



Pedagogiska strategier inom bildämnet –

stimulans och utveckling av kreativitet,
fantasi och skapande förmåga hos
barn med autism

Lena Sundbaum

Handledare: Britta Alin Åkerman

**Pedagogiska strategier
inom bildämnet –**
stimulans och utveckling av kreativitet,
fantasi och skapande förmåga hos
barn med autism

Lena Sundbaum

Publikationen kan
utan kostnad laddas ned
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>
eller
beställas från författaren direkt
på telefon: 021-33 50 26.

Handledare: Britta Alin Åkerman

Vad är kreativitet?

*Det är inte nödvändigt att rusa
för att kunna se bättre.*

*Inte heller behöver man titta ut
genom ett fönster.*

Vila hellre i ditt innersta vara.

*Ju längre bort du beger dig,
desto mindre lär du dig.*

*Rannsaka ditt hjärta och se
om den som klarar alla tvära kast
är visast.*

Det bästa sättet att göra är att vara!

(Lao-Tse, 500-talet f.Kr)

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

1. Inledning.....	1
1.1 Tyst kunskap.....	1
2. Bakgrund.....	2
2.1 Autism.....	2
2.2 Utvecklingsstörning.....	3
2.3 Kreativitet.....	3
2.4 Fantasi.....	5
2.5 Coping-förmåga.....	5
2.6 Tidigare vetenskapliga studier.....	5
3. Teoretiska utgångspunkter.....	7
3.1 Fenomenografin.....	7
3.2 Kulturteorin.....	7
3.3 Kulturteorin och Vygotskys utvecklingsteori.....	8
3.4 Malcom Ross teori.....	8
3.5 Matti Bergströms teori.....	9
4. Syfte och frågeställningar.....	11
4.1 Syfte.....	11
4.2 Frågeställningar.....	11
5. Metod.....	12
5.1 Praxisorienterad forskning.....	12
5.2 Undersökningsgrupp och dokumenterad tid.....	12
5.3 Datainsamling.....	13
5.4 Pedagogisk dokumentation.....	13
5.5 Dokumentationsanalys.....	13
5.6 Bearbetning av bildmaterial.....	14
5.7 Problem och möjligheter med praxisorienterad forskning.....	14
5.8 Etiska aspekter.....	16
6. Resultat.....	18
6.1 Litteraturstudier.....	18
6.2 Autism – med fokus på upplevelseperspektivet.....	18

6.3	Vilka pedagogiska konsekvenser får kunskaper om upplevelseperspektivet hos barn med autism, när det gäller undervisning inom bildämnet?.....	25
6.4	Vilka pedagogiska strategier kan användas inom bildämnet för att stimulera och utveckla kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism?...	27
6.5	Pedagogiska strategier.....	27
6.5.1	Skapa en trygg och lustfylld läromiljö.....	28
6.5.2	Variera.....	29
6.5.3	Inspirera och fantisera.....	29
6.5.4	Utveckla och bredda intressen och specialintressen.....	32
6.5.5	Utveckla och stimulera problemlösningsförmågan.....	32
6.5.6	Ge sinnesupplevelser.....	34
6.5.7	Arbeta processinriktat.....	36
6.5.8	Ge praktiska kunskaper och erfarenheter.....	37
6.5.9	Se möjligheter.....	43
6.6	Vilka upptäckter kan studien ge bidrag till när det gäller effekter av undervisning för barn med autism enligt dessa strategier?.....	43
6.7	Hur ser den pedagogiska rollen ut i den kreativa processen?.....	46
6.8	Skriftlig pedagogisk dokumentation.....	47
6.9	Andra former av dokumentation.....	48
6.10	Pedagogiska strategier inom bildämnet.....	49
7.	Diskussion.....	51
	Referenser.....	57
	Övrig litteratur.....	59
	Bilaga 1 Bild och form.....	62
	Bilaga 2 Till målsman för.....	63
	Bilaga 3 Målbeskrivningar inom träningsskolan.....	65
	Bilaga 4 Förslag på tekniker och material.....	67
	Förteckning över figurer	
	Figur 1. Pedagogisk strategimodell (Sundbaum, 2001).....	50

Sammanfattning

Sundbaum, Lena (2001). *Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism*. D-uppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Syftet med denna studie var att undersöka hur kreativitet, fantasi och skapande förmåga kunde stimuleras och utvecklas hos barn med autism. Studien var kvalitativ och praxisorienterad. Undersökningsgruppen utgjordes av 24 elever på en träningskola för barn och ungdomar med autism. Åldern på eleverna varierade mellan sju och tjugott år. Datainsamlingen pågick under perioden 1996-2000 och bestod i huvudsak av pedagogiska dokumentationer av bildlektioner (590 timmar). Dessa kompletterades med målningar, tredimensionella arbeten, planeringar, utvärderingar, rapporter och dagboksanteckningar. En litteraturstudie med fokus på autism ur ett upplevelseperspektiv låg till grund för senare analys.

Tidigare vetenskapliga undersökningar visade att barn med autism har brister inom områdena kreativitet, fantasi och föreställningsförmåga. De skapar, men kommer med färre förslag, de är mindre varierade och de är mer verklighetsbaserade. Hinder för att kreativa processer ska kunna utvecklas kan ligga både inom människan och i den omgivande miljön. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv var det intressant att studera hur dessa hinder kunde undanröjas. Resultatet av denna studie bekräftade de tidigare forskningsresultaten, men visade att den egna skapande uttrycksförmågan inte var beroende av kreativitet eller fantasi. Bildämnet är konkret, visuellt och sinnligt till sin natur, och visade sig därför vara mycket lämpligt för barn med autism. Analysen av de pedagogiska dokumentationerna visade också på ökad koncentration och uthållighet hos eleverna inom bildämnet. Självkänsla, självförtroende och problemlösningsförmåga förbättrades avsevärt hos vissa elever. Utveckling mot rent kunskaps- och erfarenhetsmässiga framsteg inom bildämnet uppvisades hos samtliga elever. De slutsatser jag har dragit av det pedagogiska arbetet i bildämnet utmynnade i en modell med nio pedagogiska strategier, som syftar till att stimulera kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism. De pedagogiska strategierna är följande:

- Skapa en trygg och lustfylld läromiljö
- Variera
- Inspirera och Fantisera
- Utveckla och bredda intressen och specialintressen
- Utveckla och stimulera problemlösningsförmågan
- Ge sinnesupplevelser
- Arbeta processinriktat
- Ge praktiska kunskaper och erfarenheter
- Se möjligheter

Erfarenheterna visade att pedagogens roll inom bildämnet bör vara aktiv, i den bemärkelsen att hon är lyhörd, nyfiken, öppen och ”närvarande”. Pedagogens bemötande och förmåga att skapa trygghet och miljömässiga förutsättningar var helt avgörande för bildämnets möjligheter att bli ett forum för utveckling och stimulans.

Nyckelord: Autism, kreativitet, fantasi, skapande, bild, specialpedagogik, tyst kunskap.

Abstract

Sundbaum, Lena (2001). D-level. Stockholm Institute of Education: Department of Human Development, Learning and Special Education. *Teaching mixed media to children with autism –stimulation and development in creativity, imagination and creative ability.*

The purpose of the present study was to investigate how to stimulate and develop creativity, imagination and creative ability in children with autism. The study was qualitative and based on practice. Participants consisted of 24 pupils in a school for children and youth with autism. Age of the pupils varied between seven and twenty-one years. Data was collected during the period 1996-2000 and consisted of pedagogical documentations (590h), paintings, three-dimensional works, pedagogical plans, evaluations, papers and diary-notes. A literature-study was the foundation of the analysis. Previous studies proved that children with autism showed impairments in creativity and imagination. They created, but they generated fewer suggestions, they were less varied and they were more reality-based than imaginative. Impediments for creative processes to be developed could be found both inside the individuals and in the environment. From a perspective of special education it was interesting to investigate how these impediments could be set aside. The results of the present study confirmed former studies, but also showed that the ability to express oneself in a unique way not depended on creativity or imagination. Learning mixed media was concrete, visual and sensuous, and results made it plain that the subject was very suitable for children with autism. Analysis of the pedagogical documentations also revealed in increased power of concentration and endurance in the pupils in the subject art. Self-esteem, self-confidence and ability to solute problems improved considerable in some of the pupils. Progress in skills, knowledge and experiences in mixed media was proved in all of the children.

The conclusions drew from teaching art, resulted in a model with nine pedagogical strategies, aiming to stimulate creativity, imagination and creative skills in children with autism. The strategies was:

- Create a secure and pleasurable educational environment
- Diversify
- Inspire and be imaginative
- Develop and widen interests and special-interests
- Develop and stimulate coping-ability
- Give sense impressions
- Work with processes
- Give practical experiences and knowledge in the subject
- See possibilities

The present study revealed that the role of the pedagogue should be active, in the sense of being sensitive, curious, open-minded and “present” in the moment. Treatment and ability of the teacher to create environmental opportunities was determining for the possibilities for the subject to become a forum for development and stimulation.

Key-words: Autism, creativity, imagination, art, special education.

Förord

L.yes.t. Eljest. Annorlunda. Den läsare som kommer från landets norra delar har troligtvis inga problem att tyda detta uttryck. När någon eller något är ”som eljest” menas att någonting är annorlunda eller speciellt. Ett uttryck som för mig betyder annorlunda på ett sätt som är avvikande, men på ett nytt och spännande vis. Under mitt arbete med denna uppsats har jag många gånger förundrats över just avvikande lösningar eller nya sätt att tänka och handla. Mycket har varit ”eljest” och jag har med tiden lärt mig att uppskatta detta mer och mer. Kanske var det en slump att jag fick ett beredskapsarbete i en klass för barn med autism, när jag nyinflyttad och utan arbete kom till Västerås 1980. Det är dock ingen slump att jag fortfarande, tjugo år senare, sitter och skriver en D-uppsats om barn med detta funktionshinder. Vad är det då som har hänt under vägen hit? Efter att beredskapsarbetet hade avslutats, utbildade jag mig till förskollärare och arbetade sedan inom särskolan som vikarie. Därefter fick jag arbete inom förskolan där jag så småningom blev personlig assistent till en flicka med autism. Jag fick två egna barn, David och Adam, som nu är tretton och elva år. Efter föräldraledighetens slut, 1991, började jag arbeta på en träningskola som bedriver heldagsverksamhet för barn med autism. Där arbetar jag fortfarande, och jag inser att det finns någonting hos dessa barn som fascinerar och intresserar mig. Kanske är det just det att jag i kontakten med dessa barn får möta annorlunda perspektiv, andra sätt att se på omvärlden? Jag tvingas hela tiden att utveckla min pedagogiska kompetens, min kreativitet och min öppenhet för det nya och oväntade.

Efter att jag själv gått en ettårig konstutbildning, 1995-96, och sedan återvände till min arbetsplats, blev jag ansvarig för bildämnet. Jag började ställa mig frågorna; Vad skulle hända om jag gav eleverna med autism möjlighet till fritt skapande? Finns det ett unikt sätt att skapa för personer med autism? Finns det gemensamma drag, eller kanske stora skillnader? Kan det rent av finnas *fördelar* med denna avvikande typ av perceptionsuppfattningar, när det gäller bildframställning? Frågorna var många och jag var entusiastisk. Mina tankar utvecklades till att försöka stimulera det egna bildspråket hos varje enskild elev på ett optimalt sätt för att kunna få svar på dessa frågor.

I samband med att jag började specialpedagogutbildningen på Lärarhögskolan i Stockholm 1996, började jag också dokumentera. Jag gjorde pedagogiska dokumentationer på alla bildlektioner och samlade elevernas målningar i stora mappar. Någonstans i bakhuvudet hade jag tanken att det skulle leda till en uppsats av något slag. Under arbetet med min C-uppsats (Sundbaum, 1999) sökte jag efter teorier som skulle förklara varför bildskapande var särskilt lämpligt för barn med koncentrationssvårigheter. Dessa teorier ligger också till grund för mitt arbete med barn inom autismspektrat och denna uppsats. Min C-uppsats handlade om bildämnets möjligheter för barn med koncentrationssvårigheter, men berörde inte mitt eget arbete. Jag tyckte inte då att jag hade samlat tillräckligt med material. I dagsläget har jag däremot hundratals pedagogiska dokumentationer och en enorm mängd av bildmaterial, så nu känner jag ett behov av att sammanfatta och formulera vad jag har kommit fram till. Under de senaste åren, när jag har arbetat som ansvarig för bildämnet, har jag sett de mest fantastiska uttryck i bild och form. Kunskaperna om hur man på ett bra sätt undervisar barn med autism i bildämnet verkar dock vara eftersatta, och satsningarna på att utveckla kreativitet eller fritt skapande anses inte vara så viktiga, även om jag i dag märker att intresset börjar öka. Jag vill förbättra villkoren och möjligheterna till fritt skapande för barn med autism, och genom denna uppsats hoppas jag kunna sprida mina erfarenheter vidare.

Jag vill tacka alla dem som har hjälpt mig att genomföra denna uppsats. Framförallt vill jag säga tack till alla mina elever och deras föräldrar. Utan Er medverkan hade ingen uppsats kunnat göras. Birgitta Olofsson, min enhetschef, har gjort det möjligt för mig att till viss del studera på arbetstid, vilket jag är mycket glad över. Jag är också väldigt tacksam för det stöd och de kloka råd jag fått av min handledare Britta Alin Åkerman, av Gunilla Alba, mina kollegor och mina kurskamrater på magisterutbildningen. Ett stort tack också till mina barn David och Adam för ert tålamod, och till Ulf, som har fått göra många räddande insatser vid datorproblem. Tack allesammans!

Västerås 01-04-22

Lena Sundbaum

1. Inledning

Kreativitet, fantasi och skapande förmåga är väl inte det man i första hand talar om när det gäller barn med autism. Ofta hör man endast att det finns stora svårigheter inom dessa områden. Christina Lögdahl (1998) specialist i klinisk psykologi, uttrycker sig dock på ett något annorlunda sätt:

Om begåvningen finns är en person med autism ofta excellent inom sitt område. Jag tror att det krävs ett visst mått av autistiskt tänkande för att skapa nya tankemodeller, att kunna gå utanför det traditionella tänkandet. Då man läser om de stora filosoferna och gör det med autismfiltret för ögonen, kan man knappast undgå att slås av tanken att flera av dem nog skulle uppfylla kriterierna för Asperger syndrom, som är ett funktionshinder inom autismspektrumet (s 208).

Gillberg (1997) skriver att flera personer – filosofer, kompositörer och bildkonstnärer - har beskrivits så pass ingående i biografier och andra sammanhang att det framstår som mycket troligt att de haft en typisk Aspergerpersonlighet. En sådan person var Ludwig Wittgenstein. Andra personer som diskuteras i sammanhanget är Albert Einstein, Wassilij Kandinskij, Erik Satie, Anton Bruckner, Vincent van Gogh och Béla Bartók. Gillberg menar att man kanske till och med kan spekulera i att historiska framsteg på många områden gjorts av personer med Asperger syndrom eller en liknande personlighet. Han menar att Aspergermänniskans uthållighet, noggrannhet, goda konkreta begåvning och förmåga att skärma av och att inte på samma sätt som andra bekymra sig över kommentarer och kritik från omgivningen kan ses som en fördel, kanske till och med som en förutsättning för vissa former av nyskapande.

1.1 Tyst kunskap

Habitus – den tysta kunskapen, är ett uttryck som ofta förekommer i den pedagogiska debatten. Uttrycket innebär här att pedagoger av olika slag har en praktisk kompetens och erfarenhet som förblir tyst kunskap, eftersom den sällan dokumenteras eller gör sig hörd i samhället. Eve Mandre (1999) skriver att så länge kunskapen om den specialpedagogiska praktiken är tyst, kan den varken förmedlas eller utvärderas. När hon frågat lärare om deras pedagogik och hur de tänker kring den, brukar hon få svaret att det i stor utsträckning handlar om tyst kunskap som utgår från erfarenhet och intuition. Mandre drar slutsatsen att de lärare som inte har den långa erfarenheten, som lett till intuitivt handlande, skulle vara helt övergivna av dem som har den tysta kunskapen. Om kunskapen är sådan att den inte kan förmedlas, måste varje lärare utifrån den definitionen göra fel ända tills den långa erfarenheten infinner sig, menar hon. På detta sätt började hon sin egen lärarbana och vet därmed hur många elever som fick dålig och slumpmässigt designad pedagogik. Nu har hon erfarenhet och intuition, och hon tror att den går att dra fram från tystnaden genom analys och reflektion. Resultaten av hennes studie pekar på en del följder för pedagogiskt arbete. Jag presenterar två punkter som är intressanta för denna uppsats:

- Det är möjligt att dra fram pedagogikens tysta kunskap och ge den ord och begrepp.
- Pedagogik är möjlig att systematisera så att observationer, metoder och pedagogiskt innehåll blir synliga.

2. Bakgrund

2.1 Autism

Kortfattat kan man beskriva autism utifrån Lorna Wings triad:

1. *Bristande förmåga till ömsesidig social interaktion* som visar sig i dålig ögonkontakt, bristande mimik, annorlunda kroppshållning och oförmåga att använda gester för att visa vad man vill. Dessa brister har sin grund i att personer med autism inte förstår meningen med social interaktion, vilket i sin tur påverkar beteendet så att det uppfattas annorlunda och avvikande. Genom svårigheterna att samspela med andra hindras också utvecklingen av förmågan att imitera. Kamratkontakterna blir dåliga, eftersom barn med autism inte vet vad man ska ha kamrater till. De delar inte glädjeämnen eller intressen med andra.

2. *Bristande förmåga till ömsesidig språklig och icke-språklig kommunikation* som omfattar gester, miner, kroppsspråk och allt som hör till såväl icke-verbal som verbal kommunikation. Barn med autism har försenad eller begränsad talspråksutveckling som de inte kompenserar med mimik eller gester. Barnets språk är oftast stereotyp och tvångsmässigt. De vänder sig sällan till andra för att uttrycka nyfikenhet och intresse. Tonläget och rytmen i talet är ofta avvikande. Ekotal är vanligt.

3. *Kraftig begränsning av fantasin med åtföljande begränsning av beteenderepertoaren.* Eftersom människor med autism inte förstår mening och sammanhang i tillvaron väcks inte den motivation som måste vara byggstenen för intressen. Leken fungerar därför dåligt. De förstår inte lekens regler. De har svårt för att låtsas för att de inte kan fantisera. Deras sätt att leka blir därför begränsat och stereotyp. Barnen är ofta upptagna av samma sak, intresse eller handling under lång tid. Intresset kan vara så intensivt att det förhindrar barnet att delta i något annat. Ofta handlar det om något speciellt föremål som hanteras på ett tvångsmässigt sätt. Stereotypa rörelsemönster som till exempel ständigt gungande, ovanliga arm-, hand-, eller fingerrörelser är vanliga liksom ovanligt intresse för olika sinnesintryck som har med syn, ljud, doft och beröring att göra (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998, Axeheim, 1999, Wing, 1996).

Asperger syndrom

Asperger syndrom brukar beskrivas som ”högfungerande autism” eller ett autismliknande tillstånd. I DSM-IV är Asperger syndrom upptaget som en separat form av genomgripande störning i utvecklingen, skild från autism, även om tillstånden har vissa karaktäristiska drag gemensamt, nämligen allvarligt nedsatt förmåga till social interaktion och begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter. Däremot ser man inte vid Asperger syndrom, till skillnad från autism, någon signifikant försening av sådant som allmän språkutveckling, kognitiv utveckling, utveckling av åldersadekvata vardagliga färdigheter och nyfikenhet på omgivningen. Många barn med Asperger syndrom uppvisar en försenad motorisk utveckling och uppfattas som klumpiga och fumliga. (Klin & Volkmar, 1995).

2.2 Utvecklingsstörning

Mental retardation, utvecklingsstörning eller förståndshandikapp är ett tillstånd med försenad eller bristande utveckling av förmågor och funktioner, som visar sig tidigt i barndomen. Dessa brister i utvecklingen bidrar till en begränsad förståndsutveckling, det vill säga drabbande kognitiva, men ofta även språkliga, motoriska och sociala förmågor och färdigheter.

Utvecklingsstörning innebär en sammansatt problematik med svårigheter inom en rad olika områden. Generellt kan man säga att ju allvarigare den rent kognitiva retardationen är, desto mer uttalade är svårigheterna också inom andra områden (Beck & Jansen, 1997).

Mental retardation innebär enligt DSV-IV (American Psychiatric Association, s 37):

- A. Intellektuell funktionsnivå som ligger klart under genomsnittet, dvs ett IK-värde på 70 eller lägre vid individuell testning (för spädbarn en klinisk bedömning av att intellektuell förmåga ligger signifikant under genomsnittet).
- B. Samtidigt förekommande brister i eller nedsättning av adaptiv förmåga (dvs personens förmåga att uppfylla den kulturella gemenskapens åldersanpassade krav) i minst två av följande avseenden: kommunikation, ADL-färdigheter, boende, socialt/interpersonellt, nyttjande av offentliga resurser, målinriktning, studier, arbete, fritid, hälsa och personlig säkerhet.
- C. Debut före 18 års ålder.

Enligt Kylén (1981) består begåvningshandikappet av lägre korttidsminneskapacitet, och lägre abstraktionsnivå i tänkandet, det vill säga enklare och konkretare strukturer på rum, tid, kvalitet, kvantitet och orsaksmönster. Handikappet innebär också enklare former av handlings- och tankeoperationer, samt lägre abstraktionsnivåer på symbolfunktionen. Såväl den enklare struktureringen som det begränsade kortminnet försämrar inläringen. Som ett resultat av den lägre abstraktionsnivån blir de inlärdas kunskaper enklare och konkretare, vilket i sin tur innebär att handlingsoperationer och tankeoperationer blir mindre flexibla.

2.3 Kreativitet

Kreativitet är ett begrepp med stark positiv värdebelastning, eftersom det är fint och statusbringande att vara iderik och skapande. Kreativitet är ett löftesrikt ord som har kommit att stå för hopp om förändringar till det bättre. Nya idéer, mjukare livsformer, spontanitet, bra tekniska lösningar som frigör människor på olika sätt (Ekvall, 1979). Kreativitet betyder ungefär skapande förmåga. Mera exakta definitioner växlar mellan olika forskare och försvårar jämförelser och generaliseringar. Det finns åtminstone tre olika sätt att närma sig begreppet kreativitet, enligt Ekvall (1979) och Dahlquist (1999).

- **Problemlösning.** Att lösa ett problem på ett nytt sätt, eller att lösa ett problem som tidigare varit olöst anses vara ett uttryck för kreativitet. Nya idéer, metoder, verktyg, apparater, mediciner etc är de konkreta resultaten av sådan kreativ verksamhet. Som kreativa personer betraktas följaktligen personer som är iderika, som kommer med nya lösningsförslag eller som uppfinner saker.
- **Konstnärlig verksamhet.** Poesi, ett musikstycke eller kanske en tavla kan sägas vara kreativ om den på ett äkta och originellt sätt uttrycker föreställningar, tankar, intryck och känslor som finns hos den som skapat verket.
- **Som livsstil eller attityd** används uttrycket alltmera. Den psykologiska tradition som härstammar från Carl Rogers och Abraham Maslow och kännetecknas av spontanitet, självförverkligande och en öppen läggning blir liktydig med en kreativ personlighet.

Kreativ problemlösning är beteende. Som sådan bestäms den av såväl egenskaper hos individen som förhållanden i hans omedelbara omgivning. Vill man påverka detta beteende inom en organisation, till exempel inom skolan, har man alltså två typer av faktorer att bearbeta:

- a) *Individen*: Hans kunskaper och erfarenheter, vanor, attityder, intressen, behov, och temperamentsdrag.
- b) *Omgivningen*: Faktorer som ledarskap, regler och rutiner, samarbetsformer, förhärskande människosyn, arbetsorganisation, ”anda”, fysisk miljö etc.

Kreativt beteende är, trots möjligheterna inom människan, relativt sällsynt. En väsentlig anledning till detta ligger i alla de hinder för öppenhet, självtillit, spontanitet och flexibilitet, som finns både inom människor och deras omgivningar. Att stimulera kreativ problemlösning blir därför till stor del en fråga om att dämpa blockeringar inom människor och att eliminera de miljöfaktorer som utgör grogrund för dessa blockeringar (Ekvall, 1979).

Vilka faktorer är det då som stimulerar respektive hämmar kreativiteten? Engquist (1976) kom i en undersökning fram till följande:

Faktorer som stimulerar kreativiteten

1. *Sociala relationer*: öppenhet, vänskap, förtroende, ”närhet”
2. *Konstruktivt samspel* med människor som är stimulerande på olika sätt
3. *Egenskaper hos arbetsuppgiften*: intressant, meningsfull, varierande, krav på nytänkande
4. *Egenskaper hos organisationen* som ger möjlighet till frihet, självständighet och eget initiativtagande i arbetet
5. *Stöd och uppmuntran* för kreativt agerande från chefer, kollegor och medarbetare
6. *Arbetsmiljön* är trivsamt och stimulerande utformad

Faktorer som hämmar kreativiteten

1. *Tidsaspekter*: tidsbrist, stress, för mycket rutinbetonat arbete, ej tid för kreativitet
2. *Egenskaper och beteenden hos överordnande* som ger ett idénegativt organisationsklimat: konservatism, konflikter, auktoritära beteenden
3. *Organisationskrav*: detaljstyrning av arbetet, generella krav, ekonomiska krav
4. *Brister i arbetsplatsens utformning* som ger störningar av olika slag: ljudstörningar, telefon, spring, för mycket folk, kontorslandskap
5. *Negativ inställning hos kollegor*: fientlighet och misstänksamhet, slutenhet gentemot idéer
6. *Personliga hinder*: blockeringar, oro, otrygghet
7. *Rutinbetonade problem* som inte kräver kreativa lösningar

Renander (1999) frågar sig vilka svårigheter man kan drabbas av i en kreativ process, och kommer fram till att förutom problem naturligtvis, kan man också drabbas av otur, trötthet, dumheter, djävulskap, klantigheter, huvudvärk, tidsbrist, resursbrist, tröghet, tvivel, elakheter, felaktigheter, illvilja, avundsjuka, leda, besvär, omvägar, magont, meningslösheter, prestige, förtvivlan, hopplöshet, självförakt och datorkrångel.

2.4 Fantasi

Ofta sätts likhetstecken mellan kreativitet och fantasi. Detta är inte korrekt menar Dahlquist (1999). Kreativitet och fantasi är inte samma sak. Fantasins, förmågan att föreställa sig det som inte finns, är så betydelsefull för kreativiteten att många tänker sig att det är samma sak. Skillnaden ligger i att man använder kreativiteten för att hitta en idé som löser ett problem. Fantasins är sig själv nog, skriver Renander (1999).

"Den verkliga världen har sina begränsningar; fantasins värld är obegränsad."

Jean-Jacques Rousseau

2.5 Coping-förmåga

Anna-Lena Lange (1996) har i en studie särskilt intresserat sig för coping-förmågan. Hon skriver:

I tillvaron uppstår ständigt problem av större och mindre karaktär. Förmågan att hantera dessa problem, coping-förmågan, är olika för olika individer. Olösta eller dåligt lösta problem kan ge upphov till spänningstillstånd eller andra obehag som påverkar kroppen fysiskt eller psykiskt. Ur ett pedagogiskt perspektiv är det ytterst viktigt att få kunskap om omgivningsfaktorer som samspelar med individens egna förutsättningar och ger positiva effekter för utveckling av coping-förmågan. En tänkbar förklaring till att coping-förmågan inte utvecklas maximalt kan vara utebliven träning i att lösa problem (s 54).

2.6 Tidigare vetenskapliga studier

Uta Frith gjorde 1972 en experimentell studie, där 20 barn med autism, 20 normala barn, och 10 barn med utvecklingsstörning, (i matchande mental ålder) fick producera spontana sekvenser av färger och toner. Resultatet visade att grundläggande regler för mönsterbildning var beroende av den mentala åldern i alla grupper. Tendenserna att använda enkla regler på rigida sätt var tydligast hos barn med autism på tidig utvecklingsnivå. Barn med autism producerade mindre varierade mönster i relation till kontrollgrupperna, vilket kan tyda på att de har brister inom området flexibilitet och kreativitet. Frith skriver:

In the autistic child of appropriate level of mental development, the crucial flexibility in using temporal rules seems to be lacking. Moreover, their excessive adherence for rules is apparently resistant to modification. This may account for their inability to acquire new rules. For perhaps new rules can only be acquired by willingness to abandon old rules and flexibly experiment with new alternatives (1972, s 172).

Jill Boucher och Vicky Lewis (1991) utförde en undersökning där teckningsskicklighet, bildinnehåll och strategier för att skapa idéer till teckningarna jämfördes i 20 teckningar som samlats in under ett år, från relativt högfungerande barn med autism. Dessa barn var inte utvalda för någon särskild förmåga att teckna. Kontrollgruppen bestod av 12 barn med inlärningssvårigheter, i matchande mental ålder. Resultatet visade att teckningsskicklighet och bildinnehåll var väldigt lika i båda grupperna. Skillnaderna som undersökningen pekade på, var att barnen med autism gjorde bilder som var närmare relaterade till tidigare teckningar, än barnen i kontrollgruppens teckningar. Bilderna uppvisade alltså mindre variation. Boucher och Lewis skriver:

This study has demonstrated that, despite the relatively well-known finding that small group of autistic children have exceptional drawing skill, unselected autistic children have drawing skills which

are in no way above average or different from those of non-autistic learning impaired children. Such autistic children also draw a very similar range of subject matter to that drawn by learning-impaired children. However, individual autistic children draw less varied pictures than controls, and this may be a result of impaired generative ability or failure to utilize a range of generative strategies. (1991, s 408).

Intressant var också att fler barn med autism använde siffror eller bokstäver i sina bilder. Det fanns en signifikant skillnad mellan grupperna när det gällde skrivna symboler. Det var 11 barn med autism som uppvisade 34 teckningar med siffror eller bokstäver. I kontrollgruppen (9 st) fanns det jämförelsevis bara 13 sådana teckningar. Andra intressanta resultat var att barnen med autism ritade fler människor, inklusive bilder av dem själva, än kontrollgruppen. Skillnaden var dock ej signifikant. Forskarnas hypotes var att barnen med autism skulle producera färre personer och mer bilder på hus, vägar och trafikmärken, men detta var alltså inte fallet. Boucher och Lewis (ibid) skriver avslutningsvis att det vore intressant att undersöka teckningar som var gjorda både av barn med autism och barn med inlärningssvårigheter, där inga restriktioner gavs, om att varje teckning skulle skilja sig från de övriga. Forskarna gör i samma artikel följande antaganden om vad som skulle hända:

We would predict that the difference in relatedness between the drawings of the children in the two groups would increase. Such a result would support an explanation of the present findings in terms of autistic children's failure to make spontaneous use of available strategies (s 408).

Craig och Baron-Cohen (1999) anser att diagnosen autism inkluderar ett symptom som har fått relativt liten uppmärksamhet inom forskningen, nämligen *saknad av normal kreativitet*. De menar att det bara har förekommit några få experimentella studier om kreativitet hos personer med autism och hänvisar till Frith (1972) samt Boucher och Lewis (1991). Forskarna har själva gjort tre experimentella studier där kreativitet och fantasi har undersökts hos barn med autism och Asperger syndrom. De sammanfattar sina resultat enligt följande:

Three studies are reported that address the often described impoverished creativity in autism. Using the Torrance Creativity Tests, Experiment 1 found that children with autism and Asperger syndrome (AS) showed impairments. Experiment 2 tested two explanations of these results: the executive dysfunction and the imagination deficit hypotheses. Results supported both hypotheses. Children with autism and AS could generate possible novel changes to an object, though they generated fewer of these relative to controls. Furthermore, these were all reality-based, rather than imaginative. Experiment 3 extended this using a test of imaginative fluency. Children with autism and AS generated fewer suggestions involving attribution of animacy to foam shapes, compared to controls, instead generating reality-based suggestions of what the shapes could be. Although this is an evidence of executive dysfunction, it does not directly account for why imaginative creativity is more difficult than reality-based creativity (s 319).

Det första experimentet där Torrances kreativitetstest användes, bekräftade de rådande teorierna om att det finns brister inom kreativitetsområdet hos barn med autism. I det andra experimentet skulle barnen försöka hitta på olika sätt att göra lek med en leksakselefant roligare. Det visade sig att barnen med autism kunde komma på förslag till nya lekar. De skapade dock färre alternativ än kontrollgruppen, och förslagen var alla verklighetsbaserade. I det tredje experimentet var uppgiften att utifrån olika former "hitta på" vad de kunde föreställa. Resultatet blev även där att barnen med autism och Asperger syndrom gav färre förslag, och de var som tidigare också verklighetsanknutna. Forskarna ställer sig frågan vad det är som orsakar dessa svårigheter med fantasin. De menar att "theory of mind"-hypotesen kan vara relevant i detta sammanhang, och skriver avslutningsvis i samma artikel:

...there may be important connections between creativity and theory of mind, via the imagination. It also implies that the deficits in social understanding and communication, which have linked to a abnormality, may turn out to also be connected to the problems in imagination and creativity. Whether this is the correct way to explain this pattern of results, merits further research (s 325).

3. Teoretiska utgångspunkter

Min undersökning kan i stort sägas vara induktiv, eftersom jag startade min datainsamling utan grund i någon medveten teori- eller hypotesuppställning. Jag utgick relativt förutsättningslöst ifrån min nyfikenhet om vad som skulle hända om jag gav eleverna med autism möjlighet till fritt skapande. Under tidens gång har jag sökt och upptäckt teorier som jag kan relatera till.

3.1 Fenomenografin

Den övergripande pedagogiska teori som ligger till grund för mitt arbete är fenomenografin. Den tar sin utgångspunkt i att människor har individuella sätt att varsebli och tolka fenomenen i världen. Husserl och Heidegger bland andra, ligger bakom filosofin i fenomenografin (Ödman, 1979). Det finns inte två människor som upplever samma situation på exakt samma vis. Tolkningarna utgår alltid från den förkunskap och de förkunskaper man har då man träffar på något nytt. Sättet att tolka världen visar sig i hur man tänker och hur man handlar. I fokus för fenomenografisk forskning finns vad och hur något upplevs av en person, inte hur en person betar sig, inte de kognitiva processerna i sig eller vad som sker i nervsystemet när upplevelsen sker (Mandre, 1999).

Fenomenografin kan sammanfattas på följande sätt:

- Utgår från individens unika sätt att uppleva fenomen i världen
- Unika kombinationer av upplevelser ger unika tankesätt
- Metoden utgår från individens tänkande och inlärningsmöjligheter
- Det finns ingen universell metod (Mandre, föreläsning, 2000).

3.2 Kulturteorin

Kulturteorin menar att barn tecknar vad de ser i andras bilder - betraktar barns bilder som en spegling av kulturens bilder. Barns bilder är resultat av en kulturbunden, social process, och utvecklas genom social interaktion. Företrädare för teorin om den kulturbundna perceptions- och teckningsutvecklingen är June King Mc Fee, Marjorie och Brent Wilson. Mc Fee är bildpedagog, och hon framhåller vikten av perceptuell inläring för att utveckla elevernas förmåga att gestalta i bild. Hon lägger också stor vikt vid uppmärksamheten. *Vad* vi uppmärksammar i vår omgivning är sådant vi lärt oss uppmärksamma genom social interaktion och den kultur vi lever i. *Hur* vi uppfattar vår omgivning beror av vår ”kognitiva stil” – vårt sätt att handskas med information. Denna kognitiva stil är också kulturellt och samhälleligt betingad. Marjorie och Brent Wilson har mer än Mc Fee tagit fasta på den del av kulturell påverkan som utgörs av andra bilder och framhåller dessa till att barn modifierar och differentierar sina schemabilder. De stödjer sig här på konsthistorikern E.H. Gombrichs teori om konstens utveckling, att bilder föder bilder. (Löfstedt, 1985). Utifrån denna teori har de gjort åtskilliga undersökningar, som bekräftar att barn i stor utsträckning utvecklat sitt bildskapande genom att titta på syskon och kamrater som tecknar. Det lilla barnet lär sig alltså att forma tecken med ritverktyg på papper genom iakttagande av andras bildskapande beteende. Utan modeller att följa skulle det bli litet eller inget bildskapande beteende hos barn. Det är också vuxnas sätt att tala om bilder, som lär barnet att bilder kan stå för saker i verkligheten, menar de. Ulla Löfstedt skriver vidare att en pedagogisk konsekvens av kulturteorin är att barnet behöver en undervisning som utvecklar den visuella varseblivningen, och tillgång till den konstnärliga bildkultur som finns i samhället, genom att de tidigt får vänja sig att se konstbilder och lära sig att avläsa dem.

3.3 Kulturteorin och Vygotskys utvecklingsteori

Genom den syn på de tidsmässiga, samhälleliga och kulturella faktorernas betydelse i barns bildutveckling, som Mc Fee och Wilsons redovisar, ansluter de sig till en utvecklingsteoretisk skola som betonar inläringens betydelse för utveckling. En företrädare för denna skola är Vygotsky. Enligt hans teori om kognitiv utveckling, föregår inläring mognad, på så sätt att inläring utlöser utvecklingsprocesser och framkallar mognad. Vygotsky menar att man har att göra med två simultana utvecklingsnivåer hos barnet: den *aktuella utvecklingsnivån* och den *potentiella utvecklingsnivån*. Den aktuella utvecklingsnivån bestäms av vad barnet kan klara på egen hand, och den potentiella bestäms av vad barnet klarar under vuxen ledning, eller med kamrater som kommit längre i utveckling. Skillnaden mellan dessa nivåer utgörs av den *potentiella utvecklingszonen*, som karaktäriserar de processer som håller på att utvecklas och mogna. En grundläggande egenskap hos inläring är att den främjar den potentiella utvecklingszonen. Inläring utlöser en mängd inneboende utvecklingsprocesser som blir verksamma när barnet samverkar med människor i sin omgivning. När dessa processer övergår från att vara beroende av yttre handlingar till att vara tankemässiga rekonstruktioner av dessa, så är de en införlivad, mogen del i barnets utveckling. En process mellan personer omvandlas till en process inom personen (Löfstedt, 1985).

3.4 Malcolm Ross teori

Ross (i Carlsen & Samuelson, 1991) bygger sin teori om skapande aktiviteter på D.W. Winnicotts beskrivning av ”det potentiella utrymmet” som upprinnelse till lekens och kulturuttryckens område. Winnicott menar med detta, att grunden för att det enskilda barnet ska utvecklas till en skapande människa läggs i tidigaste spädbarnsålder. Det sker i samspel med modern eller den vuxne som tar hand om barnet. En grundläggande tillit och trygghet skapas när barnets behov tillfredsställs. När den vuxne anpassar sina handlingar till barnets behov, finner barnet ett gensvar till sin inre verklighet i den yttre världen. I det sociala rummet mellan mor och barn uppkommer leken och ur leken det livsrum där människans skapande förmåga utvecklas. Därmed vill han ha sagt att det inte existerar någon automatik i den enskilda människans kreativitetsutveckling. Kreativitet är inte förprogrammerad i vårt biologiska arv och kommer inte av sig själv enbart ur vår inre verklighet. Det är inte heller enbart miljöfaktorer, alltså den yttre världen, som bestämmer utvecklingen. Den enskilda människans skapande möjligheter ligger i kopplingen mellan de två världarna, mellan den inre och den yttre, i ett tredje område - *det kulturella*. De estetiska ämnesområdena tillvaratar människors aktivitet i mötet mellan den inre och den yttre världen. För i en skapande process arbetar man just precis med att göra inre upplevelser konkret uppfattningsbara eller sinnliga. Den yttre världen – eller den objektiva världen – är gemensam för oss alla. Den består av natur, ting, händelser, och om kunskap om allt detta. Malcolm Ross kallar kunskapen om den yttre världen för objektkunskap. Den objektiva världen och kunskapen om den existerar oberoende av den enskilda individen. Den inre världen – den subjektiva – är helt och hållet personlig. Men den är inte oavhängig av den yttre. Det är den enskildes inre upplevelser av det som sker i den yttre världen, som karaktäriseras av den subjektiva världen (Carlsen & Samuelson, 1991).

Bristen på subjektkunskap hos barn och ungdomar kan utgöra orsaken till det vi kallar anpassningsproblem och beteendestörningar. Den inre och den yttre världen är i obalans, enkelt uttryckt. Den inre världen präglas i hög grad av känslor. Många saknar ändamålsenlig förmåga att handskas med sina känslor. Ross skulle ha sagt att de har föga utvecklad *känslointelligens*. Ross (1978) tror inte att högt utvecklad känslointelligens innebär att en människa logiskt sett *förstår* sina känslor. I en given situation sänds inte känslan genom hjärnans tankestruktur förrän vi reagerar. Vi reagerar direkt, mer eller mindre känslointelligent alltefter i vilken grad vår

känslstruktur är utvecklad. Nyanseringen av den inre strukturen sker inte via tanken, utan via direkta känsloupplevelser. När vi upplever en situation som inte passar in i vår känslstruktur blir vi provocerade, vi kommer ur balans. Enligt Ross uppstår det en *impuls* till handling för att återupprätta jämvikten. Vi får behov av att ge uttryck för våra känslor på ett eller annat sätt. Om reaktionen blir ett utbrott, utan någon som helst bearbetning av handlingsimpulsen, kallar Ross detta för *reaktivt handlande*. I alla expressiva handlingar används ett eller annat material eller *medium*, som personen i fråga uttrycker sig med hjälp av. Detta handlingsmönster används ofta. Det är en sorts säkerhetsventil när man inte bemästrar den situation man handlat i. Ross understryker att detta handlingsmönster inte utvecklar känslointelligenen.

Ett annat sätt att reagera på kallar Ross för *reflexiv uttryckshandling*. I detta fall bearbetas impulsen, tex genom bild och form. Färg, papper och penslar blir här ett medium, och med hjälp av detta börjar barnet återge – ge uttryck för – de inre bilder som impulsen skapat hos henne. Under arbetets gång väljer barnet färger och former som på bästa sätt speglar hennes inre bilder. När bilderna fästs på papperet, uppfattar barnet dem, och den yttre och den inre bilden blir avspeglingar av varandra. Denna växelverkan mellan impuls och medium, mellan det inre och det yttre, styrs inte av första hand av det logiska tänkandet, utan är i stället en direkt sinnesupplevelse. Och det är just i detta arbete som de inre känslostrukturer utvidgas och känslointelligenen utvecklas, enligt Ross.

Den vuxne är aktiv och deltagande under arbetsprocessen. Hon hjälper barnet att hålla kvar impulsen genom sitt sätt att ställa frågor, och genom att ge teknisk vägledning, så att barnet lyckas i ansträngningarna att uttrycka det hon önskar. När impulsen uttrycks med hjälp av ett medium i en process som denna, har en *form* uppstått (Carlsen & Samuelsen, 1991).

3.5 Matti Bergströms teori

Ordning och kaos

Hjärnan är i själva verket en ”dipol”, ett system med två poler. Den ena är riktad mot vårt inre organism och den andra riktad mot vår yttre miljö. Hjärnan ligger alltså mellan två världar, en inre och en yttre värld, och är förbindelselänk mellan dem. Detta gäller både de fysiska och psykiska fenomenen. Hjärnans ”dipol” består av en ”kaos-pol” som anatomiskt ligger mot vår inre miljö, organismen, (belägen i hjärnstammen), och av en ”ordnings-pol” som ligger mot vår yttre miljö, den fysikaliska omgivningen, belägen i hjärnbarken.

I vår hjärna möts alltså kaos och ordning. Balansen mellan dessa två extrema tillstånd, som hjärnan måste besitta för att kunna arbeta som en helhet, fordrar vissa egenskaper av det *limbiska systemet*, som Bergström (1995) kallar hjärnans neurofysiologiska ”Jag”. Det limbiska systemet ligger mellan de två polerna där kaos och ordning möts. *Kreativiteten* är en av Jagets främsta resurser. Genom kaotiska processer i stammen kan positiva återkopplingar bildas, bestående av informatoriska strukturer som stabiliseras och utövar sitt inflytande på Jaget. Det handlar om att ny kunskap bildas utan att källan till kunskapens uppkomst kan härledas logiskt. Kaos och kris producerar alltså genom kreativitet åter ny ordning och kunskap i hjärnans Jag.

”Hjärnans ”dipol” av kaos och ordning är en skapande ”maskin” som skapar idéer, nya och oförutsägbara tankebilder. Det är inte logiska produkter utan ”absurda” infall”.
(Bergström, 1995, s 46).

Då hjärnans ”dipol” måste vara i stort sett stabil för att vi ska kunna känna oss som stabila personer, måste kreativitet och katastrof kompensera varandra, menar Bergström. Om de inte gör det, tenderar individen att övergå antingen till hyperordning eller hyperkaos. I båda fallen följer

obalans och störningar såväl i hjärnan som i organismen för övrigt. Detta betyder att en ”ordnad” människa utan mentala katastrofer, inte kan fortleva, lika litet som en ”kaotisk” människa utan kreativitet. Jaget måste uppleva båda fenomenen, och dessutom måste nettot av båda vara lika. Därför fordrar en kreativ akt alltid en katastrof och en katastrofakt, en kreativ akt. Av detta drar Bergström slutsatsen att huvuduppgiften för hjärnan och dess Jag, och meningen med vår tillvaro, är att skapa – genom katastrofer.

4. Syfte och frågeställningar

4.1 Syfte

Det övergripande syftet med denna uppsats var att studera hur man pedagogiskt kan utveckla och stimulera kreativitet, fantasi och eget skapande hos barn med autism. Jag ville i första hand undersöka vilka pedagogiska strategier som lämpar sig inom bildämnet, när det gäller stimulering av dessa faktorer. Även den pedagogiska rollens betydelse undersöks och diskuteras.

Ett annat syfte var att genom litteraturstudier belysa autism ur ett upplevelseperspektiv och därefter se vilka pedagogiska konsekvenser kunskaperna om detta upplevelseperspektiv får, när det gäller undervisning i bildämnet.

4.2 Frågeställningar

- Vilka pedagogiska konsekvenser får kunskaper om upplevelseperspektivet hos barn med autism, när det gäller undervisning inom bildämnet?
- Vilka pedagogiska strategier kan användas inom bildämnet för att stimulera och utveckla kreativitet, fantasi och eget skapande hos barn med autism?
- Vilka upptäckter kan studien ge bidrag till när det gäller effekter av undervisning för barn med autism enligt dessa strategier? Vilka framsteg kan påvisas?
- Hur ser den pedagogiska rollen ut i arbetet med den kreativa processen hos barn med autism?

5. Metod

5.1 Praxisorienterad forskning

Forskning är en kreativ process, och det som är intressant är att skapa ny kunskap och att synliggöra denna. Jag har gjort en kvalitativ undersökning grundad på min egen yrkespraktik. Den kvalitativa ansatsen har som intention att *förstå*. I stället för att direkt försöka generalisera sina upptäckter på en större population, menar man att det unika kan ge bidrag till det mer allmängiltiga. Jag har velat belysa och synliggöra de pedagogiska upptäckter jag gjort inom undervisningen i bildämnet för elever med autism. Undersökningen består även av en litteraturstudie.

Problemets art bör bestämma val av metod, och i min undersökning har jag därför använt mig av *triangulering* av olika slag. Triangulering är att se saker från olika sidor eller perspektiv eller att undersöka en sak med ibland ofullständiga metoder. De olika typer av triangulering jag använt är följande:

- *Metodtriangulering* – olika metoder eller tekniker
- *Data- eller källtriangulering* – olika källor eller olika situationer
- *Teoretisk triangulering* – flera teoretiska begrepp vid analysen av data

Genom att belysa min verksamhet från olika perspektiv hoppas jag att undersökningen ska ge ett bredare underlag än de konkret självupplevda aspekterna.

5.2 Undersökningsgrupp och dokumenterad tid

Undersökningsgruppen består av de elever jag har arbetat med i bildämnet under åren 1996-2000. Samtliga är barn med diagnosen autism och inlärningssvårigheter av olika grad. En elev är även synskadad. Åldern på eleverna varierar mellan 7 och 21 år. Ingen av eleverna har motoriska funktionshinder. Sammanlagt är antalet barn i undersökningsgruppen 24 stycken, 17 pojkar och 7 flickor. De fördelar sig tidsmässigt på följande vis:

	Antal elever	Lektionstid (timmar)
Ht-1996	7	34,5
Vt-1997	9	68,5
Ht-1997	13	67,5
Vt-1998	13	92,5
Ht-1998	13	66,0
Vt-1999	13	58,0
Ht-1999	16 (varav 6 i tvärgrupp)	56,0
Vt-2000	16 (varav 6 i tvärgrupp)	79,0
Ht-2000	16 (varav 6 i tvärgrupp)	68,0
	Summa:	590 timmar

5.3 Datainsamling

Den egentliga datainsamlingen började ht-96 i samband med att jag påbörjade min utbildning till specialpedagog, även om anteckningar finns redan från 1993. Det datamaterial jag har att utgå ifrån är följande:

- Pedagogisk dokumentation av samtliga bildlektioner (ht-96-vt-2000)
- Dagboksanteckningar
- Planeringar
- Utvärderingar
- Scheman
- Teckningar och målningar
- Grupparbeten
- Installation och tredimensionella arbeten
- Rapporter från specialpedagogiska utbildningen (1996-1999) där jag behandlar mitt arbete och tankar omkring bildämnet

5.4 Pedagogisk dokumentation

Tyngdpunkten i denna undersökning har legat på den skriftliga pedagogiska dokumentationen. Eleverna har haft en bildlektion per vecka, och lektionens längd har varierat mellan 30 minuter och 60 minuter. Vid enstaka tillfällen har lektionerna uppgått till 90 minuter. När jag 1996 bestämde mig för att börja dokumentera alla bildlektioner, insåg jag att jag behövde något slags formulär som skulle underlätta skrivandet. Jag utarbetade då ett förtryckt blad i A4-format med punkterna: *Namn, datum, tid, material/teknik*. Själva händelseförloppet försökte jag skildra under rubriken: *Hur gick det?* Jag delade upp denna fråga i en *positiv* och en *negativ* spalt. På detta vis hoppades jag få med även min pedagogiska medverkan under lektionerna. Positiva och negativa aspekter i olika spalter skulle också hjälpa mig att se om jag var inne på rätt spår. Om den negativa spalten ofta övervägde, kanske jag lättare kunde se samband eller orsaker och därigenom korrigera lektionerna så att de bättre passade eleven. Den positiva spalten innehöll för det mesta en beskrivning av själva händelseförloppet eller genomförandet av lektionen. Där stod också om någon utveckling eller nytt angreppssätt hade skett. Exempel på vad den negativa spalten kunde innehålla var information om att materialet inte fungerade, att eleven inte var i form eller att jag varit för snabb att hjälpa till. Jag skrev även en frågeställning som löd: *Hur går vi vidare?* Detta var ett sätt att underlätta planeringen för nästa lektion. Som sista punkt hade jag: *Övrigt / Reflektioner*, där jag kunde skriva egna kommentarer eller funderingar. (Se bilaga 1). En blankett användes för varje lektion, oftast för en enskild elev, men ibland även för en grupp. Dokumentationerna har till största delen skrivits samma dag lektionerna genomfördes, men har ibland gjorts dagen efter. Har tiden mellan lektionen och dokumentationen blivit längre, har detta uppgetts på blanketten.

5.5 Dokumentationsanalys

För att underlätta förståelsen för läsaren av hur analysarbetet genomfördes, ska jag så noggrant som möjligt försöka beskriva tillvägagångssättet. Arbetet med de pedagogiska dokumentationerna hade resulterat i åtta stycken pärmar, fulla med anteckningar. Jag började med att läsa igenom några pärmar och förstod snart att det skulle bli nödvändigt att systematisera eller gruppera anteckningarna på något överskådligt sätt. Frågan; *Vad vill jag veta?* Fick mig att fokusera på frågeställningarna. Syftet var att ta reda på vilka pedagogiska strategier som kunde användas inom bildämnet för att stimulera kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn

med autism. För att kunna finna och urskilja dessa fungerande strategier i all denna information, bestämde jag mig för att kategorisera materialet. Kategorierna skulle vara utmärkande för en pedagogisk handling eller ett pedagogiskt förhållningssätt som haft betydelse för utveckling av ovan nämnda faktorer. *Variationens* och *inspirationens* betydelse hade jag uppmärksammat i ett relativt tidigt skede av undersökningen. Dessa två begrepp fick bilda de två första kategorierna. Dokumentationerna innehöll ofta detaljerade beskrivningar av tekniker och material som jag använde i mitt arbete i bildämnet. *Fungerande tekniker och material* blev en tredje kategori. För att få svar på pedagogens betydelse gjorde jag en kategori med namnet *Pedagogroll*. Litteraturstudierna i kombination med genomläsning av pärmarna gav mig vidare kategorierna; *Specialintressen*, *Trygghet*, *Valmöjligheter*, *Lust*, *Sinnesupplevelser* och *Problemlösning*.

Frågeställningen om vilka upptäckter studien kan ge bidrag till när det gäller effekter av undervisning för barn med autism enligt de pedagogiska strategierna, ledde till att jag valde kategorierna *Process/Utveckling* samt *Hinder och svårigheter/Lösningar*. Min tanke var att lösningar på problem kunde visa sig vara pedagogiska strategier. Vidare ansåg jag det relevant att undersöka *lokalen och miljöns* betydelse (både fysisk och känslomässig), samt vilka *målformuleringar* jag ansett vara viktiga att sträva mot.

När kategorierna var bestämda, fick de ett nummer och en egen färg. Vid ytterligare en genomläsning av de pedagogiska dokumentationerna skrev jag kategoriernas siffror med färgade tuschpennor där jag såg att de passade in. Siffrorna blev ett redskap för att fokusera på vad jag ville veta. Jag skrev också reflektioner, upptäckter och citat som jag samlade under respektive kategoriflik. Utvärderingar av det pedagogiska arbetet var värdefulla komplement eftersom jag där ofta skrivit vad som fungerat under terminen. När allt material var kategoriserat kunde jag urskilja nio pedagogiska strategier. Det visade sig då att vissa av kategorierna i själva verket varit strategier. De pedagogiska strategier som blev resultatet av min analys kommer längre fram att beskrivas mer ingående, för att sedan sättas in i en pedagogisk modell där sambandet mellan strategier, pedagogroll, mål och teorier åskådliggörs.

5.6 Bearbetning av bildmaterial

För att få struktur på det insamlade bildmaterialet har jag ordnat bilderna i kronologisk ordning. På detta sätt har jag kunnat se utvecklingen hos varje barn på ett överskådligt sätt. Studien har dock inte haft som huvudsyfte att granska den bildspråkliga utvecklingen hos undersökningsgruppens elever, utan bilderna har till största delen fungerat som ett komplement till de skriftliga dokumentationerna och som en hjälp för att se framsteg i den skapande utvecklingen.

5.7 Problem och möjligheter med praxisorienterad forskning

Vilka problem kan då uppstå när man forskar om sin egen praktik? Sharan B Merriam (1994) menar att den dubbla och nästan ohållbara rollen, att samtidigt vara deltagare och observatör, är en aspekt av denna metod för insamling av information som inte är den lättaste att hantera. Det kan alltså finnas ett dilemma i att jag själv deltar i processen jag ska undersöka. Margot Ely (1991) skriver att det finns en del faktorer knutna till välbekantheter som forskaren måste vara medveten om. En viktig subtil faktor är att den kan få forskaren att tro att han eller hon redan förstår det hela. Ely skriver vidare att en väl insatt persons kunskap hela tiden måste revideras på fältet, och när man har med ett välbekant område att göra måste självutforskning vara avgörande för den kvalitativa forskaren. ”Talar jag om dem, eller om mig själv?” är en fråga som hela tiden är viktig att ställa sig. Det man upptäcker när man studerar en välbekant miljö är ofta inte vad man hade väntat sig, menar hon. När man forskar i sin egen vardag, är det alltså

viktigt att kunna urskilja sig själv och sina egna förutfattade meningar och trosföreställningar. Jag måste kunna ta ett ”steg åt sidan” när det gäller själva analysarbetet. Om jag redan tror att jag vet svaren, är det ju inte heller särskilt intressant att göra denna undersökning. Ett annat problem som uppstår när man forskar under en längre tidsperiod, är den stora mängden material som uppkommer. I mitt fall rörde det sig mest om målningar och anteckningar, som visserligen var daterade och indelade på varje elev, men som sedan skulle analyseras. Jag har redan berört vissa fördelar som är anknutna till praxisorienterad forskning. Det finns även andra positiva aspekter på denna typ av undersökningar. Ely (1991) tar upp några fördelar som jag gärna vill citera:

Att undersöka det välbekanta kan vara en fördel snarare än en belastning eftersom en väl insatt persons kunskap, under förutsättning att den ständigt revideras på fältet, verkligen kan få arbetet att gå framåt. Att ha en tidigare erfarenhet som vägleder flödet är oerhört nyttigt. Välbekantitet med det ämne man studerar – subkulturen, jargongen, de oskrivna beteendereglerna – kan göra det möjligt för en forskare att gå djupt in i sin forskning utan att behöva utföra allt i annat fall nödvändigt förberedande arbete, som att lära sig subkulturens jargong och normer, och träna sig att känna sig avspänd och behaglig till mods i dess miljö... (s 137).

Min studie är upplagd under trygga, vardagliga förhållanden – det jag studerar är en del av barnens ”verklighet”. Materialet är insamlat under en längre period (nio terminer) och jag har också förmånen att känna till barnens olika kommunikationssätt. Det kan också vara en fördel i forskningsssammanhang att ha ett helhetsperspektiv, när det gäller barnens hela livssituation. Jane Brodin (1991) skriver att man inte längre kan tala om linjära samband mellan olika fenomen inom handikappforskningen (t ex olika tilläggshandikapp, integrering, familjestöd) utan snarare om cirkulära samband. Med detta menar hon att det t ex inte går att studera endast barnet, utan barnet måste studeras som en del av familjen och omgivningen. Många olika faktorer påverkar varandra sinsemellan och för att bedöma en av dessa måste samtliga beaktas. Detta innebär att en helhetssyn måste omfatta barnet, familjen och miljön, vilket även framgår av hennes studie. Föräldrarnas livsvillkor påverkar i hög grad barnets möjligheter till lek, kommunikation och utveckling. Studier av skapande och kreativitet frikopplat från barnets livssituation skulle alltså inte vara lika meningsfullt, och därför kan mina kunskaper om barnen, utöver de kunskaper jag får i själva bildämnet, vara av stort värde. Efter många års erfarenhet av arbete med barn som har autism, är jag inte längre så benägen att generalisera. Varje situation, varje möte är unikt, och det finns ingen generaliserbar kunskap som *direkt* går att praktisera på nästa möte, med ett annat barn. Öppenhet och nyfikenhet inför vad mötet med barnet ska innebära, är redskap som i stället har varit till stor hjälp.

I arbetet med denna uppsats har jag befunnit mig inom tre arbetsområden, nämligen; det vetenskapliga, det specialpedagogiska samt det konstnärliga. Det var inte möjligt att splittra upp mitt arbete eller min grundsyn i olika förhållningssätt. Därför ställde jag mig dessa frågor i ett inledande skede av uppsatsskrivningen:

- Går det att förena det vetenskapliga förhållningssättet med det specialpedagogiska?
- Går det att förena det vetenskapliga förhållningssättet med det konstnärliga?
- Går det att förena det konstnärliga förhållningssättet med det specialpedagogiska?
- Finns det några gemensamma nämnare som gör att dessa tre förhållningssätt är möjliga att förena i ett och samma arbete?

Jag upptäckte att många likheter förenar de tre förhållningssätten. Gemensamma nyckelord är: *nyfikenhet, öppenhet, möten, processer, reflektion, sökande, kunskap* och *utveckling*. Inom samtliga områden finns det en lust och en håg till att söka efter frågor och svar, även om uttryckssätten varierar. Kravet på vetenskaplig exakthet kombinerat med de mer fria arbetssätten inom de konstnärliga och specialpedagogiska områdena såg jag inte som någon omöjlig förening eftersom den vetenskapliga analysen gjordes i efterhand med ambitionen att ”ta ett steg åt sidan”.

Detta är en kvalitativ studie som inte syftar till att skapa direkt generaliserbar kunskap. Trots detta kan det vara viktigt att diskutera över studiens tillförlitlighet och överförbarhet. När det gäller undersökningens *reliabilitet*, det vill säga förmåga att motstå slumpinfluster, kan det vara relevant att ställa sig frågan om andra forskare skulle uppnå samma resultat som jag, om de fick tillgång och möjligheter att analysera mitt insamlade material. Har min metod beskrivits så noggrant att andra forskare kan följa mina tankegångar och upprepa min analys? Jag tror att min analysmetod skulle vara fullt användbar även för andra forskare och att de pedagogiska strategierna skulle kunna utläsas, men jag tror inte att innehållet i någon annans tolkning skulle kunna bli lika djupgående som min. Jag har inte endast tillgång till det skrivna materialet och målningarna, utan med anteckningarnas hjälp framkallas direkta minnesbilder av situationer och händelseförlopp. Jag har varit där, jag vet *mer* än vad som står i anteckningarna. Detta är min direkta erfarenhet som är omöjlig för andra att få tillgång till. En annan forskare kan få information av mina anteckningar, men aldrig en lika fyllig bild, aldrig mina erfarenheter. Läsaren till min uppsats får en beskrivning av direkt upplevda lektioner som förhoppningsvis ger studien en starkare autenticitet. Detta ser jag som den praxisorienterade forskningens största möjlighet.

Kvalitativa studiers *validitet*, det vill säga förmåga att mäta vad den avser att mäta, kan vara svårare att avgöra än vid kvantitativa undersökningar. Vid en kvalitativ studie, som i denna, handlar det om att förmedla mitt upplevelseperspektiv. Har jag med hjälp av mina frågeställningar och min analysmetod fått svar på det jag vill veta? Är jag som forskare trovärdig? Har jag den rätta förståelsen, de rätta kunskaperna som krävs för att studien ska anses pålitlig? För att öka validiteten i en kvalitativ studie kan *triangulering* vara ett sätt att ge större bredd åt undersökningen (se s 12). Jag har också skrivit de pedagogiska dokumentationerna i nära anslutning till genomförda lektioner, för att öka trovärdigheten av minnesbilderna. Undersökningen har pågått under en relativt lång tidsperiod vilket minskar risken att alltför slumpartade slutsatser har dragits.

5.8 Etiska aspekter

Powell och Rita Jordan (1998) inleder det första kapitlet i sin bok med följande etiska ställningstagande:

Respekten för hur personer med autism tänker och lär sig är grundläggande för vår uppfattning om undervisningen. Med ”respekt” menar vi mer än att erkänna rätten till det slags respekt som är nödvändigt i alla mänskliga relationer om det ska vara av det riktigt *mänskliga* slaget. Så som vi använder termen inkluderar den – på en psykologisk nivå – ett erkännande av att världen för individer med autism, är sådan som den ser ut för honom / henne. Vi tror att det sätt ett barn uppfattar och reagerar på den sociala och fysiska världen representerar en verklighet för honom / henne. Vi kan kanske inte dela den autistiska personens sätt att tänka, men det är vårt problem som lärare – och det är vår utgångspunkt för varje steg mot verklig inläring för elever. Det finns ett naturligt problem (som de professionella måste lösa) i att å ena sidan respektera individens autism och arbeta inom funktionshindrets begränsningar och å andra sidan försöka möjliggöra ett meningsfullt och produktivt liv och arbete i den icke-autistiska världen genom att utveckla dennes tänkande och lärande (s 13).

Författarna vill visa hur man kan förstå barnet med autism och dess beteende och hur man skapar en undervisningsstrategi som baseras på denna förståelse. De menar att det krävs en verkligt eftertänksam undervisningsmodell där läraren engagerar sig i en reflekterande process. Det handlar om att läraren som en del av analysen av barnets inläringssituation måste reflektera över sina egna kunskaper och reaktioner – och därefter över hur barnets inläringssituation kan förbättras, menar de. Författarna tror att ett optimistiskt och bestämt synsätt, grundat på sunda principer kan vara avgörande för om ett barn med autism lyckas göra framsteg. Liksom Powell

och Jordan vill jag betona denna respekt för individens autism, men samtidigt också belysa de svårigheter och begränsningar som faktiskt ryms inom funktionshindret. Oliver (1993b) menar att det är viktigt att välja ”vems sida man är på”, när man arbetar med handikappforskning. Att inte bara ”utnyttja” dem man forskat omkring, utan även sträva att förändring eller att förbättrade levnadsvillkor kommer till stånd. Han skriver:

Disability research is not a set of technical, objective procedures carried out by experts but part of the struggle by disabled people to liberate themselves from the chains of oppression. Hence there is only one issue on the agenda; do researchers wish join with disabled people and use their expertise and skills in the fight for liberation or do they wish to continue to use their skills and expertise to oppress disabled people? (s 90).

De etiska aspekterna är särskilt viktiga att ta hänsyn till eftersom jag arbetar med en grupp av barn som kan vara lätta att känna igen. Genom att fokusera på de pedagogiska sidorna av mitt arbete, och ej på fallbeskrivningar av elever, hoppas jag kunna undvika att enskilda barn ska bli igenkända. Skolledning och elevernas föräldrar har naturligtvis informerats om studien. Föräldrarna har erbjudits valmöjligheten att avstå eller att förhandsgranska materialet. Jag har även garanterat integritetsskydd så långt det är möjligt (bilaga 2). Samtliga föräldrar har gett sin tillåtelse till att deras barn får delta i studien. De forskningsetiska krav som är antagna av Humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet kan därmed anses vara uppfyllda (HSFR,1996).

Att eftersträva att vara en annan persons synpunkt trogen är att eftersträva att agera etiskt. Att eftersträva konfidentialitet är att eftersträva att agera etiskt. Att eftersträva pålitlighet är att eftersträva att agera etiskt. Det är omöjligt att inskränka etiska överväganden till ett kapitel eller avsnitt. Etiska överväganden måste faktiskt göras redan från början och är sedan invävda i metodikens alla steg (Ely,1991, s 239).

6. Resultat

Resultatet av min studie är baserat dels på en inledande litteraturstudie, dels på observationer och analys av mitt eget praktiska arbete som specialpedagog. Resultatsammanställningen vid analysen av min praktik innehåller ibland även hänvisningar till annan forskning eller andra författare som haft direkt betydelse för mitt sätt att tänka och arbeta. Anledningen till dessa hänvisningar är att jag velat tydliggöra påverkansfaktorer som ligger utanför själva undervisningssituationen.

6.1 Litteraturstudier

Den första delen av min undersökning består av en litteraturstudie. För att förbereda min analys av de pedagogiska dokumentationerna och få en grund för att kategorisera och strukturera upp denna, fokuserade jag på autism ur ett upplevelseperspektiv. Den fråga som var intressant att ställa ur ett specialpedagogiskt angreppssätt, var vilka *pedagogiska konsekvenser* kunskaperna om detta upplevelseperspektiv sedan fick när det gäller undervisning inom bildämnet.

6.2 Autism – med fokus på upplevelseperspektivet

På senare tid har allt fler personer med autism börjat beskriva sina egna upplevelser, och kunskaperna om hur tankar och känslor *upplevs* hos dessa personer ökar. Powell och Jordan (1998) menar att människor med autism liknar varandra på det sättet att triaden av symtom (Wing, 1996) som är typiska för tillståndet, är gemensam. De poängterar dock att de också är individer och att deras svårigheter att delta i socialiseringsprocessen kan betyda att de är mer individualiserade och överkänsliga i sin utveckling än andra barn.

Författarna anser alltså att det finns ett *annorlunda* sätt att tänka och lära sig – ett ”autistiskt” sätt, även om detta sätt inte är exakt lika hos alla personer med autism. Powell och Jordan redogör för fyra inbördes relaterade dimensioner; *perception, att uppfatta omvärlden, minne och känslor*. De menar att inom dessa dimensioner förblir personer med autism på en nivå som är operationell men inte reflekterande. Det finns en svårighet att komma upp till en nivå där de kan reflektera över sina handlingar. Författarna skriver att det som gör autism så unikt är att problemet finns just i dimensionernas inbördes förhållande. De menar att *orsakssammanhang faller isär*, vilket utgör svårigheten. Peeters (1998) skriver att människor med autism har en annorlunda kognitiv profil, och med det menas att deras hjärna behandlar informationen på ett avvikande sätt. De hör, ser och känner, men deras hjärna handskas med denna information på ett annorlunda sätt. Ett av författarens grundläggande antaganden är ju att personer med autism har en annan syn på verkligheten, men han menar också att de – trots individuella olikheter - behöver en likartad typ av pedagogisk strategi.

Autistiska personers avvikande kognitiva mönster kan sammanfattas på följande sätt. Barn föds runt om i världen med en biologiskt programmerad förmåga att lägga mening till perceptionerna med bara ett minimum av social stimulans. Tack vare denna förmåga föredrar de intuitivt mänskligt ljud och i sinom tid analyserar de och förstår mänsklig kommunikation och börjar slutligen själva kommunicera. Tack vare denna förmåga lyckas de också att först förstå det mänskliga beteendet och sedan i takt med förståelsen att själva bete sig på socialt acceptabelt vis. Det är just denna biologiska förmåga som är påverkad hos personer med autism. Förmågan ”fattas” inte men den är störd. Många människor med autism kan faktiskt i viss mån förstå mening som uttrycks genom kommunikation, socialt beteende och fantasi. Deras svårighet att förstå meningen kan finnas på en högre nivå (Peeters, 1998, s 38).

Lena Nylander (1998) understryker att autism är ett neurologiskt grundat handikapp. Hon betonar att forskning och fakta pekar på att det är fråga om avvikelser i olika delar av hjärnan, avvikelser i flera olika bansystem och flera olika neurokemiska störningar. Att fynden är olika talar inte *mot* att problemen sitter i hjärnan, men innebär kanske att förändringen är utbredd och att det inte är så enkelt som att en viss bit av hjärnan är ”trasig”, menar hon. Lögdahl (1998) hävdar också att ett autistiskt handikapp innebär att man har ett annat sätt att tänka, vilket gör att man får en annan bild av verkligheten, en *annan* verklighet. Tankandet är under tidiga år helt konkret och delad uppmärksamhet, förelöpare till empati eller intuition, saknas ofta, skriver hon. Vidare är symboltankandet extremt svårt, att förstå budskap ”mellan raderna” är omöjligt, begreppen betyder inte samma sak som hos oss.

De mest olika människor jag känner till är personer med autism. Olikheten är grundläggande med ett kvalitativt annorlunda tänkande. Erfarenheterna kan göra att en person med autism med åren kan lära sig vara ganska lik men bakom det inlärdas finns det annorlunda tänkandet, olikheten (s 210).

Mandre skriver i samma bok, att det kan vara svårt att förstå, att en person som är oerhört verbal samtidigt kan sakna förståelse för kommunikation och samspel med andra människor. Hon menar att den mentala koordination som finns mellan människor inte utvecklas av sig själv hos personer med autism. Den måste läras in. Brister i denna mentala koordinationsförmåga påverkar tankandet, språket och socialiseringen, understryker författaren. Mandre skriver också att bristande förståelse för att människors olika ansiktsuttryck kan skifta med olika sinnesstämningar, kan framkalla rädsla och förvirring hos personer med autism.

Att skapa meningsfullhet

Liksom Powell och Jordan (1998) skriver Peeters (1998) att många människor med autism inte upplever sammanhang, att de ser få logiska förbindelser och att de har intryck av att deras liv till största delen dikteras av slumpen, det oväntade, sådant som de inte kan få grepp om. Författaren konstaterar dock att många repetitiva och begränsade beteendemönster är mindre galna än vi tror. Bakom dessa beteenden finns motiv och tankegångar som är försök att skapa meningsfullhet. Peeters summerar dessa (s 186-189), utan att göra anspråk på att prestera en fullständig förteckning. Listan är intressant för min frågeställning, så jag återger den här i något förkortad form.

1. **Att göra en sak för nöjes skull.** Exempelvis njuta av mönster, strukturer, att ställa upp saker på rad. Bisarra motoriska beteenden (viftanden, snurranden, en del självskadande beteenden) kan vara en form av självstimulering.
2. **Att verkställa en oemotståndlig lust.** ”Det är som att släcka törsten”, var det en person med autism som sa. Man svarar på kommandon som hickas fram från de subkortikala strukturerna. Vissa motoriska tics tjänar först en speciell funktion, för att senare bli automatiska. Detta fenomen kräver en djupare förklaring och Peeters ger en mer ingående beskrivning på s 186:

Att lida av ”tvångsmässiga tankar” kallades förr ”mental hicka”. Man är på så sätt offer för en elektrisk ”ministorm” i hjärnan. Det är tydligt att personer med autism plågas mer än andra av ”tvivel” och ett behov att ingenting förändrats. Detta kan ge dem en lugnande känsla av att allt är i sin ordning, men i vissa fall kan de drabbas av ”kontrolleringstvång”. Då tar den ofrivilliga primitiva subkortikala hjärnvävnaden över. I stället för medvetet viljande och väljande tankar kommer tankar och handlingar i ”hickningar”.

3. **Att undvika misslyckanden och försvara sig mot det som är svårt och pinsamt.** Det innebär exempelvis repetitiva lekar och beteenden. Man kan inte misslyckas med det man själv valt. Kompensation för det oförutsägbara i det vanliga livet. Man skadar sig själv för att slippa ifrån en värre plåga.

4. **Att lära sig mer om världen på sitt eget sätt.** Att lära sig genom känslan, att röra vid saker och ting för att kontrollera vad de ser och hör. Att samla fakta, eftersom fakta är säkra men idéer är ofta för flexibla.
5. **Reaktion på stress.** Att falla tillbaka på ritualer och vanor kan hålla rädsla på avstånd och under kontroll. Ju svårare en situation blir, desto mer hyperselektiva blir personer med autism i sin uppmärksamhet, och desto mer fixerar de sig vid detaljer.
6. **Att ge efter för lusten att undersöka, parat med låg utvecklingsnivå.** Personer med autism stannar ofta mycket längre i en viss utvecklingsålder. De kanske undersöker föremål genom att stoppa dem i munnen, under en längre tidsperiod.
7. **Att bevara förutsägbarheten.** Sökande efter stabilitet. Världen som de förstår så litet av måste fortsätta att vara sådan som de först såg och uppfattade den. Den får inte förändras mycket på en gång.
8. **Att kommunicera genom beteenden.** Vissa slag av självstimulering kan uttrycka ett behov av snabbare respons från de professionella. Ett annat exempel är att rastlöshet kan tolkas av föräldrarna som hunger, törst eller trötthet.
9. **Att fly från en svår situation.** Repetitiva beteenden och ritualer kan vara undanmanövrer. Exempel på detta kan vara att man ställer frågor, vilket gör att den andra personen då slutar prata, och släpper förväntningarna på en själv en stund.

Tvångsmässiga reaktioner

Britta Alin Åkerman och Ingrid Liljeroth (1998) påpekar att i alla beskrivningar av de svårigheter elever med autism har, ingår de tvångsmässiga reaktionerna. De benämns olika, som stereotypier, fixeringar, ritualer, repetitiva beteenden, behov av oföränderlighet och motstånd mot förändringar. Författarna menar att tvångsmässighet bygger på behov av trygghet och handlar om polariteten kaos–ordning. De förklarar att kreativiteten och växande kräver en dynamik mellan kaos och ordning. Kaospolen bidrar med kraft. Bergström (1995) kallar den kraftresursen. Där finns också medvetandet och den har sin förankring i hjärnstammen. I den vänstra hjärnhalvans bark finns ordningspolen eller kunskapskraften. I dynamiken mellan dem, i det limbiska systemet, finns jaget förankrat. Det är i jaget kraftmätningen uppstår och formas som idéer, kreativitet och handlande. Där finns anknytning till känslor och upplevelser. Om denna dynamik inte fungerar blir utvecklingen begränsad eller hindrad, fortsätter Alin Åkerman och Liljeroth. Tvångsmässighet innebär att inte klara upplevelserna vid kaospolen - det oförutsedda – utan stanna i ordningspolen och bli statisk. Om kaos tar överhand upplevs förvirring, rädsla och ångest, något som kan resultera i panik och aggressivitet. Om dynamiken är bruten, som den troligtvis är vid autism, fångas individen upp i endera polen och får svårt att röra sig naturligt mellan dem, förklarar författarna.

Mentalisering – theory of mind – och social blindhet

Genom att iaktta hur tingen ter sig utifrån försöker vi gissa oss till den inre meningen. Vi kan oftast avläsa beteenden och ansikten och sedan ha hypoteser om vad folk tänker, känner och planerar. Personer med autism har svårt att avläsa känslor, avsikter och tankar. De är i stor utsträckning ”mentalt blinda”, eller socialt blinda. Peeters (1998) skriver att de helt saknar, eller bara har en underutvecklad form av ”mentalisering”. För dem är en handling rätt och slätt en handling, eftersom *avsikten bakom* handlingen oftast undgår dem.

Perception

Lögdahl (1998) skriver att man ibland hör att människor med autism lever i stark ångest, men att det snarare kan handla om en oerhörd förvirring, ett starkt oförstående inför en verklighet man inte förstår. Denna förvirring kan orsaka olika symtom, menar hon. Udda beteenden kan i bland härledas direkt ur en annorlunda perception. Man tolkar sinnesintrycken annorlunda och kan till exempel bli fascinerad av eller rädd för en färg, en yta, en struktur, ett föremål. Det man ser, hör, känner upplevs helt annorlunda än hos oss.

Hos personer med autism saknas den regelbundenhet i varseblivningen som utmärker den icke-autistiska formen för varseblivning. Regelbundenhet är en av de nödvändiga förutsättningarna för inläring, och detta får alltså konsekvensen att inläringen hos barn med autism blir försämrad, skriver Powell och Jordan (1998).

Om barnet med autism har svårt att uppfatta det regelbundna mönstret i världen "där ute" eller att dela en omvärldsomfattning där dessa mönster bokstavligen pekats ut och ges innebörd, då är det inte förvånande att de försöker införa regelbundenhet och förutsägbarhet genom att stereotyp ordna sin värld (s 19-20).

Åsikten är att det finns en inbyggd perceptionsstörning som innebär att världen på något sätt ses objektivt, på ett sätt som inte bara är i avsaknad av social innebörd, utan också saknar emotionell riktning. Detta innebär att ett föremåls fysiska egenskaper kan vara viktigare än dess funktionella, emotionella eller sociala betydelse. Sociala och emotionella stimuli ger kanske aldrig upphov till några intuitiva insikter om andra, eller ens om sig själv, och de kan därför ha svårt för att direkt uppfatta någon annans glädje eller förtvivlan. Med god undervisning kan de kanske lära sig att känna igen och reagera på sina egna känslor och tillämpa dessa begrepp på andra, menar författarna. Det är individuellt vilken sinneskanal som fungerar bäst för en människa när det gäller att ta in sinnesintryck och minnas dem, menar Mandre (1999). Hon skriver att de flesta människor kan ta in information genom flera sinneskanaler samtidigt, medan andra bara klarar en av kanalerna åt gången och att det är viktigt för inläringen att man presenterar det som ska läras genom de sinneskanaler som bäst lämpar sig för individen: Genom talat språk, skrivet språk, bilder, teckenspråk, gester, melodier eller rytmer, genom att personen själv får göra, etc. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) menar att arbete med sinnena bör liksom kommunikation, genomsyra allt som görs, och bli en del i innehållet främst för yngre elever och elever med grav utvecklingsstörning. Dessa områden behöver föras upp till en medveten nivå, anser författarna. Enligt Rudolf Steiner (i Neuschütz, 1997) har människan *tolv* sinnen och inte bara de fem som man vanligtvis talar om. De tolv sinnena är:

Beröringssinnet – känseln

Livssinnet – vitalsinnet

Egenrörelsesinnet – muskelsinnet

Jämviktssinnet – balanssinnet

Luktsinnet

Smaksinnet

Synsinnet

Värmesinnet – temperatursinnet

Hörseln – tonsinnet

Språksinnet – ordsinnet

Tankesinnet – begreppssinnet

Jagsinnet

Steiner menar att barn med autism har svagheter med livssinnet. Deras själ uppfattar inte kroppen som sig tillhörig, och barnet behandlar då ofta den egna kroppen som något utanför.

Minne och problemlösning

Individer med autism upplever naturligtvis sin omvärld. Deras sätt att uppleva tyder på att även om de är medvetna om att saker händer, är de inte medvetna om att dessa saker händer *dem*. Relationen mellan självet och upplevelsen är unik vid autism. Högfungerande vuxna med autism beskriver denna känsla av att saker händer som om de såg en videofilm av livet, snarare än att vara aktivt involverade i det, enligt Powell och Jordan (1998). Minnet av händelser får därför inte ett personligt innehåll och inläringen blir vanemässig och mekanisk, påkallad av omgivningen, läraren eller av den föregående handlingen. Powell och Jordans hypotes är alltså att det är den egna bedömningen/utvärderingen av ny inläring som saknas vid autism. Ritualer och rutiner är således inte bara ett sätt att skapa regelbundenhet i en annars perceptionsmässigt förvirrande värld, de är också ett sätt att reaktivera minnessekvenser och hjälpa fram sin egen inläring, menar författarna. Deras idé är att barn med autism inte har svårt med minnet i allmänhet, men att de har ett dåligt *personligt* minne av händelser. Eftersom denna personliga dimension saknas blir konsekvensen att det blir svårt att spontant söka i minnet efter detaljer i en händelse, och barnet måste därför förlita sig på att omgivningen ger det direkta ledtrådar. Mandre (1999) skriver att tänkandet är beroende av minnet. Minnet är inte bara avbildningar av verkligheten som lagras utan i själva verket finns flera minnesfunktioner som lagrar olika sorters information. När man återkallar minnen rekonstruerar man, snarare än återkallar, minnena, menar hon. Vidare framhåller hon värdet av att tänkandet får näring i form av erfarenheter och upplevelser.

Om vi inte erfar något har vi inte heller något att minnas. För sin utveckling behöver tanken variation. Om vi ständigt erfar det samma utan variation, stelnar tanken och tänkandets dynamik upphör. (Mandre, 1999, s 121).

Problemlösning är inte helt enkelt för personer med sådana störningar som förekommer vid autism, DAMP eller AD/HD, menar Mandre (1999). Hon skriver att det ibland till och med kan vara svårt att upptäcka vari ett problem ligger. För att kunna hitta en lämplig problemlösning måste man kunna hämta fram tidigare erfarenheter ur minnet samtidigt som man väger och värderar dem mot varandra och mot ny information. Många gånger löser människor med svårigheter inom dessa områden problemen genom att ta till första bästa lösning och utan att alls reflektera över konsekvenserna, hävdar hon. Evans (1998) beskriver hur pedagoger arbetar med undervisning om problemlösning inom ett friluftsprogram för elever med autism. Följande rubriker ingår:

- Beskriva problemet
- Klargöra problemet
- Visa en metod eller närma sig ett sätt att lösa problemet
- Ge stöd och uppmuntran
- Acceptera alla försök och belöna dem
- Hjälpa eleverna att bli medvetna om sina framgångar
- Uppmuntra variation
- Öka svårighetsgraden
- Reflektion
- Öva färdigheterna och uppmuntra generaliseringar

Evans betonar att det viktiga är att vi fortsätter att utvecklas och inte glömmer att det inte är det vi gör som är det viktigaste, utan *hur* vi gör det.

Känslor

Powell och Jordan (1998) hävdar att det verkar vara så att förmågan att använda emotionella tillstånd för att skapa en personlig mening i någon mån är skadad hos personer med autism. Det blir därför svårare att gå bortom den bokstavliga informationen och att uppmärksamma något annat än det som ”lägger beslag” på uppmärksamheten.

Det gör också både de egna och andras intentioner osynliga och därför föredrar barnet med autism repetitivt beteende framför sådant som innebär en genomarbetad problemlösning mot ett uppställt mål. Minnen kommer i mekaniska sekvenser av ledtrådar och händelser som är slumpmässigt associerade, snarare än i personligt meningsfulla berättelser som ger det egna livet innebörd, avsikt och kontinuitet. Slutligen förklarar det varför människor med autism kan ha starka känslor men ändå inte kunna använda dem för att styra sitt tänkande och sin inlärning (s 28).

Tidsuppfattning

Peeters (1998) vill framhålla att personer med autism har svårt med tidsuppfattningen. Han skriver att människor med autism har svårt att först de abstrakta aspekterna på vår sociala interaktion och vår kommunikation. De har svårt att ”läsa mellan raderna” och att se bortom det bokstavliga. Så hur ska de kunna förstå vad ”osynlig tid” är? Människor med autism har allvarliga och förståeliga svårigheter med detta, något som inte kan förklaras enbart med en lägre utvecklingsnivå. Författaren menar att många beteendeproblem hör ihop med oförmåga att hantera tiden. Rädsla och panik kan hänga ihop med ovissheten när man inte vet vad som ska hända.

Kommunikation

Barn med autism förstår ofta inte vad kommunikation tjänar till. Peeters (1998) menar att oförmågan att förstå kommunikationens makt är ett allvarligt problem vid autism. Han tar också upp fenomenet *ekolali*, det vill säga en ordagrann upprepning av ord eller meningar, som ett exempel på vad som menas med en ”kvalitativt nedsatt förmåga” i definitionen av autism. Han poängterar att ekotal i sig, inte är ett väsentligt kännetecken på autism om det förekommer trots en högre utvecklingsålder. Han menar att för ett barn med autism och en mental ålder på fem år, är det inte normalt att fortfarande ägna sig åt ekotal. Ekolali kan dock vara meningsfullt för den som har autism. Det kan vara ett sätt att kommunicera för den som finner vårt språk för svårt – de talar på det sätt de kan, menar författaren. Problem som barn med autism uppvisar i sin språkutveckling är beroende av den kognitiva rigiditeten – de har till exempel svårt att spontant generalisera. Exempelvis är en ”stol” bara en *speciell* stol, och de har svårt att förstå att en stol som ser annorlunda ut *också* är en stol. Andra problem är ord som inte har någon absolut definition: exempelvis ”stor” och ”liten”. Sådana ord står ju alltid i relation till andra ord i en mening eller i sammanhang, och blir då genast svårare att förstå. Personliga pronomen, t ex ”jag” och ”du”, är också väldigt svårt att lära sig för personer med autism, eftersom detta också hänger ihop med den mentala flexibiliteten (Peeters, 1998).

Mandre (1999) skriver att det som är uppenbart hos många människor med autistiska tillstånd är att de processar informationen med ett steg i taget, så att samtalen inte flyter. Personen ser bara det som är helt uppenbart i en situation och inget därutöver, vilket gör att svaren ofta blir väldigt korthuggna.

När associationerna är annorlunda, när det är svårt att finna information i minnet och när samtal inte flyter på vanligt sätt, märks det att något inte stämmer med våra förväntningar på tankeutbyte. (Mandre, 1999, s 122).

Mandre (1999) påpekar också att ett språk är en grundförutsättning för att man ska kunna kommunicera sin inre verklighet och sitt tänkande till andra. Språket måste dock inte vara talat eller skrivet. De dövas teckenspråk är ett sätt att kommunicera tankar utan talat språk. Olika former av bildkommunikation är ett annat. Kroppsspråk och mimik kan vara mycket talande. Konstnärliga uttrycksmedel är också språk i dess vidaste bemärkelse, menar författaren.

Specialintressen

Fixering vid ämnen är mycket vanligt vid autism, skriver Alin Åkerman och Liljeroth (1998). Barnen frågar och frågar tills de har fått sitt kunskapsbehov tillfredställt. Hos barn med autism kan det ske utan behov av kontakt, och är ofta upprepanande utan nya inslag. Ibland kan det dock hos högfungerande med autism handla om ett genuint intresse, som leder till verkligt goda kunskaper, fortsätter författarna. I det pedagogiska arbetet är det viktigt att respektera att specialintressen som innehåller upprepningar skapar trygghet hos barnet, medan nya skapar kaos. Uppgifter för föräldrar, specialpedagoger och lärare blir därför att utvidga de aktiviteter som har anknytning till barnets ritualer, snarare än att förhindra dessa (Freltofte, 1999). Alin Åkerman och Liljeroth (1998) anser också att en bra utgångspunkt i undervisningen är att ta tillvara elevernas intresse. Detta gäller även sådant som har en tvångsmässig karaktär. När man tar tillvara vad eleven uttrycker är detta också ett sätt att visa respekt för honom, menar de. Det är emellertid inte lämpligt att låta eleven göra vad han vill utan att ingripa och komma med något nytt. Attwood (2000) anser också att specialintresset kan vara en stor tillgång, men att det gäller att begränsa och reglera tillgången till specialintresset så att det inte helt dominerar. Författaren menar att det kan användas för att öka motivationen, för sociala kontakter och ett framtida yrke. Peeters (1998) anser att ju fler aktiviteter vi kan erbjuda som är baserade på elevernas egna intressen, desto större utsikter har vi att motivera dem att arbeta.

Lek och fantasi

Barn med autism har en kraftig begränsning av fantasin med åtföljande begränsning av beteenderepertoaren. Detta är ett av de symtomområden som används av Wing (1996) för att beskriva autism. Författaren menar att värdet av verklig fantasi och kreativitet ligger i att koppla samman gångna och nutida erfarenheter och att planera för framtiden, från småsaker som vad man ska göra i morgon till stora planer för resten av livet. Hon betonar vikten av att hjälpa barnen att utveckla detta område, eftersom detta funktionshinder hos människor med autism har så breda och djupa konsekvenser för deras liv. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) skriver att eftersom människor med autism inte förstår mening och sammanhang i tillvaron väcks inte den motivation som måste vara byggstenen för intressen. Leken fungerar därför dåligt. De förstår inte lekens regler. Barnen har också svårt att låtsas för att de inte kan fantisera. Sättet att leka blir därför begränsat och stereotyp. Ett av de svåraste områdena för en elev med autism är lek som bygger på sociala färdigheter. Detta kan bero på att lek kräver tre funktioner samtidigt, nämligen användning av leksak, kommunikation och social imitation, anser Kathleen Quill (1995). Hon menar att man med observationer som grund kan strukturera leksituationerna och eleven lära sig hur man kan göra i en situation för att sedan successivt utveckla sin repertoar. Experimentella studier av lekförmågan hos barn med autism pekar på att sensomotorisk lek dominerar i denna grupp, även efter den verbalt mentala ålder då den avtagit bland icke-autistiska barn (Libby et al., 1995; Tilton & Otinger, 1964). Det som är mest utforskat när det gäller lek hos barn med autism, är begränsningen när det gäller låtsaslek, skriver Jordan och Libby (1998). Forskningen ger dock inga entydiga svar, och författarna menar att det inte är så enkelt att låtsaslek alltid saknas hos barn med autism, och att barnets lekbeteende återspeglar inte bara funktionshindret utan också barnets historia (till exempel om det har varit i kontakt med ”normal” lek med syskon eller andra barn och vilken undervisning det har fått) och den aktuella situationen (den mängd strukturerat stöd som behövs).

Skapande aktiviteter

Alin Åkerman och Liljeroth (1998) påpekar att många lärare känner osäkerhet inför att arbeta med skapande aktiviteter med elever som har autism, eftersom barnen saknar fantasi. Det innebär dock inte att avstå menar de. I stället gäller det att finna infallsvinklar till skapande aktiviteter så att eleven vill delta. Det finns i dessa många värden. De kan uppleva omvärld och sig själva på ett annorlunda sätt. Bild och färg innehåller många möjligheter. Allt ifrån att eleven upplever färger, lär sig använda pensel och gör något på ett papper till att eleven själv gestaltar något. Det finns elever som har begåvning på området och uttrycker sig genom bilder. Andra har emellertid också glädje av att måla, anser författarna vidare. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) avslutar sin bok med följande tänkvärda ord:

Om personer runt elever med autism är lyhörda och kreativa kan arbetet berika kunskapsutvecklingen inte enbart inom fältet utan också påverka hela det pedagogiska området. Elever med autism står för erfarenheter som kan fördjupa kunskaperna om alla människor med eller utan funktionshinder (s 163).

6.3 Vilka pedagogiska konsekvenser får kunskaper om upplevelseperspektivet hos barn med autism, när det gäller undervisning inom bildämnet?

Litteraturstudierna visar att barn med autism har ett mindre flexibelt sätt att förhålla sig till omvärlden än andra (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998; Mandre, 1999; Peeters, 1998; Powell & Jordan, 1998). Bristande flexibilitet är någonting som direkt avspeglar sig i skapande, kreativitet och fantasi, eftersom flexibelt tänkande oftast är en förutsättning för att dessa förmågor ska kunna komma till uttryck. En konsekvens som följer på denna kunskap är att pedagogens uppgift måste bli att försöka *utveckla* den mentala flexibiliteten. Vilka förutsättningar har då bildämnet att bli ett forum för att stimulera denna bristande flexibilitet? En bra bildundervisning kan ge många tillfällen till sinnesupplevelser, kunskaper och erfarenheter, problemlösning, experimenterande, valmöjligheter och variation. Mandre (1999) framhöll att just variation är viktigt för att tanken ska kunna utvecklas. Tänkandet behöver alltså näring i form av erfarenheter och upplevelser. Coping-förmågan, det vill säga förmågan att lösa problem som uppkommer i vardagslivet, kan också stimuleras genom att pedagogen medvetet tränar barnet att möta överraskningar, nya problem, olika situationer. Det är möjligt att leva ett liv utan att skapa egna bilder eller uttrycka sig på andra konstnärliga sätt. Det är fullt möjligt, men det innebär en begränsning och en nedsättning av livskvaliteten. Det är dock nödvändigt att kunna lösa problem som uppkommer i det vardagliga livet. Personer med autism har svårt att klara dessa oförutsedda problem eller händelser som uppkommer, och bör därför få möjligheter att träna detta under sin skoltid.

Inom bildämnet finns också goda möjligheter att arbeta med det konkreta, det visuella, det taktila och det sinnliga. Ofta är detta bra vägar för barn med autism, att uppfatta omvärlden på. Barn med autism uppfattar och tolkar sinnesintryck på annorlunda sätt och detta kan man som pedagog ta vara på inom bildämnet. Det udda, speciella och nya, har alltid eftersträvat inom konsten och en avvikande perceptionsuppfattning kan alltså bli en tillgång.

Trygghet är en förutsättning för att dessa barn ska våga och klara av att möta det oväntade. När barnet har svårt att se sammanhang och mening med det som sker, (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998; Lögdahl, 1998,; Peeters, 1998; Powell & Jordan, 1998) ökar behovet av trygghet och lustbetonade inläringstillfällen. Bildämnet kan bli ett forum där kreativa

processer stimuleras och utvecklas under trygga förhållanden. Medveten inplanering av inläringstillfällen, där barnen får möjlighet att utveckla dessa livsnödvändiga sidor. Hinder för att kreativitet ska kunna utvecklas är just rädsla, stress och osäkerhet. Något som dessa barn ofta upplever på grund av sitt funktionshinder. För att inläringstillfällena ska bli lustbetonade kan pedagogen ta vara på de intressen eller specialintressen som eleven har och bearbeta dessa inom bildämnet på olika sätt. Susanne Freltofte (1999) menade att det är viktigt att respektera att specialintressen som innehåller upprepningar skapar trygghet hos barnet. Inom bildämnet ryms stora möjligheter just till att arbeta med specialintressen. I ämnets natur ligger att man utgår från något intressant, bearbetar det med olika undersökande arbetsmetoder, tekniker och material. Arbetar man med fritt skapande innebär detta att barnet själv väljer motiv eller ämnesområde. Har barnet ett specialintresse blir ju motivet ofta baserat på detta. Min uppgift som pedagog blir att försöka vidga och bredda detta specialintresse. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) skriver om betydelsen av att aktivt arbeta med sinnen. De framhåller också att skapande verksamhet kan vara ett sätt för barnen att uppleva sig själva och sin omvärld på ett annorlunda sätt och vara till glädje för många.

Den kanske viktigaste erfarenheten inom litteraturstudierna är dock det jag *inte* finner. Litteratur där man mer ingående beskriver om skapande verksamhet för barn med autism, ur ett specialpedagogiskt perspektiv saknas, och därför känns denna uppsats värdefull för mig att skriva. Tidigare studier visar att barn med autism har brister i fantasi, kreativitet och föreställningsförmåga. De skapar men kommer med färre förslag, de är mindre varierade och de är mer verklighetsbaserade. De uppvisar bristande flexibilitet i sättet att tänka. Frågorna som blev intressanta att ställa ur ett specialpedagogiskt perspektiv var: Hur kan jag som pedagog arbeta för att *utveckla* flexibilitet, kreativitet och fantasi hos barn med autism? Hur kan jag utveckla och stimulera den fria skapande förmågan?

I en värld där normerna styrs av majoriteten sätt att vara och tänka riskerar den som är annorlunda att missförstås, utnyttjas, mobbas, ses som konstig och ställas utanför. I stället borde vi inse och respektera våra olikheter och ta tillvara allt det positiva som människor som tänker och fungerar annorlunda kan tillföra utvecklingen (Andersson, 2000).

6.4 Vilka pedagogiska strategier kan användas inom bildämnet för att stimulera och utveckla kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism?

Jag börjar med en analys av mina målformuleringar, eftersom det är målen som har styrt mitt arbete och skapat riktlinjer för de pedagogiska strategierna. De målformuleringar jag har funnit är desamma under hela tidsperioden 1996-2000, men ett par punkter har tillkommit efterhand som min medvetenhet om bildämnets potential har ökat. Jag var inte i det inledande skedet så medveten om möjligheterna till att stimulera kreativitet, fantasi och problemlösningsförmåga, utan var mer fokuserad på att stimulera det egna skapandet hos eleverna. Under sommaren 1999 förstod jag att det är viktigare att ha en riktning än ha ett fastställt mål. Skapandets karaktär innebär ju processer i förändring och att då sträva efter färdiga mål kändes inte längre lika relevant. Vad innebär det då att ha en riktning? Riktning innebär för mig vetskapen om att en utveckling hela tiden sker – en utveckling av eleven och en utveckling av mig som pedagog. Följande mål eller riktningar, som jag senare föredragit att kalla dem, har varit utgångspunkt för mitt arbete:

- Stimulera det *egna* bildskapandet hos barnet
- Öka bildseendet
- Stimulera kreativitet, fantasi och problemlösningsförmåga
- Ge grundläggande färglära och materialkunskap
- Öka självförtroende och koncentration
- Ge intresse för skapande verksamhet – ”ett redskap att uttrycka intryck”
- Ge upplevelser för alla sinnen

Dessa mål överensstämmer i hög grad med Skolstyrelsens *Mål att sträva mot i träningskolan inom ämnesområdet Estetisk verksamhet*. (Se bilaga 3).

6.5 Pedagogiska strategier

För att få fram och formulera de pedagogiska strategier som leder fram till de uppställda målen har jag utgått från de olika kategorierna; *målformuleringar, pedagogroll, lokal och miljö, process/utveckling, variation, inspiration, specialintressen, trygghet, lust, problemlösning, valmöjligheter, sinnesupplevelser, fungerande tekniker och material, hinder/lösningar*. De strategier jag sedan kunde utläsa ur dessa kategorier var följande:

- Skapa en trygg och lustfylld läromiljö
- Variera
- Inspirera och fantisera
- Utveckla och bredda intressen och specialintressen
- Utveckla och stimulera problemlösningsförmågan
- Ge sinnesupplevelser
- Arbeta processinriktat
- Ge praktiska kunskaper och erfarenheter
- Se möjligheter

De pedagogiska strategierna kommer nedan att beskrivas mer ingående för att sedan sättas in i en pedagogisk modell där sambandet mellan teorier, strategier, pedagogroll och mål visas.

6.5.1 Skapa en trygg och lustfylld läromiljö

En känsla av trygghet är viktig för alla människor. Barn med autism, som ofta upplever sin omvärld kaotisk, har kanske ett ännu större behov av trygghet för att kunna utveckla sin kreativitet. Barn med autism saknar ofta den trygghet som innebär att de ser sig själv i ett förutsägbart och meningsfullt sammanhang, och försöker då ibland skapa en slags yttre trygghet genom att få världen att förbli så oförändrad och så förutsägbar som möjligt. Detta misslyckas ofta i möten med andra människor, eftersom människor *är* oförutsägbara. Arbetet i målrummet hade naturligtvis kunnat bygga på principen att skapa en yttre trygghet, där samma material bearbetats varje gång, vid samma ställe i rummet, med ytterst få förändringar. Eleven hade då också noga förberetts på vad som skulle hända nästa lektion. Frågan blir då hur kreativitet, fantasi och den egna skapande förmågan hade kunnat stimuleras? Om allting är tillrättalagt och förutbestämt finns det inte heller något utrymme för egna tankar, handlingar eller problemlösning. Den trygghet jag har eftersträvat inom bildämnets utformning, är den trygghet som innebär att barnet vet att hon/han är accepterad och omtyckt för den hon/han är. Elevens trygghet måste botten i att hon eller han litar på att jag som pedagog inte utsätter barnet för någonting hon eller han inte klarar. Tryggheten växer också med de kunskaper eleven får om olika materials beskaffenhet och kunskaperna om hur olika tekniker fungerar. Det ligger en trygghet i att kunna och att veta. Hur skapas då denna trygghet som innebär tillit till pedagogen? För att lägga en bra grund till samarbete har jag bekantat mig med nya elever på skolan genom besök i deras trygga vardagsmiljö. En form av inskolning, där jag har varit tillsammans med eleven och dennes ordinarie personal i en klassrumssituation, på gården eller liknande. Eftersom jag har arbetat på skolan i många år, känner jag de äldre eleverna ganska väl och i dessa fall har inskolning ej varit nödvändig.

Själva rummet där bildlektionerna har sin plats är ett litet utrymme (2,5 m x 2 m) med glasfönster ut mot en lekhall. Vid ena väggen finns en diskbänk med arbetsbänk och vägghyllor. För övrigt består rummet av ett staffli och ett bord. Väggarna är gul-laserade och fungerar som upphängningsplats för bilder eller större spännpapper. Utanför rummet har vi gjort ett extra utrymme med hjälp av lagerhyllor. Rummets storlek har jag upplevt som tillräckligt när jag arbetat enskilt med en elev, men vid grupparbeten är rummet en aning för litet. Jag har märkt att det lilla utrymmet har skapat en trygg och omslutande miljö för många elever. Det känslomässiga klimatet är väldigt avgörande för hur arbetet i bildämnet ska utveckla sig. Lust och glädje har varit grunden till att eleverna ska vilja komma till målrummet. Tvång leder till kamp och konflikter och jag har i största möjliga mån försökt att undvika detta. De få gånger jag har använt mig av milt tvång, har inte lett till något positivt. Aldrig. ”Du kan leda en häst till vattnet, men du kan inte tvinga den att dricka” är ett ordspråk som är väldigt talande för denna situation. Om barnet inte har lust just då, är det lika bra att respektera och bekräfta detta. Bildämnet är inte bara målning, utan det kan lika gärna vara att bygga ett garage i sandlådan, gå till skogen och plocka pinnar, titta på bilder etc. Vi kan lika gärna öva kreativitet, fantasi eller problemlösning i dessa aktiviteter. För mig har det varit väldigt viktigt att respektera elevernas egna viljor och mitt arbete har byggt på att det ska vara lustfyllt att skapa. Humor kan vara svårt för en del barn med autism men min upplevelse är att de flesta tycker om att man busar eller skojar till sig. Det är dock väldigt vanligt att de talar om för *mig* att det är på låtsas, så att inte jag ska glömma det.

Meningen med att skapa kan ligga i just denna lust. May (1994) skriver att *glädje* är den känsla som uppstår i intensiva möten, där man är absorberad, fånglad eller totalt engagerad. En beskrivning av konstnärens eller vetenskapsmannen när de skapar, men också för att beskriva barnet som leker. Glädje definierad som den känsla som åtföljer ökat medvetande, som medföljer upplevelser att man förverkligar sina resurser.

6.5.2 Variera

Den strategi som har varit mest tydlig under hela undersökningsperioden har varit variation, vilket kanske är en aning förvånande i ett sammanhang där behov av struktur och upprepning ofta förespråkas. Barn med autism har väldigt lätt att ta till sig rutiner och detta har setts som ett hjälpmedel för inläring hos dessa barn. Problemet har dock blivit att barnen med autism fastnar i rutinerna i stället för att utvecklas vidare. Livet är inte förutsägbart och det är därför tveksamt om det är rätt att ge barn med autism den föreställningen. Ett bättre redskap borde vara att försöka hjälpa barnen att *klara av* förändringar som uppkommer. En tydliggörande pedagogik, där barnet får klart för sig vad som ska hända är naturligtvis helt riktig, men det är ju inte samma sak som att upprepa rutiner utan chans till utveckling genom variation. Nyckeln till all utveckling är variation och är därför ett krav inom alla områden som berör livet. Jag får hos Bodil Jönsson (1999) stöd för mina tankar. Hon skriver:

Inläring bygger på variation och variation i sin tur förutsätter att det finns något bestående, ett minne, en hållpunkt som man kan variera kring. Man påstår ibland att >>Repetition är all inlärnings moder <<, men det är inte en absolut sanning. Repetition kan hjälpa oss att hålla fokus, att ge fixa punkter som vi kan utgå från. Upplevda förändringar måste dock hela tiden till för att man ska kunna lära sig något. Variation är all inlärnings moder (s 54).

Redan på ett tidigt stadium (ht-96) förstod jag att intresset och nyfikenheten bäst kunde väckas och hållas vid liv, om jag varierade situationen i målarrummet. Första månaden lät jag eleverna arbeta med samma teknik två lektioner i rad. Sedan övergick jag till att byta varje lektionstillfälle. Jag upptäckte också snabbt att alla barn inte kunde följa samma planering, utan att jag fick utgå från varje barns individuella önskemål och förutsättningar. En annan erfarenhet var att det var bra att varva mellan målning och mer formbetonade, tredimensionella arbeten. Det är naturligtvis inte rimligt att helt nytt material eller en helt ny teknik ska presenteras varje gång. Under en kortare period kanske detta skulle vara möjligt, men sett ur ett längre perspektiv är det ingen lösning. Variation innebär att någon förändring i material eller teknik sker, men också att förändringen utgår från någonting eleven känner till, eller att materialen *kombineras* på nya sätt.

Under analysen har jag gjort upptäckten att alla strategier hänger ihop med begreppet variation. Stimulering och utveckling av flexibilitet, vilket i sin tur leder till ökad kreativitet och fantasi, kräver att förändring och variation medvetet planeras in i bildundervisningen. Tanken att det är bristande flexibilitet i tankeförmågan som orsakar eller bidrar till bristande förmåga till kreativitet och fantasi, har gjort att jag har fokuserat på att just stimulera flexibiliteten i första hand.

6.5.3 Inspirera och fantisera

På vilket sätt kan då barn med autism inspireras till skapande verksamhet? En del av mina elever har till en början inte alls förstått meningen med målning över huvud taget. Själva ”måleriarbetet” kunde för dessa barn ta 5-10 *sekunder*, och de övriga 29 minuterna och 50 sekunderna som återstod av lektionen, fick jag försöka att fylla med något annat som kunde locka dessa barn att vara kvar i målarrummet. Under dessa lektioner gällde det att ha flera alternativa valmöjligheter i beredskap. Det har inte heller alltid varit möjligt att vara kvar i rummet under hela passet. Vi har då avslutat lektionen och gått ut i lekhallen, gått ut på gården eller någonting annat. Viktigast har varit att behålla lusten och glädjen att vara tillsammans. Tvång av något slag är inte att rekommendera om man vill att eleverna ska bygga upp en positiv inställning till bildämnet. Målsättningen måste vara att barnen ska lockas att vara kvar längre och längre tid, för att så småningom utnyttja den fulla lektionstiden. Hur lång en lektion bör vara är alltså individuellt, men

min erfarenhet är att 30-60 minuter är lagom, beroende på intresse. För vissa barn har en kvart varit fullt tillräckligt.

Mina erfarenheter har varit att flertalet av de barn som inte har förstått syftet med måleri, tycker om att experimentera med vatten och färg vid diskbänken. Uppmärksamheten och koncentrationen ökar om det händer någonting spännande som fångar sinnen. Stort spännpapper på väggen som sprutas med färgfyllda blomsprutor har också varit populärt. Stora penslar, rullar, mycket färg, stora papper i olika färger är andra sätt att väcka uppmärksamheten. Inspirationen för de flesta barn har i början legat i själva materialet eller tekniken. För barn som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå har material och teknik varit det enda sättet till inspiration jag har kunnat observera. Dessa barn har haft svårt att aktivt välja och varit beroende av att jag som pedagog inspirerat dem.

Andra källor till inspiration som jag har funnit i min analys av de pedagogiska dokumentationerna är *konstbilder, konstböcker eller böcker om skapande verksamhet*. Det har varit min ambition att ge inspiration genom konstbilder, en önskan att visa bilder som skapats för att uttrycka äkta känslor eller stämningar hos konstnären. Bilder som gjorts av konstnärer utan den rent kommersiella baktanken. Jag kan bara konstatera att jag inte har lyckats särskilt bra med denna uppgift. Endast två av mina elever har visat en *aning* intresse och pliktskyldigast bläddrat i konstböcker eller tittat på konstbilder på konstmuseet. Däremot har det funnits ett stort intresse hos flera elever för tecknade seriefigurer, framför allt Walt Disney's figurer, men också Bamse och Alfons. Barn med autism skiljer sig i denna fråga inte från barn i den vanliga förskolan eller grundskolan enligt mina erfarenheter. Det finns någonting hos Disney's tecknade filmer och serier som fascinerar barn (och vuxna) och detta intresse finns även hos många barn med autism. Varför det förhåller sig på det viset ska jag inte närmare gå in på i denna uppsats. Intresset för serier och filmer har jag i stället försökt att uppmuntra och utvidga. Alla bilder är bilder som är värda att ta på allvar. Det har inte varit min uppgift att fungera som en "censur" för "bra" eller "dåliga" bilder. Det viktiga har varit att ta elevernas intresse på allvar och att visa respekt för deras val. Jag har alltså använt mig av *serietidningar, filmtidningar och barnböcker* för att väcka inspiration. Med utgångspunkt från till exempel Disney's bilder har jag försökt utvidga bildseendet. Vi har studerat bilderna noga – färger, detaljer, humor, handling, känslor etc. Två av mina elever har velat måla av Disneybilder och vi har tillsammans gjort detta. Både jag och eleven har till en början hållit i penseln, för att eleven så småningom självständigt har målat av bilden. Jag har här arbetat direkt med flytande vattenfärg och undvikit blyerts och suddgummi för att inte eftersträva den perfekta linjen. Disney i en "målerisk" variant har blivit resultatet.

Andra barns bilder eller tredimensionella arbeten har också varit ett väldigt bra sätt att inspirera eleverna. När bilderna eller föremålen finns att beskåda på hyllor eller på väggar väcker de intresse och nyfikenhet. Det är viktigt att också åskådligt material finns synligt i målarrummet eftersom tillgängligheten styr valet många gånger. Ofta har andra elevers arbeten lockat till att man själv har velat göra likadant. Det roliga är att eleverna oftast har utvecklat, och gjort sin egen variant av förebilden. Detta skulle jag vilja kalla en form av kreativitet.

Naturen, naturmaterial, och skrot är en av bildämnets absolut främsta inspirationskällor. Jag har ofta gått på jakt efter material tillsammans med mina elever, och vi har letat i förråd, i köket, ute eller i soprummet. Ofta har fynden lett till nya idéer och tankebanor. Om man har snabba impulser väcker en lång pinne, ett hjul, en gammal duschslang många nya associationer.

Utställningar på konstmuseer eller andra kulturinstitutioner är en inspirationskälla som vi har använt oss av några gånger. Det är oftast inte själva utställningen som har inspirerat, utan miljön runt omkring. De stora ytorna, ekot, höjden till taket, kristallkronorna, bussresan dit... Allt detta är dock upplevelser och erfarenheter som vi sedan kan använda i den skapande verksamheten.

Under våren 2001 har vi planerat att inleda ett samarbete med konstmuseet, där vi kommer att göra regelbundna besök och få ”guidning” av en museipedagog. Vi har också en egen utställning inplanerad på det lokala biblioteket.

Specialintressen och intressen för olika föremål, kan användas som en utgångspunkt och inspiration för fortsatt arbete i bildämnet. (se vidare 6.5.4)

Tvärgrupper inom bildämnet är en väldigt bra källa till inspiration. En elev som har svårt med egna initiativ eller saknar större intresse för måleri kan få större utbyte av bildämnet genom att arbeta i en grupp. Inspirationen kan öka om de får tillgång till fler sinnesintryck och social samvaro i en glädjefull miljö. Gruppen arbetar tillsammans och resultaten blir därför mer synliga på papperet. *Mycket* färg, färg som blandas, färg som flyter ut, material som känns på olika sätt, luktar på olika sätt, blir föremål för samtal och inspiration. En tydlig ”bieffekt” av arbetet i tvärgruppen har blivit att personalen har utvecklat sin kreativitet och sitt mod att experimentera. I början var nästan alla rädda att göra ”fel,” att inte kunna, men eftersom vi hela tiden har arbetat tillsammans med kravlösa tekniker och material på ett experimenterande sätt, har rädslan släppt. För de flesta vuxna verkar rädslan som det största hindret för den egna uttrycksförmågan, och som bildpedagog i en grupp måste man vara beredd att även arbeta med de vuxnas blockeringar. Detta sker på samma sätt som för eleverna.

Vad gör man om eleven inte låter sig inspireras eller börjar tycka om att måla? Mina erfarenheter pekar på, att *alla* barn med autism inte kan lära sig att uppskatta målning, även efter upprepade försök att stimulera till denna aktivitet. För dessa barn kan bildämnet se ut på andra sätt. Bildämnet är inte bara färg och form, utan kan även bestå av andra medier. Videokamera, video, TV, data, kamera, fotografier, bilder av olika slag, sinnesupplevelser, spel, samtal, lek är alternativ till barn som absolut inte vill arbeta med de traditionella materialen inom färg och form.

För att stimulera fantasin, det vill säga förmågan att föreställa sig det som inte finns, har jag upplevt att det har varit lättare att utgå från konkreta ting eller händelser som redan finns i barnets föreställningsvärld. Eleverna som jag har lekt eller fantiserat med, har inte haft något som helst intresse att leka någonting som de inte känner till, vilket kanske är naturligt. Om jag till exempel har föreslagit att vi ska leka att en förtrollad blå häst kommer, så har detta inte mottagits särskilt positivt. För att leken ska ha något intresse ska den handla om händelser som barnet kunnat relatera till. Antingen självupplevda händelser eller saker de sett på TV eller film. Besök på tivoli, på biltvätten, jaga i lekparken, åka till England, klämma hakan i hjälmen, Star Wars etc. Saker som barnet upplevt och gärna bearbetar i lekens form.

En elev målade på ett väldigt aktivt sätt, vilket fick mig att föreslå en handling i bilden. Jag skrev, tillsammans med denna elev berättelser omkring bilderna. En av sagorna såg ut på följande sätt:

Sagan om monstren i lekparken

Det var en gång en lekpark. I parken fanns det rutschkanor med höga stegar. En pojke som hette Bill brukade leka i lekparken. En dag när Bill åkte i rutschkanan kom det ett *gult* monster och sprutade gul färg över Bill och rutschkanan, och alltihop blev gult. Sen kom det *röda* monstret med bläckfiskarmarna och målade röd färg med sina långa armar. Till sist kom det *lila* monstret och räddade Bill. Nu var parken alldeles full med färg, så Bill gick hem.

Snipp, snapp, snut

Nu var sagan slut.

(99-10-06)

En annan saga var ännu kortare:

Sagan om den lilla gubben som fick sand i ögonen

Det var en gång en gubbe. Han var liten och glad. Han skulle åka rutschkana. Först klättrade han upp för stegen, och sen åkte han ner. Det var jättekul, tyckte den lilla gubben. Men andra gången när han skulle åka ner, då var det plötsligt någon som kastade sand i ögonen på den lilla gubben. SLUT.
(99-10-20)

Fantasierna och de påhittade historierna har oftast varit väldigt konkreta och med en del elever har fantasileken upprepats otaliga gånger med väldigt små variationer. Jag har dock märkt att det gått att långsamt bygga på lekarna med nya inslag om jag tagit det väldigt försiktigt, och inte gjort alltför stora förändringar.

6.5.4 Utveckla och bredda intressen och specialintressen

Många barn med autism har specialintressen eller fixerar sig vid olika ämnen. Bildämnet kan här ta till vara dessa intressen, vidga och bearbeta dessa ämnesområden på *olika* sätt. Konkret arbetsmaterial som varierar, det vill säga olika tekniker och material kan ge en bredd åt ett specialintresse som annars ofta upplevs som väldigt smalt av omgivningen. Att få tillåtelse att prata om, eller arbeta med specialintresset tillsammans med en intresserad vuxen, kan så småningom leda till att barnet känner sig färdig med detta område och börjar intressera sig för någonting nytt. Här gäller det för pedagogen att orka lyssna, att verkligen fundera ut hur specialintresset skulle kunna vinklas och utvecklas i den takt som passar eleven. Under tiden arbetet med specialintresset pågår kan pedagogen medvetet stimulera kommunikation, problemlösning, ge sinnesupplevelser och även ge praktiska kunskaper som materialkunskap, färglära eller erfarenhet av olika tekniker.

En av mina elever kan *exakt* säga vilken dag, till och med vilket klockslag han blev intresserad av sitt senaste specialområde *Star Wars*. Han brukar fråga mig vid vilken tidpunkt mitt intresse för filmerna började, men tyvärr har jag inte samma kontroll. Vi brukar se på inspelade *Star Wars*-filmer tillsammans ibland, och jag som aldrig tidigare hade sett någon av dessa filmer kan förstå att dessa filmer är ett specialintresse hos många. Eftersom det har alla ingredienser med spänning, fakta, fantasi i en lyckosam blandning. Andra exempel på specialintressen mina elever har haft under dessa år är: Kompositörer, hundar, handikapphjälpmedel, masker, bilar, biltvättar, bandspelare, ballonger, Alfons Åberg, Bamse, drömmar, Disneyfigurer, rånare, flygplan, riddare och snurrande föremål av olika slag.

6.5.5 Utveckla och stimulera problemlösningsförmågan

Coping-förmågan, det vill säga förmågan att hantera problem som uppkommer i vardagslivet, är olika för olika individer. Olösta eller dåligt lösa problem kan ge upphov till spänningstillstånd eller andra tillstånd som påverkar kroppen fysiskt eller psykiskt. Lange (1996) påpekar att det är viktigt ur ett pedagogiskt perspektiv att få kunskap om omgivningsfaktorer som samspelar med individens egna förutsättningar och ger positiva effekter för utveckling av coping-förmågan. Langes studie visar att coping-förmågan i vuxen ålder har betydelsefulla samband med upplevelsen av förhållanden under uppväxten. Resultaten av hennes undersökning visar att exempel på positiva påverkansfaktorer på denna förmåga kan vara en stimulerande miljö inom familjen, kulturella företeelser som teater, bio, konst, litteratur, liksom socialt och politiskt engagemang. Även fritidsaktiviteter och umgänge med vänner visade positiv utveckling. Lange anser att i en stimulerande miljö kan de ärftliga förutsättningarna för coping-förmågan utvecklas bättre.

I hemmiljö såväl i skolmiljö finns möjligheter att vuxna ordnar situationer där samspelet mellan individers förutsättningar och omgivningsfaktorer kan äga rum i avsikt att träna coping-förmågan. (Lange, 1996, s 56).

En tänkbar förklaring till att denna förmåga inte utvecklas maximalt kan vara utebliven träning i att lösa problem, menar hon. Förmågan att hantera problem som uppkommer i vardagen är en av de största svårigheterna barn med autism har, enligt mina erfarenheter. Många personer med autism blir så stressade i situationer där det inte blev som de förväntade sig, att de blir handlingsförlamade, blockerade eller får panik. När barnen har dessa svårigheter, grundade på deras brister i flexibelt tänkande, är det min uppfattning att dessa områden måste stimuleras under trygga förhållanden tillsammans med personer barnet litar på. Pedagogen får här uppstå alla krafter på att hitta lösningar där utvecklingen leder vidare. Det kan vara frestande att undvika situationer som är svåra, och i stället bara satsa på att försöka göra den omgivande miljön så förutsägbar och rutinbunden som möjligt. Barn med autism har väldigt lätt att *fastna* i rutiner och detta har på vissa håll setts som ett pedagogiskt hjälpmedel. Mina erfarenheter visar på att man ska bygga in förändringar innan de blir till nödvändigheter eller tvång.

SPECIALPEDAGOGIK är att ta hand om utvecklingsproblem i det vardagliga livet på ett sådant sätt att de processer stimuleras som leder till elevens mognad och växt (Axeheim, 1999, s 85).

Om man ska öka förståelsen för sammanhang och meningsfullhet är *varför* en viktig fråga. Ofta när jag har ställt frågan till elever med autism - varför man ska göra vissa saker, har de svarat; "För att det står på schemat". Om man har uppfattningen att tillvaron och livet styrs av slumpen, av schemat, av andra människor, och inte har en djupare förståelse för meningen med allt man gör i skolan, påverkar detta förmågan att vara kreativ eller nyskapande. Detta är, i och för sig, inte ett fenomen som är speciellt utmärkande för barn med autism. Inom den vanliga grundskolan arbetar tyvärr många elever med föreställningen att de gör det för att "fröken sagt det" eller för att "det står i lagen"... Frågan *varför?* är enligt min åsikt den mest väsentliga när det gäller förståelsen av meningen med livet. "Varför ska jag lära mig läsa?" "Varför ska jag hoppa studsmatta?" "Varför ska jag äta grönsaker?" Barn måste få lära sig vad som är bra för kropp och själ i ett livsperspektiv. Detta gäller alla barn, i högsta grad barn med autism, som ofta har stora svårigheter inom detta område. Pedagogen måste alltså *synliggöra meningssammanhang och orsakssamband* så att de blir tydliga för eleven.

Om en elev kommit med egna önskemål i bildämnet har jag försökt uppfylla dessa i största möjliga mån. I denna önskan ligger en tanke, en inre bild, som jag som pedagog har försökt att hjälpa till att lyfta fram och realisera. Här finns en inre drivkraft, en otroligt bra utgångspunkt för att träna problemlösningsförmåga, fantasi och kreativitet. Frågor som leder eleven framåt i utvecklingen av problemlösningsförmågan kan vara:

- Hur har du tänkt dig?
- Hur ska vi göra? Hur har vi gjort förut? Förebilder?
- Vad behöver vi för material?
- Var kan vi få tag på detta? Vem kan vi fråga?
- Hur blev det?

Genom att ställa dessa frågor hjälper vi eleven att verbalisera sina inre bilder, kommunicera, planera, minnas, experimentera, fråga andra, ta reda på fakta och att utvärdera. Framför allt har experiment av olika slag varit ett bra sätt att träna problemlösningsförmågan. Ibland har jag medvetet planerat in misslyckade försök, eftersom detta blir en övning i att det faktiskt inte gör så mycket att göra fel. Experimentet blev misslyckat, men vi lyckades lära oss hur man *inte* gör, att försöka på nytt och att inte ge upp.

Alla önskemål har jag inte kunnat uppfylla. En rullstol i naturlig storlek, eller en fungerande robot, som ser ut som Mel C, ligger utanför mitt kompetensområde. Då har jag i stället försökt att hänvisa till någon annan med dessa kunskaper. Drömmen om en rullstol håller nu äntligen på att bli verklighet med hjälp av slöjdläraren. Han har fått den äran och har kapacitet att klara detta, vilket jag är mycket tacksam för. Ibland har eleverna själva beslutat att överge sina stora projekt. De inser att de är alltför komplicerade och denna kunskap är också viktig att bära med sig. Insikten att det finns begränsningar och kunskapen att modifiera sina idéer, är bra att kunna om man är impulsstyrd och tror att *allt* går att göra.

6.5.6 Ge sinnesupplevelser

Barn med autism har oftast en avvikande perceptionsuppfattning och upplever och tolkar sinnesintryck på ett för oss avvikande sätt. Hur dessa upplevelser och tolkningar ser ut är naturligtvis individuella hos alla människor, och sett ur ett pedagogiskt perspektiv är det intressanta, hur man kan arbeta för att stärka sinnesutvecklingen och medvetandegöra denna för eleven. Vi upplever vår omvärld genom sinnen och för mig har det varit väldigt viktigt att arbeta med sinnesupplevelser av olika slag. Jag tror att detta har varit ett bra sätt för många elever att bli medvetna om sin kropp och sin omvärld. Boken om de tolv sinnen (Neuschütz, 1997) har jag just upptäckt, så i denna studie kan jag endast fokusera på de fem sinnen; *Beröringssinnet, luktsinnet, smaksinnet, synsinnet och hörseln*.

Beröringssinnet

En del av mina elever har varit extremt rädda för att kladda med färg eller andra material. De har nästan blivit hysteriska när de fått en liten färgklick på fingret, och genast velat gå och tvätta sig. Ett sätt att vänja sig vid färg på händerna har varit färg- och vattenexperiment. Vanliga blomsprutor som fyllts med tunn vattenfärg har inte upplevts så besvärliga att klara av, eftersom färgen inte är så tjock och täckande. En av mina ”färgrädda” elever sprutade färg med blomsprutan i skålar med vatten och doppade sen ner händerna i skålarna. Samma elev målade senare sig själv med färg ända upp till armhålorna. Viktigt är att aldrig påtvinga någon fingerfärg eller andra kladdiga saker. Fingerfärg går lika bra att måla med penslar, spackelspadar, rollar, valsar, smörknivar, eller svampar, för den som hellre föredrar det.

För elever som tycker om att kladda är det en lustupplevelse att få varm fingerfärg att doppa ner händerna i, eller nygjord play-doh som också är skön att baka med. När jag har arbetat med den elev som har en synskada, är det just beröringssinnet i första hand som har fått ersätta synupplevelsen. Material med olika taktil struktur – *ytor* som har varit släta, skrovliga, mjuka, blanka, sträva, vassa och så vidare. Olika *former* som rund, fyrkantig, trekantig eller olika *föremål* med olika karaktär. Färgen kan också blandas ut med material av olika slag. Sand, grus, spån, salt, socker etc, gör att upplevelserna berikas.

Luktsinnet

Luktsinnet är väl utvecklat hos en del av mina elever. De kan vara känsliga för starka eller ”konstiga” lukter. För att lära eleven mer om luktsinnet har jag i bland särskilt arbetat med olika dofter. Kryddor av olika slag, oljor och blommor är några exempel. Ibland har vi även gjort ”doftmålningar” som kanske luktar kanel och socker. Vi har också gjort experiment som har börjat lukta efter ett tag. Med spänning har vi öppnat burken efter ännu ett halvår eller så, och upptäckt att det luktar ännu värre. Av misstag stängde vi in några knippen rönnbär i en burk. De blev möjligare och möjligare och snart är det bara en vit luden massa kvar där inne som luktar ”pyton”.

Smaksinnet

Alla barn går igenom en period då de smakar på färg och kladdmaterial, en del befinner sig bara längre där. Samtliga elever i min undersökning har kraftigt minskat eller slutat smaka på färgen efter kortare eller längre tid. Jag kan här se en koppling till graden av utvecklingsstörning. Elever på en tidig utvecklingsnivå verkar behöva längre tid på detta stadium. Flera av mina elever hade redan kommit vidare i sin utveckling när de började i första klass, och har aldrig haft någon lust att smaka på färgen under mina lektioner. Det är viktigt att tänka på att materialet är giftfritt och inte innehåller smådelar om barnen äter färg. Gips är ej att rekommendera. För elever som äter färg kan det vara en fördel att arbeta vid staffli. Detta gör att ”målerisituationen” lättare skiljs från matsituationen, där man oftast sitter vid bord.

Om man har elever som är extremt hungriga eller sugna på sötsaker, kan det vara bra att undvika sockermålning eller florsockerfärg. Jag hade en elev som började äta färg igen när jag använde dessa material, och som hade väldigt svårt att sluta, trots att han egentligen hade kommit över denna utvecklingsperiod. Det kan vara förvirrande för vissa elever att använda ätbara saker i kombination med färg. Tryck med äpplen, lök eller potatis fungerade för de flesta av mina elever, men har blivit helt fel för andra. I detta fall måste man prova sig fram eftersom det inte går att säga något generellt.

Synsinnet

Synsinnet är kanske det av sinnena jag har bearbetat mest inom bildämnet, vilket är ganska naturligt. Bilder och färg är visuella. Upplevelsen av färger och bilder kan stimuleras på olika sätt. För en elev som är synskadad har de taktila strukturerna fått ersätta synintrycken.

Oftast har jag introducerat färger genom att utgå från grundfärgerna gult, rött och blått. Genom att blanda dessa färger kan alla de andra färgerna (utom svart och vitt) blandas fram. Färdiga blandfärger (grönt, orange, lila, rosa etc) har jag naturligtvis också använt, liksom svart och vitt. Neonfärger, som är starkt lysande, har varit väldigt uppskattade och ger en väldigt bra effekt på till exempel svart bakgrund. Färg som blandas i en skål med vatten är en fin synupplevelse som sen kan sparas i burkar eller flaskor som fortsatt ögonfröjd. Silver och guld, tyll i olika färger, snäckor, stenar, rötter, blommor, silkespapper, allt är stimulans för synsinnet. Collage, där man bygger på med flera lager av färg och material, är ett sätt att se hur samma bild hela tiden förändras beroende på vad du sätter dit. Stora spännpapp uppsatt på väggen med massor av färg på, är också ett sätt att stimulera synsinnet. Den undersökande, skapande processen lämnar där synliga spår efter sig, till glädje för det målade barnet, men även för andra elever som fortsätter att måla på samma papper. Vi har ofta gjort denna typ av gruppmålningar, där en efter en målar på samma målning.

Med utgångspunkt från kulturteorin där man anser att barn uppfattar och påverkas av de bilder som finns i den omgivande kulturen, har jag tagit vara på elevernas intressen av bilder. Jag har arbetat med att försöka utvidga bildseendet genom samtal och bearbetning av olika bilder.

Hörseln

Hörselintrycken kan uppfattas och tolkas annorlunda hos barn med autism. En del av mina elever är känsliga för ljud och samtliga vill ha dörren stängd till målrummet när de arbetar med skapande verksamhet. Jag har förstått att om man har svårt att sortera i ”ljudbruset” är det bra för mig som pedagog att vara medveten om dessa svårigheter, så att jag inte stör eleven med prat i onödan. När jag själv utbildade mig på konstskola var det väldigt noga att man respekterade varandra genom att vara tysta under arbetet. Det kan vara mycket störande om en person pratar

eller kommenterar det jag gör under en skapande process. Där gäller det att vara lyhörd. Musik under arbetet passar bra för vissa, medan andra bara blir distraherade. I bildämnet har jag arbetat med hörselsinnet genom att:

- tillverka instrument av olika slag
- måla till musik
- lyssna till ljudet som uppstår från olika material, strukturer och föremål
- sjungit sånger under målningen

6.5.7 Arbeta processinriktat

Min egen pedagogiska grundsyn i bildämnet har långsamt mognat fram under de senaste åren, men ibland har det hänt att en enskild händelse, ett möte, en föreläsning, en bok, eller en artikel har gett mig en tydlig ”aha-upplevelse”, som har påverkat mitt arbete eller fört mig framåt. Ett sådant ögonblick av ”klarsyn” drabbade mig när jag 1998 läste en artikel i *Bild i skolan*.

Artikelförfattarna diskuterade konstnärligt arbets sätt i skolan och de menade att en metod som samtidigt stimulerar lekfullhet och kognition är att försöka efterlikna *konstens arbets sätt*. Det innebär att eleven under arbetets gång successivt tar ställning till idé, innehåll och form - utan att behöva bestämma sig för målet. *Kunskaperna ryms i själva processen*.

Undervisningen i bild handlade främst om att träna och utveckla förmågan att se på problem och uppgifter med nya ögon, menade författarna. Det handlade om att göra bilder och tolka bilder på nya sätt, där ”nya” står för något självständigt, originellt och personligt. Att skapa konst, liksom att betrakta konst, är en kognitiv process som framförallt fokuserar på organisering, relatering och urval av omvärlden. Den kognitiva processen är det centrala – produkten betyder mindre. På så sätt tvingas eleven gripa tag i, bearbeta och kommunicera sina erfarenheter och förhålla sig till andras erfarenheter och yttre fakta (Berg & Marklund-Borg, 1998).

Artikeln fick mig att inse betydelsen av att arbeta processinriktat. Resultatet blir mindre betydelsefullt och *mötet* och de *kunskaper och upplevelser som uppstod under detta möte*, blev det som betydde något. På samma gång som detta blev uppenbart för mig, fick lektionerna ett långsammare tempo och jag själv ett större lugn. Tidsaspekten förändrades på något sätt. Jag insåg att jag inte behövde fylla varje minut med aktivitet. Processer behöver tid och reflektion, och den tiden var en del av undervisningen. Jag förstod att eleverna också behövde få tid att tänka och reflektera själva. Reflektionen var viktigare än att vi hade ett resultat i form av en bild att visa upp. Tid och uppmärksamhet är två viktiga saker pedagogen kan ge till eleverna. När man som jag har förmånen att arbeta individuellt med varje barn, är just uppmärksamhet och närvaro det jag har kunnat bjuda på. Har tiden upplevts som knapp, har detta lätt kunnat justeras tillsammans med klasslärarna. Det är en skön känsla att veta att vi har gott om tid. Om vi inte blivit klara har vi fortsatt nästa lektion, eller nästa termin. Fördelen med att arbeta med bildämnet regelbundet under en längre tidsperiod i den vanliga skolverksamheten, är just att det är lättare att arbeta processinriktat. Vid tillfälliga projekt, kanske i form av några få möten med en konstnär, fokuseras oftast på resultatet. Det är naturligtvis bra att komplettera den vardagliga bildverksamheten med mer tillfälliga projekt. Ett konstnärligt arbets sätt kombinerat med det specialpedagogiska förhållningssättet har varit en fruktbar konstellation.

”Människan utvecklas inte genom en rad förändringar som regelbundet följer på varandra, utan genom plötsliga utbrott av växt och kreativitet, och däremellan långa tider av stabilitet.”

(Moody, 1997)

6.5.8 Ge praktiska kunskaper och erfarenheter

För att kunna välja, variera sig, eller för att kunna vara kreativ och nyskapande behövs en grund av praktiska kunskaper och erfarenheter att stå på. Man behöver veta vilka olika material och tekniker som finns, hur materialen är beskaffade och hur de fungerar. Mediakunskap helt enkelt. Brit Paulsen (1996) menar att man måste få kunskap om olika medier och uttrycksmöjligheter, lära sig "alfabetet" i de estetiska ämnena eller aktiviteterna. Hon menar att de som uttrycker sig måste ha sådan kunskap om uttrycksmedlen att de har kontroll över verkningarna. När "alfabetet" väl lärts in måste man börja arbeta med den medvetna formen, det vill säga använda sig av "alfabetet" för att uttrycka de inre bilder man har.

Min grundtanke har hela tiden varit att jag måste ge eleverna en bas av praktiska kunskaper inom bildämnet. Under mitt arbete med C-uppsatsen (Sundbaum, 1999) blev denna tanke förstärkt och fördjupad. Jag kom i kontakt med Ross (1978) och blev väldigt inspirerad av hans tankegångar. Jag började förstå att bildämnet innebar mer än jag tidigare trott.

För att kunna skapa personliga bilder som fångar känsloupulser och bygger på känslointelligensen måste barnet få kännedom om egenskaperna hos de olika föreställande medierna, deras karaktär och möjlighet som uttrycksmedel. Som lärare i estetiska ämnen är detta en av våra huvuduppgifter (Ross, 1978, s 66, min översättning).

De flesta av mina elever har inte kommit till det stadium där de medvetet kan bearbeta inre bilder och uttrycka dem i bild och form, utan arbetar fortfarande med att lära sig "alfabetet" i mediakunskap. Alla elever ger dock uttryck för sitt personliga möte med olika material eller tekniker. Barn på en tidigare utvecklingsnivå skapar utifrån sina förutsättningar och lägger grunden till många erfarenheter om både sin kropp, sina sinnen och sin omvärld. När jag märker att eleven har utvecklats till att börja förstå att målningen kan resultera i något föreställande, har jag börjat samtala om bilderna på ett nytt sätt. Jag kommenterar då bilden utifrån detta föreställande perspektiv; "*Titta, det här ser ut som gräs!*" eller "*Är det här en buss?*" När barnet kan måla föreställande har min uppgift blivit att försöka lära barnet *se*. "*Hur ser det egentligen ut?*" "*Vilka färger är det?*" etc.

Jag har inte styrt motivval eller försökt påverka när det gäller bildens innehåll. I ett inledande skede av undersökningen bestämde jag mig för att försöka se hur bilderna skulle utvecklas om jag inte styrde motivvalet på något sätt, och detta är något jag har hållit fast vid under hela tiden.

Vilka fungerande tekniker och material kan då vara lämpliga att använda i bildarbetet med elever med autism? Ofta blir detta den *enda* intressanta frågan när man ska börja arbeta med bild för barn, men jag hoppas att min uppsats har gett en större bredd och ett större djup åt bildämnets funktion. Jag har inte arbetat temabundet och jag har speciellt velat undvika "pyssel" vid högtider. Ibland har jag dock låtit eleverna måla med "julens färger", "påskens färger", "höstfärger" etc. För mig har det varit väldigt viktigt att inte låta bildämnet bli ett forum för pyssel och knåp eller ett ställe där man gör dekorationer. Det material jag funnit mest användbart är flytande vattenfärg som finns på flaskor i olika storlekar. Färgen är giftfri, vattenlös, dryg och billig. Den går att blanda med *P. v A medium*, och blir då vattenfast. Detta medium kan också fungera som lim eller lack. Flytande vattenfärg kan också blandas med tapetklistor och blir därigenom tjockare. Fungerar då bra som fingerfärg och är också särskilt lämplig för arbete med collage, eftersom man kan fästa andra material i färgen. Blandar man den flytande vattenfärgen med salt, socker, florsocker, sand, vatten uppnås andra effekter. Färgen har alltså obegränsade variationsmöjligheter. Varierar man dessutom underlagen ökar möjligheterna ännu mer. Den egna fantasin är här den enda begränsningen. Jag har undersökt vilka olika tekniker, material eller projekt vi har arbetat med under de senaste nio terminerna och de är följande:

Ht-96

Målat vid staffli
Vått - i - vått
Gipsavtryck
Målat på plast
Gjort teckningsmapp
Målat på play-wood
Målat julkort
Målat på sandpapper

Vt-97

Målat på tapet
Väggmålning
Sockermålning
Monotypi
Väggcollage
Gipsat en arm
Målat med sand i färgen
Gjort en elgitarr i kartong
Målat på en stor palett av kartong

Målat med florsockerfärg
Målat på teypad kartong
Fingerfärg
Sprutmålning på spännpapp och wellpapp
Gipsbindor på kartong
Målat på notpapper till musik
Målat med diskmedel i färgen
Färg i plastficka
Monterat en tavla av lera

Ht-97

Målat på grå kartong
Play-doh och snäckor
Målat på en matta
Målat på kartor
Vått - i - vått
Teypad målning
Färgade papper/florsockerfärg
Målat på korkunderlägg
Målat en palett av kartong
Gipshand + gjutning
Gjutit gips i mjölkkartong
Målat med spån i färgen

Känt på runda saker
Målat med sockerlösning
Målat med julens färger och glitter
Väggmålning (spännpapp)
Bubbeltryck
Klippt ut *Bamse* bilder

Målat en teckningsmapp
Sprutmålning
Kulmålning med små och stora kulor
Färgexperiment
Collage av olika material
Collage av silkespapper
Fingerfärg
Tapetklisterfärg
Gipsat en tumme med gipsbindor
Täljt i gips
Gipsat en fot
Känt på olika material (snäckor, sand, stenar, makaroner, järnbit, skumgummi etc)
Känt på fyrkantiga saker
Målat med kritor och vattenfärg
Målat på wellpapp
Mörka-ljusa färger
Gjort en *Babarmask* med pipa
Gjort en ”*Bamse*-pärm”

Vt-98

Målat med svart och vit färg
Målat på notpapper
Vått - i vått
Målat med vaxkritor/vattenfärg

Målat på tyg
Målat på wellpapp
Måla på svart kartong med roller
Väggmålning på spännpapp

Måla med påskens färger
 Målat med vårens färger
 Målat gammal anslagstavla
 Guld och silverfärg
 Kulmålning
 Sprutmålning
 Målat på färgade papper
 Byggt med plastbokstäver
 Gjort *Mumin*mask med pipa
 Målat moraklocka (från slöjden)
 Gjort glasögon av ståltråd
 Ristat mönster i gips
 Gjort dockhuvud av plastboll
 Gipsgubbe av fotbollsavgjutningen
 Gipsmask (avgjutning av hela ansiktet)
 Gips-hand av gipsbindor
 Målat döds-kalle på svart kartong
 Kulmålning på tyg
 Sprutmålning på tejp-ad bakgrund
 Målat på smala kartong-bitar
 Klistrat *Bamse*- och *Alfons*-bilder
 Gjort *Bamse*pussel
 Färg i plastfickor
 Målat på masonit
 Målat på tejp-ad tyg-bit
 Fingerfärg
 Doftcitroner i trä
 Målat med sandfärg
 Tapetklistarfärg med sand
 Collage
 Guldfärg på tyg

Målat med neonfärger
 Florsockerfärg
 Målat på frigolitplatta – tryckt på tyg
 Målat med sommarens färger
 Målat på karta
 Neon-florsockerfärg
 Färgexperiment
 Vattenfärgkriter
 Cernitlera
 Gjort bokpärm till gåtbok
 Gjuttit gips i frigolit-formar
 Gjuttit gips i fotboll
 Gjort mobiltelefon
 Gjort *Fantomen på Operan*-mask av gipsbindor
 Gipskrok (Kapten Krooks hand)
 Målat en trågitarr (från slöjden)
 Linolium-tryck
 Målat på guld-papper
 Målat på strukturerat papper
Bamse-bilder – lika på lika
 Klipp-t i *Bamse*-tidningar
 Sorterat *Bamse*kort
 Känt på magneter
 Tapetklistarfärg
 Känselövningar (olika former)
 Känt på olika strukturer
 Känt på föremål i vatten
 Gjort teckningsmapp
 Målat på skumgummi
 Spelat in på bandspelare
 ”Kyrkfönster” av färg i plastfickor

Ht-98

Väggmålning
 Målat på wellpapp
 Målat med höstens färger
 Olika tjockhetsgrader på färgen
 Färgat papper
 Sprutmålning
 Sockermålning
 Silver- och guldfärg
 Målat på frigolit
 Gjort hjälm
 Gjort riddar-trustning
 Målat träsaker (från slöjden)
 Gjort riddarsköld
 Gjort meny och beställningsblock
 till restaurang
 Gjort ansiktsmask av gipsbindor
 Gjort droppflaska
 Slagit in paket

Sand i färgen
 Sockermålning på växtpapper
 Vått – i –vått
 Olika nyanser på färgen
 Julens färger
 Florsockerfärg
 Tapetklistarfärg
 Målat med silkespapper
 Målat med roller
 Gjort kropp till docka
 Gjort riddarhjälm
 Skål av papier-maché och ballong
 Gjort svärd

 Gjort *Tengil*-hjälm
 Klätt in en kanna i gipsbindor, saft av gips
 Gjort en Didjeridoo (instrument)
 Skämt-tandborste av sockerbitar

Kulmålning
Kritor + färg
Kulmålning på kartor
Målat en bokstav
Magnetbokstäver
Målat på färgad kartong
Monotypi
Viktryck
Känselövningar

Målat vid staffli
Handtryck
Målat på tapet
Målat ord
Gjort teckningsmapp
Fingerfärg på tapet
Blandat mörka och ljusa färger
Gjort figurer av silkespapper
Målat med olika sorters svampar

Vt-99

Målat med neonfärger
Målat på quiltat tyg
Målat med påskens färger
Kulmålning på karta
Fingertryck
Regnbågsfärger (*Bandella*)
Viktryck
Tittat på bilder i drömbok
Spelat in på band
Gjort en bandspelare i kartong
Målat gipsbindorna
Målat med silkespapper och tapetklister
Blandteknik (kritor, färg, play-do)
Gjort kuliss till videofilm
Gjort klockor
Gjort gubbe av piprensare
”Den galne professorn” (färgexperiment)
Fantomen på Operan-mask
Gipsat en tumme
Gjort gipshand/gipsfot
Gjort brandfackla i gips
Gjort cigarr i trä
Målat skylt till musikuppträdande
Silkespapper och neonfärger
Målat valborgsmässoeld

Målat på tejpat kryss
Svart/vitt
Målat på röntgenplåtar
Svamptryck
Collage
Målat på smörpapper
Gula nyanser
Målat ballonger
Målat en bandspelare – klippt ut
Gipsbindor på kartong
Målat med kritor
Sprutmålning
Monotypi
Målat ”filmklappare”
Målat ståbas (från slöjden)
Gjort mikrofoner av olika slag
Omröstning av finaste färgexperiment
”Korkade idéer”
Installation: *Rånaren Karlsson i fotbad*
Gips i gummihandske
Papier-maché på ballong
”Bomb” av träknapp, tejp etc
Blandat blå nyanser

Ht-99

Gemensam målning på stora papper
Vått – i – vått
Skrot på bräda
Målat på diabilbilder
Neonfärg i florsocker
Undersökt stenar och snäckor
Tittat på digitala bilder i TV
Titta i konstböcker
Målat med kalla färger
Målat med guld- och silverfärg
Fingerfärgsmålning
Gipsavtryck

Collage
Sprutmålning på vitt tyg
Målat på wellpapp
Tittat på bildspel
Målat på overheadplast
Viktryck/vått –i – vått
Målat ”millenium”-tyg
Collage av notpapper
Målat med temperablock till musik
Tryckt bokstäver
Gjort mikrofon och stativ
Målat på en overall

Gjutit gips i gamla stövlar
Gipsavtryck i sand
Gjort vit käpp till synskadad
Målat med akrylfärg
Läst om konstnärer
Gjort periskop
Gjort kuliss till videofilm (slott)
Gjort riddarsköld
Gjort riddaryxa
Målat och skrivit en historia
Målat med julens färger
Målat *Jafar*
Sand i färgen
Måla tgipstryck
Färgexperiment
Målat med play-do i färgen
Monotypi

Gipsskulptur med smörknivar
Gipsat ett ben
Målat på frigolit
Gjort *Jafar*-stav
Gjort vit käpp med hjul
Målat på spegel
Gjort riddarhjälm
Gjort trumset
Gjort teckningsmapp
Målat på sockerlösning
Trolldeg
Gjort hypnos-stav
Gipstryck i play-do
Oljepastellkritor + färg
Kulmålning på bricka
Handavtryck
Målat på tapet

Vt-00

Play-do
Collage av silkespapper
Skattjakt
Lekt med biltvätten
Monotypi
Collage av tapetmålningar
Gjort svandamm av trolldeg
Målat på trolldeg
Collage av klisterpapper
Besökt konstmuseum
Målat på färgat papper
Gjort hund-pärm
Läst serietidning
Målat med påskens färger
Känt på cylinderformar och kuber
Salt i färgen
Gjort känseltavla
Känt på olika snören och rep
Sockermålning
Gjort sparbössa av burk
Fantomen på Operan-mask
Gjort polisuniform
Lärt sig videofilma
Gjort känselmaterial till synskadad
Kopierat bilder
Gjort krucifix av kartong och piprensare
Gjort svärd
”Färgrock”
Målat på stenar , limmat fast på träbit
Målat *Jafar*
Målat av bild på *Herkules*
Målat på kopierade bilder

Lekt kurra-gömma
Gjort koja av stor kartong
Gjort biltvätt av kartong och flaskborstar
Ballonger i tapetklister
Målat på tapet
Papier-maché på hönsnät
”Påsk-saker” av trolldeg
Målat på tejpav kartong
Blommor av silkespapper/vårträd
Luktat på kryddor
Collage av *Bamsebilder*
Krita och täckfärg
Målat av *Kalle Anka* ur tidning
Målat av *Pluto*
Känt på magneter
Kavlat färgen med kavel
Målat på wellpapp
Målat med olika spatlar (kniv, spackelspade, smörkniv)
”Galne professorn” färgexperiment
Gjort punktskriftstavla
Relieftavlor
Gjort schemaställning till bilder
Gjort stor gitarr av gammal palett
Kanel och socker i färgen
Gjort kort för synskadad
Kulmålning
Gjort orm-stav
Målat med fjädrar i färgen
Trycktekniker
Kopierat bild på *Herkules*
Gjort *Herkules*-svärd
Kopierat av svärd, tejpav ihop

Målat med tuschpennor
Måla av bilder ur *Disney*-böcker
Målat på tyg
Väggmålning
Målat av händer, huvud, fötter
”Bandella”
Bokstäver i plast (undersökt)
Målat med diskmedel

Ht-00

Blandtekniker
Målat på gammal tvättbräda
Målat med löv
Gjort lerfigurer
Limmat fast figurerna på bräda
Vått – i – vått
Lera (avtryck av olika saker)
Kulmålning på tyg (juldukar)
Skattjakt
Videofilm
Färgblandningar + mjöl, socker
Klätt stolar med serietidningsbilder
Gjort skivspelare i frigolit
Gjort *Tengil*-dräkt
Fingerfärg
Målat på wellpapp och sandpapper
Målat på masonit
Målat av legogubbe
Målat av leksaksschimpanser
Målat med djurschabloner
Lyssnat på band
Målat med tusch i *Snobben*-bok
Tittat i leksakskatalog
Vikt pappersflyg
Vattenlek med skum
Sprutmålning
Målat på silverpapper
Julens färger och glitter
Färg i plastfickor
Fantasilek
Målat med garn – dubbeltryck
Bakat med play-do
Klippt med sax
Målat av figurer i filmtidning
Sett på video: *Star Wars*

Lagat svärd som gått sönder
Gjort en egen pictogram-bild
Målat med färgkula
Ansiktsmask av kartong
Sand i färgen
Undersökt material i kartong
Trolldeg i färgen
Sprutmålning

Marmoreringsfärger
Målat en skohylla
Tryckt med löv
Målat figurerna med guldfärg
Målat med pinnar i färgen
Kulmålning
Sockermålning
Satte plastfickor i pärmar
Fotograferat med digital videokamera
Spelat in videofilm (*Rånet mot banken*)
Gjort *Star wars*- dräkt
Gjort skämt-tandborste
Spelat in rap-musik på band
Gjort rasselrör (instrument)
Salt i färgen
Gjort känseltavla
Målat ”magiska hål”
Gjort *Wendy*-kvast
Kopierat leksaksschimpanser
Läst djurtidningar
Målat tidskriftssamlare
Spelat spel
Gjort eget spel
Känt på häftmassa
Färgexperiment
Målat på växtpapper
Collage
Spännpapp (sprutmålning)
Gipsbindor på kartong – målat
Kurra-gömma
Limmat fast tråd i pingisboll
Spelat in ljudband med mikrofon
Målat av *Pumba*
Målat *Star Wars*-vapen
Papier-maché på spännpapp

6.5.9 Se möjligheter

Specialpedagogyrket innebär inte bara att arbeta med svårigheter. Det innebär också att arbeta med möjligheter. Hos varje människa finns en kapacitet till utveckling. Utveckling är nyckelordet, det är ryggraden, det är skaffet på pilen som leder framåt. Med min pedagogiska modell vill jag symbolisera detta. Jag har arbetat med barn som kanske ansetts som en av de svåraste pedagogiska utmaningarna när det gäller inläring. Hade jag fokuserat på begränsningar eller svårigheter och *stannat* vid detta, hade utvecklingen av den skapande förmågan inte heller gått framåt. Barn med autism har svårigheter med kreativitet, fantasi och skapande. Punkt. Mina elever skapar de mest fantastiska bilder, omedvetna om att de är oförmögna till kreativt tänkande. Pedagogen får alltså inte fokusera på begränsningar och svårigheter. Kunskapen om att de finns hjälper oss att förstå barnen, men sen måste nästa fråga vara vad vi ska göra åt problemet. Hur går vi vidare? Utveckling, möjligheter, glädje och livskvalitet.

Tillvaron blir betydligt mer spännande om man ser olikheter som en källa till originalitet och nya lösningar i stället för att till varje pris sträva efter likriktning och ”normalitet”.

”Man har frågat om min originalitet. Det har jag ingen. Tidigt fick jag lära mig att vara som folk.”

Elsie Johansson

6.6 Vilka upptäckter kan studien ge bidrag till när det gäller effekter av undervisning för barn med autism enligt dessa strategier? Vilka framsteg kan påvisas?

Ofta har jag mötts av frågan om jag kan se några resultat med mitt arbete. Vad *är* egentligen resultat i detta sammanhang? Barnen målar finare och finare målningar? Fler och fler målningar? Människor i min omgivning har ibland uppfattningen att jag kanske gör barnen ”friskare” genom någon slags bildterapi. Genom min uppsats hoppas jag att jag kan medvetandegöra för andra, vilket otroligt bra forum bildämnet är för att stimulera till utveckling inom olika områden. Vilka belegg har jag då för att de pedagogiska strategier jag arbetat efter verkligen har fungerat? Kan jag på något sätt bidra med upptäckta framsteg som är ett resultat av undervisning inom bildämnet?

Målningarna på vår skola är färgsprakande och originella. De väcker ofta förvåning hos människor som kommer på besök. Bilderna saknar helt den likriktning man ofta ser hos målningar av elever i den vanliga grundskolan. Mina elever har inte haft någon styrning när det gäller motivval och detta betyder att alla bilder har sin egen ursprungskraft. Barn med autism må ha en begränsad förmåga till fantasi och kreativitet, men med de rätta förutsättningarna till skapande verksamhet kan de mycket väl utveckla sin egenart och sitt personliga uttrycksätt. En annorlunda perceptionsuppfattning eller ett annorlunda sätt att uppfatta omvärlden, är inte ett hinder för att uttrycka sig genom estetisk aktivitet. Det är snarare en fördel när det gäller bildskapande med originalitet. Ofta har jag blivit inspirerad av den omedelbarhet som eleverna har när de kastar sig över ett nytt material. De saknar de hämningar som ofta sätter stopp för en lustfylld bearbetning av ett material. Det experimenterande eller den undersökande verksamhet processen innebär, lämnar spår efter sig som blir uttryck för den personliga upplevelsen. Slumpen eller tillfälligheter påverkar ofta utfallet av det färdiga resultatet. Alla mina elever har olika ”stil” eller uttrycksätt som är beroende av temperament eller förmåga. Min slutsats när det gäller skapande förmåga är att alla har möjlighet att uttrycka sin personliga egenart, oavsett utvecklingsnivå eller funktionshinder. Alla kan skapa utifrån sina förutsättningar om de bara får

tillåtelse och möjlighet. Brister i fantasi och kreativitet är alltså inte ett hinder för att kunna uttrycka sig inom bild och form.

När det gäller den bildspråkliga utvecklingen hos barn med autism, vill jag vara litet försiktig med slutsatser. Jag har väldigt svårt att avgöra vad som hör till funktionshindret autism och vad som tillhör utvecklingsstörningen. Många av mina elever befinner sig på en mycket tidig utvecklingsnivå och är på ett stadium där de arbetar med kladdmaterial på ett undersökande sätt. Jag har dock kunnat se att flera av mina elever följt denna utveckling:

- kladdar och målar med fingrarna, smakar på färgen
- slutar smaka på färgen, föredrar pensel men använder ibland händerna
- målar med pensel på samma ställe - ”lager på lager”
- målar i ”fält”
- målar cirklar, prickar, symboler, bokstäver
- målar föreställande bilder (”huvudfoting”, etc)

Ett annat intressant fenomen är att nästan samtliga elever som kan skriva bokstäver eller siffror använder dessa som *en del av* sitt bildskapande. De har inte gjort någon skillnad mellan bokstäver och bilder utan blandat dessa två former.

Två av mina elever har gått från bokstäver, ord eller siffror till symboler för att sen måla bilder. Motivvalet har under alla lektioner varit fritt, och jag har kunnat se att eleverna väljer att måla motiv ur en relativt begränsad repertoar. Har man sina intressen blir motivet oftast inspirerat av dessa. Motiven har alltid varit konkret föreställande om eleven har kommit så långt i sin bildutveckling att de kan måla föreställande motiv. Motiv som har sitt ursprung i rena fantasier har jag inte kunnat observera. Med två elever, som kommit längst i sin bildspråkliga utveckling, har jag arbetat med att försöka lära dem att se – att avbilda en annan bild eller föremål. Vi har först målat tillsammans, båda med handen på penseln, för att eleverna sen så småningom har klarat att själv måla av en vald bild. Barn kommer till ett stadium när de verkligen vill att det ska se verkligt ut, och barn med autism verkar inte vara något undantag.

Andra framsteg jag har kunnat observera är att koncentration och självförtroende har ökat. Koncentrationen hos vissa elever har ökat från tio sekunders målning till trettio minuter. Barn med autism har egentligen inte svårt med koncentrationen om de har någonting tillräckligt intressant att fokusera på, men det är inte säkert att intresset är detsamma som lärarens... Jag har gjort erfarenheten att bildämnet är tacksamt att arbeta med för att öka koncentrationen hos elever med autism, eftersom det ryms en mängd konkreta, sinnliga och stimulerande faktorer inom ämnet. Några av mina elever är väldigt impulsstyrda och lätt distraherade och skiftar fokus vid minsta stimuli. Detta kan vara en tillgång när det gäller nyskapande och idébildning, men det kan också bli ett problem om det hindrar eleven från att färdigställa sina påbörjade projekt. Jag har upptäckt att det är viktigt för pedagogen att upprätthålla en *balans* mellan att hjälpa eleven att starta nya arbeten och att ”bromsa” upp tempot, och behålla fokus. Ibland är det bra att hjälpas åt vid jobbiga moment, så att eleven blir klar med arbetet. Andra gånger kan det vara bra att skrota idéer som är för vidlyftiga. En av mina elever har alltid haft ”tusen järn i elden”, en mängd idéer som vi genomfört i ett rasande tempo. Sista terminen har jag dock märkt att farten har minskat betydligt. Vi kunde senaste lektionen sitta och planera för kommande arbeten under en hel timme, *utan att göra någonting*, vilket är ett stort framsteg.

I dag var det fullt upp. Vi hann med att göra ett dockhuvud genom att skära upp en mun på en boll som vi tejpad och målade. Gjöt gips i en gammal fotboll och började skära till en frigolit-fiol. Målade en röd prick på innerbollen. Gjorde även en mobiltelefon... Puh. Han behöver mer tid än 30 minuter... (Pedagogisk dokumentation 98-03-11).

Alla elever har olika rytm. En del är snabba, nästan hetsiga, medan andra är långsamma på gränsen till sömniga. Som pedagog har jag försökt anpassa mitt tempo vilket var svårt till en början. Min upplevelse är dock att eleverna med snabba impulser har lugnat ner sitt tempo mer och mer, och detta kan bero på att de har förstått att de har så mycket tid de behöver.

Ökat självförtroende har också varit väldigt tydligt hos vissa barn. Elever som inte har vågat prata med mig i början har efter en termin börjat tala, för att så småningom berätta om sina känslor, tankar och funderingar. Barn som inte har velat välja eller svara, av rädsla för att göra fel, har även de gjort framsteg. Elever som har varit osäkra i ett inledande skede har också så småningom blivit stolta över sina arbeten och gärna visat upp dem för andra. Flertalet av eleverna är dock mer intresserade av själva genomförandet än av resultatet, vilket också är i linje med mitt sätt att undervisa.

Specialintressen kan vara väldigt långlivade. En elev bearbetade kompositörer och deras födelsedata under ett års tid. Varje lektion skrev han deras namn och datum, men vi varierade underlag, färger och material. En annan elev målade *Jafar* ur *Aladdin* varje lektion under en hel termin, för att så småningom utvidga till andra Disney-bilder. En tredje elev ville bara leka biltvätt under bildlektionerna under väldigt lång tidsperiod, men har nu breddat repertoaren till fler lekområden. Många gånger fastnar barnet så länge i samma tankebanor att omgivningen tröttnar. Jag har bestämt mig för att jag orkar lyssna ända tills ämnet är uttömt och jag tror att fantasileken går att stimulera genom att man aktivt deltar i barnens fantasi på dennes villkor, men försöker införa små förändringar. Eleverna i min studie har haft väldigt olika intresseområden, men jag ser stora likheter mellan det stora engagemang de har för de olika intressena. Hos vissa elever med snabba impulser och många idéer såg jag till en början en större variationsrikedom än som vid den senare analysen visade sig vara fallet. Analysen visade i stället återkommande teman som återspeglade ett begränsat antal intresseområden. Det verkar som om specialintressena ersätts eller breddas om barnen får tillåtelse att bearbeta dem. I vissa fall har dessa specialintressen haft sin enda plats hos mig i bildämnet. När specialintresset blir alltför överskuggande över de normala samtalsämnena, kan det vara bra att begränsa intresset till ett ställe eller en situation.

Andra upptäckter jag har gjort är att undervisning i tekniker och materialkunskap ger resultat i form av praktiska kunskaper som kan användas. De har fått ett brett register och kan därigenom själva föreslå vad de vill göra. Jag har också sett ett ökat intresse för andra barns arbeten och även ett ökat intresse för mig som person. Kontakten och kommunikationen har blivit djupare med åren och eleverna öppnar sig och berättar nu om sina känslor på ett helt annat sätt.

Slutligen vill jag beröra en viktig upptäckt jag gjort inom bildämnet. Jag har upptäckt att det är möjligt att träna problemlösning på ett sådant sätt, att eleverna lär sig olika strategier som de kan ta till när ett nytt problem uppstår. De enkla men nödvändiga formerna av problemlösning jag har stimulerat har varit:

- identifiera problemet
- fråga sig fram
- prova sig fram
- leta, välja
- lära sig av erfarenheter, minnas, utvärdera
- planera
- generalisera tidigare erfarenheter till nya projekt
- att inte vara rädd för förändringar eller misslyckanden

Jag har observerat att dessa strategier kan läras in under trygga förhållanden, naturligtvis under förutsättningar att barnet befinner sig på en sådan utvecklingsnivå där detta är möjligt. Genom att samtala, ställa ledande frågor har jag kunnat se att vissa elever har tagit till sig dessa enkla problemlösningstrategier. Hur dess strategier kan generaliseras till andra områden utanför bildämnet har jag inte undersökt.

6.7 Hur ser den pedagogiska rollen ut i den kreativa processen?

Ordet process är synonymt med ord som utvecklingsgång och förlopp. Alla processer börjar med något som förändras under processens gång, och när processen är klar har något helt annat än vad som stoppades in kommit ut. Ordet kreativ betyder skapande. En kreativ process kan alltså översättas till en skapande utvecklingsgång (Renander, 1999).

Vilken roll ska en pedagog egentligen spela i denna process? Detta är en mycket viktig fråga för en pedagog. Min egen pedagogroll har utvecklats från att vara relativt passiv till att bli mer aktiv. Utgångspunkten höstterminen 1996 var att jag skulle presentera ett material, men sedan hålla mig avvaktande i bakgrunden för att se vad som hände. Jag upptäckte dock på ett tidigt stadium att min roll var betydelsefull för hur intresserade och inspirerade eleverna blev av aktiviteten i målrummet. Om jag var för passiv, det vill säga oengagerad eller trött, avspeglade sig detta direkt på elevens engagemang. En aktiv pedagog var alltså förutsättningen för att processen skulle komma i gång, upptäckte jag. Aktiv, vad betyder det i praktiken? En pedagog som pratar, ”pushar”, målar själv, eller vad? Jag skulle vilja säga att en aktiv pedagog är en *lyhörd* person som är öppen och nyfiken på vad eleverna skapar. Ibland kan detta innebära att man är tyst och håller sig i bakgrunden för att inte störa, andra gånger att man själv aktivt deltar i det skapande arbetet, eller att man ställer frågor som leder vidare, inspirerar, fantiserar, och så vidare. Lyhördheten kräver att man arbetar intuitivt, med känsla för vad varje barn behöver just då i den stunden. Det fungerar inte om man i förväg bestämmer sig för ett resultat som eleven ska uppnå. Arbete med skapande verksamhet kräver att man är villig att arbeta med processer. Pedagogen måste vara nyfiken och villig att fråga sig: ”Vad kommer denna elev att göra med detta material?” När jag insåg detta fick jag ett annat lugn och en annan styrka i mitt arbete. Kreativa processer kräver närvaro, tid, lust och lugn och ro. Agneta Lagercrantz (1999) beskriver i sin bok närvaro och frånvaro på ett belysande sätt:

Barn vägrar att spela med i frånvarospelet. De märker omedelbart om vuxna försöker ha uppmärksamheten på två håll. På problemet de löser i huvudet och på barnet som vill ha helhjärtad uppmärksamhet. Vi missar att barnet söker verkligt lyssnande – utan konkurrens från osynliga tankar. Även vuxna söker verkligt lyssnande, men eftersom vi har lärt oss att vara artiga mot varandra låtsas vi som om vi inte märker att den andra verkar tänka på annat. Fastän vi vet hur bra det känns att få någons fulla uppmärksamhet, kan vi själva vara precis lika icke-närvarande. Den totala närvaron är ett med nuet. Den splittras inte av parallelltankar eller analys. Den är bara helt och hållet där och tar emot (s 215-216).

Om pedagogen håller sig öppen och tillåter barnet att uttrycka och behålla sin egenart, kan hon få uppleva förvåning och i bland förundran över nya sätt att uttrycka sig. Det är därför inte önskvärt att det är pedagogens ”färdiga” bilder som eleven ska uttrycka, utan barnets egna personliga bilder. Konsekvensen när någon ger uttryck för sina egna bilder, blir att ingenting kan bli rätt eller fel, fult eller fint. Pedagogen bör därför heller inte ha en bedömande funktion. Pedagogen behöver inte säga att målningen är fin, utan kan i stället samtala om vad bilden innehåller, vilka färger som används, vilka känslor den väcker, etc.

Insikten att bildämnet kunde bli ett forum där kreativitet, fantasi och eget skapande kunde stimuleras till *utveckling* och att det var den processen som var det viktiga, gjorde att mitt arbete blev roligare. Med ens betydde inte resultatet så mycket, det var inte produktionen av fina bilder som var syftet, utan handlingen, utvecklingen, att vi lärde oss någonting. Det blev helt

acceptabelt att stå vid diskbänken och experimentera med färgblandningar en hel termin för vissa elever. Inga fina bilder att hänga på väggen blev gjorda, men eleverna lärde sig genom sina experiment att gult och blått blir grönt, svart och vitt blir grått, färg är inte farligt att få på händerna, skum luktar gott, vattnet svämmar över när man håller över kanten, och så vidare. En massa erfarenheter och kunskaper blev resultatet. Enkla former av problemlösningar prövades.

När jag skrev min C-uppsats (Sundbaum, 1999) som handlade om bildämnetts möjligheter för barn med koncentrationssvårigheter, undersökte jag även då, pedagogens roll. De slutsatser jag kom fram till är i stort sett desamma som jag själv försökt arbeta efter:

- Pedagogerna ska kunna ge barnet trygghet, eftersom tryggheten är en förutsättning för att kunna utveckla sin skapande förmåga inom de estetiska ämnesområdena (Carlsen & Samuelsen, 1991).
- Det är viktigt att pedagogerna fortfarande är en lekande människa och låter den egna fantasin utvecklas (Carlsen & Samuelsen, 1991).
- Pedagogerna bör ha en aktiv roll, både direkt i förhållande till eleven och lärostoffet. Den utveckling som ska stimuleras är känslointelligensen (Paulsen, 1996).
- Pedagogerna måste kunna hantverket, och vara öppna att lära sig mer (Carlsen & Samuelsen, 1991).
- Mellan pedagogerna och barnet bör ett ömsesidigt förhållande råda. Ingen av parterna vet bäst. Båge behöver varandra (Ross, 1978).
- Den vuxne ska hjälpa barnet att tydliggöra de inre bilder som kan väcka och orientera känslorna. Det är dessa inre bilder som ska utgöra grunden för vidare bearbetning i estetisk media (Carlsen & Samuelsen, 1991).
- Pedagogerna bör känna till barnets "kodförtrogenhet", förstå den, och sedan utvidga den. För att kunna uppnå detta krävs variation (Carlsen & Samuelsen, 1991).
- Lärarna bör uppmuntra idéproduktion och nya responser. Det finns inte bara ett korrekt sätt att utföra saker och ting (Cropley, 1971).

Eftersom jag inte tror att det finns en universell metod som passar alla människor, (fenomenografin) är pedagogens roll väldigt viktig att fokusera på. Förhållningssätt och bemötande må vara uttjatade ord, men är trots allt A och O i allt pedagogiskt arbete. Pedagoger arbetar med möten, och det är dessa möten som är viktiga. För att hjälpa andra människor att skapa och frigöra sin kreativitet måste man själv vara en kreativ person som är intresserad av att lära sig och arbeta med sin egen utveckling och sina egna inspirationskällor. Mitt största problem har varit att själv få "näring" och inspiration från andra pedagoger eller konstnärer. Många gånger prioriterade jag inte detta tidsmässigt. Den största källan till inspiration har för mig varit eleverna och deras skapande. Jag har ofta blivit imponerad av deras hämningslösa sätt att ta tag i materialet och bara göra de mest fantastiska bilder, som jag aldrig hade kunnat tänka ut.

En konsekvens av kulturteorin, Vygotsky's teori och av Ross' teori är att *undervisning* i bildämnet är möjlig. Pedagogerna ska vara aktiva och ligga steget före - bör veta vilket nästa steg i utvecklingen som ska stimuleras. Är eleven på gång att måla föreställande? Hur ska jag stimulera det? Är eleven fortfarande på kladdstadiet men kan prova med pensel? Frågor som dessa uppkommer hela tiden och underlättas om pedagogerna reflekterar och dokumenterar.

6.8 Skriftlig pedagogisk dokumentation

Det är viktigt att utbyta tankar och reflektioner med någon, även om det bara blir sig själv man pratar med. När jag har skrivit alla dessa pedagogiska dokumentationer har jag samtidigt lärt mig att formulera mina pedagogiska tankar och börjat metareflektera. Ibland brukar jag tänka på hur

det hade varit om jag inte hade börjat dokumentera lektionerna. De hade till största delen varit borta, gömda i "minnenas dunkel". De lektioner jag missat att dokumentera har jag glömt. Totalt. De finns inte. Förutom att de dokumenterade lektionerna nu finns kvar som underlag för reflektion och analys, har de varit till stor hjälp i mitt vardagliga arbete. Det hade varit en omöjlighet att komma ihåg fjorton elevers pågående process, varje vecka, utan anteckningar. Jag har under denna snart femåriga period arbetat tre dagar i veckan, förutom mina halvtidsstudier, och dessa dagar har varit väldigt komprimerade och intensiva med många möten. De pedagogiska dokumentationerna har i bland varit väldigt "tunga" att ha framför sig, men väldigt lätta att ha bakom sig.

"I hate to write, but I love having written."
W. Churchill

Vilka fördelar finns det med den skriftliga dokumentationen? Någon typ av skriftlig dokumentation är nödvändig för att en bra pedagogisk undervisning ska kunna bedrivas. Den pedagogiska processen förutsätter att man har ett mål eller syfte med sin undervisning som man sedan kan utvärdera. Saknas skriftlig dokumentation försvårar man för sig själv. Det är omöjligt att komma ihåg allting om man har det i huvudet, i ryggmärken eller någon annanstans... Det är bra att formulera sina tankar skriftligt, för att synliggöra för sig själv och andra vad man gör. Om pedagogyrkena ska få högre status är det också viktigt att vi lär oss att formulera detta. Så att andra människor förstår vad vi arbetar med.

Professionell profil enligt Theo Peeters:

Att uppleva det annorlunda tilldragande.
Att ha en levande fantasi.
Att kunna ge utan >>normalt<< tack för det.
Att anpassa sin normala kommunikation och sitt normala sociala samspel till det autistiska handikappet. Att ha mod att arbeta >>ensam i öknen<<.
Att aldrig vara tillfreds med den kunskap man har.
Acceptera att varje framsteg medför ett nytt problem.
Förutom pedagogisk kompetens är det nödvändigt med särskild didaktisk kompetens. (dvs specialpedagogisk undervisningsskicklighet)
Att vara förberedd på team-arbete.
Man måste vara ödmjuk.

(Axeheim, 1999)

6.9 Andra former av dokumentation

Utställningar

Utställningar av elevernas arbeten kan göras på olika sätt och på olika ambitionsnivåer. Man kan hänga upp bilder eller ställa ut tredimensionella arbeten på den egna skolan, på andra skolor, på bibliotek museer etc. Vernissage för föräldrarna brukar vara uppskattat. Fördelarna med utställningar är att man visar att man tar elevernas arbeten på allvar, det stärker självförtroendet, ökar respekten för vad eleverna verkligen kan och visar samtidigt vad vi håller på med i bildämnet för andra människor. Nackdelarna kan vara att det är väldigt tidskrävande att ta hand om bilder inför en utställning och att resultatet kan bli viktigare än processen.

Teckningsmapp

En teckningsmapp kan naturligtvis göras på olika sätt. Jag har låtit eleverna måla på två stora kartonger (50x70cm) som jag har satt ihop med boktejp. Alla målningar har samlats i denna mapp och har inte tagits hem förrän eleven slutat på skolan. Fördelarna med denna mapp är att

alla bilder blir samlade på ett ställe och det är lätt att ta fram och se på bilderna vid utvärdering eller föräldrasamtal. Eftersom inte bilderna skickats hem kan vi använda oss av gamla målningar, bygga på, eller samtala kring. Eleverna kan bli medvetna om sin egen utveckling genom att reflektera och se skillnader.

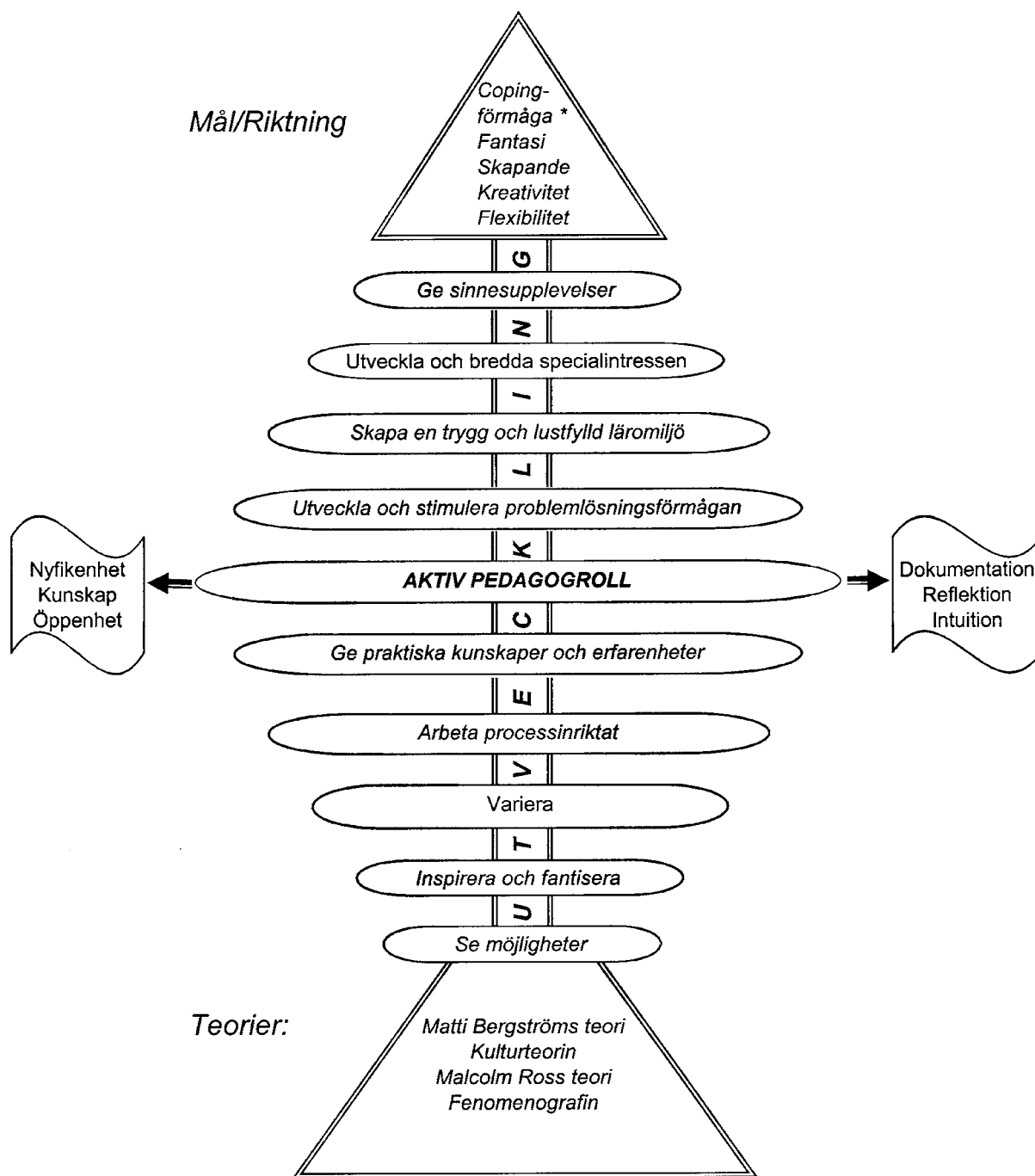
Digital kamera, kamera eller videokamera

Fotografering med en digital kamera kan vara otroligt smidigt och värdefullt när det gäller dokumentationen av den bildspråkliga utvecklingen. Elevernas bilder kan fotograferas, dateras och sparas på CD. Man kan också spara stora målningar på diskett eller CD, vilket är betydligt mindre utrymmeskrävande. Det är också möjligt att fotografera själva processen då en målning växer fram. Den digitala kameran kan också användas av eleverna för att göra egna bilder. En vanlig kamera kan användas på samma sätt som den digitala kameran genom att man framkallar till diskett eller CD. Vanliga fotografier eller diabilder kan naturligtvis användas för att dokumentera den bildspråkliga utvecklingen. De är också lämpliga att använda vid samtal med elever och föräldrar. Diabilder kan också användas som en sinnesupplevelse tillsammans med musik. Videokameran är ett ypperligt redskap för att dokumentera processer. Värdefullt också för observationer av samspel och den egna pedagogrollen. Videokameran är också ett roligt media för eleven att arbeta med. Ett bra sätt att bearbeta och samtala omkring aktuella, kanske skrämmande fenomen eleven uppfattar i media eller i sin omgivning. Jag har arbetat med videokunskap med en elev, och vi har bland annat gjort en kort sekvens som vi kallade *Rånet mot banken*. En improviserad sekvens där eleven och jag turades om att spela rånare med nylonstrumpa på huvudet, och livrädd bankkassörska.

6.10 Pedagogiska strategier inom bildämnet

För att tydliggöra sambandet mellan teorier, strategier, pedagogroll och mål har jag utarbetat en pedagogisk modell (Figur 1, s 50). Ryggraden i ”fisken” eller skaftet på ”pilen” är *utveckling*. Riktningen eller mål att sträva mot är ökad flexibilitet, ökad kreativitet, fantasi och skapande förmåga, samt ökad coping-förmåga. Genom att arbeta efter de nio pedagogiska strategierna i en aktiv pedagogroll, där reflektion, dokumentation och intuition är viktiga redskap, kan elevernas utveckling stimuleras. ”Fiskens stjärtfena”, det vill säga styrmekanismen, visar teorierna som är grunden och förklaringen till varför bildämnet är särskilt lämpligt när det gäller stimulering av kreativa processer.

Figur 1: Pedagogisk strategimodell (Sundbaum, 2001)



* Copingförmåga: Förmågan att lösa problem som uppkommer i vardagslivet

7. Diskussion

Att göra vardag till vetenskap - ett sätt att ge röst åt tyst kunskap?

Ett uttryck som ständigt återkommer inom pedagogisk litteratur och diskussion är termen ”tyst kunskap”. Den innebär inom det pedagogiska arbetsfältet, att pedagoger av olika slag har en praktisk kompetens och erfarenhet som förblir tyst kunskap, eftersom den sällan dokumenteras eller gör sig hörd i samhället. Det blir sannerligen ett stort problem i dag, eftersom ekonomiska anslag och resurser beviljas och fördelas till den som kan argumentera för sina behov. Skulle nedskärningar inom skola och barnomsorg kunna genomföras om denna tysta kunskap blev mer högljudd och fick mera status? Jag tror inte det, och därför har jag sett även denna frågeställning som en bidragande orsak till att skriva denna uppsats. Det borde vara en självklar uppgift för alla pedagoger att uttrycka sina kunskaper om barns utveckling – om barns behov, och sedan förmedla vilka resurser som krävs för att uppfylla dessa behov. Detta är, enligt min mening, en frågeställning som är viktig på individnivå, på gruppnivå, men allra viktigast på samhällsnivå. För att nå ut med denna kunskap krävs naturligtvis inte att man alltid bedriver vetenskaplig forskning. Detta vore en absurd tanke, eftersom vetenskaplig forskning oftast är både tidskrävande såväl som resurskrävande. Skulle all utveckling inom det pedagogiska arbetsfältet kräva vetenskapligt arbete är risken stor att alltför litet skulle hända. Forskning omkring sin praktik är alltså bara ett sätt att ge den tysta kunskapen en röst. Att samla data under en längre tid i den praktik man befinner sig, systematisera och analysera denna, ser jag som ett led i att sprida kunskap, men även som ett sätt att öka status inom pedagogyrket. Med denna metod arbetar man samtidigt med profession och praxis. Om fler pedagoger skulle kunna kombinera praktiskt arbete med forskning, tror jag att det skulle leda till att forskningen skulle hamna närmare de personer som blir ”utforskade”. Brodin (1991) skriver om bristen på forskare som arbetar i direkt anslutning till barn med svåra handikapp:

Större delen av *handikappforskningen bedrivs* idag av forskare vid universitet och högskolor medan de handikappade barnen finns inom barnomsorg, skola, habiliterings- och resurscentra, där forskningsutbildad personal oftast inte finns tillgänglig. Den personal som arbetar praktiskt med barnen har i allmänhet inte kompetens att bedriva forskning, utan måste etablera kontakt med forskare utifrån (s 232).

Mandre (1999) vill förmedla att det är möjligt att dra fram pedagogikens tysta kunskap och ge den ord och begrepp. Hon menar att pedagogik är möjlig att systematisera så att observationer, metoder och pedagogiskt innehåll blir synliga. Min uppsats är ett försök att beskriva hur jag har arbetat med bildämnet för att öka kreativitet, fantasi och skapande förmåga. Några generaliseringar till alla barn med autism vill jag naturligtvis inte göra, men jag hoppas att min undersökning kan vara ett bidrag och en hjälp för pedagoger som vill arbeta med bildämnet som utgångspunkt.

De tre tidigare vetenskapliga studierna jag relaterar till i denna uppsats (Boucher & Lewis, 1991; Craig & Baron-Cohen, 1999; Frith, 1972), har alla haft liknande utgångspunkt, nämligen att undersöka om barn med autism skiljer sig från andra barn i fråga om kreativitet, fantasi eller skapande. Man har med experimentella studier bekräftat att så var fallet – barn med autism har brister i fantasi, kreativitet och föreställningsförmåga. De skapar, men kommer med färre förslag, de är mindre varierade, och de är mer verklighetsbaserade.

Dessa resultat är inte förvånande om man ser till det annorlunda sätt barn med autism tänker och uppfattar omvärlden på. Bristande flexibilitet i sättet att tänka borde också rimligtvis avspegla sig i kreativitetstest. Resultaten på dessa undersökningar pekar på att barn har brister inom detta

område, men belyser inte vad man kan göra för att förbättra förhållandena. De frågor som har varit intressanta för mig att ställa ur en specialpedagogisk synvinkel har alltså varit:

- Vilka pedagogiska konsekvenser får dessa kunskaper om upplevelseperspektivet, när det gäller undervisning i bildämnet?
- Hur kan jag som pedagog arbeta för att *utveckla* flexibilitet och kreativitet hos barn med autism?

Barn med autism uppfattar och tolkar omvärlden på annorlunda sätt. Detta är ett faktum som specialpedagogik inte kan förändra. När det gäller konstnärligt, kreativt skapande arbete, är det väl inte heller ordet *normalitet* man tänker på i första hand? Strävan efter likriktning och alltför normalt beteende kanske i stället är faktorer som hindrar att kreativa processer utvecklas? Personer med autism har också en annorlunda perceptionsuppfattning vilket inte behöver betyda en *sämre* perceptionsuppfattning i konstnärliga sammanhang. Inom konsten eftersträvas det udda, nya, avvikande och kan i stället betraktas som något positivt. Bildämnet ger här en möjlighet att ta tillvara på unika tolkningar och uttryckssätt

Teoretiska utgångspunkter och pedagogiska slutsatser

Min undersökning var i det inledande skedet inte teoretiskt förankrad. Den specialpedagogiska utbildningen som jag påbörjade i samband med att den pedagogiska dokumentationen inleddes gjorde mig medveten om behovet av en grundsyn och fick mig intresserad av att försöka finna teorier som kunde förklara varför bildämnet skulle vara lämpligt för barn med autism. Jag var inte längre tillfreds med att bara ge eleverna sinnesupplevelser och en möjlighet att uttrycka sig. Jag vill något mer. När jag kom i kontakt med Ross' och Bergströms teorier började jag förstå att bildämnet kunde vara så mycket mer än en rolig fritidssysselsättning för barn. Året jag tillbringat på konstskola hade varit en start för nya tankeprocesser där jag börjat ana ett större djup och en vidare mening med de estetiska ämnena. Jag förstod alltmer processens betydelse, inte bara i de skapande ämnena utan i allt pedagogiskt arbete. Jag började förstå att det är vad som händer under själva processen som är det väsentliga. De kunskaper som förvärvas och den utveckling som sker i mötet är behållningen – inte det färdiga resultatet eller produkten. Ross (1976) menar att kreativitet inte är förprogrammerad i vårt biologiska arv och inte kommer av sig själv enbart ur vår inre verklighet. Det är inte heller enbart miljöfaktorer, alltså den yttre världen som bestämmer utvecklingen. Ross menar att den enskilda människans skapande möjligheter ligger i kopplingen mellan den inre och den yttre världen, i ett tredje område – det kulturella. De estetiska ämnena tillvaratar människors aktivitet i mötet mellan den inre och den yttre världen. I en skapande process arbetar man just med att göra inre upplevelser konkret uppfattningsbara eller sinnliga. De estetiska ämnena ger en möjlighet att bearbeta impulser som skapar obalans mellan den inre och yttre verkligheten. Genom att impulsen uttrycks med hjälp av ett medium, exempelvis färg eller form, har eleven fått en möjlighet att reagera genom en reflexiv uttryckshandling som utvidgar de inre känslöstrukturerna och ökar där igenom sin känslointelligens. Detta har jag tagit fasta på i mitt arbete och min målsättning är att bildämnet ska kunna användas för att bearbeta impulser och obalans mellan den inre och yttre världen. Genom att arbeta med färg och form, bilder, video eller andra medier, ger bildämnet en möjlighet att resonera och reflektera tillsammans med eleven över obegripligheter i tillvaron. Det är många funderingar om livet som kommit fram under arbetet i målrummet. I stället för destruktiva handlingar kan vi leka eller måla att olika saker händer. Om ett barn inte har kunnat bearbeta händelser i lek på vanligt sätt, kan det finnas ett otroligt stort behov av att låtsas när eleven har kommit på hur det fungerar.

De flesta av mina elever använder ännu inte bildämnet till att bearbeta obalans mellan den inre och yttre världen. Hos elever på en tidigare utvecklingsnivå har bildämnet andra värden. Alla elever får en möjlighet att skapa utifrån sina förutsättningar, de lär sig ”alfabetet” i mediakunskap och lägger grunden till kunskaper om sina sinnen, sin kropp och sin omvärld. Liksom Ross talar Bergström (1995) om den inre och den yttre världen. Han menar att hjärnan är en ”dipol”, ett system med två poler. Den ena är riktad mot vår inre organism och den andra mot vår yttre miljö. Hjärnan är en förbindelselänk mellan den inre och yttre världen. Hjärnans dipol består av en kaospol belägen i hjärnstammen, och en ordningspol belägen i hjärnbarken. Bergström menar alltså att i vår hjärna möts kaos och ordning. För att hjärnan ska kunna arbeta som helhet måste balans råda mellan dessa extrema tillstånd. Detta fordrar vissa egenskaper av det limbiska systemet som Bergström kallar hjärnans neurofysiologiska ”Jag”. Det limbiska systemet ligger mellan de två polerna där kaos och ordning möts. Kreativiteten är ett av Jagets främsta resurser, och genom denna producerar kaos och kris ny ordning och kunskap i hjärnans Jag.

Om inte stabilitet och balans råder i hjärnans dipol tenderar individen att övergå antingen till hyperordning eller hyperkaos. Vid autism kan denna dynamik vara bruten, individen fångas upp i endera polen och får svårt att röra sig naturligt mellan dem, enligt Alin Åkerman och Liljeroth (1998). Inom de estetiska ämnena finns goda möjligheter att arbeta för en bättre balans mellan polerna i hjärnan. Jag har arbetat med elever som befinner sig mer i kaospolen och där inriktar jag mig på att strukturera upp och tydliggöra tillvaron. Den trygga och glädjefulla miljön är här oerhört viktig. Fokusering och koncentration kan ökas genom att dessa elever får arbeta med sina intressen eller material som väcker uppmärksamheten. Inspiration är viktigt. Elever som är fångade i ordningspolen har enligt mina erfarenheter också ett stort behov av trygghet. I detta fall är variation en förutsättning för att eleven ska komma vidare i sin utveckling av flexibiliteten. Brist på förståelse av mening och sammanhang leder till rädsla och ökar behovet av ordning. De pedagogiska strategier jag har utarbetat fungerar vid bildarbete med elever som har sin tyngdpunkt i både kaos- eller ordningspolen, men ställer naturligtvis stora krav på pedagogens lyhördhet och intuition.

Behovet av att finna teorier som förklaringsgrund ledde också till upptäckten att det finns en mängd olika teorier omkring barns bildspråkliga utveckling. Forskning har kunna visa att barn följer ungefär samma utveckling när det gäller att uttrycka sig i bild, men åsikterna om hur eller varför denna utveckling sker var inte lika entydig. Vissa forskare menade att den bildspråkliga utvecklingen var ”förprogrammerad” och var oberoende av miljö och pedagogisk stimulans, medan andra ansåg att miljön och därigenom också pedagogen hade stor betydelse för barnets utveckling (Lövstedt, 1985). Mina egna praktiska erfarenheter av bildundervisning hade redan då visat att jag som pedagog var viktig, och hade stora möjligheter att stimulera utveckling hos eleverna, och detta gjorde att jag kom att sympatisera med kulturteorin.

Vilka grundtankar har då kulturteorin att tillföra det estetiska arbetet? Inom kulturteorin betraktas barns bilder som en spegling av kulturens bilder. Den menar att barns bilder är ett resultat av en kulturbunden, social process och utvecklas genom social interaktion. Utan modeller att följa skulle det bli litet eller inget bildskapande beteende hos barn. Det är också vuxnas sätt att tala om bilder som lär barnet att bilder kan stå för saker i verkligheten, menar teorin. Vikten av perceptuell inläring för att utveckla elevens förmåga att gestalta i bild betonas också. Den pedagogiska konsekvensen av kulturteorin är alltså att barn behöver *undervisning* som utvecklar den visuella varseblivningen och att de får tillgång till den bildkultur som finns i samhället. Vygotskys utvecklingsteori hävdar i samma anda, att inläring föregår mognad, på så sätt att inläring utlöser utvecklingsprocesser och framkallar mognad. Den potentiella utvecklingszonen som karaktäriserar de processer som håller på att utvecklas och mogna främjas alltså av inläring. Fenomenografin, som jag ser som en övergripande teori, hävdar att det inte

finns någon universell metod, utan metoden utgår från individens tänkande och inlärningsmöjligheter. Teorin utgår från individens unika sätt att uppleva fenomen i världen och menar att unika kombinationer av upplevelser ger unika tankesätt, vilket stämmer väl överens med mitt förhållningssätt.

Sammanfattningsvis kan sägas att utveckling i samspel med omgivningen betonas i alla dessa teorier, och de pedagogiska konsekvenserna blir att undervisning är möjlig, för att inte säga nödvändig inom bildämnet.

Pedagogens roll

Jag har ställt mig frågan hur den pedagogiska rollen bör se ut i den pedagogiska processen, och det entydiga svaret är alltså att pedagogen bör vara aktiv i den bemärkelsen att hon/han är lyhörd, öppen och nyfiken. En pedagog som ser resultatet som en färdig bild i sitt inre, har inte stora förutsättningar att lyckas hjälpa eleverna att utveckla kreativa processer. Det är absolut nödvändigt att vara öppen inför situationen i det skapande mötet. Pedagogens bemötande är det som är mest avgörande för hur utvecklingen av fantasi, kreativitet och skapande förmåga ska framskrida. Förmågan att skapa en trygg och lustfylld läromiljö är grundläggande. Om vi tittar på de faktorer som hämmar kreativitet är konflikter, konservatism och auktoritära beteenden egenskaper som skapar ett idénegativt organisationsklimat. Som personliga hinder nämns blockeringar, oro och otrygghet. Stress, tidsbrist, för mycket rutinbetonat arbete är andra faktorer som hämmar kreativiteten (Engqvist, 1976).

Elever med autism har en förmåga att själva skapa enahanda rutiner med otaliga upprepningar, och som pedagog är det viktigt att känna till orsakerna till detta behov. Det finns dock ingen anledning att bygga upp den pedagogiska verksamheten på tråkiga, rutinbundna aktiviteter och uppgifter. Barn med autism behöver få upplevelser och erfarenheter för att utvecklas precis som alla andra. Tydlighet och trygghet är naturligtvis oerhört viktigt, men betyder inte samma sak som torftighet. Svårigheter som finns för eleverna bör inte förstärkas utan överbyggas under trygga förhållanden, så att eleverna får beredskap att klara av dessa svårigheter senare i livet. Skolan bör arbeta i ett perspektiv där man ser till framtida livskvaliteter. Respekt och förståelse för elevernas funktionshinder, men *inte* rädsla för förändringar och nytänkande. Pedagogrollen är viktig, men det är därför bra att tänka på att inte låsa eleven vid att endast en särskild pedagog ska kunna arbeta med eleven i skapande verksamhet. Om eleven ska få glädje av bildämnet i sitt framtida liv, är kunskaperna jag förmedlar värdelösa om de endast kan utföras med mig och ingen annan. Därför är vi nu flera pedagoger som arbetar med skapande verksamhet, och till min glädje kan jag se att bildämnet inte längre är beroende av min närvaro. Bildämnet inom särskolan har enligt min erfarenhet en tendens att betraktas som en ”lyxaktivitet” – helt beroende av personalens intresse och engagemang.

Pedagogiska strategier

Engqvist (1976) ställde sig frågan vilka faktorer det var som stimulerar kreativitet. I de sociala relationerna framhålls öppenhet, vänskap, förtroende och närhet. Egenskaperna hos arbetsuppgiften ska vara intressant, meningsfull, varierande och ha krav på nytänkande. Hur stämmer dessa faktorer med de pedagogiska strategier jag har utarbetat? De strategier jag har funnit som fungerande för att stimulera utveckling av fantasi, kreativitet och skapande förmåga har hög samstämmighet med Engqvists undersökningsresultat. När jag läste igenom de pedagogiska strategierna slog det mig plötsligt att dessa strategier skulle kunna praktiseras på vilket ämne eller område som helst, för vilka personer eller elever som helst. Jag blev först förvirrad och undrade om jag begått något misstag. Min ambition har ju varit att utveckla

pedagogiska strategier inom bildämnet för personer med autism. Ett väldigt snävt område med en mycket speciell grupp av människor. Kunde detta verkligen stämma? Jag provade att byta ut bildämnet mot matematik för högstadiel elever, och fann att det skulle fungera. Inte en enda av strategierna behövde förändras. *Ge praktiska kunskaper och erfarenheter* innebar naturligtvis andra kunskaper men strategin fungerade likaväl. I tanken provade jag vidare modellen på ”gymnastik för förskoleklass”. Det skulle fungera. ”engelska för nybörjare”? Ja, strategierna var lika användbara. Otroligt. En pedagogisk modell som inom olika ämnesområden leder till ökad flexibilitet, kreativitet, fantasi och coping-förmåga. Just dessa egenskaper som efterfrågas i dagens samhälle. Om de pedagogiska institutionerna skulle använda sig av mina strategier, egentligen avsedda för barn med autism i bildämnet, borde detta alltså leda till en ökning av dessa önskvärda egenskaper. Hur kan det komma sig att mina strategier fungerar att sätta in på så vitt skilda områden, med så olika typer av elevgrupper? En förklaring kan vara att pedagogiskt fungerande strategier *är* generella. Om strategierna fungerar på de elever som kanske har de svåraste problemen med flexibelt tänkande, borde samma strategier passa även för personer som inte har lika stora svårigheter. Kanske är det just så som Alin Åkerman och Liljeröth (1998) skriver i sin bok?

Om personer runt elever med autism är lyhörda och kreativa kan arbetet berika kunskapsutvecklingen inte enbart inom fältet utan också påverka hela det pedagogiska området. Elever med autism står för erfarenheter som kan fördjupa kunskaperna om alla människor med eller utan funktionshinder (s 163).

Inom skolvärlden har lärarna ofta fokuserat på den rent kunskapsmässiga biten, det vill säga på strategin *Ge praktiska kunskaper och erfarenheter*, och glömt bort att barn behöver inspiration, fantasi, variation, en trygg och lustfull läromiljö, sinnesupplevelser, och processinriktat arbete. De har ofta missat att ge barn strategier för problemlösning, de har sällan tagit vara på barnens intressen och glömt att se möjligheterna hos varje barn. Naturligtvis finns det undantag från denna regel och jag vill inte generalisera alltför hårt. Förskolan ligger enligt min mening före skolan när det gäller att se till utveckling av barnets alla sidor, men tyvärr är alltför mycket av dessa kunskaper *tyst kunskap*, som inte förs vidare.

Kreativt beteende är, trots möjligheterna inom människan, relativt sällsynt enligt Ekvall (1979). En väsentlig anledning till detta ligger i alla de hinder för öppenhet, självtillit, spontanitet och flexibilitet som finns både inom människor och deras omgivningar. Stimulering av kreativ problemlösning blir därför till stor del en fråga om att dämpa blockeringar inom människor och att eliminera de miljöfaktorer som utgör grogrund för dessa blockeringar, menar författaren. Specialpedagogiskt arbete är i hög grad liktydigt med att undanröja hinder för utveckling, vilket överensstämmer med Ekvalls resonemang.

Fortsatt forskning

Denna D-uppsats har fokuserat på hur man pedagogiskt kan arbeta för att stimulera och utveckla kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism. Jag har med utgångspunkt i 590 timmars pedagogisk dokumentation, målningar, dagboksanteckningar, planeringar och utvärderingar utarbetat nio pedagogiska strategier som belyser och sammanfattar mitt eget arbete. På detta sätt har jag velat ge en röst åt *min* tysta kunskap och förmedla bildämnets komplexitet. De pedagogiska dokumentationerna och de otaliga målningarna är på inget sätt uttömda, utan skulle kunna vara en källa till fortsatta studier omkring barn med autism. Fallstudier, studier av den bildspråkliga utvecklingen, fördjupade studier av fantasi och lek, är några av de idéer jag har till fortsatt forskning. Jag skulle också vilja undersöka hur mina strategier fungerar i en lek- och dramagrupp för elever med autism, där jag i samarbete med andra pedagoger skulle utvidga bildämnet med andra estetiska områden.

Avslutande kommentarer

Specialpedagogik är ett komplext område och kan vara svår att överblicka och sätta ord på av den anledningen att ett helhetsperspektiv hela tiden bör beaktas. För mig har det underlättat att fokusera på ett smalare område vid själva undersökningen. Med mina specialpedagogiska kunskaper kan jag sedan se hur undersökningsresultatet skulle kunna användas inom andra områden än bild. Det jag framför allt vill framhålla är vikten av att medvetet planera in variation och förändringar i vardagslivet. Det är viktigt att bygga upp erfarenheter och ge upplevelser under trygga förhållanden under skoltiden. Jag har också insett värdet av att vara öppen och nyfiken på vad barnet kan lära mig, och inte vara så fokuserad på vad jag kan lära barnet. Barnet skapar sin egen kunskap. Som pedagog kan jag endast bidra med information och skapa situationer för inläring.

Min ambition har varit att uppsatsen ska vara intressant att läsa för både praktiker, föräldrar och forskare, vilket medförde att det har varit en balansgång mellan att skriva förståeligt vardagsspråk utan att förlora i vetenskaplig trovärdighet. När jag inledde mitt arbete med vetenskapliga studier hade jag stor respekt för alla regler och ramar inom vetenskapsteorin. Jag såg dessa som begränsningar och hinder för mitt skrivande. Nu förstår jag dock att djupare kunskaper inom ett område minskar rädslan att göra fel och jag har insett att innehållet och de nya kunskaperna är överordnade de vetenskapliga reglerna som bör ses som en hjälp för forskandet. Jag kan göra jämförelser med den rädslan och bundenhet till ”regler” som finns när man är nybörjare i arbetet med barn som har autism. Rädslan fungerar som en blockering för nytänkande och nyskapande. Inom konstnärligt arbete finns även där väldigt många lagar, som du sedan måste lämna när du känner till dem, för att bli en nyskapande konstnär.

Möten med elever som har funktionshindret autism har naturligtvis påverkat mig, liksom jag har påverkat dem. I bildarbetet har jag oftast fått inspiration av de ovanliga lösningarna och de hämningslösa angreppssätten. Förhoppningsvis har jag genom dessa möten blivit en bättre pedagog med större förmåga att lyssna, även till det som inte uttalas. Arbetet med dessa barn har också lärt mig att uppskatta det som är annorlunda, att se möjligheter i stället för svårigheter och att vara närvarande i stunden.

*”Mötet mellan två personligheter är som kontakten mellan två kemiska ämnen;
uppstår någon reaktion förändras båda.”*

CG Jung

Referenser

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4 utg. Washington, DC: American Psychiatric Association. Sv. övers: *Mini-D IV, Diagnostiska kriterier enligt DSM-IV*. Danderyd: Pilgrim Press (1995).
- Alin Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1998). *Autism – möjligheter och hinder i ett utvecklingsperspektiv*. Umeå: SIH Läromedel.
- Andersson, L. (2000). I: Nordgren, M. *Jag avskyr ordet normal. Vuxna med Asperger syndrom*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.
- Attwood, T. (2000). *Om Asperger syndrom*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Axeheim, K. (1999). *En annan verklighet – om barn med autism*. Täby: Sama Förlag AB
- Beck, B. & Jansen, H. (1997). Utvecklingsstörning. I: Trillingsgaard, A., Dalby, MA. & Östergaard, JR. (red) *Barn som är annorlunda*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg – Marklund, M & Borg, R. (1998). *Konstnärligt arbetsätt*. Bild i skolan 4, s 16-18 Uppsala: Produktion Ord & Form.
- Bergström, M. (1995). *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*. Borås: Wahlström & Widstrand.
- Boucher, J. & Lewis, V. (1991). Skill, content and generative strategies in autistic children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 393-416.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler. Gravyt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. Stockholms Universitet. Pedagogiska institutionen. Edsbruk: Akademitryck.
- Carlsen, K. & Samuelsen, AM. (1991). *Intryck och uttryck*. Stockholm: Runa förlag.
- Craig, J. & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and Imagination in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 29, No.4, 319-326.
- Cropley, A. (1971). *Skapande begåvning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahlqvist, F. (1998). *Kreativitetsteorin*. Jönköping: Brain Books AB.
- Ekvall, G. (1979). *Kreativitet och kreativ problemlösning*. Stockholm: PA-rådet.
- Engqvist, L. (1976). *Kreativ miljö*. Stockholm: PA-rådet.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, G. (1998). Utveckling av ett pedagogiskt friluftsprogram. I: S Powell & R Jordan (red) *Autism – leka, lära och leva*. Stockholm: Bokförlaget Cura..

- Freltofte, S. (1999). *Utvecklingsmöjligheter för barn med avvikande hjärnfunktion. Neuropedagogik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Frith, U. (1972). Cognitive Mechanisms in Autism: Experiments with Color and Tone Sequence Production. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2,2,160-173.
- Gillberg, C. (1997). *Asperger syndrom*. Stockholm: Bokförlaget Cura.
- Jordan, R. & Libby, S. (1998). Att utveckla och använda lek i undervisningen. I: S Powell & R Jordan. (red) *Autism – Leka, lära och leva. En handbok för praktiskt lärande*. Stockholm: Bokförlaget Cura.
- Jönsson, B. (1999). *Tio tankar om tid*. Stockholm: Brombergs Förlag..
- Klin, A. & Volkmar, F R. (1995). *Asperger syndrome: some guidelines for assessment, diagnosis, and intervention*. Pittsburg, Philadelphia: learning Disabilities Associations of America.
- Kylén, G. (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Lagercranz, A. (1999). *Hjärtans hjärna. Utnyttja din emotionella intelligens. Från E till Q*. Stockholm: W & W.
- Lange, A-L. (1996). *Från uppväxttid till vuxenliv. Biosociala Faktorerers Betydelse för utveckling och hälsa i vuxen ålder*. Specialpedagogisk kunskap: Forskning-nr1. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för specialpedagogik.
- Libby, S., Powell, S., Messser, D. and Jordan, R. (1995). Spontaneous pretend play in children with autism: a reappraisal. *Brithish Psychological Society Developmental Section Annual Conference*, University of Strathclyde, 8-11 April.
- Lögdahl, C. (1998). I: Gerland, G. (red) *På förekommen anledning – om människosyn "biologism" och autism*. Stockholm: Bokförlaget Cura.
- Lövstedt, U. (1985). *Barns bildspråkliga utveckling*. Pedagogiska rapporter, nr 9. Högskolan i Jönköping. Institutionen för beteendevetenskap.
- Mandre, E. (1999). *Från observation till specialpedagogisk design*. Licentiatuppsats LTH, Nr 2:1999 Lund: Certec.
- Mandre, E. (Föreläsning 00-04-06). *Att skapa verkligheter*. Västerås: Aros Congresscenter.
- Moody, H.R. & Carroll, D. (1997). *Själens fem stadier*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Neuschütz, K. (1997). *Våra 12 sinnen*. Stockholm: Levande Kunskap Stockholm AB.
- Nylander, L. (1998). I: Gerland, G. *På förekommen anledning – om människosyn, "biologism" och autism*. Stockholm: Bokförlaget Cura.

- Oliver, M. (1993b). Post-Positivism. Paradigms and Power. Disabling Research or Researching Disability. In: Gustavsson, A. & Söder, M. (eds) *Normalization and then...? Social Research about disabilities – setting the agenda for the 90s*. Fou report 1993:3 Stockholm College of health and caring Sciences.
- Pascualvaca, D M., Fantie, B D., Papageorgiou, M., & Mirsky, A F. (1998). Attentional Capacities in Children with Autism: Is There a General Deficit in Shifting Focus? *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 28, No 6*, 467-478.
- Paulsen, B. (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Peeters, T. (1998). *Autism – från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Powell, S. & Jordan, R. (red) (1998). *Autism – leka, lära och leva. En handbok för praktiskt lärande*. Stockholm: Bokförlaget Cura.
- Quill, K.A. (1995). (red) *Teaching Children with Autism – Strategies to enhance communication and socialization*. Albany, NY, Delmar Publishers.
- Renander, B. (1999). *En bra idé*. Stockholm: Orv Filmproduktion.
- Rollo, M. (1994). *Modet att skapa*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London.
- Skolverket. (1995). *Särskolan – träningskolan och grundsärskolan*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Sundbaum, L. (1999). *En Picasso i varje klass... "Bokstavsbarne" – ett problem eller en kreativ resurs?* C-uppsats. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Tilton, J.R. & Othinger, D.R. (1964). Comparison of the toy play behaviour of autistic, retarded and normal children. *Psychological Reports, 15*, 967-975.
- Wing, L. (1996). *Autismspektrum. Handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Övrig litteratur

- Ahlner Malmström, E. (1991). *Är barns bilder språk?* Malmö: Carlssons Bokförlag.
- Ahnve, K. (1999). *Ett vuxet liv för Olof*. Örebro: Bokförlaget Libris.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception*. University of California Press, Berkley, Los Angeles, London.

- Backman, J. (1998). (andra upplagan) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, R. (1994). *Lära barn skapa*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckman, V. (1997). *Projektet. Att leva med barn med DAMP, dyslexi och Asperger syndrom*.
Falun: Bokförlaget Cura AB
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Motala: Kanaltryckeriet AB.
- Bergström, M. (1997). *Den gröna teorin*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Brattberg, G. (1999). *Enastående. Självbiografisk berättelse om livet med högfungerande autism*. Stockholm: VÄRKSTADEN Gunilla Brattberg AB.
- Brodin, K. (1982). *Barnbild och bildspråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Clarke, E. (1976). *Four Theories of Childrens Art: Their Relation to Aestehtic Education*.
Philosophy of Education
- Cohen, S. (2000). *Fokus på autism. Vad vi vet, vad vi inte vet och vad vi kan göra för att hjälpa barn med autism*. Stockholm: Cura Bokförlag och utbildning AB.
- Donovan, P.& Wonder, J. (1990). *Flexibilitet. Framgång genom förändring*. Stockholm: Svenska Dagbladets AB.
- Duvner, T. (1994). *Barnneuropsykiatri*. Falköping: Almqvist & Wiksell medicin Liber Utbildning .
- Eliasson, R-M. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. (1997). *Att ta pulsen på sitt kaos*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Flowers, J. H.,& Garbin, C.P. (1989). Creativity and perception. In S. Daniels-Mcgee, S.,& G.A.Davis (1994) The imagery-creativity connection. *Journal of Creative Behavior*, 28(3), 151-176.
- Fuglestad, O L. (1999). *Pedagogiska processer. Empiri – teori – metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerland, G. (2000). *Hur kan man förstå och behandla utagerande och självskadande beteende vid autism?* Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Gerland, G. (1996). *En riktig människa*. Stockholm: Bokförlaget Cura.
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Gillberg, C. & Gillberg, I. C. (1995). *Barn som inte är som andra*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Hagberg Ripellino, M. (1994). *Bild – ett sätt att kommunicera och nå kunskap*. Uppsala:

- Uppsala universitet, Repro HSC.
HSFR (1996). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*.
Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Uppsala: Produktion Ord & Form AB.
- Kadesjö, B. (1992). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Arlöv: Almqvist & Wiksell AB.
- Luterkort, B. (1999). *Barn i bildterapi. Att berätta om det svåra i bilder och videosagor*.
Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping studies in Education and Psychology No 58. Linköping University. Department of Education and Psychology.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mooney, R. & Razik, T. (1971). *Vad är kreativitet?* Stockholm: Beckman.
- Pascualvaca, DM., Fantie, BD., Papageorgiou, M. & Mirsky, AF. (1998). Attentional Capacities in Children With Autism: Is There a General Deficit in Shifting Focus? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 28, No. 6, 467-478.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Romell, D. (1974). *Kreativitet - en outnyttjad resurs*. Stockholm: Hermods.
- Rosen, DH. (1999). *Depression och skapande. Hur själen kan läkas genom kreativitet*.
Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Skapande Centrum, Högskolan i Karlstad. (1994). *Att öppna dörrar*. Utställningskatalog.
Karlstad.
- Skapande Centrum, Högskolan i Karlstad. (1996). *Människan , Konsten och Kunskapen*.
Dokumentation för symposiet Människan, Konsten och Kunskapen. Karlstad.
- Skoglund, E. (1993). *Leken och konsten*. Stockholm: Berghs Förlag AB.
- Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund:
Studentlitteratur.

BILD OCH FORM

Datum:

Tid:

Elev:

Material:

Teknik:

HUR GICK DET?

<i>Positiva erfarenheter</i>	<i>Negativa erfarenheter</i>

Hur går vi vidare?

Reflektioner / övrigt:

01-02-12

Till målsman för.....

Hej!

Under de senaste åren har jag arbetat som ansvarig för bildämnet på XX-skolan. Jag har upptäckt vilken otrolig förmåga till eget skapande som finns hos era barn. Denna kunskap vill jag gärna sprida vidare! För närvarande läser jag på Lärarhögskolans magisterprogram i Stockholm, och min tanke är att under våren skriva en D-uppsats som handlar om *kreativitet, fantasi och skapande förmåga* hos barn med autism. Min handledare är Britta Alin Åkerman, docent på Lärarhögskolan.

Jag vill försöka beskriva de ”upptäckter” jag har gjort under de senast fyra åren när det gäller undervisning i bildämnet. I första hand vill jag undersöka vilka pedagogiska strategier som lämpar sig inom bildämnet när det gäller att stimulera och utveckla just kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism. I andra hand vill jag försöka visa på upptäckter som gäller den bildspråkliga utvecklingen.

Studien kommer inte att fokusera på enskilda barn, men för att undersökningen ska bli så belysande som möjligt, kommer jag att behöva visa exempel med målningar eller situationsbeskrivningar. Naturligtvis kommer jag då att skydda era barns identitet genom att utelämna namn och ålder. Barnen kommer alltid att vara helt anonyma. Det är också möjligt att få läsa igenom undersökningen, och godkänna medverkan innan tryckning. (Ange detta på talongen i så fall). Har ni några frågor eller funderingar svarar jag gärna på dessa på telefon 000-00 00 00.

För att kunna genomföra denna studie behöver jag er tillåtelse att låta ert barn delta i undersökningen. Jag ber er därför vänligen att fylla i svarstalongen, och så fort som möjligt skicka den till mig i det medföljande kuvertet. Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Lena Sundbaum
Specialpedagog / XX-skolan

Kryssa i det alternativ som stämmer.

- Mitt barn får gärna medverka i studien under förutsättning att identiteten skyddas.
Jag ger också min tillåtelse att visa målningar, teckningar eller andra arbeten som mitt barn har gjort.

- Mitt barn får inte medverka i studien.

Förälder:.....

.....

Målbeskrivningar inom träningskolan

(Skolverket, 1995, s 11-14).

Estetisk verksamhet

Estetisk verksamhet i olika former och på olika nivåer är djupt förankrad i individen och samhället och har en stor social och kulturell betydelse. Inom undervisningsområdet estetisk verksamhet får eleven möjlighet att själv skapa och vara kreativ och även ta del av konst och kultur i dess olika former.

Elevernas nyfikenhet, fantasi och kreativitet skall stimuleras och tas till vara i all undervisning. Inom estetisk verksamhet ges dessutom speciella möjligheter att stimulera elevernas kreativitet och att ge eleverna möjlighet att utveckla en positiv attityd till sin egen kreativa förmåga. Med kreativitet menas här att använda sina kunskaper och sin förmåga på ett för individen nytt sätt. Det kreativa ligger således i själva processen som leder fram till ett visst resultat eller en viss produkt. För undervisningen är det konkreta resultatet av mindre betydelse och kan inte bedömas som bra eller dåligt, rätt eller fel. För eleverna är dock resultatet av stor betydelse, då utbytet fungerar hämmande eller stimulerande för fortsatt kreativt beteende. Ett positivt utbyte leder till ökad nyfikenhet och vilja att utforska omvärlden. Detta kan leda till att eleverna möter situationer där deras erfarenheter måste användas på ett nytt sätt. Nyfikenhet och vilja att utforska omvärlden kan alltså ses både som ett resultat av och en förutsättning för kreativitet.

Estetisk verksamhet kan vara ett bra komplement för att stimulera socialt samspel, utveckla kommunikation, verklighetsuppfattning och motorik.

Mål att sträva mot

Skolan ska i sin undervisning inom undervisningsområdet *estetisk verksamhet* sträva efter att eleven

- upplever det egna skapandets glädje,
- reagerar på egna inre känslor och är mottaglig och öppen för olika intryck från omvärlden,
- ökar sin nyfikenhet och fantasi samt på ett skapande sätt använder sin tanke och föreställningsförmåga,
- agerar och uttrycker sig genom många olika former av estetisk verksamhet så allsidigt och nyanserat som möjligt,
- upplever värdet i att betrakta olika bilder och former, se film och teater samt lyssna på olika sorters musik,
- har kunskap att utöva någon form av estetisk verksamhet på sin fritid.

Undervisningsområdets uppbyggnad och karaktär

Undervisningsområdet är delat i tre delområden som är *rytm och musik, lek och drama* samt *färg och form*.

Färg och form skall ge möjligheter att leka och experimentera med färger, former, olika material och redskap på ett sådant sätt att de upptäcker mångfalden och variationsrikedomen. Undervisningen skall ge möjligheter till såväl ett fantasifullt eget skapande, som av ett skapande som direkt avbildar verkligheten samt av att skapa individuellt och i grupp. Undervisningen skall även uppmärksamma färger och former i den dagliga miljön och närmiljön samt ge upplevelser av bilder och form som andra skapat.

Mål som eleven skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret

Färg och form

Eleven skall efter sina förutsättningar

- själv skapa genom kladdlek, fingermålning och med redskap
- ändra form på lerklump, träbit eller annat formbart material,
- uppmärksamma färger, material och former samt att dessa kan förändras och kombineras på många olika sätt,
- välja och blanda många olika material och färger för att få viss bestämd effekt,
- skapa bilder på olika sätt,
- åstadkomma samma färg som på förlaga, rita ett bestämt föremål, forma efter förebild,
- kunna tolka enkla bilder och berätta om dem,
- ha kännedom om att bilder används i olika sammanhang,
- i färg och form illustrera en händelse eller berättelse och utforma ett budskap,
- skapa i samverkan och nå ett gemensamt resultat,
- kunna betrakta bilder och välja utifrån egen smak.

Förslag på tekniker och material

Fingerfärg 1

5 dl vatten
5 msk mjöl

Vispa ihop. Koka 5 min. Låt svalna. Blanda i flytande vattenfärg.

OBS Går inte att spara i rumstemperatur- endast i kylskåp.

Fingerfärg 2

5 dl vatten
2 dl mjöl
1/2 dl socker
1 msk salt

Blanda allt i en kastrull. Koka varsamt ca 5 min. Blanda i flytande vattenfärg.

Måla med fingrarna eller pensel, gärna på gammal tapet.
Gör ev. avtryck på rent papper.

Tapetklisterfärg

Blanda tapetklisterpulver med vatten. (Se anvisning på paketet). Tillsätt färgpulver eller flytande vattenfärg. Måla.

Fördelen med tapetklisterfärg är att man kan sätta fast olika material i färgen, vilket gör färgen särskilt lämplig för collage.

Vattenfast färg

Flytande vattenfärg
P.vA medium

Blanda färg och medium. (Man kan även måla med färgen först, och sedan bestryka med medium.)

OBS Medium är inte bra att få i sig. Använd inte detta med barn som äter färg! Skydda kläderna - svårt att få bort!

Medium går även att använda som lim eller lack.

Florsockerfärg

Florsocker
(Vatten)
Flytande vattenfärg

Rör ihop. Måla!

Sockermålning

2 delar socker (te x. 5dl)
1 del vatten (2,5 dl)

Koka upp. Låt svalna. (Går bra att spara i flaska).

Täck papperet med lösningen och måla direkt med flytande vattenfärg.
Prova också att tejpa runt kanterna (med maskeringstejp) på kartongen, innan sockerlösningen stryks på.

OBS! Lång torktid.

Vått- i vått

Växtpapper
Flytande vattenfärg

Lägg växtpapperet i blöt en stund innan du målar. Häng upp det våta papperet på staffliet.
(Det sitter kvar så länge som det är vått.)
Måla med flytande vattenfärg (Ev. utspätt med vatten.)
Använd pensel, roller eller svamp.

Sprutmålning

Blomsprutor
Flytande vattenfärg utspädd med vatten (Bra att ta vara på det sista ur flaskorna).

Fyll vanliga blomsprutor med tunn färg. Sprutmåla på stort spännpapper - uppspant på väggen. Wellpapp är också roligt att spruta på.

OBS! Det är lätt att det blir stopp i flaskorna. Man kan ha en blomspruta extra, som är fylld med varmt vatten - och köra igenom slangarna i den.

Gips-avtryck

Play-do
Kartong
Gem
Gips

Lägg play-do i en kartong (tex skokartong). Gör ett tryck.
Blanda gips till tjock vällingkonsistens. Häll gipset i formen. Låt stelna en aning. Sätt fast gemet. (Till upphängning).
Ta bort deg och kartong när gipset har stelnat, men ej torkat helt. (I stället för kartong kan man göra en kartongremsa, som man fäster ihop med ett gem).

Det går även bra att göra avtryck i sand.

OBS Använd inte gips med barn som äter färg.

Play-doh

5 dl mjöl
2 dl salt
1 1/2 msk olja
2 msk alun
5 dl vatten
(karamellfärg)

Koka upp vattnet. Blanda ingredienserna i en bunke. Tillsätt det varma vattnet sist. Arbeta ihop degen.

Troldeg

450 g vetemjöl (475g för fastare deg)
2 dl salt
3 dl vatten

Torkning: 175 grader i ca 1 timme i ugn.
Cirka 4 min i mikrougn på högsta effekt.

Måla med stenkulor

Stenkulor
Flytande vattenfärg
Muggar
Fyrkantig bunke (Ca 30x40 cm)
Papper eller växtpapper (vått eller torrt)

Lägg ett papper i botten av baljan. Stenkulorna färgas i olika färger genom att man lägger dem i muggar, och håller på färg. Skaka om och håll kulorna på papperet. Vicka bunken fram och tillbaka, åt olika håll.

OBS Var försiktig med små kulor om barnet stoppar saker i munnen! Använd i stället stora kulor.

Färg i plastficka

Plastficka
Textiltejp
Flytande vattenfärg

Spruta in flera färger i en plastficka och tejpa igen öppningen. Tryck och se vad som händer!

Trycktekniker

Finger-, hand- och fotavtryck
Frukt, - och grönsakstryck
Växttryck
Fjädertryck
Svamptryck
Tryck med gummiroller
Tryck med skumgummiroller
Spetstryck
Viktryck
Pappersschablontryck
Plastschablontryck
Pensel- och borsttryck
Korktryck
Gummitryck
Slangtryck
Suddgummitryck
Snörtryck
Trätryck (klädnypon, list, träpinne, träkloss med borrarade hål, träkloss med sågade spår, träbitar från stranden etc.)
Metalltryck (spik, skruv, ståltråd etc.)
Wellpapptryck
Kartongtryck
Dropstryck
Sandpapperstryck

En stämpeldyna är bra att använda till många av dessa trycktekniker. Denna görs lätt av en bit skumgummi som man lägger på en tallrik.

Tejpade mönster

Kartong eller kraftigt papper
Maskeringstejp
Flytande vattenfärg
Pensel eller roller

Maskera med tejp. Måla över. Dra bort tejpens försiktigt när färgen torkat.

Bubbeltryck

Diskmedel
Flytande vattenfärg
Vatten
Sugrör
Papper
Mugg

Häll litet diskmedel och färg i en plastmugg. Blås med ett sugrör så att massor av bubblor bildas. När bubblorna når över kanten, lägger man ett papper över så att ett ”bubbelmönster” uppstår. Blanda i ordning olika färger i olika muggar och byt!

Spruta färg med tandborste

Tandborste
Flytande vattenfärg
Bordskniv
Papper eller kartong

Doppa tandborsten i färg. Dra en bordskniv över borsten *i riktning mot dig*.

Prova även andra typer av borstar.

Monotypi

(Ett tryck i bara ett exemplar kallas monotypi.)

Skiva (i något icke- sugande material ex bricka, glättad kartong, plastskiva etc.)

Flytande vattenfärg

Penslar, pipetter eller pinnar

Stickor, kam etc.

Papper

Måla eller sprid ut färgen på brickan. Rista in mönster med penselskaft, kam eller något annat.

Lägg ett papper över, och stryk försiktigt över papperets baksida så att färgen fäster. Dra försiktigt bort papperet.

När färgen har torkat kan man fortsätta att arbeta med bilden, om man vill. Rita till och förstärka saker med krita till exempel.

Collage

Franska; ”*Något som är klistrat*”

Ett collage kan bestå av vad som helst som går att klistra fast; papper, tidningsklipp, biljetter, torkade växter, trasiga leksaker, tyger, skrot - ja allt man kan hitta på!

Papperscollage

Underlag (kraftigt papper, träskiva eller kartong)

Lim (P.v A medium eller tapetklister)

Pappersbitar

Pensel

Stryk på lim på pappersbitarna och sätt fast dem på underlaget. Täck dem med lim också. Prova att ”måla” med pappersbitarna som färger. Använd gärna gamla målningar som du sparar, till collaget.



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet –stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

