förmåga. Balans med roliga och mindre roliga aktiviteter ska samordnas så att dagen känns lustfylld och meningsfull (Mesibov, 1995).

-Individuella arbetssystem: När barnet befinner sig inom arbetsområdet informerar arbetssystemet om vad som ska göras. Här tydliggörs vad som ska utföras, hur, när arbetet är slut och vad som sker efter passet. Det visualiseras på den nivå som barnet förstår. Begreppet färdig blir konkret och meningsfullt genom arbetssystemet, vilket är av vikt för barn med autism. Att förstå vad färdig innefattar kan vara skillnaden mellan att barnet arbetar stabilt eller inte arbetar alls (Mesibov, 1995).

-Visuell struktur: Det som är konkret är lättare att ta till sig och förstå, det som är visuellt är konkret. Uppmärksamhetsförmågan är begränsad hos barn med autism ett tydligt material underlättar för barnet och ger möjlighet till att få göra uppgifterna i egen takt. Det visuella finns alltid kvar i arbetsrummet, det talade försvinner med tiden. Den information som ges muntligt måste tas in i nuet av eleven, vilket begränsar möjligheten att arbeta efter egen vilja. Instruktioner som tydliggörs visuellt med tillexempel mallar gör instruktionerna enkla att förstå. Mallar klargör uppgifter, ordningsföljder och relevanta begrepp tydligt vilket är viktigt i ett längre perspektiv. Att lära sig att följa instruktioner är en nödvändig kunskap i livet, det ger en möjlighet att anpassa sig till förändringar som kan uppstå (Mesibov, 1995).

-Undervisningsmetoder: När man ska planera och strukturera undervisningen kan ett sätt vara att ge anvisningar om uppgifter som förklarar för barnet vad som ska göras, dessa ska vara enkla att förstå och kan vara i både verbal som icke verbal form. Något man kan tänka på när man använder sig av en verbal anvisning är att det ska vara så få ord som möjligt. Genom att tala i telegramform hjälper man barnet att skilja ut vad som är essensen i meningen. Man kan också i sin planering fokusera på de stöd som kan vara till hjälp för att kunna lära sig nya saker i undervisningen. Man ökar förståelsen genom att komplettera instruktionerna med gester. Pedagogen kan vara ett fysiskt stöd som används för vägledning genom en uppgift, som tillexempel dra upp byxorna efter ett toalettbesök. Stödord hjälper talande barn att komma ihåg, en påminnelse av vad som ska utföras. Det kan även vara ett stöd att demonstrera hur något ska genomföras. Det viktigaste i sitt stöd till barnen är att man är systematisk, att stödet är klart och koncist. Ett annat sätt att undervisa är att hitta lämpliga belöningar. Pedagogen kan upptäcka vad som gör eleven motiverad, och använda sig utav förstärkning eller belöning i arbetspassituationer (Mesibov, 1995).

2.3.5 Skolans roll

Enligt Bjar och Liberg (2003) är det i ett samhällsperspektiv viktigt att förskolan och skolan stimulerar barns tanke- språk- och kunskapsutveckling och bemöter var och en på bästa sätt. Det är i språkliga sammanhang som mening, förståelse och tanke utvecklas. Pedagoger bör aktivt välja arbetsätt som stödjer den språkutvecklande processen samt utgå från barnets erfarenhetsvärld och intresse. Den vuxnes förhållningssätt ligger till grund för barnets utvecklande av ett språkligt självförtroende genom att bekräfta deras försök till kommunikation som meningsfullt. Detta självförtroende är en viktig drivkraft för ett fortsatt språkligt lärande (verbalt och icke-verbalt). Målet med undervisning bör vara att barnen ska kunna klara av uppgifterna på egen hand. För att detta ska kunna ske måste man menar Vygotskij arbeta inom ZPD där barnen deltar i aktiviteter som de ännu inte kan genomföra på egen hand tillsammans med någon som redan kan (Bjar & Liberg, 2003). Undervisningen ska anpassas efter barnens förutsättningar. Vi måste utgå ifrån att allt som individen uttrycker eller gör har en mening för honom eller henne, även om vi ibland tycks ha svårt att se meningen så är insikten i att det är betydelsefullt viktig. Hur vi förhåller oss och reagerar och agerar påverkar mötet. Om man vid varje möte har följande frågor med sig som pedagog skapar man trygghet. Vet eleven vad han/hon ska göra? Hur det ska göras? Med vem? Hur länge? Vad händer sedan? (Hartman m.fl., 1998, s. 15f). ”Att hitta en form för kommunikation är kanske den största utmaningen när man möter barn eller vuxna som har svårt att förstå samspel och kommunikation” (Lundkvist, 2003, s. 94). Att hitta vägar för att göra sig förstådd är av större vikt än att kunna benämna vissa ord rätt. Därför bör inte något kommunikationssätt värderas högre än något annat. Icke-verbala personer med autism kommunicerar många gånger mer än vad vi tror. (Peeters, 1999, s. 90). För att förstå ett barn med autism är det viktigt med kunskaper om människans normala språkutveckling samt kunskaper om autism. Man ska sedan även kunna omvandla kunskaperna till praktiskt handlande. Förståelsen räcker till det barnet som du har framför dig just nu. Det finns inte två barn som uttrycker sina känslor på samma sätt (Beyer & Gammeltoft 2000).

För optimal språkutveckling krävs att personer runt omkring barnet samarbetar. Specialpedagogens ansvar i elevens kommunikationsprocess är bl.a. att:

- Delta i bedömning av kommunikativ förmåga i förhållande till undervisningssituationen
- Formulera kommunikativa behov i undervisningssituationen
- Delta i team för planering av kommunikationsträningen med habiliteringspersonal, föräldrar och elev
- Ansvara för att eleven i det dagliga arbetet får möjligheten att öka sin kommunikativa kompetens och sitt kommunikativa oberoende genom aktivt deltagande
- Ansvara för kamraters kunskap om kommunikationshandikappets art och konsekvenser
- Stimulera användande av kommunikationsvägar som ökar elevens förmåga
- Undervisa elever i färdigheter som direkt eller indirekt ökar hans/hennes kommunikativa förmåga
- Utgöra pedagogisk expertis kring elev med kommunikationshandikapp

(Heister Trygg red., 1998, s.122).

2.4 Alternativ och kompletterande kommunikation [AKK]

AKK innebär kommunikation mellan människor som ersätter eller kompletterar det talade språket. De alternativa kommunikationssätten som används kan dels vara manuella dvs. kroppsliga – hjälpmedelsberoende, där barnet använder den egna kroppen för att göra sig förstådd, vilket inte förutsätter några andra föremål för att

kommunicera. Andra kommunikationssätt är grafiska dvs. visuella – hjälpmedelsberoende där bilder eller symboler har en kommunikativ mening.

De manuella hjälpmedlen är:

-*naturliga reaktioner*, vilket i kommunikationsperspektiv är helt beroende av att omgivningen kan tolka dessa uttryck.

-*signaler* är mer avsiktliga än naturliga reaktioner och syftar till att förmedla ett budskap.

-*gester* eller kroppsrörelser som förmedlar en viss innebörd.

-*teckenkommunikation* (*tecken som stöd /tecken till tal*) används för att förtydliga det viktigaste i en mening.

-*teckenspråk* blir oftast för svårt att använda i kombination med en utvecklingsstörning.

De grafiska hjälpmedlen är:

-*Föremål* används för individer på en så låg utvecklingsnivå att hon/han har stora brister eller helt saknar förståelse av talat språk. Föremålen kan följaktligen skapa struktur av vad som ska ske.

-*fotografier* kan symbolisera en specifik plats eller föremål.

-*bilder* som syftar på ett föremål eller en aktivitet generellt. Färgbilder kan vara motiverande för vissa, medan svart-vita bilder anses vara mer lättolkade.

-*fraser, meddelanden* är fasta uttryck som till exempel kommentarer hälsningsfraser, vilket kan användas för att ge barn med låg språklig förmåga en möjlighet till kommunikativt deltagande.

-*pictogram* är symbolbilder av mer generaliserande karaktär än bilder och fotografier.

-*bliss* är ett symbolsystem som bygger på att individen har en hög abstraktionsnivå.

-*ord/ bokstäver* som är färdigskrivna för att användas vid meningsbyggnad och riktar sig till personer med stavningsproblem eller till dem som av motoriska skäl inte kan skriva.

-*talapparater* som gör det möjligt att spela upp inspelade fraser eller meningar genom att peka på en bild (Heister Trygg red., 1998).

Valet av AKK styrs av personens kognitiva, motoriska, sociala, kommunikativa och språkliga färdigheter. Med tiden och genom träning kan dessa färdigheter utvecklas och kommunikationen på så vis förändras (Heister Trygg red., 1998). Man bör utgå ifrån att även barn som inte kommunicerar med ord också har en vilja. Om man ger barnet andra mer konkreta redskap för samspel, kan kommunikation uppstå. När barnet har möjligheterna att kommunicera sin vilja och ser syftet med kommunikation stimuleras sålunda motivationen att vidareutveckla kommunikationen. Det är viktigt att man arbetar med att utveckla det kommunikationssystem som ligger inom räckhåll för barnet (Peeters, 1999, s. 84).

Språklig kompetens handlar om att veta hur man uttrycker sig för att bli förstådd, vilka medel, metoder som är lämpliga samt att man har något att förmedla. Det är vanligt att friska personer talar över huvudet på individer med flerfunktionshinder och utvecklingsstörning (Brodin & Lindstrand, 2003). *Kommunikativ kompetens* innefattar samtalsstrategier och kommunikativa funktioner dvs. sociolingvistiska aspekter samt sociorelationella aspekter som mellanmänskliga förmågor och "social kompetens". Målet med AKK är att utveckla kommunikativ kompetens. Detta är en process där det handlar om samspel mellan brukare – redskap – omgivning. Kommunikativ

kompetens för personer som använder AKK innebär förmågan att kommunicera funktionellt i situationer som uppstår i vardagen. Förmågan utvecklas genom att individen i behov av AKK erbjuds strukturerad språkträning och att kommunikationssätt och hjälpmedel utvecklas i lagom takt så att personen kan utveckla färdigheter i att hantera dessa redskap. Då kommunikation är samspel mellan människor måste individen träna på att kommunicera med olika personer i olika miljöer (Heister Trygg red., 1998).

2.4.1 Visuella kommunikationssystem

För personer som har svårt att ta till sig ord därför att ord är abstrakt kan menar Peeters (1999) visuella kommunikationssystem vara en väg till förståelse och tydliggörande av verkligheten. Bilder används i hög utsträckning, men för dem som ligger på en låg utvecklingsnivå och för vilka även bilder är för abstrakt kan man använda föremål för att påverka sin omgivning och bli förstådd och kunna förstå andra. Författaren menar att det tyder på en orealistisk förståelse för autism om man fortsätter lägga tyngden vid det talade språket. Man bör istället arbeta med barnets talförmåga parallellt med att man använder andra kommunikationssystem. För att lära sig tala måste man veta varför man talar Det är viktigt att barnet förstår vinsten i att be om någonting de vill ha istället för att t.ex. skada sig själv eller andra. (Peeters, 1999, s. 84, 88). Miljön runt omkring barnet med autism kan bidra till att gynna samspel/kommunikation. Exempelvis kan man placera saker som barnet tycker om utom räckhåll så att man måste be om hjälp för att få det man vill ha (Brodin & Lindstrand, 2003). Ett alltför flitigt användande av visuella hjälpmedel eller visuella hjälpmedel under barnets nivå menar vissa kan få en hämmande effekt. Hjälpmedel som går över barnets nivå anses av Peeters (1999, s.66) vara ännu sämre. Risken är att man överskattar barnets förmåga att klara sig utan visuella hjälpmedel och tar bort dem för fort. I samband med att man tagit bort det visuella stödet för barn som man upplevt kunnat kommunicera utan dem har beteendeproblem som varit borta i årtal dykt upp igen. Språkforskare menar att kommunikation med visuella redskap är augmentativ kommunikation vilket innebär att den är extra, stödjande och växande. De kallar autismspedagogiken för augmentativ eller förstärkande pedagogik (Peeters, 1999).

2.4.2 Etik vid AKK

Nedanstående citat syftar på rätten att kommunicera. ”Rättighet att begära önskade föremål, handlingar, händelser och personer och att uttrycka personliga preferenser och känslor” (Heister Trygg red., 1998, s.136). Omgivningen måste således erbjuda lämpliga kommunikationssätt och hjälpmedel. Ord och begrepp måste menar författaren vara anpassade till barnets förståelse och de uttryckssätt som personen med funktionshinder använder ska inte heller värderas eller kritiseras. Barnet ska ges möjlighet att kommunicera när hon/han så önskar och inte endast på andras begäran. Vilket förutsätter att de väl valda kommunikationsredskapen alltid finns tillgängliga. ”Rättighet att erbjudas valmöjligheter och alternativ” (Heister Trygg red., 1998, s.136). Författaren menar vidare att man för att kunna välja måste man förstå de alternativ som erbjuds och alternativen måste presenteras i olika sammanhang. Rättigheten kränks enligt Heister Trygg (red.,1998) då omgivningen styr och där valmöjligheter saknas. ”Rättighet att förkasta eller vägra önskade föremål, händelser eller handlingar inklusive rätten att avböja alla erbjudna valmöjligheter” (Heister

Trygg red., 1998, s.136). Omgivningen ska förstå när barnet menar nej, och acceptera detta. Rättigheten kränks då han/hon inte kan uttrycka nej eller om nekandet inte accepteras eller uppfattas av omgivningen. Rättigheten kränks också om man påtvingas ett föremål eller en aktivitet, såvida de inte är livsviktiga. ”Rättighet att kalla på och få delta i samspel med en annan person” (Heister Trygg red., 1998, s.137). Omgivningen måste vara lyhörd för vad barnet vill förmedla, och uppmuntra till samspel menar Heister Trygg (red.,1998). Således kränks även denna rättighet om omgivningen inte uppmärksammar eller ännu värre inte respekterar de kommunikativa signalerna samt om hjälpmedel inte finns tillgängliga. ”Rättigheten att begära återkoppling eller information om ett tillstånd, ett föremål, en person eller en händelse av intresse” (Heister Trygg red., 1998, s.138). Vanligt vid AKK är att barnet får svara på frågor som omgivningen ställer (Heister Trygg red., 1998). Viktigt är dock att personer i omgivningen stimulerar barnet till att kunna ställa egna frågor som förväntas bli besvarade. ”Rättigheten att få sin kommunikation (kommunikativa handlingar) bekräftad och besvarad även om avsikten i den inre kan infrias av den som svarar” (Heister Trygg red., 1998, s.139). Om en önskan inte kan infinna sig måste omgivningen anpassa motiveringen till barnets förståelse. Ett etiskt dilemma i kommunikation med gravt funktionshindrade barn är om man ska ta bort (t.ex. en bild) möjligheten att välja de alternativ som inte är genomförbara för stunden. Rättigheten kränks uppenbarligen om man reducerar en persons möjligheter att uttrycka sin önskan. ”Rättighet att samtalas med på ett sätt som är meningsfullt, förståeligt och språkligt och kulturellt lämplig”(Heister Trygg red., 1998, s. 143). Vidare påpekar författaren att alla barn med ett visst funktionshinder inte har samma intressen. Rättigheten kränks om man inte ser till barnets kulturella bakgrund eller om omgivningen är understimulerande för barnet. Samt om man underskattar eller överskattar barnets språkliga förmåga. Flera författare menar att AKK är positivt för hela språk- och talutvecklingen och kan användas som komplement till tal, tillsammans med tal eller på väg mot tal. Det ena utesluter inte det andra (Heister Trygg red., 1998, s. 143).

2.4.3 Information och kommunikationsteknik [IKT]

IKT kan vara ett stödjande och kompletterande alternativ vid valsituationer i skolan för barn med funktionshinder. Enligt Sirén (1999) är förståelse för en symbols eller ett teckens betydelse i ett visst sammanhang beroende av socialt samspel. För att kunna hjälpa individer att utveckla sin kommunikation genom IKT måste man få en förståelse för när system av tecken bildar meningsfulla sammanhang för individen och på så vis kunna utveckla kommunikationsmöjligheterna för individen. Artefakter som datorer spelar en medierande roll i socialt samspel enligt Vygotskij. Förväntningar man har på IKT i skolan är att eleverna ska kunna bli mer självständiga och kunna uttrycka sig på sitt eget sätt. Datorn kan således vara ett stöd för utvecklingen av den kommunikativa förmågan hos barn med autism menar Sirén (1999) vidare. Barnets erfarenhetsvärld måste vara utgångspunkt för att utveckling ska ske. Personer med funktionshinder kan med teknikens hjälp delta i samhället på lika villkor som övriga i samhället. Barn som saknar talat språk kan använda datorn som hjälpmedel i sitt dagliga språk, t.ex. kopplat till en talsyntes. Forskning visar på att barn med koncentrationssvårigheter är mer koncentrerade då de sitter framför datorn än i andra aktiviteter (Sirén,1999). Det är enligt Brodin och Lindstrand (2003) den vuxnes kunskap om det enskilda barnet och dess förmågor som gör att datorn kan utnyttjas som kompletterande redskap för lek och kommunikation, och utvecklas till ett

gemensamt språk. En förutsättning för att datoranvändningen ska vinna förtroende hos eleven är menar författarna att han/hon upplever en känsla av kontroll och makt. IKT är dock inte lösningen på svåra kommunikationsproblem, utan en delösning på kommunikationsproblem. De tekniska hjälpmedlen som presenterats måste kombineras med en anpassad pedagogik för att barn och ungdomar med funktionshinder ska kunna tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Den digitala kameran länkar samman barnets olika världar. Också bliss och pictogrambilder kan menar Brodin och Lindstrand (2003) kopplas till datorn. De verktyg som anses vara mest användbara inom den pedagogiska verksamheten är enligt Sirén (1999) emellertid digitalkamera och scanner.

Tid och pengar är enligt Brodin och Lindstrand (2003) faktorer som hindrar lärarnas fortbildning inom IKT. Andra upplever att IKT är mindre viktigt för elever med neuropsykiatriska diagnoser. Då datoranvändningen i skolan kräver mycket tid av förberedelse för pedagogerna hinner de inte alltid följa upp och utveckla arbetet. Hur användningen av IKT ser ut är bl.a. påverkad av den kunskapssyn som råder hos pedagogen och hur trygg hon/han känner sig med arbetssättet. När man talar om helhetssyn för barnet är det viktigt att samarbetet mellan skola och hem fungerar så att datortekniken integreras i barnets vardag. Många föräldrar upplever dock att pedagogernas kunskaper inom området är bristfälliga. För att elever inom särskolan ska gynnas av att använda datorer i lärandesituationer måste pedagogerna vara motiverade och se vinster med datoranvändningen säger Brodin och Lindstrand (2003). Enligt skolverket finns det ofta brister både i motivation och i intresse hos pedagoger inom särskolan. Amerikansk forskning menar att datorn inte påverkar inläringen bättre än traditionella metoder till skillnad mot vad vi konstaterat att svensk forskning visar (Brodin & Lindstrand, 2003).

2.4.4 Bilder

Talterapeut Lori Frost och psykolog Andrew Bondy har enligt Nivarpää-Hukki, Tanskanen & Tarpila, (Elektronisk) utformat den alternativa kommunikationsmetoden The Picture Exchange Communication System [PECS] där syftet är att stimulera barnets förmåga till ökad kommunikation. Metoden är lätt att ta till sig och grundar sig på barnets initiativtagande. PECS är praktisk och tillgänglig, kommunikationen är bilder. För att förstå en person som använder PECS som kommunikation behövs således ingen speciell yrkeskunnighet. Metoden är dessutom ekonomisk. Kommunikationen utgår från en social kontext där begrepp lärs in genom en naturlig växelverkan i vardagliga situationer. För att kunna använda PECS måste barnet först kunna skilja mellan bilder. Som inledning lär man barnet att byta ut bildkort mot ett föremål, vilket kan vara t.ex. en leksak eller någon mat som barnet tycker om. Samtidigt som föremålet är synligt för barnet visar man barnet konkret hur det genom att räcka över bilden kan be att få det som det vill ha. Pedagogen ger barnet föremålet omedelbart när barnet räcker över bilden. I denna fas är det inte nödvändigt att barnet förstår bildens betydelse. Genom erfarenheten lär sig barnet syftet med kommunikation nämligen att det kan påverka en annan individ, så att växelverkan sker. Det är viktigt att barnet lär sig att man kommunicerar med en annan person och att det inte räcker att peka på en bild och därmed förvänta sig få ett föremål, kommunikationen måste riktas till någon som då reagerar i form av samspel.

Författarna menar vidare (Elektronisk) att det är viktigt att man innan inläringen av PECS-metoden i samråd med föräldrar går igenom syftet med kommunikation för det enskilda barnet samt observerar situationer där barnet kan göra fria val för att underlätta inläringen och öka motivationen hos barnet att vilja kommunicera. När barnet skall lära sig initiativtagande och samspel finns ofta två vuxna till hjälp. Den ena fungerar som kommunikationspartner och den andra assisterar barnet motoriskt med stegen i processen. Medhjälparens enda uppdrag är att genom motorisk styrning hjälpa barnet att välja rätt bilder till dess att barnet klarar av att utföra uppgiften på egen hand. Den som handleder barnet bör vara positivt närvarande i den rådande situationen. Det är viktigt att låta barnet ta initiativ till kontakt för att få det hon/han vill ha. För att undvika att barnet ska bli beroende av kommunikationspartners signaler undviker man i övningarna att använda både ord och gester eller miner. För att hålla barnets motivation och intresse uppe krävs kontinuerlig utvärdering, känslighet och kreativitet av pedagoger. Barnet ska använda PECS i olika situationer med flertal personer för att framsteg ska ske i den mån det är möjligt. Frost och Bondy (enligt Nivarpää-Hukki m.fl., elektronisk) menar också att det till varje enskilt barn behövs väl utvalt material.

2.4.5 Tecken

Teckenspråk bör inte ses som ett alternativt kommunikationsmedel för individer med autism menar Peeters (1999, s. 82), då gesterna saknar tydliga visuella samband med dess innebörd. Han menar vidare att många av rörelserna är nästan lika symboliska som ord, teckenspråk ställer alltför höga kognitiva krav på personer med autism. Heister Trygg (red., 1998) menar att tecken som stöd är en förenkling av teckenspråk. Personer som använder tecken som stöd i sin kommunikation lyfter fram det mest väsentliga i en mening genom att göra tecken för viktiga ord samtidigt som man uttalar orden. Författaren menar vidare att synintryck är lättare att tolka än hörselintryck, vilket betyder att tecken är lättare att tolka än ord.

2.4.6 Seriesamtal och sociala berättelser

Seriesamtal och sociala berättelser kan användas i arbete med barn och ungdomar med autism där syftet är att utveckla den sociala och kommunikativa förståelsen mellan parterna (Lundkvist, 2003). Genom seriesamtal kan barnen få hjälp att uttrycka känslor, där olika färger symboliserar olika känslor. Lundkvist uppmanar till att våga säga till barnen att man inte förstår hur de tänker, men att de uppmanas att försöka visa. Vilket förhoppningsvis kan öka förståelsen för barnens annorlunda tänkande. Seriesamtal, det s.k. ritpratet fokuserar på det faktiska budskapet eller problemet och barnet kan bortse från gester, mimer och kroppsspråk (icke-verbal kommunikation), vilket ofta är svårtolkat för barn med autism. För att kunna ritprata behöver barnet nödvändigtvis inte kunna rita själv, en förutsättning är dock att barnet är intresserade av bilder och att det finns en förståelse för att en bild eller en text kan förmedla något. Seriesamtalet går till så att man ritar streckgubbar och skriver dialoger i pratbubblor som man sedan läser tillsammans med barnet/barnen. Röda kryss kan hjälpa barn med autism att förstå att något är fel. Författaren kallar dem för magiska då hon erfarit att hon hittat en väg in i barns tänkande tack vare det röda krysset. Sociala berättelser bör enligt Lundkvist (2003) vara korta och ge en ökad förståelse för en specifik social situation. En social berättelse har en rubrik, en kort bakgrund om barnet och den specifika situationen och vad orsaken är samt en lösning

på problemet och vad följderna av handlingen blir. Barnet ska uppfatta den sociala berättelsen som positiv, det kan därför vara lämpligt att introducera sociala berättelser för att förbereda barnet på något roligt som ska hända. När barnet sedan vant sig vid arbetsmetoden kan den användas för att lösa beteendeproblem. Fokus ligger på det barnet ska göra och inte på vad han/hon inte ska göra. Varje social berättelse utgår från det enskilda barnets tankemönster. Istället för att tjata på ett barn med beteendeproblem kan pedagogen påminna om den sociala berättelsen genom att peka på lappen med den skrivna texten (Lundkvist, 2003).

2.4.7 Musik

Musik kan vara ett sätt att kommunicera med barn som annars har svårt för att uttrycka sig. Svaga uttryck menar Hartman m.fl.(1998) kan förstärkas genom olika musikinstrument. Författarna menar vidare att man genom musiklektionerna vill väcka glädje och lust hos barnen där de kan uppleva gemenskap i att uttrycka sig tillsammans. Författarna menar att musiken gör att vi slappnar av, vilket kan underlätta för barn som har motoriska begränsningar att förbättra sin motoriska kontroll. Samtidigt som man skapar en känsla av att man gör något tillsammans kan varje barn uppleva att de kan. Musiken påverkar våra sinnen och kan väcka känslor som kan vara till hjälp för att bearbeta problem ur ett terapeutiskt perspektiv. Man menar att musiken är ett språk som alla förstår oavsett ålder eller utvecklingsnivå. För barn med autism och utvecklingsstörning har musiken en specialpedagogisk samt en terapeutisk uppgift. I traditionell musikundervisning är musiken ett *mål* i sig medan man inom specialpedagogiken ser musiken som ett *medel* för att nå andra mål. Genom delad uppmärksamhet, turtagning och imitation utvecklas grundläggande förutsättningar för en fungerande kommunikation (Hartman m.fl., 1998, s. 32).

2.4.8 Lek

Ett lekmaterial är inte pedagogiskt i sig, det blir pedagogiskt då barnet lär sig något genom att använda det. För barn med funktionshinder blir leken ofta ytterligare en träningsituation, vilket författarna ser som en risk (Brodin & Lindstrand, 2003). I barns värld på ett tidigt stadium är saker och ting som dem är, det är svårt för barnet att se och känna en värld som innehåller någonting annat än, något mer än, och så vidare med sina sinnen. Att spontant leka och variera sin lek är något som barn med autism har svårt med. Men detta får inte leda till att man ger upp och inte tar till vara på leken som väsen. Leken är en väg till utveckling som bör tas i aktning och ses med stor respekt. Leksaker som erbjuds ska förstås vara inbjudande och ge lust, men för den skull inte vara för lockande så att barnets uppmärksamhet låser sig. Det är en balansgång (Beyer & Gammeltoft, 2000).

3 METOD

I metoddelen kommer vi att redogöra för varför vi valt att göra intervjuer, hur vår materialinsamling och urval av informanter sett ut. Därefter kommer en beskrivning av intervjuernas genomförande och bearbetning av material. Här görs kopplingar till den kvalitativa forskningstekniken. Vi tar också upp studiens tillförlitlighet samt etiska överväganden.

3.1 Metodval och material

Vi har i vår studie använt oss av den kvalitativa intervjun som syftar till att ta reda på hur pedagoger inom olika verksamheter arbetar med barns språkutveckling. De frågor som finns med i intervjun är framtagna med hjälp utav vårt syfte och frågeställningar samt med inspiration från den litteratur vi valt att använda oss av. En kvalitativ intervju är menar Trost (2005, s.20) strukturerad på så vis att den utgår från ett tydligt tema och tar med stora och relativt få frågeområden. Syftet är menar författaren vidare att föra forskningen framåt, att lära sig mer om den sociala verkligheten, då man intresserar sig för hur den intervjuade känner och vilka erfarenheter hon eller han har. Frågorna är däremot ostrukturerade eftersom de ger utrymme för öppna svar. Anledningen till att man i kvalitativa intervjuer har öppna frågor är menar Trost (2005) att det ger stora variationsmöjligheter för informanten att styra val av delasppekter i intervjun. Att intervjun har en låg grad av standardisering innebär att man formulerar sig efter den intervjuades språkbruk och tar frågorna i den ordning de passar. Kvalitativa intervjuer inom forskning har en hög grad av strukturering och låg grad av standardisering (Trost, 2005).

I denna studie är det övergripande temat kommunikation och barn med autism och utvecklingsstörning. Vi har fokuserat på de delar av tränings skolans kursplan (Skolverket, 2002), Läroplanen för förskolan (Lpfö98) och grundskolans kursplaner (Skolverket, 2002) som rör kommunikation. Litteratur om autism, språkutveckling och alternativ kommunikation har vi funnit på universitetsbiblioteket och på Internet. Det är först i tolkning med hjälp av något teoretiskt perspektiv som fakta från intervjun blir intressant (Trost, 2005). Vi inser att det är viktigt att introducera intervjun med att formulera ett klart och tydligt syfte samt att vara påläst på ämnet för att kunna ställa lämpliga följdfrågor. Om vi istället hade gjort enkäter hade vi inte kunna utveckla frågorna och ställa följdfrågor anpassade till informanten (Trost, 2005).

3.2 Urval

Vår studie innefattar intervjuer med sju pedagoger. Varav vi från en intervju har med endast en halv intervju som källa, då vi råkade spela över första halvan av intervjun. Vi fick kontakt med intervjupersonerna genom samtal till olika skolor och till kommunens stödenhet. Vårt syfte med undersökningen är att se hur pedagoger i olika verksamheter arbetar med språkutveckling och kommunikation med fokus på barn med autism och utvecklingsstörning. De pedagoger vi intervjuat är verksamma i olika stadsdelar i Göteborg. De har alla erfarenhet av pedagogiskt arbete med barn med autism, vilket var vårt krav vid urvalet. Urvalet är homogent på så vis att alla är pedagoger däremot är de i olika åldrar och verksamma inom olika verksamheter med syfte att få en stor variation av pedagogisk erfarenhet av gäller arbetssätt och metoder (Trost, 2005 s. 117, 119). Informanterna är förskollärare och specialpedagoger samt

en informant med specialpedagogisk inriktning från nya lärarprogrammet. Pedagogisk erfarenhet varierar mellan 2 till 20 år och de är alla kvinnor. I ett ännu mer kategoriskt val vilket innebär att man väljer informanter som representerar en variation i kön, ålder och verksamhet (Trost, 2005 s. 118) kunde vi valt att söka upp manliga informanter. Vi fick i ett första skede kontakt med enbart kvinnor och valde att inte lägga ner tid på att leta efter manliga informanter (Trost, 2005). Stukat (2005, s. 64) menar att det är viktigt att göra en bortfallsanalys för att undvika misstankar mot undersökningen. Vi har inga bortfall i vår studie. Alla tillfrågade informanter ville delta och deltog i studien.

3.3 Genomförande

Varje intervju tog ca en halvtimme att genomföra. Inledningsvis fick informanten berätta hur hennes tjänst ser ut och hur länge hon arbetat på skolan och som pedagog. Intervjun bestod sedan av fem stora huvudfrågor (se bilaga) med ett antal underfrågor. Informantens svar har styrt vårt val av ordning på frågorna samt formulering av följdfrågor för att svaren skulle bli så uttömmande som möjligt. Man bör enligt Johansson och Svedner (2001) börja med att göra en provintervju. Våra frågor omformulerades efter att vi gjort en provintervju med en pedagog, där vi efteråt insåg att vi ville ändra karaktär på frågorna som först var mycket individinriktade med frågor som syftade på enskilda barns språkutveckling. Karaktären på de intervjufrågor vi slutligen använde i vårt genomförande hade fokus på kommunikation vid lärande i relation till barn med autism och utvecklingsstörning. Samtliga intervjuer gjordes avskilt och alla utom en genomfördes på informantens arbetsplats. Inför en intervju fanns ingen arbetsplats att besöka och vi fann ingen neutral plats att genomföra intervjun, då vi istället var i en lokal i ett privat hus. Intervjuerna spelades in på band, vilket underlättar för oss att ställa följdfrågor under intervjuens gång och man undviker också att distrahera informanten genom att anteckna (Johansson & Svedner, 2001). Pauser, skratt och tonläge finns med på bandet och kan också spela en viktig roll vid analys av intervjun. Våra försök att inleda frågor och följdfrågor med när, var, hur, och hur ofta lyckas i relativt stor utsträckning. Vi bad åtskilliga gånger informanten att ge exempel på situationer och händelser, för att svaren skulle bli så uttömmande som möjligt. Vi försökte att inte lägga svaren i informantens mun genom att undvika ledande frågor (Johansson & Svedner, 2001).

3.4 Bearbetning av material

Vid bearbetning av intervjuerna har vi valt att dela in resultatet i olika områden som uppstått genom de svar vi fått. Vi hänvisar till den bearbetning som sker i Patel och Davidsson (2005, s. 121f) där variationer och likheter i intervju svaren blir synliga genom att man delar upp informanternas citat i kategorier. För att få en överblick över de olika områdena började vi med att markera de utvalda områdena med flertal olika färgpennor, en färg för varje område. Därefter klippte vi ut markerade meningar som vi valt ut, för att sedan klistra upp dem på separata papper, ett för varje område. Utifrån dessa samlade citat gjorde vi sedan en sammanfattning under varje område där vi också har med lämpliga citat som styrker resultatet, vilket vidare styrks av författarna (s. 123). Samtliga informanter pratade t.ex. om vikten av struktur i arbetet med barn med autism, vilket medför att det blir naturligt att i ett område i resultatet redogöra för vad informanterna sagt angående struktur. Ytterligare områden vi fått fram är bilder, musik, tecken, IKT, tal och text, lek, hinder i kommunikationen, samarbete och förhållningssätt.

3.5 Studiens tillförlitlighet

Människan är en aktiv varelse, den kvalitativa intervjun är således en process där resultaten blir olika vid varje intervjutillfälle (Trost, 2005, s.11). Syftet med intervjuerna är att de ska vara innehållsrika och ge svar som blir intressanta i granskning tillsammans med tidigare forskning i en analys. Undersökningar bör ha en hög grad av standardisering för att man ska kunna mäta reliabilitet och validitet d.v.s. trovärdigheten i intervjuerna. Det går följaktligen inte att kvantitativt mäta reliabiliteten och validiteten i en kvalitativ undersökning (s.112f). Men vi försöker att ge en så trovärdig sammanfattning som möjligt av intervjuerna genom att ständigt återkoppla resultaten till studiens frågeställningar. Då vi inte har tidigare erfarenhet av kvalitativa studier på denna nivå, kan vår oförmåga och ovana att utföra intervjuer, sammanställa resultat och analysera och tolka dem komma att speglas och följaktligen påverka trovärdigheten. Enligt Stukat (2005, s. 129) hade det behövts fler informanter för att undersökningen skulle ge ett allmängiltigt resultat. Han menar således att undersökningen inte ger ett s.k. generaliserbart resultat.

Studiens syfte och frågeställningar samt intervjufrågor är granskade och framtagna i samråd med handledare. I resultatet som talar om hur pedagoger arbetar tror vi oss få svar som kan hjälpa oss att trovärdigt analysera hur pedagoger tänker och vad de har för förhållningssätt till sina elever. Samt hur deras kunskaper kring autism som funktionshinder ser ut och dess påverkan i barnens kommunikation, även deras förhållande till styrdokument blir här synligt. Genom deras beskrivningar av undervisningen speglar de sina tankar om vad kommunikation är och vad de anser är deras uppgift i relation till barnen och deras kommunikationsmöjligheter. Vi vill använda citat från intervjuerna för att hitta relevant teorianslutning.

3.6 Etiska överväganden

Vi har reflekterat över etiska aspekter i intervjuerna och dess resultat som rekommenderas enligt Trost (2005, s.113f) och därför använt oss av en siffra för varje informant i redovisningen av intervjuerna av det skäl att informanterna ska vara anonyma. Namn på de skolor pedagogerna representerar finns heller inte med i uppsatsen. Dilemmat med att välja en så liten barngrupp som fokus är menar vi att det inte finns så många pedagoger att intervjua som har specialkunskaper inom området. Då flera av informanterna känner till varandra är risken, trots vårt försök att göra informanterna anonyma, förhållandevis stor att de känner igen varandras yttranden. Av etiska principer kommer informanterna också att ha möjlighet att få ta del av uppsatsen vilket enligt Stukat (2005) visar på att man gjort ett etiskt övervägande (s. 132).

4 Resultat

4.1 Sammanställning av resultat

I resultatet har vi valt att sammanställa de kvalitativa intervjuerna under olika områden. Områden som svarar på våra frågeställningar och vårt övergripande syfte. Vi kommer i resultatdelen att benämna pedagogerna som vi intervjuat som informanter, informant 1-7. I resultatet illustreras de sammanfattande tolkningarna med citat, för att läsaren skall kunna förhålla sig till genomförandet. Vi börjar med ett område som vi benämnt, struktur, därefter följer olika metoder som områden det är bilder, musik, tecken, tal och text samt IKT. Härfter kommer ett område som vi benämner lek och efter detta följer hinder i kommunikationen för barn med autism och utvecklingsstörning samt samarbete och förhållningssätt. Det är 10 övergripande områden som tillsammans bildar en helhet över vårt resultat.

4.1.1 Struktur

Av de sju frågade informanterna var det sex som enväldigt sa att struktur, är en stor resurs och tillgång vad gäller inläring och språkutveckling, för barn med autism och utvecklingsstörning. Struktur som pedagogik är en tydliggörande undervisning som på ett konkret och väl ordnat sätt tydliggör rum, tid och personer för barnet menade informanterna.

”Vi jobbar väldigt, väldigt väl strukturerat” (Informant 3).

Det är av stor betydelse och vikt menar de sex informanterna att barnet vet vad det är som förväntas av han eller henne, vad det är som ska göras samt att få tydliga instruktioner om hur länge uppgiften eller aktiviteten ska pågå. Barnet behöver även få information om vad som ska ske efter den pågående aktiviteten.

”Det är min förbaskade skyldighet att skapa ramarna så att man vet att sen får jag åka hem även idag, för det är som sagt inte givet med våra barn” (Informant 2).

När informanterna belyser denna strukturerade undervisning eller pedagogik kommer alla in på hur viktigt det är med ett väl fungerande och konkret schema, som är anpassat efter barnets förmåga att förstå. Informanterna pratar om olika former för ett schema det kan vara i bilder, föremål eller text och så vidare. De kommer även in på att schemat kan vara individuellt men att det även kan finnas för en grupp, det kan vara scheman för varje enskild aktivitet eller för en hel dag. Alla informanter understryker ofta och väl att det är helt och hållet individanpassat, de utgår ifrån varje enskilt barn. Det är pedagogernas uppgift att forma verksamheten så att alla barns behov och förutsättningar tillgodoses, och detta görs bäst enligt informanterna med struktur och tydlighet.

”Det är alltid samma struktur då varje dag så att man vet vad som ska hända” (Informant 1).

”Vi har en grundstruktur som fungerar på en hel dag mellan klockan åtta och fem, så att man hittar balans i allting” (Informant 6).

4.1.2 Bilder

Bilder används mest för att tydliggöra dagen för barnen. Fem informanter talar om schema som visar de olika aktiviteterna på dagen. Det framgår inte alltid om det är individuella eller gemensamma bildscheman. Alla är positiva till bildkommunikation med barn med autism. Detta har vi tidigare tagit upp i samband med schema, men nämner informanternas förhållningssätt till bilder i undervisningen, då det återigen blir synligt med bildscheman.

”Så man måste ha, han tycker det är kul, han är stolt över sitt schema” (Informant 1).

”Att vi går igenom muntligt det schema vi har haft med bilderna och som när det är borta ser vi att vi gjorde det och det och detta och idag var ju den och den speciellt duktig på det..”(Informant 2)

Bildkommunikationen PECS - ThePictureExchangeCommunicationSystem menar Andy och Bondy (enligt Nivarpää-Hukki m.fl., elektronisk) är till stor hjälp i kommunikationen för barn med autism, de som använder metoden har mycket goda erfarenheter. Tre informanter berättar om PECS och vilken hjälp det är för barnen i deras kommunikation. Två informanter talar om de hinder som finns hos barn med autism att rikta och starta kommunikation och en av dem kopplar till PECS och bildernas betydelse i sammanhanget. För att starta kommunikationen med PECS menar hon att man bör utgå från barnets specialintresse eller något det tycker speciellt mycket om. Det är barnets vilja som avgör vilka bilder som finns i pärmen genom att man kan ta digitala bilder på det föremål som barnet vill ha. En annan informant håller med om att digitala bilder är bra när man syftar på en specifik sak, men att det är bättre att använda mer sterila bilder för att visa på aktiviteter eftersom digitala bilder inte går att generalisera på andra platser än just den på bilden.

”...om man har en badbassäng med en ritad bassäng så kan man gå till vilken bassäng som helst, då behöver det inte vara just Valhalla med skylten på, eller man vidgar sina vyer lite mer om man använder dom här lite sterila bilderna” (Informant 4). ”...

”PECS tycker jag är revolutionerande, det är det som har gjort jättestor skillnad, det fanns ju inte när jag började jobba här, det har kommit under tiden. Och jag kan ju se de barnen som jag har idag har en helt annan förmåga att förmedla sig” (Informant 3).

”Det är så vi vidareutvecklar det, tar sånt som de ändå försöker säga, för då går det snabbt och lätt. Och blir viktigt för dem” (Informant 3).

En informant berättar om ett barn som använt och fortfarande använder PECS som kan tala, men använder sin PECS-pärm när han behöver stödet för att kunna kommunicera. Förutom att barn kan välja aktivitet i sin PECS-pärm berättar en informant om de fria aktiviteterna där barn får välja utifrån olika alternativ som pedagogerna utifrån barnets uttryckssätt tror att barnet tycker om.

”...ett speciellt ark då och där sätter dom på dom bilder som är möjliga att välja emellan. Och han är inte bra på att välja ännu, det är svårt att välja, så för honom räcker det med två val” (Informant 5).

Två informanter talar om bilder som hjälp för att ta bort destruktivt beteende. Där man genom olika tillvägagångssätt kan lära barnet att kunna ta ett nej.

”Vi använder också bilder för att ta bort beteende som inte är så bra kanske, som bilder med kryss över, det inte ok att slå, det är fel att slå. Istället för att bara ha verbalt...”(Informant 6)

4.1.3 Musik

Tre informanter pratar i intervjun om musik. Informant 1 använder musik i barngruppen bl.a. för att få ett lugnt klimat. Varje barn är med på sina villkor i musiksamlingar. Hon menar att barnen är delaktiga i val av aktiviteter på så vis att de får välja sånger i samlingen, där ett antal djur symboliserar olika sånger. Hon använder också kort på olika sånger som finns som alternativ. I gruppen går det två barn med autism integrerade i en mindre barngrupp. Ett av barnen med autism är enligt informanten väldigt ”inne i sig själv”, musiken är det redskapet som öppnar upp kommunikationen.

”...för han är i sin egen värld å det är ingen kommunikation där, det är knappt med oss heller så att, ja ni borde kanske se, han är väldigt inne i sig själv” (Informant 1).

De två andra informanterna ser på musik som en väg till kommunikation där barnen kan öva imitation och härma varandra. Informant 2 nämner dessutom att man kan träna motoriken genom att spela instrument. Hon menar att barnen lär sig ha ögonkontakt i övningar där man försöker hitta en gemensam puls. Informanten vill genom imitationsövningar att barnen ska få uppleva att de kan ta initiativ och att andra ska härma deras rörelser. Samma informant säger i samband med en fråga om hur hon ser på kommunikation i relation till undervisning och lärande, vilket leder henne in på samspel där barnen genom musik kan kommunicera med varandra genom t.ex. turtagning.

”Så det är mycket på en dag, det ser väldigt olika ut och jag jobbar ju helt och hållet utifrån elevens förutsättningar och behov, i grupp eller enskilt då, så det är svårt att säga konkret, men det bygger på samspel” (Informant 2).

”...mycket turtagning, som din tur att spela, min tur att spela”(Informant 2).

4.1.4 Tecken

Alla informanter hade något att säga om tecken som stöd och vad de har för förhållningssätt till tecken i relation till barnen och deras kommunikation. Informant 1 använder tecken konsekvent i hela barngruppen, med alla barn. Hon arbetar i en barngrupp där det går två barn med autism, de andra barnen har inte något funktionshinder. De går igenom dagen med tecken och sjunger sånger med tecken till, syftet är att förstärka språket. Informant 2 använder tecken ibland, hon följer barnen, om de använder tecken gör hon det tillbaka.

”Det gör väl inget om man tecknar? Det gör ingenting tycker jag. För en del tecknar och skulle man sluta med det lite grann som det här som man sa förr, att om man tecknade med döva så skulle dom inte lära sig prata, det visade sig att det var tvärtom, så jag tror att språk smittar och korsbefruktar...” (Informant 2)

En tredje informant berättar att ett barn som använt tecken numera talar och har slutat använda tecken. Fyra informanter påpekar att barn med autism har svårt för att lära sig tecken. En kopplar det till att de har svårt att imitera och tar upp dilemmat att barn kan stå i ett hörn och teckna, att de inte lärt sig rikta kommunikationen. En annan menar att tecken är för abstrakt. Samma person tycker att tecken varit bra för personalen. Hon menar att de då tvingas minimera begreppen eftersom de inte kan så många tecken och att de då talar tydligare när det tecknas, vilket underlättar för barnen. Men hon har sett barn använda tecken i många år utan att utveckla sin kommunikation, deras tecken är obegripliga till och med för personer som kan förstå tecken som stöd.

”...men det är nästan, nästan, nästan alltid inget bra system. Jag kan inte säga alltid för då kommer det någon och säger att det finns något undantag, men som regel är tecken svårare. Dels så behöver man inte rikta det, alltså man kan stå och teckna i ett hörn...”(Informant 3).

”...i nuet jobbar jag med äldre elever, och dessa elever har jag sett från förskolan ända upp i åttonde klass och dom har haft tecken som stöd hela tiden och deras tecken är nästan obegripliga, man, dom närmsta människorna förstår dom men vad hjälper det om man ska till...”(Informant 4).

”...men jag har inte jobbat mycket med tecken, det har jag inte gjort, ja lite hade jag men inget som höll ” (Informant 6).

Tre informanter talar om tecken i relation till bilder och menar att bilder är ett mer gångbart sätt att kommunicera på. Det är lättare att förstå en bild på ett visst föremål än att tolka ett tecken med samma innebörd.

4.1.5 IKT

Datorn används främst för att spela spel eller till att sitta och experimentera med bilder och ljud.

”...att dom får höra ljuden och att dom får se bilden tillsammans, det kan man nog inte få för mycket utav” (Informant 4).

”...med dom barnen som jag har träffat att det är ett jättebra hjälpmedel, man lär sig mycket där, ord och ordförståelse, nya ord, får nya erfarenheter från datorn då” (Informant 6).

Samtliga fyra av sju informanter som pratar om IKT menar att barnen använder datorn för att roa sig. Tre av dessa har barn som skriver eller tränar språket mer specifikt med hjälp av datorn genom att bl.a. lära sig orsak- verkan. En nämner samspeleövningar i samband med datoranvändningen. Två informanter pratar om digitala bilder som ett sätt att dokumentera för barnen vad de gjort. Informant 4 tar upp talapparater och delger sina negativa erfarenheter av dessa i motsats till bilderna och dess funktion.

”...det är inte enkelt med datorer alltså, det är tyvärr, men bilder finns alltid där, dom behöver inte laddas upp dom går inte sönder när dom åker i golvet, dom hörs inte, datorn är säkert bra, men inte för oss”(Informant 4).

4.1.6 Tal och text

När det kommer till tal och text så är det seriesamtal och sociala berättelser som informanterna syftar till. Det är tre av de sju informanterna som framhåller dessa metoder. Vad som sammanhängande sägs är att det är otroligt bra och effektivt. När det är beteenden som inte är positiva eller om det är något som barnet behöver jobba på känslomässigt så är samtalen och berättelserna till stor hjälp.

”Seriesamtal det är fantastiskt det är nästan magiskt, ibland tänker man att det är nästan löjligt att det funkar så bra”(Informant 6).

Informant 6 framhäver att man inte behöver vara någon konstnär eller så för att använda sig utav seriesamtal. Utan gubbar och relevanta föremål kan vara enkelt ritat. Berättelserna hjälpte en flicka menar en informant att förstå vad som skulle göras idag och hur hon kunde göra i en situation som kändes jobbig. Informant 7 förklarar att det kan ta tid innan barnet ser eller förstår syftet med berättelserna, hon hade en pojke som gick in i någon slags fantasivärld. Så att pojken som berättelsen handlade om var bara någon dum pojke som fröken talade om, han såg inte att det var han och hans beteende som behandlades. Men detta gav sig efter en tid och nu har han insett vad det handlar om och det är en stor vinst för dem alla.

”Det häftigaste man kan vara med om är när man når fram till ett barn som har autism och utvecklingsstörning”(Informant 5).

Vad gäller tal i kontexten språk det vill säga det verbala så har tre informanter nämnt något inom området. En informant förklarar betydelsen av talet i vårt samhälle och syftar på att det är gångbart. En annan menar att det inte hjälper om man inte vet vad man ska ha det till eller hur man ska göra med det.

”Med de talande barnen jobbar vi med, hur mycket pratar man, att man måste lyssna, hur högt man ska prata, det hjälper ju inte att man har ett talat språk...” (Informant 3).

En tredje berättar om situationer där pedagogen kan samtala rent intellektuellt med ett barn om mål och dokument som är av betydelse.

4.1.7 Lek

Samspel genom lek är något som två informanter pratar om. Genom att hoppa studsmatta kan man enligt en av informanterna träna motoriken i ett samspel med barnet. Här syftar hon på kommunikation med barn på en tidig utvecklingsnivå där de kan träna enkla samspelsövningar där barnet och den vuxna får kontakt i leken på studsmattan. Den andra informanten berättar om ett barn som för det mesta är ensam med personal då han har mycket svårt att vara tillsammans med andra barn. Det är en träning för pojken att leka tillsammans med andra barn, som får komma in till hans avskilda rum och leka med honom, vilket både han och de andra barnen trivs med. Den vuxna får vid dessa tillfällen fungera som någon slags länk mellan barnen, någon som hjälper dem att kunna kommunicera.

”...lite bredvidlek är det också men det är ändå ett litet samspel” (Informant 6).

...han har ingen impuls kontroll där riktigt och alla intryck, han klarar inte av det, fast då blir det mycket samspel i lek. Och då får man ju ofta var med och tolka lite känner jag, som förstärka vissa meningar som vissa säger och göra budskapen klara mellan barnen så att dom ska förstå varandra, men det är väldigt positivt när vi gjort det tycker jag. Det kan man jaa, alla barn tycker det är jätteroligt att vara med, dom vill jättegärna komma in till oss” (Informant 6).

4.1.8 Hinder i kommunikationen

Två informanter pratar om barn som är mycket intensiva och därför svåra att nå medan en tycker det är svårt för att barnet är inåtvänt. Tre pratar om svårigheter med att synliggöra framsteg för barn som befinner sig på en låg utvecklingsnivå. En påpekar i detta sammanhang att barnen har svårt att ta ett nej. Därför får pedagogerna välja ut de alternativ som barnet kan få välja emellan när det är välja på schemat.

”...eleverna jag jobbar med har, är så pass svåra så att det är ingen av dom som har bilderna på sig som i en t.ex. PECS-kommunikationspärm, det har dom inte utan vi har dom bilderna och vi sätter upp dom i olika välja-situationer...”(Informant 4).

”Asså, ett barn med autism på en låg utvecklingsnivå där är det ju inte så lätt kanske att nå fram med tankar om att det här har du lärt dig, det här” (Informant 5).

Två informanter pratar upprepade gånger om att barn med autism ofta fastnar i mönster som de har svårt att komma ur.

”Annars om han inte har en aktivitet så blir han väldigt rastlös och det är lätt att bli lite utåtagerande eller liksom går på dom andra barnen och så, han vill gärna ha någonting att göra, det är bra för honom” (Informant 1).

När det gäller barns delaktighet och välja aktiviteter återkommer dilemmat att barn med autism har svårt att välja, man kan uppfatta det som att de inte tycker om att välja. En informant pratar om att många barn inte har något funktionellt språk, vilket gör att de inte förstår vitsen med frågor, en annan informant nämner bristen på fantasi medan en tredje menar att barn med autism inte förstår skämt. Samma informant menar att det kan vara svårt att få barnen delaktiga för att de är på så olika nivåer i gruppen. Struktur är viktigt för speciellt tre informanter i samband med att de talar om hinder för barnens kommunikation. Informant 1 berättar att ett barn med autism i hennes barngrupp blir utåtagerande mot de andra barnen om han inte vet vad han ska göra. Informant 2 talar om att barn med autism inte har någon tid- och rumsuppfattning vilket hon försöker leva sig in i. Hon upplever också att barnen är livrädda för krav.

4.1.9 Samarbete

Genomgående i våra kvalitativa intervjuer så har de sju informanterna gått in på vägar där samverkan och samarbete har belysts samt dess betydelse för alla som är delaktiga i ett barn och dess framgång och kunskapsbyggande. Samverkan mellan avdelningar eller i grupp nämner alla något om och dess oerhörda vinst för lärande.

Kommunikation och samspel mellan individer i olika utvecklingsnivå och ålder berikar inhämtningen av kunskap menar informanterna. Denna samverkan kan te sig på olika sätt, ett kan vara att arbeta i teman som informant 1 berättade om, där barn ingår i olika grupper ifrån olika avdelningar som i slutändan redovisar resultat inom området, temat för varandra. Informant 4 illustrerar eller visar på en kommunikationsgrupp där det är tre elever från tre olika avdelningar som ingår i en grupp där syftet är att lära sig samverka, lyssna, se och språkligt ge och ta i en grupp. Att lära sig att utnyttja varandra i huset poängterar Informant 3 det är viktigt och bra, där det har gjorts när en flicka skulle lära sig vad en fråga är och hur man kan besvara en fråga.

”Vi måste vara noga med att hela tiden bolla”(Informant 5).

Alla informanter nämner att det är bra med arbetslag och viktigt att de har samma förhållningssätt och bemötande till barnen. Informant 2 menar att även om det finns ett gemensamt beslut, så utgår informanten från vad barnet gör i en viss situation. Informant 3 berättar om en lista en kommunikationschecklista som är utformad av arbetslaget och används för att tydligt kunna diskutera och se vad som sker med ett visst barn och barnets språkliga utveckling. Tre av informanterna bekräftar att habiliteringen är till stor hjälp vad gäller pedagogiskt material och tillvägagångssätt för en optimal inläring.

”Habiliteringen hjälper dej med det pedagogiska så att du får mycket stöd och handledning från dom”(Informant 1).

Fyra informanter styrker likaså föräldrarnas betydelse. Att det är viktigt att se hela barnets livsrum.

”Vi har samtal med föräldrarna, lite vad tycker dom”(Informant 3).

4.1.10 Förhållningssätt

Inom detta område tar vi upp vad informanterna har berättat vad gäller individanpassning, delaktighet och hur förhållningssättet gentemot kommunikation ser ut.

Alla informanterna pratade om delaktighet, och att barnen är delaktiga i sitt lärande. Delaktiga genom att de har en välja situation på schemat. Där barnet genom att titta på olika bilder eller föremål eller en text väljer vad han eller hon vill göra under en viss tid på dagen. För de barnen som inte kan välja berättade en informant om att de är med och påverkar genom att de visar vad de tycker är roligt, och då ser pedagogerna vad som uppskattas och lägger in det på schemat.

”Dom är delaktiga på så sätt att vi ser att dom uppskattar dom sakerna, det är saker som dom tycker om. Vi ser att dom är glada när dom gör dom här aktiviteterna, det finns en glädje”(Informant 4).

Två av informanterna berättar om barn som är delaktiga genom att vara med att diskutera styrdokument och åtgärdsplaner. Med samtal mellan pedagog, barn och ibland föräldrar kommer de gemensamt överens om delmål för att nå de strävans mål som ligger till grund för barnet. Målen menar informant 7 är sällan att lära sig läsa eller skriva, för det är mål som de jobbar med varje dag och går det så går det men

skulle det inte gå så ja då går det inte. Utan målen kan vara att ta mat själv eller gå till skolan och så vidare. Mål som är avgörande och viktiga för ett självständigt liv.

”Man får göra så enkla mål så att dom förstår” (Informant 7).

Att individanpassa utvecklingen är alla informanter överens om. Tre av informanterna säger uttryckligen att det inte finns någon metod eller ett sätt som går att köpa någonstans utan här gäller det att skaffa så mycket kunskap som möjligt och utgå ifrån just den individen som du har framför dig just nu. Informanterna påpekar att ju mer kunskap man har, ju mer erfarenheter man tillägnat sig vad gäller barn med autism och utvecklingsstörning och vilka metoder som finns att tillämpa desto bättre kommer barnet att må och utvecklas. Vi är skyldiga menar informant 2 att prova allting vad gäller tillvägagångssätt, för att barnet ska hitta sitt sätt att kommunicera och kunna förmedla en egen vilja på. Genom att se sig själv på film blir det synligt menar informant 7 när och hur eleven kommunicerar.

”Det är olika på olika barn känner jag, man får ha en helhet med dom här barnen, man lär sig hela tiden” (Informant 6).

Vad gäller ordet eller begreppet kommunikation så kom informanterna med många tänkvärda utsagor. Informant 2 sa att det är genom avsaknad av kommunikation som vi tydligt kan se vad vi förväntar oss. Det är mycket som vi bara har och som vi förväntar oss av andra. En informant bekräftar att kommunikation är här hela tiden, i vardagen.

”Allt samspel mellan människor är kommunikation” (Informant 2).

Informant 3 bekräftar skolans uppdrag genom att tydligt påpeka att saker och ting inte bara får flyta på utan det här är en skola och saker och ting måste drivas framåt.

”När allt har flutit på ett tag måste vi vidareutveckla” (Informant 3).

Sammanfattningsvis har i resultatet tio olika områden tagits upp. Det är informanterna som berättat om olika metoder som är möjliga som kommunikationshjälpmedel när man arbetar med barn med autism och utvecklingsstörning. Vi har även ringat in områden som hinder vad gäller autism och kommunikation samt samarbete och förhållningssätt på grund av informanternas diskussioner och berättelser. Resultatet visar på att struktur och visuella kommunikationshjälpmedel så som föremål och bilder är att föredra. Samt att man som pedagog bör ha kunskap inom många olika arenor så som autismen som funktionshinder och olika tillämpande metoder.

5 Diskussion

Under denna diskussionsdel kommer vi att använda oss utav de områden som vi angett och utgått ifrån i vår resultatdel. Detta för att det ska bli tydligt för dig som läsare och för att vi lättare ska kunna se och läsa ut vad informanterna har sagt i jämförelse med den litteratur som vi har tillgänglig i litteraturgenomgången.

5.1 Metoddiskussion

Om vi skulle göra om studien skulle vi med största sannolikhet ha nytta av de erfarenheter vi tillägnat oss från den här studien. Då vi inte hade någon tidigare erfarenhet av att göra kvalitativa intervjuer har situationer uppkommit under intervjutillfällena som sannolikt har påverkat informanterna, intervjun och studien. Vi upplever att det har fungerat mycket bra att göra intervjuerna på de skolor respektive förskolor vi besökt. Miljön har känts trygg för informanten och vi har även fått en bild av den aktuella verksamheten.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Struktur

Att sex av de sju frågade informanterna tryckte på att struktur var viktigt och bra, är i enighet med vad programmet TEACCH säger, detta är något vi kan bekräfta och håller med om. Som nämnts i litteraturgenomgången så är just struktur den sten som hela programmet vilar på. Struktur och förutsägbarhet är nödvändigt för att barn ska utvecklas och fungera (Mesibov, 1995). Detta understryker styrdokumentet när det under verklighetsuppfattning nämns att hanteringen av tillvaron det vill säga kunskap om tid, rum och orsak - verkan är grundstenen i ämnet (Skolverket, 2002).

Att barn med autism och utvecklingsstörning vill ha ett ”slut i sikte” nämner Peeters, (1999). Detta är även våra informanter inne på, just detta med att instruktioner ska finnas tillgängliga för barnen så dem vet vad som förväntas. Informant 2 sa uttryckligen att det är hennes ”förbaskade skyldighet” att denna struktur vad gäller instruktioner om hur länge en aktivitet ska pågå och vad man ska göra efter är tydlig för barnen, så att dem vet att dem får åka hem även idag. Inom TEACCH informerar scheman och individuella arbetssystem barnet. Här tydliggörs vad som ska utföras, hur, när arbetet är slut och vad som sker efter passet (Mesibov, 1995). När det gäller schemats utformning så är informanterna helt klara över att det ska vara i enighet med barnets förmåga att förstå, det vill säga att det kan vara i bilder, föremål, text eller färger. Detta nämner även Mesibov, (1995) som en stor utmaning för pedagogerna just att hitta barnets förmåga att förstå och förmedla. Detta med att scheman kan vara både individuellt eller i grupp eller att det finns både och parallellt är våra informanter också inne på och den betydelse det kan ha eller har för enskilda individer. Informant 6 tar upp vikten av att det ska finnas någon slags balans under en dag, då gällande aktiviteter som barnet tycker är roligt respektive mindre roliga. Detta tar även Mesibov (1995) upp i TEACCH- programmets utformning nämligen att balans mellan aktiviteter ska samordnas så att en hel dag känns lustfylld och meningsfull.

5.2.2 Bilder

Kommunikation kan se ut på många sätt (Skolverket, 2002), men syftet är i skolan oavsett uttrycksätt att utveckla barnets kommunikativa förmåga och därmed ge barnet ökat inflytande och delaktighet i samhället. För barn med autism menar språkforskare enligt Peeters (1999) att en förstärkande pedagogik med visuella hjälpmedel är lämplig. Informanternas inställning till bildkommunikation överensstämmer med det Peeters ovan hävdar, det är generellt positivt med bildkommunikation (som är ett visuellt hjälpmedel) för barn med autism. Genom schema (Mesibov, 1995) som kan vara i bilder tydliggörs dagens aktiviteter för barnet. Vidare menar författaren att dagens generella struktur kan göras synligt genom gemensamma scheman, medan barnets personliga schema visar vad han/hon ska göra mer specifikt. Enligt informanterna används bilder främst för att tydliggöra dagen genom både gemensamma och individuella scheman. PECS (Elektronisk) syftar till att ge barnet en ökad förmåga till kommunikation. Tre informanter berättar om PECS och deras erfarenhet tyder på att barnens kommunikation förstärkts genom metoden. En informant tycker att PECS är revolutionerande och kan se att barnen som använder PECS har en helt annan förmåga att förmedla sig än de barn som inte använt kommunikationsmetoden. Då PECS (Elektronisk) bygger på barnets initiativtagande måste barnen lära sig att rikta kommunikationen, dvs. ge bilden till pedagogen som reagerar på gesten och bekräftar kommunikationen så att samspel uppstår. Informant 3 och 4 talar om barnens svårigheter att rikta kommunikationen, informant 3 menar att barnen genom PECS lärt sig förstå vitsen med att rikta kommunikationen. När man introducerar PECS (Elektronisk) för barnen är det ofta bra att använda föremål som barnet tycker särskilt mycket om. En informant resonerar precis såhär när det gäller att starta inläringen av PECS. Hon menar dessutom att det är barnets vilja som styr val av bilder. Barnet har enligt etiska regler för personer med AKK (Heister Trygg red., 1998, s. 136) rätt att ha möjligheten att kommunicera när han eller hon vill och inte endast på andras begäran. PECS ska enligt grundarna göra det möjligt för barnet att kunna välja, vilket kan motivera dem att kommunicera.

Fotografier kan menar Heister Trygg (1998) symbolisera en specifik plats eller ett visst föremål. Hon menar också att andra mer sterila bilder symboliserar ett föremål eller en aktivitet mer generellt. Informant 4 tar upp just detta att fotografier kan misstolkas då de används i sammanhang som inte syftar på en specifik plats eller sak. I ett citat uttrycker informanten att barnen kan vidga sina vyer genom att de lär sig använda sterila bilder av en mer generell karaktär. Frustration över att inte veta vad man ska göra kan enligt Mesibov (1995) minskas genom att barnet har ett begripligt och tydligt schema. Två informanter nämner att bilderna bidragit till att destruktivt beteende hos barnen försvunnit. Genom bildkommunikationen kan barnen lära sig att förstå vad nej betyder. Alla har rätt (Heister Trygg red., 1998, s. 136) att kunna uttrycka nej på ett sätt som förstås och accepteras av omgivningen. Vad gäller barn med autism (Peeters, 1999) bör man arbeta med barnets talförmåga parallellt med andra kommunikationssystem. Informant 5 berättar om ett barn som lärt sig tala, men där han fortfarande använder sin PECS-pärm när han tycker att han behöver stöd till talet. Den språkutvecklande processen stöds menar Bjar och Liberg (2003) om undervisningen anpassas efter barns intresse och erfarenhetsvärld. Det är en rättighet (Heister Trygg red., 1998, s. 136) för ett barn med autism och utvecklingsstörning att erbjudas valmöjligheter och alternativ. Barnen får enligt informanterna välja aktiviteter på olika sätt med hjälp av bilder, där man anpassar valsituationerna och mängden val efter barnets förmåga. Alternativen är utvalda efter vad pedagogerna tror

att barnen tycker om. Angående PECS nämner informant 3 ett barn som talar och använder PECS som stöd till talet. Vi har funderat hur sambandet här ser ut. Kan det vara så att pojken lärt sig använda talet funktionellt tack vare PECS? Vi liksom samtliga informanter har goda erfarenheter av bildkommunikation med barn med autism.

5.2.3 Musik

Musik gör att man slappnar av vilket Hartman m.fl. (1998) menar kan underlätta för den motoriska träningen. Vidare menar författarna att våra sinnen påverkas av musiken. Genom estetisk verksamhet (Skolverket, 2002) utvecklas barnets kreativitet, motorik, och begreppsbildning. Tre av informanterna pratar i intervjun om att de använder musik i undervisningen. Informant 1 använder musik bl.a. för att få ett lugnt klimat i barngruppen. Musiken är hävdad Hartman m.fl. (1998) ett språk som alla oavsett utvecklingsnivå förstår. Musiken ses vidare inom specialpedagogiken som ett *medel för att nå andra mål*. En informant berättar att musiken kan "öppna upp" kommunikationen, vara ett redskap för barn som är inåtvända. Barnets kommunikativa förståelse ökar i samband med att de får en större rörelsefrihet vilket vi tagit upp i underrubriken motorik i avsnittet om styrdokument (Skolverket, 2002). Informant 2 tränar motoriken och samspelet med barnen genom att spela instrument, där man fokuserar på att ha ögonkontakt och sluta samtidigt. Imitation och delad uppmärksamhet nämns i Bjar och Liberg (2003) som viktiga komponenter för att utveckla språket och är en förutsättning för kommunikation. Två av informanterna säger att barnen i musikundervisningen övar imitation och att härma varandra. Kommunikation får en mening (Brodin & Lindstrand, 2003) i delad handling och barnen kan genom musiken enligt Hartman m.fl. (1998) uppleva glädje i gemenskapen. Informant 2 pratar i intervjun om kommunikation och samspel i relation till musik och menar att all kommunikation handlar om samspel. Enligt Lpfö 98 ska lärande och utveckling ske utifrån varje barns förutsättningar. Även Doverborg och Pramling (1985) menar att utmaningar ska ske utifrån barnets personliga förutsättningar. Två av de informanter som pratar om musik menar att varje barn är med efter sina förutsättningar på musiksamlingar. Resultatet visar att tre informanter nämner musik som en källa till kommunikation, vi anser att det borde nyttjas mer på grund av dess kraft vad gäller imitation och samspel.

5.2.4 Tecken

Alla informanter nämner tecken som stöd och delar med sig av sina skilda erfarenheter av kommunikationssättet. Verbala anvisningar bör enligt TEACCH – programmet (Mesibov, 1995) vara i telegramform, där man genom att använda få, viktiga ord hjälper barnet att förstå vad som är det viktigaste i meningen. Tecken som stöd (Heister Trygg, 1998) används för att förtydliga det viktigaste i en mening. Informant 4 menar att tecken kan vara bra för personalen, då de använder färre ord eftersom de inte kan särskilt många tecken. Det underlättar således för barnen om personalen talar tydligare menar hon. Synintryck är menar Heister Trygg (red., 1998) lättare att tolka än ord. Brodin och Lindstrand (2003) menar att förmågan att kommunicera ökar då samspeletpartnern uppmuntrar barnets kommunikation. Allt som barnet uttrycker har en mening för honom eller henne hävdar Hartman m.fl. (1998) och vårt förhållningssätt och reaktion påverkar således samspelet. Inget kommunikationssätt bör menar Peeters, (1999) värderas högre än något annat. Informant använder tecken konsekvent med alla barn. Medan informant 2 använder

tecken ibland, då barnen tecknar med henne. Hon menar att språk smittar och att det är viktigt att bekräfta barnens gester och kommunikation. Informant 5 berättar om ett barn som tidigare tecknat, men som idag talar.

Teckenspråk saknar tydliga visuella samband med innebörden (Peeters, 1999) och ställer för höga kognitiva krav på barn med autism. Tecken som stöd är menar Heister Trygg (red., 1998) en förenkling av teckenspråk. Fyra informanter säger att barn med autism har svårt för att lära sig tecken och en kopplar det till att de har svårt att imitera. Vidare menar hon att det också är svårt att lära sig rikta tecken, eftersom man inte behöver lämna över något till någon, som vid bildkommunikationen PECS. Informant 4 säger att tecken är för abstrakt för barnen, hon har sett barn använda tecken i flera år utan att utvecklas i sin kommunikation. Om vi återgår till tecken i relation till bilder är tre informanter överens om att det för barn med autism är lättare att förstå en bild än ett tecken. Något vi fann intressant var att samtliga informanter har någonting att säga och berätta angående tecken som stöd, och metodens möjligheter och svårigheter eller hinder. Vi har funderat lite kring tecken som stöd och kommit in på banor där det är bra på grund av att man i alla situationer har det med sig, kroppen har man medan andra hjälpmedel kan glömmas och inte finnas tillgängliga. I motsats till detta är det inte så gångbart i vårt samhälle då det inte är många som förstår tecken som stöd, medan tillexempel bilder är tydligare. Vi har även diskuterat teckens relevans vad gäller det telegramliknande språket som blir och gynnar många barn. Men detta ställer sig i kontrast mot att det kanske inte finns tecken till allt, som tillexempel den där lilla speciella pinnen med snöret och bollen, och då blir det svårt för barnet att kommunicera sin vilja. Vi är dock medvetna om det faktum att många barn med autism och utvecklingsstörning har svårt att tillägna sig tecken.

5.2.5 IKT

Olika uttrycksmedel ska tillhanda barnen i skolan för att stimulera och främja deras språk och lärande. Barnen ska i verksamheten utveckla en lust att söka kunskap (Lpfö 98). Våra informanter säger att datorn främst används i verksamheten för att spela spel och experimentera. Samtliga fyra av sju informanter som pratar om IKT menar att barnen använder datorn för att roa sig. Artefakter som datorer spelar en medierande roll i ett socialt samspel enligt Vygotskij (Siren, 1999). En informant säger att de använder datorn i samband med samspelsövningar. Personer med autism har störningar i den sociala interaktionen och den språkliga/kommunikativa förmågan (Heister Trygg, 1998). Men för människans utveckling så är språk och kommunikation ett livsviktigt redskap menar Hartman m.fl. (1998). Datorn kan vara ett stöd i utvecklingen av den kommunikativa förmågan (Siren, 1999). Tre av informanterna nämner att dom använder datorn som ett hjälpmedel till att träna språket mer specifikt och även lära barnen orsak- verkan.

Som angivet citat i litteraturgenomgången så påpekar Lundqvist (2003) att det är viktigt att hitta en form för kommunikation när man möter barn med autism och att det är en stor utmaning. Informant 6 hävdar att man lär sig mycket via datoranvändning, hon syftar här till ord och ordförståelse. Den digitala kameran länkar samman barnets olika världar menar Brodin och Lindstrand (2003). Det är det redskap som anses vara mest användbart i den pedagogiska verksamheten skriver Siren (1999). Två av våra informanter talar om digitala bilder som ett sätt att

dokumentera för barnen vad de har gjort. Vi anser att verksamma pedagoger bör få en bredare utbildning och kunskap inom IKT. Vi kan genom informanternas svar och även genom oss själva se brister vad gäller kompetens inom just IKT och dess funktion och möjligheter till kommunikation.

5.2.6 Tal och text

När det gäller seriesamtal och sociala berättelser så var det som nämnt i resultatdelen tre av informanterna som berättade om vinsten av att använda sig utav någon av metoderna. Lundqvist (2003) påpekar att metoderna har till syfte att utveckla den sociala och kommunikativa förståelsen mellan människor. Just detta med att få en förståelse för något diskuterar informant 5 då hon hänvisar till en flicka som använt sig utav seriesamtal för att få uttrycka vad som kan kännas jobbigt i vissa situationer. Barn med autism har svårt att ge uttryck åt sina känslor samt att sympatisera med andra människor (Peeters, 1999). Genom seriesamtal får barn en möjlighet att uttrycka känslor påpekar Lundqvist (2003) och även våra informanter understryker vikten av att få en metod eller ett kommunikativt medel som hjälper barnen att jobba med känslor och känslouttryck. Under styrdokument och kommunikation står det att pedagoger ska vara lyhörda för barns uttryck och känslor (Skolverket, 2002), detta görs då menar informanterna genom dessa metoder. Det kan dock ta tid för många att förstå innebörden eller metodens vinning i början. Detta har informant 7 fått erfara då hon berättar om en pojke som inte uppfattade berättelserna i relation till sig själv utan gick in i en fantasivärld. Men efter en tid blev metoden en vinst för alla parter. Informant 6 påpekar att det är något magiskt över seriesamtal och tycker nästan att det kan kännas lite löjligt att dem fungerar så bra. Informant 5 upplever också att det är otroligt häftigt och inspirerande när man når fram och känner att man får kontakt med barnen. Detta nämner även Lundqvist, (2003) att det är något magiskt och härligt att man hittat en väg in i barns tänkande. Genom intervjuerna framgick att de som använt sociala berättelser och seriesamtal för att tydliggöra situationer för barnen är mycket positiva till dessa pedagogiska strategier, vilket gjorde oss glatt överraskade.

5.2.7 Lek

Leken är central i förskolan. Genom leken lär och utvecklar barn förmågor som inlevelse och problemlösning samt en förmåga till samarbete och samspel. Genom leken kan barnet bearbeta erfarenheter och upplevelser (Lpfö98). Erfarenheter hjälper oss att värdera och välja i olika situationer (Skolverket, 2002). Att man samspelar genom leken är det två informanter som nämner. Samspel handlar i grunden om att vilja ha kontakt och kommunikation med andra (Hartman m.fl., 1998). Imitation har därför betydelse menar Bjar och Liberg, (2003) vad gäller språkutveckling, där man lär sig genom ömsesidigt givande och tagande. Genom att hoppa studsatta menar informant 3 att imitation tränas. Där hon syftar till att barn som är på en tidig utvecklingsnivå samspelar genom att de får kontakt med samspelepartnern på studsattan. I människors ögon kan barn med autism anses eller uppfattas som okänsliga men deras beteende är ett resultat av den kognitiva förmågan. Störningar i den vänstra hjärnhalvan gör det svårt att analysera och förstå innehåll (Peeters, 1999). Att spontant leka och variera sin lek är svårt, men detta får inte leda till att man ger upp och inte tar till vara på leken (Beyer & Gammeltoft, 2000). Informant 6 berättar om en pojke som ofta är ensam, för att han har svårt att leka tillsammans med andra barn. Men att det kommer in barn från andra klasser till pojken ibland, för att leka. Då

är informanten med som en länk så att barnen ska förstå varandra. Barn lär av varandra, barngruppen ska ses som en tillgång i utvecklingen av nyvunna insikter (Lpfö98). Leken är en väg till utveckling som ska ses med stor respekt (Beyer & Gammeltoft, 2000). Lekens betydelse för språkutvecklingen har i liten skala kommit upp i intervjuerna. Vi anser att man kan använda leken mer inom den pedagogiska verksamheten med barn med autism. Vi är medvetna om att det är en stor utmaning eftersom barn med autism kan ha brist på fantasi och därför mycket svårt att förstå vitsen med lek. Kanske är det så att informanterna använder leken som en väg till kommunikation mer än vad som framgick i intervjuerna. Vi ställde ingen direkt fråga om lek och dess betydelse för barnens kommunikation.

5.2.8 Hinder i kommunikationen

Informant 1 berättar att hon har ett barn som lätt blir utåtagerande mot de andra barnen i gruppen om han inte vet vad som förväntas av honom. Informanten menar att pojken har svårt med det sociala samspelet som krävs i en grupp. Genom den variation som kan utspela sig inom kursplanen estetisk verksamhet kan barnet få en möjlighet att få en positiv självbild och ett gott självförtroende. Vilket är en förutsättning för att utveckla en lust att ingå i ett socialt samspel (Skolverket, 2002). Barn ska inom förskola och skola stärkas i sin självkänsla (Skolverket, 2002).

Samtliga grupper inom autism har symtom under en lång tid, oftast genom hela livet. Det finns tre symtom som kännetecknar eller utmärker diagnosen autism, se dessa under 2.2 Autism. Samtidigt med den autistiska störningen förekommer ofta andra funktionsstörningar (Hartman m.fl.,1998). Två av våra informanter pratar om barn som är svåra att nå, genom att dem är inåtvända eller intensiva. Tre diskuterar dilemmat med att synliggöra framsteg för de barn som är på en låg utvecklingsnivå. Viktiga redskap för barn med autism och de som möter dem är tydlighet, struktur, stöd och styrning menar Hartman m.fl.,(1998). Informanterna säger även att det är svårt för barnen att ta ett nej. Detta blir ett etiskt dilemma då pedagogerna väljer ut de alternativ som finns att välja på, så att de inte behöver säga nej. Dilemmat ligger i att man då tar bort möjligheten att välja då de alternativ som inte är genomförbara för stunden inte finns synliga för barnen. Rättigheten kränks då uppenbarligen när man tar bort ett barns möjlighet att uttrycka sin önskan (Heister Trygg red., 1998). Informant 3 pratar om att det är många barn som inte har något funktionellt språk och förstår då inte vitsen med frågor. Vanligt vid AKK är att barn får svara på frågor men det är viktigt att vi stimulerar till att barnet ska få förmåga att ställa egna frågor (Heister Trygg red., 1998). En god kommunikation bygger på att man kan anpassa sig efter den andre personens förutsättningar (Bjar & Liberg, 2003). Möjligheter till kommunikation påverkas enligt de punkter vi nämnt under 2.3.3 (Brodin & Lindstrand, 2003).

De motoriska färdigheter som vi utvecklar orienterar och ger oss en förståelse för rumsliga begrepp, dessa färdigheter behövs för att kunna kommunicera och påverka sin situation (Skolverket, 2002). Informant 2 diskuterar just detta med att inte ha någon tids och rums uppfattning och försöker leva sig in i det, hon menar på att det är många av hennes barn som inte har förståelsen för tid och rum.

5.2.9 Samarbete

Att det är viktigt att se till hela barnet utifrån ett perspektiv då barnets värld ligger till grund för verksamhetens utformning tar alla våra sju informanter upp. Heister Trygg, (red.,1998) menar också på att det krävs ett samarbete mellan alla parter runt ett barn för att den optimala utvecklingen vad gäller språk ska gynnas. Vi har i litteraturgenomgången citerat några punkter ifrån Heister Trygg där hon poängterar vikten av teamarbete och barnets möjligheter till kommunikation. Om man ska starta en PECS - kommunikation till exempel så är det viktigt att informera alla parter (barn, hem och skola) om syftet med kommunikationen, så att man i samråd gör gemensamma beslut (Elektroniskt). Även om en datorteknik ska integreras i barnets vardag är det av betydelse menar Brodin och Lindstrand (2003) att man har en helhetssyn där skola och hem samarbetar. Samspel är något menar våra informanter som berikar barnet. Det står i relation med det sociokulturella perspektivet som menar att kunskap först utvecklas i samverkan för att sedan bli en del i den enskilda individens tänkande. Socialt samspel är grunden för språkutveckling (Brodin & Lindstrand, 2003). Våra informanter berättar om olika sätt att samarbeta. Mellan avdelningar, olika grupper, arbetslag och med habilitering samt med föräldrar, allt för att barnen ska må så bra som möjligt. Detta är något som Skolverket, (2002) tar upp i kursplanerna, just att det är genom vardagsaktiviteter som barnen får en förståelse för hur skola, hem och samhälle växelverkar med varandra, och i och med detta så blir de medvetna om egna handlingar. Detta är även något som Hartman m.fl., (1998) tar upp då de säger att det är i samspel med andra som barnet lär sig hantera världen. Värdegrunden som ligger till grund för förskola, träningskola och grundsärskolan har till uppgift att synliggöra demokrati och dess innebörd för barnen. Detta ska ske i samverkan mellan skola och hem (Lpfö, 98). Barnen har enligt Heister Trygg, (red.,1998) rätt till att omgivningen är lyhörd och uppmuntrar till samspel.

5.2.10 Förhållningssätt

Läroplanen för de barn som går i förskolan är formulerad med riktlinjer och mål att sträva mot. Hur målen ska nås är en uppgift för de professionella att behandla (Lpfö98). Två av informanterna berättar om barn som är delaktiga i genomgångar av styrdokument och åtgärdsplaner, detta för att tydligt kunna se vad som förväntas och vad man har uppnått. Målen är sällan bekräftar informant 7 att lära sig läsa och skriva utan mål som är av karaktären att bli så självständig som möjligt. Informant 7 menar vidare att man får formulera sig och målen så att barnen förstår. Icke verbala personer med autism kommunicerar många gånger mer än vad vi tror (Peeters, 1999). Det tar även Skolverket, (2002) upp då de hänvisar till att kommunikation kan se ut på många olika sätt. Informant 6 säger i intervjun att kommunikation finns där hela tiden i vardagen. Informant 7 ger oss tipset att filma vår verksamhet för att det är mycket man missar i barnets försök att kommunicera. I början av språkutveckling sker kommunikationen genom gester, mimik, tecken, ljud och kroppsspråk. Ungefär hälften av de personer som har autism saknar ofta förmågan att tolka gester och mimik (Heister Trygg red., 1998). Kommunikationen utvecklas sedan i relation till en omgivning som är lyhörd (Hartman m. fl., 1998). Det är genom avsaknad av ovan nämnda kommunikation som vi ser vad vi förväntar oss menar informant 2. Det är mycket vi bara har som man tar förgivet fortsätter hon och att det blir tydligt när någon saknar kommunikationens grunder.

Barnet ska vistas i en miljö där utmaningar utifrån förutsättningar i relation till utveckling stimuleras (Doverborg & Pramling, 1995). Det är svårt för barn med autism att föreställa sig och förstå andras tankar s.k. theory of mind. Trots de hinder som här kan uppstå måste vi ha tilltro till barnet och ha förmåga att se till de möjligheter som finns hos varje unik individ (Bjar & Liberg, 2003). Hartman m.fl., (2003) menar också att det finns grundproblem hos barn med autism vad gäller språkutveckling och att varje barn är unikt. Att individanpassa undervisningen och utvecklingen är alla informanter överens om, informanterna understryker också att det inte finns ett rätt sätt eller en metod som går att applicera på alla barn utan att man måste utgå ifrån varje barn och dess förutsättningar. Enligt Bjar och Liberg (2003) är det i ett samhällsperspektiv viktigt att barnen stimuleras i dess tanke- språk- och kunskapsutvecklande och att man då bemöter var och en på bästa sätt. Detta tar informanterna upp i samband med att dem pratar om att ju mer erfarenheter man tillägnat sig och kunskap om barn med autism så kan man just bemöta barnet på ett för dem bästa sätt. Rättigheter som barn har kränks om omgivningen understimulerar individen, samt om man underskattar eller överskattar den språkliga förmågan (Heister Trygg red., 1998). Vi är skyldiga säger informant 2 att prova allt vad gäller tillvägagångssätt så att barnen kan hitta sitt sätt att förmedla en egen vilja på. Vi ser vikten av att det råder ett gemensamt förhållningssätt till vilka kommunikationssätt som är lämpliga att använda i kommunikation med det enskilda barnet. Vi tror att det är viktigt att vara konsekvent emot barnen, vilket innebär att man bör använda sig av det kommunikationssätt man kommit överens om. Samtidigt kan vi förstå att man vill bekräfta barnets kommunikation genom att använda det kommunikationssätt som barnet tillämpar, även om det går emot det gemensamma beslutet. Här råder ett dilemma som vi också ser att pedagogerna i intervjuerna brottas med.

5.3 Slutord

Vårt syfte med undersökningen var att undersöka hur pedagoger säger sig möjliggöra för barn med autism och utvecklingsstörning, när det kommer till dessa barns kommunikationsmöjligheter och språkutveckling. Detta anser vi uppnått genom våra utförda intervjuer som kopplats till bearbetad litteratur och styrdokument för förskolan och särskolan.

Det har varit intressant att ta del utav pedagogers tankar och förhållningssätt till barnen och de olika metoder och tillvägagångssätt som tillämpas för att barnens kommunikationsmöjligheter och språkutveckling ska gynnas. Vi har fått en djupare förståelse för de olika områden man måste ha kunskaper inom för att kunna stimulera varje barns kommunikation.

Studien har visat på att struktur och visuella kommunikationshjälpmedel är faktorer som i hög grad används i den pedagogiska verksamheten med barn med autism och utvecklingsstörning. Litteratur som vi tagit del av visar på att struktur är viktigt för barn med autism och att visuella hjälpmedel ofta är lättare att tolka och förstå än andra kommunikationssätt.

Det är vår förhoppning att denna studie kan bidra till kunskap för pedagoger som möter barn med autism och utvecklingsstörning.

6 Fortsatt forskning

I en vidare forskning skulle det vara av intresse att se hur verksamheterna och pedagogerna d.v.s. våra informanter tillämpar de metoder som tagits upp och diskuterats i intervjuerna och som blivit dokumenterade i vårt resultat och diskussion. Här skulle en observationsstudie baserad på vår kvalitativa intervjustudie kunna visa på hur olika metoder används i det dagliga pedagogiska arbetet, och hur det fungerar rent praktiskt med de olika metoderna, samarbetet och förhållningssättet.

Referenser

- Beyer, J., & Gammeltoft, L. (2000). *Autism och lek*. Stockholm: Liber.
- Bjar, L., & Liberg, C. (red.). (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2003). *Perspektiv på IKT och lärande för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg-Österberg, E., & Pramling, I. (1985). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber Utbildningsförl.
- Hartman, G., Fredriksson, L., Larsson, S., & Pettersson, G. (1998). *Projekt Samspel: autism, musik, kommunikation: ett utvecklingsarbete med musik, kommunikation och elever med autism augusti 1994-december 1996: slutrapport*. Göteborg: 1998.
- Heister Trygg, B.(red.).(1998). *Alternativ och kompletterande kommunaktion (AKK) i teori och praktik*. Malmö: Handikappförbundet.
- Johansson, B., & Svedner (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Lundqvist, G. (2003). *När tålamodsbägaren rinner över- om att ritprata*. Uppsala: Specialpedagogiska institutet.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Utbildningsdepartementet (1998).
- Mesibov, G. B. (1995). *Strukturerad undervisning enligt TEACCH-programmet*. Stockholm: RIKSFÖRENINGEN AUTISM.
- Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H., & Tarpila, S. (Elektronisk) *Papunet*
Tillgänglig:<http://www.papunet.net/svenska/455.0.html?&no_cache=1>
Information/AKK-metoder/strategier/Man talar om PECS. (2006-11-23).
- Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Peeters, T. (1999). *Autism från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Falköping: Liber.
- Siren, N. (1999). *Datatek: en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv*. Rockneby: WRP International.
- Skolverket, (2002). *Kursplaner för obligatoriska särskolan*.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3:e rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Syftet med intervjun är att undersöka hur pedagoger arbetar med barns språkutveckling. Vårt huvudsakliga tema är kommunikation och barn med autism och utvecklingsstörning.

Introduktion

- Vad har du för tjänst på skolan?
- Hur länge har du arbetat här?
- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som pedagog?

- Beskriv hur du tänker på kommunikation i förhållande till
 - dina elever
 - i förhållande till undervisning och lärande?
- Hur arbetar du för att kommunikation och språk ska utvecklas
 - enskilt med en elev?
 - i gruppen?
- Hur arbetar du för att synliggöra denna utveckling? *Dokumentation?*

- Berätta om några sätt att arbeta som du har särskilt goda erfarenheter av?
 - Vilka metoder har du använt? Hur avgör du vilken metod som ska tillämpas?

- Är eleverna delaktiga i planeringen av aktiviteter?

Att tänka på när vi inleder frågor: Hur, var, när, hur ofta, ge exempel.