



Relation Play vid autismspektrumstörning

Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar
under två år av vissa förmågor hos åtta barn som
deltagit i Relation Play

Berit Åstrand

Handledare: Britta Alin Åkerman

Relation Play vid autismspektrumstörning

Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar
under två år av vissa förmågor hos åtta barn som
deltagit i Relation Play

Berit Åstrand

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Britta Alin Åkerman

”Om den ena parten inte förstår eller inte vill förstå den andres kroppsliga signaler kan inget äkta samspel äga rum”

(Schaller, 1987, s. 40)

SAMMANFATTNING

Denna studie har omfattat åtta barn med autismspektrumstörning som under två år dagligen deltagit i Relation Play, som är specifika rörelseövningar som utvecklats och anpassats till barn med autismspektrumstörning. Anpassad Relation Play innebär att miljöns utformning och strukturering samt individualisering i metodiken har en betydande roll. Detta sätt att arbeta med Relation Play har inte redovisats i någon tidigare svensk studie. Anpassad Relation Play har utvecklats i Kristinaprojektet ur Sherborne Movement. Uppsatsen planeras att även ges ut i en engelsk variant.

Syftet med denna studie har varit att belysa hur föräldrar och pedagoger upplevt barnens utveckling inom vissa utvecklingsområden under en tvåårsperiod.

Studien har koncentrerats till språkliga, kommunikativa och sociala funktioner och har haft följande två frågeställningar:

- 1. Finns det mätbara förändringar av barnens utveckling under mätperioden, enligt föräldrarnas och pedagogernas upplevelse?**
- 2. Skiljer sig föräldrarnas respektive pedagogernas bedömning åt?**

För att få svar på dessa frågor har undersökningen byggts på enkätsvar från barnens föräldrar och pedagoger samt analys av dessa. Föräldrar och pedagoger har besvarat enkätfrågorna oberoende av varandra vid fyra tillfällen under två år. Enkätsvaren belyser föräldrars och personals upplevelse av barnens förändrade förmåga inom området språk, kommunikation och socialt beteende i två olika miljöer: hemma och i skolan.

Studien har sin utgångspunkt i pedagogisk och utvecklingspsykologisk grund och vilar på Rudolf Labans teori om rörelse. Laban anger att rörelse är det första och det grundläggande av de uttryck som därefter kommer av människans intryck och upplevelser. Han förklarar att rörelse hjälper människan att finna en kroppslig relation till hela existensen. Analysen av innehållet i rörelse delar han in i sex kategorier, där basen utgörs av kroppsuppfattning och rumslig medvetenhet (Laban, 1980).

Resultaten visar att föräldrarna upplevt att det egna barnets förmåga förändrats och ökat inom de flesta delområden, medan pedagogerna uppger mindre ökning. Inom ett område uppger pedagogerna en större ökning. I studien tolkas barnens förmåga helt olika i vissa avseenden. I vissa frågor har föräldrar och pedagoger en samsyn. I andra närmar de sig varandra eller ökar differensen sig emellan. Detta talar för att föräldrar och pedagoger har olika utgångspunkter vid sina bedömningar. Resultatet av generell kommunikationsförmåga visar att föräldrar och pedagoger har upplevt att barnens förmåga stegvis har ökat under mätperioden.

Nyckelord: Autism, Autismspektrumstörning, Enkät, Kommunikation, Relation Play, Rörelse, Samspel

ABSTRACT

This study concerns eight children suffering from autism spectrum disorders who have, for a period of two years, taken part daily in Relation Play. Relation Play is the practice of specific movements which have been developed and adapted to help children with autism spectrum disorders. Adapted Relation Play means that the shape and structure of the environment and the individualisation in the method play significant roles. There has been no previous Swedish report of this approach to working with Relation Play. Adapted Relation Play evolved in the Kristina Project, from Sherborne Movement.

The aim of this study has been to shed light upon how parents and pedagogues experienced the children's progress in certain developmental areas over a two-year period.

The study has concentrated on how the children function in the areas of speech, communication and social behaviour, and has posed the following two questions:

Do parents and pedagogues find measurable changes in the children's development during the test period?

Is there a difference of opinion between parents and pedagogues?

A survey was done to find answers to these questions and the study is based on the answers given by parents and pedagogues who have taken part in the survey, independent of each other, four times in two years. The answers shed light on how parents and staff reacted to the children's changed ability to function in the areas of speech, communication and social behaviour, at home and at school.

This study has its starting point in developmental psychology and pedagogy and is based on Rudolf Laban's theory on movement. Laban notes that movement is the first and most fundamental expression to come out of human experience. He explains that movement helps humans find a way to relate to existence through their bodies. He divides the analysis of the content of movement into six categories, the basic one being *body image and spatial awareness* (Laban, 1980).

The results show that the parents feel that their own child's abilities have changed and increased in most areas, while the pedagogues note less increase, except in one area where they say there has been some progress. In this study the children's efforts are interpreted quite differently in certain areas. There are some examples where parents and pedagogues are in agreement. In other examples they either grow towards agreement or the gap between them is widened. This indicates that parents and pedagogues do not have the same starting point for their judgements. Result of the general communication capability shows that both parents and pedagogues witnessed a gradual increase in this area during the test period.

Keywords: Autism, Autism Spectrum Disorders, Communication, Movement, Relation Play, Survey, Teamwork

FÖRORD

Som specialpedagog har jag arbetat i många år i flera olika funktioner och sammanhang med och för barn som har olika svårigheter, funktionshinder och behov av särskilt stöd. Arbetet har omfattat direkt arbete med barnen, handledning och konsultation till lärare och andra, undervisning och föreläsningar inom olika lärarutbildningar samt utvecklings- och ledningsfunktion.

Barnen har varit i olika åldrar med varierande diagnoser. Många har haft någon form av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Kommunikativa svårigheter ingår i samtliga dessa former.

Genom mitt arbete och genom ett internationellt engagemang i Lekoteksrörelsen, i Sherbornerörelsen och i autismsammanhang har jag övertygats om betydelsen av att vi som finns i den praktiska, vardagliga verksamheten utforskar möjligheter till utveckling av olika metoder och skapar nya vägar till stöd och stimulans för barn med stora svårigheter inom området samspel och kommunikation.

Jag tycker mig se att den grupp barn som skulle kunna vara i behov av stöd är stor och varierande och inte begränsas till diagnostiserade barn. Jag har en stark tro på konkreta och praktiska pedagogiska metoder.

Relation Play kräver inga redskap eller specialsalar för att kunna genomföras. Det är en metod som helt och hållet bygger på mänsklig rörelseaktivitet. Den bygger på mänsklig rörelseaktivitet och relationer. Jag tror att Relation Play skulle kunna tillämpas på barnavårdscentraler, fängelser och allt däremellan.

Det har varit spännande, roligt och mycket krävande att genomföra den här undersökningen. Entusiasmen och viljan att veta mer har på ett påfallande sätt ibland känts begränsad av de villkor som styr vetenskaplig forskning. Ibland har det känts tungt att inte få sväva ut med sina antaganden och hypoteser. Att få tro det man tror att man ser.

När jag nu avslutar mitt arbete och lämnar denna uppsats känns det ändå vemodigt. Jag har levt med det så länge att det har blivit en del av min person. Jag förstår att jag också har lärt mig mycket. Det är väl så att man inte vet vilka kunskaper man saknar förrän man har fått dem.

Jag vill framföra ett stort och varmt tack till alla barnen, som lärt mig så mycket och som jag alltid vill minnas med värme och glädje. Och tack alla föräldrar och kollegor som så samvetsgrant och ambitiöst deltagit i undersökningen och det övriga arbetet. Utan er hade det inte gått att genomföra!

Jag vill också tacka min handledare leg. psykolog, psykoterapeut och professor Britta Alin Åkerman för ovärderligt stöd såväl under denna studie som under Kristinaprojektet. När jag sviktat har du uppmuntrat och visat tilltro. Jag har fått ta del av din stora kunskap och erfarenhet. Tack för allt stöd och för alla generösa samtal, förslag och idéer! Genom dig har jag lärt mig att det går att kombinera den seriösa forskningen med den entusiastiska, spontana viljan att få veta mer om den egna verkligheten.

Täby i juni 2005
Berit Åstrand

INNEHÅLL

1	INLEDNING	1
2	BAKGRUND	2
2.1	Teori om mänskliga rörelser	2
2.1.1	Rudolf Labans rörelseanalys	2
2.1.2	Rudolf Labans Movement and Dance	5
2.2	Kommunikation som begrepp	5
2.2.1	Icke-verbal och verbal kommunikation	6
2.2.2	Relation	7
2.2.3	Samspel	8
2.2.4	Kommunikativ förmåga	9
2.3	Autismspektrumstörning, vad är det?	10
2.3.1	Orsaker till autism	12
2.3.2	Symptom och diagnoskriterier	12
2.3.3	Begåvning	13
2.3.4	Kommunikativt funktionshinder	14
2.3.5	Språk	14
2.3.6	Theory of mind	15
2.3.7	Sammanhang och mening eller ”Central coherence”	16
2.3.8	Kroppsuppfattning och jaguppfattning vid autism	16
2.3.9	Kommunikationsförmåga vid autism	16
2.4	Strukturpedagogik som princip	17
2.4.1	Struktur och tydlighet	18
2.4.2	Kommunikations-relationspedagogik	20
2.4.3	Kroppsuppfattning och jaguppfattning	20
2.4.4	Kroppens olika delar	21
2.4.5	Trygghet – frihet	22
2.5	Relation Play	22
2.5.1	Rörelse är första steget	22
2.5.2	Rörelse enligt Laban och Sherborne	23
2.5.3	Relation Play enligt Veronica Sherborne	24
2.6	Kristinamodellen	25
2.6.1	Från projekt till pedagogisk modell	25
2.6.2	Från absolut struktur till trygghet och flexibilitet	26
2.6.3	Trygga föräldrar är en förutsättning för kommunikation	27
2.6.4	Relation, samspel och kommunikation	28
2.6.5	Visuell kroppskommunikation eller teckenkommunikation	30
2.6.6	Kroppen – Relationerna – Kommunikationen	30
2.6.7	Kommunikation i Kristinamodellen	31
2.6.8	Från en kontakt till allt fler	31
2.6.9	Anpassad Relation Play enligt Kristinamodellen	31

2.6.10	Den vuxnes ansvar	33
2.6.11	Basprogram för Anpassad Relation Play	33
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	35
3.1	Syfte	35
3.2	Frågeställningar	35
4	METOD OCH GENOMFÖRANDE	35
4.1	Val av metod	35
4.1.1	Kvantitativ forskningsansats	36
4.1.2	Kvalitativ forskningsansats	37
4.2	Urval	37
4.2.1	Urval	37
4.2.2	Undersökningsgrupp	38
4.2.3	Föräldrar och pedagoger	38
4.3	Genomförande	39
4.3.1	Datainsamling genom frågeformulär	39
4.3.2	Frågorna	39
4.3.3	Fråga om generell kommunikationsförmåga	40
4.3.4	Tillvägagångssätt	40
5	ETISKA ÖVERVÄGANDEN OCH SEKRETESS	41
6	RESULTAT	41
6.1	Resultat av fråga om generell kommunikationsförmåga	71
7	ANALYS AV RESULTAT	71
7.1	Imitation	72
7.2	Gensvar	73
7.3	Avsikt och information	73
7.4	Social förmåga	74
7.5	Avvikande beteende	75
7.6	Generell kommunikationsförmåga	75

8	DISKUSSION OCH SLUTSATS	76
8.1	Metoddiskussion	79
8.2	Förslag till fortsatt forskning	81
8.3	Slutord	81
	REFERENSER	83
	BILAGOR	86

1 INLEDNING

Alla barn utvecklas under samspel och i kommunikation med andra. De flesta barn föds med förmågan att samspela och kommunicera och visar också prov på detta redan som nyfödda. Det finns dock barn som är svårt kommunikationshindrade. Bland dessa finner vi barnen med autism, vilka har uttalade brister i denna viktiga förmåga.

Det har med tiden vuxit fram en insikt hos mig om att de barn som har svårigheter med kommunikation och samspel utgör den grupp som är svårast för oss pedagoger att finna bra metodik för. Språk, kommunikation och samspel kan ses som ändpunkter på ett kontinuum från lindrigare språk-kommunikationsstörningar till autism. Allra svårast blir det med de barn som har autismspektrumstörningar. Jag har känt ett starkt intresse för att finna vägar för att stödja och stimulera dessa barns kommunikationsutveckling. Min utgångspunkt har varit att rörelser är första steget i utvecklingen av samspel och kommunikation. Jag antar att rörelsen utgör grunden för övrig utveckling och att kommunikationsutvecklingen i varje barns liv startar som rörelser i samband med kroppsliga behov. Detta är ett antagande som jag grundar på kunskap om hur barn normalt utvecklar kommunikationsförmåga. Jag har särskilt kommit att intressera mig för barn med språk-kommunikationsstörningar. På en specialförskola för barn med autism arbetade vi utifrån detta synsätt och försökte under många år finna möjligheter för samspel och kommunikation med barnen som har autistiska störningar. Vi fann att rörelserna som ingår i Sherbornes metodik kunde användas med en del förändringar. När vårt arbetssätt började ta form väcktes ett behov att systematiskt precisera och beskriva arbetsmodellen. Detta är upphovet till Kristinaprojektet.

I Kristinaprojektet vidareutvecklades den kommunikationsmodell som tog sin början i specialförskolan. Relation Play finns i Sherbornes metodik och har i projektet anpassats och kompletterats i enlighet med strukturpedagogiska principer. Kristinamodellen som utvecklats i Kristinaprojektet fick sitt namn efter ett av barnen som fanns med i våra allra första trevande försök att finna vägar till kommunikation med barnen med autismspektrumstörning.

I anslutning till detta projekt startade vi senare en skola för barn med autismspektrumstörning och relaterade funktionshinder. Skolan omfattar förskoleklass till och med skolår nio. Anpassad Relation Play ingår som en del i kursplanen och timplanen.

Upphovet till min studie var att när vår kommunikationsmodell började utvecklas till en metod, växte också behovet av att vetenskapligt undersöka några av dess effekter. Frågeställningar väcktes om huruvida det skulle vara möjligt att med hjälp av Anpassad Relation Play kommunicera med barn med autism som har grava kommunikationsstörningar. Frågorna ledde fram till den här presenterade kvantitativa studien, som inte ger svar på dessa frågor men som har studerat några upplevda aspekter av förmågor hos åtta barn som under undersökningsperioden om två år regelbundet deltog i övningar med Anpassad Relation Play i en av struktur genomsyrad skolmiljö.

Det blev tydligt för personalen som arbetade med barnen att alla barn i undersökningen visade välbefinnande. De gav uttryck för vilja, intresse, glädje, initiativ och medvetenhet på ett sätt som man inte såg hos dem i andra sammanhang. De visade positiv imitation och kreativitet och man såg tecken på trygghet och självkänsla. Hos de flesta av barnen kom ljud, ord och tecken (stödteckenkommunikation) just under Relation Play-övningarna.

Barnen gav i dessa övningsmoment gensvar på en betydligt högre nivå än i andra sammanhang. Flera av barnen tyckte också om att visa upp sig för åskådare med sitt rörelseprogram. Åskådare som inte kände till barnens funktionshinder uppfattade då ofta barnen som helt normalfungerande. För föräldrar och pedagoger var det mycket tillfredsställande att se barnen fungera på sina mest positiva nivåer och att vara så delaktiga i rörelseövningarna. Det gav inspiration att se barnen med en sådan glädje visa engagemang och välbefinnande. Det blev angeläget att barnen dagligen skulle få uppleva detta.

2 BAKGRUND

2.1 Teori om mänskliga rörelser

Denna studie har sin utgångspunkt i Rudolf Labans teori om mänskliga rörelser. Han menade att rörelsen är basen för livet. Han såg rörelsen som förutsättningen för liv. En förfinad känslighet för rörelsen och en höggradig varseblivning av den menade han vara nödvändig för människans kapacitet att relatera till världen och till andra människor (Laban, 1980).

Laban gjorde en fundamental analys av mänsklig rörelse, dess betydelse och dess användbarhet. Förutom att hans mål var att hjälpa människor att bli mer harmoniska underströk han betydelsen av rörelseaktivitet både mentalt och fysiskt (Laban & Lawrence, 1974).

”The flow of movement fills all our functions and actions, it discharges us of detrimental inner tensions, it is a means of communication between people, because all our forms of expression, such as speaking, writing and singing are carried”
(Laban enligt Klinta, 1998, s. 51)

2.1.1 Rudolf Labans rörelseanalys

Rudolf Laban, som levde under åren 1879-1958, föddes i Ungern. Han var dansare, koreograf och rörelseteoretiker. Som pionjär och grundare av europeisk modern dans har han haft stort inflytande. När han dog lämnade han efter sig en stor kunskap om den mänskliga rörelsens möjligheter och betydelse.

Labans utveckling av teorin om mänsklig rörelse pågick under hela hans livstid. Den tar fasta på hur individen löser en ”rörelseuppgift” och hur han/hon utvecklar rörelsens kvalitet.

Analysen är indelad i tre huvuddelar:

- Vilken del av kroppen som rör sig
- I vilken riktning kroppen rör sig
- Hur, på vilket sätt kroppen rör sig

Förenklat kan man säga att analysen faller ut i fyra faktorer eller element. Dessa element delas sedan in i åtta kvaliteter och utgör basen för varje aktiv rörelse (Laban, 1980).

Rörelsefaktorer

Weight	Energy eller force, det vill säga den kraft eller lätthet som rörelsen utförs med
Space	Var i kroppen och i rummet rörelsen sker och hur styrd och riktad eller smidigt flexibel den är
Time	Tempot. Är rörelsen plötslig och oförmodad eller sammanhängande, uthållen och jämn, snabb, långsam eller lagom?
Flow	Flytet, flödet. Fria rörelser eller bundna, kontrollerade

Individens attityd till dessa faktorer skapar den tjusning, kraft och energi för rörelse som Laban refererar till som "effort" (se nedan). Den paradoxala attityden är antingen "fighting against them", kämpa emot dem, eller "enjoying them", njuta av dem.

Weight, energi

Motsatta attityder till tyngden eller energin kan ta sig uttryck som ytterligheter av ett spektrum, från extrem styrka och makt till extrem lätthet och flyktighet.

Space

Att kämpa emot "space" innebär att man använder utrymmet ekonomiskt. Resultatet blir styrda, precisa rörelser, medan den som njuter av utrymmet rör sig tredimensionellt och använder rummets alla möjligheter: bakom, framför, ovanför, nedanför och åt sidorna.

Time

Tempot är en relativt lätt faktor att observera. En del rör sig kvickt, plötsligt, snabbt och kämpar emot tiden. Andra ger sig hän och rör sig långsamt med uthållighet och grundlighet och tar ut "allt" ur varje rörelse. Sådan grundlighet ser man sällan, men den finns till exempel i vissa yogamoment.

Flow

Den som kämpar emot flytet i rörelserna är väldigt kontrollerad och kan hejda rörelsen när som helst. Rörelsen är under viljans kontroll. Motsatsen är en rörelse som påbörjats och som knappast kan avbrytas innan den är färdig. Detta fenomen ser man tydligast när man till exempel rullar, hoppar, springer och snurrar.

Labans rörelseanalys erbjuder en struktur som gör det möjligt att förstå rörelsen och veta vad man ska titta efter i rörelsen. Rörelseprogrammen planeras utifrån sådana observationer. Vid observation av de åtta kvaliteterna utgår man i planeringen från hur rörelsen utförs vid det aktuella tillfället, vad som är på väg att utvecklas och vad som passerat (Thornton, 1971).

Effort

En individs inställning till rörelsefaktorerna frambringar en drivkraft som Laban beskriver som "effort" och som ger rörelsen dess liv. Varje rörelsefaktor är sammansatt av två kontrasterande komponenter. "Effort" innebär individens inneboende attityd till rörelsefaktorerna som kan beskrivas som motstånd eller njutning. Laban separerade ut fyra exakta aspekter av rörelse, det vill säga motsatta attityder till de fyra faktorerna. Dessa kombinationer leder till åtta grundläggande handlingar styrda av motsatta attityder: "fighting against them" eller "enjoying them", vilket tidigare nämnts ovan. Om vi samtidigt arbetar med alla motstånd attityderna, "kämpa emot-attityderna", kommer vi att slå oss eller falla eftersom rörelsemönstret då är styrt, kontrollerat, precist och plötsligt. Om vi tar de motsatta attityderna,

”njutattityderna”, där rörelsen präglas av lätthet, fritt flyt, flexibilitet och stöd, kommer vi i stället att sväva i en flytande rörelse. ”Punch” (slag) och ”float” (flyt) är två av de ”efforts” som utgör olika kombinationer av de åtta kvaliteterna. ”Gliding” (sväva, glida), ”hitting” (fullträff), ”press” (press med tvång), ”wring” (vridning, vrängning), ”flick” (snärt, vackla) och ”dab” (lätt slag) är de återstående motståndsattityderna. Alla rörelser är förbundna med både en emotionell och en mental faktor. Rörelsens ursprung utgörs alltid av ”effort”, det vill säga en inre kraft.

Sammanfattningsvis kan sägas att Laban ansåg att all mänsklig rörelse byggs upp av vissa underliggande ansträngningar som han kallade ”efforts”. Dessa underliggande element kan enligt Laban härledas från den inre attityden hos människan och tar sig uttryck i de fyra rörelsefaktorerna. Laban ansåg att det vore felaktigt att se dans som endast ett känslornas språk. Han menade att man i dans kan finna en organiserad samordning av mentala, emotionella och kroppsliga krafter som resulterar i upplevelser som är av största betydelse för ett barns personliga utveckling (Laban, 1980).

”Movement has a quality and it is not its utilitarian or visible aspect, but its feel. One must DO movements just as one has to hear sounds, in order to appreciate their full power and their full meaning” (Laban enligt Klinta, 1998, s. 36)

Kvaliteter

Hur individen löser uppgiften avgör rörelsens kvalitet. Detta är viktigast i Labans rörelseanalys och det som också är svårt att beskriva. För att kunna förstå dessa aspekter av rörelser måste man själv ha upplevt dem till fullo.

Labans teoretiska modell finns i Bilaga 1.

Dimensional scale

I vilken riktning sker rörelsen? Är det:

- framåt eller bakåt?
- uppåt eller nedåt?
- åt sidorna?

Dessa sex riktningar kallar Laban ”dimensional scale”. Ord som bakom, bakåt, framför, lågt, högt, under och så vidare får en mening bara om barnet har den fysiska upplevelsen med sin kropp.

Vilken del av kroppen rör sig? Är det:

- hela kroppen eller bara någon del?
- den övre eller den undre delen?
- kroppens centrala del eller de perifera delarna?
- ena kroppshalvan, armbågarna eller knäna?

Kroppen kan röra sig kroppsdel för kroppsdel eller simultant, det vill säga hela kroppen i samverkan samtidigt.

Som pedagog och som rörelsepartner bör man vara medveten om vilken del av kroppen som huvudsakligen är involverad i rörelsen, vilken kvalitet som är grundläggande och i vilken riktning individen rör sig. Barnet lär sig genom partners aktivitet (Laban, 1980).

”Movement is a feature of all man’s activities. Through the movement of our bodies, we can learn to relate the inner-self to the outer world” (Laban enligt Klinta, 1998, s. 34)

2.1.2 Rudolf Labans Movement and Dance

Labans metod vittnar om att han som person var vidsynt, grundlig, strukturerad och systematisk. Det djupa han visar vittnar om storhet och respekt.

Laban gav dansen status som konstform och han var den förste som bedrev kommunal dansutbildning. Han reformerade dansens roll i undervisningen och spred sin övertygelse om att någon form av dans ska vara tillgänglig för varje människa. I den andan grundade han 1945 Laban Centre for Movement and Dance, som fortfarande verkar utifrån hans dualistiska tradition (dual tradition) teori och praktik. Hans breda vision återspeglas ännu i dag i andan och i den stora variationen inom centret, där man bland annat fortfarande ger ”Dance Movement Therapy” individuellt eller i grupp (Laban, 1988).

2.2 Kommunikation som begrepp

Ordet kommunikation har sitt ursprung i latinets ”communicare”, som betyder ”att göra gemensamt”. Kommunikation kan ske på olika sätt. Under de senaste decennierna har det tvärvetenskapliga området ”stödjande och alternativ kommunikation” utvecklats både i Sverige och internationellt. I den internationella beteckningen ”Augmentative and Alternative Communication” (AAC) betonas att kommunikation ska ses i ett helhetsperspektiv. Termen ”alternative” anses inte böra användas enbart, utan termen ”augmentative” eller ”stödjande” är primär. Inom stödjande kommunikation gäller kommunikation i första hand interpersonell kommunikation. Kommunikation innebär då att vara delaktig i en process där rollen skiftar mellan att vara mottagare och sändare av budskap eller information mellan personer. Kommunikation i detta sammanhang kännetecknas alltid av ömsesidighet och sker mellan människor. Definitionen av kommunikation beror på teoretisk bakgrund hos respektive forskare (Björk-Åkesson, 1992).

Enligt Björk-Åkesson är det för de flesta forskare och kliniker i dag självklart att det finns ett nära samband mellan kommunikation och språk. En helhetssyn på barnet då olika åtgärder ska genomföras är också tongivande i dag. Synen på utveckling av kommunikation och språk samt sambanden mellan olika aspekter av barnets utveckling har förändrats väsentligt under de senaste 50 åren. Hur sambanden betraktas har stor betydelse för de åtgärder som kan användas för att befrämja utvecklingen.

Hos små barn består uttrycken för kommunikation först huvudsakligen av kroppsrörelser, mimik, ljud och blick men även andra uttrycksformer förekommer. Normalt börjar barnet att använda talat språk i kommunikativt syfte vid cirka ett års ålder. Senare, vid omkring ett och ett halvt års ålder, är det vanligt med tvåordskombinationer (Söderberg, 1979). Olika stödjande insatser kan göras för barn som inte kommer igång med talet och tecken som stöd har visat sig användbart för till exempel barn med Downs syndrom (Johansson, 1988).

Kommunikation kan definieras som framställning, överförande och mottagande av information. Med information avses då alla de tankar, avsikter, behov, känslor och budskap som en

sin grund i inom individen liggande processer. Det är en lång process att utveckla kommunikationsförmågan, som innebär att barnet kan växla mellan att fungera som sändare och mottagare. Redan som nyfödd sänder barnet en icke riktad kommunikation när det signalerar obehag eller välbehag till omgivningen. Mottagaren försöker avhjälpa barnets behov och fånga barnets uppmärksamhet och i detta startar en första ömsesidig kommunikation. När barnet lär sig urskilja och sortera ut den eller de personer som ger behovstillfredsställelsen börjar det också att kunna rikta sin uppmärksamhet. Förmågan att rikta kommunikation leder mer och mer till att barnet kan alternera mellan sändar- och mottagarrollen. Att vara mottagare kräver att uppmärksamheten fångas och att man "svarar" på sändarens information. Detta är det första ledet i dialogen. För att en tvåvägskommunikation ska ta verklig form måste barnet ha en uppfattning om sig själv och sitt jag. Barnets förmåga att använda sitt ordförråd i kommunikationen är länge mycket begränsad. Det kan då bara ta emot enkla meddelanden och uppmaningar som riktas direkt till barnet personligen i en viss, bekant situation. Själv kan det inte "rikta" sina meddelanden. De låter länge meddelandena utgå från sig själv som avsändare utan att kunna ta hänsyn till en mottagare. Det "talar för sig självt". Små barn kan därför inte samtala med varandra i egentlig mening. I förhållande till barn som befinner sig på denna utvecklingsnivå måste alla krav ställas på den vuxne, medan barnet måste få sända och ta emot på sina egna villkor. Meddelanden och uppmaningar från den vuxne bör vara kortfattade, vara bestämda till sitt innehåll och ges i positiv form. Den vuxne måste anstränga sig att förstå och göra sig förstådd för att få igång en kommunikation, vilket är nödvändigt för en fortsatt gynnsam tal- och språkutveckling. Språktillägnet är alltså beroende av sociala faktorer. Jagets framväxt, begreppsbyggnaden och kommunikationsförmågan ska ses som beroende av varandra och hela tiden återkopplade sinsemellan i kommunikationen. Tankemässiga och känslomässiga sociala funktioner måste ses som hela tiden samverkande funktioner inom dessa områden (SOU 1972:26).

2.2.1 Icke-verbal och verbal kommunikation

Alin Åkerman och Liljeroth (1998) menar att de sensomotoriska intrycken utgör den tidigaste information som barn får. Dessa tidiga erfarenheter överförs i allmänhet vid omhändertagande när barnet matas, badas eller blir buret. Först blir barnet medvetet om sensationer från sin kropp. Vartefter medvetenheten om de egna kroppsrörelserna ökar, tilltar den motoriska aktiviteten. Dessa sensomotoriska intryck ger grunden för barnets första intryck av sig självt och andra. Så småningom utvecklas en ömsesidighet mellan barnet och den vuxne när barnet ger signaler och besvarar kontakt. En aktiv önskan att relatera utvecklas. En medvetenhet om den egna kroppen utgör till en del grunden för den första jag-uppfattningen. Alin Åkerman och Liljeroth anser att det är viktigt att känna till och förstå hur dessa processer normalt går till för att kunna hjälpa barn med autismspektrumstörningar att komma igång med dessa processer. Dessa barn behöver mer rörelsestimulans oftare och under längre tidsperioder. Barnen kanske inte svarar så ofta på kontaktförsök vilket gör det svårt att vara uthållig. Det är ändå enligt författarna viktigt att fortsätta med rörelseövningar trots uteblivna reaktioner från barnet.

Kroppsspråket är under de första skolåren nödvändigt för att barnet överhuvudtaget ska lyckas göra sig förstått. Även kroppsspråk i form av teckenkommunikation har visat sig vara gynnsamt för tal- och språkutveckling (Söderberg, 1979).

Stern (1991), Havnesköld (1995) och Schaller (1987) menar att förmågan att kommunicera är *medfödd*. Barnet är från livets allra första början inriktat på att både initiera och reagera på mänsklig kontakt. Vuxna ses här som medaktörer i barns utveckling och inte som de som åstadkommer utvecklingen. Barnet kan redan under första levnadsdagen fånga upp det talade språkets naturliga rytm och reagera med kroppsrörelser.

Den icke-verbala kommunikationen utvecklas först. Den innefattar gester, kroppsuttryck, mimik och ögonkontakt. Även när vi lärt oss tala fortsätter vi att använda icke-verbal kommunikation som stöd till det språkliga budskapet. De kroppsliga signalsystemen är mycket välutvecklade och underlättar för människor att förstå varandra. Det talade språket åtföljs också av mycket små kroppsrörelser. De är så obetydliga att de kan vara omöjliga att iaktta.

Med verbal kommunikation menas kommunikation via talat eller skrivet språk där man använder sig av gemensamma symboler. Förmågan att använda symboler utvecklas gradvis genom samspelet med omgivningen. Vi använder oss alla av icke-verbala och verbala kommunikationssätt när vi samspekar med andra. Vilket eller vilka sätt vi använder beror på vår egen och samtalspartnerns förmåga och i vilken situation vi befinner oss när vi samtalar (Söderberg, 1979; Schaller, 1987).

Piaget följde barns utveckling genom att observera den sensorisk-motoriska utvecklingen innan språket utvecklas hos små barn. Han fann då att det är i barnets handlingar och inte i verbala uttryck som logiken ska sökas. Han följde utvecklingen upp i tonåren och fann ganska snart att verbalt språk ofta är vilseledande när vi vill försöka förstå barns nivå av förståelse. Piaget menar att ord inte utgör samma signal för alla barn. Syftet är att nå fram till barnet och få kontakt med barnets tänkande. Till en början är då inte orden viktigast. Det är vanligt att vi är så inriktade på vad vi själva tänker att vi inte inser att den andra personen säger något annat. En god vuxen lyssnare är medveten om att den första tolkningen av vad som sägs kanske inte är den rätta och försöker därför gissa vilka andra tolkningar som är tänkbara. En sådan förmåga har inte små barn men den måste vara starkt utvecklad hos vuxna i bemötandet av barn. Vidare är det nödvändigt för utveckling av barnets självkänsla att det känner förtroende för de egna idéerna. Nya tankeförbindelser görs mellan sådant som man redan behärskar och sådant som man har idéer om. Ju mer vi hjälper barnen till självförtroende, desto mer sannolikt är det att de utvecklar idéer som ingen annan haft tidigare. Piaget har spekulerat över att en del människor når långt inom något enskilt specialområde utan att nå formella nivåer på andra områden (Duckworth, 1976).

2.2.2 Relation

För samspel och kommunikation krävs en relation. Hårsman säger att Bowlby enligt attachmentteorin beskriver emotionell bindning som att relationen till en annan människa uppstår ur medfödda, instinktiva bindningar som är biologiska förutsättningar. Instinktivt förankrade beteenden förmedlar bindningen och utvecklar den genom signaler och beteendesystem. Detta jämför Bowlby med präglingen hos vissa djurarter. Beteendesystemen utvecklas till alltmer medvetna målstyrda och planerade beteenden, vilka leder till närhet (Hårsman, 1990).

Mahler (1990) menar enligt objektrelationsteorin att relationer växer fram ur en psykologisk process. Behov och behovstillfredsställelse ger barnet en bild av ont och gott och av tillit och misstro. Barnet kommer att utveckla ett beroende till modersgestalten. Barnet uppfattar sig

från början inte som en separat individ. Modern upplevs som ett objekt. Barnet och objektet måste ladda varandra. Om modern lyckas tillgodose barnets behov av till exempel föda, uppfattas hon så småningom som god. Det är också ett ömsesidigt givande och tagande mellan mor och barn. Barnet kommer att uppfatta sig självt (självet) på det sätt som dess behov har tillgodosetts och hur dess signaler har gått fram. Modern är beroende av att kunna tillgodose sitt barns behov.

Dessa teorier understryker båda betydelsen av närhetssökande till en annan individ samt försök att upprätthålla denna närhet som något nödvändigt för överlevnad och utveckling. Båda menar att detta sker i ett socialt samspel där matsituationen är viktig och vårdaren upplevs som en belöning. Matsituationen tillmäts dock inte lika stor betydelse här som i ”klassisk” psykoanalytisk teori (Hwang, 1987).

Enligt Hårsmann (1990) anknyter Bowlbys teori direkt till Piagets kognitiva teori, som betonar inre faktorerers betydelse för barnets utveckling och inre strukturers bidrag till interaktionen mellan människan och miljön.

Det lilla barnet lär sig och uppmuntras till att kommunicera genom att det ser vinster av att föra fram ett budskap. När omgivningen läser in mening i det barnet gör och reagerar på barnets beteende som om det var kommunikation startar drivkraften för den sociala och kommunikativa utvecklingen (Kylén, 1984).

2.2.3 Samspel

Ett samspel kräver ömsesidighet och inlevelseförmåga. Samspelet är interpersonellt och sker mellan två eller flera personer som upplever och tolkar varandra (Kylén, 1984).

Att kunna ta sin tur i samspelet och visa intentioner är grunden i all kommunikation. Det tidiga samspelet sker mellan barnet och föräldrarna och de utvecklar tidigt en speciell relation som är baserad på ömsesidig anpassning. Den primära anpassningen handlar om att föräldrar och barn delar rytm för att komma fram till en nivå där turtagningen blir mer tydlig. Anpassningen görs inom både innehållet, formen och användningen av kommunikation. När föräldrarna tillsammans med barnet skapar ett förutsägbart mönster för sitt samspel, blir detta början på processen då barnet tillägnar sig språket. Den gemensamma referensramen för samspel och turtagning börjar byggas upp när barnet delar rytm med föräldrarna (Björk-Åkesson, 1992).

Det tidigaste kommunikativa samspelet sker med blickar, kroppsrörelser och leenden. Så småningom börjar barnet också använda rösten i samspelet. Skriket, blicken och jollret används då i samspelet. Genom samspelet lär sig barnet turtagning och att klara av konversationens rollspel. Man ser på varandra, man talar växelvis och man lyssnar på varandra. Barnet lär sig också att påbörja och att avsluta en samspelssituation (Söderberg, 1979; Johansson, 1986).

Schaller (1987) framför vikten av förmågan att kunna etablera fokus, med vilket menas att barnet kan visa att det vill dela uppmärksamhet ömsesidigt med en vuxen. Att peka blir efter hand ett fullt utvecklat kommunikationssätt. Pekning är en viktig väg att kommunicera med omgivningen. När det talade språket utvecklas sker samma sak på ett abstrakt plan och barnet säger i stället ”titta” och delar uppmärksamhet med någon. ”Ge mig” är också en tidig kommunikativ gest som barnet utvecklar. Ett ömsesidigt samspel är ett mycket väsentligt

inslag i normal språkutveckling. Samspelet kan regleras genom att vända sig till och att vända sig bort, som utgör en form för kontroll av en situation och möjliggör en ökning eller minskning av det sociala samspelet. Samspelet har en början och ett slut som kan initieras av endera parten.

Johansson (1988) menar att det är minst lika viktigt att bygga upp och stärka kommunikationsviljan som att stärka behovet av kommunikation och att den kommunikationsstörcdes omgivning måste träna på att belöna, berömma och uppmuntra hans/hennes uttryck på ett sätt som han/hon förstår. Omgivningen måste ha realistiska krav på den kommunikationsstörcdes färdigheter. För låga krav är lika omotiverande som för höga krav.

Piaget betonar att socialiseringsprocessen är primär för att organisationen av kunskap och kommunikation ska kunna ske effektivt. Han anger förstärkning som en metod i socialiseringsprocessen. Detta sker bäst genom att den vuxne visar engagemang och intresse. Piaget hänvisar också till att logik i relationer som grundar sig på ömsesidighet är primär. Barnet får då stöd att försöka komma fram till vad som händer och sin egen roll i det som händer genom ett logiskt resonemang. För att logiken i det sociala sammanhanget ska utvecklas krävs en relation som är grundad på ömsesidighet (Wickens, 1976).

Ömsesidigt utbyte är väsentligt för socialiseringens utveckling och för stimulans till skärpt uppmärksamhet. Om ett barn ska kunna lära sig vad som menas med uppmärksamhet måste det ha upplevt att själv bli uppmärksammat (Meuron, 1976).

2.2.4 Kommunikativ förmåga

Kommunikation kan delas in i de tre olika delarna *kommunikativt innehåll*, *kommunikativ form* och *kommunikativ avsikt*.

Det kommunikativa innehållet handlar om själva budskapet som ska förmedlas och utgår från individens referenser, erfarenheter, behov och känslor.

Den kommunikativa formen handlar om hur kommunikationen går till, hur den uttrycks och vilka metoder som används. Det kan vara talat eller skriftligt språk, kroppsspråk, tecken, gester, blick och liknande.

Avsikten eller intentionen med kommunikationen handlar om i vilket syfte man kommunicerar. Barnet visar tidigt att det vill något. Föräldrarna handlar som om barnets aktivitet var uttryck för behov och önskningar och som om barnet hade motiv för sitt handlande. Detta styr föräldrarnas beteende på ett enhetligt sätt, vilket startar en god cirkel av kommunikation och samspel. Båda parter uppmuntrar varandra och samspeletsprocessen fortskrider. I förhållandet mellan förspråklig och språklig kommunikation är förmågan att visa avsikt viktig. Detta utgör olika uttrycksformer för samma kommunikativa avsikt (Björk-Åkesson, 1992).

I en samspelssituation lär sig barnet först att *besvara*, som är den lättaste kommunikationsformen. Det kan också vara relativt lätt att tolka även en svag svarsreaktion. Att *påbörja* en samspelssituation kräver en högre uttrycksnivå. I samspelet krävs dessutom förmåga att *upprätthålla*, som är den svåraste kommunikationsnivån (Björk-Åkesson, 1992).

Att ställa frågor blir så småningom en påfallande del i barnens kommunikation. Barn tror att allt har ett syfte. De utgår ifrån att alla frågor kan besvaras och att vuxna vet alla svar. Målet

bör vara att ge barnen svar som är upplysande för barnen och intellektuellt försvarliga för den vuxne. Barnens frågor säger mycket om hur de tänker. Piaget har framfört att förskolebarn ofta pratar rakt ut och inte med varandra. Detta förklarar han med att det lilla barnet är oförmöget att sätta sig i en annan människas ställe och anlägga den människans perspektiv (Elkind, 1973).

Imitation utgör en nödvändig källa till inläring. Antikens tänkare uteslöt inte att imitation kunde förekomma hos spädbarn. Redan Aristoteles menade att härmning var naturligt för människan och att förmågan att imitera kunde vara medfödd. I modern tid har Piaget ägnat omfattande uppmärksamhet åt imitationen som en fas i den intellektuella utvecklingen. Modern spädbarnsforskning visar att spädbarnet härmar redan som nyfött under vissa förutsättningar. Imitationen utgör tillika en viktig källa till kommunikativ och språklig förmåga. Rikliga förekomster av imitativa beteenden tyder på att dessa har en viktig social funktion förutom att vara stimulerande för såväl barnet som föräldern. Imitation är ett sätt att umgås (Schaller, 1987).

Piaget slår fast att imitation är en huvudkälla till inläring under de första två levnadsåren. Det lilla barnet använder kroppen och handlingar för att uttrycka sin uppfattning eller mentala bild av ett objekt. Om man till exempel visar en sked låtsas barnet att äta. Imitation leder till verbal uttrycksförmåga och senare till läsförmåga. Barnet måste också upprepa och pröva sina erfarenheter i många olika sammanhang. Piaget talar också om personliga referensramar. Han menar att det inte är språket som utgör tänkandets ursprung utan de förverbala, sensorisk-motoriska handlingar som barnet har upplevt under sina tidigaste år. Piaget påpekar att det logiska tänkandet främst är icke-språkligt och att det kan härledas först ur imitativa handlingar och därefter ur barnets egna aktiva handlingar. Piaget talar också om vikten av ett socialt samspel som förutsättning för en språklig utveckling. Han hävdar konsekvent att den intellektuella utvecklingen inte kan förklaras enbart med språklig kompetens (Schwebel & Ralph, 1976). Piagets grundläggande teori är inte mindre användbar i dag när det kommer fram nyare sätt att se på detta.

Enligt Piaget kan vi ofta upprepa saker som andra har sagt oss utan att vi alls förstår vad vi säger (Duckworth, 1976).

Trygghet utgör en viktig förutsättning för utveckling av samspel och kommunikation. Tryggheten är beroende av förmågan att klara av förändringar. En trygg människa kan klara av förändring bättre än en otrygg människa, som fruktar nya upplevelser. Personlig trygghet grundar sig i sin tur på en förvisning om att det finns något som består (Elkind, 1973).

2.3 Autismspektrumstörning, vad är det?

Autism, autismliknande tillstånd, Aspergers syndrom och autismspektrumstörning är för närvarande de termer som används avseende funktionsstörningar vilka förekommer samtidigt vid en triad av störningar rörande kontakt, kommunikation och beteende. Med autism och autismliknande tillstånd avses här långvariga och djupgående störningar i tanke- och känsloliv som i regel börjar före cirka fem års ålder och som får stora konsekvenser för personlighetsutvecklingen. Även begreppen autistiska störningar och autistiska drag används för närvarande av auktoriteter inom området för att markera de gradskillnader som finns inom autismspektret. ”Autismspektrumstörningar” används alltmer som paraplyterm eller samlingsbegrepp (Gillberg, 1992; Peeters, 1998; Peeters & Gillberg, 1999; Duvner, 1994).

Ordet autism betyder avskärmning. Begreppet autism används också inom vuxenpsykiatri och står där enligt Cullberg (1985) för inåtvändhet, självförsjunkhet och frånvaro av intresse för stimuli utifrån.

Autism är varken ett nytt begrepp eller en ny term för att beskriva tillstånd hos barn. Redan Leo Kanner använde termen när han på 1940-talet beskrev en särskild psykisk störning som han kallade "tidig infantil autism". Även den österrikiske barnläkaren Hans Asperger använde på 1940-talet termen autism när han skrev om autistiska personlighetsavvikelser hos barn. Termen har funnits i litteraturen sedan slutet av 1700-talet för att beskriva tillstånd hos barn (Gillberg, 1992).

I omsorgslagen från 1986 angavs begreppet "barndomspsykos" som ett samlingsbegrepp för sådana psykiska tillstånd som visar sig före tio års ålder. Gemensamt för dessa var en långvarig och djupgående störning i personligheten. Termen "childhood psychosis" hade då redan mer eller mindre övergivits i USA, där man vid den tiden mer konsekvent övergått till att använda begreppet autism (Gillberg, 1992).

Som pedagogiskt underlag ger termen autism i ovannämnda variabler endast begränsad information. Variationerna inom diagnosen är mycket stora. Diagnosen ger dock viktig och grundläggande information om barnets behov av en anpassad pedagogik med struktur, visualisering och alternativ kommunikation. Diagnosen säger också att det krävs specifika kunskaper och stort engagemang av pedagogen och att det genomgående krävs extraordinära insatser kring personer med autismspektrumstörning och liknande. I den pedagogiska situationen blir det helt tydligt att barn med autism uppvisar stora skillnader vad gäller yttring och grad av svårigheter. Diagnosen autism spänner från barn som är mycket högfungerande eller nästan normalfungerande till barn med mycket svåra störningar (Schopler m.fl., 1988; Peeters, 1998).

Duvner (1994) beskriver hur olika neuropsykiatriska syndrom till stora delar överlappar varandra. Barn med autism har i enlighet med definitionen för autism avvikelser inom funktionsområdena kontakt, kommunikation och beteende men dessutom ofta förstånds-handikapp, överaktivitet och koncentrationsstörning, som vid Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), och ofta perceptionsstörningar och motoriska svårigheter, som vid Minimal Brain Dysfunction/Deficits in Attention, Motor control and Perception (MBD/DAMP). I pedagogiska situationer visar sig effekter av störningar från de olika funktionsområdena ofta tydligt och varje barn uppvisar ett eget störningsmönster eller en egen störningsprofil. Observationer av dessa mönster ger ett bra underlag för den pedagogiska planeringen.

Enligt Peeters (1998) har barnen en högst personlig och ofta mycket avvikande uppfattning om den omgivande verkligheten. Reaktionerna varierar dessutom från tid till annan, varför barnets reaktioner är svåra att förstå och bemöta. Ändå är det just förståelse och kunskap om autism som är den viktigaste förutsättningen för att kunna hjälpa och behandla dessa barn.

Autism eller autismliknande tillstånd är fortfarande en ovanlig och något okänd funktionsstörning även om uppmärksamheten under senare år gjort att allt fler har hört talas om eller har mött någon person med autism. Autism förekommer hos 8-12 barn/10 000 (Gillberg, 1994). Aspergers syndrom förekommer hos ungefär 50 barn/10 000 (Ehlers & Gillberg, 1994). Ytterligare 20 barn/10 000 uppvisar varierande grader av "autistiska beteenden" (Gillberg & Nordin, 1994). Autistiska drag som vid grav MBD/DAMP ser man

hos ca 100 barn/10 000. Ser vi till den heterogena grupp som har en autistisk störning i någon form eller autistiska drag rör det sig enligt Duvner (1994) om drygt 1 % av barnpopulationen. Förhållandena är desamma i andra länder. Funktionsstörningen är betydligt vanligare hos pojkar än hos flickor; 3-4 gånger så många pojkar som flickor har autism.

2.3.1 Orsaker till autism

Orsakerna till att barn utvecklar autism är sannolikt många och det finns en mängd olika teorier. Ett skäl är troligen att dessa barn har en *skörhet* som gör dem särskilt ömtåliga. Att grundorsaken till autism och autismliknande tillstånd är biologiskt betingade störningar i hjärnans funktioner torde dock stå klart för de flesta trots att det hittills varit svårt att fastställa var i hjärnan störningen sitter och hur den ser ut i det enskilda fallet (Gillberg, 1992, 1996).

Duvner (1994) anger att en grundförutsättning för normal utveckling är att kunna relatera – att kunna lära sig förstå, att minnas sammanhang och att kunna jämföra nya upplevelser med tidigare erfarenheter. Neuropsykologin kan sägas utforska dessa grunder för inläring och utveckling. Den har en biologisk referensram och utgår ifrån kunskaper om hjärnan som arbetsredskap för de psykiska funktionerna. Han uppger vidare att även när grunden för ett barns avvikelser i utveckling och beteende ligger i biologiska funktionsstörningar behövs både en psykodynamisk och en neuropsykiatrisk referensram för att förstå problemen.

Gillberg och Nordin (1994) anger att tillgängliga forskningsdata talar för att det som bakgrund till autism finns en kombination av ärftlig belastning för vissa kognitiva problem, ärftlighet för vissa sjukdomar med störningar i hjärnans funktion samt hjärnskadande faktorer under graviditet, förlossning och nyföddhetsperiod.

För det pedagogiska arbetet behöver man inte nödvändigtvis veta de bakomliggande orsakerna. Men det är viktigt att den pedagogiska stimulansen och träningen kan komma igång tidigt och det är viktigt att man som pedagog har kunskaper och förmåga att tolka barnets signaler och behov och kan bemöta dessa på ett adekvat sätt (Peeters & Gillberg, 1999).

2.3.2 Symptom och diagnoskriterier

Symptom vid autism, autismliknande tillstånd, Aspergers syndrom eller autistisk störning varierar från barn till barn, bland annat beroende på vid vilken ålder störningen debuterar och barnets kontaktförmåga, grundintelligens, allmänna mognad och utveckling. De tidigast störda barnen kan svårligen förväntas utveckla en sammanhållen jag-funktion, medan de med senare debutålder kan ha utvecklat betydande jag-funktioner före insjuknandet. Trots att varje barn uppvisar individuella svårigheter och en personlig symptombild finns det vissa grupper av symptom som är karakteristiska vid autism, autismliknande tillstånd och andra autismspektrumstörningar. Gillberg och Nordin anger följande definition:

”Med autism och autismliknande tillstånd avses här sådana långvariga och djupgående störningar i tanke- och känslolivet som börjar före cirka 5 års ålder och som får stora konsekvenser för personlighetsutvecklingen. Symptomen innefattar begränsning av: förmåga till ömsesidigt samspel med andra människor, språklig och icke-språklig kommunikation, beteenderepertoaren och förmågan till fantasi. För att få diagnosen autism eller

autismliknande tillstånd ska barnet ha symptom från samtliga av de tre områdena. Diagnosen autism avser utpräglade störningar inom de tre områdena vilka är medfödda eller har uppstått tidigt i barnets liv.” (Gillberg & Nordin, 1994, s. 4)

Andra former av autism är enligt Gillberg och Nordin (1994) till exempel disintegrativ störning, som tillstöter som en akut sjukdom hos barn som tidigare tycks ha haft en normal eller näst intill normal utveckling. Denna störning är mer ovanlig än autism.

Begreppet Aspergers syndrom formulerades av forskaren Lorna Wing i London på 1980-talet. Hon fann att Hans Asperger på 1940-talet beskrev symptom som hör hemma inom autismspektrat och som hon tyckte stämde in på en del av hennes patienter, vilka hade störningar i fråga om kontakt, kommunikation, beteende och föreställningsförmåga men inte hade så uttalade svårigheter att det motiverade diagnosen autism (Wing, 1995).

Begreppet Aspergers syndrom har införts av Gillberg i Sverige och har blivit användbart för att skilja ut barn med bättre kontakt-språkförmåga och med intelligens inom normalramen från barn med typisk autism. I både Amerika, England och Belgien har man fram till 1994 använt begreppet högfungerande autism i stället för Aspergers syndrom. År 1994 infördes kriterier för Aspergers syndrom i DSM-IV. Den nu vanliga uppfattningen är att det handlar om olika störningar inom de tre grundläggande funktionsområdena kontakt, kommunikation och beteende (Wings triad) och man talar om ett autismspektrum. För att få diagnosen autism respektive Aspergers syndrom måste man uppfylla dessa kriterier, som närmast har uppstått för forskningsändamål. Om man för övrigt har svårigheter av den här arten men inte helt fyller kriterier enligt DSM-IV benämns detta internationellt som atypiskt, medan vi i Sverige säger autismliknande störning, autismliknande tillstånd eller autistiska drag avseende barn med begåvning inom normalramen och med förmåga till kontakt och tal (Wing, 1980; Gillberg, 1992; Duvner, 1994).

Wing (1995) anförde vid ett föredrag i Skive i Danmark att undergrupperingarna inom autismspektrat fortfarande är en öppen fråga och att det inte går att urskilja några renodlade fall egentligen. Blandformer är vad som förekommer. Störningarna kan ses som ett kontinuum där de olika grupperna överlappar varandra. Wing refererade också till grav språkstörning med semantisk-pragmatisk problematik, som sett i ett helhetsperspektiv generellt ska hänföras till gruppen autismspektrumstörningar. Hon anförde viss kritik av diagnoskriterierna i DSM-IV inom området motorik och språk.

2.3.3 Begåvning

Peeters och Gillberg framför att personer med autism och liknande tillstånd har en *annorlunda kognitiv modell*. Vissa forskare har under årens lopp menat att barn med ren autism är överbegåvade, andra har menat att de är underbegåvade. I dag vet man att de flesta barn med autism även är förståndshandikappade. Det bör dock påpekas att det kan vara väldigt svårt att testa och säkerställa begåvningen hos dessa barn. Anledningen kan vara deras svårigheter att förstå sammanhang, deras behov av upprepning, deras motstånd mot förändring och inläring, deras fördröjda reaktioner och deras rutinbundenhet efter schema. Vad som utmärker barnen är skillnader mellan sättet att fungera och den verkliga förmågan. Många har svårt att visa sin egentliga prestationsförmåga, som dessutom ofta är varierande, det vill säga att barnet ena dagen klarar vissa uppgifter som nästa dag kan vara helt omöjliga att genomföra. Som pedagog finner man ofta anledning att ställa sig tveksam till barnets

förståndshandikapp. Andra komponenter i den sammansatta problembilden är ofta mer tydliga och vid behandling av dessa förefaller ofta den kognitiva förmågan att påverkas positivt (Peeters, 1998; Peeters & Gillberg, 1999).

Man kan hos en del barn finna specialbegåvning och talang som visar sig inom ett mycket begränsat och udda område exempelvis att kunna låsa upp komplicerade lås, lära sig långa texter utantill eller uppfatta avancerade former och arkitektur, tekniska konstruktioner och system. Musikalitet och andra konstnärliga förmågor är andra typer av specialbegåvningar som man kan finna hos dessa barn. Dessutom har personer med Aspergers syndrom ofta specialintressen som de utvecklar och blir skickliga på (Peeters & Gillberg, 1999).

2.3.4 Kommunikativt funktionshinder

Flera författare anger autismspektrumstörning som ett allvarligt kommunikationshinder (Gillberg, 1992; Peeters & Gillberg, 1999; Peeters, 1998; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998; Frith, 1991, 1994; Duvner, 1994). Förutsättningen för att ett barn ska utvecklas till en social, självständig, tänkande och kreativ individ är kommunikation med omgivningen. Kommunikation innebär ett ömsesidigt samspel där parterna ger och tar, där man själv uttrycker något och där man tar emot intryck från andra och annat. För att uttrycka något krävs att man först fått ett intryck. För att ingå i ett sådant samspel krävs förmåga, intresse och vilja till kontakt. Det krävs ett psykologiskt behov av andra människor och en förmåga att skapa relationer. Samspelet kräver en känsla för *turtagning* och en förmåga att känna in, det vill säga tona in, partnern (Newson, 1993; Havnesköld, 1995).

Personer med autism har en genomgripande och tydlig brist i förmågan att kommunicera. Denna brist finns både hos högfungerande och hos dem som har mer grava former av autism. Barnen värjer sig ofta mot direktkontakt som innebär kroppskontakt, ögonkontakt och annan närhet. Likaså kan de värja sig för nya föremål. Kontaktmönstret är ofta mycket avvikande och barnen använder ibland lukt, smak och känsel på ett ovanligt sätt i kontakten med andra människor och ting. Barnen uppfattas ofta som avskärmade (Gillberg, 1992; Duvner, 1994; Peeters, 1998; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998; Peeters & Gillberg, 1999; Newson, 1993).

2.3.5 Språk

Barnen har en bristande språkförståelse och de har svårt att förstå sammanhang, mening och innebörd i alla språkliga uttryck. Detta innebär att barnen har svårt både att tolka och att använda sig av kommunikation genom kroppsspråk, gester och miner och allra svårast verkar verbal kommunikation vara. Barnen har ofta en semantisk-pragmatisk störning som, vilket tidigare nämnts, alltid generellt ska höra till gruppen autismspektrumstörningar (Wing, 1995).

Många av barnen med grav autism utvecklar inget eller ett väldigt begränsat verbalt språk. Hos de barn som utvecklar verbalt språk är detta oftast mycket försenat och mycket avvikande. Ofta pratar de utan att ta hänsyn till lyssnaren. Barnen uppfattar ofta talat språk extremt konkret, exakt så som det sägs. Detta komplicerar deras verklighetsbild och ställer krav på omgivningen, som verbalt måste vara överdrivet entydig. "Ge mig foten" kan uppfattas som om man verkligen menar att barnet ska ta loss foten från kroppen. "Gå på toaletten" betyder att barnet ska gå omkring på toalettstolen, "kasta ett öga på potatisen" uppfattas ordagrant och så vidare. Ekotal, så kallad ekolali, förekommer ofta. Detta är ett upprepande av andras tal utan förståelse. Ordrabbel, som är ord utan sammanhang och

mening, förekommer också. Fixering vid ord som upprepas i det oändliga är vanligt, och så kallat robottal är språk utan känsla, rytm och melodi. Barnen kallar sig helst vid namn och blandar ihop begrepp som jag och du eller han och hon. Vid Aspergers syndrom utvecklar man ett verbalt språk men en del av svårigheterna som nämns ovan förekommer oftast (Peeters & Gillberg, 1999; Peeters, 1998; Gillberg, 1992; Duvner, 1994; Schopler m.fl., 1993; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

2.3.6 Theory of mind

Bristen på social inlevelseförmåga, ”theory of mind”, visar sig både hos högfungerande personer med autism och hos dem med svårare former av autism. Förmågan att kunna föreställa sig *att* och *hur* andra människor tänker, känner och reagerar är förutsättningen för empatisk förmåga. Dessa personer känner inte den sociala ”pressen” – förstår inte vad som passar sig och inte i olika sammanhang, känner inte om omgivningen reagerar, förstår inte sambandet mellan det egna beteendet och omgivningens reaktioner. Barnet låter bli att svara eller fråga om lov. Det talar inte om vad det tänker göra, kanske bara går iväg även om barnet har ett mycket väl utvecklat tal. Barnet kan uppträda oartigt eller opassande, exempelvis rapa vid bordet högt och ljudligt eller spotta, skratta när någon gör sig illa eller vara oförstående när andra är glada och skrattar. Barnet ser, känner igen och kan härma skratt men förstår inte varför eller åt vad man skrattar. Humor, antydningar, metaforer och ironi har dessa barn mycket svårt att förstå innebörden av (Tössebro, 1991, 1993; Happé, 1994; Baron-Cohen, 1995; Frith, 1994).

Barnet delar sällan sina upplevelser med andra, kommer sällan spontant och visar något för den vuxne, ”titta vad jag har” eller ”titta vad jag kan”. Det har svårt att känna in omgivningens krav och önskemål och att delta i social och kommunikativ turordning eller ”vi tittar på varandra i samförstånd”. Barnet har enligt Tössebro (1991) också svårt att anpassa sitt beteende för att bli älskat och uppskattat och för att tillmötesgå den vuxnes och omgivningens förväntningar.

Barnet har svårt att förstå när den vuxne blir arg och tillrättavisande, förstår inte sambandet mellan det som hänt, sin egen roll och den vuxnes reaktion. Barnet har också svårt att vara tillmötesgående och följa tillrättavisningar eftersom den bristande kontaktförmågan och bristande förmågan att skapa relationer till och beroende av en annan människa gör detta ointressant. *Det är därför ingen större idé att bli arg och straffa barnet.* Inte om man förväntar sig att detta ska leda till en bestående ”insikt” och förståelse hos barnet och att barnet ska ändra sitt beteende för att tillgodose den vuxnes förväntningar och för att barnet ska bli älskat av den vuxne. Bestraffningar kan i stället bli betingning. Som belöning kan också en form av betingning användas för att förstärka positivt beteende, vilket kanske efter ”1 000 gånger” (Åstrand, 1996, s. 52) blir inlärt och kan användas adekvat av barnen i sociala sammanhang. Barn med autism måste *läras* allt (Tössebro, 1991, 1993; Peeters & Gillberg, 1999; Schopler & Mesibov, 1985).

Duvner (1994) anger en viss skillnad mellan autism och Aspergers syndrom vad gäller ”theory of mind”. Högfungerande personer med autism eller Aspergers syndrom kan förstå *att* men inte *hur* andra människor tänker och känner. Duvner uppger att barn med autism lever i sin egen värld medan barn med Aspergers syndrom är i vår värld men på sina egna villkor.

Social oförmåga yttrar sig hos de högfungerande barnen med autism precis på samma sätt som hos de begåvningshandikappade barnen med autism, till exempel bristen på social inlevelseförmåga eller social empati, även om det visar sig i mer komplexa sammanhang, vilket i sin tur hänger samman med våra större förväntningar på ett högfungerande barn (Newson, 1993).

2.3.7 Sammanhang och mening eller ”Central coherence”

Den engelska forskargruppen Simon Baron-Cohen (1995), Uta Frith (1994) och Francesca Happé (1994) menar att många av barnens svårigheter mycket handlar om brister i förmågan att uppfatta sammanhang och mening, ”*central coherence*”. Barnets förmåga att se detaljer men inte helhet kan tänkas förklara deras ofta extremt goda detaljminne, tvångsmässiga beroende av att ingenting förändras, fixering vid ensidiga intressen och kanske även ibland förekommande geniala specialförmågor inom begränsade kunskapsområden. För att kunna generalisera, kunna förstå att ord kan ha olika betydelse i olika sammanhang och kunna fungera flexibelt krävs en förmåga att samtidigt uppfatta både delarna och deras samband till helhet – en förmåga som ofta brister hos barn med störningar inom autismspektrat.

2.3.8 Kroppsuppfattning och jaguppfattning vid autism

Barn med autism har en mycket bristfällig uppfattning om sin kropp och dess funktioner. Detta innebär att de också har kraftiga begränsningar i uppfattningen om det egna jaget och omgivningen. Barnen utvecklar inte sitt jag på ett som omgivningen bedömer som normalt sätt. Barnen har en föreställning om jaget som saknar kontinuitet, helhet och beständighet. Upplevelsen av den egna kroppen är förvirrad och jagstrukturen är mycket skör. Allt detta är ytterligare en aspekt av de grundläggande svårigheterna att bygga upp begrepp med sammanhang (Gillberg, 1992, 1996).

2.3.9 Kommunikationsförmåga vid autism

Barn med autismspektrumstörningar har en tydlig och påtaglig funktionsnedsättning inom bland annat kommunikationsområdet. För dessa barn är kommunikation, ömsesidighet och samspel med andra människor så svårt att uppnå att de kan hämmas inom samtliga utvecklingsområden. Svårigheterna tenderar ofta att öka allteftersom barnen blir äldre. Barnens bristande förmåga kan leda till dålig kontakt och avvikande beteende. Dessutom kan det leda till svag identitetsbildning och dålig självkänsla.

Barnen imiterar mycket sällan eller aldrig på ett normalt sätt. Imitation är en förutsättning för inläring och därmed utveckling. Barn lär sig normalt mycket just genom att redan som spädbarn imitera andra människor. Barn med autism saknar här en viktig väg till inläring (Gillberg, 1992; Schopler m.fl., 1993).

Barnen undersöker eller experimenterar sällan med sig själva, andra människor eller föremål på ett konstruktivt sätt. Därför begränsas också de upplevelser som normalt skulle kunna leda till utveckling och inläring (Peeters & Gillberg, 1999; Peeters, 1998).

De aktiviteter som förekommer i vanlig verksamhet visar barnen ingen större vilja och inget intresse av att delta i, vilket sannolikt kan bero på att de inte uppfattar sammanhanget och inte förstår ”koden”. Däremot kan de uppvisa avvikande och specifika intressen. De flesta av barnen saknar förmågan att genom egen vilja och motivation lära sig något konstruktivt och

utvecklande, vilket bland annat gör att en annan människa måste kompensera barnets brist på vilja och motivation genom påverkan och stimulans. Man skulle kunna säga att barnet måste läras att vilja genom andra människors aktiva, stimulerande påverkan. Barn med Aspergers syndrom har ofta specialintressen (Schopler m.fl., 1993; Peeters, 1998; Peeters & Gillberg, 1999).

Människor används ofta som redskap. Barnet kan till exempel använda en vuxens hand för att ta en bulle åt sig själv eller för att röra vid något som det inte själv vågar röra vid (Gillberg, 1992).

Aktuell forskning (De Clercq, 2005) belyser hur barnen överselektar och uppfattar detaljer i detaljer. De förstår inte vad som är viktigast. De är detaljtänkare, som också kan fastna i dessa detaljer, som de lättare uppfattar. De har svårt att se helhet och förstå sammanhang (se 2.3.7). De har även svårt att generalisera och dra slutsatser på ett sätt som omgivningen finner logiskt och naturligt (De Clercq, 2005; Peeters, 1998; Peeters & Gillberg, 1999).

Kommunikationsprocessen består av många olika delar där förhållningssättet utgör grunden och bemötandet är avgörande. Autism påverkar starkt förhållningssättet hos en individ, vilket måste uppmärksammas i undervisningen. Barnen behöver stöd i sådana situationer där det finns en öppning, där möten sker och där en aktivitet från barnets sida finns. Kunskapen om hur man på ett verkningsfullt sätt kan stimulera och stödja dessa barn i deras utveckling av möjliga kommunikationsvägar är fortfarande ganska bristfällig. Det finns ett stort behov av att systematiskt pröva och utveckla modeller som öppnar vägar till kommunikation och samspel med dessa barn (Schopler & Mesibov, 1985; Peeters, 1998; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

Varje barns utveckling styrs i viktiga delar av dess interaktion med föräldrar och lärare. För barn med så kallad normalutveckling ställs förväntningar efter barnets ålder och utvecklingsnivå. Under normala betingelser verkar förälder-barninteraktionen bli ömsesidig. Föräldrarna försöker uppfostra barnet att bete sig enligt deras förväntningar. Barnet har i sin tur inverkan på föräldrarnas uppträdande. För att åstadkomma en realistisk pedagogisk planering vid autism bör man utgå från att både utveckling och problem med den uppkommer genom en komplex interaktion mellan barnets biologiska och genetiska utrustning och erfarenheter som grundar sig på många olika faktorer (Schopler m.fl., 1993; Peeters, 1998).

På en tidig nivå utvecklar barnet en kroppsuppfattning som är en förutsättning för en uppfattning om ett "själv" eller ett jag. Rudolf Laban (1980) menar att vi genom kroppens rörelser kan lära oss att relatera det inre jaget till den yttre världen (se 2.1.1). Han menar att känslan, den personliga upplevelsen av rörelsen, är viktigast och att rörelse är det första och det grundläggande av de uttryck som därefter kommer av människans intryck och upplevelser.

2.4 Strukturpedagogik som princip

Flera författare (Newson, 1982; Gillberg, 1992; Schopler m.fl., 1993; Danielsson & Liljeroth, 1987; Peeters & Gillberg, 1999; Peeters, 1998; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998) anser att den allra viktigaste pedagogiska principen för personer med autismspektrumstörning är att visuellt strukturera och ordna omvärlden. Det ger möjlighet till ökad

förståelse om vad som finns runt omkring. Det ökar förutsägbarheten och kontrollen, vilket kan minska avvikande beteende.

Att strukturera är att ordna i tydliga och bestämda mönster. Struktur är motsatsen till kaos. Struktur är den metodiska grundstenen i den pedagogik som innebär ett planmässigt och på psykologiska kunskaper grundat tillvägagångssätt. I strukturen ingår olika delar som tillsammans bildar helheter. Denna helhet är något mer än summan av sina delar. Samstämmighet mellan person, rum, tid och aktiviteter ger verkligheten och omgivningen en struktur och gör den tydligare. Varje del är en del av helheten (Åstrand, 1996).

Författarna Magnusson m.fl. (1975) visar redan i sin undersökning av olika behandlingsmodeller med sinsemellan olika metodik att det finns särskilt viktiga gemensamma drag i dem alla. Sådana viktiga drag är:

- Strukturering av barnets hela miljö
- Gradvis utveckling av språk och andra färdigheter, med försiktig anpassning till vad barnet för ögonblicket klarar av
- Konkreta instruktioner med användning av gester och kroppskontakt

2.4.1 Struktur och tydlighet

Struktur innebär att orientera sig i tid och rum. Fast, tydlig och regelbundet återkommande verksamhet med tydliga gränser ger struktur. Syftet är att genom en absolut struktur uppnå en ökad förmåga till flexibilitet. En överdriven tydlighet i detta är en del av den pedagogik som är till för att ge form åt omgivningen och för att ge trygghet så att barnet kanske kan finna något av sitt jag i denna omgivning. Härigenom kanske barnet vågar pröva sina egna reaktioner och beteenden i förvissning om att den bräckliga identiteten inte riskerar att upplösas. Med tydliga gränser för olika aktiviteter som hör ihop med person, tid och rum får barnet hjälp att uppfatta sammanhang. Även om verksamheten till en början är detaljerad och nedbruten i delmoment så ska metodiken hela tiden vara flexibel och sträva mot att sammanhang skapas i tid, rum, aktivitet och personkontakter (Åstrand, 1996).

Personer med autismspektrumstörningar på olika nivåer behöver veta när något börjar och när det slutar. De behöver veta när de ska göra något, var de ska vara, vad de ska göra, hur de ska göra, hur mycket de ska göra och med vem. De behöver också veta vad de ska göra sedan. Detta ska konkretiseras, visualiseras och individualiseras utifrån personens nivå (Schopler m.fl., 1993; Peeters, 1998; Peeters & Gillberg, 1999).

Den yttre strukturen kan ses som ett försök att bygga upp en inre struktur hos barnet. För barn som har en kaotisk verklighetsbild syftar den strukturerade omgivningen till att skapa nödvändiga yttre ramar och bringa ordning i barnets kaotiska värld. Vanliga vardagliga rutinsituationer – i tamburen, vid måltiden, i hygiensituationer och vid vilan – ger utmärkta möjligheter att erbjuda struktur. Dessa aktiviteter är helhetssituationer, som upprepas ofta och regelbundet. De är uppbyggda kring primära behov. I dessa rutiner grundas barnets viktigaste förutsättningar för kontakt, kommunikation och tillit samt uppfattningen om kroppen och jaget, om andra människor och om tid och om rum. Rutinerna är tydliga och kan lätt skiljas åt från varandra. Det är klar skillnad mellan att äta och att bada. Man kan inte heller blanda ihop vila med påklädning. Vardagliga rutinsituationer är strukturerade inlärningsstillfällen (Peeters, 1998).

Strukturpedagogik förtydligar, förenklar och visualiserar. Den svarar på frågorna vad, var, hur länge och med vem saker och ting ska ske. Detta konkretiseras med hjälp av organisation och systematisering utifrån personens behov och funktionsnivå. Det kan vara svårt för många att verkligen förstå hur genomgripande behovet av struktur är. Det är också svårt att förstå vad struktur i detta sammanhang innebär. För detta krävs ett öppet sinne, lång tid och mycket kunskap. TEACCH¹ har tydliggjort båda dessa frågor.

Strukturen är ett sätt att kommunicera (Schopler m.fl., 1993). Allt kan bli till kommunikation i samspelet med helheten. Kommunikationen finns med i alla situationer och i många olika former. Det gäller att utnyttja alla möjligheter till alternativa kontaktvägar och alla tillfällen till kommunikation. I *"de 1 000 gångernas pedagogik"* (Åstrand, 1996, s. 52) handlar det också om att upprepa. Upprepning hjälper barnet att uppleva och uppfatta. "Gör det 1 000 gånger och barnet kommer så småningom att lära sig det." Att lära sig något nytt eller att delta i något nytt innebär en förändring. Det är vanligt att barnen visar kraftigt motstånd mot förändringar i alla former. Upprepning kan vara ett sätt att komma över motståndets tröskel. Efter många upprepningar har barnet kanske övervunnit några av hindren. Trots behovet av upprepning bör man ändå motverka tendenser till låsning. En del i barnets problembild är ju att det gärna "hakar upp sig" och håller fast vid en viss aktivitet, situation eller liknande. Dessutom måste inlärd kunskaper och färdigheter upprepas och övas "i all framtid" för att bibehållas.

I den strukturerade pedagogiken får barnet chansen att vänta sig något. Efter många upprepningar vet barnet vad som ska komma och det ger trygghet. Med lyhördhet för vad barnet klarar av utvidgar man stimulansen och tänjer strukturen. Barnet hjälper också själv till att strukturera sin dag genom att den vuxne tolkar barnets kommunikation och förmåga att uttrycka behov och anpassar programmet efter barnets aktuella behov. Pedagogiken kan uppfattas som motsägelsefull eftersom den samtidigt som den lyhört och flexibelt anpassas till det enskilda barnets intresse och aktuella behov också bör präglas av aktiv och fast vuxenledning. Den vuxne påverkar och styr barnet och avgränsar miljö och intryck. Den vuxne strukturerar och sätter upp mål och delmål.

Genom fasta, förutsägbara aktiviteter och klart uttryckta gränser, tydligt, lyhört och konsekvent förhållningssätt och enkel, konkret och förstärkt kommunikation ger man barnet en omgivning som kan bli gripbar. Struktur är basen i metodiken (Peeters, 1998; Schopler m.fl., 1993).

För att få ett underlag för barns olika funktionsnivåer används ofta PEP.R², som direkt är anpassat till barn med autismspektrumstörning.

¹ TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) är ett amerikanskt program som kom till Sverige 1991. Det kan i korthet beskrivas som en pedagogik inriktad på att personer med autism i vuxen ålder ska kunna fungera så självständigt som möjligt, och är ett allsidigt program för personer med autism och deras familjer som bygger på tydlig struktur och visualisering med en utpräglad systematisering och organisation av arbetsordning och dagsrutiner (Schopler m.fl., 1994).

² PEP.R (Psycho Educational Profile Revised) är ett pedagogiskt bedömningsmaterial med vilket en kartläggning av funktionsnivåer kan ske. Informationen används för att planera ett individuellt pedagogiskt träningsprogram för varje person. Detta program har mål och åtgärdsprogram som är tidsatta och mätbara och som utvärderas och förbättras kontinuerligt (Schopler, 1990).

2.4.2 Kommunikations-relationspedagogik

Det kan krävas en specifik specialpedagogik för att barn med autism ska få möjlighet att utifrån sina förutsättningar utveckla relationer och jaguppfattning. För barn med autism sker detta med stor svårighet och med utomordentlig försening. För att en positiv utveckling inom detta område ska komma till stånd krävs en omsorgsfull och långsiktig metodik som i stora drag följer principer för normal utveckling men med ett obegränsat tidsperspektiv. Det krävs att barnet har en personlig vägledare från början och så länge att en begynnande förmåga till att relatera uppstår. Barnet får hjälp att utveckla ett ”beroende” av en annan människa för att sedan utveckla ett oberoende. Barnet kan känslomässigt och socialt utvecklingsmässigt befinna sig på en mycket tidig småbarnsnivå långt upp i åldrarna och ska då bemötas med förståelse och krav som motsvarar den tidiga utvecklingsnivån. I den pedagogiska situationen innebär detta att bemötandet kan bli mycket olika mellan de olika utvecklingsfunktionsområdena hos ett och samma barn (Schopler & Mesibov, 1985; Mahler, 1990; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

Specialpedagogik har beskrivits av Danielsson och Liljeroth (1987):

”Specialpedagogik är dynamisk utvecklingspsykologi på pedagogisk grund med terapeutisk effekt och med hänsyn tagen till samhällsförhållanden och insikter om eventuella biologiska skador.” (Danielsson & Liljeroth, 1987, s. 154)

En bra specialpedagogisk verksamhet kan ge en terapeutisk effekt. För det pedagogiska arbetet utformas en metodik, vilket innebär att en medveten och aktiv inlärningsstruktur organiseras. Avsikten är att föra barnet framåt i utvecklingen steg för steg. När denna metodik i detalj anpassas till enskilda barns individuella behov blir det specialpedagogik. För denna specialpedagogik krävs omfattande teoretiska kunskaper och praktisk erfarenhet från just detta specialområde. Den ställer också speciella krav på den fysiska miljön. Målet för det pedagogiska arbetet är att stimulera barnets utveckling av jaguppfattning och att i kommunikation med omgivningen även stimulera barnets begreppsbyggnad. Att etablera, utveckla och upprätthålla en relation är ett mål i sig. Behovet av ett strukturerat och organiserat pedagogiskt program blir naturligt när man ser på barnens specifika svårigheter. En speciell, tillrättalagd situation syftar också till att få barnet att fungera och att minska blockeringar, låsningar och destruktiva beteenden. Om man i den pedagogiska situationen får barnet att fungera på ett mer ändamålsenligt sätt kan även dess känslomässiga och sociala tillstånd förbättras (Schopler m.fl., 1993; Peeters, 1998; Peeters & Gillberg, 1999).

2.4.3 Kroppsuppfattning och jaguppfattning

Små barn bygger upp sina relationer, sitt samspel och sin kommunikation genom en eller ett fåtal kontakter. Om man ska utvecklas till att vara en bland många måste man först få utvecklas till att vara en tillsammans med en annan. Att utveckla ett självständigt jag kan för en del barn ta mycket lång tid. Förskoleåren kanske inte räcker till för denna komplicerade process. Vissa barn genomlever inte självständighetsfaserna tillräckligt under dessa år eller kanske inte heller under tonåren. Självständighetsträning måste upprepas regelbundet. Styrkan måste hämtas i kontakten med en annan människa i *en-till-en-kontakt*, vilket måste ske kontinuerligt för en del personer under hela livet. Välkänt är att förskoleåldern normalt är den period i barns liv då förutsättningarna för identitetsutveckling grundläggs. Barn med autism har i detta sammanhang ett mycket stort behov av jagstödjande insatser, begränsat

antal kontakter och struktur i kontakterna med andra (Bratt, 1975; Mahler, 1990; Schopler m.fl., 1993; Alin Åkerman, 1995; Peeters, 1998; Peeters & Gillberg, 1999).

För att förstå svårigheterna vid autism utgår man från hur barn normalt utvecklar kroppsuppfattning och jaguppfattning. Detta kan leda till en anpassning av bemötandet av barn med autismspektrumstörning och deras behov. Normalt har det nyfödda barnet ingen uppfattning om sin kropp och dess funktioner, ej heller har det någon uppfattning om sitt jag. Bruun (1971), Bratt (1975), Hårsman (1990) och Alin Åkerman (1995) skriver om kroppsuppfattning och jaguppfattning. Medvetenheten om jaget utvecklas ur uppfattningen om kroppen och den aktiva viljan att använda kroppen och sinnena. Genom olika perceptionsprocesser utvecklas barnets grundläggande begreppsbyggnad och barnet blir medvetet om sin förmåga att ta initiativ till och utföra avsiktliga handlingar med sin kropp. Munnen är centrum för lustupplevelser under den första tiden och matsituationen är en betydelsefull del i utvecklingen av kommunikationsförmågan. Ett barn som är hungrigt upplever olust och motorisk oro. Genom egen aktivitet och genom bemötande från en annan människa tillfredsställs behovet av mat. Barnet blir mätt och upplever lust och motorisk avspänning. Kvar blir en föreställning, symbol, bild av lust samt en begynnande känsla av tillit till den egna förmågan och till omgivningen. Om barnet däremot inte upplever tillfredsställelse i mättnad och lust blir minnet av oro och olust starkt och känslan av lust är för avlägsen för att knytas ihop med behovstillfredsställelsen. Kvar blir känslan av misstro till den egna förmågan och till omgivningen.

Upplevelsen av hur de fysiska behoven tillfredsställs är grunden till barnets vidare kroppsuppfattning. Med alla sina sinnen prövar barnet och lär sig känna igen sin egen kropps signaler och dess funktioner. Det avgränsar sin kropp, sitt begynnande jag från andra människor och andra ting. Detta sker i ett ömsesidigt givande och tagande där både barnet och omgivningen är givare och mottagare. Barnet och den vuxne påverkar varandra i dialog. Barnets olika beteenden ger olika bemötanden som svar. Dialogen utvecklas till allt större medvetenhet hos barnet. Den vuxne stimuleras av barnets aktiva medverkan i dialogen.

Redan tidigt, som nyfött, imiterar barnet vuxna och kan särskilja olika vuxna från varandra. Så sker en stegvis utveckling. Icke riktade signaler från barnet påverkar ändå den vuxne, som svarar (se 2.2). Barnet anar ett samband mellan sin signal och omgivningens svar, anar att den egna aktiviteten ger positiva svar och så småningom börjar barnet rikta sina signaler till den som barnet bäst känner igen. Så utvecklas en bindning till denna person. I sju-åttamånadersåldern börjar barnet visa rädsla för okända personer. I denna stegvisa utvecklingsprocess är varje steg nödvändigt och inget kan hoppas över.

Normalt lär sig barnet så småningom imitera, experimentera och undersöka sig själv, andra och annat i sin omgivning. Driven av aktivitetslust, nyfikenhet och vilja använder barnet sin kropp och alla sina sinnen i samspel med omgivningen. Omvärlden och den egna personen, som från början är mycket otydliga, blir i detta samspel alltmer tydliga. De växande erfarenheterna leder till ökad förståelse och trygghet.

2.4.4 Kroppens olika delar

Kroppens olika delar uppfattas inte alls i början. Handen är en del som barnet tidigt uppfattar. Den passerar förbi framför ögonen och kan se ganska spännande ut. Ibland hamnar den i munnen för att plötsligt försvinna ut igen. Var den kommer ifrån eller vem den tillhör har barnet inte en aning om. Det hela sker från början slumpmässigt och utan barnets egen med-

vetenhet. Men medvetenheten utvecklas och barnet kan fånga handen en kort stund och senare mera planerat stoppa handen i munnen. Barnet kan senare också titta, undersöka och experimentera med händerna framför ögonen. Detta är en tidig lek som kan uppta barnets koncentration under långa stunder. Det är också ett viktigt led i utvecklingen av kroppsuppfattningen. *Rytm, regelbundenhet, upprepning och följd* i vårdsituationerna och i samspelet med en vuxen blir till grund för senare inlärningsmoment (Bruun, 1971; Bratt, 1975; Alin Åkerman, 1995).

2.4.5 Trygghet – frihet

Genom att öva, träna och pröva sina förmågor och genom att genomleva normalt förekommande konflikter i samspelet med omgivningen utvecklar barnet en uppfattning om verkligheten och om sitt jag (Månsson, 1979).

Barnet behöver hjälp och stöd att balansera mellan å ena sidan behovet av fritt utforskande och experimenterande och å andra sidan behovet av gränser och trygghet. Det har samtidigt behov av styrning och frihet. Lagom anpassad stimulans och lagom mycket misslyckande gör att barnet bibehåller sin nyfikenhet och experimentlusta. Det vågar pröva nya saker, vågar misslyckas lite och komma igen, vågar lita på sig själv och andra. Om konflikterna är för starka kan barnet omedvetet ta till ett överdrivet beteende för att lätta den känslomässiga spänningen. Uttrycken för detta varierar bland annat beroende på barnets utvecklingsnivå och ålder. Personlighetsutvecklingen är normalt beroende av de erfarenheter barnet gör under sitt första år. Om de primära behoven tillfredsställs, får barnet en tillit till sin omgivning och till sin egen förmåga. Detta sker då i den ömsesidiga kommunikationen mellan det kommunikationsvilliga barnet och den vuxne. Barnet får positiva erfarenheter av sin kropp och av sin egen förmåga att påverka och det får positiva erfarenheter av omgivningens vilja och förmåga att besvara. Den vuxne får positiva erfarenheter av att kunna tillfredsställa sitt barns behov och av att vara mycket betydelsefull (Cederblad, 1984; SOU 1972:26).

2.5 Relation Play

2.5.1 Rörelse är första steget

Det är normalt och naturligt för barn att kommunicera med kroppen. Detta visar sig redan hos spädbarn när de genom rörelser uttrycker sina primära kroppsliga behov (se 2.2.1). Till kroppsrörelser hör de rörelser med armar och ben som de ofödda barnen gör redan i fosterlivet. Dit hör även andning, ögonrörelser, mimik och andra mindre tydliga rörelser, till exempel spänning och avspänning i kroppens muskler. Dessa rörelser uppfattas redan av de nyfödda barnen och blir till imitation och kommunikation under livets första timmar. Rörelser är det som barnen uppfattar bäst, och det är med rörelser som de reagerar och svarar. När man säger hej med glad röst och ler mot ett spädbarn, svarar det genom att sprattla med både armar och ben. När man blir tyst stannar rörelserna upp, för att åter sätta igång när man fortsätter sin konversation. De lite äldre barnen uttrycker sig också främst genom rörelser. De hoppar av glädje eller stampar av ilska. I situationer som kräver mycket tankearbete förändrar barnen sitt rörelseuttryck. Förutom att de själva uttrycker sig med kroppen tolkar de också i första hand vad vi säger med vår kropp. De känner in vår andning och muskelspänning och vad vi säger med röstläget, mimiken och ögonen (Bruun 1971; Laban, 1980; Alin Åkerman, 1995).

Det finns ett nära samband mellan fysisk närhet och emotionell närhet. Många barn med autism avvisar både fysisk och emotionell närhet. Barn, och unga, med autism kan vara överkänsliga och reagera starkt mot mjuk och lätt beröring, men genom fast och tydlig beröring och med upprepning utan förändring kan detta övervinnas. Musikupplevelser, det vill säga rörelser, är ofta lättare att uppfatta än andra sinnesintryck.

Laban (1980) förklarar varför han tror att ”movement” (rörelse) är av fundamental betydelse för varje människa. Han beskriver det mycket lilla, späda barnets upplevelse och känsla av ”free-flow” (fritt flytande) i totalt obegränsat ”movement” (rörelse). Som ett exempel nämner han att när en baby rör en arm, kommer den andra armen att röra sig på samma sätt och då helt naturligt och koordinerat. Allt enligt barnets egen utvecklingsnivå. När barnet blir äldre förändras dess rörelser och anpassas till yttre omständigheter och den miljö barnet utvecklas i. Jaguppfattning, förmågan att relatera till sitt *jag* och till sin *omgivning* (rummet) och förmågan att relatera till en *annan människa* är enligt Laban de tre fundamentala förutsättningarna för en stabil och anpassad mänsklig existens. ”Movement” (rörelse) hjälper människan att finna en kroppslig relation till hela existensen. Basen i Labans analys av innehållet i ”movement” i sex kategorier utgörs av kroppsuppfattning och rumslig medvetenhet (se 2.1 och 2.1.1). Han menar att rörelse är det första och det grundläggande av de uttryck som därefter kommer av människans intryck och upplevelser (Laban, 1980).

2.5.2 Rörelse enligt Laban och Sherborne

Labans teorier ger en annorlunda förståelse för och medvetenhet om den mänskliga kroppen och dess rörelser. Laban skapade teorin om rörelse, och ur hans teoretiska analys om rörelsens kvalitet och form utvecklade Veronica Sherborne sin rörelsemetodik. Metodiken syftar till att genom lek och glädjerika former genom naturliga rörelser öva samspel och kommunikation. Sherborne var fram till sin död 1990 verksam med att sprida sin metodik internationellt. Hon är internationellt känd och erkänd som en av Labans främsta efterföljare (Sherborne, 1990).

Trots att Laban utbildade dansare var hans syfte inte att utveckla framstående premiärdansare utan att utveckla personliga förmågor och hjälpa människor att förstå och uppleva den vidaste meningen av rörelsens möjligheter. Sherborne och Laban arbetade både med normalfungerande barn och vuxna och med barn och vuxna med behov av särskilt stöd. För de sistnämnda grupperna ansåg de att det krävs speciella strategier. För elever med beteendestörningar och känslomässiga svårigheter användes ofta fantasilek och dramalek som ett naturligt komplement till rörelse (Sherborne, 1990).

Laban (1980) hade i sin analys fokus på faktorer och kvalitet i rörelserna. Sherborne (1990) fokuserade även på relationer till fler människor i grupp. Att vara tillsammans, att uppleva gemenskap, att dela erfarenheter med många andra och att känna kollektiv glädje i ”movement” blev hennes speciella metodik, som används i till exempel gymnastikundervisningen i många engelska skolor i dag. I sin ursprungliga form bygger övningarna alltså på gruppaktiviteter. I den stora gruppen kan man dela upp sig i mindre grupper som arbetar med samma tema under en ledare. Man byter gruppdeltagare flera gånger under ett arbetspass. Syftet är att skapa gemensamhetskänsla och kontakter.

Sherbornes metodik bedöms kunna spela en betydande roll om den skulle användas för att öva samspel, kommunikation och utveckling av empati hos barn och unga (Sherborne, 1990; Klinta, 1998; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

2.5.3 Relation Play enligt Veronica Sherborne

Relation Play utgör en betydande del i Sherbornes rörelsemetodik (1990). Hon gör två grundantaganden om barns behov. För det första antar Sherborne att varje barn behöver kunna uppleva sin kropp som sin egen. För det andra antar hon att ett barn behöver skapa relationer till andra människor. Enligt Sherborne kan barn genom lekfulla rörelser som hon kallar Relation Play skapa ett förhållande till sig själv och andra.

En viktig del av arbetet består av turtagningslekar. Sherborne beskriver hur en vuxen arbetar tillsammans med ett barn. Den vuxne bör enligt Sherborne vara emotionellt balanserad och ha förmåga att våga skapa ett nära förhållande till barnet och vara närvarande och ärlig i leken. I turtagningsleken kan eleven bli medveten om partnern och om sig själv. Genom turtagning i rörelseleken kan barnets förmåga till kommunikation utvecklas. Det kan bli en icke-verbal, kroppslig kommunikation där den vuxne har ett stort ansvar att uppfatta barnets signaler.

Sherborne (1990) använder tre typer av eller nivåer av turtagningsförhållanden i Relation Play. På den första nivån tar den vuxne hand om barnet, på den andra nivån arbetar båda tillsammans och på den tredje nivån arbetar båda mot varandra.

”Caring or with relationships, shared relationships, against relationships” (Sherborne, 1990, s. 5)

Sherborne framför vikten av att barn utvecklar självförtroende och trygghet. Hon menar att upplevelsen av den egna kroppens tyngd och styrka verkar vara fundamental för att barnet ska skapa ett begrepp om sig själv. Detta övas i Relation Play när barnet får erfarenheter av att med sin kropp göra motstånd mot tyngdkraften och ge efter för den. När ett barn bärs, gungas eller lyfts övervinner det tyngdkraften på ett sätt som ger barnet glädje och trygghet. Hon anser att barnets hängivelse till tyngdkraften är ett uttryck för tillit. Hon anser också att flödet i kroppstyngden är ett uttryck för tillit. Kombinationen av tyngdkraft och flyt krävs när barnet rullar på golvet, gungar eller vaggas.

Enligt Sherborne är det centralt för ett barn att uppleva sin kropps centrum som en förbindelsepunkt för alla kroppsdelar och som den del där alla rörelser startar. Hon anser att barn ofta är medvetna om sina armar och ben, därför att de kan se dessa kroppsdelar och också relativt lätt kan röra dem. Hon beskriver hur man kan ta reda på om ett barn känner sitt eget centrum genom att be barnet rulla ihop sig. Hon menar att en viktig del av kroppsmedvetenheten är förmågan att dra ihop kroppen och känna alla kroppsdelarna nära varandra. En vuxen kan hjälpa barnet genom att ställa sig som ett hus där barnet kan krypa in och gömma sig. Då måste barnet rulla ihop sig helt.

Sherborne uttrycker att det är viktigt att barnet upplever sin kropp som en helhet och att alla delar tillhör denna helhet. Genom att man hjälper barnet att bli medvetet om att kroppens olika delar – ansikte, händer och så vidare – är delar av barnet självt stärks barnets självuppfattning. Ögonblicken då självupplevelsen kommer kan vara mycket korta. Det är också enligt Sherborne mycket viktigt för barnets utveckling att det kan kanalisera energi och rikta uppmärksamhet. När energin kanaliseras och riktas innebär det att koncentrationen samlas. Genom att göra motstånd (”against relationships”) eller att dra en annan person över golvet kan barnet uppleva sin egen energi och sin koncentration. Det kan också leda till en trygghet

till barnets egen styrka. Genom att det upplever motsatser i kroppsliga rörelser förstärks upplevelsen och koncentrationen.

Sherborne (1990) anser att de övningar hon rekommenderar är sådana som de flesta barn normalt deltar i och normalt har glädje av. Det är aktiviteter som vuxna kan ha lika mycket glädje av. I dessa rörelseaktiviteter råder ingen konkurrens utan alla lyckas på sitt sätt. Sherborne menar att rörelseerfarenheter utgör en viktig grund för vidare utveckling.

En skiss över nivåerna i Relation Play finns i Bilaga 2.

2.6 Kristinamodellen

2.6.1 Från projekt till pedagogisk modell

Den här formulerade pedagogiska modellen är en kommunikations-relationspedagogik som vilar på strukturpedagogiska principer. Det är *en skraddarsydd pedagogik, de 1 000 gångernas pedagogik* (Åstrand, 1996, s. 52) eller *en strukturanpassad kommunikationspedagogik*. Denna pedagogik kan genom sin inriktning och uppläggning, förutom träning och stimulans, även innebära en form av behandling.

I den skola för barn med autismspektrumstörningar där jag själv var verksam växte behovet av att finna vägar till kommunikation med barnen, vilket nämnts på i inledningen. Barnens specifika svårigheter krävde att vi gick vidare i vårt pedagogiska koncept, som var grundat på strukturpedagogiska principer. Vi hade uppmärksammat att de barn med autismspektrumstörningar som vi träffat ofta hade en åldersadekvat motorisk förmåga. Vi visste också att deras visuella förmåga var överlägsen andra sinnesintryck. Den verbala kommunikationsförmågan var den svåraste funktionen, liksom social förmåga. Vi var några som hade en del erfarenhet av Sherbornes rörelsemetodik sedan tidigare. Vi arbetade sporadiskt med Relation Play i barngruppen tills vi upptäckte att vissa barn svarade förvånansvärt bra på rörelseövningar i Relation Play.

Redan från våra första försök med Sherbornes metodik visade det sig nödvändigt att anpassa metodiken till barnen. Den metodik som användes normalt i Relation Play fungerade inte tillfredsställande för barnen med autism. Vi började då ett intensivt arbete med att anpassa Relation Play för barn med autismspektrumstörning och relaterade kommunikationshinder. Vi startade vårt projekt 1994 med finansiering från dåvarande SIH (Statens Institut för Handikappfrågor i skolan). Jag var projektledare och ansvarig för projektet. Lärarhögskolan i Stockholm samarbetade i projektet genom Britta Alin Åkerman, som var projektets vetenskapliga ledare. Projektet kallades Kristinaprojektet efter den flicka som visade oss vägen till kommunikation i Anpassad Relation Play. Sexton barn deltog i projektet. Syftet med projektet var att utveckla och beskriva en kommunikationsmodell för barn med autism och andra specifika kommunikationsstörningar (Bilaga 3).

Förutom en tydlig pedagogik som genomsyras av en absolut struktur och en helhetssyn grundar sig vårt kommunikationsprogram på Anpassad Relation Play. Anpassad Relation Play bygger på Rudolf Labans teorier och rörelseanalys samt på valda delar av Sherbornes Relation Play. Anpassad Relation Play har skapats i Kristinaprojektet. Genom att anpassa Relation Play enligt vårt strukturpedagogiska koncept har vi utvecklat en specifik kommunikationsmodell genom rörelse. När vår kommunikationsmodell Anpassad Relation

Play hade utvecklats, växte behovet av att systematiskt precisera och beskriva modellen (Åstrand, 1997; Åstrand & Högqvist, 1988).

Nedan följer citat från föräldrar som deltog i Kristinaprojektet (Åstrand, 1997).

”Ett mycket viktigt inslag i verksamheten har varit ’Relation Play’, rörelseövningar som X dagligen har arbetat med tillsammans med sin pedagog. Det är en metodik som passar honom mycket bra och som tagit fram hans dolda förmåga till kroppsuppfattning och till kommunikation” (Åstrand, 1997, s. 25)

”Intryck via musklerna fungerar bra just med X, därför är Relation Play en lämplig och rolig kanal för stimulering och kontaktkommunikationsutveckling. Det har varit beundransvärt att se personalens engagemang, kompetens och starka intresse, vilket i sig förstärkte kvaliteten i det pedagogiska programmet” (Åstrand, 1997, s. 26)

”Anpassad Relation Play is very powerful” (Åstrand, 1997, s. 24)

Här följer citat från pedagoger i projektet:

”Han började hålla emot, styrde mig med sin kropp, stretade och drog. Plötsligt handlade det om att ge och ta av varandra. Denna lilla sköra kille blev någon” (Åstrand, 1997, s. 246)

”Jag tror att pojken i dessa stunder förnimmer ett slags kompetens, att han känner att han kan klara av och att han är delaktig” (Åstrand, 1997, s. 147)

”Jag hade länge arbetat med barn med autism när jag först kom i kontakt med Relation Play. Jag var till en början tveksam över om det skulle kunna fungera med våra barn med autism eftersom de vanligen är så känsliga för beröring. Men Anpassad Relation Play skulle visa sig fungera väldigt bra” (Åstrand, 1997, s. 147)

Frågeställningar väcktes huruvida det skulle vara möjligt att genom rörelser kommunicera med barn med grava kommunikationsstörningar. Vi frågade oss om det genom intensiv, medveten och individuellt anpassad rörelseträning kunde vara möjligt att påverka barnens intresse för kommunikation och om detta skulle kunna leda till mer avancerade kommunikationssystem hos barnen. Kristinaprojektet gav oss möjlighet att systematiskt utveckla och praktiskt tillämpa en pedagogisk modell.

2.6.2 Från absolut struktur till trygghet och flexibilitet

Kristinamodellens pedagogiska koncept är uppbyggt kring en bas av struktur, vilket nämnts i avsnitt 2.6. Vi arbetar utifrån en absolut struktur, det vill säga en helhetspedagogik med samstämmighet mellan tid-rum-aktivitet och personkontakt. Det är helt uppenbart att barnen fungerar bäst i en strukturerad omgivning helt och hållet anpassad för dem. Syftet är att varje barn ska få möjlighet att fungera på sin mest positiva nivå och erbjudas så goda utvecklingsmöjligheter som möjligt.

Vår erfarenhet är att barnen först måste lära sig att fungera i en strukturerad miljö och tåla påfrestningar i sådana sociala sammanhang. Där kan barnen lära sig strategier för att övervinna sina svårigheter. När detta är avklarat kan barnen steg för steg lära sig fungera i ostrukturerade, oförutsägbara sammanhang. Genom den strukturen har de lärt sig en organisation som de sedan kan omsätta i större och svårare sammanhang. Graden av struktur som vi tillämpar avgörs av individuella behov hos barnen. Vi går från en absolut struktur till en successivt större flexibilitet. Den absoluta strukturen är det första steget och används från början när barnen är nya hos oss. Syftet är att ge dem möjlighet att få kontroll på sin situation. Struktur är nödvändigt och ibland måste den genomdrivas med stor bestämdhet. Strukturen vi använder gör att allt blir tydligare för barnen. Att det inte finns utrymme för något annat än det som är förutbestämt gör att barnen kan uppleva trygghet. Nästa steg är att frigöra sig från den absoluta strukturen och uppnå förmåga till flexibilitet. Detta tar olika lång tid för olika barn. Ett av syftena med vår absoluta struktur är att bibringa barnet förmågan att hantera oförutsägbara situationer. Strukturen är inget självändamål; det måste finnas plats för lyhördhet inom dess ramar. Som pedagog måste man i varje ögonblick kunna avgöra hur långt man ska driva strukturen. I vilken omfattning och grad vi arbetar med absolut struktur beror alltid på sammanhanget och på barnens behov i det aktuella ögonblicket. Arbetssättet kan upplevas som en paradox och kräver väldigt mycket av pedagogen, som måste följa strukturen och samtidigt vara lyhörd och flexibel, måste vara både fast och kreativ på samma gång.

Vi arbetar med intensiv kommunikationsövning, visualisering och individuella program, med arbetschema för varje delmoment, med dagsschema, veckoschema och andra scheman över längre tid. Barnens mognad och aktuella behov avgör formen och omfattningen av dessa scheman. Det är vår erfarenhet att alla barn uppskattar scheman och den överblick dessa ger. De individuella programmen omfattar förutom studieteknik med kunskapsinläring också övning i självständighet, av- och påklädning, bordsskick, hygien, kognitiva övningar, sång, musik, skapande aktiviteter, utelek med flera normalt förekommande förskole-skolaktiviteter. Den skräddarsydda pedagogiken kompletterar strukturen med andra pedagogiska metoder utifrån individuella behov. Bildstöd, Applied Behavior Analysis (ABA), beteendeterapi och teckenkommunikation kan nämnas som exempel. Barnens utveckling av förmågor följs upp med traditionella observationsmetoder, som skattningsformulär PEP.R (se 2.4.2). Även Holles schema för motorisk-perceptuell utveckling kan vara användbart (Arvidsson, 1972; Holle, 1978; Schopler m.fl., 1990, 1993).

2.6.3 Trygga föräldrar är en förutsättning för kommunikation

Kristinamodellen ser det som ett ansvar att hos föräldrarna skapa förtroende för oss som pedagoger och för verksamheten så att de kan känna trygghet och delaktighet. Kontakten med föräldrarna avgör hur vi ska lyckas i kontakten med barnen. Genom nära kontakt med föräldrarna och i samarbete med dem strävar vi mot en ökad kommunikativ förmåga hos barnen.

Vi ser det som en kedjereaktion, där barnens framsteg förstärker värdet i vår kommunikation med föräldrarna och detta i sin tur förstärker barnens framsteg ytterligare. En positiv spiral bildas kring barnen. Formen för föräldrakontakten varierar. Vi skriver kontaktbok dagligen, ibland tillsammans med barnen. Där noteras händelser som avviker från rutinerna. Syftet är att ge föräldrarna möjligheter att förstå vad barnen upplevt. Exempelvis om ett barn ramlat på cykeln och gråtit är det viktigt att de andra barnen får möjlighet att på något sätt ”berätta”

detta hemma. Föräldrarna måste därför alltid veta vad som hänt så att de kan ställa frågor och kommunicera med barnen omkring detta (Mahler, 1990).

Förutom de spontana föräldrakontakterna strävar vi efter schemalagda möten i grupp och enskilt. Föräldrar och barn träffas i grupp några gånger varje läsår, ett föräldramöte kvällstid hålls en gång per år, och föräldrasamtal med genomgång och uppföljning av pedagogiska program och observationer sker ungefär var sjätte vecka eller efter behov. I dessa möten deltar barnets pedagog och dess handledare.

2.6.4 Relation, samspel och kommunikation

Pedagog: "Man är någon bara i relation med någon annan"
(Åstrand, 1997, s. 16)

Relation, samspel och kommunikation är varandras förutsättning. I den vida bemärkelse som vi talar om kommunikation kan den definieras som viljan och förmågan att uttrycka något till någon och att få ett svar, samt viljan och förmågan att ta emot något från någon och ge ett svar tillbaka. För en sådan process krävs att man har en relation, ett förhållande till denna någon, och ett samspel. Det är i samspelet som turtagning sker. I samspeletsrollen finns tre funktioner: att svara, att påbörja och att upprätthålla (se 2.2.3) (Söderberg, 1979).

Kommunikation i vår mening har från början ingenting att göra med verbalt språk. Endast en liten del av kommunikationen består av tal. Det finns oerhört mycket kommunikation långt innan den verbala formen utvecklats, och det är på den nivån vi startar. Förutom en mängd förutsättningar, till exempel motivation, vilja, förståelse, innebörd och sammanhang, består kommunikationen av tre delar: syfte, form och innehåll. Alla delarna måste finnas med för att kommunikation ska komma till stånd. Syftet kan bland annat vara styrande, kontaktskapande eller uppmärksamhetsinriktat. Man ber om något konkret eller om information. Man informerar eller kommenterar. Man vill ha uppmärksamhet eller förmedla känslor. Syftet kan också vara ett uttryck för sociala rutiner, som "hej", "tack" etc. (Söderberg, 1979).

Den form för kommunikation som används i modellen är mycket varierad och oftast icke-verbalt:

1. kroppsspråk
2. ögonkontakt
3. mimik – miner
4. sång, musik
5. turtagning – samspel
6. ge – ta emot
7. imitation
8. pekning
9. bilder eller ting (objekt)
10. retas, busa, förutse
11. känslspråk (barnet måste medvetet tränas i att känna igen och benämna känslor)
12. dela känslor och upplevelser
13. leka låtsaslekar
14. språkligt klotter (ljud och rörelser)
15. verbalt språk; talat, tecknat, ordbilder, skrift

Tanken är det tysta språket. Språk kan sägas vara en abstrakt företeelse och det system vi använder för att forma vårt tankeinnehåll. Med hjälp av språket ökar barnets förmåga att bilda begrepp och att minnas. Språket har betydelse för tänkandets utveckling, enligt Piaget (Duckworth, 1976). Tal kan sägas vara en konkret funktion där språkljuden, talorganens produktion, sammanställs efter ett visst system beroende på vilket språk vi använder.

Språkutvecklingen kan indelas i olika stadier:

1. Presentation; vad saker heter, lampa
2. Igenkännande; titta lampan
3. Språkförståelse; var är lampan, kan peka ut lampan
4. Produktion; egna språkliga uttryck, tal, lampa

Språkutvecklingen förutsätter förutom en stimulerande miljö också specifika hjärnfunktioner och ett fungerande talorgan, där bland annat mer än 200 olika muskler ska samverka. Dessutom har hörseln liksom den auditiva perceptionen stor betydelse. God auditiv perception innebär förmåga att kunna lyssna aktivt och selektivt, uppfatta nyanser av ljud, följa ljud och skilja ljud. Det biologiska återkopplingsmomentet, feedbacken, måste fungera auditivt och kinestetiskt. Synen har naturligtvis också stor betydelse, speciellt med tanke på kroppsspråket, som omfattar både miner och gester, och alla barn kan öva detta bland annat genom att leka med mungymnastik och hörsellekar. Minnesspännvidden hos barn i olika utvecklingsstadier utgör också en viktig faktor. Hur många ord och hur långa meningar barnet kan klara av är avgörande för hur stimulansen bör utformas. Detta gäller såväl icke-verbalt språk som verbalt.

Redan i den förverbala konversationen krävs avancerade funktioner som:

<i>Icke-verbal kommunikation</i>	Tolka den och på något sätt uttrycka något riktat till någon
<i>Socialisering och tidig kommunikation</i>	Visa upp, ”titta här” Sända meddelanden med blicken
<i>Social timing och turtagning</i>	Passa in och växelvis bolla fram och tillbaka Samspela
<i>Intoning på människor</i>	Social dialog Känna in

Språket hänger ihop med erfarenheterna. Det måste löna sig att kommunicera, och det är den vuxnes viktiga uppgift att förmedla detta. Det är den vuxnes ansvar att genom kommunikativt bemötande skapa ett språkligt möte som kan leda till ett ”samtal”. Det måste också få ta tid att bygga upp ett begreppsligt språkförråd. Och det krävs upprepning. Minst ”1 000 gånger” (se s. 21) måste vi ha pekat på och benämnt lampan för att den ska bli ett begrepp (Meuron, 1976).

Verbalt språk innehåller både en expressiv del (tal, uttryck) och en impressiv del (förståelse, tolkning) (Söderberg, 1979) och är uppbyggt av flera funktioner, till exempel:

Fonologi	Språklig ljudbildning = tal
Syntax	Ordning för orden = meningsbildning
Morfologi	Formbyggnad, formutveckling = ordets böjning

Semantik	Betydelselära; teckenlära = innehåll och mening
Pragmatik	Vetenskap om språkets användning med mera = sammanhang

Utveckling av kommunikation kan ske stegvis och/eller parallellt på följande sätt:

Steg I	Uppfatta meningen med kommunikation Uppfatta kommunikativa signaler och sända meddelanden Kroppen, prata med kroppen Känna, uppleva, se, härma, uttrycka och göra språket synligt Pröva Upprepa Ompröva
Steg II	Symbolisera (föreställa, beteckna, sinnebild av) Bilder, objekt, ljud (konkret, visuellt och auditivt)
Steg III	Tecken = visuellt, kroppsspråk
Steg IV	Tecken + tal (ettordssatser, konkret)
Steg V	Tal
Steg VI	Abstrahera (abstrakt = icke konkret, ogripbart, uppfattbart endast för tanken) Koppling mellan tal, tanke, ord, mening etc. Sammanfaller ofta med användandet av skriftspråk

2.6.5 Visuell kroppskommunikation eller teckenkommunikation

Stödtecken är en form av verbalt kroppsspråk där de betydelsebärande orden tecknas. Det har visat sig vara bra för både språkstörda barn, barn med autism och barn med andra funktionshinder. Även sedan barnen börjat tala och kanske under resten av livet, kan de behöva sina tecken för att koppla in sig på rätt sammanhang och uppnå förståelse för sammanhang. Orden förblir ofta svårbegripliga liksom sammanhanget för språkstörda personer. Handens rörelser hjälper hjärnans språkliga funktioner. Teckenkommunikationen är en visuell förstärkning av talet och utgör en länk mellan tal, innehåll, mening och sammanhang (Söderberg, 1979; Johansson, 1993).

2.6.6 Kroppen – Relationerna – Kommunikationen

Kroppen – Relationerna – Kommunikationen utgör hörnstenarna i vårt försök att genom kroppsmedvetenhet och utvecklande rörelseträning stimulera till medveten kommunikation hos barn med autism eller andra specifika kommunikationsstörningar.

Som nämnts grundar sig kommunikationsprogrammet på en tydlig pedagogik som genomsyras av absolut struktur och helhetssyn samt på valda delar av Sherbornes Relation Play. Vi upplever att barnets möjlighet att utveckla en kommunikationsförmåga har ökat genom målinriktade kroppsupplevelser i relation med någon annan. Möjligheten att gå vidare till mer avancerade kommunikationsformer verkar också öka. Vårt arbetssätt innebär att vi, helt oberoende av barnens biologiska ålder, genom olika vägar till kommunikation bemöter och stimulerar dem på deras utvecklingsnivå.

2.6.7 Kommunikation i Kristinamodellen

Ordet kommunikation betyder förbindelse, stå i förbindelse med varandra, beröring, samfärdsmedel. Kommunikation är vår modells viktigaste mål och innehåll. All form av kommunikation uppmuntras. Kommunikation i den vida mening vi lägger i begreppet innebär en strävan hos den vuxne att uppfatta och att besvara varje form av kommunikativ signal från barnet. Icke-verbal kommunikation är dominerande och vi försöker uppfatta rörelser, muskelspänning, andning och ögonrörelser/blick. Vi använder våra egna kroppar. Vi gör rörelser, gester och stödtecken. Vi arbetar med sång, musik, bilder, ljud, ord och tal.

Struktur behövs, det vet vi, den är en förutsättning och en bra grund. Men vi vill komma längre, kommunikation får inte bara handla om struktur. När vi talar om kommunikation menar vi inte bara att barnen ska veta vad de ska göra eller att de ska kunna klara av att be om något de vill ha. Vår strävan är också att med barnen uppnå någon form av relation, samspel och medveten kommunikation. Tyngdpunkten i vår modell ligger därför på kommunikation, och Relation Play har en central betydelse.

2.6.8 Från en kontakt till allt fler

Eftersom vi strävar efter att skapa så goda förutsättningar för kommunikation, relation och samspel som möjligt arbetar vi med en-till-en-relation, det vill säga barnet har en "egen" pedagog. Syftet är att komma närmare barnet och att finna vägar till ett möte. Detta är det centrala för hela vårt synsätt. Vi lägger ner mycket kraft och energi här för att steg för steg nå framgång. Vi har sett hur värdefullt det är när barnet knyter an och får en relation till sin pedagog så att denne blir viktig som person. Barnet blir på så sätt tryggt och förmår sedan ta kontakter utanför denna diad. Kontaktnätet växer allt mer och barnet kan klara fler och fler förändringar utanför strukturen och med flera personer inblandade. Barnet uttrycker sig tydligare, tar initiativ och imiterar mer.

Vi tillämpar en-till-en-relation i syfte att den vuxne och barnet ska lära känna varandra och knyta an, känna igen signaler, besvara och bemöta konsekvent, bygga tillit, skapa entydighet, relatera, samspela och kommunicera och för att uppnå fördjupad föräldrakontakt (Mahler, 1990; Hårsman, 1990).

2.6.9 Anpassad Relation Play enligt Kristinamodellen

Genom att ta tillvara Sherbornes typ av rörelser och genomgående anpassa metodiken och omgivningen har Kristinaprojektet utvecklat och omformat metodiken så att den fungerar även för personer med autismspektrumstörning (Åstrand, 1997).

Rörelseprogrammet är individuellt utformat efter noggranna observationer av det enskilda barnet. Rörelseprogrammet följer principer för strukturpedagogik. Från början är strukturen absolut, i syfte att successivt uppnå allt större flexibilitet.

Varje barn har en gång varje dag fem dagar i veckan ett arbetspass med Anpassad Relation Play tillsammans med en vuxen. Detta sker vid en bestämd tid på dagen och på en bestämd plats. Valet av rörelsemoment sammanställs till ett basprogram för det enskilda barnet. Rörelsepassen börjar och avslutas på samma sätt varje gång. Förändringar inom programmet sker vid behov och efter förberedelse för barnet.

Introduktionen sker på ett för barnet lämpligt sätt och med hjälp av respektive barns kommunikationsform. Från början tar den vuxne helt och hållet ansvaret och initierar och leder rörelserna och barnet får vara en passiv mottagare av rörelseupplevelserna. Den vuxne partnern är då mycket uppmärksam på signaler till initiativ från barnet och besvarar omedelbart barnets reaktioner.

Vartefter barnet tar initiativ sker rörelseövningarna i delat ansvar eller växlar mellan den vuxne och barnet.

Verbalt ackompanjemang följer rörelsen om det innebär en förstärkning för barnet.

Mål och syfte är att i rörelsepass etablera en icke-verbal dialog, en rörelselek där vi övar samspel, turtagning och imitation. Vi arbetar med ökad kroppsmedvetenhet och självkännedom liksom jaguppfattning, självständighet, trygghet, självtillit, kontroll, balans, koncentration, uppmärksamhet, styrkeförhållanden, ömsesidighet, delaktighet, relation, samspel och kommunikation. I övningarna ges möjlighet att uppleva energi (organisera den och relatera till den egna energin), vikt/tyngd, kraft/styrka, rum (spatiala relationer) och fritt flyt ("free flow").

Barnens utveckling följs upp genom observationer av deras förmågor inom olika områden. Förutom PEP.R-test används traditionella observationsverktyg och skattningsformulär (Arvidsson, 1972).

Genom rörelseprogrammet strävar vi efter att barnen ska uppleva tillfredställelse inom flera olika områden, som vi delat in i kriterier. Kravet är att rörelserna är enkla och roliga.

Barnen ska vid varje övningstillfälle – varje gång, varje dag – ges möjlighet att:

uppleva självtillit

- interaktionen avgör, överenskommelse kommuniceras genom kvaliteten på känslan vuxen-barn
- uppleva att lyckas
- känsla av att ha utfört något
- kunskap om sitt eget värde
- trygghet nog för att ta initiativ på det sätt och på den nivå som barnet svarar upp mot den vuxne

få kroppsmedvetenhet genom upplevelse

- av den egna kroppen i förhållande till den vuxne
- av centret ("the trunk")
- av helhet och medvetenhet om att kroppens delar är väl förbundna med varandra

få känna trygghet

- fysisk och emotionell trygghet
- golvet – den vuxne/partnern – centrum av kroppen
- fysiskt stöd
- den vuxnes stöd
- den vuxne handskas med och tar hand om ("contain") barnet på ett tryggt sätt, ger fysisk och känslomässig trygghet, speciellt för barn med känslomässig och social otrygghet

få vara delaktig i kommunikation

- varierande sätt att kommunicera

få delta utan ord

- passivt uppleva rörelserna
- dialog i delade rörelselekar
- initiativ, byta roll med den vuxne
- introducera nya idéer
- kommunicera utan ord
- den vuxne är lyhörd för barnets signaler

få utveckla ord

- hjälp att utveckla ord genom stor variation av rörelserna
- ord som ackompanjemang till fysisk rörelse
- dra, krypa, göra ett hus och lära prepositioner

få ögonkontakt

- naturligt i rörelsen

få känna koncentration

- lyssna, känna, uppleva och fokusera

2.6.10 Den vuxnes ansvar

En viktig förutsättning är att den vuxne som är barnets rörelsepartner har erfarenheter av och goda kunskaper om det aktuella, specifika funktionshindret och dess konsekvenser. Som partner behöver man vara en säker, stabil och trygg person som har god kontakt med sin egen energi och med sin kapacitet för att klara påfrestningar och osäkerhet. Barnen ”svarar” bäst på vuxna som har känsla för humor och är mogna nog att inte gå in i maktkamp med dem eller ”bestraffa” dem på felaktiga grunder eller av felaktiga skäl. Barnen tycks också ha en starkt utvecklad känsla för om partnern har en äkta känsla och ett genuint intresse för dem.

Den vuxne bör:

- vara lyhörd och uppmärksam på signaler och utvecklingsmöjligheter hos barnet
- invänta, förstärka, bekräfta och utveckla barnets kommunikation
- vara 100 % närvarande med sin person
- kunna tolka vad barnet menar med sitt beteende
- kunna hela rörelseprogrammets alla möjligheter för att snabbt kunna avgöra vilken rörelse som passar bäst vid vilket tillfälle
- vara mycket skicklig och kompetent i specialpedagogiska grundprinciper för barn med autism eller andra kommunikationssvårigheter

2.6.11 Basprogram för Anpassad Relation Play

Basprogrammet här ger exempel på hur man kan sätta samman ett rörelseprogram. Rörelserna i programmet är hämtade från Sherborne. Hon har beskrivit dessa övningar med både bilder och text (Sherborne, 1990). Programmet skapas individuellt för varje barn och förändras allteftersom barnet utvecklas. Vi börjar med få moment och lägger till nya moment

steg för steg. För att förtydliga när det börjar och när det slutar gör vi samma ”börjarörelse” och samma ”slutarörelse” varje gång. Början kan kallas A och slutet Ö. Nya rörelser placeras då in mellan A och Ö. Barnet byter roll och turas om med den vuxne eller med andra barn (Åstrand, 1997).

- A Dra över golvet
- B Rulla (det finns många olika sätt)
- C Fot mot fot och hand mot hand
- D Skottkärra
- E Flygplan (ligga på partners ben)
- F Rida på ryggen, stå på ryggen o.s.v.
- G Huset
- H Väga salt
- I Springa ifrån och komma tillbaka (hitta tillbaka till partnern, som sitter kvar)
- J Snurra
- K Gunga, vagga
- L Kullerbytta över axel
- M Tunnel (krypa över, under en partner, två, tre eller fler)
- N Med ryggen mot partners bröst (”contain”)
- O Rygg mot rygg
- Ö Huvud mot huvud liggande

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

3.1 Syfte

Syftet med denna studie är att belysa hur föräldrar och pedagoger upplever att barnen utvecklas inom vissa utvecklingsområden under en tvåårsperiod.

3.2 Frågeställningar

Studien tar fasta på språklig och social förmåga inom utvecklingsområdet kommunikation och har följande frågeställningar:

1. Finns det mätbara förändringar av barnens utveckling under mätperioden, enligt föräldrarnas och pedagogernas upplevelse?
2. Skiljer sig föräldrarnas respektive pedagogernas bedömning åt?

4 METOD OCH GENOMFÖRANDE

4.1 Val av metod

”Om något förklaras så klart och tydligt att ingen kan missförstå så kommer någon att missförstå” (Holme & Solvang, 1997, s. 290)

Jag har samlat in data genom strukturerade enkäter med fasta svarsalternativ med hjälp av kvantitativ metod. För att försöka förstå föräldrarnas och pedagogernas upplevelser har jag använt mina kvantitativa data för att med en hermeneutisk metod kvalitativt försöka tolka upplevelser. Genom de vuxna har jag velat se barnens utveckling.

Jag har alltså valt att arbeta utifrån en kvantitativ ansats eftersom jag velat att den information som undersökningen ger ska gå att kvantifiera. Jag vill belysa omfattningen av en viss företeelse. Arbetet har även inslag av kvalitativ ansats. Jag har personlig yrkeserfarenhet av undersökningsgruppen och en förförståelse. fördelarna med detta är att jag är väl insatt i forskningsobjektens situation och nackdelarna är att mitt synfält skulle kunna vara begränsat.

Data har tolkats med en kombination av dessa metoder. I den empiriska undersökningen har jag standardiserat uppläggningsen och inte ändrat den under de två år som insamlandet av uppgifter gjordes. Alla föräldrar och pedagoger som deltar i studien, så kallade undersökningsenheter, har fått samma frågor och svarsalternativ, vilket i hög grad har styrt insamlandet av informationen (Holme & Solvang, 1997).

Kvantitativ och kvalitativ metod ska enligt Holme och Solvang (1997) inte ses som åtskilda utan i konkreta undersökningar kan dessa båda angreppssätt med viss fördel kombineras.

Jag är praktiker och arbetar i verkligheten med min forskning, och hermeneutik är numera accepterad som en metod för tolkning av verkligheten. Den är praktisk och används i den kvalitativa forskningen. Moderna hermeneutiker menar att det går att förstå andra människor och vår egen livssituation genom att tolka livsbetingelser genom mänskliga uttryck i språk och handling. På samma sätt kan innebörd av mänskliga avsikter förstås (Alvesson & Sköldberg, 1994). I den hermeneutiska forskningen utgår forskaren ifrån sin egen förståelse. Han arbetar utifrån egna erfarenheter och egen kunskap samt utifrån de intryck han får. Detta leder självklart till ett subjektivt förhållningssätt. Detta är en förförståelse som är en tillgång och inte ett hinder i forskningen, enligt hermeneutiken. Att pendla mellan helhet och delar och mellan subjektets och objektets perspektiv och att använda sin egen erfarenhet är ett mänskligt sätt att tolka och utforska världen. En hermeneutisk ansats innebär inlevelse, värdering och subjektivitet (Patel m.fl., 1991).

Med hänvisning till den höga graden av min förförståelse och syftet att studera helhet hade ett kvalitativt angreppssätt kunnat användas. Önskan att belysa i vilken omfattning en viss företeelse utvecklas har lett till att jag valde kvantitativ ansats.

4.1.1 Kvantitativ forskningsansats

”Begreppet kvantitativ metod understryker det faktum att informationen ska kunna kvantifieras” (Holme & Solvang, 1997, s. 155)

Enligt Holme och Solvang (1997) uppfattas kvantitativ och kvalitativ metod som jämbördiga och författarna menar att det många gånger är en klar fördel om vi kombinerar de olika metoder vi har tillgång till.

”Grovt och enkelt kan vi mena att den grundläggande skillnaden är att vi med kvantitativ metod omvandlar information till siffror och mängder. Grundläggande likheter mellan dessa båda metodsystem är att de har gemensamma syften. Båda har syftet att ge en bättre förståelse av hur enskilda människor, grupper och institutioner handlar och påverkar varandra” (Holme & Solvang, 1997, s. 76)

En kvantitativ ansats innebär att undersökningen vid uppläggnen är standardiserad och strukturerad. Forskaren utgår från en logisk struktur som genomsyrar planeringen av undersökningen. Vid användandet av frågeformulär ställs alla undersökningsenheter inför identiska frågor. Svartalternativen kan inte påverkas. Det hela föreligger i en form som gör att den information vi får på ett enkelt sätt kan uttryckas i siffror. När informationen samlats in, kommer vi till forskarens förförståelse. Informationen ska bearbetas och omvandlas till statistiska enheter. Utifrån dessa görs sedan tolkningar. Det är lätt att tolka in mer än det finns grund för i den insamlade informationen. Detta kan leda till att vi får en övertolkning av de företeelser vi undersökt. På så sätt finns det en osäkerhet kopplad till kvantitativa undersökningar. Undersökningsresultat är inte detsamma som verklighet. Det är bara en bild av vissa aspekter hos fenomen som undersökts. Med dessa begränsningar är kvantitativ metod användbar men ger anledning till varsamhet när slutsatser ska dras. Den stora tilltron hos människor till sådant som beskrivs med siffror gör att information lätt kan missbrukas eller feltolkas. Bearbetningen av informationen vid kvantitativ ansats är enklare än vid kvalitativ ansats och vad vi vill ha reda på är klart innan vi påbörjar själva undersökningen.

Också Alvesson och Sköldbberg (1994) skriver att det inte finns någon anledning att vara helt antikvantitativ om man undviker att betrakta kvantitativa resultat som exakta och helt i överensstämmelse med verkligheten.

På samma sätt som med kvalitativa metoder bygger också kvantitativa metoder på förut-sättningar som rör värderingar och kunskaper vilka vi som samhällsforskare inte kan frigöra oss ifrån (Holme & Solvang, 1997).

4.1.2 Kvalitativ forskningsansats

Alvesson och Sköldbberg (1994) menar att det inte är självklart hur kvalitativ metod ska definieras. Ett centralt kriterium är fokusering på öppen och mångtydig empiri även om vikten av kategoriseringar också betonas. En kvalitativ ansats utgår huvudsakligen från objektets perspektiv. Även vid huvudsakligen kvalitativ forskning kan det ibland vara förnuftigt med vissa enkla kvantifieringar. Kvalitativ forskning tillåter mångtydighet i fråga om tolkningsmöjligheter. Det ifrågasättande som framförts om kvalitativ forskning i förhållande till kvantitativ har avtagit och kvalitativa forskningsmetoder har numera etablerat sig. Enligt Patel m.fl. (1991) kan kvantitativ och kvalitativ forskning ses som ändpunkter på ett kontinuum utifrån användning av statistiska eller verbala analysmetoder.

Holme och Solvang (1997) menar att en kombination av ovan nämnda ansatser kan användas samtidigt i en och samma undersökning. Som nämnts har jag i denna huvudsakligen kvantitativa studie valt att samla in data genom enkätfrågor, vilket bör minska påverkan av min förståelse vid analysen. Dessa data har tolkats kvantitativt men även delvis kvalitativt. En kombination av de två ansatserna har använts. De data som jag har fått in är ord eller siffror som symboliserar den verklighet som jag vill undersöka. Jag har sökt kunskap för att få djupare förståelse för en företeelse. Jag har velat belysa upplevelsen av en företeelse hos föräldrar och pedagoger och samtidigt har jag velat belysa omfattningen av samma företeelse.

I denna studie undersöker jag en liten grupp människor med autismspektrumstörningar som studeras genom sina föräldrars och pedagogers upplevelse av vissa företeelser som samlats in med enkäter, vilket nämnts ovan. Studien är deskriptiv, det vill säga beskrivande (Patel m.fl., 1991).

Granlund och Olsson (1988) menar att forskaren inte bör låta sig hindras från att göra studier inom områden med så begränsade förutsättningar som en liten undersökningsgrupp medför. En liten grupp utgör en liten del av en befolkning och medför att förutsättningarna för att dra generella slutsatser minskar.

4.2 Urval

4.2.1 Urval

Barnen som skulle delta i studien valde jag utifrån att de skulle ha diagnos inom autismspektrum, vara i olika åldrar, bo i olika kommuner och gå i olika skolformer. Föräldrarna och pedagogerna skulle vara villiga att delta i studien, som skulle innebära en del insatser och pågå under två år. Föräldrarna skulle också vara intresserade av att deras barn deltog i den metod som skulle användas (Relation Play). Pedagogernas skollledning skulle ge sitt

medgivande till att deras personal deltog, vilket skulle innebära att de beviljades att bidra med en hel del insatser under arbetstid.

Information skedde vid gruppmöten för föräldrar och pedagoger som hölls inledningsvis samt vid ytterligare tre tillfällen. Skolledningarna informerades av mig vid personliga besök vid fyra tillfällen.

Jag hade även uppföljande personliga möten med varje pedagog vid fyra tillfällen, det vill säga en gång per termin.

Föräldrar och pedagoger till tolv barn önskade delta. Bland dessa valde jag ut åtta barns föräldrar och pedagoger, utifrån att ovannämnda kriterier var uppfyllda hos endast åtta av de tolv anmälda.

4.2.2 Undersökningsgrupp

I undersökningsgruppen ingick sju pojkar och en flicka boende i fyra olika kommuner.

Barnens åldrar var vid första mättillfället:

- 2 år 5 mån 15 dagar
- 4 år 0 mån 13 dagar
- 5 år 7 mån 9 dagar
- 5 år 7 mån 16 dagar
- 6 år 8 mån 17 dagar
- 6 år 11 mån 27 dagar
- 7 år 2 mån 7 dagar
- 9 år 0 mån 12 dagar

Alla barnen hade diagnostiserad autismspektrumstörning vid studiens början (och även vid studiens avslut).

4.2.3 Föräldrar och pedagoger

Alla de åtta barnens föräldrar deltog vid olika informationstillfällen och medverkade aktivt vid insamlandet av data. De besökte även sina barn i verksamheten.

Pedagogerna som deltog i studien hade arbetat olika länge totalt med ”sina” barn. En och samma pedagog var ansvarig för genomförandet med ett och samma barn under hela perioden. Samtliga pedagoger deltog vid olika informationstillfällen och medverkade aktivt vid insamlandet av data. Pedagogerna deltog även i olika omfattning i handledning och utbildning i Relation Play under studien beroende på tidigare kunskap inom området. Alla fick någon form av handledning.

Samtliga deltagare svarade på samtliga frågeformulär. Deltagandet var 100 % och inget bortfall finns att redovisa.

4.3 Genomförande

4.3.1 Datainsamling genom frågeformulär

Datainsamlingen gjordes med frågeformulär. Andersson (1985) menar att det är vanligt då man vill komma åt personers attityder eller mer grundläggande inställningar till olika frågor. Andersson menar också att även upplevelser är lämpade att belysa genom frågor.

Datainsamlingen bestod av fyra frågeformulär, lika utformade till föräldrarna och pedagogerna. Frågeformulären omfattade 31 frågor, varav 28 hade mer eller mindre färdiga svarsalternativ som den tillfrågade kunde välja mellan. Man kunde här svara ”ja”, ”nej” eller ”ibland” genom att sätta ett kryss i en ruta. Frågorna följdes av en möjlighet att beskriva hur det hela kunde ha gått till och de svarande kunde här ge exempel från sitt eget barn på avsedd rad. De övriga 3 frågorna var öppna. En ytterligare fråga utanför de 31 utgjordes av en skala för utveckling av generell kommunikationsförmåga där de berörda skulle ringa in ett av fyra alternativ (Bilaga 4).

Frågeformulären samlades in under december månad och maj månad, det vill säga vid terminsslut, under en tvåårsperiod. Vid första mätillfället hade barnen arbetat med Relation Play i enlighet med den utvecklade och beskrivna kommunikationsmodellen från och med augusti månad.

I redovisningen har jag valt att ordna de bundna svaren i tabeller. Föräldrarnas och pedagogernas svar redovisas var för sig. Jag redovisar också i vilken omfattning föräldrarnas och pedagogernas upplevda förmåga hos barnen skiljer sig och när den är lika.

4.3.2 Frågorna

Frågorna fokuserade på kommunikationsförmåga och social förmåga i vid bemärkelse. Alla uttryck för kommunikation räknades, till exempel titta, peka, framställa ljud, göra gester, visa bilder, teckenkommunikation eller ord (Schopler & Mesibov, 1985; Björk-Åkesson, 1992; Schaller, 1987; Johansson, 1988; Söderberg, 1979; Duckworth, 1976; Wickens, 1976; Meuron, 1976; Schwebel & Ralph, 1976).

Frågorna är indelade i följande kategorier för olika kommunikationsområden eller sociala områden:

Imitation (härmning)

Gensvar

- följa en uppmaning
- följa en instruktion

Avsikt och information

- be eller fråga om något
- visa känslouttryck
- uttrycka något verbalt
- använda personliga pronomen

Social förmåga

- visa ömsesidighet och samförstånd
- svara på eller initiera sociala rutiner
- kontakt med andra
- lek och intressen

Avvikande beteende

- vanor eller ovanor

4.3.3 Fråga om generell kommunikationsförmåga

En separat fråga handlade om föräldrars och pedagogers upplevelse av hur den generella kommunikationsförmågan hade utvecklats. Kommunikationsförmåga definieras här som förmågan att uttrycka sig, bli förstådd och förstå andra. Bedömningarna kryssades i på en skala med sexmånadersintervall i anslutning till att övriga frågeformulär samlades in.

4.3.4 Tillvägagångssätt

Vid fyra tillfällen inbjöds föräldrar, pedagoger och skolledning till gemensamt möte angående undersökningens uppläggning och fortskridande (Bilaga 5-8).

Samtliga barns föräldrar och pedagoger deltog vid varje möte. Eftersom skolledningarna inte deltog vid något av mötena besökte jag varje skolledning vid fyra tillfällen för att informera om undersökningen. Flera skolledare uttryckte sitt intresse för projektet.

Informationen vid det första mötet omfattade en beskrivning av den pedagogiska modellen och av Relation Play specifikt. Dessutom gjordes en genomgång av undersökningens uppläggning.

I anslutning till det inledande mötet delade jag ut frågeformuläret. Detta gick igenom för att bli tydligt och det gavs tidsutrymme och inbjudan att ställa frågor.

Samtliga deltagare fick ett frankerat adresserat kuvert för att enkelt kunna skicka sitt svar anonymt.

Frågeformulären hade olika färg för de olika perioderna.

Påminnelse gick ut till dem som inte svarade i tid.

Pedagogerna erbjöds handledning i Relation Play, vilket alla önskade att få. En utbildningsdag genomfördes också för alla pedagoger. De lärde sig då grundläggande metodik för att arbeta med Relation Play.

Jag besökte samtliga skolor och förskolor vid minst fyra tillfällen för att följa upp arbetet med Relation Play och för att kunna svara på frågor, handleda och träffa skolledning.

En referensgrupp var tänkt att arbeta parallellt i projektet. Representanter för autismorganisationer och tal-språkorganisationer tillfrågades och visade från början intresse. Men det var svårt att samla dessa deltagare och idén med referensgruppen fick förkastas.

5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN OCH SEKRETESS

Koskinen (1995) menar att den normativa etiken frågar efter vilka handlingar eller handlingssätt som kan vara moraliskt riktiga eller förkastliga och vilka värden som kan vara eftersträvansvärda eller bör undvikas, samtidigt som den ofta ger skäl för sina ställningstaganden.

Det var frivilligt att delta i denna studie, vilket tydligt framfördes till alla inblandade. Jag beskrev studien och vad de medverkande skulle ha för roller och frågade föräldrar, pedagoger och skolledning om de ville delta. Man hade även kunnat avbryta sitt deltagande.

Ingen offentliggjord information om eller redovisning av studien röjer de berördas identitet. Insamlade data kommer att förstöras. Forskningsetiska principer har därmed beaktats.

Sekretess gäller enligt sekretesslagen, socialtjänstlagen och skollagen. Varje frågeformulär märktes med en bokstav och ett nummer så att avprickning kunde göras. Alla deltagande barn, föräldrar, pedagoger, skolledare, skolenheter och kommuner har avidentifierats. De har nummer eller fingerade namn som inte går att identifiera. Detta har alla berörda informerats om.

6 RESULTAT

Jag har valt frågeformulär för att minska risken för mina egna tolkningar, vilket nämns i avsnitt 4.3. För att min undersökning ska bli så trovärdig som möjligt har jag valt att presentera resultaten i tabellform utan tolkning.

Svaren redovisas i tabellform, varje fråga för sig tillsammans med instruktionen till frågan. Det första mättillfället presenteras först, där föräldrarnas och pedagogernas svar redovisas var för sig. Därefter redovisas resultatet vid det fjärde mättillfället på samma sätt. En ökning eller minskning mellan det första mättillfället och det fjärde redovisas för vardera föräldrarna och pedagogerna. Slutligen gör jag en jämförelse mellan föräldrarnas och pedagogernas resultat vid det första och det fjärde mättillfället.

Svaren på de frågor som besvarats med ja presenteras här för det första och det fjärde mättillfället. De fyra svarsalternativen finns med för att visa svarsfrekvensen. De fullständiga tabellerna med samtliga fyra mättillfällen går att återfinna i Bilaga 9.

Jag har valt att här redovisa endast resultaten från det första och det fjärde mättillfället därför att undersökningsgruppen är liten och för att det inte är en statistisk undersökning. Det intressanta är att se skillnaderna mellan början och slutet. Resultatet belyser föräldrars och pedagogers upplevelse av vad barnen kan i början och slutet och mäter skillnader i föräldrars och pedagogers upplevda förändring hos barnen. Det visar inte om det är fler barn som i verkligheten har förändrats.

FRÅGA 1. Imitation: Härma med rörelser

Gör lika som du när du gör något av följande: klappar händer, stampar fötter, pekar på näsan, ögonen, öronen eller andra kroppsdelar

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	7	Ja	5	5
Nej	1	1	Nej	1	1
Ibland	3	0	Ibland	1	1
0-svar			0-svar	1	1
S:a	8	8		8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 4 barn peka ut kroppsdelar enligt föräldrarna och 7 barn kan detta enligt pedagogerna. Skillnaden mellan föräldrarnas uppgift och pedagogernas är 3.

Vid 4:e frågetillfället kan 5 barn peka ut kroppsdelar enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 1 förälder. Enligt pedagogerna kan 5 barn detta, vilket är en *minskning* med 2 pedagoger. Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är då utjämnad. Båda uppger att 5 barn kan peka ut kroppsdelar.

Föräldrarna uppger att 4 barn fler kan detta vid 4:e frågetillfället, medan pedagogerna uppger att 2 barn färre då kan detta.

FRÅGA 2. Imitation: Härma med leksaker

Gör lika som du när du gör något av följande: skjuter en leksaksbil fram och åter, bygger med klossar staplade på varandra, i rad efter varandra eller som en kub

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	5	Ja	7	3
Nej	2	2	Nej	0	1
Ibland	4	0	Ibland	1	4
0-svar		1	0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 2 barn härma med leksaker eller liknande enligt föräldrarna och 5 barn kan detta enligt pedagogerna. Skillnaden mellan föräldrarnas uppgift och pedagogernas är att pedagogerna uppger att 3 fler barn kan detta.

Vid 4:e frågetillfället kan 7 barn härma med leksaker eller liknande enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 5 föräldrar. Enligt pedagogerna kan då 3 barn detta, vilket är en *minskning* med 2 pedagoger.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 4 barn fler kan detta vid 4:e frågetillfället och pedagogerna att 2 barn färre kan detta.

FRÅGA 3. Imitation: Härma med lera

Gör lika som du när du gör något av följande: rullar en korv, rullar en boll, lägger bollarna på rad efter varandra, formar en skål

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	2	Ja	3	3
Nej	3	4	Nej	1	1
Ibland	2	2	Ibland	3	4
0-svar	1		0-svar	1	
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 2 barn härma med lera enligt både föräldrarna och pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 3 barn härma med lera enligt både föräldrarna och pedagogerna, vilket är en *ökning* med både 1 förälder och 1 pedagog.

Både föräldrar och pedagoger uppger vid 4:e frågetillfället att 1 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 4. Imitation: Härma med krita

Gör lika som du när du gör något av följande: drar (ritar) ett streck vertikalt, drar ett streck horisontellt, ritat ett kors, ritat en cirkel

1:a enkät

4:e enkät

	Förä	Pers		Förä	Pers
Ja	3	3	Ja	4	3
Nej	2	2	Nej	1	2
Ibland	2	3	Ibland	3	3
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 3 barn härma med krita enligt både föräldrarna och pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn härma med krita enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 1 förälder. Enligt pedagogerna kan då 3 barn detta, vilket inte är någon förändring.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 1 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället och pedagogerna inte uppger någon skillnad mellan mätillfälle 1 och 4.

FRÅGA 5. Imitation: Härma ljud

Gör lika som du när du gör något av följande: säger ma-ma, ba-ba, ka-ka, eller låter som en bil eller ett flygplan i lek med sådana leksaker

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	5		6	4
Nej	1	1	Nej	1	1
Ibland	2	2	Ibland	1	3
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 4 barn härma ljud enligt föräldrarna och 5 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 6 barn härma ljud enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 2 föräldrar. Enligt pedagogerna kan 4 barn då detta, vilket är en *minskning* med 1 pedagog.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 2 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället och att pedagogerna uppger att 1 barn *färre* då kan detta.

FRÅGA 6. Gensvar: Svara på frågor som "Var är lampan?" o.s.v.

Ger gensvar genom att titta sig runt eller mot en lämplig plats, pekar mot en plats, gör gester, visar med en bild, gör stödtecken, svarar verbalt eller använder något annat uttryckssätt som visar att barnet "svarar"

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	3	Ja	4	6
Nej	2	3	Nej	1	2
Ibland	3	1	Ibland	3	0
0-svar	1	1	0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 2 barn svara på frågor enligt föräldrarna och 3 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn svara på frågor enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 2 föräldrar. Enligt pedagogerna kan 6 barn då detta, vilket är en *ökning* med 3 pedagoger.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 2 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället och pedagogerna uppger att 3 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 7. Gensvar: Hämta något man ber om

Hämtar något på din uppmaning: hämta skorna, hämta nallen, hämta bollen, något annat

1:a enkät

4:e enkät

	Förä	Pers		Förä	Pers
Ja	7	6	Ja	8	6
Nej	0	0	Nej	0	0
Ibland	0	2	Ibland	0	2
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 7 barn hämta något man ber om enligt föräldrarna och 6 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 8 barn hämta något man ber om enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 1 förälder. Enligt pedagogerna kan då 6 barn detta, vilket inte är någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 1 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället och pedagogerna inte uppger någon skillnad mellan 1:a och 4:e frågetillfället.

FRÅGA 8. Avsikt och information: Be om något

Ber att få något han eller hon vill ha: nappen, en leksak, något att äta eller annat, eller ber att få komma upp i famnen, bli buren, gå ut eller annat liknande

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	7	6	Ja	8	6
Nej	0	0	Nej	0	0
Ibland	0	2	Ibland	0	2
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 7 barn be om något enligt föräldrarna och 6 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 8 barn be om något enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 1 förälder. Enligt pedagogerna kan då 6 barn detta, vilket inte är någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 1 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället och pedagogerna inte uppger någon skillnad mellan 1:a och 4:e frågetillfället.

FRÅGA 9. Avsikt och information: Avböja (Vill inte)

Visar när han eller hon inte vill något

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	7	7	Ja	7	6
Nej	1	0	Nej	0	0
Ibland	0	1	Ibland	1	2
0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 7 barn avböja enligt både föräldrarna och pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 7 barn detta enligt föräldrarna, vilket inte är någon förändring, och 6 barn kan detta enligt pedagogerna, vilket är en *minskning* med 1 pedagog.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna inte uppger någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället, medan pedagogerna uppger en *minskning* med 1 barn.

FRÅGA 10. Avsikt och information: Kommentera

Visar på något sätt när du pratar med barnet att han eller hon ”kommenterar” genom att titta, peka, göra ljud, gestikulera, visa bilder, göra stödtecken, göra ljud eller säga ord (verbalt)

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	3	Ja	5	4
Nej	3	4	Nej	1	3
Ibland	1	1	Ibland	2	1
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 3 barn kommentera enligt både föräldrarna och pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 5 barn kommentera enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 2 föräldrar, och 4 barn kan detta enligt pedagogerna, vilket är en *ökning* med 1 pedagog.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 2 barn *fler* då kan detta och pedagogerna uppger att 1 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 11. Avsikt och information: Berätta något

Återberättar något som han eller hon varit med om: ätit, hört/sett saga, TV-program, en händelse eller liknande

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	1	3	Ja	4	4
Nej	2	3	Nej	3	4
Ibland	4	1	Ibland	1	0
0-svar	1	1	0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 1 barn berätta något enligt föräldrarna och 3 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn berätta något enligt både föräldrarna och pedagogerna, vilket är en *ökning* med 3 föräldrar och en *ökning* med 1 pedagog.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 3 barn *fler* kan detta och pedagogerna uppger att 1 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 12. Avsikt och information: Fråga om något

Barnet frågar om något: Var är pappa?, Ska vi åka bil?, Får jag låna den?, Vill du låna den av mig? eller liknande. Frågan kan ställas genom att barnet tittar, pekar, gör ljud, gester, bilder, stödtecken eller ord

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	5	4	Ja	4	4
Nej	2	3	Nej	2	4
Ibland	0	1	Ibland	2	0
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 5 barn fråga om något enligt föräldrarna och 4 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn fråga om något enligt både föräldrarna och pedagogerna, vilket är en *minskning* med 1 förälder och ingen förändring enligt pedagogerna.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 1 barn *färre* kan detta och pedagogerna uppger lika många barn vid 4:e som vid 1:a frågetillfället.

FRÅGA 13. Avsikt och information: Besvara frågor med ja eller nej

Svarar ja eller nej när du frågar om han eller hon vill ha något att äta, vill gunga, vill ha bollen, vill gå ut, vill gå hem eller liknande

1:a enkät

4:e enkät

	Förä	Pers		Förä	Pers
Ja	4	5	Ja	5	5
Nej	1	2	Nej	2	2
Ibland	2	1	Ibland	1	1
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 4 barn besvara frågor med ja eller nej enligt föräldrarna och 5 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 5 barn besvara frågor med ja eller nej enligt både föräldrarna och pedagogerna, vilket är en *ökning* med 1 förälder och ingen förändring enligt pedagogerna.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 1 barn *fler* kan detta och pedagogerna uppger lika många barn vid 4:e som vid 1:a frågetillfället.

FRÅGA 14. Avsikt och information: Visa känslor

Visar när han eller hon blir glad, arg eller ledsen.

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	7	6	Ja	7	6
Nej	0	0	Nej	0	0
Ibland	0	2	Ibland	1	2
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 7 barn visa känslor enligt föräldrarna och 6 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället är det ingen förändring enligt både föräldrarna och pedagogerna.

Det är ingen skillnad mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna mellan 1:a och 4:e frågetillfället. De har en samsyn i fråga 14.

FRÅGA 15. Avsikt och information: Säga jag, du, mig, dig, han, hon, hans, hennes

Kallar sig själv för jag och andra för du etc.

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	0	Ja	3	3
Nej	2	5	Nej	3	2
Ibland	3	3	Ibland	2	3
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 2 barn säga jag, du, mig, dig, han, hon, hans eller hennes enligt föräldrarna och 0 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 3 barn säga jag, du, mig, dig, han, hon, hans eller hennes enligt både föräldrarna och pedagogerna, vilket är en *ökning* med 1 förälder och en *ökning* med 3 pedagoger.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 1 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället och pedagogerna uppger att 3 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 16. Avsikt och information: Titta mot någon i samförstånd (ömsesidigt)

Visar med blicken att ni delar en upplevelse

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	3	Ja	2	5
Nej	3	3	Nej	2	1
Ibland	1	1	Ibland	4	2
0-svar	2	1	0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 2 barn titta mot någon i samförstånd (ömsesidigt) enligt föräldrarna och 3 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 2 barn detta enligt föräldrarna, vilket inte är någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället. Enligt pedagogerna kan då 5 barn detta, vilket är en *ökning* med 2 pedagoger.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna inte uppger någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället, medan pedagogerna uppger att 2 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 17. Avsikt och information: Peka medvetet

Kan peka för att visa på något för dig eller någon annan

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	6	Ja	5	6
Nej	2	1	Nej	1	1
Ibland	2	1	Ibland	1	1
0-svar	1		0-svar	1	
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 3 barn peka medvetet (ömsesidigt) enligt föräldrarna och 6 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 5 barn peka medvetet (ömsesidigt) enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 2 föräldrar. Enligt pedagogerna kan då 6 barn detta, vilket inte är någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna uppger att 2 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället, medan pedagogerna inte uppger någon skillnad.

FRÅGA 18. Social förmåga: Leka tittut

Gömmer sig barnet bakom något eller någon och tittar fram? Om du gömmer dig bakom något, söker då barnet att kunna se dig, eller om du gömmer dig under ett skycke tar då barnet bort det för att se dig? Upprepar barnet detta och det verkar bli en lek?

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	3	Ja	3	4
Nej	3	2	Nej	3	2
Ibland	1	2	Ibland	1	2
0-svar	1	1	0-svar	1	
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 3 barn leka tittut enligt både föräldrarna och pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 3 barn detta enligt föräldrarna, vilket inte är någon förändring. Enligt pedagogerna kan då 4 barn detta, vilket är en *ökning* med 1 pedagog.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna är att föräldrarna inte uppger någon skillnad mellan 1:a och 4:e frågetillfället, medan pedagogerna uppger att 1 barn *fler* kan detta vid 4:e frågetillfället.

FRÅGA 19. Social förmåga: Visa något för någon

Kan visa fram något för dig eller någon annan. En leksak, en kaka eller något annat

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	4	Ja	4	5
Nej	2	2	Nej	1	2
Ibland	3	1	Ibland	3	1
0-svar	1	1	0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 2 barn visa något för någon enligt föräldrarna och 4 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn detta enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 2 föräldrar. Enligt pedagogerna kan då 5 barn detta, vilket är en *ökning* med 1 pedagog.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 2 barn *fler* då kan detta och pedagogerna uppger att 1 barn fler då kan detta.

FRÅGA 20. Social förmåga: Svara hej eller hej då

Kan svara när du säger hej när du kommer eller hej då när du ska gå iväg

1:a enkät

4:e enkät

	Förä	Pers		Förä	Pers
Ja	5	4	Ja	6	5
Nej	2	2	Nej	2	3
Ibland	0	2	Ibland	0	0
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 5 barn svara hej eller hej då enligt föräldrarna och 4 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 6 barn svara hej eller hej då enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 1 förälder. Enligt pedagogerna kan då 5 barn detta, vilket är en *ökning* med 1 pedagog.

Det är ingen skillnad mellan ökningen av vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället. Båda uppger att 1 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 21. Social förmåga: Säga tack

Kan säga tack när han eller hon får något eller lämnar något till någon

1:a enkät

4:e enkät

	Förä	Pers		Förä	Pers
Ja	4	3	Ja	6	5
Nej	2	3	Nej	2	2
Ibland	1	2	Ibland	0	1
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 4 barn säga tack enligt föräldrarna och 3 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 6 barn säga tack enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 2 föräldrar. Enligt pedagogerna kan då 5 barn detta, vilket är en *ökning* med 2 pedagoger.

Både föräldrar och pedagoger uppger vid 4:e frågetillfället att 2 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 22. Social förmåga: Peka ut egna kroppsdelar

Kan peka på sin näsa, sin mage, sina ögon eller andra kroppsdelar när du säger ”Var är näsan?” o.s.v.

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	4	Ja	4	5
Nej	3	3	Nej	2	2
Ibland	1	1	Ibland	2	1
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 3 barn peka ut kroppsdelar enligt föräldrarna och 4 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn peka ut kroppsdelar enligt föräldrarna, vilket är en ökning med 1 förälder. Enligt pedagogerna kan då 5 barn detta, vilket är en ökning med 1 pedagog.

Både föräldrar och pedagoger uppger vid 4:e frågetillfället att 1 barn fler då kan detta.

FRÅGA 23. Social förmåga: Är reserverad mot främmande människor

Är avvaktande mot främmande människor och det tar en liten tid innan barnet tar kontakt eller svarar på kontakt från en främmande person

1:a enkät

4:e enkät

	Förä	Pers		Förä	Pers
Ja	1	2	Ja	4	4
Nej	1	2	Nej	1	2
Ibland	5	4	Ibland	3	2
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället är 1 barn reserverat mot främmande människor enligt föräldrarna och 2 barn är detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället är 4 barn reserverade mot främmande människor enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 3 föräldrar. Enligt pedagogerna är 4 barn då detta, vilket är en *ökning* med 2 pedagoger.

Skillnaden mellan hur barnen är enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 3 barn *fler* är detta, medan pedagogerna uppger att 2 barn *fler* är detta.

FRÅGA 26. Social förmåga: Leker med andra barn

Leker tillsammans med ett eller flera andra barn i någon av följande lekar: rollekar, lek med dockor, leka affär, klä ut sig, koka kaffe, gå och handla, vara mamma, pappa eller storebror, leka med bilar eller tågbanor, ha olika roller i leken, bygga med klossar eller kuddar, bygga koja

1:a enkät

4:e enkät

	Förä	Pers		Förä	Pers
Ja	1	1	Ja	4	3
Nej	2	2	Nej	1	3
Ibland	4	5	Ibland	3	2
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 1 barn leka med andra barn enligt både föräldrarna och pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn leka med andra barn enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 3 föräldrar. Enligt pedagogerna kan då 3 barn detta, vilket är en *ökning* med 2 pedagoger.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 3 barn *fler* då kan detta medan pedagogerna uppger att 2 barn *fler* då kan detta.

FRÅGA 27. Social förmåga: Blir kontaktad av andra barn

Tar andra barn kontakt med ditt barn?

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	5	Ja	2	3
Nej	1	0	Nej	1	0
Ibland	4	3	Ibland	5	5
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället tar andra barn kontakt med 2 barn enligt föräldrarna och med 5 barn enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället tar andra barn kontakt med 2 barn enligt föräldrarna, vilket inte är någon förändring. Enligt pedagogerna tar andra barn kontakt med 3 barn, vilket är en *minskning* med 2 pedagoger.

Skillnaden mellan om andra barn tar kontakt med barnet enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna inte uppger någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället och pedagogerna uppger en *minskning* med 2 barn.

FRÅGA 28. Social förmåga: Hjälpa till hemma

Kan vara med och duka, sopa, bädda eller annat som man gör i samband med måltider och städning

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	1	Ja	4	0
Nej	3	0	Nej	2	0
Ibland	2	1	Ibland	2	1
0-svar	1	6	0-svar		7
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället kan 2 barn hjälpa till hemma enligt föräldrarna och 1 barn kan detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället kan 4 barn hjälpa till hemma enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 2 föräldrar. Enligt pedagogerna kan 0 barn detta, vilket är en *minskning* med 1 pedagog.

Skillnaden mellan vad barnen kan enligt föräldrarna och enligt pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 2 barn *fler* då kan detta och att pedagogerna uppger att 1 barn *färre* då kan detta.

FRÅGA 29. Avvikande beteende: Ovanligt beteende

Beter sig på ett sätt som du tycker är ovanligt och avvikande från hur barn normalt brukar bete sig i motsvarande ålder och motsvarande situationer

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	5	6	Ja	6	7
Nej	2	0	Nej	1	0
Ibland	1	1	Ibland	1	1
0-svar		1	0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället har 5 barn något ovanligt beteende enligt föräldrarna och 6 barn har detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället har 6 barn något ovanligt beteende enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 1 förälder. Enligt pedagogerna har 7 barn då detta, vilket är en *ökning* med 1 pedagog.

Både föräldrar och pedagoger uppger vid 4:e frågetillfället att 1 barn *fler* då har detta.

FRÅGA 30. Avvikande beteende: Speciella vanor eller ovanor

Har vanor eller ovanor som du anser är avvikande mot vad barn normalt brukar ha i motsvarande ålder

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	5	Ja	7	5
Nej	3	1	Nej	1	1
Ibland	0	1	Ibland	0	2
0-svar	1	1	0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a mättillfället har 4 barn speciella vanor eller ovanor enligt föräldrarna och 5 barn har detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället har 7 barn speciella vanor eller ovanor enligt föräldrarna, vilket är en *ökning* med 3 föräldrar. Enligt pedagogerna har då 5 barn detta, vilket inte är någon förändring.

Skillnaden mellan vad barnen gör enligt föräldrarna och pedagogerna vid 4:e frågetillfället är att föräldrarna uppger att 3 barn *fler* har speciella vanor eller ovanor, medan pedagogerna inte uppger någon förändring mellan 1:a och 4:e frågetillfället.

FRÅGA 31. Avvikande beteende: Reagerar på förändringar

Visar reaktioner när du ändrar på något: byter plats, byter kläder, serverar ny mat, ändrar rutiner, ändrar planerna, ändrar det som barnet har förväntat sig ska ske eller liknande

1:a enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	6	Ja	4	3
Nej	2	1	Nej	1	2
Ibland	1	1	Ibland	3	3
0-svar	1		0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8

Kommentarer

Vid 1:a frågetillfället reagerar 4 barn på förändringar enligt föräldrarna och 6 barn gör detta enligt pedagogerna.

Vid 4:e frågetillfället reagerar 4 barn på förändringar enligt föräldrarna, vilket inte är någon förändring från 1:a frågetillfället. Enligt pedagogerna gör då 3 barn detta, vilket är en *minskning* med 3 pedagoger.

Skillnaden mellan hur barnen reagerar vid 4:e frågetillfället i förhållande till 1:a frågetillfället är att föräldrarna inte uppger någon förändring, medan pedagogerna uppger att 3 barn *färre* då reagerar.

6.1 Resultat av fråga om generell kommunikationsförmåga

FRÅGA OM GENERELL KOMMUNIKATIONSFÖRMÅGA. Upplevelsen av hur barnets förmåga att kommunicera har ökat under tiden med Relation Play

Hur mycket har barnets förmåga att kommunicera ökat under de senaste 6 månaderna? Med kommunikation menas här förmågan och viljan att uttrycka sig, bli förstörd och förstå andra.

Enkät 2

	<u>Inte alls</u>	<u>Något</u>	<u>Ganska mkt</u>	<u>Mycket</u>	<u>Ej svar</u>	<u>Summa</u>
Pedagoger	1	4	1	2	0	8
Föräldrar	0	4	1	2	1*	8

*En förälder svarade med att ange ett mellanting mellan 'Något' och 'Ganska mycket'

Enkät 3

	<u>Inte alls</u>	<u>Något</u>	<u>Ganska mkt</u>	<u>Mycket</u>	<u>Ej svar</u>	<u>Summa</u>
Pedagoger	2	2	2	0	2	8
Föräldrar	0	3	3	2	0	8

Enkät 4

	<u>Inte alls</u>	<u>Något</u>	<u>Ganska mkt</u>	<u>Mycket</u>	<u>Ej svar</u>	<u>Summa</u>
Pedagoger	1	3	3	1	0	8
Föräldrar	0	4	3	1	0	8

7 ANALYS AV RESULTAT

I följande avsnitt analyseras resultatet med anknytning till frågorna. Först en sammanställning i tabellform:

Föräldrar		Pedagoger	
<u>Frågetillfälle I</u>	<u>Frågetillfälle IV</u>	<u>Frågetillfälle I</u>	<u>Frågetillfälle IV</u>
<u>Imitation, härmning (5 frågor x 8 barn = 40 uppgifter)</u>			
15 avkl. uppg. ³	22 avkl. uppg.	22 avkl. uppg.	18 avkl. uppg.
<u>Gensvar (2 frågor x 8 barn = 16 uppgifter)</u>			
9 avkl. uppg.	12 avkl. uppg.	9 avkl. uppg.	12 avkl. uppg.

³ avkl. uppg. = avklarade uppgifter

Avsikt och information (10 frågor x 8 barn = 80 uppgifter)

44 avkl. uppg.	53 avkl. uppg.	43 avkl. uppg.	53 avkl. uppg.
----------------	----------------	----------------	----------------

Social förmåga (9 frågor x 8 barn = 56 uppgifter)

21 avkl. uppg.	37 avkl. uppg.	27 avkl. uppg.	34 avkl. uppg.
----------------	----------------	----------------	----------------

Avvikande beteende (3 frågor x 8 barn = 24 uppgifter)

13 a.b. ⁴	23 a.b.	17 a.b.	15 a.b.
----------------------	---------	---------	---------

7.1 Imitation

Schopler m.fl. (1993) och Piaget (Duckworth, 1976) anser att imitation är grundläggande för utveckling av språk och förmågan att lära sig nya ord. De menar att det är en fördel att imitation kan ske både verbalt och icke-verbalt. Imitationsfärdigheten kräver samarbete och kan underlätta all framtida inläring. Imitationen ger också barnet och föräldrar eller pedagoger möjlighet att tidigt uppleva glädje i samspelet med varandra och gynnar på så viljan att åstadkomma något, vilket kan ge motivation till att utveckla nya färdigheter. Om man kan imitera, ökar också känsligheten när man noggrant iakttar något. Imitation kan övas på mycket tidiga utvecklingsnivåer även om det samtidigt också kan krävas andra förmågor som motorik och perception. För att kunna uppnå mål inom området imitation krävs några andra grundläggande färdigheter. Barnet måste kunna se på eller lyssna till en annan person. Det måste förstå innebörden av begreppet ”para ihop” och det måste kunna organisera sina ljud, sina rörelser eller sitt beteende i övrigt så att det kan göra efter vad det observerar. Svårigheter med någon av dessa basfärdigheter blir till hinder när barnet ska klara av att imitera.

Att härma användningen av material, härma fysisk rörelse och härma ljud är viktiga delmål för att utveckla imitationsförmågan. Många barn har lättare att härma fysiska rörelser än att härma ljud. Det krävs också att barnet är motiverat och vill härma.

Bland undersökningens frågor har jag i början lagt fem frågor om härmning, frågorna 1, 2, 3, 4 och 5. Både föräldrar och pedagoger upplever att barnen klarar av att härma rörelser bra. Enligt Schopler m.fl. (1993) har de flesta barn lättast att härma rörelser. Övriga frågor handlar om att härma med leksaker, lera och krita och att härma ljud. Den största ökningen finns i att härma med leksaker. Dock är det också i det momentet som den största skillnaden mellan föräldrar och pedagoger inom frågeområdet imitation visar sig.

Enligt föräldrarna klarar de åtta barnen 15 uppgifter av 40 möjliga inom delområdet imitation, som omfattar 5 uppgifter, vid första frågetillfället och 22 uppgifter efter två år. Enligt pedagogerna klarar barnen 22 uppgifter vid första tillfället och 18 vid fjärde, vilket visar en minskning med 4 uppgifter.

Schopler m.fl. (1993) menar att det är viktigt att inte förväxla riktig imitation med ett inlärt beteende. Det är viktigt att komma ihåg att ett inlärt beteende inte uppfyller målen inom imitationsområdet. Det är ofta lätt för barnet att lära sig en viss handling, som att klappa händer eller att härma ett specifikt ljud, som ”hej då”, utan att förstå själva imitationsmomentet. Riktig imitation kräver att barnet kan växla mellan olika handlingar

⁴ a.b. = avvikande beteenden

eller ljud beroende på vad det ser den andra personen göra. Detta kan prövas genom att man först lär barnet två eller tre handlingar eller ljud separat. Därefter ber man barnet härma och växlar mellan eller varierar olika handlingar och ljud. När detta går bra kan man anta att barnet har tillräcklig förståelse av detta imitationsmål.

7.2 Gensvar

De följande två frågorna, nummer 6 och 7, att ge gensvar och att följa en uppmaning, kräver förmåga till samspel. Det tidiga samspelet, framför allt mellan modern och barnet, präglas av moderns beröring, ögonkontakt, turtagande, samordnade rörelser samt av att modern använder ett alldeles speciellt sätt att tala till barnet. Barnet och modern utvecklar tidigt en speciell relation baserad på ömsesidig anpassning (Björk-Åkesson, 1992).

Tidigare ansåg många människor, bland dem även forskare, enligt Björk-Åkesson att spädbarn och små barn var mer eller mindre oförmögna till kommunikation innan de kunde tala. Det fanns då och finns även i dag tendenser till att betrakta barn med talstörningar på detta sätt även då de blivit äldre. Att det samspel som byggs upp mellan spädbarnet och föräldrarna utgör basen för senare samspelssituationer med andra personer är i dag många forskare överens om. Kontakten med andra människor och deltagande i det sociala livet är en förutsättning för att barnets kompetens ska kunna utvecklas.

För de minsta barnen handlar samspel och kommunikation mycket om att dela rytm med någon annan och att kunna visa sin uppmärksamhet, det vill säga att vara uppmärksam på samma sak samtidigt med en annan person, och att ta sin tur i samspelet.

Enligt föräldrarna klarar barnen 9 uppgifter av 16 möjliga inom delområdet gensvar, som omfattar 2 uppgifter, vid första frågetillfället och 12 uppgifter efter två år. Pedagogerna ser här samma förändring.

7.3 Avsikt och information

Frågorna 8 till och med 17 i frågeformuläret handlar om att barnet ber om något, skaffar sig uppmärksamhet, avböjer/avvisar, kommenterar, ger information, berättar, ber om information/frågar eller uttrycker/visar känslor och vilja.

Enligt föräldrarna klarar barnen 44 av 80 möjliga uppgifter inom delområdet avsikt och information, som omfattar 10 frågor, vid första frågetillfället och 53 uppgifter efter två år. Enligt pedagogerna ökar antalet uppgifter som barnen klarar efter två år med 10 uppgifter, från 43 till 53.

På frågan om barnet kan avböja/avvisa och be om något svarar både föräldrar och pedagoger att de flesta barnen kan. De som inte kan detta alltid kan det ibland. Det är de högsta siffrorna genomgående.

För att ett barn ska kunna förmedla en avsikt och denna uppfattas av någon annan, måste barnet vara delaktigt i en kommunikation. Barnet måste befinna sig i kommunikation med omgivningen (Björk-Åkesson, 1992).

Intention eller avsikt uttrycks först med icke-språkliga medel, och så småningom använder barnet det talade ordet för att visa sina avsikter och sin vilja för omvärlden. Man kan säga att samma kommunikativa avsikt uttrycks i olika former.

Björk-Åkesson (1992) anger att barnets samspelsaktiviteter genom ljud, kroppsrörelser, ögonrörelser, handrörelser och leenden påverkar omgivningen. Föräldern förutsätter att barnet har en speciell avsikt med sin aktivitet. Genom att föräldern förutsätter att barnet har olika behov och önskningar blir barnets handlingar begripliga. De motiv som föräldern gång på gång läser in i barnets aktivitet eller handlande styr föräldrarnas beteende på ett enhetligt sätt och en god cirkel av kommunikation kommer igång.

Redan från födelsen förmedlar barnet information till omvärlden, till exempel uppmärksamhetsreaktioner, reflexmässiga beteenden och olika uttryck för inre tillstånd. Dessa aktiviteter kan liknas vid kommunikation. Föräldern tolkar detta som kommunikation och bemöter dem som om de är avsiktliga och har intention. Föräldrarna gör oftast sina tolkningar i välkända situationer och skapar då ”format” för att bygga upp en begriplig värld för barnet. Detta handlingssätt kan kallas övertolkning, vilken i sin tur medför att barnet så småningom lär sig att förmedla egna avsikter, vilket visar sig främst från början i återkommande rutinsituationer. Vid omkring ett halvt till ett års ålder blir barnet också medvetet om att det kan kommunicera sina avsikter till omvärlden. Då detta händer kan man säga att barnet verkligen kan kommunicera. Det kan använda sig av kommunikationens funktion och uppfattar att kommunikation lönar sig (Schopler & Mesibov, 1985).

För barn som ännu inte lärt sig kommunicera, kanske på grund av funktionshinder, måste det första steget vara att tillägna sig de grundläggande principerna för kommunikation. Detta innebär att ta sin tur i samspelet, upprätthålla samspel och att svara och initiera. Fram till att barnet lärt sig detta är det viktigt att inrikta åtgärder på barnets informations-aktivitetsförmedling och tolka den som om den är avsiktlig eller har intention. Det är avgörande för utvecklingen att uppmuntra barnet att ta initiativ inom samspelet och senare över samspelet. Enligt Björk-Åkesson (1992) är det för vissa barn med svårtolkade aktiviteter nödvändigt att arbeta med att ge barnet tydliga signaler. Signalerna tolkas då som om de har betydelse, men med den vidare målsättningen att barnet så småningom ska lära sig att använda sig av dessa med avsikt.

7.4 Social förmåga

Den sociala kompetensen handlar om de sociala reglerna för interaktion. Här ingår kunskap om samspelsroller, turtagning och strategier, till exempel att initiera, upprätthålla och avsluta ett samtal. Det handlar också om att kunna anpassa sättet, innehållet och nivån till den andra personen (Björk-Åkesson, 1992). I den sociala kompetensen ingår också ett accepterat beteende, att kunna läsa av andra personers reaktioner och att veta tillräckligt mycket om sig själv för att kunna anpassa sig till den sociala situationen.

Frågorna 18 till och med 28 handlar om social förmåga. Frågorna 24 och 25 har inte analyserats. Dessa frågor har fått för få svar för att kunna tas med. Anledningen kan vara en svårförståelig formulering i frågeformuläret.

Enligt föräldrarna klarar barnen 21 uppgifter av 72 möjliga inom delområdet social förmåga, som omfattar 9 frågor, vid första frågetillfället och 37 uppgifter efter två år. Enligt pedagogerna ökar antalet uppgifter som barnen klarar av från 27 till 34.

7.5 Avvikande beteende

På frågorna 29, 30 och 31 innebär ett jasvar att man uppfattat att barnet har ett avvikande beteende. Föräldrarna har angivit att detta avvikande beteende har ökat, medan pedagogerna har angivit att det minskat. En möjlig förklaring till föräldrarnas uppfattning kan vara att det när barnen blivit äldre har blivit tydligare att ett visst beteende borde ha upphört. En avvikelse uppfattas ibland inte som avvikande förrän barnet uppnått en viss ålder. Beteenden som hos yngre barn är helt normala blir avvikande om de uppträder hos äldre barn (Bratt, 1975; Alin Åkerman, 1995).

7.6 Generell kommunikationsförmåga

Den separata frågan i frågeformuläret handlar om upplevelsen hos föräldrar och pedagoger om hur mycket barnets förmåga att kommunicera ökat sedan barnet började delta i övningar med Anpassad Relation Play. Med detta menas att barnet deltagit i den modell som utvecklats i Kristinaprojektet.

Frågan lyder: ”Hur har barnets förmåga att kommunicera ökat?”

Efter en termin uppfattar föräldrarna att två barns förmåga ökat mycket, ett har ökat ganska mycket och fem har ökat något. Efter nästa termin uppfattar föräldrarna att två barn ytterligare har ökat förmågan mycket, tre ganska mycket och tre något.

Efter den fjärde terminen uppfattar föräldrarna att ett barns förmåga ökat mycket ytterligare, tre barns förmåga har ökat ganska mycket och fyra barns har ökat något.

Samtliga barn har enligt föräldrarnas uppfattning ökat sin förmåga stegvis under fyra terminer.

Efter första terminen uppfattar pedagogerna att två barns förmåga ökat mycket, ett har ökat ganska mycket, fyra har ökat något och ett inte har ökat alls. Efter nästa termin uppfattar pedagogerna att två barn har ökat förmågan ganska mycket, två barn har ökat något och två inte alls. Ingen har ökat mycket. Två har inte svarat.

Efter den fjärde terminen uppfattar pedagogerna att ett barn har utvecklat sin förmåga mycket ytterligare, tre ganska mycket, tre något och ett inte alls.

Pedagogerna upplever genomgående att barnen klarar mindre i denna fråga än vad föräldrarna upplever. Pedagoger och föräldrar skiljer sig åt i denna fråga.

En anledning skulle kunna vara att frågan avser kommunikation generellt, vilket gör att svaret blir subjektivt. Det finns inga regler för exakt vad som ska mätas. Föräldrarna kan uppfatta kommunikation med sina barn på ett helt annat sätt än pedagogerna, som har ett annat utgångsläge (Schopler m.fl., 1993).

8 DISKUSSION OCH SLUTSATS

Syftet med min studie var att belysa hur föräldrar och pedagoger upplevde att barnen utvecklades inom vissa utvecklingsområden under en tvåårsperiod.

Genom att jag själv är praktiker i den undersökta verkligheten kan mina frågeställningar ha fått en fördjupad förankring i empirin. Min förhoppning är att resultatet av denna studie ska kunna väcka intresse och uppmärksamhet hos andra praktiker så att den kan komma dem tillgodo som arbetar praktiskt i liknande situationer.

Förutsättningen för studien var att barnen deltog i den pedagogiska kommunikationsmodell, Kristinamodellen, som i projektform utvecklats och beskrivits i anslutning till den undersökning som presenteras i denna uppsats. Kristinaprojektets syfte var att utveckla och beskriva en kommunikationsmodell för barn med autismspektrumstörning och andra relaterade kommunikationsstörningar. En central del i denna modell är en till dessa barn *Anpassad Relation Play*. Relation Play finns i Sherbornes metodik. För att fungera för barn med autismspektrumstörningar har metodiken anpassats och kompletterats enligt strukturpedagogiska principer.

Studien utgick från förmågan till kommunikation, samspel och social förmåga och hade följande frågeställningar: Finns det mätbara förändringar av barnens utveckling under mätperioden enligt föräldrars och pedagogers upplevelse, och skiljer sig föräldrarnas respektive pedagogernas bedömning åt?

Studien har haft två utgångspunkter. Den första har varit att människan genom kroppens rörelser kan lära sig att relatera det inre jaget till den yttre världen, och att allt samspel och all kommunikation börjar med kroppens rörelser. Kroppsrörelser och rösten är de instrument vi har att tillgå i den första fasen av kommunikationsutveckling. Denna utgångspunkt har stöd hos flera författare (Laban, 1980; Söderberg, 1979; Schopler, 1993; Sherborne, 1990). Utifrån denna grundsyn är det naturligt för mig att möta kommunikationshämjade barn på den utvecklingsnivå där de kommunikativt fungerar. Det är bland annat därför jag drar slutsatsen att rörelser är det första steget i kommunikationsutvecklingen. Min slutsats har stöd hos Laban (1980), vars teorier ligger till grund för den metodik som utvecklats i Kristinaprojektet.

Den andra utgångspunkten har varit att personer med autismspektrumstörningar har uttalade brister i kroppsuppfattning och kommunikationsförmåga (Gillberg, 1992; Peeters, 1998; Duvner, 1994).

Resultatet presenterar mätbara förändringar av barnens utveckling så som föräldrar och pedagoger mäter förändringen över mätperioden, som omfattar två år.

Genom likalydande frågeformulär separat till föräldrar och pedagoger att besvara var för sig framkommer tydligt att föräldrarnas och pedagogernas bedömningar skiljer sig åt i undersökningen.

I frågeformulären besvaras frågor med ”ja”, ”nej” eller ”ibland”, och den svarande sätter kryss i rutan. I huvuddelen av frågorna 1 till och med 28 innebär ett jasvar en positiv utveckling. Däremot i frågorna 29, 30 och 31 innebär ett jasvar ett avvikande och negativt beteende.

Föräldrarna har i frågorna 29 till och med 31 högre siffror vid fjärde mättillfället, vilket talar för att föräldrarna uppfattar att barnens negativa beteende ökat över tid. Detta kan tyda på att föräldrarna ser barnets svårigheter vid sidan om resurserna på ett mer realistiskt sätt efter två år. Pedagogerna har uppfattat barnets resurser och svårigheter redan från början av undersökningsperioden. Pedagogerna gör troligen mer objektiva bedömningar på ett sätt som de traditionellt gör sina barnobservationer och skattningar i andra sammanhang (Arvidsson, 1972).

Resultatet visar att pedagoger och föräldrar har en samsyn i vissa frågor. I andra närmar de sig varandra eller ökar differensen sig emellan.

När vi separerar frågorna 29, 30 och 31 har föräldrarna genomgående svarat att fler barn klarar av de olika delmomenten än pedagogerna från början. Föräldrarna har också vid fjärde mättillfället, som inträffade efter två år, svarat att fler barn klarar fler uppgifter än pedagogerna har svarat. Pedagogerna har dessutom svarat att färre barn klarar uppgifterna i vissa delmoment, vilket visar på en minskning av kompetensen hos barnen enligt pedagogerna. Föräldrarna har endast vid ett tillfälle uppfattat någon minskning av kompetens hos barnen. Detta talar för att föräldrar och pedagoger har olika utgångspunkter vid sina bedömningar. Det tycks som om föräldrarna ser framstegen i större utsträckning än pedagogerna. Föräldrarna har levt med barnen hela deras liv. Livet i hemmet är annorlunda än i förskolan och skolan som är professionella miljöer (Björk-Åkesson, 1992; Mahler, 1990; Schopler & Mesibov, 1985).

Många forskare är eniga om att föräldrarnas samspel med barnen tidigt i livet utgör basen för utveckling av kommunikation. Många studier har visat att modern naturligt ser sitt barn som samspelepartner och anpassar samspelet till barnets kommunikativa nivå (Björk-Åkesson, 1992; Mahler, 1990; Hårsman, 1990).

En bidragande faktor kan vara att föräldrarna under de två år som projektet pågick fick mer uppmärksamhet inom skolans ram än vad brukligt är. Föräldrar och pedagoger var starkt engagerade och fokuserade kring samma frågor. Engagemanget ledde till spontana diskussioner och samtal om barnet. Man jämförde hur barnet fungerade hemma och hur det fungerade i skolan utifrån givna frågeställningar. Barnet blev synligt på ett annorlunda sätt. Barnet blev satt i fokus och föremål för detaljerade frågeställningar. Barnet blev viktigt för andra än bara föräldrarna när det ingick i denna studie. Föräldrarna själva fick mycket uppmärksamhet. Både spontant och vid organiserade tillfällen mötte de många andra föräldrar och pedagoger som lyssnade och som inte gav upp, som hade hopp och mål som de tänkte uppnå. På så sätt blev också föräldrarna hörda och synliggjorda genom att de blev viktiga kuggar i en studie där deras barn var huvudpersoner.

De resultat som studien visar gav också positiva effekter med hopp och framåtanda hos föräldrarna, vilket i sin tur kan ha påverkat barnens utveckling positivt. Genom att både föräldragruppen och pedagogerna studerade enskilda moment som barnen kunde klara eller som de utvecklade, bidrog detta till gemenskap kring barnen. Professionella kunskaper kombinerades med föräldrarnas kunskaper om deras barn. Enbart professionella kunskaper räcker inte för att få en hel bild.

Bowlby talar enligt Hårsman och Mahler utifrån attachmentteorin och objektsrelationsteorin om vikten av föräldrars och barns anknytning. Det kan antas finnas ett ömsesidigt sätt att tolka signaler och kommunikation mellan föräldrar och barn, vilket kan bidra till att

föräldrarna ser mer kommunikation än pedagogerna i denna undersökning (Mahler, 1990; Hårsman, 1990).

Den pedagogiska kommunikationsmetoden bygger på en sedan många år beprövad erfarenhet och den har i arbetet visat sig effektiv. Barnen utvecklades positivt och redan efter några veckors träning med struktur och kommunikationsmodellen talade föräldrar spontant om synliga positiva resultat. Även pedagogerna gjorde observationer som visade på framsteg hos barnen. Man kan anta att den pedagogiska kommunikationsmodellen kan ha varit en förutsättning för den positiva utvecklingen. Metoden var ett sätt att ge ramarna men personernas avgörande betydelse för utveckling av samspel och kommunikation går inte att förneka (Schopler m.fl., 1993).

Det är många olika faktorer som kan ha spelat in för det uppnådda resultatet. Min undersökning fokuserar bara kring en mycket liten del av ett stort sammanhang.

Att föräldrarnas och pedagogernas bedömningar är skiljaktiga bör kunna förklaras med att de har helt olika förutsättningar vid bedömningar av barnens förmåga.

En ytterligare faktor till föräldrars och pedagogers skiljaktiga bedömningar kan vara att barnen fungerar olika i hemmiljön och skolmiljön. I miljön ingår också föräldrarnas roll och förhållningssätt, som är helt olika pedagogernas. Enligt flera forskare, bland andra Schopler m.fl. (1993) och Peeters (1998), kan inte kunskapsöverföring från en situation till en annan tas för given vid autismspektrumstörning. Barnen fäster överdriven uppmärksamhet vid ovidkommande detaljer och har svårt att förstå de regler som innebär att man kan generalisera en kunskap från en situation till en annan.

Det är mycket små skillnader men jag tar ändå upp dessa därför att det är så få barn som undersökts och för att utvecklingen ofta går i mycket små steg, vilket utgör en del i funktionshindret (Peeters & Gillberg, 1999).

En tänkbar faktor kan vara att pedagogerna ställer allt högre krav på barnen vartefter de blir äldre än vad föräldrarna gör. Och att pedagogerna ställer barnens förmågor i förhållande till normalkurvor, det vill säga i förhållande till vad barn i motsvarande åldrar vanligen klarar av. Föräldrarna har inte någon anledning att se på sina egna barn med professionella ögon (Kylén 1984; Piaget enligt Duckworth, 1976).

En annan tänkbar faktor kan vara att pedagogerna redovisar vad de observerar medan föräldrarna redovisar vad de tycker sig veta att barnen kan klara av (Arvidsson, 1972).

Jag har tagit med avsnitt om normal kommunikationsutveckling för att kunskap om normal utveckling enligt min uppfattning bör ligga till grund för bedömning och bemötande av de barn som visar avvikande kommunikationsutveckling (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

En slutsats som framkommer är att barnen genom undersökningen har blivit sedda med både sina svårigheter och sina resurser på ett mer realistiskt sätt av sina föräldrar och att den intensiva och strukturerade fokuseringen och delaktigheten som föräldrarna fått har bidragit till detta. Undersökningen har visat att det finns mätbara förändringar av barnens utveckling under mätperioden, vilket var en av undersökningens frågeställningar. Föräldrarnas bedömningar skiljer sig från pedagogernas, vilket tydliggörs i resultatet av svaren på frågorna.

Det går inte att dra några generella slutsatser av denna undersökning. Jag har försökt lyfta fram men inte kunna bevisa att det kan finnas en koppling mellan övning av samspel och kommunikation genom Anpassad Relation Play och upplevelsen av de förändringar som skett. Inom denna studie har jag försökt beskriva föräldrarnas och pedagogernas upplevelse av utvecklingen av vissa förmågor under de två år som barnen tränades i samspel och kommunikation genom Anpassad Relation Play.

Förändring och utveckling antas ske vartefter barnen blir äldre vilket i sig bör ge ökade resultat i studien. Det är inte det jag har försökt få fram utan min avsikt har varit att jämföra föräldrars och pedagogers uppfattning. Målet var att vid olika tidsintervaller jämföra deras uppfattningar. Kunskapen om vad funktionshindret innebär har ökat under de två år som studien pågick vilket kan leda till att både föräldrar och pedagoger ser på barnen på ett annat sätt.

Undersökningen har gjorts på barn som regelbundet deltog i den pedagogiska kommunikationsmodell som utvecklats och beskrivits som Anpassad Relation Play i Kristinamodellen. Jag anar att denna modell för kommunikation har fungerat positivt och jag tror att den har bidragit på ett positivt sätt till resultatet. Men Kristinamodellen omfattar förutom Relation Play också en genomgripande strukturering och anpassning av den pedagogiska metodiken. Om Anpassad Relation Play har påverkat barnens utveckling visar inte denna studie. Inte heller visar studien om och hur Kristinamodellen i sin helhet kan ha påverkat barnens utveckling.

Allmänt strukturerad, individuellt anpassad metodik har i andra studier visat sig ha positiva effekter på barns utveckling (Schopler, 1984; Peeters, 1998).

Jag har nämnt Augmentative and Alternative Communication (ACC) och antar att Relation Play skulle gå att tillämpa inom ACC (Björk-Åkesson, 1992).

Jag är medveten om att mina erfarenheter påverkat mina tolkningar av det jag sett. Jag har varit med i arbetet med samtliga barn och har personligen deltagit vid handledning och utveckling av Kristinamodellen och Relation Play som använts för alla barn och som utgjort grunden för undersökningen.

8.1 Metoddiskussion

Jag har studerat en verksamhet som jag varit del i och som jag varit med om att utveckla. Detta innebär att objektiviteten kan vara begränsad. De teoretiska referensramarna är därmed viktiga. Empiri tolkas alltid utifrån någon förståelseform och inte bara som den faktiska verkligheten (Alvesson & Sköldberg, 1994).

En begränsning med studien är urvalet av de barn som har studerats. Jag har arbetat med en studie av en specifik, avgränsad grupp för vilken jag har velat studera förändring. Gruppen är liten och barnen valdes ut på grundval av ett fåtal breda kriterier. Gemensamt för samtliga barn är diagnostiserad autismspektrumstörning. Ett urval efter mer preciserade kriterier samt ett större antal barn hade varit önskvärt ur generaliseringssynpunkt (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Det föreligger skillnader även om det är små skillnader mellan föräldrarnas bedömning och pedagogernas. Detta kan bero på olika förutsättningar hos föräldrar och pedagoger. I dessa förutsättningar ingår många olika faktorer och studien är koncentrerad till ett fåtal frågor som inte tar hänsyn till dessa olika faktorer. Någon analys av de olika miljöerna har inte genomförts. Barnen har studerats genom föräldrarna i hemmiljö och genom pedagogerna i skolmiljö. Barnen fungerar sannolikt olika i dessa miljöer och olika i relation till sina föräldrar än till pedagogerna. Och pedagogerna kan förmodas ha gjort mer objektiva observationer medan föräldrarna kan förmodas i högre grad ha utgått ifrån det som de vet att barnen skulle kunna eller brukar kunna (Arvidsson, 1972).

Enkätfrågorna är strukturerade med fasta svarsalternativ, vilket har varit administrativt fördelaktigt och har medfört en förhållandevis god reliabilitet. Kriterierna till svarsalternativen i frågorna är vida. Frågeformuleringar med mer preciserade kriterier hade möjligen varit fördelaktigt ur validitetssynpunkt, det vill säga att vi undersöker det vi avser att undersöka.

Två frågor hade inte fasta svarsalternativ. Dessa frågor fick så få svar att de inte har tagits med i redovisningen. En anledning kan vara att de inte följer den övriga strukturen för frågorna och att det blivit förvirrande och svårt att veta hur de skulle besvaras.

Till en av frågorna har det varit en oklar rubrik som gjort den svår att besvara. Den frågan har ändå fått så många svar att den kunnat tas med.

Möjligheten att kontrollera tillförlitligheten i förväg är minsta möjliga vid enkät. Formen med enkät ställer krav på utomordentligt hög noggrannhet med instruktioner och formulering av frågor till hela enkäten och till de enskilda frågorna för att undvika missuppfattning i möjligaste mån. Uppställningen ska vara överskådlig, enkel och lätt att besvara. Det är först när vi ser hur enkäten är besvarad som vi kan bedöma om den är reliabel eller ej (Patel m.fl., 1991).

När vi ser resultatet av den här presenterade studiens enkätsvar ser vi att det finns 2 av 31 frågor som så många hoppat över att de inte kan användas. De övriga frågorna besvarades av de flesta. De frågor som inte besvarats har markerats i tabellerna med 0. I formuläret har lämnats utrymme för kompletterande information till de fasta svarsalternativen. Som förklaring till de fasta svarsalternativen anges exempel som den svarande kan använda eller bortse ifrån liksom man kan skriva egna beskrivningar av hur exempelvis kommunikationen har gått till. Undersökningens syfte var inte att studera hur barnen gjorde utan om de kunde klara vissa moment. Tydligare instruktioner till frågorna och till svarsalternativen hade varit önskvärt. Jag har inte tagit med alla möjliga alternativ, vilket också hade varit önskvärt för enkätundersökningens ökade reliabilitet (Andersson, 1985).

Individuella, personliga instruktioner individuellt samt i grupp inledningsvis samt vid minst fyra tillfällen under undersökningsperioden utesluter inte att en provenkät hade kunnat vara till nytta (Carlström & Hagman, 1995).

Datainsamlingen till denna kvantitativa undersökning har skett genom enkätfrågor. Bearbetningen har skett i tabellform. Begränsningen i informationen är både en fördel och en nackdel. Fördelen är att jag fått relativt avgränsade svar, nackdelen att det som är "runt omkring" det vill säga den information jag fått vid sidan om enkäterna när jag varit med i

verksamheten, inte tagits tillvara. Inte heller har de observationer som pedagogerna gjort under arbetet med barnen tagits tillvara.

Jag vill tro att Anpassad Relation Play har påverkat utvecklingen av samspel och kommunikation hos barnen. Den studie som jag har gjort är begränsad och bevisar inte att så är fallet. Den visar bara upplevelsen av förändring av barnens förmågor inom vissa områden under två år.

8.2 Förslag till fortsatt forskning

Att koppla utvecklingen till modellen låter sig inte göras i denna studie. Det går bara att ana att uppmärksamhet och anpassad, intensiv träning med Relation Play kan påverka utvecklingen positivt.

Både jag själv och de pedagoger som ingått i studien har sett att det finns betydligt mer och fördjupad information att finna om man över tid studerar utvecklingen av kommunikation, samspel och sociala beteenden hos barn som arbetar med Anpassad Relation Play.

Förslag till fortsatt forskning kan vara en fördjupad studie av barn som arbetar med Anpassad Relation Play. En koppling mellan barnens utveckling och kommunikationsträningen i Relation Play under en flerårsperiod skulle vara intressant.

Frågeställningar skulle kunna vara:

- Hur utvecklar barn med autismspektrumstörningar kommunikation, samspel och sociala beteenden i Anpassad Relation Play?
- Hur använder sig samma barn av kommunikation, samspel och sociala beteenden i andra situationer än Relation Play?
- Finns det mätbara skillnader i kommunikation, samspel och sociala beteenden hos barn med autismspektrumstörningar som övar Anpassad Relation Play i förhållande till barn som inte övar Anpassad Relation Play?
- Kan Anpassad Relation Play stimulera utveckling av kommunikation, samspel och sociala beteenden hos barn med funktionshinder inom området kommunikation, samspel och sociala beteenden?

8.3 Slutord

Kan Relation Play bli vårt fortskaffningsmedel på resan mot mer avancerade kommunikationsformer?

Jag tror att Kristinamodellen och Anpassad Relation Play kan öppna vägar till samspel och kommunikation för många barn med autismspektrumstörningar och relaterade kommunikationshinder.

Jag hoppas att normal Relation Play får en större spridning till många barn och unga. Och att målgruppen utvidgas till att omfatta både småbarn, ungdom och vuxna i normalverksamheter.

Jag hoppas också att jag med denna studie har gjort läsaren nyfiken på kommunikationsmodellen och att detta leder till att den utforskas vidare.

REFERENSER

- Alin Åkerman, B (1995) *De första sju åren. En helhetssyn på barns utveckling*, Stockholm: Natur och Kultur
- Alin Åkerman, B & Liljeroth, I (1998) *Autism – möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*, Umeå: SIH
- Alvesson, M & Sköldberg, K (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur
- Andersson, B-E (1985) *Som man frågar får man svar. En introduktion i intervju- och enkät-teknik*, Stockholm: Rabén & Sjögren
- Arvidsson, T (1972) *Barnobservationer i förskolan*, Stockholm: Liber
- Baron-Cohen, S (1995) *Mindblindness*, Massachusetts MA: MIT Press
- Björk-Åkesson, E (1992) *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar – en longitudinell studie*. Göteborg Studies In Educational Sciences 90, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Bratt, N (1975) *Den tidiga jagutvecklingen. Några av Piagets utvecklingsteorier belysta med vardagliga exempel*, Stockholm: Bonniers
- Bruun, U-B (1971) *Förskoleålderns psykologi*, Stockholm: Läromedelsförlaget-Akademiförlaget
- Carlström, I & Hagman, L-P (1995) *Metodik för utvecklingsarbete & utvärdering*, Göteborg: Akademiförlaget
- Cederblad, M (1984) *Det sårbara barnet – uppväxtvillkor och psykisk hälsa*, Stockholm: Svenska Föreningen för Psykisk Hälsa
- Cullberg, J (1985) *Dynamisk psykiatri*, Stockholm: Natur och Kultur
- Danielsson, L & Liljeroth, I (1987) *Vägval och växande – specialpedagogiskt perspektiv*, Stockholm: Utbildningsförlaget
- De Clercq, H (2005) *Mamma, är det där ett djur eller en människa?*, Stockholm: HLS Förlag
- Duckworth, E (1976) *Språk och tanke* ur Schwebel, M m.fl. (Red) *Piaget i skolan*, Malmö: Beyronds AB
- Duvner, T (1994) *Barnneuropsykiatri, MBD/DAMP, autistiska störningar, dyslexi*, Stockholm: Almqvist & Wiksell Medicin, Liber utbildning
- Ehlers, S & Gillberg, C (1994) *Aspergers syndrom – en översikt*, Stockholm: Riksföreningen Autism, Ekelunds
- Elkind, D (1973) *Barn och unga i Piagets psykologi*, Stockholm: Natur och Kultur
- Frith, U (Red) (1991) *Autism and Asperger Syndrome*, Cambridge: Cambridge University Press
- Frith, U (1994) *Autism, gåtans lösning*, Stockholm: Liber utbildning
- Gillberg, C (1992) *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*, Stockholm: Natur och Kultur
- Gillberg, C (1996) *Autism och autismspektrumstörningar*, Stiftelsen för vetenskapligt arbete inom barnneuropsykiatri, Göteborg
- Gillberg, C & Hellgren, L (Red) (1996) *Barn- och ungdomspsykiatri*, Stockholm: Natur och Kultur

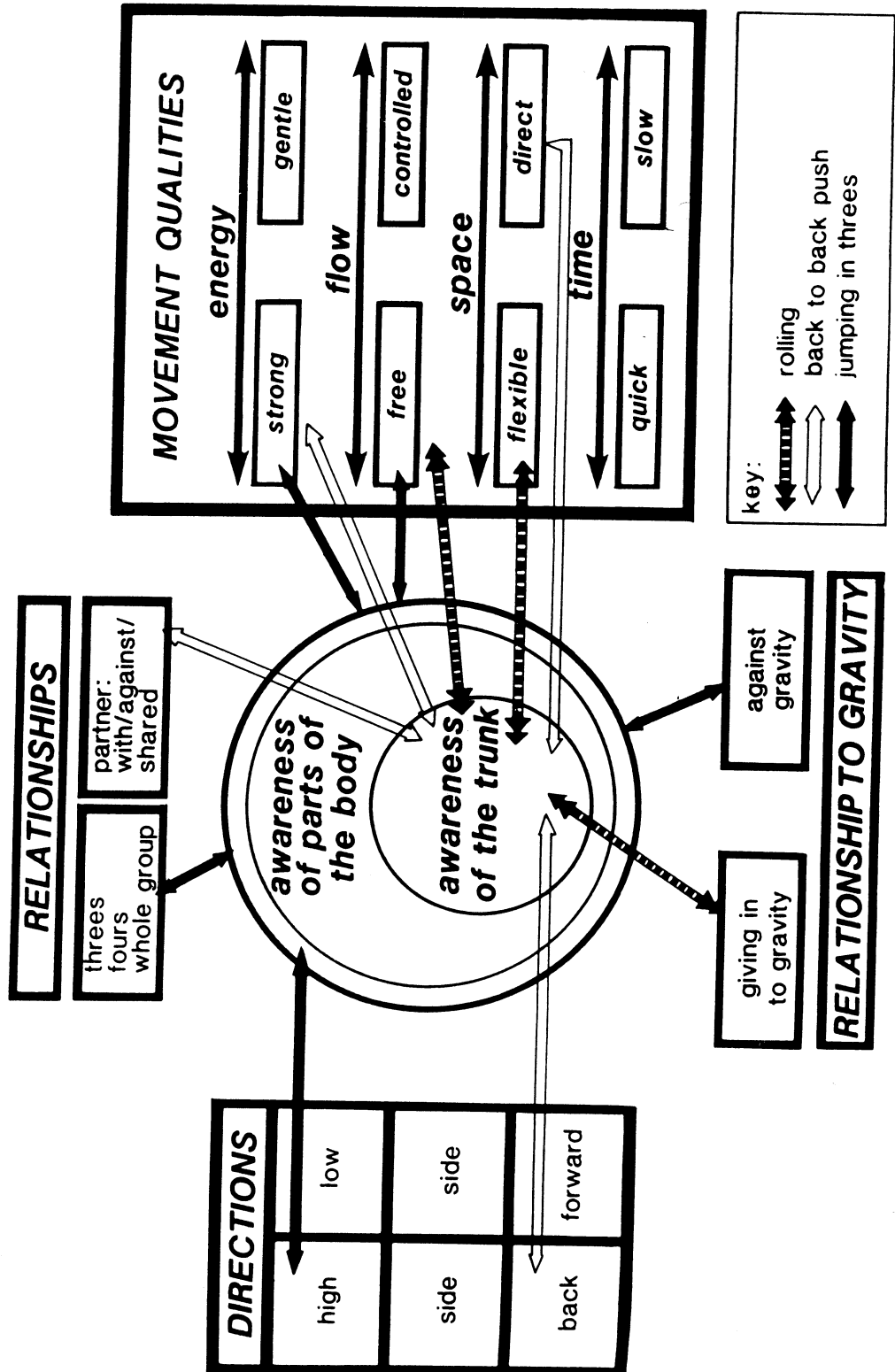
- Gillberg, C & Nordin, V (1994) *Autism och autismliknande tillstånd – en översikt*, Stockholm: Föreningen Autism
- Granlund, M & Olsson, C (1988) *Kommunicera mera – teoridel*, Stockholm: Stiftelsen ALA
- Happé, F (1994) *An Advanced Test of Theory of Mind*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 24:2
- Happé, F (1994) *Autism. An Introduction to Psychological Theory*, London: UCL Press
- Havnesköld, L (1995) *Daniel Sterns teorier om självutveckling – en introduktion*, Stockholm: Liber utbildning
- Holle, B (1978) *Barns motoriska utveckling*, Stockholm: Natur och Kultur
- Holme, I M & Solvang, B K (1997) *Forskningsmetodik om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Lund: Studentlitteratur
- Hwang, P m.fl. (1987) *Barnets tidiga relationer*, Stockholm: Natur och Kultur
- Hårsman, I (1990) *Om små barns separationsreaktioner. Teoretiska utgångspunkter för en studie av spädbarns anpassning till daghem*, Stockholm: HLS, BUV
- Johansson, I (1986) *Rörelsens betydelse i tidig kommunikativ utveckling hos barn med Downs syndrom*, Publ nr 25 Avd för fonetik, Umeå universitet
- Johansson, I (1988) *Språkutveckling hos handikappade barn*, Lund: Studentlitteratur
- Johansson, I (1993) *Läs- och skrivprocessen hos barn med Downs syndrom*, Forskningsrapport 93:6, Samhällsvetenskap, Högskolan i Karlstad
- Klinta, C (1998) *Självföreläsa, kommunikation, rörelseglädje genom Sherborneövningar*, Stockholm: Ekelunds
- Koskinen, L (1995) *Vad är rätt? Handbok i etik*, Stockholm: Prisma
- Kylén, G (1984) *Helhetssyn på människan*, Stockholm: Stiftelsen ALA
- Laban, R (1980) *The Mastery of Movement*, Plymouth: Northcote House Publ.
- Laban, R & Lawrence, F C (1974) *Effort*, Plymouth: Northcote House Publ.
- Laban, R (1988) *Modern Educational Dance*, Plymouth: Northcote House Publ.
- Magnusson, K, Rydell, A-M & Dahlin, G (1975) *Autism hos barn – Teorier, vård och behandling*, Stockholm: Natur och Kultur
- Mahler, S, Pine, F & Bergman, A (1990) *Barnets psykiska födelse – Symbios och individuation*, Stockholm: Natur och Kultur
- Meuron, M (1976) *Klinisk interaktionism och småbarnsundervisningens process* ur Schwebel, M m.fl. (Red) *Piaget i skolan*, Malmö: Beyronds AB
- Månsson, L-B (1979) *Den kognitiva och social-emotionella utvecklingen under spädbarnsåret*, Svenska föreningen för psykisk hälsa nr 6, Stockholm
- Newson, E (1993) Föredrag i Helsingfors arrangerat av Nordiska Rådet
- Newson, E (1993) *Att öva upp flexibilitet och förmåga till empati hos högfungerande barn med autism*, Stockholm: Föreningen Autism
- Newson, E & Hipgrave, T (1982) *Getting Through to Your Handicapped Child*, Cambridge: Cambridge University Press
- Patel, R & Davidson, B (1991) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Lund: Studentlitteratur
- Peeters, T & Gillberg, C (1999) *Autism – Medical and Educational Aspects*, London: Whurr Publishers

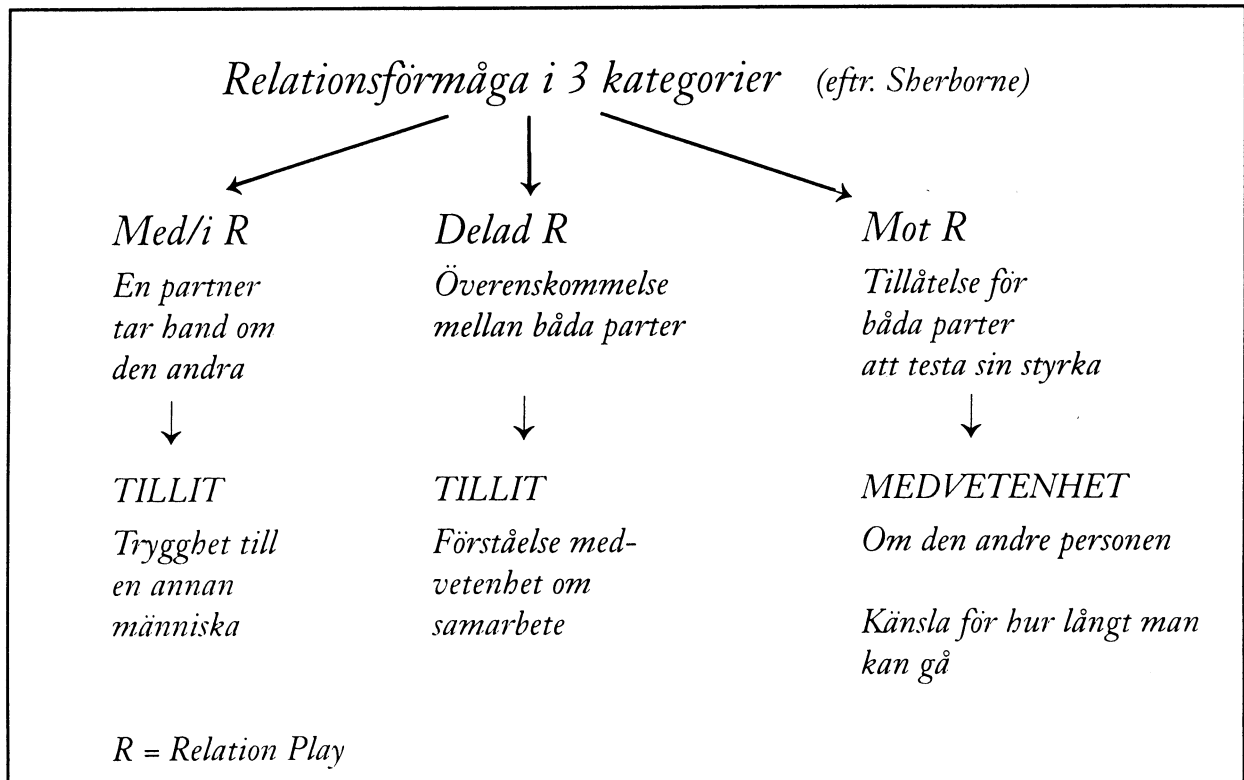
- Peeters, T (1998) *Autism. From Theoretical Understanding to Educational Intervention*, London: Whurr Publishers
- Schaller, J & Hwang, P (Red) (1987) *Spädbarnets sociala värld*, Stockholm: Natur och Kultur
- Schopler, E & Mesibov, G B (Red) (1985) *Communication Problems in Autism*, New York: Plenum US
- Schopler, E & Mesibov, G B (Red) (1988) *Diagnosis and Assessment in Autism*, New York: Plenum US
- Schopler, E, Reichler, A B, Lansing, M & Marcus, L M (1990) *Psychoeducational Profile Revised (Pep-R). Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children, Volume I*, Texas: Pro.ed
- Schopler, E, Lansing, M & Walters, L (1994) *Undervisningsaktiviteter för barn med autism. Volym 3*, Stockholm: Natur och Kultur
- Schopler, E, Reichler, R J & Lansing, M (1993) *Lära barn med autism. Strategier för föräldrar och professionella*, Stockholm: Natur och Kultur
- Schwebel, M & Ralph, J (1976) *Piaget i skolan*, Malmö: Beyronds AB
- Sherborne, V (1990) *Developmental Movement for Children. Mainstream, Special Needs and Pre-School*, Cambridge: Cambridge University Press
- Statens offentliga utredningar (1972) *SOU 1972:26 Förskolan, del I – Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*, Socialdepartementet
- Stern, D (1991) *Ett litet barns dagbok*, Stockholm: Natur och Kultur
- Söderberg, R (1979) *Barnets tidiga språkutveckling*, Lund: Liber läromedel
- Thornton, S-A (1971) *A Movement Perspective of Rudolf Laban*, London: MacDonald & Evans
- Tössebro, J (1991) *Autismens psykologi – Vad säger 80-talets forskning?* ur *Autisme, idag* nr 1, band 18, utgiven av Landsforeningen for Autister i Norge, Stockholm: Riksföreningen Autism
- Tössebro, J (1993) *Återseende av "theory of mind"*, ur *Autisme idag* 1993, band 20, nr 2 utgiven av Landsforeningen for Autister i Norge, Stockholm: Riksföreningen Autism
- Wickens, D (1976) *Piagets teori som modell för öppna undervisningssystem*, ur Schwebel, M m.fl. (Red) *Piaget i skolan*, Malmö: Beyronds AB
- Wing, L (1980) *Autistiska barn*, Stockholm: Svenska Föreningen för Psykisk Hälsa
- Wing, L (1995) Föreläsning vid kongress i Skive, Danmark arrangerad av den danska föreningen för autism
- Åstrand, B & Höggqvist, E (1988) *En skräddarsydd pedagogik – om pedagogiska principer för barn med autism och andra liknande svårigheter*, Umeå: SIH
- Åstrand, B (1996) *De sköra barnen – om autism och specialpedagogik*, omarbetad utgåva, Umeå: SIH
- Åstrand, B (1997) *Ett steg i sänder*, Umeå: SIH

BILAGOR

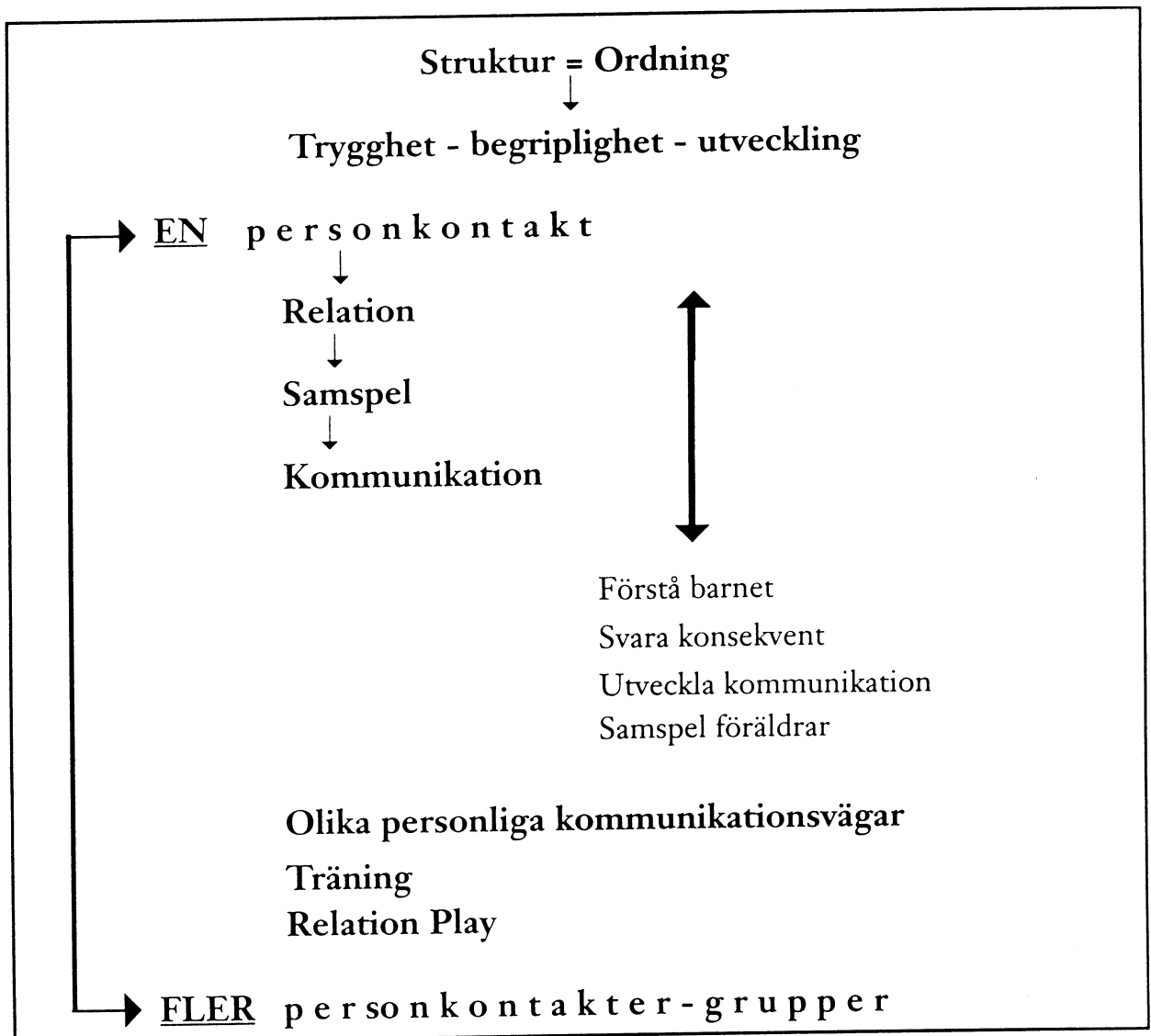
Bilaga 1	Labans teoretiska modell
Bilaga 2	Nivåerna i Relation Play
Bilaga 3	Kristinamodellen
Bilaga 4	Frågeformulär
Bilaga 5-8	Informationsmöten
Bilaga 9	Fullständiga tabeller över enkätsvar

MOVEMENT ANALYSIS





Här följer en skiss över HUR kommunikationsmodellen är uppbyggd:



4. Härmar med kritaja nej ibland

Ge exempepl på vad.....

.....
(ex. drar ett streck på samma sätt som en vuxen osv)5. Härmar ljudja nej ibland

Ge exempel på vad.....

.....
(ex. ma-ma, ba-ba, ka-ka osv eller låter som en bil, flygplan i lek med sådana saker)**Kan barnet 1:**6. Svara på frågor som "Var är lampan" osv.ja nej ibland

När händer det.....

.....
(ex. var är pappa, var är nappen osv.)

Hur gör barnet då.....

(tittar, pekar, ljud, gester, bilder, tecken, ord, annat sätt.....

7. Hämta någotja nej ibland

När händer det

.....
(ex. hämta skorna när någon ber om det)

Hur gör barnet då.....

(tittar, pekar, ljud, gester, bilder, tecken, ord annat sätt.....

8. Be om någotja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

(tittar, pekar, ljud, gester, bilder, tecken, ord, annat sätt.....

.....

9. Avböja (Vill inte)ja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

(tittar, pekar, ljud, gester, bilder, tecken, ord annat sätt.....

.....

10. Kommenteraja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

(tittar, pekar, ljud, gester, bilder, tecken, ord, annat sätt.....

.....

11. Berätta någotja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

(tittar, pekar, ljud, gester, bilder, tecken, ord, annat sätt.....

.....

12. Fråga om någotja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då

(tittar, pekar, ljud, gester, bilder, tecken, ord, annat sätt.....

.....

13. Besvara frågor med ja eller nejja nej ibland

När händer det.....

.....

(ex vill du ha ett äpple, är det här din boll)

Hur gör barnet då.....

.....

(ex titta. pekar, ljud, gester, tecken, skakar huvudet, nickar, ord, annat sätt....

.....

/4. Visa känslorja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då

.....

15. Säg jag, du, mig, dig, han, hans, henne, hennesja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

.....

Kan barnet 2

16. Titta mot någon annan i samförstånd

ja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

17. Peka medvetet

ja nej ibland

När händer det.....

.....

18. "Leka titt-ut"

ja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

.....

19. Visa något för en annan person

ja nej ibland

När händer det.....

Hur gör barnet då.....

(ex. hämtar en leksak och visar för någon)

.....

20. Svara "hej" eller/och "hej då"

ja nej ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

.....

21. Säga "tack"

ja

nej

ibland

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

.....

22. Peka ut egna kroppsdelar

ja

nej

ibland

Vilka.....

.....

När händer det.....

.....

23. Är barnet reserverat för främmande människor ja

nej

ibland

Hur gör barnet då.....

.....

När händer det.....

.....

Lek och intressen

24. Vad leker barnet helst med.....

.....

När händer det.....

.....

Hur gör barnet då.....

.....

25. Vilka lekar leker barnet (sysselsättning)

.....

Hur gör barnet då.....

26. Leker barnet med andraja nej ibland

Med vem.....

Vilka lekar.....

Hur gör barnet då.....

27. Blir barnet kontaktat av andra barnja nej ibland

Hur gör barnet då.....

28. "Hjälper till hemma"ja nej ibland

Hur gör barnet då.....

Vanor29. Har barnet något ovanligt beteendeja nej ibland

Hur visar sig detta.....

När visar sig detta.....

30. Har barnet speciella vanor eller ovanor ja nej ibland

Hur visar sig detta.....

.....

När visar sig detta.....

.....

31. Reagerar barnet på förändringar ja nej ibland

Vilka.....

.....

Hur gör barnet då.....

.....

32. Övrigt som berör barnets förmåga och vilja att uttrycka sig att bli förstådd och att förstå andra:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Stort tack för er medverkan!

Härmed godkänner vi att vårt barn deltar i Berit Åstrands studie av Relation Play och kommunikationsmodellen, som beräknas pågå under två år. Studien kommer att presenteras i en magisteruppsats på Lärarhögskolan i Stockholm.

Detta innebär att vi godkänner att information om vårt barn genom enkäter samlas in från personalen och från oss föräldrar gällande olika frågor om barnets funktioner. Enkäterna kommer att förvaras i låsta utrymmen och inte visas för andra än för handledaren.

Berit Åstrand ansvarar för att inga uppgifter kommer fram i uppsatsen som gör att det går att identifiera vårt barn.

Vi är medvetna om att deltagandet i denna studie är frivilligt och att vi när som helst har rätt att avbryta detta deltagande.

den

Förälders namn

Förälders namn

Till föräldrarna
personalen
skolledare
referensgruppen

Vi är som ni alla vet i full gång med det pedagogiska programmet både för barnen som redan börjat i skolan och för barnen på förskolorna. Det är mycket spännande och roligt och vi ser fram emot studien som påbörjas till hösten.

Åtta barn från olika kommuner och skolformer deltar i studien. Barnens föräldrar och personal är mycket delaktiga vilket betyder att vi är ganska många som tillsammans ger detta utvecklingsprojekt dess möjligheter.

Vi hoppas också att projektgruppen skall kunna delta.

Studien kommer att pågå under två år. Vi kommer att följa upp barnens utveckling av kommunikation med frågeformulär till er föräldrar och personal vid fyra tillfällen.

Vi hoppas att detta ska ge en uppfattning om det pedagogiska programmets positiva och förhoppningsvis stimulerande betydelse för barnens välbefinnande och utveckling. Även om vi vet att det kan vara väldigt svårt att finna bra och rättvisande mätmetoder så vill vi gärna pröva detta sätt.

Vi kommer att inbjuda till information under flera tillfällen under de två åren. Ni är också välkomna att höra av er med frågor eller funderingar.

Vi vet att det ibland kan vara svårt att få tillfälle att besvara så mycket skrivet material som det här handlar om, men det är oerhört viktigt att alla olika deltagare ändå lyckas finna tillfällen.

De frågeformulär som här bifogas behöver vi ha tillbaka senast den 15:e september i år. Skicka eller lämna dem i slutet kuvert som bifogas.

Välkomna med funderingar och frågor till oss. Vi träffas säkrast efter klockan 15.00 varje dag utom fredag. Telefon.....

Till skolledare

Det utvecklingsprojekt som vi tidigare informerat om kommer att följas upp med en studie om dess effekter. Barnens föräldrar och personal kommer att besvara enkäter om barnens utveckling av vissa funktioner vid fyra tillfällen under en tvåårsperiod. Vi kommer också att inbjuda till informationsmöten vid fyra tillfällen. Föräldrarna är tillfrågade och kommer att delta i studien och de har gett sitt medgivande till att jag använder enkäterna som underlag till en uppsats vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Enkäterna kommer att vara tillgängliga endast för min handledare på Lärarhögskolan och mig själv. I övrigt kommer ingen annan personal att se eller få tillgång till enkätsvaren. Materialet är avidentifierat och varken barnen eller skolorna kommer att nämnas i uppsatsen. När uppsatsen är avslutad kommer materialet att förstöras.

Jag behöver ert godkännande för att kunna börja denna studie.

Berit Åstrand

Härmed godkänner jag att Berit Åstrand får göra enkätundersökning i verksamheten för att använda som underlag i en magisteruppsats på Lärarhögskolan i Stockholm.

den

.....
Verksamhetsansvarig

Skolledning
Personal
Föräldrar

Välkommen till ett gemensamt föräldramöte för föräldrar och personal till våra skolbarn vilka deltar i studien.

Vi tycker att det ska bli så roligt att få träffas och höra hur ni tycker att det går med frågorna.

Vi vill också gärna berätta om vad som händer i studierna.

Vi bjuder på något lätt att äta och hoppas på en trevlig stund tillsammans.

Varmt välkomna!

Berit Åstrand

FRÅGA 1. Imitation: Härma med rörelser

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	7	Ja	5	5	Ja	7	6	Ja	5	5
Nej	1	1	Nej	0	1	Nej	0	0	Nej	1	1
Ibland	3	0	Ibland	3	2	Ibland	1	2	Ibland	1	1
0-svar			0-svar			0-svar			0-svar	1	1
S:a	8	8		8	8		8	8		8	8

FRÅGA 2. Imitation: Härma med leksaker

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	5	Ja	6	3	Ja	6	3	Ja	7	3
Nej	2	2	Nej	0	3	Nej	0	0	Nej	0	1
Ibland	4	0	Ibland	2	2	Ibland	2	5	Ibland	1	4
0-svar		1	0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8		8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 3. Imitation: Härma med lera

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	2	Ja	3	3	Ja	4	2	Ja	3	3
Nej	3	4	Nej	2	3	Nej	2	2	Nej	1	1
Ibland	2	2	Ibland	2	2	Ibland	0	4	Ibland	3	4
0-svar	1		0-svar			0-svar	2		0-svar	1	
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 4. Imitation: Härma med krita

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	3	Ja	5	4		4	2	Ja	4	3
Nej	2	2	Nej	1	3	Nej	2	3	Nej	1	2
Ibland	2	3	Ibland	1	1	Ibland	2	3	Ibland	3	3
0-svar	1		0-svar	1		0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 5. Imitation: Härma ljud

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	5	Ja	5	5	Ja	5	7		6	4
Nej	1	1	Nej	1	2	Nej	1	0	Nej	1	1
Ibland	2	2	Ibland	2	1	Ibland	2	1	Ibland	1	3
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 6. Gensvar: Svara på frågor som "Var är lampan?" o.s.v.

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	3	Ja	3	4	Ja	4	5	Ja	4	6
Nej	2	3	Nej	1	3	Nej	2	2	Nej	1	2
Ibland	3	1	Ibland	4	1	Ibland	2	1	Ibland	3	0
0-svar	1	1	0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 7. Gensvar: Hämta något man ber om

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	7	6	Ja	5	6	Ja	8	6	Ja	8	6
Nej	0	0	Nej	0	0	Nej	0	1	Nej	0	0
Ibland	0	2	Ibland	3	2	Ibland	0	1	Ibland	0	2
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 8. Avsikt och information: Be om något

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	7	6	Ja	5	6	Ja	8	6	Ja	8	6
Nej	0	0	Nej	0	0	Nej	0	1	Nej	0	0
Ibland	0	2	Ibland	3	2	Ibland	0	1	Ibland	0	2
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 9. Avsikt och information: Avböja (Vill inte)

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	7	7	Ja	8	6	Ja	8	7	Ja	7	6
Nej	1	0	Nej	0	0	Nej	0	0	Nej	0	0
Ibland	0	1	Ibland	0	2	Ibland	0	1	Ibland	1	2
0-svar			0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 10. Avsikt och information: Kommentera

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	3	Ja	1	3	Ja	3	5	Ja	5	4
Nej	3	4	Nej	3	2	Nej	3	1	Nej	1	3
Ibland	1	1	Ibland	4	2	Ibland	2	2	Ibland	2	1
0-svar	1		0-svar		1	0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 11. Avsikt och information: Berätta något

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	1	3	Ja	1	3	Ja	3	3	Ja	4	4
Nej	2	3	Nej	4	3	Nej	3	5	Nej	3	4
Ibland	4	1	Ibland	3	1	Ibland	2	0	Ibland	1	0
0-svar	1	1	0-svar		1	0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 12. Avsikt och information: Fråga om något

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	5	4	Ja	3	4	Ja	5	4	Ja	4	4
Nej	2	3	Nej	2	4	Nej	3	3	Nej	2	4
Ibland	0	1	Ibland	3	0	Ibland	0	1	Ibland	2	0
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 13. Avsikt och information: Besvara frågor med ja eller nej

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers			
Ja	4	5	Ja	4	5	Ja	5	4	Ja	5	5
Nej	1	2	Nej	2	0	Nej	2	2	Nej	2	2
Ibland	2	1	Ibland	2	3	Ibland	1	2	Ibland	1	1
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 14. Avsikt och information: Visa känslor

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers			
Ja	7	6	Ja	6	7	Ja	7	7	Ja	7	6
Nej	0	0	Nej	0	0	Nej	0	1	Nej	0	0
Ibland	0	2	Ibland	2	1	Ibland	1	0	Ibland	1	2
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 15. Avsikt och information: Säga jag, du, mig, dig, han, hon, hans, hennes

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers			
Ja	2	0	Ja	2	3	Ja	2	2	Ja	3	3
Nej	2	5	Nej	3	4	Nej	5	3	Nej	3	2
Ibland	3	3	Ibland	2	1	Ibland	1	3	Ibland	2	3
0-svar	1		0-svar	1		0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 16. Avsikt och information: Titta mot någon i samförstånd (ömsesidigt)

	1:a enkät		2:a enkät		3:e enkät		4:e enkät				
	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers	Föra	Pers			
Ja	2	3	Ja	3	5	Ja	3	5	Ja	2	5
Nej	3	3	Nej	4	2	Nej	3	3	Nej	2	1
Ibland	1	1	Ibland	1	0	Ibland	2	0	Ibland	4	2
0-svar	2	1	0-svar		1	0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 17. Avsikt och information: Peka medvetet

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	6	Ja	5	6	Ja	6	7	Ja	5	6
Nej	2	1	Nej	1	1	Nej	1	1	Nej	1	1
Ibland	2	1	Ibland	2	1	Ibland	1	0	Ibland	1	1
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar	1	
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 18. Social förmåga: Leka tittut

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	3	Ja	2	3	Ja	2	2	Ja	3	4
Nej	3	2	Nej	2	2	Nej	5	4	Nej	3	2
Ibland	1	2	Ibland	2	1	Ibland	1	1	Ibland	1	2
0-svar	1	1	0-svar	2	2	0-svar		1	0-svar	1	
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 19. Social förmåga: Visa något för någon

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	4	Ja	4	4	Ja	5	4	Ja	4	5
Nej	2	2	Nej	1	2	Nej	2	2	Nej	1	2
Ibland	3	1	Ibland	3	2	Ibland	1	2	Ibland	3	1
0-svar	1	1	0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 20. Social förmåga: Svara hej eller hej då

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	5	4	Ja	4	5	Ja	6	5	Ja	6	5
Nej	2	2	Nej	2	3	Nej	2	3	Nej	2	3
Ibland	0	2	Ibland	2	0	Ibland	0	0	Ibland	0	0
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 21. Social förmåga: Säga tack

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	3	Ja	5	4	Ja	5	5	Ja	6	5
Nej	2	3	Nej	3	2	Nej	2	2	Nej	2	2
Ibland	1	2	Ibland	0	2	Ibland	1	1	Ibland	0	1
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 22. Social förmåga: Peka ut egna kroppsdelar

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	3	4	Ja	5	5	Ja	4	6	Ja	4	5
Nej	3	3	Nej	2	2	Nej	4	2	Nej	2	2
Ibland	1	1	Ibland	1	1	Ibland	0	0	Ibland	2	1
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 23. Social förmåga: Är reserverad mot främmande människor

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	1	2	Ja	3	3	Ja	5	4	Ja	4	4
Nej	1	2	Nej	1	2	Nej	2	3	Nej	1	2
Ibland	5	4	Ibland	4	3	Ibland	1	1	Ibland	3	2
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 26. Social förmåga: Leker med andra barn

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	1	1	Ja	2	4	Ja	3	2	Ja	4	3
Nej	2	2	Nej	2	3	Nej	2	3	Nej	1	3
Ibland	4	5	Ibland	4	1	Ibland	3	3	Ibland	3	2
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 27. Social förmåga: Blir kontaktad av andra barn

1:a enkät			2:a enkät			3:e enkät			4:e enkät		
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	5	Ja	0	4	Ja	3	4	Ja	2	3
Nej	1	0	Nej	1	2	Nej	2	1	Nej	1	0
Ibland	4	3	Ibland	6	2	Ibland	3	3	Ibland	5	5
0-svar	1		0-svar	1		2			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 28. Social förmåga: Hjälpa till hemma

1:a enkät			2:a enkät			3:e enkät			4:e enkät		
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	2	1	Ja	1	1	Ja	2	3	Ja	4	0
Nej	3	0	Nej	2	0	Nej	3	0	Nej	2	0
Ibland	2	1	Ibland	5	2	Ibland	3	1	Ibland	2	1
0-svar	1	6	0-svar		5	0-svar		4	0-svar		7
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 29. Avvikande beteende: Ovanligt beteende

1:a enkät			2:a enkät			3:e enkät			4:e enkät		
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	5	6	Ja	6	4	Ja	6	7	Ja	6	7
Nej	2	0	Nej	0	0	Nej	1	0	Nej	1	0
Ibland	1	1	Ibland	2	4	Ibland	1	1	Ibland	1	1
0-svar		1	0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 30. Avvikande beteende: Speciella vanor eller ovanor

1:a enkät			2:a enkät			3:e enkät			4:e enkät		
	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	5	Ja	3	3	Ja	7	6	Ja	7	5
Nej	3	1	Nej	0	0	Nej	0	1	Nej	1	1
Ibland	0	1	Ibland	4	3	Ibland	1	1	Ibland	0	2
0-svar	1	1	0-svar	1	2	0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8

FRÅGA 31. Avvikande beteende: Reagerar på förändringar

1:a enkät

2:a enkät

3:e enkät

4:e enkät

	Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers		Föra	Pers
Ja	4	6	Ja	4	5	Ja	5	5	Ja	4	3
Nej	2	1	Nej	1	1	Nej	1	1	Nej	1	2
Ibland	1	1	Ibland	3	2	Ibland	2	2	Ibland	3	3
0-svar	1		0-svar			0-svar			0-svar		
S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8	S:a	8	8



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 inläring 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.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.

Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.

Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.

Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.

Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.

Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.



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 59 00).

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 andraspråksinlärning 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

