



ÖREBRO UNIVERSITET
PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN

Sociala berättelser i praktiken

En studie om att använda sociala berättelser med elever i behov av särskilt stöd.

Marie Borglund

C-uppsats 2006:

Specialpedagogik C

Handledare:

Lazaro Moreno

C-uppsatser vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

Sammanfattning

Denna uppsats handlar om användandet av sociala berättelser utanför de autistiska spektra, som det sedan tidigare finns forskning om. Sociala berättelser är små korta berättelser som skall vara skrivna i första person och som syftar till att skapa förståelse kring en social situation. De syftar också till att ge stöd för att ändra ett visst beteende som berör en viss social situation. En social berättelse kan vara skriven med illustrationer, innehålla endast text eller endast innehålla bilder. Detta för att möta den berörda individen där dess förståelse finns.

Den svenska forskningen om detta ämne är begränsad, vilket leder till min uppsats. Jag vill visa på användandet av sociala berättelser utanför autismspektra. Aktionsforskning har jag funnit som lämplig metod, eftersom jag haft tillträde till forskningsarenan som lärare i olika skolor. I mitt insamlande av material har Birgitta Anderssons bok *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal* (2000) varit vägledande. Birgitta Andersson är den som har introducerat användandet av sociala berättelser i Sverige. Mitt empiriska material har insamlats från tre olika fall där eleverna varit i olika situationer, haft olika förutsättningar, befunnit sig i olika åldrar och deras problembild har sett olika ut.

Effekten av de tre använda sociala berättelserna har delvis varit måluppfyllande, och slutsatsen är att sociala berättelser kan användas utanför de autistiska spektra som det tidigare forskats kring. Jag anser att sociala berättelser är ett verktyg som kan användas som problemlösare i många situationer och med stor mångfald hos användarna.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1. <i>PROBLEM</i>	2
1.2. <i>SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGA</i>	2
1.3. <i>DISPOSITION</i>	3
2. TEORETISK BAKGRUND	3
2.1. <i>SOCIALA BERÄTTELSE, VAD ÄR DET?</i>	3
2.2. <i>ETT EXEMPEL PÅ HUR MAN KAN GÅ TILLVÄGA FÖR ATT ANVÄNDA SOCIALA BERÄTTELSE</i>	5
2.3. <i>VARIATIONEN I SOCIALA BERÄTTELSERS TILLÄMPNING</i>	8
3. METOD	11
3.1. <i>BESKRIVNING AV METOD</i>	11
3.2. <i>TILLVÄGAGÅNGSSÄTT</i>	14
3.3. <i>ANALYSMETOD</i>	16
3.4. <i>MILJÖ/KONTEXT</i>	17
3.5. <i>RESULTATETS GILTIGHET</i>	18
4. RESULTAT	19
4.1. <i>FALL 1</i>	19
4.1.1. <i>Elevers problembild</i>	20
4.1.2. <i>Målet med den sociala berättelsen</i>	21
4.1.3. <i>Skrivandet av den sociala berättelsen</i>	21
4.1.4. <i>Tillvägagångssätt med den sociala berättelsen</i>	22
4.1.5. <i>Den sociala berättelsens effekt</i>	23
4.2. <i>FALL 2</i>	23
4.2.1. <i>Elevers problembild</i>	24
4.2.2. <i>Målet med den sociala berättelsen</i>	25
4.2.3. <i>Skrivandet av den sociala berättelsen</i>	25
4.2.4. <i>Tillvägagångssätt med den sociala berättelsen</i>	25
4.2.5. <i>Den sociala berättelsens effekt</i>	26
4.3. <i>FALL 3</i>	27
4.3.1. <i>Elevers problembild</i>	27
4.3.2. <i>Målet med den sociala berättelsen</i>	28
4.3.3. <i>Skrivandet av den sociala berättelsen</i>	28
4.3.4. <i>Tillvägagångssätt med den sociala berättelsen</i>	29
4.3.5. <i>Den sociala berättelsens effekt</i>	31
5. DISKUSSION	31
5.1. <i>METODDISKUSSION</i>	34
5.2. <i>SLUTSATS</i>	35
6. REFERENSER	37
BILAGA 1	
BILAGA 2	
BILAGA 3	

1. INLEDNING

Som specialpedagog i dagens skola har man inte enbart ett ansvar för barns lärande, utan man har även i regel ett ansvar för att utgöra ett stöd för barn i behov av särskilt stöd i all verksamhet som ryms inom skolans värld. För specialpedagoger och andra pedagoger inom skolan finns det en stor mängd metoder och tekniker som fungerar som verktyg för att kunna stödja och bidra till att barn i behov av särskilt stöd tillsammans med specialpedagoger och andra pedagoger når de resultat som önskas.

Trots att det finns flera väl accepterade metoder och tekniker som används i skolan, innebär det inte att det är tillräckligt. Arbetet kring att utveckla och förfinas existerande tekniker pågår kontinuerligt, både inom forskning men även inom det praktiska området. Birgitta Andersson (2000) är en svensk specialpedagog, som bidragit till ett sådant arbete. Birgitta Andersson är en av dem som till svensk specialpedagogisk praktik har fört in begreppet sociala berättelser. Sociala berättelser handlar om att medvetengöra en alternativ strategi för eleverna att hantera olika sociala situationer. Beteckningen *Sociala berättelser* kom ursprungligen från en pedagog vid Jenison Public Schools i Jenison, Michigan, Carol Gray (Moore, 2004; Rust & Smith, 2006). Även om Gray skapade ett nytt namn är sociala berättelser ett arbetssätt som inte känns helt främmande för många pedagoger inom vår svenska skola. Andersson (2000) har i sin bok lyft fram flera situationer där sociala berättelser kan fungera som verktyg och metod för specialpedagoger och andra pedagoger att möta och vägleda barn och ungdomar med neuropsykiatriska funktionshinder.

Internationellt har Carol Grays beskrivning av sociala berättelser haft en relativt omfattande tillämpning och det finns flertalet vetenskapliga artiklar som redovisar erfarenheter och tillämpningar på användande av sociala berättelser. I den vetenskapliga litteratur som berör sociala berättelser och redovisar deras tillämpning, finns det ett tydligt forskningsfokus: studier där sociala berättelser använts i arbete med barn och ungdomar som diagnostiserats inom det autistiska spektrat (i ex. Barry & Burlew 2004, Bledsoe, Myles, & Simpson 2003, Myles & Simpson 2001, Rowe 1999, Rust & Smith 2006)

Andersson (2000) lyfter fram tillämpningar av sociala berättelser som jag tidigare nämnt, där hon även inkluderar de barn och ungdomar som har andra neuropsykiatriska funktionshinder än Autism, såsom Aspergers syndrom, Tourettes syndrom, Damp och ADHD. Vid sökning i vetenskapliga databaser visas en tydlig bild; det finns väldigt liten forskning gjord kring användande av sociala berättelser utanför det autistiska spektrat. Denna begränsning av vetenskapliga studier kring sociala berättelser i andra situationer får anses utgöra inledning på det problem som är grunden i denna uppsats.

1.1. Problem

Erfarenheter av och kunskap om hur sociala berättelser kan användas och vari metodens begränsningar ligger, när det gäller arbete med autistiska barn är begränsad, trots att det finns flera exempel på andra tillämpningsområden. Dock är ett autistiskt fokus mycket märkbart vid sökning i akademiska databaser. Det kan därför anses som motiverat att öka kunskapen kring tillämpningar och effekter av användningen av sociala berättelser för elever med andra diagnoser än autism, men även för icke diagnostiserade barn, som är i behov av särskilt stöd på grund av rena sociala svårigheter. Jag kan dock se en begränsning av sociala berättelser då jag inte anser att de är applicerbara på alla barn eller all problematik, vilket jag senare kommer att återkomma till. Då det är svårt att finna forskning kring sociala berättelser från Sverige, bedöms detta vara ytterligare ett skäl till vidare forskning, eftersom en stor del av huvudsyftet med sociala berättelser handlar om att förändra ett beteende till en "normal" och av samhället accepterad nivå (Andersson 2000). Det normala har ofta en kulturell prägel och det som bedöms som normalt i Sverige är inte med automatik normalt i andra kulturella sammanhang.

1.2. Syfte och forskningsfråga

Syftet med denna uppsats är att öka kunskapen kring effekten och användningen av sociala berättelser för barn i behov av särskilt stöd genom att utvärdera metoden i praktiken.

Den forskningsfråga som väglett denna uppsats har varit:

Hur kan sociala berättelser användas av specialpedagoger och andra pedagoger i vår svenska skola i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd?

Resultatet från denna uppsats är avsett att utgöra ett kunskapsbidrag i hur sociala berättelser kan användas i arbete med barn, som inte är diagnostiserade eller inte uppvisar tydliga autistiska drag. Den grupp som denna uppsats i första hand vänder sig till är specialpedagoger och andra pedagoger som i sin verksamhet är i behov av ytterligare verktyg för sitt arbete med barn och ungdomar i behov av särskilt stöd. Uppsatsen avser även att vara ett vetenskapligt bidrag till utvecklande av sociala berättelser som ett verktyg för arbete med barn i behov av särskilt stöd.

1.3. Disposition

Denna uppsats har följande disposition. I nästkommande kapitel presenteras en teoretisk bakgrund kring sociala berättelser som begrepp, och jag beskriver hur man kan använda sociala berättelser, kunskap som är nödvändig för att förstå denna uppsats studie och det resultat som presenteras. Kapitlet belyser också olika vetenskapliga studier där sociala berättelser använts vilket visar på en bredd men även på problem vid användning av sociala berättelser. Efter det teoretiska kapitlet beskrivs vald metod för denna uppsats, där metodvalet diskuteras, beskrivning av studiens genomförande och i vilka miljöer som studien har bedrivits. Därefter presenteras resultatet från själva studien i ett eget kapitel, som efterföljs av en diskussion och fördjupad analys av resultaten. Det sista kapitlet avslutas med en slutsats och förslag på vidare forskning.

2. TEORETISK BAKGRUND

Här kommer jag först teoretiskt gå igenom vad sociala berättelser är, följt av en praktisk beskrivning av hur man kan använda sociala berättelser. Därefter följer en presentation av olika tillämpningar av sociala berättelser.

2.1. Sociala berättelser, vad är det?

Sociala berättelser har fått sitt vetenskapliga ursprung från, som jag tidigare nämnt, Carol Gray. Sociala berättelser är små korta berättelser som skall vara skrivna i första person och som skall syfta till att personer skall förstå en social situation och som också skall syfta till att ge stöd för att ändra ett visst beteende som berör en viss social situation (Rust & Smith 2006, Toplis & Hadwin 2006). Sociala berättelser har i sitt ursprung en ambition att hjälpa elever med olika autistiska diagnoser (se t ex Myles &

Simpson 2001, Rust & Smith 2006, Toplis & Hadwin 2006). I Sverige har Birgitta Andersson (2000) bidragit till att sociala berättelser fått en viss spridning. Andersson (2000) menar att sociala berättelser som sådana går att använda på en mängd olika neuropsykiatriska diagnoser. Enligt Andersson (2000) är sociala berättelser ett pedagogiskt redskap för:

- personer som har svårt att fullt ut förstå den verbala kommunikationen
- personer som behöver stimulera flera sinnen för att förstå
- personer som behöver nedskrivna levnadsregler eller strategier för att komma ihåg

Med pennan som hjälpmedel kan man;

- logiskt bygga upp tankar
- förtydliga situationer
- konkretisera
- bearbeta och reflektera så att nya beteenden eller tillvägagångssätt kan förstås, prövas och läras in. (Andersson 2000, s 5)

Idén bakom sociala berättelser är att man med hjälp av skriften och i samförstånd med den enskilde personen skall kunna förklara vissa situationer som kan uppfattas som abstrakta och svårbegripliga för den enskilde personen. Mångfalden i användningsområdet av sociala berättelser är stor enligt Andersson (2000), och de kan användas både för att förklara situationer, skeenden, beteenden och känslor och hjälpa till att förändra ett beteende. I arbetet med sociala berättelser syftar man till att hjälpa den enskilde personen med just det abstrakta, det som är svårt att enbart med ord beskriva. En social berättelse kan se ut på många olika sätt, detta beroende på vilken förståelsenivå den enskilda personen befinner sig på. Om personen har behov av visuellt stöd, är det fullt möjligt att utforma den sociala berättelsen med bildstöd eller enbart med bilder. Om det tvärt om är så att den enskilda personen upplever bilder som avledande och ibland missvisande, används såklart inte bilder i den sociala berättelsen. Det viktigaste är att den sociala berättelsen är individanpassad. Andersson (2000) är tydlig med att den som skriver en social berättelse måste ha kunskap om det funktionshinder som personen som man skall hjälpa har, likväl som det är viktigt att ha kunskap om den enskilde personen i fråga. Dessa båda faktorer ger en god förutsättning för att man också skall veta vad det är för situation som behöver beskrivas i en social

berättelse, en situation som personen har svårt att hantera och som är prioriterat att arbeta med. Andersson (2000) beskriver vidare att det i regel är individer i personens närhet som hjälper till att identifiera ett behov. Det kan vara lärare och/eller föräldrar som tillsammans identifierar en svårbemästrad situation som den enskilde personen i fråga inte bemästrar. Det finns en subjektiv bedömning av ett "normalt" beteende, eller bättre beskrivet ett idealt beteende som eftersträvas. En social berättelse skall vara enkel att förstå för den som den är gjord för, och därför är kunskaper om och kring den enskilde personen för vilken den sociala berättelsen är gjord väldigt viktig, där självfallet mental mognad och ålder spelar in (Rowe 1999).

Sociala berättelser bygger på fyra olika typer av meningar: deskriptiva, perspektiva, direktiva och bekräftande meningar (Andersson 2000, Toplis & Hadwin 2006). De deskriptiva meningarna ger information om situationen i fråga och eventuella ytterligare personer som är inblandade i situationen. Perspektiva meningar syftar till att lyfta fram reaktioner hos den berörda personen och andra människor i den beskrivna situationen. Direktiva meningar handlar om att ge stöd och direktiv till hur personen skall agera för att kunna hantera situationen på det önskvärda sättet. Bekräftande meningar syftar till att lyfta fram de föreslagna verktyg som personen kan komma behöva för att klara av situationen. De bekräftande och avslutande meningarna syftar också till att ge en positiv minnesbild hos personen. P.S. Moore (2004) hänvisar, som många andra, till Grays råd att på varje direktiv mening skall det vara två till fem deskriptiva och perspektiva meningar. Detta för att ge en balans i den sociala berättelsen. Det finns till och med tillfällen då de direktiva och de bekräftande meningarna utesluts helt och hållet, för att det räcker med att göra den enskilda personen medveten om situationen utan att direkt vägleda honom/henne i ett nytt beteende.

2.2. Ett exempel på hur man kan gå tillväga för att använda sociala berättelser

I denna uppsats, som jag redan nämnt, och framför allt i den studie som ligger bakom mitt arbete, har Andersson (2000) varit den teoretiska ledsagaren. Därför är det relevant att jag teoretiskt beskriver hur Andersson (2000) förklarar att användandet av sociala berättelser skall gå till:

Det viktigaste är att varje social berättelse är helt och hållet personlig. Det är inte möjligt att använda en social berättelse till flera personer. Den sociala berättelsen skrivs alltid i jagform och den handlar om *mig* och *jag*. Det är viktigt att den sociala berättelsen påvisar både den enskilda personens uppfattning av situationen och tillika de personer som finns i omgivningen runt om den enskilda personen. För att den sociala berättelsen ska tillföra den enskilda personen mesta möjliga är det viktigt, anser Andersson (2000), att observera både personen och situationen noga. Det är också viktigt att klargöra målet och vad som krävs för att nå dit. Hela den sociala berättelsen ska upplevas som positiv och möjlig att genomföra, detta även fast det är en förändring som är målet. I de deskriptiva meningarna ska en objektiv syn ges på situationen utan att någon värdering läggs åt det ena eller det andra hållet. Perspektiva meningarna utformas såklart med en viss subjektivitet, eftersom det handlar om hur en situation upplevs av den enskilda personen och av omgivningen. Med de direktiva meningarna är tanken att vägleda den enskilda personen till ett mer fungerande beteende eller reaktion, och att motivera varför det fungerar bättre. De bekräftande, eller kontrollerande meningarna som Andersson (2000) väljer att kalla dem, ska ge den sociala berättelsen ett positivt slut som förstärker förändringen. Andersson (2000) poängterar också att det är viktigt att inte använda direktiva meningar med *inte*, *aldrig* eller *alltid* eftersom dessa ord kan upplevas som negativa, definitiva och svåra att leva upp till.

Nedan visar jag på ett eget exempel hur en social berättelse kan utformas. Den här berättelsen är till för en pojke som har svårt att koncentrera sig i klassen, då han är mycket mån om uppmärksamhet från en speciell klasskamrat. Detta medför att han har svårt att hänga med under lektionen och att han ofta stör i klassen, eftersom han ofta bara säger saker rakt ut i sammanhang som vi andra i klassrummet inte befinner oss i.

Jag ska tänka på mig själv i klassrummet

När vi har lektion på skolan är vi åtta personer i klassrummet tillsammans med läraren. Det kan bli rätt mycket ljud om alla ska prata samtidigt. Vi är väldigt olika varandra som individer och det är bra. Alla är olika och har olika sätt att uttrycka sig både med ord och med gester.

Jag är på ett sätt och mina klasskamrater är på ett annat sätt.

Lasse har ett sätt som är väldigt olikt mitt sätt. Jag tycker att

Lasse är häftig därför vill jag gärna att han ska tycka om mig.
Lasse säger ofta coola saker och uppför sig coolt.

När jag hela tiden måste kolla om Lasse ser och hör vad jag säger och gör glömmer jag bort att lyssna på läraren. Jag stör också de andra för att jag pratar rätt ut utan att veta om det är någon annan som pratar just då. Jag vill att Lasse ska skratta åt mina skämt hela tiden. Det kan bli väldigt störande eftersom jag inte hänger med i den gemensamma diskussionen och jag hör inte vad läraren eller de andra i klassen säger.

Jag ska lära mig att bara bry mig om mig själv och följa med på lektionen. Jag kan prata med Lasse på rasterna istället. Det är ganska oviktigt om Lasse tycker att jag är häftig för jag vet själv att jag duger som jag är och jag behöver inte göra till mig för att vara omtyckt.

Om jag följer med mer på lektionerna missar jag inget viktigt och jag kan koncentrera mig mycket bättre. Det blir också lugnare i klassen om jag tillsammans med mina klasskamrater lär mig att lyssna på alla i klassen och jag ska försöka att lyssna färdigt tills det är min tur att prata.

Detta är ett exempel på hur en social berättelse kan se ut. Inledningsvis kommer de deskriptiva meningarna där fakta om klassrumssituationen tas upp för att sedan följas av de perspektiva meningarna angående pojakens fascination av Lasse och hans manér. Här beskrivs också att det finns andra i klassrummet som reagerar på pojakens beteende och blir störda av det. De direktiva meningarna både stärker pojakens egen individ genom att bekräfta honom som person, att han ska vara stolt över sig själv och de visar också på att han måste försöka ändra på sitt beteende i klassrummet. Den här sociala berättelsen avslutas med kontrollmeningar som förklarar hur lyckad situationen blir, om pojken följer det som rekommenderades i den sociala berättelsen.

Nedan kommer jag att visa på olika tillämpningar av sociala berättelser för att exemplifiera det spektrum som sociala berättelser har använts i.

2.3. Variationen i sociala berättelsers tillämpning

Sedan sociala berättelser började användas både i forskning och i praktik har dess användningsområde blivit bredare. Rachel Toplis och Julie Hadwin (2006) har använt sig av sociala berättelser i syfte att förändra beteendet hos fem elever under skollunchen. I deras forskning blev användandet av sociala berättelser lyckosamt för tre av barnen, medan de andra två inte förändrade sitt beteende alls. Dock visar inte studien om de följer upp varför sociala berättelser hos de två barnen inte gav önskvärda resultat. Vad studien ändå visade på var att pedagogerna som såg eleverna i lunchsituationerna inte hade uppfattat de två eleverna, där sociala berättelser ej gav en förändring, som problematiska i sitt beteende under luncherna.

Begreppet sociala färdigheter lyfts fram av Dianne Gut och Stephan Safran (2002) och definieras som den kognitiva funktion som en person använder sig av i möten med andra människor och situationer, vilket kan vara både verbalt och icke verbalt beteende. Enligt Gut & Safran (2002) är sociala färdigheter och social kompetens två begrepp som används då man diagnostiserar personer som har någon form av handikapp. Vissa personer, till exempel personer med autistiska diagnoser, kan nämligen uppvisa brister i sina sociala färdigheter och i sin sociala kompetens i samvaro med andra människor. Enligt Gut & Safran (2002) är sociala berättelser ett ypperligt verktyg för att nå önskvärda sociala färdigheter, vilket också är fallet för vad som benämns kooperativa lärandegrupper (Gut & Safran 2002).

P.S. Moore (2004) beskriver hur sociala berättelser har använts på en pojke som uppvisade svårigheter med inläring, samtidigt som hans föräldrar hade stora svårigheter att få honom att sova. Bl.a. tog nattningen på kvällen mellan en till två timmar, och han vaknade flera gånger under natten och ville ha olika saker som tex. mjölk. Pojkens bakomliggande önskan var enbart att sova i sina föräldrars säng. Fick pojken inte som han ville, blev han aggressiv och skrek tills föräldrarna gick med på hans begäran. Som följd av att han sov dåligt, så var han givetvis påverkad under sin vakna tid, vilket också påverkade hans lärandeförmåga. Användandet av sociala berättelser i detta fall var framgångsrikt. Moore (2004) är dock tydlig med att påtala att sociala berättelser fungerar olika för olika personer och det är viktigt med en individuell anpassning. Kunskap om individen och om det problem som föranleder en användning

av sociala berättelser är nödvändig. Moore (2004) lyfter också fram hur sociala berättelser faktiskt kan användas av föräldrar som ett hjälpmedel för att kunna kommunicera med sitt barn i svåra situationer, och om ett beteende måste ändras. Moore (2004) kritiserar dock delvis sociala berättelser, eftersom strävan är att förändra ett beteende till en accepterad norm, vilket innebär att acceptansen för avvikande beteenden implicit minskar.

Rebecca Bledsoe *m fl* (2003) har tillämpat sociala berättelser i en studie där en 13 årig pojke som diagnostiserats med Asperger syndrom, hade svårigheter att fungera under måltidssituationer. Användandet av sociala berättelser var mycket framgångsrik i avseende av att pojken klarade av måltiderna bättre och att tidigare problematiska beteenden avtog. Det som beskrivs i studien som Bledsoe *m fl* (2003) genomfört och som var gemensamt för de övriga beskrivna studierna, var vikten av att skaffa sig en god kunskap om den enskilde personen i fråga och även av det beteende som önskas förändras. Forskarna tillbringade tid i matsalen för att förstå vad lärare och vuxna i den 13-åriga pojkens närhet ansåg vara problematiskt. Att skaffa sig denna grundläggande kunskap om individen och dess behov tillsammans med själva problemområdet är grundläggande vid arbete med sociala berättelser. Vikten av att samla på sig kunskap om personen som man skall använda sociala berättelser med beskriver också Carol Rowe (1999). I Rowes (1999, s 13) artikel beskrivs den process kring kunskapsinhämtning som följer:

- Först identifierade man den sociala situation som var problematisk för den enskilde person i vilken man önskar tillämpa sociala berättelser tillsammans med. I den av Rowe (1999) beskrivna studien hade detta område identifierats av skolpersonal.
- Forskarna intervjuade sedan vuxna som var i personens sociala närhet för att förstå personens beteende ytterligare.
- Man lyfte fram och identifierade vad som tidigare hade gjorts med avseende på behandling med personen i studien.
- Forskarna observerade själva den identifierade problemsituationen.
- Slutligen intervjuades personen själv för att se hur han upplevde situationen.

Dessa steg låg till grund för utformningen av själva sociala berättelsen och för att förstå individen och hans kontext.

I många praktiska användningsområden av sociala berättelser strävar praktiker och, från ovan refererade studier, forskare till att förändra ett beteende som inte är önskvärt eller socialt accepterat. Precis som Moore (2004) lyfte fram så finns det en fara att man i användning av sociala berättelser försöker förändra ett beteende bara för att det skall passa i en kulturellt accepterad norm. Brenda Myles och Richard Simpson (2001) försöker i sin artikel beskriva vad det är för sorts normalt beteende som man egentligen eftersträvar. De kallar det "hidden curriculum" vilket, i deras studie, fritt översatt skulle bli de sociala färdigheterna personer lär i sociala interaktioner. De försöker att sätta ord på sådan kunskap om socialt beteende, som de flesta lär sig under sin uppväxt i samspel med andra människor både i hemmet, skolan och under fritidsaktiviteter. Myles & Simpson (2001) beskriver att sådant man får och inte får göra inte alltid är sådant man lär ut, utan sådant som man som individ ändå lär sig. Personer med Aspergers syndrom har i regel svårigheter att fånga och lära sig dessa icke uttalade kunskaper om hur man beter sig socialt och vad man får och inte får göra. Mycket av sådan kunskap förmedlas mellan människor med hjälp av kroppsspråk vilket de flesta med Asperger syndrom har svårt att tolka och förstå. Myles & Simpson (2001) menar att sociala berättelser är ett ypperligt verktyg för att lära ut de, av allmänheten, förväntade sociala färdigheter, eftersom man där kan bryta ned det som sker till mindre delar och reflektera över det.

Som samtliga refererade studier ovan visar på är användandet av sociala berättelser väldigt person- och individberoende. Att dra generaliserbara slutsatser av enskilda studier, som grundar sig på studiespecifika erfarenheter är svårt, och vikten av att kunna se och tolka effekten av användandet av sociala berättelser är påkallat (Rust & Smith 2006). En svårighet som Jonathan Rust och Ailsa Smith (2006) lyfter fram är att det är svårt att finna gemensamma problembilder bland autistiska barn från den forskning som presenterats där sociala berättelser använts. De menar att sociala berättelser fungerar på individer, men att det utifrån publicerad forskning inte med automatik går att säga att sociala berättelser är användbara för autistiska barn generellt. Rust & Smith (2006) menar att det är viktigt att effekten och användbarheten av sociala berättelser måste

tolkas i någon form. De menar att tidigare forskning har haft ett för stort fokus på den enskilda individen och inte generellt för en diagnos.

3. METOD

I detta avsnitt beskrivs genomförandet av den undersökning som ligger till grund för denna uppsats.

3.1. *Beskrivning av metod*

Denna uppsats har haft en kvalitativ ansats där tyngdpunkten har varit ett tolkande perspektiv (interpretativ), där jag som forskare utifrån mina data skall dra slutsatser och tolka de skeenden som min empiri ger mig (Starrin & Svensson, 1994). Enligt Pål Repstad (1999) och Göran Wallén (1996) är kvalitativa metoder lämpade för att användas då företeelser och skeenden skall förstås och begripliggöras. Ett tolkande perspektiv är basen i till exempel hermeneutik (Svensson & Starrin 1994) och även i Grounded Theory (Strauss & Corbin 1998).

Denna uppsats bygger på vad som Wallén (1996) och Judith Bell (2000) beskriver som aktionsforskning, där det som studeras inte hade kommit till stånd utan forskarens medverkan. Bell (2000) beskriver aktionsforskning som den forskning som bedrivs där läraren är forskare, och där denne lärare identifierat ett problem i sitt arbete som kan behöva utvärderas och studeras ytterligare. Det som karakteriserar aktionsforskning är att denna forskning inte separerar forskning och genomförande av de resultat som forskningen ger för att lösa ett problem (Wallén, 1996). I aktionsforskning tar forskaren en aktiv del i en problemlösning och genom denna process samlas data och slutsatser dras kontinuerligt för att förbättra problemlösningen. I aktionsforskning är själva forskningsprocessen viktig att beskriva, då den är lika mycket värd som själva resultatet (Wallén 1996). Både Bell (2000) och Wallén (1996) beskriver aktionsforskning mer som ett angreppssätt än en egentlig metod. I denna uppsats har ändå aktionsforskning setts som en metod, även om det finns likheter med fallstudier. Enligt Wallén (1996) är just fallstudier överlappande med aktionsforskning då båda teknikerna utgår från verkliga ”fall”. Den empiri som ligger till grund för denna uppsats har således samlats genom tre fall där sociala berättelser har använts på två olika skolor. Jag har som

forskare tagit aktiv del i tre aktionsforskningsprocesser, men jag har även i samband med uppsatsarbetet tagit ett steg tillbaka och analyserat den empiri som processerna gett ur ett distanserat perspektiv som bättre överensstämmer med fallstudier (Wallén 1996, Yin 2003).

Valet att genomföra aktionsforskning ligger i just den bakomliggande problematiken kring hur sociala berättelser kan användas för andra målgrupper än barn med autistiska diagnoser. Erfarenheterna är begränsade och därför anser jag att aktionsforskningen är lämplig. Just att i en process kunna utvärdera sociala berättelser och ur processen dra lärdomar som genererar ny kunskap kring användande av sociala berättelser är menar jag viktigt. Att studera andra personer som använder sociala berättelser, och att intervjua barn i, vad då kallades, mellanstadiet hur de upplever sociala berättelser bedömdes inte ge en rättvis bild av användbarheten av sociala berättelser, vilket också Wallén (1996) lyfter fram som ett argument för val av aktionsforskning. En fara med aktionsforskning enligt Wallén (1996) är av etiska art, då man får en närhet till det man forskar kring. Aktionsforskning är en forskning där handlingen inte går att separera från forskningen, inte heller att skilja forskaren från det forskningen berör (Grundy, 1994). Det som bl.a. karaktäriserar aktionsforskning enligt Wallén (1996) är just att en händelse (action) initieras, vilket i denna forskning har varit användande av sociala berättelser. Även om min forskning inte hade genomförts skulle aktionen ändå ha skett och sociala berättelser ha använts på dessa elever. Det hade varit ett beslut som tagits i samråd med kollegor på de två aktuella skolorna. Genomförandet kan därför ses som en naturlig del i lärprocessen för mig och mina kollegor i läraryrket. Lämpligheten och populariteten att använda aktionsforskning i läraryrket kan också beskrivas på det sätt Jane Zeni (1998) gör. Hon säger, väldigt förenklat, att aktionsforskning syftar till att förbättra/utveckla ny kunskap åt läraren medan traditionell forskning ofta syftar på att förbättra/utveckla ny kunskap åt någon annan.

Uppsatsen och dess bakomliggande forskningsansats är induktiv, då de data som jag har samlat in under genomförandet av dessa tre sociala berättelser har analyserats och ur dessa har jag försökt finna sådant som kan generera slutsatser (Wallén 1996).

Kvalitativa metoder har av flera forskare kritiserats som ovetenskapliga. Kritiken har ofta handlat om svårigheten i att erhålla generaliserbara resultat, att undersökningens

resultat inte är pålitliga och att det finns brister i giltigheten i själva undersökningen. Begreppen generaliserbarhet, validitet och reliabilitet är sådana som ofta nämns kring diskussion kring begreppet vetenskaplighet (Kvale 1997). Objektivitet är också ett begrepp som brukar användas. Om ett resultat är generellt är det också möjligt att applicera det på en större population vilket ger en hög reliabilitet. Reliabilitet handlar om den valda forskningsmetoden eller instrumentet är sådant att forskningen skall kunna repeteras och ge samma resultat. Reliabilitet handlar därför indirekt om jag som forskare har valt rätt forskningsmetod eller forskningsinstrument. Validitet handlar om huruvida jag som forskare har valt ett instrument som verkligen studerar det som det avser. Jag kan med andra ord ha en reliabel metod men med låg validitet (Bell 2000, Guba & Lincoln 1989, Wallén 1996). Objektivitet handlar om att forskaren skall hålla sig objektiv till sitt arbete och att forskningen skall vara fri från skevheter (bias) och förutfattade meningar (Guba & Lincoln 1989). I kvalitativ forskning, som denna uppsats är, är dessa begrepp inte alltid fullt applicerbara, då de har sin grund i kvantitativ forskning. Dock är metoden i denna uppsats vald för att kunna ha både en hög reliabilitet och validitet.

Egon Guba och Yvonna Lincoln (1989) har tagit fram alternativ för hur man skall kunna diskutera validitet, reliabilitet och objektivitet i kvalitativ forskning. De presenterar transfererbarhet (transferability) som en ersättning till validitet eller generaliserbarhet. Transfererbarhet handlar om möjligheten till att använda alla eller delar av den kvalitativa forskningens resultat i en annan kontext. Pålitlighet (egen översättning av dependability) är ersättning för reliabilitet. Detta koncept handlar om att man som forskare är tydlig med att beskriva hela forskningsprocessen med sådan detaljrikedom, att läsaren kan följa varje steg i processen och förstå varför vissa beslut togs. Överensstämmighet (egen översättning av conformability) handlar om att inom kvalitativ forskning förhålla sig till objektivitet. Det kan vara svårt att förhålla sig objektiv i kvalitativ forskning och därför är eftersträvan att vara neutral. Genom att i sin text vara tydlig med att de resultat som man presenterar endast har sin grund i den samlade data, och att denna koppling är möjlig att följa, så är det möjligt att värdera detta för en läsare. Det är dock viktigt att kvalitativ forskning har svårt att vara objektiv i sin natur, då beslut tas grundade på subjektiva val. Däremot tolkar jag Guba & Lincoln (1989) som att de inte tar strid i frågan om det går att vara objektiv. Det som deras

begrepp conformability syftar till är att skapa en transparens i forskarens arbete, där eventuell subjektivitet framgår och kan värderas av läsaren. I Guba & Lincoln (1989) framgår det att en tydlighet i vad man som forskare har gjort, hur man gjort det och vad som legat till grund för de beslut man fattat under forskningsprocessen gör att ökar kvaliteten i forskningen. Detta är något som jag försökt följa i denna uppsats.

Aktionsforskning har svårt att ge generaliserbara resultat samtidigt som det i aktionsforskningen, som jag tidigare nämnt, inte är resultaten i sig utan snarare processen, hur jag genomfört studien, som är viktig (Wallén 1996). I denna uppsats har jag därför strävat efter att vara tydlig med att beskriva processen, miljön och min egen roll inklusive förförståelse med syfte att läsaren skall kunna bedöma forskningen och de slutsatser jag dragit från denna. Margot Ely, Margaret Anzul och Carl Liungman (1993) beskriver att en av de stora svårigheter som forskare ställs inför är inträde på arenan, där forskningen skall genomföras. För mig har detta inte varit ett problem, då jag genomfört datainsamlingen för denna forskning som ett led i min yrkesutövning. Det finns naturligtvis också faror med att genomföra forskning i en bekant miljö vilket Repstad (1999) också beskrivit. Men Repstad (1999) tydliggör också att detta inte skall hindra en forskare, om skälen till att genomföra forskningen är god. I mitt fall var avsikten att under en längre tid utvärdera och använda sociala berättelser på elever, vilket då medförde att närheten till forskningsarenan var en förutsättning. Jag har under hela denna forskningsprocess varit medveten om den risk som finns i att forska i en känd miljö, och denna medvetenhet har varit nödvändig för att kunna särskilja profession från forskning. Genom att vara medveten om den risk det finns kring forskning i en känd miljö, har jag regelbundet påmint mig om vikten av att resultaten skall ha sin grund i data och inte i min förförståelse. Det senare är nödvändigt för att mina resultat skall kunna bedömas som trovärdiga. En kontinuerlig diskussion av resultat med kollegor och andra forskare i min närhet har hjälpt mig i denna process med syfte att höja kvaliteten på forskningsresultaten.

3.2. Tillvägagångssätt

Här kommer jag att beskriva hur aktionsforskningen genomförts rent praktiskt, så att andra kan få förståelse för hur arbetet har gått tillväga. Jag kommer även att i nästa avsnitt, analysmetod, återkomma till delar av tillvägagångssättet då de ibland flyter

samman. I redovisning av aktionsforskning är det viktigt att beskriva forskningsprocessen vilket kommer att göras här.

I arbetet med att utforma de sociala berättelserna har jag, som jag redan nämnt, i denna uppsats utgått från Andersson (2000) och det hur hon beskriver att arbetet med sociala berättelser skall gå till. Jag kommer i detta delkapitel att beskriva arbetet innan, under och efter genomförandet av användningen av sociala berättelser. Själva framtagandet av sociala berättelser för var och en av de tre eleverna kommer att återges i resultatkapitlet, då utformandet av dessa är väldigt individuella och passar bättre att redovisas där eleven och dennes problem beskrivs.

Som Andersson (2000) och flera forskare poängterar är det väldigt viktigt att observera eleven innan den sociala berättelsen skapas. Det är viktigt att alla inblandade runt den enskilde eleven, och eleven själv, får komma med tankar kring situationen, som den sociala berättelsen ska behandla. Så är det gjort i mina tre fall. Jag har tillsammans med kollegor och elever, förutom i fall tre vilket jag kommer att återkomma till, diskuterat kring en situation som skapar problem eller bekymmer för den enskilde personen. Det har varit viktigt att se situationen så neutralt som möjligt utan att engagemanget har blivit allt för känslösamt. En fördel har varit att det alltid har funnits fler pedagoger i diskussionen kring den blivande sociala berättelsen. Det har även varit viktigt att eleven haft tid att i lugn och ro kunna reflektera över situationen. En öppen dialog har varit utgångspunkt om för- och nackdelar med att förändra ett beteende. Skillnaden med fall tre var att i det arbetslaget var jag ensam om erfarenheten att använda sociala berättelser, vilket gjorde att arbetet runt den sociala berättelsen skedde mer enligt mina erfarenheter och ett större eget ansvar blev resultatet. Ännu en skillnad var att eleven inte var delaktig innan skrivandet av den sociala berättelsen, vilket hade sin förklaring i att problemet var att hon inte delade med sig av sina tankar och funderingar. Detta gjorde det svårt att involvera hennes tankar i berättelsen. Det blev ett godkännande av henne, när jag presenterade berättelsen som gav henne delaktighet i den sociala berättelsen.

Under hela min process förde jag loggbok för att kontinuerligt kunna utvärdera den sociala berättelsen, men även för att använda i min forskning. Den sociala berättelsen är ett aktivt verktyg som genom läsning dagligen förblir aktuell. Detta medför att

förändringar med eleven hela tiden sker. Genomgående för de tre fallen är att den sociala berättelsen har lästs högt tillsammans med den enskilde eleven i fem till tio dagar för att därefter fungera som ett hjälpmedel i situationer då den behövs. Anledningen till att det har varit viktigt att läsa den sociala berättelsen högt, är för att validera den för eleven och skapa möjlighet till eftertanke och diskussion. Det har hela tiden skett en utvärdering av framgångar eller motgångar med den sociala berättelsen. Detta har skett i arbetslaget och med den enskilda eleven. Det är också viktigt att vid starten av användandet av den sociala berättelsen vara tydlig i att det ska ske en slutlig utvärdering och när den ska ske. Med den slutliga utvärderingen innebär det inte att användandet av den sociala berättelsen måste vara slut, men det ska ändå vara en tidsbegränsning. Utfallet kan vara att användandet av den sociala berättelsen fortsätter vid behov, eller det har skett en sådan stor förändring att vi, pedagoger tillsammans med eleven, lägger den till handlingarna tills vidare.

3.3. *Analysmetod*

I all forskning är analysen av det insamlade materialet viktig. För aktionsforskning så finns det inte några bra riktlinjer för analys, i alla fall inte vad jag funnit. Idén med aktionsforskning, som jag förstått, är att forskningsprocessen är en del av en kontinuerlig analys, att det är så väl genomförandet som det faktiska resultatet som är av intresse. Jag skall därför kort beskriva tillvägagångssättet av min analys som skett kontinuerligt genom hela genomförandet, men som också har fortsatt efter själva genomförandet.

I mina loggboks anteckningar har både stora eller små händelser noterats, men händelserna har jag ändå bedömt påverka både genomförandet och utgången av arbetet med den sociala berättelsen. Jag har vid de fall då genomförandet av den sociala berättelsen stött på problem, analyserat situationen tillsammans med kollegor och försökt att hitta en lämplig teknik förbi eller genom problemet.

I analysen där de tre sociala berättelserna har jämförts, har jag valt att dela upp analysen i tre delar:

- Processen, där hela processen i stora drag jämförs och diskuteras.

- Hinder som jag stött på och eventuella likheter mellan dessa
- Framgång, där framgång nåtts och vad som kan ha orsakat denna

Analysen går inte att koppla till någon särskild teknik, utan får här ses som en självtolkad modell för analys, som till viss del är sådan som man, enligt min erfarenhet, ofta finner i kvalitativa metodböcker. Detta blir en analys där man försöker kategorisera och beskriva en helhet, och inte endast en enskild mätbar variabel eller enskilda variabler (tex. Repstad 1999, Strauss & Corbin 1998). Eftersom jag i min analys har tolkat den process som skett från små enheter till den stora processen, så har analysen tydliga drag av den hermeneutiska cirkeln där analysen sker interaktivt mellan små och stora detaljer i insamlad data (t ex Repstad 1999, Svensson & Starrin 1994).

3.4. Miljö/Kontext

I kvalitativa studier är det viktigt att vara tydlig med att presentera den miljö som studien har skett i. Detta är viktigt då andra än författaren måste kunna bedöma kvalitén på både forskningen, och på de resultat som forskningen lyfter fram (se t ex Guba & Lincoln 1989). I min forskning som bedrivits som en form av aktionsforskning är det också viktigt att vara ärlig och tydlig med vilken miljö som forskningen bedrivits i, då miljön påverkar mig som forskare och ger mig en förförståelse som jag måste tydliggöra. Ely *m fl* (1993) beskriver att det är viktigt att vara tydlig med den förförståelse man har som forskare och att det är viktigt att tydliggöra den, dels för sig själv men även för en läsare. En medvetenhet kring förförståelsen är viktig för att analysen av resultaten skall kunna vara så neutral som möjligt.

Undersökningen som ligger till grund för denna uppsats har gjorts vid två olika skolor i Mellansverige. Två skolor som skiljer sig på flera sätt.

Den ena skolan jag arbetade på var en skola som innehöll elever från förskola upp till år fem och som har ungefär 240 elever, men jag arbetade framförallt med elever i år fyra och fem. Det fanns 100 elever tillsammans i dessa klasser och som komplement till detta fanns det en *Studio* som eleverna fick komma till under längre eller kortare perioder. Det var i denna *Studio* som jag arbetade. Lokalerna bestod av ett större rum indelat i en matsalsdel och en lektionsdel med enskilda elevplatser. Vi var två personal

som arbetade tillsammans i *Studion*. Jag fanns där som specialpedagog och det fanns även en fritidspedagog. Vi hade sju elever som kom till oss regelbundet och även andra elever som vi gjorde kortare insatser tillsammans med. Oftast var det genom elevvårdskonferens som eleven kom till den verksamheten, men ibland var det även mer akuta insatser för att eleven inte klarade av sin situation som den såg ut för tillfället. Eleverna tillhörde dock hela tiden sin ordinarie klass, och tiden i *Studion* var mer eller mindre begränsad både över tid och i omfattning. Eleverna som jag mötte hade alla olika behov och kom till min verksamhet med en ryggsäck (erfarenheter, tidigare relationer och sociala utvecklingsnivåer) som inte var någon annans lik. Det var och är inte ett krav att eleverna innehar en diagnos för att få tillgång till *Studion*.

Den andra skolan som jag arbetade på var en gymnasiesärskola som till viss del är integrerad i ett vanligt naturbruksgymnasium. Naturbruksgymnasiet har ca 200 elever och de har sex inriktningar, naturvetare, miljö och natur, hästhållning, trädgård, djurvård och jordbruk. Eleverna vid gymnasiesärskolan har egen pedagogisk personal, men utnyttjar till viss del Naturbruksgymnasiets lokaler, kursutbud och även vissa pedagoger. Det är 15 elever som tillhör årskurs ett till fyra. Alla elever har en lindrig utvecklingsstörning och några har även en tilläggsdiagnos med neuropsykiatriska funktionshinder. Jag mötte eleverna i deras egen lektionssal, som var en halvpermanent barack, i kärnämnen svenska, matematik, engelska och livskunskap. Hela gruppen var indelad i två klasser, och jag mötte vardera klass fyra timmar per vecka.

Skillnaden mellan dessa två skolor leder till att den insamlade data ger ett bredare perspektiv, detta på grund av de olika åldersnivåerna som skolorna representerar och även den intelligensnivå eleverna befinner sig inom.

3.5. Resultatets giltighet

Aktionsforskning ger resultat från en praktik och representerar en upplevd verklighet där kunskap ur ett inifrånperspektiv redovisas (Wallén 1996). Denna uppsats och dess resultat syftar till just att redovisa erfarenheter och ny kunskap från ett inifrånperspektiv, något som tex intervjuer eller observationer inte skulle kunna ge. Däremot finns det risker att resultatet uppvisar en skevhet, just av den ovan nämnda anledningen. För att minska risken för skevhet (bias) har jag kontinuerligt under denna

forskningsprocess diskuterat med mina kollegor kring vunna erfarenheter och resultat. Ett samtal som är naturligt i en pedagogisk miljö, där reflektion kring sin egen roll är nödvändig. Dessa regelbundna samtal har hjälpt mig att distansera mig från genomförandet och själva processen och därmed sträva efter att i processen inta en neutral hållning, vilket förhoppningsvis leder till att jag kan presentera ett resultat som skulle kunna vara mer transfererbart till andra liknande situationer.

4. RESULTAT

Detta kapitel presenterar uppsatsens resultat. Jag har använt mig av tre olika fall där sociala berättelser har genomförts. Enligt Anna-Liisa Närvänen (1999) är rubriken resultat inte anpassad för kvalitativa studier. Hon menar att det inte är resultat av traditionell mening man redovisar, utan det är resultatet av ens datainsamling. Därför kommer jag att presentera de tre olika fallen där sociala berättelser använts med egna rubriker. Närvänen (1999) menar att då man redovisar kvalitativa studier så har det redan skett en analys, vilket sker med automatik då man tex. transkriberar en observation. Det resultat som redovisas här skall därför ses som initialt analyserat. I nästa kapitel kommer däremot de tre sociala berättelsefallen att analyseras i relation till varandra och till teori.

Jag kommer att beskriva de tre fall där jag använt sociala berättelser ingående med ett antal underrubriker; förklara elevens problembild, målet med sociala berättelsen för just den enskilda eleven, utvecklandet av berättelsen, arbetet med berättelsen, upplevelser av effekt från start, fram till slut i användandet av berättelsen. Varje av dessa tre fall skall presenteras likvärdigt, för att jämförelse/analys skall kunna göras av dem efteråt.

4.1. Fall 1

Fall ett handlar om en 11-årig pojke som kommer från en mycket trassligt familjesituation. Det fanns både missbruk, misshandel och annan kriminell verksamhet i familjen. Han har endast varit i skolan till och från under sina tidigare år och saknar mycket av det naturliga samspelet med andra ungdomar i sin egen ålder. Hemförhållandena har förbättrats under det senaste året på grund av en fosterhemsplacering men det fanns fortfarande oro kring och med pojken. Upplevelsen

av pojken var att han hade ett varmt hjärta, men han hade inga ramar runt sig och hade svårt att se vad som var verklighet och vad som inte var det. Det var en stor och stark pojke som genom sin styrka utgjorde ett hot framförallt mot sig själv men även för omgivningen. När ilskan kom gick det ofta överstyr och han hade svårt att kontrollera sig. Han kunde bli fysisk och var i dessa lägen svår att kommunicera med. Det blev därför viktigt att försöka undvika de tillfällen, då pojken kom i konflikt med andra elever eller personal på skolan. Att hantera olika situationer på ett adekvat sätt blev vårt mål med pojken. För att börja med en relativt oladdad situation valde vi att börja med problemet att han gärna ”klappade” framförallt flickor men även pojkar på rumpan.

4.1.1. Elevens problembild

Detta klappande på rumpan upplevdes av alla som blev utsatta för det som kränkande, och framförallt visade pojken en viss sexuell tillfredsställelse av klappandet. Detta visade sig helt klart av att han var medveten om att det var rumpan han klappade på och ingen annan kroppsdel. Vi kunde även se en kort frekvens innan själva klappandet då han ”spanade in” rumpan och dess ägare.

Ett exempel på hur det kunde se ut för pojken:

Pojken kommer ut på rasten och tittar sig lite rastlöst runt omkring. Eftersom pojken brister i de socialt tysta accepterade förhållningssätt som de flesta barn och ungdomar lär sig i vanliga sociala sammanhang, kommer den första utmaningen för honom redan när han kommer i kontakt med andra jämnåriga. Idag fastnar hans intresse på fem flickor som hoppar hopprep. Intresset var nog inledningsvis för själva hoppandet, men då han har svårigheter med att ta kontakten på ett adekvat sätt, så jag det som om han resonerar med sig själv om hur han ska komma in i leken, varvid hans bästa beslut blir att han rusar fram till en av flickorna och klappar till henne i rumpan. Tyvärr blir inte effekten av hans handlande som han förväntade sig, då flickan istället för att le tillbaka mot honom, där han står och väntar på en inbjudan in i hopprebsleken, skriker åt honom att sluta och springer in för att berätta för sin lärare vad han har gjort. Min tolkning av pojken var att han något oförstående står kvar i ett ögonblick, men det dröjer inte länge innan det ser ut som om han faktiskt förstår att det han gjorde inte riktigt var rätt, och att det därför är bäst att fly fältet. Han har en förståelse av att det han gjorde var fel, och att

det utvalda stället där han daskade sin hand inte var det mest lämpade, vilket han i en lugn situation kan ha förståelse för i en diskussion tillsammans med en personal.

En situation som denna skapar både ett misslyckande för honom och ett mindre bra rykte. Eftersom pojken redan från början, när han kom till skolan, hade problem med kamratrelationer var detta ett område som vi ansåg vara bra att börja med.

4.1.2. Målet med den sociala berättelsen

I detta fall var det ett rätt enkelt mål, att pojken skulle upphöra med rumpklappandet på de andra eleverna. Det som skapade ett lite mer komplicerat mål var att även medvetengöra pojken att detta inte var ett accepterat agerande i dagens samhälle. Svårigheten här var att pojken inte hade med sig de vanliga sociala accepterande förhållningssätten från sin uppväxt.

4.1.3. Skrivandet av den sociala berättelsen

Med hjälp av egen och andra pedagogers observationer, även andra elevers reaktioner, inleddes en diskussion tillsammans med pojken. Vad innebar det för konsekvenser för honom själv när han klappade andra elever i rumpan? Vad menade han med klappen i rumpan? Hur trodde han att de andra eleverna känner när de får en klapp i rumpan? Kunde klappen i rumpan vara kränkande för eleven? Många frågor ställdes till pojken och han var uppriktigt eftertänksam. Han förstod att det kunde upplevas obehagligt, och att den andra eleven kunde bli arg på honom. Han kunde inte riktigt förklara varför han gjorde det och ville inte analysera det mera. I vårt försök att ifrågasätta hans beteende ur ett sexuellt perspektiv var han mycket motvillig. Han ville inte gå in på detta ämne och såg inte sig själv ur det perspektivet. När vi talade om konsekvenserna, var han väl medveten om att det inte gynnade hans delaktighet i andras lekar, och han blev på så sätt motiverad att ändra sitt beteende. Det kändes viktigt att säga att förändringar tar tid, och att detta var något vi tillsammans skulle hjälpas åt med. Framför allt var det viktigt att vi vuxna fanns för att hjälpa honom när han ville komma in i leken. Där kunde vi ge honom råd om hur han skulle ta den första kontakten. Efter detta samtal skrevs den sociala berättelsen. I skrivandet av den sociala berättelsen kändes det viktigt att förstärka känslorna som fanns med i berättelsen och när det gäller yngre killar finns det

en fantastisk serietidningskaraktär; Kalle i *Kalle och Hobbe*, att illustrera känslorna. Se bilaga 1.

4.1.4. Tillvägagångssätt med den sociala berättelsen

Första gången den sociala berättelsen visades för pojken var det mest för att se om vi fått med det som vi ville, och att han kände igen sig i berättelsen. Eftersom illustrationerna fanns med skapade dessa ett glatt skratt. Han var nöjd med den, och vi bestämde att vi skulle läsa den tillsammans varje dag i två veckor för att sedan ha en utvärdering. Eftersom vi tillsammans läste berättelsen blev det en kontinuerlig utvärdering vart efter tiden gick också. Vid tre tillfällen under den initierade tvåveckors period (dag ett, dag fyra och dag sex) var vi tvungna att extraläsa den sociala berättelsen. Vid alla tre tillfällena hade det under rasten blivit en incident där han klappat flickor i rumpan. När vi extraläste den sociala berättelsen var han mindre uppmärksam och mer distraherad. Effekten var att han hela berättelsen nickade och sa ”ja, ja, jag vet”. Han var väl medveten om att han hade klivit över gränsen och ville helst få det ogjort. Det var inte lika känslomässigt att läsa den sociala berättelsen på de förutbestämda tillfällena. De sista tre gångerna vi tillsammans läste den sociala berättelsen var det mer en diskussion om vad som var skrivet än en direkt högläsning av den sociala berättelsen. Vi var överens om att det var en bra berättelse och han tyckte själv att han hade blivit mycket bättre. Vilket också visade sig eftersom det endast var tre gånger som vi fått extraläsa berättelsen.

När vi utvärderade den sociala berättelsen kunde vi tillsammans se att den givit effekt och resultatet var att pojken inte längre klappade på andras rumpor. Eftersom vi i inledningsfasen hade sagt att det ibland kunde ta ett tag för att ändra ett beteende, kom vi överens om att den sociala berättelsen kunde hänga ovanför pojkens arbetsplats ytterligare ett tag utan att vi gemensamt läste den. Det kunde fungera som en påminnelse för honom, och den var lätt att ta fram om behovet skulle uppstå igen. Efter ytterligare två veckor bestämde vi gemensamt att plocka ner den sociala berättelsen från väggen och lägga den i lådan. Det var med en viss stolthet hos pojken som detta gjordes. Vi hade inte blivit tvungna att läsa den under dessa två veckor och han kände att detta inte var ett problem längre. Han klappade inte flickor i rumpan längre.

Ett återfall skedde dock efter en och en halv månad, men detta ansåg vi vara en engångsföreteelse. Vid detta tillfälle tog vi fram och läste den sociala berättelsen tillsammans och lade den åter till handlingarna direkt efteråt.

4.1.5. Den sociala berättelsens effekt

Vi var överens om att den sociala berättelsen givit resultat. Det eftersträlvade målet var uppnått. En tillfredsställelse hade infunnit sig hos både pojken och hans närmaste omgivning. Pojken såg sitt eget beteende och vilka följder det kunde ha men även en förändring av sitt beteende och de följder som detta gav. Hans sociala acceptans hos sina klasskamrater blev större och ett av orosmomenten med interaktionen med andra elever eliminerades. Det var ett lyckat projekt som framför allt skapade en förändring, men som också resulterade i att pojken lärde sig om en av alla sociala koder som finns i vårt samhälle. Det är inte accepterat att klappa kompisar i rumpan hur som helst. Efter en termin kändes det som att detta problem var åtgärdat och vi tog inte upp den sociala berättelsen mer. Visst finns den sociala berättelsen kvar och framför allt kan den användas om så behövs i framtiden. Den kan användas som ett gott exempel på att han kan göra förändringar som gynnar hans samvaro med andra jämnåriga.

4.2. Fall 2

Det handlar om en 12 årig pojke som visade stora svårigheter med de exekutiva funktionerna (att planera, strukturera och utföra handlingar). Han hade svårt att socialisera med de andra eleverna, såg ofta brister hos klasskamraterna, men såg inte sin egen roll i sammanhanget. Han kom till *Studion* då han ofta upplevde stor frustration i klassrummet. Han upplevde att klassen gjorde att han inte kunde koncentrera sig, och att detta medförde att han hamnade efter i skolarbetet. Detta påverkade honom så drastiskt att han missade mycket i skolan. Med många komponenter sammantagna beslöt vi tillsammans med hans föräldrar att han skulle få chansen att göra ett extra år, och att hans tid i *Studion* skulle utökas för att hjälpa honom att bli mer medveten om sin egen roll, ge honom större självinsikt. Han var mycket känslig och hade väldigt lätt för att gråta i olika sammanhang. Detta skapade svårigheter för pojken att i olika sammanhang förmedla det verkliga problemet, att han hamnade i affektstillstånd som tog mycket kraft och energi. Att ”misslyckas”, vare sig det var av större eller mindre karaktär, var en

känsla som försatte honom i situationer där han hellre valde att ljuga än att konfrontera situationen.

4.2.1. Elevens problembild

Pojken hade svårt med att misslyckas. Han började lätt gråta och detta var något han skämdes för, då han vid dessa tillfällen gärna gömde sitt ansikte och undvek all fortsatt kommunikation. Det som skapade problem för pojken var att det kunde vara mycket små misslyckanden som skapade väldigt stora känslomässiga reaktioner.

Ett exempel på hur det kunde se ut för pojken:

Vi kunde sitta tillsammans för att gå igenom en matematikläxa, och det kunde vara ett parti där han inte riktigt hade förstått vad som skulle göras. Han var väldigt ambitiös och hade som oftast gjort läxan om inte annat på sitt eget sätt. När jag började påpeka att här får vi nog tillsammans titta på hur du har tänkt, kom det alltid en ursäkt om att syskonen hållit honom vaken, och han varit trött när han gjort läxan eller att han på något annat sätt blivit distraherad. Att erkänna att han inte förstått hur han skulle göra var inte en möjlig lösning för honom. Även om jag påpekade att det var helt okej att inte veta, eller att det var en ny del i boken och det kunde ta ett tag innan det nya blev befast, vidhöll han nästan alltid att det var av en specifik orsak som det blivit fel. Om jag fortsatte diskussionen kom oftast tårarna och han gömde sitt ansikte i händerna. Ur detta tolkade jag att det skapades en situation som för honom krävde många strider inombords. Att han dessutom föll i tårar blev svårt för honom, då han inte ville visa för sina kamrater att han grät. ”Ja, jag har ju lätt att gråta. Det är ärftligt för det har mamma också.” kunde vara något han sa i dessa stunder.

Först och främst var det känslomässigt dränerande för honom men det skapade också svårigheter med inläringen efteråt. Detta på grund av att han inte ville erkänna att han inte kunde, och därför inte kunde ta emot hjälp utan vidare. Han måste skapa en ny strategi för hur han skulle kunna få hjälp utan att avslöja sig själv. Att för sig själv och för andra erkänna att han inte klarade av allt, och att han ibland misslyckades var väldigt svårt.

4.2.2. Målet med den sociala berättelsen

Pojken behövde bli mer accepterande mot sig själv och även inse att misstag kan vem som helst göra och att det även kan vara nyttigt att göra misstag då det ofta är en god lärdom. Pojken behövde också spara på sin energi utan att hela tiden hamna i dessa känslomässiga situationer.

4.2.3. Skrivandet av den sociala berättelsen

Skrivandet av den här sociala berättelsen var väldigt delikat, eftersom det fanns en stark känsla runt omkring misslyckandet. Det var också svårt för pojken kom i affekt varje gång vi rörde vid ämnet. Det blev därför ett skrivande av berättelsen mest utifrån observationer från oss pedagoger som såg honom i de svåra situationerna, när misslyckandet blev överväldigande. Det som var positivt var att han var medveten om sitt agerande och det var ett agerande/beteende som han inte tyckte om. Därför såg han den sociala berättelsen som något positivt från det inledande stadiet och framöver. Det viktiga var att stärka pojkens självkänsla och att få honom att förstå att alla gör fel, och det kommer han förhoppningsvis att göra i fortsättningen också. Att det är lärorikt att göra misstag och att det är helt omöjligt att alltid göra rätt. Som grundtanken med sociala berättelser är gäller det i första delen att avdramatisera och objektivisera problemet. Pojken behöver veta att det är fler än han som gör fel. Detta var viktigt för pojken, eftersom en av hans svårigheter var att se andra och att skapa förståelse för att de också fungerar vanligt i skolan, även om de ibland misslyckades. Han hade stora svårigheter att se sig själv som en del av helheten, att han bara var en i en stor samling elever, och det han gjorde påverkade alla andra likaväl som det andra gjorde påverkade honom. Den sociala berättelsen skulle fokusera på att det är ”normalt” att göra fel och att det även är lärorikt att misslyckas ibland. Till denna berättelse fästes en kaninfigur i olika känslotillstånd. Detta var inte någon bra idé visade det sig senare (jag återkommer till detta). Se bilaga 2.

4.2.4. Tillvägagångssätt med den sociala berättelsen

Det blev en mycket speciell första läsning tillsammans med pojken. Han lyssnade inte mycket på vad som stod i den sociala berättelsen, då hela hans fokus var på den lilla kaninen som skulle representera de olika känslorna som benämndes. Innan vi ens hade

kommit till första meningen konstaterade han att ”Jag är ju ingen kanin”. Han hade stora svårigheter att se att kaninen endast representerade känslorna, och att det inte skulle vara en personifiering av honom. Efter att ha försäkrat honom om att vi inte såg honom som en kanin kunde vi faktiskt läsa den sociala berättelsen och han kände igen sig. Det var dock med lite skepsis eftersom erkännandet av att han misslyckades fanns skrivet i den sociala berättelsen. Dock ville han återigen ha bekräftelse på att han inte var en kanin när vi avslutade samtalet. Den här kaninen blev återkommande under varje gång vi läste berättelsen, och det var viktigt för honom att säga att han inte var en kanin. Detta kan till viss del ha tagit bort fokus från den sociala berättelsen, men jag upplevde det så att efter han fått bekräftelse på att han inte var en kanin, så kunde han lugnt och sansat fokusera på själva berättelsen. Han släppte dock aldrig kommentaren att han inte var en kanin under hela tiden vi använde oss av den sociala berättelsen.

Pojken ville själv sluta läsa berättelsen efter en vecka, och då hade vi tillsammans läst den varje dag plus att vi fått extraläsa den en gång. Vid extraläsandet handlade det om ett misslyckande i matematik, då han började bortförklara felen och tårarna steg snabbt i ögonen. Det var väldigt speciellt att i detta affektläge läsa den sociala berättelsen, för jag anser att det var första gången som den verkligen fick mening för pojken. Det var i detta läge som han såg sig själv i berättelsen. Det behövdes en konkret situation som denna och att den sociala berättelsen direkt knöts till situationen, för att den skulle bli verklig för honom. Jag anser också att det efter detta inte behövdes så många läsningar, då det nu fanns en verklighet att knyta an till varje gång vi läste den. Därför avslutade vi den sociala berättelsen redan efter åtta dagar. Han ville själv inte behålla berättelsen så det gjorde vi, men vi var noga med att poängtera att den fanns kvar, och att det inte var något vi slängde bort. Efter att vi avslutat läsandet av den sociala berättelsen tog vi fram den en extra gång och läste den, dessutom föreslog vi det vid ett ytterligare tillfälle men då avböjde han. Jag tror att han på något sätt ansåg det som ett större misslyckande att misslyckas.

4.2.5. Den sociala berättelsens effekt

Medvetenheten om hans beteende kom i samband med den sociala berättelsen, men det tog lång tid att lära sig att efterleva den etablerade erfarenheten. Den sociala berättelsen gjorde att han kunde se sitt beteende men arbetet kring hans självkänsla och

självförtroende kommer att vara ett längre arbete. Eftersom dessa saker hänger ihop är det svårt att säga om han bara för att han är medveten om sitt beteende, inte känner sig misslyckad vid skilda tillfällen. Men målet var till viss del att lära honom hantera sina känsloutbrott och det lyckades han med. Han kunde behärska sig och hamnade mer sällan i tårar. Han kunde också diskutera misslyckanden bättre, men känslan fanns troligtvis fortfarande kvar.

4.3. Fall 3

Det var en 19-årig flicka som ingen på skolan egentligen visste så mycket om på grund av att hon ogärna delade med sig av sina tankar och åsikter. Föräldrarna kommenterade det skolan sa med att de inte riktigt kände igen det vi från skolan beskrev, men att detta ändå var ett återkommande ämne vid alla utvecklingssamtal. Hon visade ett helt annat beteende hemma, där hon gärna styrde och ställde med sina yngre syskon. I skolan var det sällan vi hörde flickan tala vare sig det var med oss, personalen, eller med de övriga klasskamraterna. Flickan hade ett normalt familjeförhållande även om det fanns konflikter inom familjen, då framförallt mellan flickan och hennes ett år yngre bror. Det fanns många frågetecken angående utredningen av flickan. Vi hade inte fått se utredningen och föräldrarna hävdade att de ej kunde återfinna den. Flickan själv var missnöjd med sin placering vid särskolan och hennes egen önskan var att tillhöra ett vanligt gymnasium. Hon skyllde på sina föräldrar för sin placering vid särskolan.

4.3.1. Elevens problembild

Flickan hade liten delaktighet i skolan då hon näst intill aldrig uttryckte sina tankar eller åsikter. Det vanligaste svaret hos flickan vid en fråga var en axelryckning eller ”vet inte”. Detta skapade problem, eftersom vi pedagoger upplevde det som att vi hela tiden lade ord i flickans mun. Det var även sällan vi hörde flickan yttra sig tillsammans med de andra eleverna, även om vi inte upplevde henne som utanför kamratgänget. Det var även här de andra eleverna som förde flickans talan. Flickan fick ingen egen identitet i gruppen utan hon fanns via de andra. Hennes ”åsikt” uttrycktes av andra och hon hade en vana att härma andras beteende.

Exempel på hur det kunde se ut för flickan:

I detta fall var problemsituationerna så allmänna, eftersom vi mycket sällan upplevde det som att hon var delaktig i situationerna. Det kunde vara så enkelt som att välja om hon skulle sitta fram eller bak i minibussen när vi skulle lämna skolan, och hon hamnade istället utanför, väntande på att få en tillsägelse var hon skulle sätta sig. Det kunde vara när vi tillsammans i klassen hade stora överläggningar om hur vi skulle göra i vissa frågor, och det var viktigt att även hennes röst blev hörd. Vid dessa tillfällen kom oftast axelryckningen och/eller ”jag vet inte”. Men det var framförallt när hon skulle välja något för egen del som det oftast blev att vi personal la orden i munnen på henne. ”Vill du arbeta med matematikboken eller med problemlösningsskorten?” kunde jag fråga. Svaret blev alltid ”Jag vet inte, det spelar ingen roll”. Varpå min respons blev: ”Du kanske vill arbeta med problemlösningen för det är bra för dig och visst tyckte du det var roligt förra gången för då arbetade du så bra.” Svaret blev inte helt oväntat en lätt axelryckning och hon började snällt arbeta med problemlösningen. I dessa fall fundera jag i efterhand på om det egentligen var vad hon ville, eller om det var jag som helt och hållet styrde henne.

4.3.2. Målet med den sociala berättelsen

Vi ville alla skapa en bättre förståelse för flickan och den vi ansåg vara bäst att hjälpa oss med det var flickan själv. Vi ville få henne mer delaktig i klassens diskussioner och att hon själv skulle uttrycka sin egen önskan i olika situationer som krävde val av olika slag. Hon behövde bli mer delaktig både med oss pedagoger men även med sina klasskamrater. Istället för att kopiera någon av sina kamrater ville vi att hon skulle göra något som stod för henne själv.

4.3.3. Skrivandet av den sociala berättelsen

Detta blev, som jag skrev tidigare, en social berättelse skriven enbart av mig med synpunkter från de övriga pedagogerna inblandade runt flickan. Det var lite annorlunda att skriva en social berättelse utan att den aktuella personen visste att den gjordes. Det är, som Andersson (2000) skrev, inte rekommenderat att skriva den sociala berättelsen utan att ha talat med den berörda personen innan. Situationen i det här fallet var annorlunda. Vi ansåg dock att det var möjligt att skriva den sociala berättelsen, eftersom vi hade mycket information runt flickans situation. Det gjorde dock att skrivandet blev

en delikat uppgift. Det måste finnas igenkänningar för att hon vid första läsningen skulle kunna känna igen sig direkt. Jag hade inga tankar från henne och jag visste inte om hon själv upplevde sin tystnad och sin bristande delaktighet i gruppen som ett problem. Det kändes extra viktigt att väga in vår önskan om att lära känna henne bättre eftersom hon var en viktig person i vår grupp. Vi såg det som en förlust att inte veta vem hon var och vad hon ville. Det var vår önskan samtidigt som det skulle öka hennes spelplan (hennes delaktighet i det sociala sammanhang skolan erbjuder), hon skulle kunna ta större plats i gruppen. Se bilaga 3.

4.3.4. Tillvägagångssätt med den sociala berättelsen

Under tiden som den sociala berättelsen skrevs kom flickan i konflikt med två pedagoger ur personalstyrkan. Detta visade hon genom att undvika dessa två och hon valde ofta bort de lektioner som dessa två var närvarande på. Hela förfarandet med den sociala berättelsen försvårades, eftersom det var andra saker som påverkade henne. Det var stor uppgivenhet i personalgruppen. Flickan gick stora omvägar och flydde från situationer när dessa två pedagoger försökte prata med henne. Vid det första tillfället som jag visade henne den sociala berättelsen, hade jag fångat upp henne när hon skolkade från sin ordinarie undervisning. Jag bad henne följa med till mitt arbetsrum för att jag hade något att visa henne. Då jag inte var en av de personer som hon hade en konflikt med kom hon villigt med mig. Vi slog oss ner för att läsa berättelsen, och jag förklarade kort vad en social berättelse är och vad den kunde användas för. Hon lyssnade genom hela berättelsen när jag läste och vid frågan om hon kände igen något svarade hon med en axelryckning och ett ”jag vet inte”. Fast beslutet och i en lugn rörelse vände hon därefter stolen och tog sats för att springande lämna rummet. Vid detta tillfälle stoppade jag henne genom att blockera vägen ut ur rummet med min kropp. Hon försökte dock att forcera förbi mig men misslyckades. Jag fortsatte att berätta varför den sociala berättelsen var skriven och att vi, och speciellt jag, var mycket intresserad av henne och hennes synpunkter. Vid detta tillfälle ville jag bara veta om hon var intresserad att försöka arbeta med den sociala berättelsen eller ej. Hon stod med ryggen mot mig utan att säga någonting. Vid ytterligare tre tillfällen försökte hon rusa förbi mig och vid alla tillfällena blockerade jag vägen och sa lugnt och stilla att jag bara ville veta om det fanns något intresse från hennes sida att arbeta med den sociala

berättelsen. Då jag upplevde att stämningen var mycket spänd och att jag inte var säker på att vi skulle komma längre i diskussionen skrev jag tre förslag på ett papper och ville att hon skulle ringa in det alternativ som hon kände för. Valen var: 1. *Ja, jag vill arbeta med den sociala berättelsen, X. Jag är intresserad men vill fundera på det, du får återkomma senare med den sociala berättelsen* och 2. *Nej, jag är inte intresserad av att arbeta med den sociala berättelsen*. Efter ett tag såg jag hur hon ringade in ett av förslagen och sedan sprang hon ut genom dörren. Hon valde alternativ X vilket ingav ett stort hopp om att hon faktiskt kände igen sig i berättelsen. Efter tre dagar konfronterade jag henne igen och frågade om vi kunde läsa den sociala berättelsen tillsammans. Hon följde med helt frivilligt och jag läste återigen den sociala berättelsen högt för henne. Jag ställde samma fråga som förra gången om hon kände igen sig och hon svarade på samma sätt med en axelryckning och ett "jag vet inte". Beslutet vid detta tillfälle var att hon skulle få några dagar till på sig att tänka över om hon var intresserad av att arbeta med den sociala berättelsen, men jag klargjorde att detta var sista gången hon kunde tänka över sitt beslut. Vid nästa tillfälle måste ett beslut tas och det var hon med på. Ett stort framsteg vid detta tillfälle var att hon satt kvar, lyssnade och hade inte för avsikt att springa ifrån mig. Det var med viss spänning som jag gick till min tredje träff med flickan. Jag gjorde på samma sätt som de två tidigare tillfällena, och läste den sociala berättelsen högt tillsammans med henne. Vad som jag poängterade var att det skulle krävas arbete från hennes håll och om hon inte var intresserad av det var det bättre att inte skriva på. Flickan valde att skriva under den sociala berättelsen och nu kunde vi börja arbeta med den. Det skapade givetvis svårigheter i det dagliga arbetet med den sociala berättelsen att hon undvek två av pedagogerna, eftersom den sociala berättelsen skulle läsas tillsammans varje morgon i två veckor. Den andra svårigheten var att hon valde bort så många lektionstillfällen, vilket försvårade den gemensamma läsningen av den sociala berättelsen. Av tio tillfällen lyckades vi läsa den sociala berättelsen sju gånger tillsammans under de två första veckorna. Det som kom fram efter fyra dagar var att vår rektor kontaktat flickan hemma för att utreda hennes skolk och vid detta tillfälle talade flickan flitigt och gärna. Hon berättade vad hon ville och hur hon ville att det skulle se ut i skolan. När vi fick höra detta ökade vår tro att det skulle bli en förändring i skolan också. Tyvärr blev inte fallet vad vi önskade. Efter tre veckor var det inte hennes tysthet som var problemet utan att hon mycket sällan kom till lektionerna. Till viss del

tog detta fokus från den sociala berättelsen men vi fortsatte ändå. Det var viktigt att ändå utmana flickan i klassrumssituationer. Vid gemensamma diskussioner måste även flickan få frågor och bjudas in i diskussionen.

Efter tre och en halv vecka inledde jag en diskussion angående hennes frånvaro, och ville såklart veta hur hon tänkte, eftersom hon ansåg att hon inte behövde gå på lektionerna. Hennes svar blev då en axelryckning och så sa hon att hon inte visste. Det ansåg jag vara en bra ingång till att utvärdera den sociala berättelsen. Jag undrade vad hon tyckte om arbetet med den sociala berättelsen och vi kunde gemensamt komma fram till att det gått lite framåt de gånger hon gick på lektionerna. Hon valde oftare att säga ja eller nej istället för jag vet inte.

4.3.5. Den sociala berättelsens effekt

Flickan blev medveten om att vi såg det som en svårighet att vi inte visste vad hon ville. Vad vi också fick bekräftat var att hon valde i skolmiljön att bete sig på ett sätt, men att det på inget sätt var hennes ständiga beteende. Effekten var inte vad vi önskade oss men arbetet måste ändå avbrytas för tillfället eftersom det var viktigare att arbeta med hennes närvaro.

5. DISKUSSION

I detta stycke skall resultaten ovan ytterligare analyseras och diskuteras. Kapitlet avslutas också med en slutsats där även förslag på vidare forskning ges. Diskussionen bygger på det tillvägagångssätt för analysen som presenterades i metodkapitlet.

Processen är det väsentliga i sociala berättelser. Den process som leder från första tanken till sista utvärderingen är vad som gör sociala berättelser. Det är allt arbete före, under och efter som är viktigt, eftersom det skall ske en förändring av ett beteende, och detta är en process för den enskilde eleven. När jag begrundar processen som helhet är tanken densamma för alla tre fallen. Ett problem eller ett problemområde har identifierats och det finns ett mål, en önskvärd förändring, som ska skapa förbättringar för den enskilde eleven. Det som Moore (2004) poängterade om den passande normen och att ett avvikande inte längre är accepterat är givetvis en riskfaktor i skapandet och användandet av sociala berättelser. I de tre fall jag redovisar kan jag inte se att det är en

personlighetsförändring som är syftet, vilket i dessa fall kan styrka användandet av sociala berättelser. Den förändring som är önskvärd har att göra med att personerna ska fungera bättre i en grupp. Pojke ett bör sluta klappa flickor och pojkar i rumpan för att få tillträde till gruppen istället för att uteslutas. Pojke två bör lära sig kontrollera sina känslor i gruppen för att inte utmärka sig, då detta är något, enligt honom själv, han vill undvika. För flickan är situationen lite annorlunda, eftersom hon till viss del har en plats i gruppen, men inte riktigt tar för sig av erbjudandet, från hennes klasskamrater, att delta utan väljer att låta andra tala för henne och hellre kopierar kompisars agerande. Även om situationerna ser olika ut finns det en gemensam nämnare i att fungera i grupp hos alla tre fallen.

Processens början för fall ett och fall två liknade varandra, eftersom eleven var delaktig och motiverad att skapa en förändring, vilket också visade sig på den relativt korta förändringstid som krävdes, för att uppnå det mål som skapats för den sociala berättelsen. I det tredje fallet anser jag att det fanns flera orsaker som försvårade arbetet med den sociala berättelsen, dessa var dels att hon inte hade någon delaktighet innan jag skrev den sociala berättelsen, men även att hon hade andra problem som upptog mycket av hennes tid och energi. Vad som ändå gör de tre fallen jämförbara är samarbetet runt eleven, att det var mycket information som samlades innan själva skrivandet av den sociala berättelsen och att det fördes en dialog mellan de inblandade pedagogerna som såg och interagerade med de berörda eleverna. Skillnaden visar vikten av att den enskilde eleven får komma till tals innan skrivandet av den sociala berättelsen. Detta är viktigt precis som Andersson (2000) och många med henne framhäver. Kanske skulle utgången av den sociala berättelsen i fall tre ha blivit annorlunda, om det inte funnits dessa extra komplikationer i flickans tillvaro när arbetet med den sociala berättelsen pågick. Eftersom den sociala berättelsen är individanpassad är det väldigt svårt att dra generella slutsatser av utgången.

De hinder jag har upplevt i alla tre fallen, är hinder som är svåra att undanröja. Det har till exempel varit sjukdomar för elever eller pedagoger, vilket har försvårat arbetet kring de sociala berättelserna. Framför allt anser jag det i det tredje fallet, eftersom flickan var borta så ofta. I de två tidigare fallen kunde vi i arbetslaget ofta kompensera varandra, och det var mer sällan som eleverna var frånvarande. Ett annat hinder, är att jag som

forskare inte enbart var där för att genomföra min studie, utan att jag var delaktig i den dagliga verksamheten. Jag kunde på så sätt inte enbart fokusera på den enskilde eleven utan blev distraherad av andra elever under arbetets gång. Samtidigt som jag såg saker dagligen, missade jag mycket då min uppmärksamhet var hos någon annan elev.

Jag menar att det blev framgång i alla tre fallen, men att det var tydligare i fall ett och två. Jag vill även poängtera att fall tre inte är avslutat, utan att den sociala berättelsen med flickan kommer att återupptas när hennes situation är lite lugnare. Min avsikt med denna forskning var inte att generalisera användandet av sociala berättelser utan att mer förstå framgången med användandet av sociala berättelser. Jag har visat på användningen av sociala berättelser utanför autismspektra och med detta också framgång i användandet. Kritiken hos Rust & Smith (2006) att sociala berättelser ofta har fokuserat på individen och inte på diagnosen, delar jag, samtidigt som jag vill dra detta ett steg längre och hävda att sociala berättelser är ett verktyg för barn i behov av särskilt stöd. Jag anser att sociala berättelser är ett verktyg att använda i problemsituationer, och då finns Moores (2004) oro angående förändring av avvikande beteenden och normsättningar med. Det är viktigt att tänka efter varför den sociala berättelsen görs och i vilket syfte. Är syftet att förändra personen eller att förbättra för personen. Det är viktigt att en försiktighet finns i dessa tankar. Alla som arbetar med sociala berättelser måste tänka på vem som bestämmer normen och vad det är som säger att just den enskilde individen hamnar utanför normen. Vilka problem medför ett visst beteende hos en individ och på vilket sätt skulle detta förändras för att situationen skulle bli bättre för individen, är frågor som hela tiden måste ställas.

Jag anser att sociala berättelser kan vara effektiva, men med detta anser jag inte att det är uteslutande gott att använda dem. Det finns flera aspekter att ta hänsyn till. Dessa kan till exempel vara kontextuella eller psykologiska. Det kanske finns faktorer i omgivningen som påverkar personerna på olika sätt eller att det finns djupgående psykologiska faktorer som pedagoger i skolan inte har utbildning för att hantera, som visar på att sociala berättelser inte är att rekommendera med vissa personer.

5.1. Metoddiskussion

Jag har, som tidigare nämnts, använt aktionsforskning som vetenskaplig metod för mitt arbete. En metod som är användbar då forskning genomförs i den egna praktiken (Grundy 1994, Wallén 1996, Zeni 1998). Vad finns det då för risker och begränsningar med att jag valt just aktionsforskning?

Shirly Grundy (1994) beskriver att aktionsforskningen är en process bestående av olika delar. En viktig del är att forskning och handling inte separeras i aktionsforskning. Vidare så separeras inte forskningen och forskaren heller eftersom forskaren aktivt deltar i forskningen, vilket är skillnaden mot till exempel användandet av fallstudier. Processen skall vara cyklisk, det vill säga forskningen skall ske iterativt där jag som forskare kontinuerligt reflekterar över den kunskap forskningen ger mig. Det blir jag, som forskare som är huvudobjektet för själv läroprocessen (Zeni 1998). Detta får dock inte ta fokus från sociala berättelser, som verktyg i skolan, som är forskningsobjektet i min studie. I denna uppsats har syftet varit att skapa förståelse om begränsningar och om möjligheter kring användandet av sociala berättelser. Forskningen har också haft för avsikt att förbättra användandet, och på så sätt utvärdera sociala berättelser som verktyg. Det som då underförstått är svårigheten och faran med att använda aktionsforskning är närheten till forskningsarenan och handlingen där forskningen utförs. Det kan finnas en uppenbar risk att, jag som forskare, glömmer bort att det är användandet av sociala berättelsen i sig som är forskningsobjektet, och inte de tre fall jag använt mig av. Som forskare kan denna gräns vara svår att följa, vilket jag själv upplevt. Målet har för mig varit att med eleven nå ett mål, ett förändrat beteende. Ett underförstått mål, för mig som forskare, har varit att lära mig använda och utvärdera verktyget, sociala berättelser, som syftar till att förändra elevens beteende. Då det finns två separata mål med samma handling är det för mig oundvikligt att gränserna ibland suddats ut. Den cykliska reflektionen och den kontinuerliga utvärderingen som skall ske i aktionsforskning är därför något som jag aktivt fått påminna mig om, och att jag kunnat distansera mig i varje fall.

Jag anser dock att aktionsforskning var en lämplig metod för just denna uppsats. Jag hade möjlighet att använda fallstudier, och då haft ett mer traditionellt förhållande till det jag studerar. Problemet med fallstudier, är att jag i det fallet troligen hade valt att

studera kollegor som tillsammans med elever använt sociala berättelser. Som forskare hade jag då förmodligen känt mer distans till forskningen, vilket skulle ha varit lämpligt om min fokus hade varit eleven/kollegorna och deras upplevelse av sociala berättelser. För det är precis som Wallén (1996) säger, att aktionsforskning är en lämplig metod. Detta eftersom ”om man inte studerar ett fenomen i en realistisk situation får man felaktiga resultat” (Wallén 1996, s 113). Jag har haft en närhet till själva genomförandet och tillämpningen av sociala berättelser, som jag dock upplever har hjälpt till att uppnå uppsatsens syfte.

5.2. Slutsats

Syftet med denna uppsats har varit att öka kunskapen kring effekten och användningen av sociala berättelser för barn i behov av särskilt stöd genom att utvärdera metoden i praktiken.

I denna uppsats har jag genom att utifrån tre olika fall med av aktionsforskning som metod, provat sociala berättelsers användbarhet utanför det autistiska spektrat. Denna uppsats visar, som jag menar, med sina tre fall att sociala berättelser är möjliga att använda på barn i behov av särskilt stöd, och att en diagnos i sig inte är nödvändig. I denna uppsats anser jag att belägg har lagts fram för att sociala berättelser kan hjälpa åtminstone individerna i min studie, till viss del oberoende av individen själv och dess problematik, i olika problemsituationer. Denna uppsats redovisar dock enbart resultat från tre olika fall av användning av sociala berättelser. Jag kan på inga sätt bekräfta att sociala berättelser fungerar för alla barn i behov av särskilt stöd. Detta har inte heller varit mitt syfte. Jag visade på möjligheten att använda sociala berättelser utanför autism spektrat och personer med neuropsykiatriska funktionshinder. För att kunna verifiera sociala berättelsers användbarhet på ”vanliga elever” måste de provas i större omfattning och utvärderas både på individnivå men kanske framförallt på ”barn i behov av särskilt stöd” nivå. Jag anser dock att min uppsats motiverar en vidare forskning kring användandet av sociala berättelser som verktyg i vår svenska skola. Det krävs, som jag ser det, mer forskning för att utförligt värdera möjligheterna att använda sociala berättelser i problemsituationer där ett specifikt beteende skapar svårigheter för den enskilde individen. Det krävs också en analys av när och hur de sociala berättelserna ska användas, för att det som i inledningen poängterades att sociala berättelser är individ

anpassade. Det finns ingen social berättelse som passar alla och det finns elever som inte passar för användandet av sociala berättelser.

6. Referenser

- Andersson, Birgitta (2000): *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal : Ett pedagogiskt arbetssätt för barn/elever/personer med neuropsykiatriska problem som autism, aspergers syndrom, tourettes syndrom, damp, ad/hd*. Ängelholm: Specialpedagog Birgitta Andersson AB.
- Barry, Leasha M & Burlew, Suzanne B (2004): Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, vol. 19: 1, ss. 45-51.
- Bell, Judith (2000): *Introduktion till forskningsmetodik*. 3. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bledsoe, Rebecca, Myles, Brenda Smith & Simpson, Richard L (2003): Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with asperger syndrome. *Autism*, vol. 7: 3, ss. 289-295.
- Ely, Margot, Anzul, Margaret, & Liungman, Carl G. (1993): *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: Cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Grundy, Shirley (1994): Action Research at the School Level: possibilities and problems. *Educational Action Research*, vol. 2: 1, ss. 23-37.
- Guba, Egon G, & Lincoln, Yvonna Sessions (1989): *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
- Gut, Dianne M, & Safran, Stephen P (2002): Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading & Writing Quarterly*, vol. 18: 1, ss. 87-91.
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Moore, P S (2004): The use of social stories in a psychology service for children with learning disabilities: A case study of a sleep problem. *British Journal of Learning Disabilities*, vol. 32: 3, ss. 133-138.
- Myles, Brenda Smith & Simpson, Richard L (2001): Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, vol. 36: 5, ss. 279-286.
- Närvänen, Anna-Liisa (1999): *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, Pål (1999): *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 3. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Rowe, Carol (1999): Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British Journal of Special Education*, 26(1), 12-14.
- Rust, Jonathan & Smith, Ailsa (2006): How should the effectiveness of social stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? *Autism*, vol. 10: 2, ss. 125-138.
- Skolverket (1998): *Vägar till lokal arbetsplan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003): *Utsikt till insikt - nio skolors utvecklingsarbete inom den grundläggande yrkesutbildningen*. Stockholm: Skolverket.

- Strauss, Anselm L & Corbin, Juliet M (1998): *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California:SAGE.
- Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Toplis, Rachel & Hadwin, Julie A (2006): Using social stories to change problematic lunchtime behaviour in school. *Educational Psychology in Practice*, vol. 22: 1, ss. 53-67.
- Wallén, Göran (1996): *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. 2. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, Robert K (2003): *Case study research : Design and methods*. 3. rev. uppl. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Zeni, Jane (1998): A Guide to Ethical Issues and Action Research. *Educational Action Research*, vol. 6: 1, ss. 9-19.

Klapp i "rumpan"

Alla människor har en "rumpa", flickor, pojkar, män och kvinnor. Man kan kalla "rumpan" olika saker tex, baken, röven , stjärten, arslet. Alla äger sin egen "rumpa" och det är bara den personen som bestämmer om "rumpan".



När jag är i skolan, blir jag sugen att klappa andra elever i "rumpan". Det är mest flickorna jag klappar. Det händer både på raster och under lektioner.

Det är FÖRBJUDET!

Eftersom "rumpan" inte tillhör mig , kan inte jag bestämma att det är ok att ge den en klapp.

Flickorna upplever det som obehagligt och kränkande.

Pojkarna blir jätte arga på mig.

Jag tror själv att de ska förstå att jag skojar, men det gör de inte.



Det här är en regel som gäller överallt i samhället, och den måste gälla mig också.

Därför slutar jag med att klappa andra i "rumpan", både i skolan och hemma hos mig.

De vuxna runt mig kommer att påminna mig om den här regeln.

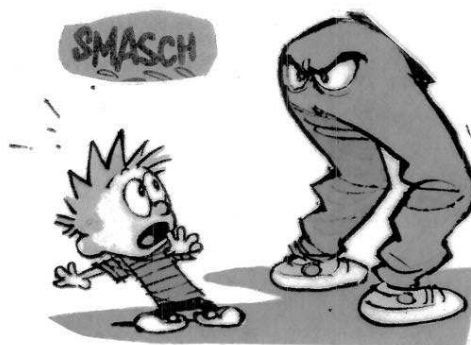


När jag känner för att klappa andra, kan jag istället klappa på min egen "rumpa". Den bestämmer ju jag om .

Jag kan också klappa mig på andra ställen på kroppen, tex låren eller magen. Klappa händerna är också bra.



På det här sättet kommer min "klappklåda" att försvinna.



Att göra fel !!!!

Att göra misstag och fel är något som alla människor drabbas av. Man kan lära sig många olika saker av att göra fel och misstag. Det kallas ibland att man får erfarenhet.



Människor reagerar olika när de gör fel. En del skrattar och rycker på axlarna och provar igen. Andra gör bara om på ett annat sätt och tycker att det är okey.

När jag gör fel blir jag väldigt ledsen och får gråt i halsen. Jag tycker att det är obehagligt att göra fel. Det kan gälla vad som helst. Om jag säger fel saker eller om det inte blir som jag tänkt mig. Det kan också vara om det blir fel i mina skolarbeten, t ex i matteboken. Då blir jag ledsen och känner mig misslyckad.



istället för att bli så ledsen, kan jag se det som att jag lär mig mer om olika saker. Jag behöver träna på det här med att det blir tokigt och fel ibland. För jag gör ofta rätt saker också !!!!!!!!

Jag kan prova att

- * rycka på axlarna och göra igen
- * tänka, att nu får jag lära mig hur det ska vara
- * inse att om ingen gör fel behöver man aldrig lära sig saker
- * inse att jag är lika duktig fast jag gör fel ibland

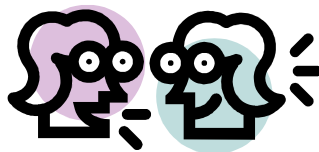


När jag förstår att det inte gör något att man gör fel och misstag, kommer mina fel inte att kännas så jobbiga. Det kommer att kännas bättre i kroppen även om allt inte blir rätt. Och jag kommer att lära mig många roliga saker i livet!

Phuuuuuuuuuu!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!



6.1. När jag är i skolan



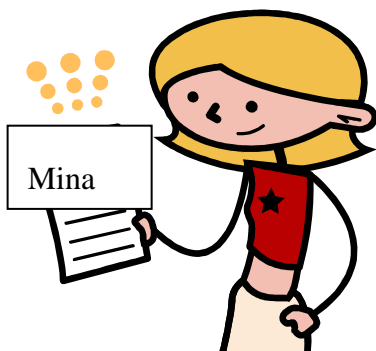
I skolan talar vi om olika saker, både på lektionerna och på rasterna. Vid dessa **samtal** är det viktigt att säga vad man tycker och tänker. Under min skoldag möts jag flera gånger av **frågor som gäller min åsikt**. Mina klasskamrater och lärare är intresserade av min åsikt för de tycker jag är viktig.

Jag brukar svara med att rycka på axlarna eller säga ”Jag vet inte.”.

När jag svarar med att rycka på axlarna eller säga att jag inte vet får mina klasskamrater och lärare inte veta **vad jag tycker eller känner**. Mina klasskamrater och lärare tycker det är tråkigt att jag inte säger mer eftersom de är **intresserade av mig och min åsikt**.

Jag måste **berätta vad jag tycker och känner** för att de ska kunna lära känna mig bättre. Jag är en viktig person och min åsikt är viktig tillsammans med mina klasskamraters och lärares åsikter.

Jag ska tänka på att säga vad jag tycker och känner när jag får en fråga, istället för att rycka på axlarna och säga att jag inte vet. **Jag ska dela med mig av mina åsikter så att mina klasskamrater och lärare får se vem jag egentligen är.**



Underskrift: _____

Datum: _____