

Högskolan i Halmstad
Sektionen för lärarutbildning
Lärarprogrammet 240 hp



Att visa tillrätta istället för att tillrättavisa

en aktionsforskningsstudie om sociala berättelser

Examensarbete 15 hp: Avancerad nivå
Slutseminarium: 2012-05-30
Författare: Catharina Ahlin
Handledare: Katharina Dahlbäck och Tina Kullenberg
Examinator: Ann-Christine Wennergren

Förord från kursansvarig

Denna artikel är resultatet av studenters examensarbete på Lärarutbildningen i Halmstad våren 2012. Vi har erbjudit studenter i den ”gamla lärarutbildningen” att under sin sista termin pröva ett innehåll som är obligatoriskt i den nya lärarutbildningen (utvecklings- och utvärderingsarbete). Inom ramen för fördjupningskursen ”Specialpedagogik” (30 hp), har studenterna genomfört sitt examensarbete på avancerad nivå i form av ett pedagogiskt utvecklingsarbete som dokumenterats, analyserats och kritiskt granskats. Studenterna har med andra ord använt sig av aktionsforskning för att initiera och dokumentera ett kombinerat forsknings- och utvecklingsarbete som också resulterat i en vetenskaplig artikel. Studenterna har även, som en del av opponeringen, gjort en vetenskaplig poster av varandras undersökning för att med enkla medel kommunicera resultaten till lärare på fältet.

Syftet med att pröva alternativa arbetsformer för lärarstudenters examensarbeten utgår från skollagens intentioner att utbildning i förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärare behöver därmed utveckla förmågor för att också vara en ”forskande lärare” som en del av sin professionsutveckling. Våra intentioner är dels att studenter utvecklar förmågor att initiera och dokumentera ett systematiskt kvalitetsarbete, dels att öka tillgängligheten av didaktiska implikationer genom att publicera artiklar och skapa postrar.

Studenterna har mer än väl uppfyllt kursens intentioner. Min förhoppning är att resultaten ska inspirera lärare att ha ett undersökande förhållningssätt till de små frågorna i skolan som gör skillnad för elevers lärande.

Halmstad 2012-06-01

Ann-Christine Wennberg (lektor utbildningsvetenskap)

Förord

Denna studie har jag gjort under min sista termin på lärarprogrammet som har varit en kurs i specialpedagogik. Viljan att förstå och åstadkomma förändring har varit en drivkraft genom hela arbetet och det har varit genom att fokusera på möjligheter till detta som jag har fått erfarenhet av flera olika pedagogiska verktyg. Arbetet har varit mycket givande och bidragit till utveckling på flera plan. Jag vill därför rikta ett varmt tack till alla som har gjort studien möjlig att genomföra. Detta gäller framförallt den elev som har deltagit i studien samt elevens mamma och lärare som har engagerat sig i arbetet. Jag vill även rikta ett stort tack till mina handledare och till alla som har kommit med värdefulla synpunkter under hela processen. Tack för att ni har engagerat er i mitt arbete och i min text!

Halmstad den 1 juni, 2012

Catharina Ahlin

Att visa tillrätta istället för att tillrättavisa

en aktionsforskningsstudie om sociala berättelser

Catharina Ahlin, Högskolan i Halmstad

Denna studie har grundats i en elevs behov av att finna strategier till konstruktivt samspel. Genom aktionsforskning som ansats har syftet varit att öka kunskapen kring hur en elev deltar i arbetet med sociala berättelser samt hur metoden kan fungera utanför det autistiska spektrat. Den sociala berättelsen konstruerades i samråd med involverade aktörer och lästes sedan för eleven varje dag i två veckor. Datainsamlingen skedde genom observationer, loggboksskrivande och dialogiska samtal. Ur en induktiv analys av det empiriska materialet utkristalliserades två kategorier. Den ena kategorin ”läsning och utvärdering” fokuserar hur eleven deltog i arbetet med att läsa berättelsen medan den andra kategorin ”praktisk tillämpning” fokuserar utfallet av hur eleven tillämpade de strategier som berättelsen fokuserade. Resultatet visar att metoden fungerar utanför det autistiska spektrat då eleven har gjort små framsteg under tiden som vi arbetat med den sociala berättelsen. Eleven hade även en positiv inställning till att läsa berättelsen och blev mer mottaglig för den med tiden. Studien har visat på *ett* sätt gällande hur arbetet med sociala berättelser utanför den autistiska spektrat kan gå till och att det är genom att se till möjligheterna som förändring kan åstadkommas.

Nyckelord: sociala berättelser; aktionsforskning; narrativ dokumentation; delaktighet

Introduktion

Varje dag skapas möten mellan människor. Möten som på ett eller annat sätt berikar våra liv med nya erfarenheter och upplevelser. I skolan blir dessa möten många och för att skapa förutsättningar för ett gynnsamt lärandeklimat som präglas av ett demokratiskt förhållningssätt är det viktigt att goda relationer skapas mellan barn men också mellan barn och vuxna. Enligt Wennergren (2007) präglas en inkluderande verksamhet av att alla hela tiden medverkar i arbetet med att utveckla sociala gemenskaper och öka eleverns delaktighet. Svenska Unescorådet (2006) tar även upp att utbildning ska vara till för alla där en inklusiv skola kännetecknas av att eleverna får möjlighet att lära av varandras olikheter.

Trots efterfrågan på inkluderande arbetssätt menar däremot Wennergren (2008) att den forskning som bedrivs hittills inte har motsvarat dessa behov. De senaste tio åren har även antalet konflikter i skolan ökat och Kimber (2009) anser att det har resulterat i en ökad psykisk ohälsa hos barn. Detta kan ses i relation till Lgr 11 (Skolverket, 2011) där det står att skolans uppdrag är att främja eleverns lärande samt överföra grundläggande värden som förberedelse till att leva och verka i vårt samhälle. Enligt Kimber (2009) måste skolorna hjälpa eleverna att träna sin sociala och emotionella förmåga för att komma tillrätta med problemet och Andersson och Olsson (2005) finner det minst lika viktigt att utveckla ha social kompetens som teoretiska kunskaper eftersom det är en nödvändighet i dagens samhälle.

I skolans värld behövs ständigt nya arbetsformer, metoder och tekniker för att kunna möta alla eleverns olika behov. I denna studie har sociala berättelser använts som redskap tillsammans med en elev i årskurs två med ambitionen att eleven ska utveckla sociala kommunikativa färdigheter. Attwood (2008) förklarar att sociala berättelser är en pedagogisk metod som utvecklats av Carol Gray, pedagog från USA 1991. Carol har länge arbetat med barn med autism och Aspergers syndrom och det var i samband med detta arbete som metoden växte fram. Attwood som skrivit mycket om Aspergers syndrom menar att de sociala berättelserna även kan bidra till att ge andra människor förståelse för hur ett barn med Aspergers syndrom tänker samt varför de agerar som de gör i sociala situationer. Kaland (2001) anser att

erfarenheterna av metoden hittills är lovande och att även personer som befinner sig utanför autismspektrat kan ha nytta av sociala berättelser. Dock menar han att arbetssättet måste vidareutvecklas där utvärdering sker från vetenskapliga kriterier.

I tidigare forskning är det just det autistiska spektrat som är i fokus vid arbetet med sociala berättelser. Det är därför relevant att undersöka hur metoden fungerar i arbetet med barn utanför det autistiska spektrat eller med barn utan diagnos som är i behov av särskilt stöd på grund av sociala svårigheter. I Sverige finns begränsat med forskning kring området vilket är ett ytterligare skäl för vidare forskning. Eleven som deltar i studien har jag gett det fiktiva namnet Adam. Adam är en elev som är full av energi och kloka funderingar men ibland fungerar saker och ting inte riktigt som han har tänkt. Adam är ofta inblandad i bråk som i huvudsak orsakas av konfliktfyllda diskussioner och det är sällan dessa bråk ger upphov till något konstruktivt utan verkar istället hämmande och destruktivt.

Det långsiktiga målet i denna studie har därför varit att åstadkomma förändring inom området och bidra till utveckling av den pedagogiska verksamheten med aktionsforskning som ansats. Mattsson (2004) anser att aktionsforskning generellt sett är forskning som direkt eller indirekt kan bidra till att förändra människors levnadsvillkor. Förändringen som jag försökt åstadkomma är beroende av att de berörda individerna, som i detta fall har varit Adam, Adams mamma, lärare och fritidspersonal, engagerats som deltagare i förändringsarbetet. Till skillnad från traditionell forskning menar Rönnerman (2004) att aktionsforskning utgår från praktikernas frågor och att det mellan forskare och praktiker utvecklas ett samarbete. Det är alltså mötet mellan teori och praktik, det generella och specifika, som är centralt i denna forskning. Dessa möten kan generera ny kunskap kring det som studeras där alla inblandade parter sannolikt kan lära sig något av forskningsprocessen. Lorentz (2004) beskriver aktionsforskning som ett kretslopp som utgår från deltagarnas handlande där kritiska reflektioner över handlandet utgör själva underlaget för forskningsprocessen. Resultaten utgör sedan underlag för de förändringar som deltagarna uppfattar att de behöver göra då undersökaren och deltagarna medverkar på lika villkor. Därefter börjar cykeln om på nytt.

Syftet med denna studie är att öka kunskapen kring hur arbetet med sociala berättelser visar sig i praktiken samt hur metoden kan fungera utanför det autistiska spektrat. Frågan som väglett studiens genomförande är: Hur visar sig arbetet med sociala berättelser för en elev i praktiken?

Bakgrund

Nedan följer först ett resonemang om delaktighet och marginalisering i relation till normalitet och avvikelse. Därefter beskriver jag sociala berättelser som metod och hur den kan fungera i praktiken samtidigt som den sätts i relation till specialpedagogiska perspektiv.

Delaktighet som social konstruktion

Vid konstruktionen av en social berättelse utgår man från att det finns ett problem som sätts i relation till ett ”normalt” önskvärt beteende (Andersson, 2000). Att definiera olikheter kan ses som en maktfråga och vad som betraktas som normalt och avvikande är beroende av kultur, tradition och samhällspolitik vilket förändras från en tid till en annan (Ahlberg, 2001). Eftersom normalitet kan betraktas som en social konstruktion är det viktigt att det finns en gemensam syn och gemensamma attityder inför vad som betraktas som avvikande då detta är framgångsfaktorer för en inkluderande skola (Assarsson, 2007). En skola där alla är delaktiga utgår från begreppen jämlikhet och rättvisa och elever upplever en lägre grad av delaktighet

om de motiveras med att utöva en viss aktivitet på grund av att det är något de behöver för framtiden. För eleverna är det situationer här och nu som ses som meningsfulla och som främjar deras delaktighet. Känslan av orättvisa och tillhörighet påverkar elever mycket starkt och för att skapa tillhörighet använder sig barn av olika strategier. Att upprätthålla kamratrelationerna är något som är centralt i barnets liv och då vissa barn inte helt och hållet får tillträde till en viss social gemenskap uppstår olika former av marginalisering. Som social relation definierar marginalisering de gränser för vad som är acceptabelt och normalt. Många elever upplever farhågan att bli marginaliserad i skolvardagen och även dessa elever är en del av samspelet men då utifrån deras marginaliserade position. För många elever har rasterna stor betydelse eftersom de är en del av deras friutrymme men för marginaliserade elever kan rasterna istället upplevas som ett hot. Huruvida rasten upplevs av den enskilda eleven har att göra med i vilken mån denna kan interagera med omgivningen. För eleverna är det viktigt att kunna påverka sina relationer i skolan där tillit är en förutsättning för delaktighet (Elvstrand, 2009). Många barn behöver lära sig och förstå hur en lek kan gå till och hur man frågar om att få vara med och leka. FN:s barnkonvention ger uttryck för barnens rätt att leka då det ses om en grundläggande del i deras utveckling och den vuxnes uppgift är att vägleda, vara ett stöd samt en förebild för barnet. Här kan följaktligen den sociala berättelsen vara till hjälp (Andersson & Olsson, 2005).

Sociala berättelser

Birgitta Andersson är den som vidareutvecklat sociala berättelser i Sverige. Konstruktionen av berättelsen i denna studie är inspirerad av Andersson (2000). Arbetssättet är riktat till personer med neuropsykiatriska funktionshinder och ett av de centrala problemen vid autism och Aspergers syndrom är den nedsatta förmågan att kunna avläsa sociala situationer. Att det föreligger en bristande förmåga till ”mentaliserings”¹ är väl dokumenterat vilket kan ses i relation till att social förståelse är något som är ett villkor för ändamålsenligt socialt beteende. Sociala berättelser är *en* effektiv metod som syftar till att utveckla detta (Kaland, 2001).

Den som inte är insatt i hur arbetet med sociala berättelser går till kan vid första anblicken bilda en uppfattning om att metoden syftar till att korrigera ett beteende hos individen. Denna uppfattning är heller inte oriktig men kan få olika konsekvenser beroende på vilket perspektiv metoden kombineras med. Om svårigheterna relateras till brister hos individen blir åtgärderna enligt Isaksson (2009) att korrigera eller ”normalisera” i förhållande till exempelvis ett visst målbeteende. I denna studie har metoden kombinerats med ett relationellt perspektiv då den sociala berättelsen främst har syftat till att gagna Adam genom ökat stöd av omgivningen. Andersson (2000) poängterar att detta är mycket viktigt i arbetet med den sociala berättelsen som avser att vara en hjälp till självhjälp. Skillnaden mellan det relationella och individinriktade perspektivet ligger i syftet med berättelsen, nämligen att visa tillrätta istället för att tillrättavisa vilket annars är mycket vanligt i skolans värld. För att arbetet med den sociala berättelsen ska fungera är det nödvändigt att den finns tillgänglig överallt där situationen uppkommer. Den ska därmed också läsas vid varje tillfälle där den kan vara till hjälp. Berättelsen ställer alltså krav på de personer som finns i miljön runt Adam och om den inte används konsekvent går det heller inte att räkna med positiva resultat.

En social berättelse syftar till att beskriva en social situation med tillhörande önskvärda sociala reaktioner. När man skriver berättelsen är det viktigt att alltid utgå från individen eftersom sociala berättelser är *individrelaterade* (Attwood, 2008). Detta kan relateras till pedagogisk differentiering där syftet är att möta alla individers olikheter (Persson, 2007). Den sociala berättelsen får inte förknippas med okunskap och misslyckanden utan bör istället

¹ Mentalisering innebär att kunna tänka om egna såväl som om andras tankar och känslor.

fokusera på att beskriva, bekräfta och förstärka befintliga förmågor. Viktiga ord i berättelsen ska markeras och att illustrationer kan göra texten lättare att förstå då det för vissa är bilden som "talar". Den sociala berättelsen består av i huvudsak tre till fyra grundläggande meningstyper. *Deskriptiva meningar* förklarar en viss situation samt vad människor gör och varför de gör det. Meningarna skrivs i berättande och förklarande form med en objektiv syn på situationen. (Andersson, 2000; Attwood, 2008; Kaland, 2001). *Perspektiva meningar* syftar till att beskriva personens samt andra människors reaktioner. Det kan bland annat handla om vad personen ser, hör eller tänker men också hur de upplever situationen. *Direktiva meningar* tar upp strategier om vad och hur personen kan göra för att lyckas. Meningarna syftar till att förtydliga och motivera till förväntade beteenden och de önskvärda reaktionerna. Berättelsen avslutas med *kontrollmeningar*. Dessa meningar är positiva och fungerar som redskap till att komma ihåg och även bemästra situationen. Tidpunkten för utvärdering är beroende av berättelsens art. Vissa berättelser kan behöva användas under längre tid än andra innan det går att se positiva resultat. Om berättelsen används konsekvent under en tidsperiod om cirka 2-4 veckor utan något tydligt resultat måste åtgärder vidtas. Det kanske är så att berättelsen behöver revideras. Det är också på sin plats att fundera över om berättelsen använts på rätt sätt av alla inblandade (Andersson, 2000; Attwood, 2008).

Genomförande

Nedan har jag gjort en beskrivning över aktionsforskningsprocessen där jag utgått från de fyra stegen, planera, agera, dokumentera och reflektera, i aktionsforskningsspiralen som Rönnerman (2004) beskriver. Slutligen tar jag även upp sådant som kan ha påverkat studiens trovärdighet samt hur jag har analyserat det empiriska materialet.

Planera

Innan arbetet med den sociala berättelsen påbörjades, observerade jag Adam under tre dagar. I förhållande till sociala berättelser, att det är viktigt att observera det sociala beteendet för att kunna analysera och göra en så precis beskrivning som möjligt om vad som händer och varför det händer (Andersson, 2000; Gray, 2010; Kaland, 2001). Därefter stämde jag träff med Adams lärare och mamma så att vi tillsammans kunde planera utvecklingsarbetet då Carlström och Hagman (1995) samt Rönnerman (1998) anser att den första fasen i aktionsforskning bygger på att formulera en gemensam plan för en handling som skulle kunna leda till att förbättra situationen. Under samtalet kom vi fram till att Adam behövde strategier för att lyssna och delta i leken på ett för alla mer konstruktivt sätt. Även Adam fick komma med tankar om problemet innan jag presenterade berättelsen för honom. Andersson och Olsson (2005) anser att eleven behöver ha insikt om sin egen problematik och att den sociala berättelsen syftar till att vara till hjälp för att lösa svårigheten. När Adam fick se berättelsen var han inte nöjd och fick då visa vad han ville korrigera. Berättelsen trycktes sedan i tre exemplar som skulle användas av mig, Adams lärare och fritidspedagoger. På grund av pedagogernas tidsbrist hade jag huvudansvaret för den sociala berättelsen och skulle därför läsa den för Adam varje dag i två veckor samtidigt som jag skulle observera om det skedde någon förändring när han deltog i leken. Var och en fick även en loggbok att skriva i under processens gång för att dokumentera eventuella förändringar.

Agera

Efter planeringsfasen är nästa steg att pröva handlingsplanen i praktiken. Vid de fyra första aktionerna observerade jag Adam under lunchrasten som varade i 30 minuter. Därefter läste vi enligt överenskommelse den sociala berättelsen. Vid fjärde aktionen samtalade vi i 15-20

minuter innan läsningstillfället. Varje läsningstillfälle varade i cirka 10 minuter. För att ta reda på hur Adams kompisar uppfattade att han deltog i leken gick en av aktionerna ut på att samtala med en av dessa elever där samtalet även syftade till att ge större förståelse för Adams agerande. Eftersom Kaland (2001) menar att den sociala berättelsen oftast bör läsas innan aktiviteten som berättelsen fokuserar på äger rum läste jag berättelsen med Adam innan lunchrasten för att därefter observera. Den sjunde, åttonde och nionde läsningen av berättelsen inträffade strax innan dagens första rast där observation skedde efter läsningen av berättelsen. Efter tre läsningar förekom alltid en utvärdering av hur Adam upplevt att berättelsen varit till hjälp för honom. Utvärdering av hela processen skedde tillsammans med mig, Adam, Adams mamma och lärare.

Dokumentera

Både Bjørndal (2005), Carlström och Hagman (1995), Lindgren (2009) och Rönnerman (2004) anser att vanliga verktyg inom praktisknära forskning är observation, loggbok och intervju/samtal. Samtliga av dessa verktyg har använts av mig och mina medforskare i syfte att söka förstå praktiken på ett djupare plan. I mina observationer har jag använt mig av det Bjørndal (2005) kallar för observationer av första och andra ordningen² medan mina medforskare har använt observationer av andra ordningen eftersom de inte har haft möjlighet till att föra observationer av första ordningen. Fokus för observation av första ordningen har varit hur Adam deltar i leken medan fokus för observation av andra ordningen både har varit hur Adam deltar i leken och vid läsningen av den sociala berättelsen. Registreringen har skett genom narrativ dokumentation (se Hedegaard Hansen, 2011) där loggboken varit föremål för största delen av registreringen. Enligt Lindgren (2009) och Rönnerman (2004) är loggboksskrivande ett sätt att beskriva samt följa egna tankar, handlingar och reflektioner. Som del av det empiriska materialet är även de dialogiska samtal som vid upprepade tillfällen fördes mellan mig, Adams lärare och mamma men också mellan mig och Adam själv. Även den sociala berättelsen i sig är en form av dokumentation.

Reflektera

Det var mycket förarbete med att konstruera den sociala berättelsen och det fanns många förväntningar på vilket resultat den skulle ge. För att arbetet med den sociala berättelsen skulle fungera var det nödvändigt att alla inblandade parter delade med sig av sina erfarenheter och Rönnerman (2004) anser att det fordras förståelse och respekt för att mötet mellan två kunskapsfält ska bli fruktbart. Alla var överens om vad vi ville åstadkomma och när berättelsen var färdig fick Adam bestämma tidpunkt för när berättelsen skulle läsas. Enligt Andersson (2000) bör berättelsen läsas inför varje tillfälle den kan vara till hjälp vilket i detta fall skulle vara innan rasten. Adam å andra sidan valde att läsa den efter rasten vilket jag tillät då jag ansåg att hans vilja och motivation i detta fall var viktigare än litteraturens riktlinjer. Efter några läsningar gjordes ett försök att få honom att vilja läsa berättelsen innan rasten. Försöket misslyckades men resulterade i att Adam själv ville flytta läsningen till innan förmiddagsrasten. Vid samtal med pedagogerna framkom även att de aldrig läste den sociala berättelsen för Adam under tiden på grund av att de aldrig upplevde att det behövdes. De framhöll också att de endast förde loggboksanteckningar när det hänt något speciellt och att skrivandet ibland uteblev på grund av att Adam inte var närvarande. Den ena loggboken användes mer än den andra och en anledning till detta kan å ena sidan bero på osäkerheten inför att använda den. Å andra sidan fick alla pedagoger både muntlig och skriftlig

² Observation av första ordningen innebär att observatören har observationen som sin primära uppgift medan observation av andra ordningen innebär att observatören observerar samtidigt som denna är en del av en pedagogisk aktivitet vilket gör att observationen istället blir en komplementär sidouppgift.

information om hur den skulle användas. Kanske hade dialogiska samtal och/eller konkreta exempel varit alternativ för att få pedagogerna att känna sig säkrare på att föra loggbok.

Studiens trovärdighet

I samband med förberedelserna för undersökningen tog jag hänsyn till fyra övergripande etikregler från Vetenskapsrådet (2002). I informations- och samtyckesbrevet framgick enligt informationskravet syftet med studien och hur den skulle gå till. Eftersom Adam är under 15 år lämnade både Adam, Adams mamma och lärare sitt samtycke i enlighet med samtyckeskravet. Genom brevet har de berörda även informerats om konfidentialitetskravet. Detta krav har medfört att skolan och alla deltagare har avidentifierats i studien. Deltagarna har dessutom, i enlighet med nyttjandekravet, informerats om att den information de lämnar inte kommer användas annat än i forskningssyfte.

I studien kombinerade vi olika insamlingstekniker vilket Denscombe (2004) kallar för metodtriangulering. Detta har också varit ett sätt att stärka trovärdigheten eftersom det har bibringat möjligheter att jämföra olika empiriska material där resultatet antingen kan ifrågasättas eller bekräftas. Däremot är det inte helt problemfritt att använda sig av dessa metoder då Bjørndal (2005) bland annat anser att observatörsrollen är krävande och att det finns en risk att övertolka det man ser. Genom observationer av andra ordningen har det å ena sidan varit lättare att se saker ur Adams perspektiv samtidigt som jag å andra sidan förlorar distansen till vad jag observerar vilket enligt Bjørndal kan innebära att jag identifierat mig för mycket med Adams perspektiv. När det gäller loggboksskrivandet anser Hedegaard Hansen (2011) att det mest idealiska är att skriva ned allt medan det är klart i minnet. Detta har jag gjort efter varje aktion för att få en bild av den omedelbara upplevelsen.

I samband med insamlingen av det empiriska materialet använde jag mig även av samtal för att på så sätt skapa kollektiv kunskap. Enligt Bjørndal (2005) är samtalsintervjun den mest ostrukturerade intervjuformen där intervjuaren i begränsad omfattning gjort en plan på vad som ska behandlas under samtalet. Författaren menar dock att samtalsintervjun trots det kan ge mycket viktig information men att det finns en risk att forskaren i hög grad kan påverka de som deltar i samtalet. Samtalen som skedde mellan mig, Adams mamma och lärare spelades in och transkriberades medan samtalen som fördes mellan mig och Adam dokumenterades i loggboken. Denscombe (2004) anser att värdet av undersökningens resultat är beroende av detaljeringsgraden och precisionen i datainsamlingen och genom att jag har spelat in intervjuerna på en diktafon har den intervjuades svar sparats.

Dock ser Hultén, Hultman och Eriksson (2007) att en sådan registrering kan påverka intervjupersonernas svar då de kan bli mer försiktiga i sina uttalanden. Detta eftersom samtalet då, enligt Patel och Davidsson (2011), kan få en mer formell karaktär. Studien, som bygger på aktionsforskning, har syftat till att först ta reda på hur det förhåller sig i den egna praktiken innan en förändring genomförs. Detta motstrider, enligt Rönnerman (2004), generella lösningar vilket gör att studiens resultat inte är generaliserbart. Eftersom aktionsforskning skiljer sig från traditionell forskning gällande graden av forskarens subjektivitet, ställs högre krav för att kunna bidra med generaliserbar kunskap.

Analys

Det empiriska material som samlats in genom observation, samtal och loggboksanteckningar har varit utgångspunkt i analysen. Hedegaard Hansen (2011) samt Rönnerman (2004) anser att det är hur berättaren berättar om verkligheten snarare än verkligheten i sig som är föremål för analysen. Jag har gjort en induktiv analys där jag har dragit slutsatser av de empiriska erfarenheterna. Enligt Patel och Davidsson (2011) kännetecknas ett induktivt arbetssätt av att

forskaren studerar ett forskningsobjekt utan att först förankra undersökningen i en vedertagen teori. Istället formuleras en teori utifrån den insamlade empirin vilket innebär att arbetet är förutsättningslöst. Vid läsningen av det empiriska materialet utkristalliserades två tydliga kategorier då Adam deltog i arbetet med den sociala berättelsen på två skilda sätt.

Resultat

Nedan presenteras studiens resultat vilket är indelat i kategorierna ”läsning och utvärdering” samt ”praktisk tillämpning”. Den förstnämnda kategorin fokuserar hur Adam deltog i arbetet med att läsa berättelsen medan jag i den andra presenterar utfallet av hur han tillämpade de strategier som berättelsen fokuserade. Dessa strategier var sådant som Adam kunde tänka på i syfte att vara snäll mot andra. För att få en inblick i hur den sociala berättelsen såg ut finns den även som bilaga. Resultatet presenteras i form av en narrativ som har sin grund i de loggboksanteckningar jag och Adams lärare fört i samband med datainsamlingen.

Läsning och utvärdering

Första gången vi läste den färdigställda berättelsen satt vi ostörda i ett av klassens grupprum. Adam, som har god läsförmåga, ville läsa hela berättelsen själv. Han läste den högt för mig och tittade noga på bilderna. Nästa gång jag kom för att läsa den tillsammans med Adam ville han att jag skulle läsa den för honom. Vi satt på samma ställe som sist och när jag slog upp första sidan gav han positiva kommentarer om kojan som var på bilden. Av tidigare erfarenheter vet jag att han tycker om att leka i kojorna på skolgården och jag märkte att han tittade noga på bilderna när jag läste. Tredje gången vi läste berättelsen i grupprummet ville han även då att jag skulle läsa samtidigt som han tittade på bilderna.

Fjärde gången var en mycket speciell läsning av berättelsen. Adam hade under rasten varit inblandad i ett bråk och var mycket ledsen över detta. Med tanke på hur upprörd han var gjorde jag bedömningen att han inte skulle kunna koncentrera sig på lektionen eller vilja läsa den sociala berättelsen. Jag beslutade därför att fråga Adam om han ville gå en runda i skogen innan han gick in på lektionen och det ville han. Vi började gå och det var lättare att prata med honom när vi gick samtidigt. Han berättade bland annat vad som hänt på rasten och att han upplevde att han alltid fick skulden trots att det kanske inte alltid var hans fel. Han hade även funderingar kring varför människor ibland var elaka och gav några exempel.

Efter en stund frågade jag honom om han ville läsa berättelsen som jag hade med mig. Adam ryckte på axlarna. ”Ska vi sätta oss här framme?” frågade jag samtidigt som jag pekade på en plats längre fram i skogen. ”Jag vet ett ställe” sa Adam och ledde mig fram till en stor stock. Vi satte oss på stocken mellan grenarna. Adam ville att jag skulle läsa berättelsen för honom men när jag läst en sida ville han fortsätta själv. När han hade läst om strategierna han skulle tänka på överlämnade han berättelsen till mig igen eftersom han ville att jag skulle läsa den sista sidan. När vi läst färdigt berättelsen blev Adam på till synes mycket bättre humör. Jag frågade då om han tyckte att berättelsen hade hjälpt honom på något sätt men det tyckte han



Figur 1: Strategierna i berättelsen

inte. Trots det verkade det ändå som att han tyckte om när vi läste berättelsen tillsammans. Nästa dag var inte Adam i skolan och jag såg då detta som ett tillfälle att prata lite med en av de elever som Adam brukar leka med. Eleven berättade då att han tyckte att det fungerade sådär när Adam var med och lekte eftersom han aldrig ville ta bollen och ibland puttade fram andra från sina gömställen så att de syntes och blev tagna.

Dagen därpå kom jag lite tidigare än vanligt för att se om jag kunde få Adam att läsa berättelsen innan rasten men när jag kom ut på skolgården kom två andra elever springandes mot mig. De sa att Adam hade tagit en boll från dem som de ville ha tillbaka. När jag vände mig om såg jag att Adam stod bakom mig med bollen i sina händer. Eleverna tog då tillbaka bollen vilket resulterade i att Adam började gråta. Jag försökte prata med honom men då sprang han iväg. Efter en stund fick jag syn på honom igen och då frågade jag om han ville läsa berättelsen tillsammans med mig men då sa han att han ville ta det efter rasten.

När Adam tagit av sig ytterkläderna följde han med mig in i grupprummet som vi suttit i tidigare gånger. Den här gången läste han berättelsen själv och jag frågade om han tänkt något på strategierna i berättelsen men det hade han inte. Därpå berättade jag för honom att vi så småningom skulle göra en utvärdering om hur berättelsen hade fungerat för honom. Då tog han plötsligt upp att någon som han nämnde vid namn brukade hjälpa honom. Jag förstod genast att det var kuratorn han menade eftersom han brukar gå till henne ibland. Han beskrev hur mycket hon hade hjälpt honom genom metaforen av ett vattenfall:

Först var jag på botten av vattenfallet men sen hjälpte hon mig så att jag kom till toppen på det. Du har hjälpt mig att komma ännu högre upp på nästa vattenfall för det finns fler vattenfall ovanför mig.

Detta berättade han samtidigt som han illustrerade vattenfallet med sina händer. När vi var färdiga frågade han om jag istället kunde komma lite innan förmiddagsrasten vilket jag svarade att jag kunde. De följande två gångerna kom jag till skolan vid den tidpunkten som vi kommit överens om. Adam följde villigt med mig in i det vanliga grupprummet men innan vi började läsa berättelsen för åttonde gången, frågade jag honom vad han hade gjort i helgen. Adam berättade då bland annat att de hade fått hallonbuskar som de skulle plantera. ”När det har vuxit upp hallon på dem ska jag bjuda alla fröknar och dig också på hallon för jag ska visa att jag är en bra kille” sa han sen. När vi hade pratat färdigt om detta frågade jag honom hur han tyckte att berättelsen hade hjälpt honom. Det svar jag fick var ”sådär” och ”lite”. Därefter läste han berättelsen för mig och jag lyssnade som vanligt på när han läste.

Även sista dagen kom jag vid samma tidpunkt som vanligt men den här gången fick vi leta upp ett annat grupprum att sitta i. Jag berättade att det var sista gången som vi skulle läsa den sociala berättelsen tillsammans och i samband med detta frågade jag också hur han hade upplevt arbetet med den. ”Sådär” fick jag då som svar. Jag frågade hur mycket han tänkt på det som stod i berättelsen och då svarade han ”inte så mycket”. Den här gången ville han att jag skulle läsa berättelsen vilket jag då gjorde samtidigt som han tittade på bilderna. Därefter frågade jag vad som hade varit bra med den. ”Det där med att sluta och be om ursäkt och sista sidan” sa han då men han kunde inte svara på vad han tyckte var mindre bra med den. När jag frågade hur det kändes när vi skulle sluta läsa berättelsen och om han hade blivit hjälpt av den svarade han ”sådär” på båda frågorna. Innan Adam återgick till sin lektion fick jag en kram.

Praktisk tillämpning

Dagen efter att jag introducerat den sociala berättelsen för Adam har hans lärare skrivit i loggboken att han kommit till henne på rasten och klagat över att han inte fick vara med några andra killar som lekte ”bollen i burken”. En annan elev hade sedan kommit in och förklarar att Adam inte följde reglerna. Han sa också att Adam fick vara med om han inte blev så arg.

Därefter lovade Adam att följa lekens regler vilket är i enlighet med den första strategin i berättelsen, nämligen att han även måste försöka lyssna på sina kompisars åsikter. Nästa dag skrev Adams lärare i loggboken att en elev kom till henne på rasten och klagade på att Adam hade knuffat henne i ryggen. Läraren lovade att ta upp det på nästa lektion men glömde det. När det var dags att servera maten påminde eleven henne och läraren frågar då Adam om detta påstående stämde men han kunde inte minnas att han hade gjort något dumt. Läraren förklarade sedan för Adam att eleven var ledsn på honom och därefter frågade hon Adam hur han skulle kunna göra det bra igen. Adam kontrade med en motfråga: ”ska jag säga förlåt för något som jag inte har gjort?” Läraren påminde honom om att han skulle göra det bra igen och då sa han ”förlåt”. Att försöka vara snäll genom att be om ursäkt var den andra av de tre strategier som Adam skulle försöka använda sig av vid lämpliga tillfällen.

Under den sista rasten samma dag leker de ”bollen i burken” igen. Det är ett gäng killar som leker tillsammans och det ser efter mina observationer ut att fungera bra vilket det enligt pedagogerna även har gjort under resten av dagen. Vid lunchtid dagen därpå hade Adams lärare, enligt hennes loggboksanteckningar, lämnat klassrummet ett par minuter för att värma sin mat. När hon kom tillbaka var barnen upprörda eftersom Adam hade ”klämt” en annan elevs fot. Enligt läraren var situationen inte så farlig och när eleven hade sagt till Adam att sluta så hade han gjort det. Att sluta när någon ber om det var den tredje strategin i berättelsen som Adam skulle försöka tänka på. Morgonen därpå innan skolan börjat har läraren skrivit att Adam kommit gråtande in och berättat att de andra fuskat i leken. Hon bad honom då ta av sig jackan så att de kunde sitta ner och prata men det hann han inte eftersom han vill ut och leka.

På rasten efter den sjunde läsningen av berättelsen blev det bråk om en boll mellan Adam och några femmor. Adam kom fram till mig och sa att det var ettornas boll eftersom att det var ett rött streck på den. Femmorna sa då att det var deras boll och att färgen på siffran hade skavts bort. De menade att det röda strecket som Adam påstod var en etta i själva verket var röd färg från bollplanket. Jag hade ingen aning om vems boll det var så jag frågade vem som haft bollen först och då sa femmorna att Adam tagit den från deras bollar. Adam erkände då att han tagit bollen men anklagade kort därefter femmorna för att ta bollar från ettorna.

Jag såg detta som ett bra tillfälle att fråga Adam om han kom ihåg vad han skulle tänka på och då frågade han femmorna om han fick låna bollen av dem vilket är i enlighet med den första strategin i berättelsen som handlar om att försöka vara snäll mot andra genom att lyssna. Tyvärr fick han inte låna bollen vilket resulterade att de blev osams igen. Adam fortsatte att hävda att bollen var ettornas trots att han erkänt att den inte var det. Efter en stund avslutades bråket tvärt och Adam började leka med några andra elever i närheten. Genom mina observationer såg jag att Adam kastade kottar på dem han lekte med. De ropade på mig och Adam sa att de andra eleverna kallade honom för fegis. Jag frågade då vad Adam hade gjort mot dem och då sa de att han kastade kottar på dem. När jag försökte reda ut vem det var som började skyllde de på varandra men kort därefter avslutades bråket och de såg ut att vara sams igen. Vid denna situation var det svårt för mig att avgöra huruvida Adam tillämpade någon av strategierna i den sociala berättelsen då det ibland var svårt att höra vad eleverna sa.

Den sista rasten som jag observerade Adam lekte han ”bollen i burken” tillsammans med några andra killar från klassen. Jag såg att Adam gömde sig bakom ett träd och när tagaren hittade honom blev han ”dunkad” vilket enligt lekens regler betyder att Adam är ute ur leken. Men Adam struntade i detta faktum och sprang istället iväg för att gömma sig någon annanstans. Detta var inte i enlighet med vad han skulle försöka tänka på och nästa gång tagaren såg Adam så nuddade Adam bollen precis innan tagaren vilket betyder att han inte blev tagen. Tagaren blev då mycket upprörd och anklagade Adam för fusk. De andra eleverna

stod då på Adams sida eftersom han den här gången inte brutit mot lekens regler. Detta stämmer överens med Adams uppfattning av att ibland bli oskyldigt anklagad, men eftersom de andra eleverna stod på hans sida verkade han inte ta åt sig av anklagelserna. Vid utvärderingen av berättelsen påstod Adam att han inte kom ihåg något av vad som stod i berättelsen. Enligt Adams mamma brukade han reagera på detta sätt vid tillfällena som han inte kände sig bekväm i. Situationen av flera vuxna runt omkring honom bidrog därför till att han intog en försvarsställning. När jag frågade Adam om han kom ihåg bilderna i berättelsen så svarade han att han kom ihåg dem och gav exempel på detaljer. Innan mötet avslutades berättade Adams mamma att hon hade fått uppfattningen att han uppskattade arbetet med den sociala berättelsen och alla var överens om att det hade gett resultat.

Diskussion

Genom aktionsforskning som ansats har jag och mina medforskare prövat den sociala berättelsens användbarhet utanför det autistiska spektrat där det huvudsakliga syftet har varit att öka kunskapen kring hur arbetet med sociala berättelser visar sig i praktiken. För Adam, som så många andra, är goda relationer till andra barn och vuxna en viktig del av livet och utgångspunkten för denna studie har grundats i hans behov av att finna strategier till konstruktivt samspel. Resultatet visar hur arbetet med sociala berättelser kan gå till och studiens centrala är att metoden även fungerar utanför det autistiska spektrat då Adam har gjort små framsteg under tiden som vi har arbetat med den sociala berättelsen.

Ytterligare en slutsats är att Adam redan från början hade en positiv inställning till att läsa den sociala berättelsen. Det visade han genom att läsa berättelsen själv samtidigt som han kommenterade och tittade noga på de tillhörande bilderna. Strategierna i den sociala berättelsen syftade till att hjälpa Adam att delta i leken på ett mer konstruktivt sätt och Elvstrand (2009) menar att barn använder sig av olika strategier för att skapa tillhörighet då kamratrelationerna är något centralt i barns liv. Kanske berodde Adams intresse för berättelsen på att han kände behov av strategierna och att det var något som han kunde tillämpa i sin egen vardag? Elever anses ha större motivation att utöva en aktivitet om det är något de behöver kunna här och nu eftersom barn ser detta som mer meningsfullt än att lära sig något de behöver kunna i framtiden (Elvstrand, 2009).

Under tiden vi läste berättelsen skedde det även små men tydliga framsteg i Adams bemötande av andra barn under rasten. Slutsatsen finner stöd i hans sätt att agera i situationer som visar att han förmodligen är väl medveten om strategierna i berättelsen trots att han själv har påstått motsatsen. Jag ser att det är genom att omgivningen systematiskt påminner honom om dessa strategier som den sociala berättelsen hålls aktiv för honom. Andersson (2000) menar att berättelsen ställer krav på de personer som finns i miljön runt eleven och att den också ska läsas vid varje tillfälle där den kan vara till hjälp. Berättelsen extralästes däremot inte en enda gång då pedagogerna ansåg att det inte behövdes. Hur detta har inverkat på resultatet är oklart. Efter fjärde gången vi läste berättelsen såg jag även skillnad i Adams sätt att bemöta mig. Hans inställning till att läsa berättelsen var nu till synes ännu mer positiv och om det berodde på själva läsningen av berättelsen, samtalen kring den, eller intresset jag visade för Adam är svårt att avgöra. Sammantaget kan jag ändå dra slutsatsen att berättelsen var ett stöd för honom under hela processen. Detta kan ses i relation till den sociala berättelsens syfte, nämligen att gagna eleven genom att fokusera på att beskriva, bekräfta och förstärka befintliga förmågor (Andersson, 2000). Om berättelsen istället hade använts utifrån vad Isaksson (2009) kallar för det individinriktade perspektivet, i syfte att tillrättavisa, så skulle den mycket väl kunnat få motsatt effekt då den sociala berättelsen inte får förknippas

med okunskap och misslyckanden (jmf Andersson, 2000). Det är dock osäkert om de positiva förändringarna enbart beror på arbetet med den sociala berättelsen då även andra faktorer i den omgivande miljön som inte rymts i dokumentationen kan ha inverkat på resultatet. Vilka faktorer det kan röra sig om är däremot ovisst.

En annan slutsats som jag kan dra utifrån resultatet är att det fungerade bättre att läsa den sociala berättelsen innan rasten. Det kanske kan ha att göra med att berättelsen på så sätt blev ännu mer verklighetsanknuten? Intentionerna kunde därigenom realiseras av Adam på ett annat vis när han hade strategierna färskt i minnet. Andersson (2000) påstår att läsningen bör ske inför varje tillfälle berättelsen kan vara till hjälp och i det här fallet var det en viktig utgångspunkt för att en förändring skulle bli mer påtaglig. Däremot anser jag att det var av vikt att viljan till att flytta tiden för läsningen fanns hos Adam innan vi genomförde förändringen. Att flytta tidpunkten för läsningen av berättelsen mot Adams vilja hade inte varit konstruktivt för någon då läsningen hade riskerat att tappa sitt syfte eller att utebli. Det räcker inte att viljan till förändring finns hos omgivningen. Den måste också komma från Adam själv eftersom hans vilja är den största framgångsfaktorn. Åtgärderna har inte syftat till att korrigera eller ”normalisera” i förhållande till ett visst målbeteende vilket Isaksson (2009) anser typiskt för ett individinriktat perspektiv.

Däremot har Adam, genom sitt agerande, av omgivningen ibland betraktats som avvikande i förhållande till skolans normer. Hur Adam identifierar sig med omgivningens uppfattningar har därför betydelse för resultatet då det påverkar hur han väljer att samspela i arbetet med den sociala berättelsen. En stor del av arbetet har därför även gått till att samtala med Adam om att berättelsen syftar till att hjälpa honom snarare än att anpassa honom till ett för omgivningen önskvärt beteende. Från att ha varit ytterst misstänksam och osäker på hur han skulle reagera inför läsningen av den sociala berättelsen, övergick han sedan till att berätta hur mycket dessa stunder har betytt för honom, bland annat genom den tänkvärda metaforen av ett vattenfall. Genom Adams sätt att uttrycka sig vid både läsningen av berättelsen samt utvärderingen av den, kan jag dra slutsatsen att bilderna i berättelsen har haft stor betydelse för hur han har tagit berättelsen till sig. Andersson (2000) menar att det för vissa är bilden som ”talar” vilket stämmer överens med utfallet av denna studie. Huruvida de fetstilta orden gjorde berättelsen lättare att förstå är dock oklart då Adam inte reagerade på dem vid själva läsningen. Meningstyperna som Adam verkade ha lättast att ta till sig var det som Andersson (2000) och Attwood (2008) kallar för direktiva meningar och kontrollmeningar. Kanske var det dessa meningar i den sociala berättelsen som bidrog till Adams framsteg?

Behovet av strategier till konstruktivt samspel är något som har funnits länge hos Adam och att åstadkomma stora förändringar över en tvåveckorsperiod har i detta fall knappast varit möjligt. Andersson (2000) och Kaland (2001) anser att berättelsen kan behöva användas under en längre tid innan det går att se positiva följder och om vi hade fortsatt att läsa berättelsen i ytterligare en till två veckor hade vi kanske fått ett annat resultat. Resultatet är heller inte generaliserbart då de sociala berättelserna enligt Andersson (2000) är individrelaterade. Det gör att jag inte kan bekräfta att metoden fungerar för alla utanför det autistiska spektrat. För att ytterligare öka kunskapen om hur metoden kan användas utanför det autistiska spektrat hade liknande typ av forskning i större omfattning kunnat bidra till mer generaliserbara resultat. Förslag för vidare forskning kan även vara att studera utfallet av att använda den sociala berättelsen under en längre tidsperiod eller att använda flera berättelser samtidigt. Under tiden som arbetet med den sociala berättelsen pågick uppkom även andra saker som hade kunnat behandlas i ytterligare en social berättelse. Dock har det inte funnits utrymme för att arbeta parallellt med flera olika berättelser i denna studie då tiden varit knapp.

Tiden har också varit en bidragande orsak till att de medverkande inte hade möjlighet att delta i studien i den omfattning som kanske skulle behövts.

I denna studie har jag visat på *ett* sätt gällande hur arbetet med sociala berättelser utanför det autistiska spektrat kan gå till. De didaktiska implikationerna kan därför tjäna som inspirationskälla till högskolor, yrkesverksamma lärare eller föräldrar då nya infallsvinklar ger upphov till nya idéer och därmed nya möjligheter. Studien visar att det är genom att fokusera på möjligheterna som förändring kan åstadkommas och en social berättelse som fokuserar på hinder och tillrättavisning kan få omvänd effekt då det förknippas med okunskap och misslyckanden. Goda relationer präglas av tillit och respekt vilket är en nödvändighet i arbetet med berättelsen som kan bidra till personlig utveckling hos individen såväl som omgivningen.

Att alla aktörer engagerar sig i arbetet med den sociala berättelsen är av stor betydelse för att nå positiva resultat. Även var, när och hur arbetet med detta arbete äger rum har betydelse för vilken grad av framgång som nås. Resultatet i denna studie visar att det i detta fall var viktigt med fasta rutiner där berättelsen lästes innan uppkomsten av den aktuella situationen. Den sociala berättelsen har ett brett användningsområde och är väldigt enkel att anpassa till den enskilda individen vilket gör metoden till *ett* relevant verktyg för pedagogisk differentiering. Den här studien kan förhoppningsvis ge ökad medvetenhet kring hur arbetet med sociala berättelser utanför det autistiska spektrat kan gå till och i bästa fall inspirera till vidare forskning kring arbetet med sociala berättelser.

Egna lärdomar

Att skriva detta arbete har varit en fantastisk resa. Jag har fått ovärderliga erfarenheter samtidigt som jag har fått möjlighet att ge stöd till någon som verkligen behöver det. Känslan av att ha vunnit Adams förtroende har betytt mycket för min personliga utveckling och är inget som går att läsa sig till i böcker. Erfarenheterna av aktionsforskning är något jag alltid kommer att bära med mig och ta vara på i min yrkesroll precis som erfarenheterna av narrativ dokumentation. Samtidigt har jag även fått kunskap om sociala berättelser som metod vilket har stärkt min uppfattning om att barn behöver visas tillrätta istället för att tillrättavisas.

Referenser

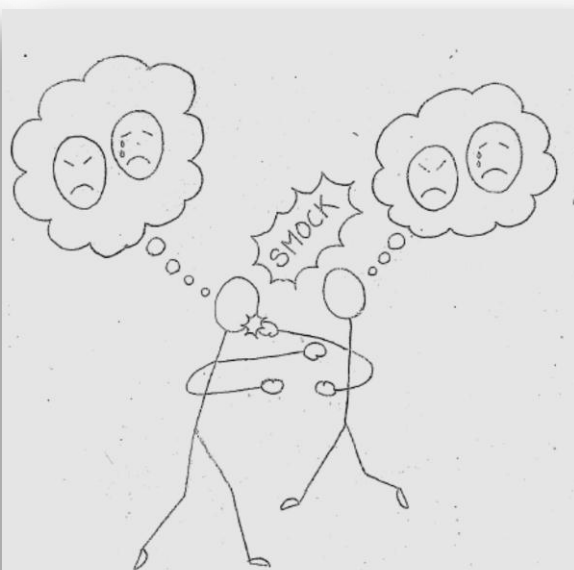
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2000). *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal*. Ängelholm: Andersson AB.
- Andersson, B. & Olsson, G. (2005). *Nycklar till professionella möten och individuella lärstilar*. Ängelholm: Andersson AB.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag* (Diss). Malmö: Malmö Högskola.
- Attwood, T. (2008). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura Bokförlag AB.
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Carlström, I & Hagman, L-P. (1995). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. (2:a upplagan). Göteborg: Akademiförlaget.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler: samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete* (Diss). Linköping: Linköpings Universitet.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Texas: Future Horizons.
- Hedegaard Hansen, J. (2011). *Narrativ dokumentation: en metod för utveckling av pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Hultén, P. Hultman, J. & Eriksson, L. T. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd* (Diss). Umeå: Umeå Universitet.
- Kaland, N. (2001). Sociala berättelser som arbetsmetod vid autism och Aspergers syndrom. I L. Andersson (red). *Sociala berättelser och seriesamtal: teori och praktik* (ss. 2-7). Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Kimber, B. (2009). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*. Malmö: Epago/Gleerups utbildning AB.
- Lindgren, A-C. (2009). Aktionsforskning i förskolan. Att synliggöra sammanhang. I A. Ahlberg (red). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (ss. 147-166). Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2004). *Aktionsforskning: om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds Universitet.

- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken: en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: kunskapsföretaget AB.
- Patel, R & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (2:a upplagan). Stockholm: Liber.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete: en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (red). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner* (ss. 13-30). Lund: Studentlitteratur AB.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå: Luleå tekniska högskola.
- Wennergren, A-C. (2008). *Elever som aktörer*. Grundskoletidningen 2 s. 10-15.

PÅ RASTEN



När vi har rast i skolan leker jag och många andra barn ute på skolgården. Jag tycker om att leka själv men jag tycker också om att leka tillsammans med andra.



När jag leker tillsammans med andra så händer det ibland att vi börjar bråka eller slåss. Vissa gånger är det på skoj men ibland gör vi det för att vi är osams om något. Att vara osams känns inte bra i kroppen för varken mig eller mina kompisar. Om någon lärare ser att vi bråkar eller slåss så brukar hon eller han försöka få oss att bli sams igen.

När jag leker med mina kompisar vill de att jag ska vara **snäll** mot dem och jag vill att de ska vara **snälla** mot mig. Då blir leken mycket roligare och så känns det bra i kroppen för både mig och mina kompisar. Jag kan vara snäll genom att försöka:

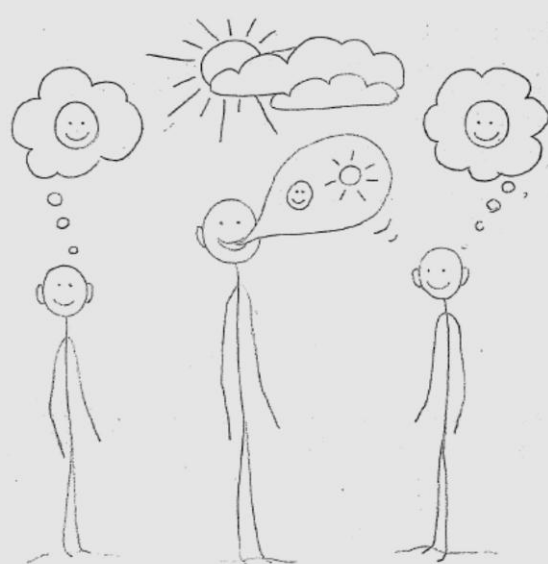
Lyssna på vad mina kompisar tycker och inte enbart göra det som jag själv tycker är roligast eller bäst.



Be om ursäkt när jag råkar säga något dumt eller göra någon illa även fast det kanske inte var meningen.



Sluta när någon ber om det.



Om jag lyssnar och är snäll mot mina kompisar så hoppas jag att de kommer att lyssna och vara snälla mot mig också. Det gör att vi får mycket mer tid över till att leka med varandra.

Det är roligt att leka!!!