



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Examensarbete inom Speciallärarprogrammet/LLU 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2016  
Handledare: Thomas Barow  
Examinator: Ann-Katrin Swärd  
Kod: VT16-2910-045-LLU610

---

Nyckelord: autism, utvecklingsstörning, Intensiv beteendeterapi, Tillämpad beteendeanalys, träningskola

## Abstract

Den här studien handlar om elever med autism och utvecklingsstörning och om en arbetsmetod som kallas för intensiv beteendeterapi/träning, IBT. Intensiv beteendeträning är inte bara en mängd övningar som möjliggör utveckling av ett flertal av barnets förmågor. Det är ett synsätt på hur träning med stöd av föräldrar och lärare antas ge barnet möjligheter att lära färdigheter för ett livsperspektiv. Den teoretiska grunden för IBT, är inlärningsteori som vilar i behavioristisk teori och har sina rötter i TBA, tillämpad beteendeanalys. I Sverige genomförs denna träning till största delen inom förskoleverksamheten. Syftet med studien var att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av att arbeta med intensiv beteende terapi/träning för barn med autism och utvecklingsstörning i träningskolan år 1-8. Utifrån syftet ställdes följande frågor: Hur beskriver lärarna sitt arbete med IBT? Hur genomförs träningen? Hur har den nya arbetsmetoden påverkat lärarnas arbetssätt med eleverna? Vilka möjligheter/svårigheter ser lärarna med IBT-metoden för elever i träningskolan. Kanske denna studie kan bidra med ny kunskap om vad IBT kan innebära som arbetsmetod för elever i träningskolan. För att besvara frågeställningar har en kvalitativ metod använts i form av ett utvecklingsarbete med inspiration av aktionsforskning. Studien baseras på 7 enskilda intervjuer och två fokusgruppsintervjuer. Resultatet av undersökningen visade att lärarna anser att IBT är ett fungerande arbetssätt i den här träningsklassen. Informanterna såg många möjligheter med metoden även om de uppfattade metoden som svår. Resultatet visade också att IBT-modellen även går att kombinera med andra aktiviteter och arbetssätt som förekommer i träningskolan.

# Förord

Först vill jag tacka min familj - Martin, Daniel, Adam och mina föräldrar för att ni har ställt upp och haft förståelse för det jag gör och stöttat mig genom hela arbetet.

Jag vill också tacka mina kollegor i mitt arbetslag i träningskolan som tålmodigt ställt upp på intervjuer och diskussioner och delat era kunskaper och erfarenheter med mig. Ni har ordnat och fixat så att jag kunnat studera de här åren och jag har hela tiden känt att ni har visat intresse för det jag håller på med.

Tack också till mina arbetskamrater i grundskolan för all uppmuntran ni gett mig och för att ni har sett till så att jag kunnat vara ledig en dag i veckan för att skriva färdigt examensarbetet.

Jag vill även tacka min kollega Ann-Louise Lallo som hjälpt mig med litteratur under hela studietiden och visat intresse och engagemang vilket betytt väldigt mycket för mig. Du har gett mig stöd, läst mina texter, gett mig goda råd och funnits där som bollplank när jag kört fast.

Tack till kursledaren Lisa Andersson för en mycket givande utbildning i IBT-metoden och tack för ditt inspirerande samtal. Tack också till Berith Petersson på Habiliteringen för din intressanta beskrivning av ditt arbete. Ni hjälpte mig att få svar på mina funderingar och gav mig inspiration till mitt arbete.

Jag vill också tacka min handledare Thomas Barow för goda råd i skrivprocessen.

Slutligen vill jag tacka Lärandesektionens chef i min kommun som ordnade så att hela arbetslaget fick utbildning i IBT-metoden.

Ett stort tack till er alla!

Susanne Svensson

Limmared 2016-02-16

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning.....</b>	<b>3</b>
1.1	Syfte.....	4
1.2	Frågeställningar.....	4
1.3	Bakgrund.....	4
1.3.1	Utvecklingsstörning.....	4
1.3.2	Autism.....	5
1.3.3	Grundsärskolans styrdokument.....	5
<b>2</b>	<b>Pedagogiska strategier i träningskolan.....</b>	<b>7</b>
2.1	IBT som pedagogisk arbetsmetod/behandlingsmetod.....	9
2.2	Tidigare internationell forskning om IBT.....	12
2.3	Forskning kring vanligt förekommande arbetsmetoder/arbetsätt i träningskolan och deras kombinationsmöjligheter med IBT.....	15
2.3.1	TEACCH.....	15
2.3.2	AKK.....	16
2.3.3	Sociala berättelser/seriesamtal.....	17
2.3.4	Lek/imitationsträning.....	17
<b>3</b>	<b>Teorianknytning.....</b>	<b>18</b>
3.1	Behaviorism.....	18
3.2	Tillämpad beteendeanalys, TBA.....	19
3.2.1	Beteendeanalys.....	20
3.3	Sociokulturellt perspektiv.....	21
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>22</b>
4.1	Aktionsforskning.....	22
4.2	Metodval.....	24
4.2.1	Intervjuer.....	24
4.2.2	Fokusgruppsintervju.....	24
4.3	Urval.....	25
4.4	Genomförande.....	25
4.5	Bearbetning och analys.....	26
4.6	Studiens tillförlitlighet.....	26
4.7	Etiska överväganden.....	27
<b>5</b>	<b>Resultat och analys.....</b>	<b>28</b>
5.1	Genomförande av IBT-träningen.....	28

5.1.1	Lärarnas arbete.....	28
5.1.2	Elevarbetet.....	30
5.2	Förändringar i arbetet med eleverna.....	31
5.2.1	Struktur.....	32
5.2.2	Lärarnas kunskaper.....	32
5.3	Möjligheter och svårigheter med metoden.....	33
5.3.1	Möjligheter.....	33
5.3.2	Svårigheter.....	35
5.4	Andra arbetsätt som används i det dagliga arbetet.....	36
5.4.1	Lärarnas arbete i träningskolan.....	36
5.4.2	Tydliggörande pedagogik.....	37
5.5	Likheter och skillnader mellan IBT och tidigare arbetsätt.....	37
5.6	Resultatsammanfattning.....	38
<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>39</b>
6.1	Metoddiskussion.....	39
6.2	Resultatdiskussion.....	40
6.2.1	Lärarnas upplevelser, erfarenheter och genomförande av IBT för barn med autism och utvecklingsstörning i träningskolan.....	41
6.2.2	Den nya arbetsmetodens påverkan på lärarnas arbetsätt med eleverna.....	42
6.2.3	Möjligheter och svårigheter för elever i träningskolan.....	42
6.2.4	Likheter och skillnader mellan IBT-metoden och tidigare arbetsätt i elevarbetet i träningskolan.....	43
6.3	Slutsats.....	47
6.4	Fortsatt Forskning.....	47
	<b>Referenslista.....</b>	<b>49</b>
<b>7</b>	<b>Bilagor.....</b>	<b>55</b>
	Intervjuguide - Lärare i Träningskolan.....	55
	Fokusgruppsintervjufrågor.....	57

# 1 Inledning

Intresset för intensiv beteendeterapi väcktes för många år sedan när jag fick möjlighet att arbeta som resurslärare till en 4-årig pojke med utvecklingsstörning. Tillsammans med eleven, föräldrarna och Habiliteringen deltog vi i ett IBT-projekt med just tidig intensiv beteendeträning. Efter en kort introduktion startades arbetet. Familjen tränade honom i hemmet och jag fick ansvara för hans undervisning i förskolan. Vi hade ett nära samarbete med habiliteringen och jag lärde mig mycket under resans gång. Under mina år i grundsärskolan har jag stött på fler elever som har varit med i olika IBT-projekt i sina förskolor. Mitt intresse för barn med autism är också stort. Därför kändes det viktigt för mig att välja ett examensarbete inom detta område för att utveckla mina kunskaper.

I arbetsgruppen i träningskolan har vi många gånger samtalat om IBT och kommit fram till att vi alla saknar bakgrundkunskaper och vill lära oss mer för att kunna utveckla vårt arbete med eleverna. Genom ett samarbete med en psykolog som är knuten till träningskolan fick vi vetskap om en utbildning med handledning och praktiskt arbete med eleverna. Efter samtal med bildningschefen om extra fortbildningsanslag fick hela arbetslaget tillåtelse att gå denna kurs. Samtidigt som vi utbildar oss inom IBT så ville vi också utveckla vår verksamhet. Därför startade arbetslaget under våren 2015 ett utvecklingsarbete. Ett utvecklingsarbete som enligt Rönneman (1998) är en planerad process genom vilken de inblandade tillämpar egna erfarenheter för att i positiv mening förändra den egna verksamheten. Utvecklingsarbete syftar till att förvärva nya kunskaper, dokumentera och kritiskt granska dem och ytterst till att sprida de nya erfarenheterna till andra. Men det är inte detta utvecklingsarbete som är i fokus i mitt examensarbete utan det är lärarnas upplevelser och erfarenheter av den pedagogiska metoden IBT.

Tidiga insatser anses vara viktiga för barn som har autism, bland annat för att ge barnen så bra utvecklingsmöjligheter som möjligt och undvika att de utvecklar problembeteenden. Men IBT metoden har inte haft en betydande roll i träningskolornas undervisning med äldre elever och därför blev arbetslaget intresserade av att ta reda på om det vore en fungerande metod för eleverna. Om metoden kan passa även för de elever som inte fått den tidiga träningen förut. Därför ville vi få mer kunskap och utveckla metoden i vårt arbete i träningskolan.

Alla lärare ska underlätta lärandet för eleverna och se möjligheterna bakom deras hinder. Men hur görs det på bästa sätt? I läroplanen står det att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att klara målen. Det vi vet idag är att elever som har autism har svårigheter med det sociala samspelet och med kommunikationen. De behöver en tydlig struktur och rutiner i sitt dagliga liv. Kan IBT-metoden passa här? Eikeseth (2009) menar att IBT är en inlärning teoretiskt baserad pedagogisk metod för barn med autism som har bra stöd från vetenskapliga studier.

Teoretiska grund för intensivinlärning är inlärningspsykologi och utvecklingspsykologi. Inlärningspsykologi är en naturvetenskapligt baserad psykologi som ger grundläggande principer för hur människans beteende utvecklas i samspel med miljön och formar beteenden, färdigheter och reaktionsmönster. ”Inlärning är den centrala processen i vår utveckling, i samspel med den fysiska och psykiska mognaden och den miljö vi lever i” (Karlsson, 2010. s.135). Utvecklingspsykologi handlar om människans utveckling över tid och omfattar olika förklaringsmodeller till beteenden, reaktioner och psykiska egenskaper och hur dessa förändras hos oss människor. Utveckling pågår ju hela livet. Enligt dessa teorier sker den personliga utvecklingen i ett nära samspel med vår fysiska, biologiska och sociala miljö där

våra inre och yttre faktorer samverkar och formar oss som personer (Spjuth-Jansson, Lindahl och Nilsson-Rutberg, 2011).

## 1.1 Syfte

Syftet med studien var att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av att arbeta med intensiv beteendeterapi/träning, för barn med autism och utvecklingsstörning i träningskolan årskurs 1-8.

## 1.2 Frågeställningar

1. Hur beskriver lärarna sitt arbete med IBT?
2. Hur genomförs träningen?
3. Hur har den nya arbetsmetoden påverkat lärarnas arbetssätt med eleverna?
4. Vilka möjligheter/svårigheter ser lärarna med IBT-metoden för elever i träningskolan?

## 1.3 Bakgrund

I detta avsnitt ges en definition av begreppen utvecklingsstörning och autism, därför att IBT-metoden är utformad för barn med dessa funktionsnedsättningar. Därefter presenteras grundsärskolan och de styrdokument som ligger till grund för lärarnas arbete i grundsärskolan.

### 1.3.1 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning, även kallat för intellektuell funktionsnedsättning beskrivs i litteraturen som svårigheter att förstå och ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt att tillämpa kunskap. Det går att betrakta funktionsnedsättningen som en personens egenskap men också något som uppkommer i samspelet med miljön. Utvecklingsstörning innefattar också en nedsättning av intellektuell förmåga ihop med svårigheter att klara sig själv i sin vardag (Granlund & Göransson, 2011). I Sverige görs en indelning av diagnosen intellektuell funktionsnedsättning i tre olika stadier: Grav eller djup utvecklingsstörning, måttlig eller svår utvecklingsstörning och lätt eller lindrig utvecklingsstörning. Diagnosen utvecklingsstörning ger eleven rätt till att bli mottagen i grundsärskolan och därigenom få en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar (SFS 2010:800).

Ineland, Molin och Sauer (2013) beskriver utvecklingsstörning med hjälp av tre olika förklaringsmodeller, medicinsk/individuella modellen, sociala modellen och den miljörelativa modellen. I det medicinska perspektivet kan utvecklingsstörningen förstås som en effekt av brister hos individen såsom skador eller sjukdomar. I det sociala perspektivet kan utvecklingsstörningen förstås som ett resultat av samhällets påverkan. Det tredje perspektivet

är en blandning mellan de andra synsätten där utvecklingsstörning förstås som ett resultat av både de individuella egenskaperna och samhällets hinder och barriärer.

### 1.3.2 Autism

Autism är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Autism tillsammans med utvecklingsstörning är en vanligt förekommande funktionsnedsättning bland elever som är inskrivna i grundsärskolan. Autism kännetecknas av att individen har begränsning i social kommunikation och socialt samspel. Individen har också begränsade repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter (American Psychiatric Association, 2013 och Autism och Aspergerförbundet, 2015). Individen tänker, reagerar och uppfattar saker annorlunda än andra (Gerland & Aspflo, 2009 och Gillberg, 2001).

Autistiskt syndrom, Autismspektrumtillstånd, Aspergers syndrom och autismliknande tillstånd är diagnoser som slagits ihop och ingår numera under samlingsnamnet autism. Den övergripande diagnosen i DSM-5 görs tydligare än tidigare genom att gradera behovet av stöd för individen. I Sverige används också namnet autism som en övergripande diagnos (Autism och Aspergerförbundet, 2015). Ofta upptäcker man svårigheterna före tre års ålder (Gerland och Aspflo, 2009). Inom detta autismspektrum finns varierad svårighetsgrad och för dem som har både autism och utvecklingsstörning blir det en svårare funktionsnedsättning. När man ställer diagnos används DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition) som är ett diagnosmaterial utarbetat av American Psychiatric Association (2013) och WHO:s (2009) kriterier i ICD-10 (World Health Organization, 2009).

Enligt Långh (2010) har 65-85% av barnen med diagnosen autism också en utvecklingsstörning. Elever som har autism är inskrivna i grundskolan och läser efter grundskolans läroplan och kursplaner. Elever som har autism och utvecklingsstörning läser vanligtvis efter grundsärskolans läroplan och kursplaner.

### 1.3.3 Grundsärskolans styrdokument

Grundsärskolan är en skolform som är anpassad till de elever som inte bedöms kunna uppnå grundskolans kunskapsmål därför att de har en utvecklingsstörning. Elevgrupperna är mindre och kursplanerna och kunskapsmålen är anpassade till målgruppen. Grundsärskolans undervisning är flexibel för att alla elever ska kunna utvecklas så långt som möjligt mot läroplanens mål utifrån sina egna förutsättningar. Grundsärskolans styrdokument är: Skollagen/skolförordningen och Läroplanen för grundsärskolan (Lgrsär, 11, Skolverket). För att bli mottagen i grundsärskolan måste hemkommunen göra fyra utredningar där man belyser elevens situation. Utredningen ska då omfatta en pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk bedömning. Elevens vårdnadshavare måste också ge sitt godkännande för att eleven ska bli inskriven i särskolan.

Inom grundsärskolan finns också inriktningen träningskolan. Träningskolan är avsedd för de elever som på grund av sin omfattning/grad av utvecklingsstörning inte kan nå målen i grundsärskolan. I träningskolan kursplan läser eleverna ämnesområden istället för ämnen såsom estetisk verksamhet, kommunikation, verklighetsuppfattning, vardagsaktiviteter och motorik. Innehållet i dessa ska anpassas till elevernas egna förutsättningar och en individuell studieplan ska utarbetas för varje elev. I kunskapsmålen finns numera tydliga kravnivåer, en grundläggande och en fördjupad nivå (Skolverket, 2014).



Skollagen (SFS 2010:800) reglerar all skolverksamhet. Lagen anger övergripande mål och riktlinjer för hur skolan ska bedriva sitt arbete. Om det bedöms att ett barn inte kan uppnå grundskolans kunskapskrav för att de har en intellektuell funktionsnedsättning ska barnet tas emot i grundsärskolan. Elever som har autism ska inte längre tas emot i grundsärskolan om de inte dessutom har en intellektuell funktionsnedsättning (Skolverket, 2010).

- Utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov. Alla elever ska få den stimulans de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att kunna utvecklas så långt som möjligt. (1 Kap 4 §)
- Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en anpassad utbildning efter sina egna förutsättningar som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmågor. (11 Kap 2 §)

Det är viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla sitt lärande och sin kunskapsutveckling med hjälp av goda relationer till lärare och elever. Att eleverna får möta en klassrumsmiljö som är anpassad till varje elevs förutsättningar och behov. Viktigt är också att eleverna känner tillhörighet och trygghet och en upplevelse av delaktighet i sitt lärande och i det som sker i klassrummet och i undervisningen (Skolverket, 2015).

Läroplanen är en förordning som utfärdats av regeringen och som ska följas. I läroplanen för grundsärskolan beskrivs verksamhetens värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet (Skolverket, 2011).

Här beskrivs några områden som är betydelsefulla för eleverna i träningskolan och som kan tränas med hjälp av IBT-metoden.

- Varje elev ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och utveckla sin språkliga förmåga.
- Skapande arbete och lek ska ingå i det aktiva lärandet då leken har stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper.
- Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem.
- Eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga.
- Eleverna ska också få möjlighet att utveckla en matematisk förståelse och kunna strukturera sin vardag i tid och rum.
- Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning, både enskilt och i helklass under lärares ledning.

Alla elever i grundskolan och grundsärskolan ska ha en individuell utvecklingsplan (IUP) som är ett aktivt och framåtsyftande verktyg som hjälper eleven att nå sina mål. Detta dokument ska sedan vara ett stöd för elevens lärande och för elevens sociala utveckling. Denna IUP ska innehålla skriftliga omdömen om elevens kunskapsutveckling och talar även om hur skolan ska medverka till att eleven ska nå målen. Läraren har ansvar för elevens kunskapsutveckling och behöver därför bygga lärandesituationer där elevens tidigare erfarenhet och intressen tas tillvara (Skolverket, 2013).

För undervisande lärare i träningskolan betyder det att läraren alltid måste ha elevens lärande i fokus och anpassa undervisningen till elevens behov. Läraren måste veta hur långt eleven har kommit i sin utveckling och hitta de pedagogiska strategier eleven använder/behöver i sitt lärande. Läraren måste också reflektera över om rätt sorts undervisningsstrategier/metoder användes som verkligen passar eleven, att eleven lär sig det som läraren tänkt att han/hon ska lära sig enligt kursmålen. Lärandet ska också kännas meningsfullt för individen (Skolverket, 2013). Allt detta är också viktigt för lärarna i studien att ta hänsyn till när det gäller införandet av en ny arbetsmetod för eleverna. Lärarens uppgift blir att individanpassa IBT-metoden så att eleverna får möjligheter att nå målen i läroplanen och kursplanerna.

## 2 Pedagogiska strategier i träningskolan

Under den här rubriken presenteras pedagogiska strategier för elever i träningskolan. Därefter görs en beskrivning av IBT-metoden. Tidigare internationell forskning om IBT behandlas och slutligen en redogörelse för olika arbetsmetoder som förekommer i träningskolan och hur/om de går att kombinera tillsammans med IBT-metoden.

Finns det en speciell pedagogik för elever med autism? Alin-Åkerman och Liljeroth, (1998) anser att det inte finns endast en pedagogik som passar för alla elever i alla situationer. Strukturad pedagogik eller tydliggörande pedagogik (TEACCH) används för barn med autism. Författarna menar att all pedagogik som har kvalitet ger struktur. Det är inte strukturen som är utmärkande för en pedagogik för elever med autism men struktur är ett bra redskap med många möjligheter. Peeters (1999) använder ett annat begrepp såsom förstärkande pedagogik. Han menar att det är viktigt att stärka meningen i det som görs så att eleven förstår. Han betonar också betydelsen av att använda sig av visuellt stöd.

Jacobsson och Nilsson (2011) påpekar också betydelsen av att tydliggöra/synliggöra vad barnet ska göra och att barn med autism behöver både auditivt och visuellt stöd, därför att det är lättare att tillgodogöra sig visuell perception än auditiv. För dessa barn/elever som har behov av en mer tydliggörande pedagogik måste lärarna anpassa lärmiljön och göra den mer konkret utifrån elevernas perspektiv. Viktigt är också hur lärarna kommunicerar med eleverna, är tydliga med lärandeobjekt och hur de ger instruktioner. Anpassa och använd konkreta läromedel och hjälpmedel utifrån elevens behov och ge eleverna tid till att öva och utveckla sina färdigheter. Man måste som lärare förändra och förbättra sitt förhållningssätt och sin undervisning så att det passar alla elever i gruppen.

Barn med autism måste lära sig att lära enligt Lyrén, (1997). Barn lär sig genom en inre drivkraft, de har en vilja att lära sig genom en inre motivation. Barn med autism saknar denna drivkraft. Barn kan minnas och lära sig flera delar samtidigt. Barn med autism måste lära sig stegvis, med en viss struktur. Barn lär sig genom att härma andra. Ett barn med autism måste först lära sig att härma. Barn kan generalisera och använda sina kunskaper i olika miljöer. Barn med autism har svårt för att generalisera det de lärt sig i en situation. De måste lära sig att generalisera genom att träna på samma uppgift i olika miljöer och med olika personer på ett strukturerat sätt.

I träningskolan arbetar lärarna med att stödja eleverna på lagom nivå. Då passar Vygotskijs teori in om den proximala eller närmaste utvecklingszonen, som är olika nivåer för lärandet och innebär att varje person har en zon som ligger omedelbart över det personen behärskar (Vygotskij, 2001). Detta innebär att läraren bör ge utmaningar som eleven klarar av med lärarens stöd först och så småningom kan klara av själv. Är det för lätt blir det ingen utmaning och är det för svårt kan eleven uppleva det som ett misslyckande. Lärandet ska alltså vara i den proximala zonen som innebär att eleven ska lockas till att lära sig lite mer än vad hon/han redan kan enligt Jacobsson och Nilsson (2011).

Antonovsky har skapat begreppet KASAM som betyder känsla av sammanhang. Han beskriver tre nyckelord som kännetecknar begreppet: *Begriplighet*, att eleven ska förstå det som händer och kunna begripa och förstå undervisningen. Det som eleven ska lära sig ska vara begripligt. *Hanterbarhet*, undervisningen ska vara hanterbar för eleven. Uppgifter och lärandet ska vara hanterbart och möjligt att klara av. Eleven ska känna att den kan påverka sin situation. *Meningsfullhet*, allt bör vara meningsfullt utifrån elevens perspektiv. Då ökar elevens motivation till lärande (Antonovsky, 1991). I träningskolan används också begreppet KASAM och då menas det salutogena perspektivet på lärande som alltid utgår ifrån det som fungerar istället för det som inte fungerar. Känsla av sammanhang bör varje lärare sträva efter att skapa för varje enskild elev. Att läraren undervisar så att eleven kan begripa vad som ska göras, kunna genomföra det och att det känns meningsfullt för eleven (Swärd & Florin, 2011).

Forskning kring elever i träningskolan är begränsad. Få studier med syfte att studera delaktighet och elevinflytande har gjorts. Östlund (2012) har i sin avhandling studerat träningskolan ur ett interaktionsperspektiv. Hans forskning visar att elever med funktionsnedsättning har få möjligheter till att umgås med andra barn. Mycket av samspelet sker tillsammans med någon vuxen. Gruppaktiviteter får inte stort utrymme i elevens skoldag utan undervisningen sker främst i en-till-en situationer enligt Östlund. Eleverna i träningskolan erbjuds också få tillfällen till interaktion med barn utan funktionsnedsättningar. Östlund anser att träningskolans undervisning präglas av en individualistisk syn på lärande och anser att undervisningen borde innehålla fler tillfällen till kommunikation och interaktion mellan eleverna. Elevernas samspel är ett område som behöver utvecklas för att öka elevens eget inflytande i sina egna sociala relationer enligt Östlund. Han anser också att eleverna får liten möjlighet att göra egna val under sin skoldag. Martinsson Niva (2016) har i sin licentiatavhandling studerat lärares arbete med elevinflytande i träningskolan där teckenkommunikation använts som kommunikationsverktyg. Resultatet visade att det var svårt för lärarna att uppnå elevinflytande och förena det med läroplanens kunskapskrav. Studien visade också att teckenkommunikation var ett fungerande kommunikationsverktyg för att skapa samförstånd och förståelse mellan elever och lärare. Martinsson Niva har i sin undersökning sett att lärarna har en tilltro till elevernas förmåga att utöva inflytande i sitt skolarbete, men att det inte finns ett utarbetat arbetssätt som fungerar som ett hjälpmedel för att dela ansvar och inflytande. För att skapa förutsättningar för elevinflytande i träningskolans vardag menar Martinsson Niva att lärarna bör planera och reflektera över hur skolarbetet ska organiseras och struktureras så att eleverna får ett konkret inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll utifrån elevernas mognad och ålder.

## 2.1 IBT som pedagogisk arbetsmetod/behandlingsmetod

IBT-metoden kan benämnas på olika sätt:

- IBT - *Intensiv Beteende Terapi* är det vanligaste namnet på metoden som används i Sverige.
- Habiliteringen använder namnet *Intensivinläring* eftersom de anser att det namnet bättre beskriver syfte och tillvägagångssätt än begrepp som *intensivbehandling* och *beteendeterapi*.
- EIBI – *Early and Intensive Behavioral Intervention* kallas metoden i USA.
- Beteendeanalytisk färdighetsträning
- Intensiv beteendeträning
- Mångsidiga intensiva insatser
- Träning enligt Lovaas metoden
- Tillämpad beteendeträning
- Beteendeterapeutisk intensivträning (BTI)
- Tidig intensiv beteende intervention

I arbetet med intensivinläring används TBA - *Tillämpad Beteende Analys* som är det svenska namnet på ett arbetssätt där man systematiskt observerar och analyserar beteenden. I USA kallar man metoden ABA - *Applied Behavior Analysis* .

Intensiv beteendeterapi även kallad intensiv beteendeträning är en inläringsteoretiskt grundad pedagogisk behandlingsmetod för barn med autism. Metoden började utvecklas i början på 1960- talet och har sedan dess förändrats och använts i arbetet med barn med beteendeproblematik. Mycket av den teoretiska grunden är hämtat från behavioristen Skinner. I Sverige genomförs denna träning till största delen inom förskoleverksamheten (Bohlin, Bromark, Granat, Sjöholm-Lif & Zander, 2012). Gun-Louise Lyrén (2009) var en av de första som arbetade med metoden i Sverige på 1990-talet och hon vill inte kalla metoden för terapi. Lyrén menar att det är 100 % pedagogik och handlar om lärande. Hon benämner metoden som positiv pedagogik.

Cohen (2000) försöker på ett kortfattat sätt beskriva vad som är skillnaden mellan TBA och IBT. Hon menar att TBA är när läraren systematiskt observerar barnets beteende och registrerar det och senare använder den samlade informationen för att utforma ännu bättre behandlings/pedagogiska strategier för barnet. Hon menar också att denna analys kan ses som ett verktyg eller en teknik för att finslipa insatserna man gör för barnet. IBT handlar till största delen om individuell träning enligt Cohen (2000). Det är vissa grundläggande faktorer som är betydelsefulla för att IBT-träningen ska ha effekt enligt Bohlin, Bromark, Granat, Sjöholm-Lif och Zander (2012). De är överens om att alla dessa faktorer är viktiga för att barnen ska kunna utvecklas så bra som möjligt:

- Tidig start (2,5- 4 års ålder)
- Intensivt (ca 25 -30 tim./vecka under två år)
- Välplanerad aktivitet i anpassad miljö
- Focus på barnets grundläggande svårigheter
- En övergripande individuell plan som utgår från barnets styrkor och svagheter och anger kortsiktiga mål
- Att vara tillsammans med andra barn, samspel med andra är viktigt
- Föräldramedverkan, många timmars träning i hemmet varje vecka
- Personalens kompetens viktig, handledning behövs.

Ett intensivinlärningsprogram innehåller stegvisa instruktioner för att barnet skall lära sig att använda sina förmågor och utveckla nya färdigheter. Barnen får möjligheter att lära sig att lära. Intensivinläring är en manualbaserad träning och även en individualiserad och spontan träning i vardagliga situationer. Till den manualbaserade träningen finns ett mångsidigt program för barnets olika utvecklingsfaser. Den individuella träningen sker ibland spontant men oftast i arrangerade situationer. Olika färdigheter lärs in på olika sätt med hänsyn till varje barns möjligheter till inläring. Områden som tränas är social förmåga, imitation, lek, ADL (Aktiviteter i det Dagliga Livet), minne, språkförståelse, begreppsbyggnad genom visuell perception, imitera ljud och ord, benämna och begära, beskriva och kommentera, samtala och berätta, mentalisering och förskoleuppgifter (Spjuth-Jansson et al., 2011).

Barnets inlärningsprogram anpassas efter barnets ålder, mognad, förmåga att lära och barnets språkliga utveckling. Målet med träningen är att barnet ska uppnå självständighet i varje färdighet. Läraren arbetar med *modellinläring* som innebär att läraren lär barnet nya färdigheter genom att själv agera som modell (Lyrén, 1997). Träningen sker i hemmet och i förskolan eller skolan och i samarbete med habiliteringen. Samma övningar tränas hemma och i skolan för att barnet ska bli så säker att han/hon kan påbörja att generalisera övningen och använda sin nya kunskap i olika situationer. Här är det viktigt att föräldrar och personal samverkar och dokumenterar barnets träning för att tydliggöra hur mycket träning barnet behöver och för att kunna göra förändringar i träningssituationen. Samspelet i träningssituationen kan ses på ett bra sätt genom att filma träningsstunden och sedan gemensamt analysera detta i nätverket och på så sätt uppmärksamma vad som sker medvetet eller omedvetet i träningen. Träningen ska vara stimulerande för barnet och ligga på rätt nivå (Spjuth-Jansson et al., 2011).

Intensivinläringen lägger mycket fokus på leken. Leken har stor betydelse för barnets utveckling av språk och sociala färdigheter. Intensivinläringen startar alltid med lek för att möta barnet och skapa kontakt, tillit och positiv förväntan på inläringssituationen. Därefter kan enkla övningar som barnet redan kan eller delvis behärskar föras in. Här används då 90-10 regeln. Med det menas att 90 % av träningen ska vara sådant som barnet redan kan och 10 % ska vara svåra eller nya övningar (Spjuth-Jansson et al., 2011). Arbetspassen startar alltid med det som är lätt och roligt. Svårighetsgraden kan senare öka. Övningarna repeteras många gånger och varvas med korta pauser då barnet får leka en stund. Det är viktigt att barnet får känna att det lyckas. Det hjälper vi barnet att göra genom *felfri inläring* som innebär att tränaren noga avväger vilken nivå av utmaning som är rätt i varje träningsstund och barnet ska uppleva kontroll över situationen. Här finns likheter med Vygotskijs (2001) teori om den närmaste utvecklingszonen. Läraren ger enkla och tydliga instruktioner och att barnet i den inledande fasen får ett aktivt stöd, *prompt* så att barnet får vägledning för att kunna utföra olika instruktioner och kan på så sätt lära rätt, så kallad ”felfri inläring”.

All ny inläring sker med en vuxen i en-till-en situationer. (DTT- Discrete Trial Training) Detta kan också senare ske i en liten barngrupp eller med någon kamrat. Barnet ska också få träning i sin naturliga miljö när tillfälle erbjuds med stöd av en lärare (incidental teaching). När barnet lärt sig en färdighet i en-till-en situation, arbetar läraren vidare med att barnet ska kunna generalisera och kunna använda sin nya kunskap tillsammans med andra i vardagliga situationer. Att ett barn med autism får möjlighet att träna och öva i en avgränsad miljö enskilt med en vuxen är ofta en nödvändighet för dessa barn. Då sker ofta en stor förändring och barnets möjlighet till inläring ökar. En viktig del i inläringen är att den måste vara naturlig och rolig för att öka barnets motivation och deltagande (Spjuth-Jansson et al., 2011).

Intensivinlärning använder olika strategier för att stödja barnets inlärning. När läraren ”promptar” ger läraren ett aktivt stöd med en rörelse, en gest eller en bild som vägledning. Läraren hjälper barnet att göra rätt och ger mer prompt i början av träningen för att senare arbeta bort stödet helt. För att uppehålla barnets uppmärksamhet behöver läraren vara lyhörd för vilket tempo som krävs. Olika barn behöver olika tempo. För högt tempo kan skapa förvirring men för lågt tempo skapar ouppmärksamhet. Här krävs det att läraren är väl förberedd med material för att hålla barnet engagerat och aktivt. Enligt Spjuth-Jansson et al., (2011) bör läraren hålla sig till en 5 sekunders regel, att ge barnet ungefär 5 sekunder på sig att svara eller att göra. Annars tar läraren tillbaka materialet och presenterar det på nytt. Allt för att barnet ska vara aktivt och att hålla fokus på uppgiften.

När barnet gör/säger fel eller inte förstår övningen används en felkorrigeringsprocedur för att säkerställa att träningen blir felfri. Läraren visar/säger/promptar det rätta svaret utan att påtala att det är fel och barnet gör övningen tre gånger med eller utan prompt med förstärkning för att lära in den nya eller svåra uppgiften. *Shaping* betyder att läraren hjälper barnet att få motivation att lära sig lära genom att använda *positiv förstärkning*. På så sätt kan läraren använda positiv förstärkning/belöning till att träna sambandet mellan orsak – verkan och därmed lära barnet motivation (Lyrén, 1997).

Förstärkare används för att förtydliga något som barnet har gjort bra eller rätt. Förstärkaren ska användas för att ett positivt beteende skall upprepas. Det ska finnas ett planerat förstärkningssystem med belöningar som barnet uppskattar för att det ska fungera. Det kan vara något ätbart, någon rolig aktivitet eller rolig sak eller förstärkare av mer social karaktär såsom handklappning, positiva ord, glädjeytringar och positivt kroppsspråk. Belöningen måste inträffa direkt efter det önskade beteendet. Vid ny inlärning används förstärkning intensivt men när kunskapen senare är befast hos barnet kan läraren sedan minska belöningen. I detta arbete kan även en målstege användas som läggs bredvid barnet. Med hjälp av en markör kan läraren flytta ett steg vid varje förstärkningsstillfälle från start till mål och målstegen kan därefter bytas ut mot en aktivitet som barnet själv väljer (Kristiansson & Sandström, 2011).

För att alla som arbetar kring barnets träning ska få en tydlig och gemensam struktur för hur det intensiva arbetet kan utformas används en manual med övningar utifrån barnets förutsättningar. I Sverige används i huvudsak två olika manualer. Habiliteringen i Uppsala län (Habiliteringsinsats) har översatt och utarbetat en manual med övningar som anpassats för svenska förhållanden och inspirerade av bl.a. Maurice, Green och Luce (1996) (Behavioral Intervention for Young Children with autism) och Schopler, Lansing och Walters (1994) (Undervisningsaktiviteter för barn med autism). Projektledarna för Habilitering och hälsa i Västra Götalandsregionen (Birgitta Spjut Jansson, Ulla Lindahl & Maria Nilsson Rutberg, 2011) har utarbetat en ny manual. Denna manual har Uppsalamanualen som förebild men har influerats av ett flertal andra behandlingsprogram som har tillämpad beteendeanalys som grund. Det som är annorlunda med denna manual är att övningar har lagts till som passar barn under tre år eller för barn på tidig utvecklingsnivå (Spjuth-Jansson et al., 2011). I sin manual beskriver författarna att intensiteten är betydelsefull och viktig för barnets inlärning. Barn lär från morgon till kväll. Barn som har autism behöver stöd och hjälp i sitt lärande. Barnet tränas av lärare i förskolan i ca.15 timmar och i hemmet av föräldrarna i ca.10 timmar per vecka. Dokumentationen som barnets tränare gör är också viktig. En träningspärm används där alla övningar finns med samt förteckning över de övningar som barnet arbetar med för tillfället. Antal träningstimmar redovisas samt annan information som behövs mellan hem och skola enligt Spjuth-Jansson et al., (2011).

Barn och ungdomshabiliteringen erbjuder barn som har fått sin autismdiagnos att delta i ett beteendeterapeutiskt träningsprogram. Det är frivilligt för föräldrar att delta med sitt barn, men alla föräldrar informeras om programmet och tillfrågas om de vill medverka. Professionella som arbetar inom området anser att dessa insatser bör erbjudas så fort som möjligt. Redan när man misstänker att barnet kan ha en diagnos inom autismspektrumområdet (Bohlin et al., 2012). Ett nätverk bildas kring barnet oftast med specialpedagog, logoped och psykolog från habiliteringen samt barnets föräldrar och personal från förskolan. Rektor inbjuds till detta nätverk för att informeras om förskolans roll i träningen och vad som krävs av lärarna. När alla parter har fått information om intensivträningen skrivs oftast ett kontrakt där villkoren godkänns för träningen. Därefter inbjuds förskolans personal och föräldrar till en kort utbildning i habiliteringens regi om IBT som arbetsmetod. Innan arbetet startar gör specialpedagogen i nätverket en observation av barnet på förskolan och ett PEP-test (Psychoeducational Profile Revised) för att få en bild av barnets styrkor och svagheter (Schopler, Reichler, Bachford, Lansinf & Marcus, 1990). Nätverket träffas sedan varannan vecka för utvärdering och ny inläring av fler anpassade IBT-övningar och det är habiliteringens ansvar att vidareutbilda föräldrar och lärare (Kristiansson & Sandström, 2011).

## 2.2 Tidigare internationell forskning om IBT

I början av 1960-talet började en grupp forskare (Ferster, 1961) att intressera sig för diagnosen autism, som ett beteendefenomen och inte som ett symptom på en underliggande emotionell störning. De ansåg att problemet var av inlärningsmässig art och att barnets bristande utveckling kunde ha samband med de stimuli såsom närhet, beröm och social uppmärksamhet inte hade förstärkande egenskaper för dessa barns beteende. Flera studier genomfördes och forskarna kom fram till att barnen kunde utveckla enkla färdigheter med mat som förstärkare. Fersters studier bidrog också till att visa att barn med autism kunde utveckla färdigheter med hjälp av operanta inlärningsprinciper (Eikeseth, Jahr och Eldevik, 2013). Forskarna kom också på att det gick att etablera sociala stimuli som förstärkare för dessa barns beteende så att de kunde lära sig att imitera språk och utveckla funktionellt tal (Lovaas, 1977).

Därefter följde en rad andra studier som handlade om olika problembeteenden som kunde förstås och behandlas med dessa inlärnings principer (Lovaas, 1987). Eikeseth, Jahr och Eldevik (2013) berättar om den första utvärderingen som gjordes 1973 och presenterades av Lovaas och hans kollegor. Studien visade stor framgång inom området men också svagheter i behandlingen. För det första upptäcktes ingen större generalisering av barnens färdigheter från behandlingssituationen till nya miljöer. För det andra upptäcktes ingen större förändring av barnens färdigheter från ett område (ex språk) till ett annat (ex. social interaktion). Forskarna såg dessutom att färdigheter som barnen hade lärt sig inte fanns kvar när behandlingen hade upphört. De barn som var yngst och fick behandling i hemmet hade störst framgång. Efter denna studie gjordes flera ändringar för att uppnå ännu bättre resultat.

Efter Lovaas studier (1987) har forskning gradvis ökat, med ett uppsving under de senaste tio åren. I Sverige har intensiv beteendeanalytisk intervention utvärderats och visat goda resultat i enighet med vad som framkommit internationellt. Under 2000-talet har studierna handlat mycket om social interaktion och integrering (Eikeseth et al., 2013).

Flera nya forskningsöversikter såsom: Eikeseth (2009), Howlin, Magiati och Charman (2009) och Rogers och Vismara (2008), har visat att IBT är den behandlingsmetod som har bäst stöd för positiv effekt när det gäller mätning av barnens (IQ) och på barnens adaptiva förmågor. Intensiteten diskuteras av forskarna. Lovaas uppmärksammade att de barnen som fick 40 timmars träning/ vecka gjorde bra resultat men de som hade mindre träningstid gjorde inte lika stora framsteg. Eikeseth och Svartdal (2013) menar att intensiteten kan ha samband med effekten i träningen. Många olika faktorer påverkar resultatet. Hur insatserna ges, när de ges och hur mycket. Även mängden av instruktioner, viken responsmöjligheter barnet får och hänsyn måste också tas till de olika inlärningssekvenserna. Men forskning visar att IBT är effektivt när det gäller att utveckla förmågan till inläring hos barn med autism och minska problemskapande beteenden.

Enligt Bohlin et al (2012) har den forskning som gjorts i Sverige visat förbättringar hos de barn som fått riktade insatser både när det gäller den adaptiva och kognitiva förmågan. Det finns studier som visar att fler än 15 timmar inte ger bättre resultat samt att effekten för elever som har intellektuell funktionsnedsättning inte var bestående över tid då de hade svårt att använda det de lärt sig i andra sammanhang eller i andra miljöer. De barn som gjort de största framstegen var de som hade en högre kognitiv förmåga men även barn med diagnosen utvecklingsstörning hade förbättrat sina resultat. Bohlin et al. menar nu att forskningen befinner sig i en fas där man behöver sammanfatta och klargöra de faktorer som kan ha effekter av den beteendeanalytiska interventionen. Forskare behöver då titta på intensitet och varaktighet, individskillnader så som ålder och IQ vid behandlingsstart, socialt intresse och förmåga till imitation.

Fernell, Hedvall, Westerlund, Höglund-Karlsson, Eriksson, Barnevik-Olsson, Holm, Norrelgen, Kjellmer och Gillberg (2011) har studerat 208 barn inskrivna vid autismcenter för små barn i Stockholm. I studien deltog en grupp barn som fick IBT-träning och en annan grupp fick annan riktad specialpedagogisk insats. 198 barn var med i studien under hela perioden. De använde Vinelands adaptive behavior scales (Sparrow, Balla och Cicchetti, 1984) som bedömningsinstrument vid två tillfällen. Studien visade att de barn som fått två års intensiv träning hade gjort stora framsteg. De som hade en högre kognitiv förmåga hade utvecklats mest. Barnen med utvecklingsstörning och utvecklingsavvikelse förbättrades också men inte lika mycket men barnens problembeteende minskade signifikant. Antalet träningstimmar hade däremot inte så stor betydelse. Resultatet visade också att det inte var någon större skillnad mellan den barngruppen som hade fått IBT-träning och den gruppen barn som fått andra riktade insatser när det gällde antalet träningstimmar.

I en artikel i tidskriften *Habilitering*. NU förklarar Fernell (2012, januari) att det är viktigt att observera hur en metod fungerar och passar in i barnets vardag och inte bara hur den fungerar i en laboratoriemiljö med särskilt utbildad personal som oftast utför dessa studier. Det är vanligt att studierna genomförs på detta sätt i USA. Rogers och Vismara, (2008) tar även upp detta dilemma och beskriver hur träningen genomförts i akademiska miljöer, oftast på universitetssjukhus med högutbildade specialtränare. Endast ett fåtal studier är utförda på förskolor, skolor eller i barnens hemmiljö. Cohen, Amarine-Dickens och Smith (2006) har studerat effekten av tre års IBT-träning i skola och hemmiljö. Studierna visar att även om det är hög kvalitet på träningen så ger den inte samma goda resultat som träningen i akademiska miljöer.



Hur stor betydelse har barnets ålder vid starten av IBT-träningen? Howlin (2003) anser att träningen bör starta så fort som möjligt för att förebygga problembeteenden som kan vara svåra att bryta vid ett senare tillfälle. Spjuth-Jansson, Lindahl och Nilsson-Rutberg (2011) anser att det är lättare för ett yngre barn att utvecklas. Det centrala nervsystemet hos små barn är plastiskt och påverkbart och tidiga insatser kan effektivisera barnets förmåga att tillägna sig nya och mera komplicerade färdigheter. Fenske, Zalenski, Krantz och McClannahan (1985) förklarar att de barn som påbörjade sitt program före 5 års ålder fick ett bättre utfall vad gällde skolplacering och vardagsfungerande än de barn som startade efter 5 års ålder.

Bohlin et al. (2012) har sammanställt aktuell forskning inom IBT och visar att det finns ett starkt samband mellan tidig intervention för barn med autism och positiva effekter. De program som var baserade på inlärningspsykologiska principer som Tillämpad beteendeanalys och som inriktade sig på alla olika symtom inom autisms gav bra resultat och hjälper barn med autism att utveckla viktiga förmågor. Det kognitiva förmågorna ökade mest och vad gäller de adaptiva förmågorna där var resultaten mer varierande och effekterna inte lika tydliga.

Lundholm-Hedvalls studie (2014) omfattar 200 barn i ålder mellan 20-54 månader med autism som fått olika typer av insatser såsom IBT och andra specialpedagogiska insatser. Den stora forskningsfrågan var om det spelar någon roll vilken typ av träning barnen får. Studien kunde inte visa att de intensiva insatserna genererade bättre resultat jämfört med de andra specialpedagogiska insatserna. Gruppen barn med normalbegåvning gjorde större framsteg än de barn som hade en utvecklingsstörning. I studien uppmärksammades också att många barns utvecklingsprofil förändrades under denna period. Studien visade också att det inte spelade någon roll hur träningen gick till, intensiv träning med lärare i förskolan eller träning med förälder i hemmet. Sättet att träna gör inte någon skillnad enligt Lundholm-Hedvall (2014). Det som var av betydelse var barnets ursprungliga begåvning som avgjorde hur barnet utvecklades.

Magiati (2011) har forskat om kvarstående effekter efter avslutad behandling. Barnen i undersökningen fick 15 timmars träning per vecka i tidig ålder. Efter 2 år visade barnen kvarstående effekter av denna tidiga träning, Efter ytterligare 4-5 år visade hälften av barnen fortfarande fortsatta utvecklingsrelaterade resultat medan 25 % av barnen inte visade någon eller obetydlig utveckling och 17 % visade positiv utveckling under den tidiga träningen men inte efter träningens avslut.

Parsons, Guldborg, MacLeod, Jones, Prunty och Balfé (2011) menar att det är viktigt med strukturerade tidiga insatser och ett fungerande samarbete mellan olika professioner och myndigheter. De anser också att föräldrarna ska involveras i arbetet och att lärare utbildas för att kunna möta elever med autism. Barn som har autism är ofta pedagogiska utmaningar för lärare i förskola, skola och grundsärskola. Enligt forskarna finns det inte tillräckliga bevis för att specifika metoder såsom TBA skulle vara bättre än andra metoder.

Powell och Jordan (1998) anser att man bör vara försiktig med att endast låsa sig till en metod. Bara för att metoden fungerar relativt bra för tillfället så utesluter inte det att lärare fortsätter att leta efter andra bra undervisningsmetoder för barn och elever som har autism. De menar att alla som arbetar med dessa barn och ungdomar måste vara öppna för nytänkande och se till den enskilda individens behov. Parson et al. (2011) påpekar också att det inte finns en enda lösning och en enda undervisning som passar för alla barn med autism. Cohen (2000) menar att även om IBT-metoden ibland ger mycket goda resultat, fungerar den inte för alla barn som har autismdiagnos.

Parson et al. (2011) konstaterar att det finns få studier som handlar om äldre barn och ungdomar och anser att det finns ett stort behov av ytterligare forskning inom området. I studiens litteratursökning och sökning bland engelska artiklar har det inte hittats forskning som handlar om de äldre barnens/elevernas träning med IBT-metoden. Detta kan bero på att de flesta intensiva programmen avslutas när barnet når skolåldern. En av målsättningarna med de tidiga intensiva programmen är att ge eleverna förutsättningar för att klara sin skolgång så självständigt som möjligt och vilken skolform som eleven placeras i används ofta som utfallsmått. Därför ingår det som en del i IBT-träningen att på olika sätt förbereda barnet på övergången till skolan vilken skolform det än blir och för att övergången ska gå så bra som möjligt (Bohlin et al., 2012).

## 2.3 Forskning kring vanligt förekommande arbetsmetoder/arbetssätt i träningsskolan och deras kombinationsmöjligheter med IBT

I träningsskolans verksamhet förekommer en mängd olika arbetsmetoder och specialpedagogiska arbetssätt för att uppfylla läroplanens intentioner och för att eleverna ska kunna nå målen i kursplanerna. Här redovisas de arbetsmetoder som funnits i litteraturen och som är mest vanligt förekommande inom grundsärskolan och träningsskolan. Elevers enskilda behov är givetvis det som avgör vilken metod läraren använder. Följande metoder får här en kort beskrivning: Tydliggörande pedagogik, alternativ och kompletterande kommunikation, sociala berättelser och till sist lekträning.

### 2.3.1 TEACCH

Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, även kallad tydliggörande pedagogik är den mest internationellt kända specialpedagogiska modellen som har utvecklats av Eric Schopler och hans kollegor i USA (Eikeseth, Jahr och Eldevik, 2013). TEACCH använder sig av beteendeterapeutiska och inlärningspsykologiska metoder om hur barn aktivt tillägnar sig kunskaper och färdigheter. TEACCH-modellen är ett undervisningsprogram för barn, ungdomar och vuxna med autism men används numera för många barn och ungdomar med olika funktionsnedsättningar som har svårigheter med att planera, strukturera och förstå sin omgivning. TEACCH-programmets övergripande mål är att öka individens färdigheter och göra omgivningen mer begriplig. Modellen bygger på en tydlig struktur med mål att skapa en helhetssyn på personens livssituation. Samarbete med hem och skola är viktigt för att skapa ett innehåll som är individualiserat. Det arbetas med struktur, organisation, rutiner och system, samarbete, individuella scheman och visuella instruktioner. En lärare ska planera och förbereda så att eleven alltid har kontroll över de 6 olika punkterna enligt TEACCH. *Var ska jag vara? Vad ska jag göra nu? Med Vem ska jag vara? Hur mycket ska jag göra? Hur länge ska jag göra det? och Vad ska jag göra sedan?* Undervisningen bygger på ”en till en” undervisning och ”hand på hand” undervisning (Mesibov, Shea & Schopler, 2007). TEACCH-modellen är det vanligaste arbetssättet i träningsskolan idag. Lyrén (2009) beskriver skillnaderna mellan TEACCH och IBT på följande sätt: TEACCH anpassar miljön efter barnet som har autism medan IBT tränar barnet för att vara i alla normala miljöer. Med IBT-modellen tränas barnen till att klara av att göra förändringar. Lyrén menar inte att läraren försöker förändra barnets personlighet utan försöker ge barnet ytterligare verktyg så att barnet kan fungera i andra normala miljöer. Inte träna bort något utan lägga till en ny förmåga istället. Lyrén (2009) ser inget hinder i att kombinera TEACCH och IBT utan menar att de kan komplettera varandra istället.

### 2.3.2 AKK

Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) är ett samlingsnamn för olika kommunikationssätt och metoder som används för att stödja kommunikationen mellan människor för att personen ska kunna uttrycka sig och/eller förstå. AKK stödjer utvecklingen av tal och kan användas tillsammans med talat språk eller helt ersätta det talade språket. Alla som har en annorlunda eller försenad tal-, språk och/eller kommunikationsutveckling kan behöva AKK. Det finns olika typer av AKK sätt såsom: *föremål* (som används på ett genomtänkt och strukturerat sätt), *kroppskommunikation* (mimik, ljud, gester och kroppshållning), *tecken som AKK* (för att förstärka det talade orden) *foton* (ger en exakt avbildning), *bilder, ritade symboler* (för att stärka barnets språkförståelse och som används som barnets uttryckssätt) och *talande hjälpmedel*. Men vilket AKK sätt är då bäst? En kombination av olika AKK sätt är att rekommendera. Då ger läraren så bra förutsättningar som möjligt att barnet ska kunna kommunicera i olika sammanhang och med olika personer även kallat multimodal AKK (Västragötalandsregionen, 2010).

Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK) är oftast det första AKK sätt som introduceras till ett barn med försenat tal och används som ett komplement till när talet inte räcker till eller inte är tillräckligt tydligt. Det svenska teckenspråket är inte det samma som TAKK. Men vissa tecken är lånade från teckenspråket. Teckenspråket är ett eget språk med egen grammatik som skiljer sig ifrån det svenska tal och skriftspråket. Fördelarna med att använda tecken kommunikation till elever med språkstörningar är enligt Västra Götalandsregionen (2010) följande:

- Taltempot blir långsammare och barnet får större möjligheter att förstå vad vi säger.
- Tecknet är mer konkret än det talade ordet och ger oftast en koppling till ordets betydelse.
- Tecken och tal kan uppfattas av fler sinnen. ( hör, ser och kan känna)
- Barnet kan lättare uppfatta vem det är som hon/han talar med och det är också lättare att hålla kvar fokus på den som talar om den personen samtidigt tecknar.
- Det inspirerar barnet att teckna om du också tecknar. Vi har något gemensamt och ett intresse/dialog byggs upp.
- Att tala är mycket motoriskt krävande. Tecken kräver inte samma motoriska förmåga som tal.

Bildstöd ingår också under samlingsnamnet AKK. Bondy och Frost (2002) har utvecklat ett kommunikationssystem för barn och vuxna med autism för att samspela med andra genom ett system av bilder, symboler, fotografier eller konkreta saker. PECS (Picture Exchange Communication System) är en bildbaserad AKK metod och ett strukturerat program som använder sig av beteendeterapeutiska principer för inläring. Här finns likheter med IBT/TBA-metoden. Målet är att lära barnen att själva spontant ta initiativ till kommunikation. Barnen får några enkla stimuli och läraren utvärderar responsen barnet gör och vid positivt utfall ges en belöning. Metoden innebär att språket lärs in i konkreta situationer med hjälp av specifika inlärningsstrategier. PECS är en intensiv och regelbunden träningsmetod och är ett problemlösningsorienterat arbetssätt och går att använda tillsammans med andra behandlingsmetoder. Metoden är också användbar för elever med svåra funktionsnedsättningar.

### 2.3.3 Sociala berättelser/seriesamtal

Metoden utvecklades av Carol Grey 1991 i USA. Detta är en specifik metod för att göra världen mer begriplig och lättare att förstå. Den sociala berättelsen blir en trygghet och ett bra sätt att förbereda sig inför situationer som kan vara svåra för en individ. Berättelserna blir då som en struktur för tänkandet och handlandet för att skapa positiva förväntningar på det som ska hända. Läraren använder bilder och text och skriver i jagform. Först behandlas problemet, därefter hur problemet upplevs av andra och av personen som det handlar om, sedan beskrivs ett alternativt sätt att handla på och slutligen hur det kan göras för att bli en bra situation. Grey utvecklade senare sitt arbete med sociala berättelser till något hon kallade seriesamtal. Metoden lanserades i Sverige 2000 och kallas oftast för "ritprat". Seriesamtal är en pedagogisk metod som främst används till personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Seriesamtal/ritprat är ritade streckgubbar och små korta skrivna berättelser som förklarar och förtydligar sociala situationer (Andersson, 2000).

### 2.3.4 Lek/imitationsträning

Genom leken utvecklar barnen sina kunskaper och erfarenheter. De lär sig förstå, använda sitt språk, lösa problem och mycket mer. Leken är mycket viktig för den kommunikativa och sociala utvecklingen och vårt lärande. Lek är det bästa och det naturligaste sättet för barn att lära. Detta gäller även barn med funktionsnedsättningar men ibland uppstår hinder som kan göra leken väldigt svår. Dessa hinder kan finnas hos barnet eller i barnets omgivning. Barnet kan behöva hjälp med att lära sig att leka och att skapa och upprätthålla relationer. Barn med autism har svårigheter med kommunikationen och det sociala samspelet. De har oftast problem med att föreställa sig saker och innebär stora begränsningar i leken. Barnen behöver ett tydliggörande förhållningssätt och ett stöd för att uppleva glädje i leken tillsammans med en annan person (Västragötalandsregionen, 2010). Alla barn oavsett om barnet har en funktionsnedsättning eller inte, har rätt att leka och lär sig genom leken. I IBT-arbetet ingår leken som en viktig del. Men kan läraren arbeta utifrån ett mer utvecklingspsykologiskt sätt med mer fokus på lekens komplexa förmågor? Kan barn med autism utveckla sådant som fantasi, kreativitet, ömsesidighet och flexibilitet? (Dillner och Löfgren, 2013).

I USA finns fler olika alternativ till IBT/TBA-träningen enligt Dillner och Löfgren, (2013). I Sverige förekommer inte så många alternativ till IBT/TBA. De flesta habiliteringar kan nu erbjuda IBT och det tydliggörande arbetssättet som förekommer i TEACCH-modellen. Det finns ett fåtal som arbetar utifrån Sally Rogers EDSM (Early Start Denver Modell) som är ett välbeforskat program där arbetet kombinerar TBA och utvecklingspsykologiska teorier samt att leken är mycket betydelsefull i arbetet. Träningen inriktar sig på barn mellan ett och fem år och barnen måste ha vissa grundläggande förmågor för att kunna tillgodogöra sig träningen. I Sverige förekommer även Stanley Greenspans modell (DIR- Developmental, Individual differences & Relation) som också är ett utvecklingspsykologiskt program med fokus på relation, affekt, lek och på varje barns unika perceptuella profil. Lekdelen kallas "Floortime", lektid. Lärarna arbetar med barn i alla åldrar och på olika utvecklingsnivåer. Greenspan lägger stor vikt på den annorlunda perceptionen och vad den får för konsekvenser för barnet.

Dillner och Löfgren (2013) nämner också Pamela Wolfberg som har skapat en modell för lekgrupper IPG (Integrated play groups). Hennes modell främjar det sociala samspelet, kommunikation, lek och föreställningsförmåga för barn med autism. I lekgrupperna skapas tillfällen som motiverar barnen till att leka och kommunicera med andra barn. Dillner och Löfgren (2013) har utarbetat ett parallellt träningsätt med inspiration av Wolfbergs modell som går att kombinera med den vanliga IBT/TBA-träningen. En lekgruppsmodell med fokus

på fantasi, symboler, ömsesidighet och flexibilitet där leken har stor betydelse. I lekgrupperna blandas barn med autism med barn som är bra på att leka. Lärarna intar rollen som lek-lotsare och stöttar barnens kommunikation, lek och samspel. Dillner och Löfgren (2013) anser också att leken är en sådan viktig del i barnets liv och att alla barn oavsett funktionsnedsättning ska ges möjlighet att leka. Har eleverna svårigheter i det sociala samspelet som elever med autism har borde lek finnas inskrivet i elevernas schema.

Imitativ responsiv, även kallat Intensiv imitation (Spjut-Jansson, 2014) är en ny behandlingsform i Sverige som bygger på Nadels forskning (2000) samt Salt, Sellars, Shemilt, Boyd, Coulson och McCool, (2001). Detta arbetssätt tränar barnets imitationsfärdighet och går till på följande sätt att barnet och en lärare arbetar med en-till- en träning i ett rum. Framför sig har de två lika uppsättningar med lekmaterial. Läraren imiterar allt som barnet gör såsom gester, mimik, ljud och lek men inte aktiviteter av självdestruktiv karaktär. Syftet med denna träning är att öka det sociala intresset hos barnet och att barnet ska förstå hur det egna handlandet påverkar någon annan människa. Nadel menar att detta ökar barnets förväntningar på den andra personen och ett interagerande uppstår. I en studie gjord av Field, Field Sanders och Nadel, (2001) har de uppmärksammat en ökad mängd sociala och kontaktsökande beteenden hos barnet såsom blickar, ljud, leenden, deltagande i lek och fysisk kontakt och att barnets imitation ökade.

### 3 Teorianknytning

I detta avsnitt belyses de teorier som är viktiga för analys av insamlad data. Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) genomsyras av det sociokulturella perspektivet. Tillämpad beteendeanalys och inlärningsteori är det som är teorierna i IBT. Därför utgår studien från det sociokulturella perspektivet och tillämpad beteendeanalys i teoridelen. I studien beskrivs också behavioristisk teori som lagt grunden till TBA och IBT och som ser på lärande utifrån stimulus, respons och konsekvens och där lärandet sker i många små steg.

#### 3.1 Behaviorism

Behavioristisk teori har under många decennier varit stark inom inlärningspsykologin och inom det pedagogiska området. Denna teori har sitt ursprung i den ryske fysiologen och psykologen Pavlovs arbeten där han utgår ifrån observationer och studier av hundar och deras betvingade reflexer (Karlsson, 2010). Behaviorismen grundar sig på en empiristisk kunskapssyn och är inriktad mot människors beteenden och hur beteenden och inlärning kan förstärkas. Den amerikanske psykologen Skinner (1904-1990) utvecklade denna behavioristiska teori. Han var en av inspiratörerna till beteendeterapi (Skinner, 1965). Skinners kunskapssyn var att kunskapen fanns utanför människan. Han ansåg även att barnet är som ett tomt kärl som ska fyllas. Skinner beskriver lärande som förvärvande av nytt beteende och att beteenden kan formas genom belöningar. Därför handlade Skinners teori mycket om förstärkningar. Hans åsikt var att människor lär sig bäst om de får bekräftelse när de gjort något som är bra/rätt. Skinner menade också att individen lär sig bäst när han/hon får kunskaperna lagom stora delar och i många små steg. När vissa moment har lärts bygger undervisningen vidare med en ny del. Den här metoden kallade Skinner för sekvensering. Den behavioristiska teorin har fått mycket kritik och används numera sällan men det finns dock ett område där dessa teorier fått stor betydelse och det är inom IBT och TBA för att analysera och förstå problembeteendens kommunikativa funktion hos personer som har en funktionsnedsättning (Karlsson, 2010).

## 3.2 Tillämpad beteendeanalys, TBA

Grunden för Tillämpad beteendeanalys, TBA, är inlärningsteori eller inlärningspsykologi. Denna inlärningsteori vilar på en naturvetenskapligt baserad psykologi. Inlärningsteorin ger oss förklaringsmodeller och förståelse för hur beteenden hos människor utvecklas i samspel med vår miljö och formas till de beteenden, färdigheter och reaktionsmönster vi har som personer (Karlsson, 2010).

TBA består i huvudsak av tre delar: Inläring genom konsekvenser–*operant inläring*. Inläring genom association–*respondent inläring*. Inläring genom språket–*relationsinramning*. TBA hjälper till att kartlägga och förstå socialt relevanta mänskliga beteenden utifrån de inläringsteoretiska principerna. TBA ger också verktyg och tekniker för att utifrån individuella kartläggningar kunna hjälpa individer att göra beteendeförändringar. Syftet med alla typer av beteendeförändringar är att ge ökad livskvalitet för individen och för dennes omgivning genom att förstå beteenden på ett konkret sätt så att vi hittar vägar att förändra beteenden. Att kunna förstå och påverka beteenden här och nu. Att skapa inläringssituationer där eleven kan uppleva framsteg och en positiv inställning till sitt lärande (Smith & Magyar, 2003). Karlsson (2010) anser att de som arbetar med individen ska ha teoretisk och praktisk kunskap om metoden för att kunna utföra träningen på rätt sätt.

IBT är en typ av intervention som vilar på denna teoretiska grund. Här är det viktigt med tidig start av träningen och att den även är intensiv och att teamet runt barnet arbetar med att utveckla grundläggande färdigheter hos barnet. Det går alltså att använda sig av samma teoretiska angreppssätt i förlängningen av IBT (Karlsson, 2010). Det inläringsteoretiska sättet att se på mänskliga beteenden såsom tankar, känslor och språk, skiljer sig en del från det vardagspsykologiska synsättet som gärna söker förklaringar till människors beteenden inuti personerna själva istället för i samspelet med miljön. Människor lär i samspel med miljön oavsett hur denna miljö ser ut. Enligt Karlsson, (2010) kommer beteendeanalysen från inlärningspsykologiska teorier och handlar om att kunna förstå och påverka beteenden. Det är en naturvetenskaplig psykologi med fokus på observerbara fenomen, yttre och inre beteenden och syftar till att förklara dessa utifrån individen och individens sociala miljö. Beteendeanalysen var från början en experimentell inriktning inom psykologin och Skinner och flera andra beteendeanalytiker gjorde flera av sina experiment på djur.

Intensivinläring och tillämpad beteendeanalys bygger på inlärningspsykologi/inläringsteori och utvecklingspsykologi. Enligt Karlsson, (2010) har utvecklingspsykologi och TBA olika ändamål där utvecklingspsykologin syftar till att förstå människans utveckling över tid och hur yttre och inre faktorer samspekar och formar oss till de personer som vi är. TBA syftar till som beskrivits ovan till att förstå och påverka beteenden här och nu. När en persons biologiska förutsättningar avviker från det som anses vara normalt måste miljön ordnas på ett annat sätt för att ge möjlighet till lärande och utveckling för individen. När det gäller utveckling sker denna anpassning genom inläring. Inläring är den centrala processen i en människas utveckling.

Tillämpad beteendeanalys är ett förhållningssätt som baseras på systematisk forskning när det gäller både grundläggande teorier om mänskligt fungerande och tillämpningen av dessa verkliga, socialt relevanta sammanhang (Karlsson, 2010. sid.339).

Att skapa motiverande inläringssituationer som är anpassade till individen är grunden för TBA. Det ger individen en känsla av framgång att få känna att man lyckas. Därför är observationer och dagliga dokumentationer viktiga redskap i arbetet kring barnen för att finna

rätt nivå som barnet befinner sig i. Det är viktigt med välplanerade och systematiskt uppbyggda träningstillfällen för att läraren ska veta vad som ska tränas. Målet med TBA-träningen är att barnet ska lära sig det rätta beteendet och lära sig nya färdigheter stegvis i ett livslångt lärande (Fovel, 2002). TBA består av två delar enligt Fovel. Dessa delar kan kombineras och består av teknik och principer. Principen är att uppmuntra barnet, samtidigt som sättet vi uppmuntrar på är det som vi kallar teknik. Fovel menar också att läraren många gånger koncentrerar sig på tekniken eller metodiken och detta kan då leda till missförståelse och felanvändning av den tillämpade beteendeanalysen. Han anser att läraren måste använda sig av och utveckla den principiella delen. För att kunna göra detta behöver läraren ha en förståelse för individens färdigheter och känna till dess bakgrund, veta barnets behov av tydlighet och struktur och positiv förstärkning enligt Fovel (2002).

### 3.2.1 Beteendeanalys

Allt en människa gör kallas inom inlärningsteorin för beteende. Då menas handlingar som är observerbara för omgivningen men även det som sker inuti personen såsom tankar, känslor och kroppsliga reaktioner. Inom TBA är beteenden centrala och fokus ligger på yttre beteenden som kan observeras och viljemässiga beteenden som personen kan styra. Stimuli är allt vi kan uppfatta med våra sinnen och som kan påverka våra beteenden. Runt omkring oss finns hela tiden en mängd av stimuli som våra beteenden har att förhålla sig till. Inlärning handlar om att vi skapar samband mellan beteenden och olika stimuli (Spjuth-Jansson et al., 2011).

När en beteendeanalys ska göras är det viktigt att försöka beskriva beteendet så konkret som möjligt. Att beskriva vad eleven gör och att se beteendet i sitt sammanhang, någonting händer före och något kommer efter det. Detta kallas för operant inlärning. Våra beteenden påverkas av det sammanhang där de förekommer och det är här inlärningen kommer in. Vill vi kunna påverka elevens beteende är det viktigt att vi förstår vilka processer som är inblandade i elevens inlärning (Karlsson, 2010). Inom TBA använder man sig av ett paradigm, även kallat beteendekedjor som med hjälp av olika bokstavssymboler illustrerar på vilket sätt ett specifikt beteende hänger samman med olika kontextuella faktorer före och efter beteendet. Denna analys görs fortlöpande inom IBT och blir en utgångspunkt för den praktiska utformningen av arbetet. Det är viktigt att läraren försöker hitta de omständigheter som gör att ett beteende startar och även det beteende som gör att det upprepas dvs. vilken funktion det fyller för individen och med hjälp av beteendeanalysen hjälpa individen att utveckla nya mer vardagliga och funktionella beteenden (Karlsson, 2010).

Här beskrivs formeln för beteendeanalysen:

S                    →                    R                    →                    K

S = *Stimuli, situation* (beskriver plats, inblandade personer, en instruktion, triggers och det som händer före ett beteende)

R = *Respons, reaktion*, beteende (vad händer, vad gör barnet, beskrives exakt)

K = *Konsekvens* (vad händer sedan, vilken effekt får det för individen )

S	→	R	→	K
Kalle leker med en kompis i bygghörnan.		Kalle börjar slå kompis.		Kompisen går iväg och gråter.

S	→	R	→	K
Pelle är vid godishyllan i affären.		Skriker och kastar sig på golvet.		Får godis.

Ett inlärningstillfälle, även kallat *trial* består av *stimulus* från läraren, en *respons* från eleven och en *konsekvens*. Stimulus kan vara något som läraren säger, en instruktion eller att eleven får se ett objekt eller en bild. Responsen är det önskvärda beteendet som eleven ska lära sig. Konsekvensen är det som gör situationen till en *operant* inlärning och då menas att eleven blir förstärkt för korrekta responsen. Ett trial är alltså ett inlärningstillfälle med syfte att lära barnet sådant som i vardagen kan vara svårt för ett barn med autism (Eikeseth & Svartdal, 2013).

Beteendeanalysen är alltså en process i flera steg som utgår från följande frågor enligt McGrath (2008).

- Hur ser beteendet ut? Vad är problemet?
- Vad vill individen uppnå med sitt beteende?
- Saknar individen några färdigheter som behöver förstärkas?
- I vilka situationen uppstår beteendet och vad händer före beteendet?
- Vilka konsekvenser får beteendet?

Mänskligt beteende måste förstås i sitt sammanhang. Beteenden utlöses av specifika situationer. Konsekvensen av ett beteende påverkar om vi använder det igen. Beteenden utförs för att uppnå vissa konsekvenser. De konsekvenser som ett beteende kan få påverkar den framtida användningen av detta beteende och om konsekvensen får beteendet att öka kallas den förstärkning. Förstärkning används för att genom olika slag av belöningar skapa en yttre motivation hos eleven att lära och upprepa önskvärda beteenden. Förstärkningen måste vara betydelsefull för barnet för att fungera och måste inträffa direkt efter det önskvärda beteendet (Karlsson, 2010).

Beteendeterapi för barn anses vara en kontroversiell metod och ses som ett sätt att kontrollera barnets beteende. När behandlingsmetoden startade användes olika inslag av straff för icke önskvärda beteenden och detta påverkar uppfattningen av metoden fortfarande idag. (Leaf, McEachin & Taubman, 2008). Metoden har kritiserats för att ha likheter med hundträning och anses vara alltför krävande för små barn. Träningen har även liknats vid en form av robotträning, att barnen lär sig olika korrekta beteenden utan att förstå verkligheten. I min litteraturgenomgång har jag även stött på kritiska röster som anser att IBT/TBA bygger på straff och belöning och ett konsekvenstänkande samt en form av normalisering där barn tränas till att uppvisa så normala beteenden som möjligt för att passa in i vår miljö utan att ha möjlighet att kunna påverka sin situation enligt Aspflo (2007).

### 3.3 Sociokulturellt perspektiv

I det sociokulturella perspektivet talas det om samspelet med omgivningen och dess betydelse för utveckling och lärande. Vygotskij är grundare till det sociokulturella perspektivet. Vygotskijs teori om lärande är att lärandet sker i samspel med andra och att barnets utveckling sker i samspel med den omgivande miljön. Han beskriver lärandet som en social process. Vygotskij (1896-1934) var lärare och psykolog och kom från Sovjetunionen. Han blev känd för sina teorier långt efter sin död. Vygotskij ansåg att språk och språkutveckling var mycket viktigt. Han införde begreppet ZPD (Zone of Proximal Development) som vi i Sverige kallar den närmaste utvecklingszonen. Med det menar han att läraren måste ta reda på vad barnet kan lära sig på egen hand och vad som kräver en vuxens medverkan och skillnaden däremellan kallar han den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 2001). Vygotskij menar även att det är i denna zon där kontakten mellan lärande och utveckling uppstår och att



utvecklingen kommer efter undervisning och lärande, vilket är avgörande för barnets psykologiska utveckling. Lärarens utmaning blir att möta eleven på rätt nivå och stimulera denne till ett aktivt lärande tillsammans med andra. Genom att bygga vidare på det som barnet redan kan och att ge lagom utmanande uppgifter utvecklas barnets lärande (Jacobsson och Nilsson, 2011).

Det sociokulturella perspektivets syn på lärandet är att kunskap och lärande skapas genom samarbete i ett sammanhang snarare än genom individuella processer och Dysthe (2013) anser att kommunikativa processer är en förutsättning för lärande och utveckling. Barnet lär sig kunskaper och färdigheter inom kulturen genom att samtala, lyssna, härma och samverka med andra och att barn lär i alla naturliga miljöer och hela sin vakna tid. Att delta i en social praktik där lärande äger rum är därför viktigt och i enlighet med kursplanerna för inriktningen träningskolans nivå för grundläggande kunskaper där delta är ett nyckelbegrepp (Skolverket, 2011). Dysthe (2013) beskriver några centrala element som har betydelse inom det sociokulturella angreppssätten inom inlärningsteorin. Hon anser att lärande har med relationer att göra och att lärandet sker genom att deltagarna samspekar med varandra. Hon anser också att språk och kommunikation är viktiga beståndsdelar i läroprocessen. Balansen mellan det som är individuellt och det sociala är avgörande i lärmiljön. Lärandet sker inte bara i individens eget huvud utan omgivningen påverkar individens lärande.

Säljö (2014) menar att inom det sociokulturella perspektivet ses språket som den absolut viktigaste delen i tänkandets utveckling. Språket är ett verktyg som stödjer människan i sin utveckling för att skapa förståelse. Lärandet enligt Säljö (2014) är beroende av vad omgivningen erbjuder i form av förväntningar, krav och resurser. Lärandet som sker i skolans miljö skiljer sig ifrån det vanliga lärandet därför att lärandet inte sker i en naturlig situation. Vissa saker får individen lära sig i teorin vilket gör lärandeprocessen svårare och ännu svårare för barn som har autism och utvecklingsstörning.

## 4 Metod

I metod delen redogörs för val av ansats och metod för data insamling. Denna studie är en kvalitativ undersökning där empirin är hämtad med hjälp av strukturerade intervjuer och fokusgruppsintervjuer. Aktionsforskning valdes som ansats och beskrivs. Urval och intervjuernas genomförande redovisas. Avslutningsvis beskrivs analys och bearbetning av texter samt studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

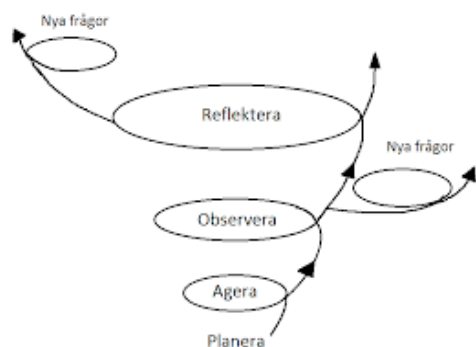
### 4.1 Aktionsforskning

I den här studien har jag dubbla roller, som undersökande blivande speciallärare samt lärare i det arbetslag som studeras. Därför har jag valt att lägga fokus på ett utvecklingsarbete i den egna praktiken men hämtar inspiration från aktionsforskningens ansats. Genom att ta utgångspunkt i den egna verksamheten finns det möjligheter till ett utvecklingsarbete som känns meningsfullt och som leder till nya frågor, utmaningar och ett lärande. Examensarbetet blir på så sätt mer levande och användbart.

Därför gjordes en kvalitativ undersökning i form av ett utvecklingsarbete med inspiration av aktionsforskning som forskningsansats. Ett utvecklingsarbete är enligt Rönnerman (1998) en planerad process genom vilken de inblandade tillämpar egna erfarenheter för att i positiv mening förändra den egna verksamheten. Utvecklingsarbete syftar till att förvärva nya

kunskaper, dokumentera och kritiskt granska dem och ytterst till att sprida de nya erfarenheterna till andra. Aktionsforskning är en kvalitativ forskningsansats. Ett utmärkande drag i denna ansats är att den forskning som genomförs ska ta sin utgångspunkt i frågor som deltagarna ställer om den egna praktiken. Det är alltså deltagarna och inte forskaren som formulerar de frågor som ska studeras. Viktigt är att förena teori och praktik i denna ansats och aktionsforskningens syfte är att förändra och förbättra det som studeras (Eriksson, 2007). Aktionsforskning kännetecknas av en metod där förståelse och aktion träder fram i en process som inte tar slut utan där nya frågor uppträder som i sin tur fokuserar behov av nya traditioner. Aktionsforskning kan ses som en väg för läraren att bli medveten om sin egen praktik, att möta utmaningar och problem i praktiken och genomföra förändringar på ett reflekterat sätt (Rönnerman, 1998). Lindgren (2009) menar också att aktionsforskning är en ansats som tar sin utgångspunkt i praktiken, där ett samarbete mellan forskare och praktiker syftar till att förändra och utveckla verksamheten. Det ska finnas en balans mellan praktisk handling och teoretisk granskning. Vanligt är att forskare deltar som handledare med sina kunskaper i teorier om lärande och utveckling för att utmana så väl tänkande som handlande i praktiken. Inom aktionsforskningen är det aktionen, handlandet som är centralt för att påverka och förändra det som studeras.

Det handlar också om att ta tillvara den kompetens som finns, men att även utmana den. Här ligger aktionsforskningens kärna. När läraren får insikt i sitt eget lärande kan också elevernas lärandesituation förändras. En förutsättning för att åstadkomma nödvändig kraft är att arbeta i ett arbetslag, med en gemensam ambition att åstadkomma verklig utveckling av den egna



verksamheten (Rönnerman, 1998). Genom aktionsforskningens ansats får läraren tillgång till olika verktyg såsom handledning, dagboksskrivande, observationer, intervjuer och videoinspelning som gör det möjligt att följa, synliggöra och reflektera över processen och resultatet av undersökningen. Rönnerman (1998) talar om olika steg i en aktionsforskningsprocess när det gäller det praktiska arbetet. Att planera, agera, observera, reflektera och slutligen göra en ny planering. Dessa steg i processen brukar beskrivas som en spiral.

Figur: Aktionsforskningsspiralen hämtad ur McNiff (2002) sid 57

I *planera*-fasen analyseras de problem som praktikern uppmärksammat i sin verksamhet, med målet att försöka förstå problemet och att utforma en handlingsplan som kan leda till en förbättring av en situation. Vad behöver utvecklas? Hur ska vi gå tillväga? Det är frågor som praktikern kan arbeta med. I *agera*-fasen prövas handlingsplanen och det praktiska arbetet. I *observera*-fasen görs observationer av vad som händer för att i ett senare skede kunna se om en förändring skett eller inte. I *reflektera*-fasen reflekteras resultaten. På vilket sätt har det skett en förändring? Sista steget är *ny planering*. Utifrån reflektionen över lärarnas egna resultat kommer nya frågor som leder vidare till en ny planering för att fortsättningsvis kunna utveckla sin verksamhet (Rönnerman, 1998; Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010).

## 4.2 Metodval

I studien undersöktes lärarnas erfarenhet och upplevelse av att arbeta med IBT-metoden. Det kvalitativa paradigmet kännetecknas av att det är forskarens tolkningar som är det viktiga och att förstå och hitta människors sätt att resonera för att få en djupare förståelse för det undersökta problemområdet (Trost, 2011). Denna studie är en kvalitativ undersökning i form av en intervjustudie med sju kvalitativa intervjuer och två fokusgruppsintervjuer med kollegorna i arbetslaget för att förstå vilken uppfattning och vilka erfarenheter de har av IBT-metoden. Intervjuerna är strukturerade, de handlar om ett område och inte flera och frågorna är öppna utan svarsalternativ (Trost, 2011).

### 4.2.1 Intervjuer

En kvalitativ intervju liknar ett vanligt samtal men har också ett bestämt fokus. Det gäller att bygga på samspelet så att den som tillfrågas ger så fyllig information som möjligt och det är respondentens uppfattningar och erfarenheter som är intressanta och då kan intervjuaren ställa följdfrågor och utveckla intervjun. Bortfallet blir mycket lägre än vid en enkätundersökning. Nackdelarna kan vara att det ställer stora krav på att frågorna är bra utformade. Frågorna måste förstås av alla och ledande frågor måste undvikas. Ord behöver definieras. En svaghet kan vara att metoden inte är flexibel eftersom det kan vara svårt att fånga upp det oförutsägbara när förutbestämda frågor används i en strukturerad intervju (Stukát, 2011). Intervjuerna var strukturerade och spelades in med hjälp av en diktafon och transkriberades efteråt. Trost (2011) menar att det kan finnas både fördelar och nackdelar med att spela in samtalen. Fördelarna är att samtalet finns kvar och att intervjuaren kan lägga fokus på att lyssna istället för att vara koncentrerad på att skriva ner vad som sägs. Nackdelarna kan vara att det tar mycket tid att lyssna igenom samtalet samt att gester och kroppsspråk inte syns på inspelningen.

### 4.2.2 Fokusgruppsintervju

Även kallad fokuserad gruppintervju, skiljer sig från traditionella gruppintervjuer på så sätt att de innehåller mer diskussion mellan gruppdeltagarna än vad traditionella gruppintervjuer gör och ämnet är mer fokuserat på ett i förhand bestämt innehåll, ämne eller problem (Wibeck, 2010). Alltså är fokusgruppsintervjuer en vanligt förekommande metod när forskaren vill undersöka hur åsikter, attityder och idéer kommer till uttryck i en grupp. Enligt Trost (2011) innebär gruppprocesserna att deltagarna får en möjlighet att bygga vidare på varandras idéer och uppslag som kan leda till förbättringar inom området. Samtalen kan vara både ostrukturerade och strukturerade men den ostrukturerade varianten är mest vanlig. Då får gruppmedlemmarna diskutera ganska fritt kring ämnet. Fokusgruppsintervjuerna i denna studie var strukturerade. Nackdelar med metoden kan vara etiska problem och att de pratsamma lätt kan dominera och de mer tystlåtna inte får samma utrymme. Wibeck (2010) talar om gruppstorlekens betydelse. Hon menar att den varken får vara för stor eller för liten. Hon rekommenderar fyra till sex personer per grupp. Mitt arbetslag är 7 personer och det blev två grupper där alla deltagarna kände varandra väl.

### 4.3 Urval

Eftersom hela arbetslaget valt att implementera ett nytt arbetssätt/metod i verksamheten och mitt val av examensarbete var att studera denna utveckling och undersöka deras upplevelser och erfarenheter av den nya metoden, blev det naturligt att välja kollegorna som informanter i studien. Undersökningen omfattar 7 lärare som undervisar i träningskolan för elever i År 1-8. Alla lärare genomförde under hösten en utbildning inom IBT och praktiserade detta i elevarbetet med stöd och handledning av psykolog. Lärarna i arbetslaget har olika erfarenheter av IBT-metoden. Trost (2011) anser att urvalet av informanter ska vara ganska få. Om det är många intervjuer blir materialet inte lika lätt att hantera och det blir då svårare att överblicka och se alla detaljer såsom likheter och skillnader. Om jag hade valt ett annat urval och gjort undersökningen i en annan grupp, i en annan kommun hade resultatet inte kunnat följas upp på samma sätt eftersom hela arbetslaget utbildade sig samtidigt som studien genomfördes. Då hade jag fått ändra mitt syfte och inte kunnat ta reda på vad den nya utbildningen tillfört just den här arbetsgruppen.

### 4.4 Genomförande

Trost (2011) anser inte att det behövs något frågeformulär med formulerade frågor när kvalitativa intervjuer görs. Han menar att forskaren ska låta informanten styra ordningsföljden i intervjun. Trost rekommenderar respondenten att använda en lista över de områden respondenten vill ha med i sin intervju. I min intervjuguide delade jag upp min frågeställning till mitt syfte i olika områden och gjorde sedan ganska detaljerade frågor till dessa för att få med allt jag ville ta reda på. Jag gjorde en intervjuguide med en struktur som passade mig.

Arbetskamraterna fick vetskap om syftet med studien väldigt tidigt och ville delta i studien. Alla kollegor (7st.) har genomgått utbildningen och deltagit i det intensiva arbetet med eleverna. Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum i skolan och samtalen spelades in med hjälp av en diktafon. Informanterna hade inte fått se intervjufrågorna i förväg. Med hjälp av diktafonen kunde jag koncentrera mig bättre på vad informanten sa, genom att jag inte behövde anteckna och kunde på så sätt lyssna mer aktivt och ha lättare för att ställa följdfrågor. Före varje samtal informerades informanterna om de etiska reglerna (Vetenskapsrådet, 2002). Varje samtal varade i ca 1 tim. Jag utgick från min intervjuguide (Bilaga 1.) där frågorna planerats utifrån syfte och frågeställningar. Intervjufrågor användes som en mall men informanterna fick även berätta fritt om sina egna erfarenheter och upplevelser. Det var intressant och givande att få möjlighet att samtala med kollegorna om ämnet och höra deras tankegångar, men ganska svårt att vara den som kliver ett steg tillbaka och försöker vara en god lyssnare och därmed inte prata för mycket eftersom jag själv är så inne i utbildningen och träningen med eleverna. Men Kvale (1997) påpekar att samspelet mellan den som intervjuar och den intervjuade är en betydelsefull faktor. Kvale pratar också om respekt, ärlig nyfikenhet och positivism och vikten av att informanten förstår syftet med frågorna och jag anser att dessa kriterier uppfylldes i intervjun. Förhoppningsvis har min förförståelse inom IBT och min erfarenhet av att intervjuar inte påverkat studiens slutresultat i någon större utsträckning.

Efter att den gemensamma utbildningen för arbetslaget var slut genomfördes fokusgruppsintervjuerna. Kollegorna delades upp i två grupper med 3 och 4 deltagare per grupp. Tyvärr blev det endast två informanter i den sista intervjun på grund av två återbud för sjukdom. Min roll i dessa intervjuer var att vara samtalsledare. Allra först diskuterades etikens betydelse. Jag introducerade ämnet och följde diskussionerna. Ibland fick jag lägga in lite nya

aspekter. Syfte med intervjun var att den skulle vara ostrukturerad, att deltagarna skulle styra diskussionen. Frågorna hade förberetts i förväg och jag upplevde att informanterna förväntade sig att jag skulle komma med frågor, vilket jag också gjorde. Det blev en mer strukturerad intervju än vad som hade planerats men som samtalsledare lyssnade jag aktivt och försökte uppmuntra till diskussion. Fokusgruppsintervjuerna spelades också in med hjälp av en diktafon och innehållet transkriberades efteråt.

## 4.5 Bearbetning och analys

Redan under intervjuerna började tolkningen av informanternas svar. På så sätt kunde jag ställa följdfrågor och komma djupare i samtalet och få en större förståelse för det som informanten berättade. Detta överensstämmer med Kvaless (1997) analys om att "sända tillbaka" meningen till informanten. De inspelade intervjuerna kunde sedan transkriberas. Detta var ett mycket tidskrävande arbete. Textmaterialet lästes igenom flera gånger för att få en helhet av intervjuerna. Därefter lades materialet undan för att få lite distans till intervjuerna. En tid därefter kunde jag gå tillbaka igen och bearbeta texterna i lugn och ro. Jag har gjort en innehållsanalys och fokuserat på vad informanterna faktiskt säger och inte försökt att tolka och "läsa mellan raderna". Därefter påbörjades arbetet med att jämföra och se likheter och skillnader i informanternas svar. Jag försökte tolka materialet/informationen utifrån mina forskningsfrågor. Analyserade och sorterade resultatet med hjälp av olika teman såsom: Lärarnas arbete, elevarbetet, möjligheter, svårigheter, förändringsarbete och jämförelser av arbetssätt. Dessa teman redovisas i resultatet. I diskussionen redovisas de kopplingar som gjorts till teorier och tidigare forskning.

## 4.6 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet och studiens trovärdighet dvs. kvaliteten på själva verktyget som används och att undersökningsmetoden inte ändrar sig från tillfälle till tillfälle för ett objekt. Intervjuerna kan påverkas av feltolkningar av frågor och svar hos den bedömda eller hos bedömaren. Det kan vara yttre störningar under undersökningen. Det kan handla om dagsformen hos den som svarar, felskrivningar, felsägningar mm. (Stukát, 2011). Informanterna och jag har god kännedom om varandra men trots det kan feltolkningar ha skett vilket också kan vara ett problem som kan medföra att trovärdigheten blir lägre i studien. Intervjuerna har spelats in för att kunna lyssnas på flera gånger. Jag har varit lyhörd och försökt att uppmärksamma det som gick att se under intervjuerna såsom informanternas tonfall, uttryck och kroppsspråk.

Validitet handlar om giltighet dvs. om undersökningen studerar det som undersökningen avser att studera. En förutsättning för att kunna dra slutsatser och formulera påståenden som utgår från undersökningsresultatet. Intervjufrågorna var formulerade så att informanterna förstod frågorna och fick möjlighet att ge beskrivande svar. Men studien kan påverkas av att informanterna inte gett ärliga svar. Informanten kanske inte vill svara sanningsenligt eller svarar med det svar som han/hon tror är det rätta (Stukát, 2011). Genom att hålla mig till intervjufrågorna som ska svara på mitt syfte så bidrar det till att kunna studera det som avses. Jag strävade efter att komma åt och få veta, vad den intervjuade menade när hon beskrev sitt arbete. Trovärdigheten vid kvalitativa studier och kvalitativa intervjuer är ett stort problem enligt Trost, (2011). Forskaren måste kunna visa att resultatet, data och analyser är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen och därigenom trovärdiga. Eftersom två olika typer av intervjuer gjorts så har studien fått större möjlighet att få ett trovärdigt resultat.

Kvale (1997) menar att för att kunna generalisera en studie krävs det bl.a. att det görs intervjuer med många personer. Denna studie genomfördes i en arbetsgrupp med 7 lärare. Resultatet som presenteras är inte generaliserbart för alla lärare som arbetar med IBT. I denna studie undersöks just det här arbetslagets erfarenheter, upplevelser, tankar och idéer om det nya arbetssättet.

Aktionsforskning har fått mycket kritik vad gäller trovärdighet och tillförlitlighet för att forskningen utförs av lärare enligt Eriksson (2007). Forskningen kritiserats för att inte hålla tillräckligt hög standard för att lärarna som genomför dessa studier inte har den forskningsvana som akademiker har. Dessa studier har även kritiserats för att vara små studier vars resultat inte går att generalisera till ett större sammanhang. Tiller (1999) anser att lärare inte ska ses som forskare. Han använder istället begreppet aktionslärande när det gäller undersökningar som lärare utfört. Trots denna kritik mot metoden finns det fördelar med aktionsforskning. Rönnerman (2012) menar att de lärare som bedrivit forskning i den egna praktiken upplever att det berikat deras vardagsarbete och gett dem en djupare förståelse för och ökad kunskap kring det studerade området. Jag anser att det berikat min roll som lärare, handledare och forskare att få vara delaktig i en process att utveckla verksamheten i träningskolan. Inom aktionsforskningen är det handlandet/aktionen som är centralt och skiljer aktionsforskningen från annan forskning enligt Rönnerman, (2012).

## 4.7 Etiska överväganden

I studien utgår jag ifrån de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) som innehåller:

- informationskravet
- samtyckekravet
- konfidentialitetskravet
- nyttjandekravet

*Informationskravet* innebär att forskaren måste informera om syftet med studien, vad den handlar om och vad den ska användas till. Redan under våren 2015 informerades arbetslaget om den aktuella forskningsuppgiftens syfte, innehåll och användningsområde.

*Samtyckekravet* innebär att informanterna ska godkänna deltagandet i studien och veta vad det innebär. Jag frågade deltagarna om de ville medverka i studien och informerade vad som förväntades av dem samt informerade om frivilligheten och rätten att avbryta deltagandet i forskningen dvs. informerat om samtycke.

*Konfidentialitetskravet* handlar om att informanterna inte ska kunna identifieras. Jag berättade om min tystnadsplikt avseende känsliga uppgifter som jag tog hänsyn till enligt konfidentialitetskravet. I studien kan man inte identifiera informanternas namn eller andra personuppgifter.

*Nyttjandekravet* innebär att insamlade uppgifter endast får användas för forskningsändamål. Jag redovisade hur och var forskningsresultatet kommer att redovisas och all insamlad data kommer att förstöras när arbetet är klart.

## 5 Resultat och analys

Här redovisas resultatet från de enskilda intervjuerna och fokusgruppsintervjuerna. Med hjälp av all insamlad data har en analys gjorts av resultatet för att se om några slutsatser kan göras i förhållande till syfte och frågeställningar. Resultatet analyseras utifrån lärarnas synpunkter på IBT-metoden med utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet, tillämpad beteendeanalys och de behavioristiska inlärningsteorier som metoden bygger på. Resultatet sorterades in under olika teman såsom: Lärarnas arbete, elevarbetet, möjligheter, svårigheter, förändringsarbete och jämförelser av arbetssätt.

### 5.1 Genomförande av IBT-träningen

Den gemensamma utbildningen för lärarna i träningskolan startade vid höstterminens början. Lärarna fick teoretiska kunskaper om metoden. Därefter började lärarna sitt praktiska arbete med eleverna.

#### 5.1.1 Lärarnas arbete

Lärarna har under intervjuerna försökt beskriva sitt arbete och förklara vad de gör. De berättar att före varje arbetspass med eleverna har lärarna plockat fram olika förstärkare som passar eleven och planerat vilka övningar som ska göras. En snabb observation görs av elevens dagsform för att kunna ställa lagom krav på eleven. Arbetet startar alltid med roliga och lätta övningar för att väcka elevens intresse för att arbeta. Den ena läraren arbetar med eleven och den andra dokumenterar träningspasset skriftligt eller med hjälp av film. Efter arbetspasset får eleven en liten lekstund och lärarna samtalar om träningen. Därefter byter lärarna plats och en ny lärare arbetar med barnet. Barnet får då möjlighet att generalisera och öva på att träna med andra personer.

Elever har kommit olika långt i sin träning. De tränar grovmotorik, finmotorik, imitation, uppmärksamhet, språkövningar, förskole uppgifter, ADL-övningar och sociala färdigheter. Några barn har ett lugnare förhållningssätt och arbetar på med sina övningar och några barn är mer aktiva, rörliga och kräver ännu större fokus från sina lärare för att inte tappa koncentrationen eller utveckla ett problembeteende.

Det är viktigt att vara med barnet, att vara där till 110 % och vara klar över nästa steg. Inte stanna i materialet för då tappar du barnet. Du måste vara förberedd och ha fokus och det är viktigt med självreflektion. (Lärare 2)

Jag har utvecklats med det här nya arbetssättet. Det är roligt att jobba och jag vet vad jag ska göra med min elev. Arbetslusten och glädjen har utvecklats hos min elev, det är stor skillnad nu. (Lärare 6)

Min känsla för arbetssättet är mycket bra. Om jag känner denna positiva känsla då kan jag nog göra ett bra arbete också. Jag har hittat en arbetsro. (Lärare 7)

Informanterna uttrycker positiva ord om arbetet med IBT. De anser att de har utvecklat sitt arbetssätt och hittat strategier för hur de kan arbeta med eleverna. Samtidigt har de kommit så långt i det nya arbetssättet att de funderar på frågor som t.ex. Hur snabbt vi ska gå fram i träningen. Hur länge övningen ska tränas så att det inte blir tråkigt för eleven. Hur noga ska

läraren vara med elevens svar, pekningar och rörelser? Då är det viktigt att lärarna i förväg planerat vad som ska övas i vilken situation och vet vilken förmåga som tränas.

Psykologens ide om att arbeta två och två med en elev har fungerat mycket bra enligt lärarna. I en arbetsgrupp lyckades lärarna inte få till detta samarbete och dessa lärare uttrycker att det inte fungerat lika bra. Tid till diskussioner, samplanering, dokumentation och tid till att göra observationer har saknats. De andra lärarna påpekar att just detta varit styrkan i att samarbeta två och två kring elevernas träning.

Jättebra att vi kan arbeta två lärare tillsammans med varje elev. Då är vi två som ser samma saker, vi kan bolla idéer och kan diskutera vad som sker i träningen. (Lärare 5)

Det är mycket roligare och effektivare när man är två som jobbar med eleven. Vi kan sporra varandra, ser detaljer som jag inte skulle göra själv och vi diskuterar en massa. (Fokusgrupp 1)

Lärarna berättar att ibland kan arbetet som resurslärare kännas som att läraren är ensam ansvarig för sin elev. Det kan vara påfrestande för läraren att alltid arbeta med samma elev även om det är stora fördelar att arbeta på detta sätt. I arbetet med IBT fick lärarna en arbetskamrat som kunde dela upplevelsen med den ordinarie läraren och detta upplevdes som väldigt positivt bland lärarna. Några lärare fick också möjlighet att byta elev och fick på så sätt nya kunskaper och inspiration i sitt arbete.

Informanterna har upplevt filmandet som något positivt även om de flesta har uttryckt att det varit jobbigt att se sig själv på film. Med hjälp av filmen har de kunnat se vad som verkligen hände i träningen. De har med hjälp av denna dokumentation kunnat se hur läraren presenterade materialet och hur kommunikationen med eleven fungerade. Lärarna har kunnat se responsen från eleven, hur belöningen fungerade och om belöningen kom i rätt tid för rätt beteende. Alltså ett bra sätt för lärarna att lära sig metoden. Filmerna har också visats för kollegorna och för kursledaren för ytterligare granskning som har lett fram till nya kunskaper för lärarna.

Jag har lärt mig så mycket med hjälp av filmandet. Upptäckt nya saker om mig själv och mitt sätt att undervisa. Jag kommer att fortsätta att filma. (Lärare 5)

Vi har inte automatiserat arbetssättet än utan vi tänker så mycket på vad vi gör och alla vill göra rätt och då är man inte alltid där i stunden, det blir så tydligt när man filmar. Man måste vara före i sina tankar så att det blir bra. (Lärare 2)

Lärarna berättar om att de vill fortsätta med filmandet och att det bör finnas med i det dagliga arbetet. Med filmens hjälp kan de i efterhand betrakta sina filmer för att analysera sitt eget och elevernas beteende och undersöka samspelet mellan lärare och elev. Tyvärr upplever lärarna att det inte finns tid till denna utvärdering under deras planeringstid. Flera lärare gör detta arbete utanför arbetstiden.

Lärarna uttrycker tydligt hur positivt det har varit med utbildning och handledning. Samtidigt känner de också ett behov av ytterligare handledning. I arbetslaget finns en lärare som har arbetat med metoden i 10 år och har varit ett stort stöd för den övriga gruppen och förmedlat sina kunskaper och erfarenheter till kollegorna.

Det är genom handledningen som jag utvecklats. Jag har fått rak och ärlig respons från kursledaren. (Lärare 1)



Jag känner mig trygg i sättet att arbeta men det finns mycket mera att lära och träna men vi har nog alla fått en grund att stå på. (Fokusgrupp 1)

Vi behöver fortlöpande handledning och tid till att se på varandras filmer. Tid till att diskutera tillsammans och på sikt även byta elever med varandra och jobba med många olika barn på olika mognadsnivå och som kommit olika långt i sin träning. Då tror jag att vi kan utvecklas till riktigt bra tränare. (Fokusgrupp 2)

Jag tolkar det här som att lärarna har tagit till sig de pedagogiska strategier som ingår i IBT-metoden och lärt sig att arbeta efter denna modell. Behov av mer kunskap om metoden, ytterligare praktisk träning och mer stöd i form av handledning behövs för att lärarna ska kunna utvecklas i det nya arbetssättet. De har också diskuterat hur de kan utveckla sina kunskaper genom att byta elever i IBT-arbetet. Alla elever har olika behov och arbetar med metoden på olika sätt och det kan bli en ny utmaning för lärarna att arbeta vidare med.

### 5.1.2 Elevarbetet

Lärarna har uttryckt att eleverna har varit positiva till träningen och tyckt om arbetsstunderna. För några barn har förstärkningen varit väldigt viktig och för en del barn har arbetsstunden i sig varit mest betydelsefull. Barnen har arbetat vid sina egna arbetsplatser. Lärarna har märkt att eleverna har en arbetsro när de jobbar vid bordet och vet vad de ska göra, vad som förväntas av dem. Några barn visar en stolthet över sina prestationer och uppskattar beröm och den positiva förstärkningen de får under sin skoldag. Något som var nytt för alla lärare när det gäller att arbeta med IBT var att tempot skulle öka i elevernas träning. Det specialpedagogiska tankesättet att ge eleverna tid till inläring har förändrats. Nu är det tvärtom. Enligt metoden är det viktigt att öka tempot för att eleven ska fokusera bättre och öka sin vakenhet, sitt intresse och lättare kunna uppfatta vad läraren presenterar. Tid för att göra klart sin uppgift gör eleven sedan i sitt eget tempo.

Jag upplever att det har varit svårt att hålla min elev koncentrerad förut men med det här tempot vi ska försöka ha har det blivit tvärtom. Det har blivit mycket bättre för min elev. (Lärare 6)

Vi har ett bra tempo i träningen nu, eleverna vaknar till och svarar snabbare. Men det får givetvis inte bli en stress situation. (Fokusgrupp 1)

Min tolkning av detta är att det varit svårt för lärarna att ”tänka om” eftersom det tillhör träningsskolans arbetssätt att ge eleverna tid på olika sätt för att de ska förstå och kunna utföra sitt arbete i den takt de behöver. Samtidigt har alla lärare påpekat hur bra det har varit med denna tempohöjning.

Att uppmärksamma ett beteende som är positivt och förstärka det med en belöning när det förekommer är centralt i IBT-metoden och inom den behavioristiska teorin och är ett tankesätt som fungerar i många olika situationer. De flesta människor vill väl bli belönade när de gjort något bra. Inom den tillämpade beteendeanalysen är en förstärkare en händelse som när den inträffar samtidigt med en handling, tenderar att öka sannolikheten för att denna handling kommer att upprepas (Karlsson, 2010). Positiv förstärkare (ex. en kram, beröm, något att äta) är något som människan vill ha. Negativ förstärkare (ex. obehagligt ljud, mat man inte gillar, en arg blick) är något som människan vill undvika.

Det svåra är att hitta bra belöning som verkligen belönar eleven och att man är tillräckligt snabb med belöningen. (Fokusgrupp 1)

Man måste vara fingerfärdig när man jobbar, för eleven är så snabb och belönar du inte inom en halv sekund så blir det fel. Ibland blir eleven belönad för fel saker och då vet inte eleven vad han/hon blir belönad för. (Lärare 2)

Lärarna har plockat fram leksaker som de vet att eleverna uppskattar och dessa saker måste vara så intressanta för eleverna att de fungerar som positiv förstärkning. Eleverna får sedan göra eget val av belöning. Till vissa elever används också ätbar förstärkning. Lärarna upplever att det varit svårt att hitta belöningar som är lockande för alla elever. Några elever tröttnar fort och behöver nya saker. Materialförrådet behöver ses över ofta menar lärarna.

Informanterna har kunskaper och erfarenheter av att arbeta med elever med särskilda behov. I sitt arbete i träningskolan möter de elever med utvecklingsstörning och autism. Lärarna berättade om elevernas svårigheter med att leka och hur lärarna med hjälp av IBT- metoden kan ge eleverna en chans att lära sig leka med hjälp av en till en träning. Denna träning sedd ur ett sociokulturellt perspektiv kan gå till på följande sätt: Eleven kan lära in en lek eller spela ett spel vid bordet tillsammans med läraren. Nästa steg kan vara att bjuda in en kompis till bordet och leka/spela tillsammans för att senare kunna gå ut i barngruppen och leka/spela ett spel där tillsammans med någon eller några kamrater. Barnen behöver lära i en anpassad miljö för att senare ta med sig den kunskapen till en annan miljö och tillsammans med andra människor. Eleverna får på detta sätt lära sig att generalisera. IBT metoden går på så sätt att använda i olika sammanhang och inte bara vid bordsträningen. Som nybörjartränare till elever med autism kan läraren känna en trygghet att jobba vid bordet och på så sätt glömmer bort att träna på andra platser och i andra miljöer, men det är viktigt att träna så mycket som möjligt i alla situationer berättar lärarna.

Vi behöver utveckla generaliserande aktiviteter för våra elever och det hänger på oss som lärare. (Lärare 2)

Bordsarbete är en del i arbetet men man tar med sig det i andra situationer också. Det är ett förhållningssätt. Hur man tänker. (Lärare 1)

I det dagliga arbetet i träningskolan har eleverna olika gruppaktiviteter och lärarna diskuterar löpande om hur de tar in IBT i dessa situationer. Tankar finns om att generalisera belöningssystemet och använda detta i de gemensamma aktiviteterna men även i andra miljöer och situationer och då med hjälp av en målstege och/eller social förstärkning. Lärarna berättar också att det är viktigt att eleverna träffar andra barn. På så sätt kan eleverna i träningskolan se de andra barnen som modeller i ex. leken och kunna ta efter och utvecklas genom så kallad modellinlärning och inlärning genom imitation enligt ett sociokulturellt perspektiv.

## 5.2 Förändringar i arbetet med eleverna

Lärarna upplever att de fått struktur i sitt arbete och vet vad de kan träna med sina elever. Manualen har varit ett bra verktyg i lärarnas arbete. Den positiva förstärkningen ökade och lärarnas stöd och hjälp till att eleverna ska göra rätt ökade också. Tempot i träningen förändrades och lärarna tyckte att det var roligare att arbeta med eleverna. Den pedagogiska planeringen strukturerades mer och lärarnas presentation av materialet förändrades. Lärarna

har skapat en medvetenhet om sitt eget handlande och fått en ökad förståelse av teorin bakom metoden. Lärarna har också fått kunskap om hur man kan göra beteendeanalyser enligt TBA när eleven visar ett problembeteende och hur viktiga dessa beteendekedjor är i IBT-arbetet.

### 5.2.1 Struktur

Informanterna beskriver att de fått en ökad struktur i sitt arbete med den nya metoden. I tränings skolans undervisning finns ingen lärobok att följa. Kursplanen har ett centralt innehåll som beskriver vad undervisningen ska handla om men hur det görs, på vilket sätt och vilket material som används bestämmer den enskilde läraren. Detta har skapat en osäkerhetskänsla hos flera lärare om eleverna får den kunskap de behöver för att klara sig i samhället?

Med hjälp av IBT-manualen har nu lärarna ett material att utgå ifrån. I manualen kan läraren hitta övningar som passar eleven i nuläget och senare gå vidare med nästa steg i träningen. Samtidigt har lärarna insett att allt inte finns med i manualen. När det är dags träna andra områden är det fullt möjligt att göra egna övningar med det som eleven behöver utveckla och då använda sig av samma inlärningsstrategi.

Det här nya arbetssättet har känts jättebra. Jag har inte riktigt vetat hur och vad jag ska träna med min elev. Jag har saknat en struktur och det har jag fått nu. (Lärare 6)

Flera lärare har berättat att de har fått mer struktur i sin planering. Förut kunde läraren vara mer flexibel och kunde undervisa sin elev utan att ha en detaljerad planering. Det görs inte på samma sätt numera.

Jag har strukturerat upp arbetet mer, planerat och varit mera förberedd. Jag har dokumenterat elevens träning mer, innan hade jag allt i mitt eget huvud. Jag har även gått tillbaka och kollat gamla övningar för att se om eleven fortfarande kan dem. (Lärare 7)

Men för att skapa en bra struktur och en bra undervisning krävs också att det finns tid. Det behöver finnas utrymme till enskild planering. Personalen behöver tid tillsammans. Lärarna behöver planera in gemensamma stunder till reflektion och utvärdering och arbetslaget behöver hjälpas åt med att tillverka material.

### 5.2.2 Lärarnas kunskaper

Vad har lärarna lärt sig med den här metoden? Att förberedelse är en viktig del i arbetet. Det går inte att arbeta med IBT om läraren inte vet vad som ska tränas. Läraren måste vara förberedd och ha tänkt igenom arbetet med eleven innan lektionen. Läraren måste veta vad han/hon vill att eleven ska lära sig med just den här övningen för att kunna lära rätt och kunna belöna det rätta beteendet. Planering är en stor del i IBT-arbetet. Några lärare har också använt sig av en dagbok för att dokumentera egna personliga tankar och reflektioner kring det nya arbetssättet.

Nej jag har nog inte förändrat mitt arbetssätt med eleverna jag har nog snarare inspirerats av metoden. (Lärare 2)

Ja, jag har verkligen förändrat mitt arbetssätt med min elev. Jag har längre arbetspass, fler aktiviteter och använder mer material än jag gjorde förut. Jag har en bättre planering och jag

dokumenterar mycket mer nu. Jag kräver mer av min elev och observerar eleven mer och har ökat tempot i träningen. (Lärare 6).

När lärarna beskriver sitt arbete med eleverna förklarar de att de har fått struktur och verktyg för sitt pedagogiska arbete i träningskolan genom IBT-metodens arbetssätt. De har också blivit medvetna om sitt eget handlande och hur det påverkar elevens inläring. De upplever att de har blivit tydligare i sitt förhållningssätt till eleverna och använder mer positiv förstärkning än vad de gjorde förut.

## 5.3 Möjligheter och svårigheter med metoden

Alla som arbetar med barn och elever i behov av särskilt stöd vill ge dem redskap för att bli så självständiga individer som möjligt för att de ska klara sig i olika sociala sammanhang. Genom intensiv träning och inläring kan barnen/eleverna göra det. Viktigt är att ta reda på var eleverna befinner sig i sin utveckling, vilka kunskaper, färdigheter och förmågor de har. Lärarna kan sedan utgå ifrån denna kartläggning och anpassa elevernas träning. Barn med autism lär inte av sig själva, de behöver vårt stöd (Lyrén, 2009).

### 5.3.1 Möjligheter

Skolans rektor har godkänt och planerat för att träningskolans arbetslag har fått en gemensam fortbildning för hela personalgruppen i IBT-metoden och lärarna har på så sätt fått möjlighet att utveckla sitt pedagogiska arbete. Alla lärare har uttryckt hur positivt detta har varit för att få en gemensam grund att stå på och lärarna ser stora möjligheter med den nya metoden. Lärarna är intresserade och engagerade när de berättar om sina nya kunskaper. De har upplevt att de har ökat sina kunskaper samtidigt som de vill lära sig mer om metoden för att kunna utvecklas ytterligare.

Finns det några nackdelar med IBT? Allt är väl möjligt. (Fokusgrupp 1)

Fördelarna med IBT diskuterades. Informanterna nämnde att det är en fördel att metoden kan användas i andra sammanhang än just i skolan och att den går att kombinera med andra arbetssätt som finns i träningskolan. Att metoden fungerar tillsammans med bildstöd, tecken mm. Metoden är också ett bra pedagogiskt och tydligt arbetssätt vid ny inläring med tydliga kommandoord så att eleverna förstår vad som förväntas av dem. Listan blev lång med möjligheter. Men under resans gång kom en del funderingar fram såsom:

Hur överensstämmer IBT-metoden med läroplanens intentioner? Tar vi upp det som står i läroplanen? Tränar vi rätt eller fel saker? Ska vi arbeta med IBT om det inte är kopplat till läroplanen och kursplanerna? Läroplanen är ju vår bibel. (Fokusgrupp 1)

Min tolkning av informanternas diskussioner är att det går att koppla IBT-metoden till läroplan och kursplan. I det centrala innehållet kan läraren se vad som ska ingå i undervisningen i träningskolan. IBT-metoden utesluter inte någon kunskap utan här är det fullt möjligt att göra egna övningar som passar eleverna och innehållet i kursplanen.

Med IBT-metoden tränar eleverna på samma saker flera gånger tills de kan det och befäster sina kunskaper på så sätt vilket överensstämmer med det behavioristiska synsättet. Förut tränade lärarna inte lika intensivt med sina elever. Läraren bytte övning utan att ha kontroll på

om eleverna verkligen kunde övningen och gjorde ingen återkoppling för kontrollera om kunskapen fanns kvar. Lärarna berättar att eleverna har lärt sig nya förmågor och tycker att det är roligt att arbeta.

Eleverna mår bra med det här arbetssättet. Arbetet går framåt och de utvecklas fast på olika sätt. (Lärare 7)

Jag tycker att det är en passande metod för träningskolans elever. (Fokusgrupp 1 och 2)

Lärarna presenterar mer nya övningar nu och vågar utmana eleverna på ett sätt som de kanske inte gjorde förut. Arbetssättet kan uppfattas som upprepande och långsamt när läraren arbetar med elever på låg utvecklingsnivå eftersom övningarna ska upprepas så många gånger och det kanske inte händer så mycket i elevens utveckling.

Jag har uppmärksammat mer kunskaper hos min elev än jag trodde. (Lärare 3)

Jag trodde det skulle hända mer. (Lärare 5)

Det är skönt att se att eleven är intresserad och lär sig saker. Elevens fokus har ökat och eleven blev lugnare när han visste vad som skulle ske och vad jag förväntade mig av honom. (Lärare 4)

Lärarna berättar om övningarna i pärmen att de försöker se dem som en tillgång istället för en begränsning. Läraren lär sig en metod för att presentera ett underlag för eleven och kan använda det nya tankesättet till att utveckla undervisningen. Läraren kan i princip göra olika övningar med allt eleven behöver träna på. I de gemensamma aktiviteterna kan eleven träna samarbete, turtagning, lek och kommunikation och utvecklas i ett sociokulturellt sammanhang med hjälp av IBT-metoden. Att se möjligheter istället för hinder och positivt förstärka det beteende som läraren önskar istället för att säga nej, och så får du inte göra.

IBT metoden erbjuder ju en mängd olika övningar som är bra för eleverna men det bästa är ju att man kan göra egna nya övningar som just min elev behöver träna på, det är ju verkligen att individanpassa. (Lärare 3)

Lärarna beskriver arbetet med IBT på ett positivt sätt och menar att eleverna har utvecklats. Än är det för tidigt att göra någon större utvärdering av elevernas kunskaper eftersom arbetssättet är nytt för arbetslaget. Det är heller inte syftet med denna studie eftersom den fokuserar på lärarnas upplevelser och erfarenheter av metoden. Lärarna lovordar den utbildning som de har fått gemensamt. De anser att den medverkat till en ökad förståelse för metoden och ett gemensamt förhållningssätt eftersom alla har varit delaktiga i samma utbildning. Lärarna beskriver att det har blivit bättre diskussioner medarbetarna emellan och att de lärt sig av varandras erfarenheter.

Jag tycker att alla har kommit väldigt långt i den nya metoden. Det syns så tydligt. Vi har fått ett IBT-tänk och använder detta mer i det dagliga arbetet och inte bara vid bordsträningen. Det är ett förhållningssätt. (Lärare 1)

Vi har förändrat oss. Jag tycker att vi är mer strukturerade och vet vad vi ska göra. Jag tycker också att vi använder metoden mer i grupp också. Vi hjälper eleverna att göra rätt snabbare och vi är tydligare. (Fokusgrupp 2)

Bra att alla får en gemensam utbildning. Att alla gör ramen lika, har samma mål, pratar samma språk då blir det lättare att samarbeta. (Lärare 4)

Lärarna belyser också vikten av att kontinuerligt få handledning i arbetet med eleverna för att komma vidare och utvecklas mer som IBT-tränare.

### 5.3.2 Svårigheter

Metoden passar inte alla elever och den passar inte heller alla lärare. Det är lätt att göra fel fast man har fått kunskap om metoden. Många beslut som ska tas och det går snabbt.

Det är en svår metod att jobba med. Den kan se enkel ut men den är inte det. Det är lätt att det blir felinläringar. (Fokusgrupp 1)

Det är svårare än man tror och sedan beror det på vilken elev man jobbar med också. Alla är så olika. (Lärare 2)

Lärarna är medvetna om att det tar lång tid att lära sig metoden. Flera års träning behövs för att bli en duktig tränare. De har fått teoretisk kunskap om beteende, beteendeanalyser och om hur träningen går till och detta är nödvändigt att ha kunskaper om när lärarna arbetar med eleverna. Viktigt är också att lärarna lär sig de beteendeterapeutiska teknikerna samt utövar träningen med eleverna på olika sätt i olika miljöer.

IBT är en komplicerad metod. I den gemensamma utbildningen har lärarna fått en inblick i vad som krävs av en duktig IBT-tränare: Läraren ska vara snabb, ha ett högt tempo, kunna fånga elevens intresse och ha kontroll över situationen och elevens beteende. Läraren ska presentera materialet på ett bra och tydligt sätt så att eleven förstår vad som ska göras och läraren måste också veta vad som ska tränas/vilken förmåga som tränas i varje uppgift. Läraren ska också observera eleven och tolka elevens signaler, ge rätt respons och belöning vid rätt tidpunkt och vid rätt beteende och hela tiden se till att eleven är koncentrerad och aktiv. Läraren ska presentera övningar inom olika områden och veta vad eleven behärskar och vad som är nytt i träningen och varva dessa enligt 90/10 regeln. Ge lagom lätta/svåra övningar på rätt nivå och använd felkorrigeringsproceduren när eleven säger fel svar. Repetera de övningar som är svåra flera gånger och ge stöd/prompt vid de tillfällen som behövs för att eleven ska känna att de lyckas. Allt detta ska läraren göra under ett arbetspass med eleven. Det tar tid innan denna kunskap ”sitter i händerna” och blir naturlig för en nybörjartränare i IBT-metoden. Det krävs mycket träning, förberedelse, intresse och engagemang.

Det är ingen enkel metod och vi har inga enkla elever. (Fokusgrupp 2)

Jag tror att vi har tillräckliga kunskaper om metoden för att kunna utöva den om vi får fortsätta med handledningen, för det är helt säkert att vi kommer att stöta på problem. Om vi inte hade haft någon erfarenhet av IBT i arbetslaget tror jag att vi hade haft det svårare med att ta till oss arbetssättet och utöva det. Det tar tid att lära sig och bli säker på metoden.

(Lärare 7)

Min tolkning av detta är att med hjälp av lärarnas intresse och engagemang och utbildning med fortlöpande handledning finns möjligheter för hela arbetslaget att lyckas som duktiga IBT-tränare trots att metoden är komplicerad. IBT-arbetet används dagligen både enskilt och i gruppaktiviteter. Lärarna kommer att få ytterligare handledning under vårterminen 2016.

I träningskolan arbetar lärarna med att anpassa lärmiljön för att göra den mer tillgänglig för eleverna och skapar på så sätt en känsla av delaktighet för träningskolan elever. Denna delaktighet kan samtidigt vara ett hinder för eleverna då risken finns att lärarna begränsar

elevens erfarenhetsvärld till klassrummet eller till den lilla skolan i den stora skolan. (verksamheten befinner sig i en enskild byggnad på skolgården)

Vi jobbar mycket med att få våra elever att klara av att vistas i olika miljöer. Är eleven trygg i sin vanliga skolmiljö är det lättare att känna trygghet i mer ovana miljöer också. Jag tycker inte att vi begränsar våra elever. (Lärare 1)

Hur förenar lärarna IBT-arbetet med delaktighet? Metoden är vuxenstyrd till stor del. Eleverna får göra egna val av belöningar och fria aktiviteter.

Jag tycker att metoden är ett lite hårt arbetssätt. Det är jag som bestämmer vad som ska göras och ger kommandon och det är inte så stor delaktighet för eleven. (Lärare 3)

Eleverna ska få en känsla av delaktighet och känna att de lyckas med sin träning uttryckte lärarna. Träningen måste vara lustfylld och på en lagom nivå för eleven. I fokusgruppen diskuterade lärarna hur de ska göra för att öka elevernas delaktighet i sitt eget lärande genom att försöka synliggöra lärandet genom elevens portfolio, dagbok, foto och film. Använda bildstöd i form av arbetsplaner och individuella utvecklingsplaner som på ett tydligt sätt visar eleven: Det här kan jag, Det här behöver jag träna mera på. Lärarna kände ett behov av att ytterligare diskutera detta i arbetslaget hur de kan öka elevernas delaktighet i IBT-arbetet sett ur ett sociokulturellt perspektiv.

## 5.4 Andra arbetssätt som används i det dagliga arbetet.

I början av intervjuerna hade flera av informanterna svårt att direkt förklara hur de arbetar och vilka metoder de använder i träningskolan. Ingen av lärarna uttalade att de arbetade med någon speciell metod. Men under samtalets gång framkom ett flertal arbetsmetoder som lärarna faktiskt redan använder sig av till viss del i sitt dagliga arbete: Vanlig förskolepedagogik, Tydliggörande pedagogik, Grundtankar i Montessoripedagogiken, Arbete utifrån läroplan och kursplaner, Bildstöd, Teckenkommunikation, PECS, Intensiv imitation, Olika pedagogiska strategier, tidshjälpmiddel, AKK- att språkbada eleverna, Dokumentation med hjälp av Ipad, Självtändighetsträning och Specialpedagogiskt stöd. Ett flertal arbetssätt används alltså i träningsklassen men inte på ett renodlat sätt utan lärarna är inspirerade av och väver samman flera metoder och gör dem till sin egen metod när de undervisar i träningsklassen.

### 5.4.1 Lärarnas arbete i träningskolan

En lärare behöver ha kompetens för att möta alla elever och förståelse för elevens specifika behov. Läraren ska anpassa sitt förhållningssätt och sin undervisning så att det passar alla elever i gruppen. Lärare ska också anpassa sig till alla elevers enskilda utveckling och lärande. Detta är en stor utmaning för alla lärare men också stimulerande och utvecklande. Lärarna i träningskolan uttrycker hur betydelsefullt det är med relationer, bemötande och hur viktigt det är att se personligheten hos eleven och inte lägga fokus på elevens funktionsnedsättning. I fokusgruppen diskuterades vad som är viktig kunskap för eleverna att lära sig i träningskolan. Några lärare uttryckte följande:

Vi vill lära barnet det viktigaste som man kan behöva i livet och som de kan klara av, lära dem att kunna delta i ett sammanhang. (Lärare 7)

Hitta en fungerande kommunikation och stärka den. Kolla om de förstår det som vi tror att de har förstått. (Fokusgrupp 2)

I träningskolan behöver vi ge eleven mer tid till att lära och utvecklas i sin egen takt. Tid till att uppfatta, tid till att förstå och tid till att öva många gånger. (Fokusgrupp 1)

Olika typer av anpassningar görs också i den dagliga verksamheten:

Jag anpassar mig efter den eleven som finns framför mig när det gäller arbetssätt, material och tid och special syr aktiviteterna efter det och individanpassar på så sätt. (Lärare 6)

Ger enskild instruktion med lite information i små omgångar. Tränar många gånger i små, små steg. (Lärare 2)

Använder ett konkret arbetssätt med bilder, tecken och mycket plockmaterial. (Lärare 3)

Lärarna berättar också om speciella egenskaper som är bra att ha som lärare i arbetet med eleverna. Du bör vara påhittig och flexibel. Du måste våga ta in lek och bus i skoldagen. Det är bra att ha humor och vara rolig och inspirerande. Det positiva ska genomsyra verksamheten. Det sprider glädje och gynnar kunskapsutvecklingen. Det ska vara roligt för eleven att gå till skolan.

#### 5.4.2 Tydliggörande pedagogik

I träningskolan används tydliggörande pedagogik, TEACCH ett förhållningssätt som genomsyrar verksamheten. Det är den mest vanliga arbetsmodellen när det gäller undervisning av barn som har autism. Tydlig struktur som hjälper eleven att bli så självständig som möjligt i sin skolmiljö. Genom ett dagsschema ser eleven vad som händer under dagen, olika bildkartor hjälper eleven att göra olika val mm. Bildstöd och arbetsschema finns som ett bra hjälpmedel i verksamheten. Allt som görs runt en elev bör vara konkret och tydligt. Alla lärare berättar att de använder sig av detta i sitt arbete.

Eleverna behöver få lite av varje då tror jag att det blir bäst. Barn lär ju hela tiden och i alla situationer. (Lärare 4)

Det är viktigt med tydlighet och struktur men inte göra strukturen som ett hinder utan ett hjälpmedel och träna eleverna till att bli flexibla. (Lärare 1)

Vi jobbar med tydlighet och struktur och med IBT men viktigt är att också hålla kvar det traditionella. Lyfta upp spontaniteten så att det inte blir så styrt. (Lärare 7)

Lärarna utgår från elevens starka sidor och intressen. Det ska vara roligt att lära sig och det ska vara roligt att gå i skolan.

#### 5.5 Likheter och skillnader mellan IBT och tidigare arbetssätt.

Enskild träning användes före IBT men görs numera mer strukturerat med hjälp av den nya metoden. Lärarna använder ett mycket högre tempo i övningarna och repeterar efter ett visst mönster. Den tydlighet som genomsyrar verksamheten har inte förändrats. Tydlighet och struktur är fortfarande viktigt i IBT-arbetet. Kommunikationshjälpmedel och bildstöd används. Självständighetsträning och social utveckling tränas hela tiden. Lärarna beskriver att



de har ett ökat fokus i arbetsstunderna och är bättre förberedda på vad de ska presentera för material och har på så sätt förändrat sitt arbetssätt med eleverna. Att dokumentera med hjälp av dator och Ipad har ökat och därmed utvärderar lärarna sitt arbete mer av vad de gjorde förut. Flera lärare berättar om hur givande det varit att arbeta i par kring eleverna. De har också lärt sig mycket genom att observera varandra och diskuterat lektionen tillsammans efteråt. Lärarna berättar om att de upplever att eleverna tycker om det nya arbetssättet. De är gladare, mer aktiva, vill arbeta och uppskattar att få belöning (ex en leksak att leka med) efter övningen. Lärarna tycker också att det har blivit roligare att arbeta med eleverna.

## 5.6 Resultatsammanfattning

Resultatet av undersökningen visar att lärarna anser att IBT är ett fungerande arbetssätt i just den här klassen i träningskolan. Träningskolans miljö genomsyras av det sociokulturella perspektivet vilket betyder att eleverna har stora möjligheter att lära och utvecklas i en kombination av miljö och pedagogiska metoder såsom IBT-metoden. Lärarna såg många möjligheter med metoden även om de upplevde att det är en mycket svår metod att utföra. Resultatet visade också att IBT-modellen även går att kombinera med andra aktiviteter och arbetssätt som förekommer i träningskolan. Detta visar också att den sociokulturella miljön i kombination med tillämpad beteendeanalys är en metod som lärarna tror på, trots att metoden bygger på den behavioristiska synen på inläring som är en inläringsteori som inte grundsärskolans läroplan lutar sig emot.

Lärarna beskriver hur arbetet har förändrats med eleverna. Lärarna upplever också att de har fått mer struktur i sitt arbete och både elever och lärare tycker att det är roligt att arbeta. De största fördelarna med metoden är att lärarna ser att eleverna utvecklas med hjälp av positiv förstärkning och att de lär sig nya förmågor och att eleverna får träning i att kunna generalisera. TBA och de inläringsteorier som ligger till grund för IBT beskriver vikten av träning i olika miljöer och med olika personer för att kunna generalisera det som de lärt sig (Spjuth-Jansson et al., 2011 & Eikeseth och Svartdal, 2013). Elevernas arbetslust och tempot i träningen har också ökat. Lärarna har hittat ett bra arbetsmaterial och vet hur de ska arbeta med eleverna. Nackdelen med metoden är att det tar lång tid för lärarna att lära sig metoden för att den är komplicerad och svår och följderna kan då bli att läraren undervisar på fel sätt. Lärarna har arbetat i par med en elev för att kunna stödja och utveckla sig i sitt arbete. Genom observationer och film har lärarna sedan kunnat utvärdera sin lektion för att lära sig mera. Alla informanter har upplevt utbildningen och handledningen som positiv och uttrycker att de behöver fortlöpande handledning för att bli duktiga tränare vilket också den internationella forskningen visat (Karlsson, 2010 & Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty och Balfe, 2011). Men de anser att de har en bra teoretisk grund att stå på. Ett flertal andra arbetsmetoder används också i träningsklassen men inte på ett renodlat sätt utan lärarna är inspirerade av och väver samman flera metoder och gör dem till sin egen metod när de undervisar i träningsklassen. Delar av den tydliggörande pedagogiken används dock av alla lärare.

## 6 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en metoddiskussion och följs sedan av en diskussion över de resultat som har presenterats i undersökningen. Därefter följer en slutsats och förslag till vidare forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Undersökningen en kvalitativ studie med syftet att beskriva lärarnas upplevelser och erfarenheter av det nya arbetssättet IBT. Bedömningen gjordes att det inte skulle passa med en kvantitativ metod eftersom avsikten inte var att mäta en mängd fakta för att analysera, förklara och dra säkra slutsatser och kunna generalisera dessa resultat (Trost, 2011). Målet med denna studie var att få en djupare förståelse för det undersökta problemområdet. Ett annat mål var också att informanterna skulle kunna svara fritt och öppet utifrån sina egna erfarenheter och sina egna tankar. Svagheten i studien är att endast 7 lärare har medverkat vilket innebär en begränsning i resultatet eftersom det enbart bygger på deras uppfattningar. Styrkan med studien är att elever i träningskolan sätts i fokus och lärarna som arbetar med de här äldre eleverna kan uttrycka sina erfarenheter av detta arbetssätt. Det har gjorts flera svenska studier om IBT-metoden för barn och lärare i förskolan men inte några studier om grundsärskolans elever och IBT.

Intervjuer har gjorts med kollegorna vid flera tillfällen. Vi har diskuterat IBT dagligen och även haft planeringsträffar med IBT-tema. Arbetslaget har sett eleverna utvecklats med metoden även om studien inte riktade sig mot just elevernas utveckling. Svårigheterna med intervjuerna har varit att jag kände informanterna så väl. Det var svårare att göra en bra intervju med en kollega och det var svårt att vara neutral under intervjuerna. Det egna intresset och engagemanget i ämnet gjorde att jag ibland hamnade i en dialog mer än att genomföra intervjun som var planerat. Detta har varit svårt under hela skrivprocessen, att förhålla sig neutral till det som skrivs, speciellt då jag själv är en av deltagarna i undersökningen och samtidigt nyckelpersonen i aktionsforskningsarbetet. Kvale (1997) förklarar dock att det är en fördel att den som ska göra en kvalitativ intervju har förkunskaper och är förberedd inom det område som han/hon studerar.

I studien användes gruppintervjuer för att få fram gruppens åsikter om IBT. Fokusgruppsintervjuerna gjordes mot slutet av terminen, när den sista handledningen var klar. Två intervjuer bokades med 3 resp. 4 informanter i varje grupp. Tyvärr lämnade två informanter återbud pga. sjukdom. Det blev då inte så många deltagare per grupp. Så här i efterhand hade det varit bättre med en gruppintervju istället när det nu bara blev 5 deltagare. Det hade blivit en bättre diskussion då. Wibeck (2010) talar om gruppstorlekens betydelse. Hon menar att den varken får vara för stor eller för liten. Hon rekommenderar fyra till sex personer per grupp.

Det var mycket tidskrävande att förbereda, genomföra, transkribera och analysera så många intervjuer (7 intervjuer och 2 fokusgruppsintervjuer). Vid transkriberingen av intervjuerna uppmärksammandes några brister. Följdfrågor ställdes för snabbt och jag begränsade informanterna och gav dem inte alltid tid till att tänka färdigt. Om jag hade väntat lite till hade informanten fått fundera vidare på frågan och gett fler synpunkter. Men ändå har dessa intervjuer bidragit till en värdefull inblick i kollegornas åsikter om och erfarenheter av IBT-metoden.

Aktionsforskning är en forskningsansats som utgår från praktiken, lärare och forskare samarbetar och på så sätt möts teori och praktik. Arbetet utgår från lärarnas frågor som lyfts fram i den egna praktiken med syfte att förändra enligt Rönnerman (1998). Arbetslaget ville utveckla sin verksamhet och lära sig en ny metod: Intensiv beteendeträning för elever som har autism och utvecklingsstörning. Ett utvecklingsarbete startade med inspiration av aktionsforskning som ansats. Ett sätt att förstå den egna verksamhet genom att iaktta den och reflektera över vad som sker och vad som behöver förändras och samtidigt försöka planera för att utveckla den.

I den här undersökningen har jag haft dubbla roller, både som ”forskare” och praktiker. Det har varit givande men också problematiskt. Att vara deltagare i forskningen innebar att byta roll. Från att vara lärare i arbetsgruppen till att vara en utomstående person och titta på verksamheten från ett annat perspektiv. Det var givande att få ny kunskap. Det har varit roligt att få vara med och stimulera och öka kollegornas intresse för IBT-metoden. Att få delta i diskussioner och att observera och utveckla arbetet, men det var ibland problematiskt att vara neutral och vara den observerande forskaren.

Tillförlitligheten i denna studie kan vara svår att avgöra. Det är min tolkning av resultatet som redovisas. Om någon annan genomför undersökningen i samma grupp eller i en annan grupp med andra informanter kanske resultatet blir något annat. Undersökningar som genomförs i kvalitativa studier är ofta svåra att generalisera på grund av att det handlar om människors åsikter och upplevelser.

Den här studien har hjälpt till att uppmärksamma att aktionsforskning är ett mycket användbart sätt för att utveckla det kollegiala lärandet. Att lärare i träningsskolan samlas och delar erfarenheter, diskuterar och ger varandra förslag på hur arbetet kan förändras och förbättras. Aktionsforskningsarbetet/utvecklingsarbetet har också bidragit till en personlig utveckling. Jag har hittat användbara verktyg för att kunna bli en ännu bättre forskande lärare inom det nya yrket som speciallärare. Aktionsforskning handlar just om att ta reda på hur något förhåller sig i den egna praktiken. Eftersom alla praktiker ser olika ut kan det inte förväntas att samma aktioner i en annan verksamhet skulle ge samma resultat. Andra praktiker kan dock förhålla sig till en studies resultat genom att se skillnader och likheter och arbeta utifrån det enligt Rönnerman (2014).

## 6.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av att arbeta med intensiv beteende terapi/träning, för barn med autism och utvecklingsstörning i träningsskolan årskurs 1-8. Detta gjordes utifrån fyra frågeställningar: Hur beskriver lärarna sitt arbete med IBT? Hur genomförs träningen? Hur har den nya arbetsmetoden påverkat lärarnas arbetsätt med eleverna? Vilka möjligheter/svårigheter ser lärarna med IBT-metoden för elever i träningsskolan?

IBT-metoden började utvecklas på 60-talet och Lovaas, en pionjär inom området, han var den som först uppmärksammade den beteendeterapeutiska träningen. Lovaas kallas ibland för IBT-metodens grundare. Lovaas (1987) presenterade också de första studierna som visade positiva effekter av intensiv inlärning för små barn med autism framförallt när det gäller inlärning och imitation. Med tillämpad beteendeanalys som utgångspunkt har flera nya

forskningsöversikter visat att IBT är den behandlingsmetod som har bäst stöd för positiv effekt när det gäller mätning av barnens IQ och på barnens adaptiva förmågor. (Eikeseth, 2009, Howlin, Magiati och Charman, 2009 och Rogers och Vismara, 2008). Denna studie handlar inte om att mäta effekter av elevernas utveckling utan riktar sig mot IBT som arbetsmetod och om lärarnas upplevelser av träningen.

Den aktuella studien visade att lärarna är positiva till IBT-metoden och informanterna anser att metoden är användbar i den här träningsklassen. De upplever att eleverna gjort positiva framsteg. Några elever har gjort större framsteg än andra. Eftersom några elever fått tidig träning under sin förskole tid var dessa elever mer vana vid arbetssättet och kunde på så sätt komma lite längre i sin träning.

### 6.2.1 Lärarnas upplevelser, erfarenheter och genomförande av IBT för barn med autism och utvecklingsstörning i träningskolan.

I studien beskriver lärarna arbetet och berättar att eleverna lärt sig nya färdigheter med hjälp av lärarstyrda övningar i en till en situation. Spjuth-Jansson et.al., (2011) förklarar att tydliga kommandoord eller instruktioner hjälper eleven sig att lära sig lära. För att öka inlärning och minska felinlärning används prompt och eleven får stöd och hjälp till att utföra övningen på rätt sätt. Detta medverkar till att eleven känner att han/hon lyckas med sina uppgifter. Belöning/förstärkning används för att öka elevens motivation till lärandet. Syftet med träningen är också att eleven ska kunna generalisera sina inlärd kunskaper till andra situationer och i andra miljöer. Barn med autism har ofta svårt att generalisera och därför är denna träning extra viktig, vilket även är beskrivet av Spjuth-Jansson et al.,(2011) och Eikeseth och Svartdal, (2013). Träningen ska också hjälpa till att minska elevens problembeteenden eftersom det önskvärda beteendet stärks och belönas.

Lärarna berättar under fokusgruppsintervjuerna om de nya kunskaperna. De har lärt sig ett nytt arbetssätt med grundläggande principer, tekniker och nya strategier för att kunna bemöta elever med autism i träningskolan. De har lärt sig att genomföra träning enligt beteendeanalytiska principer, de har fått färdighetsträning av basala tekniker i IBT-metoden, och även fått kunskaper om upplägg av behandlingsprogram. Alla är väldigt nöjda med sin utbildning. Lärarna anser att de har fått tillräcklig utbildning för att kunna utföra träningen med eleverna men behöver fortlöpande handledning för att utvecklas mer i sitt nya arbetssätt. Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty och Balfe (2011) anser att lärare ska utbildas för att kunna möta elever med autism. Barn som har autism är ofta pedagogiska utmaningar för lärare i förskola, skola och grundsärskola. Karlsson (2010) menar att en avgörande faktor för hur framgångsrikt IBT/TBA-arbetet blir, är kunskapsnivån och de praktiska färdigheter hos dem som arbetar med eleverna och har ansvar för att genomföra strategierna. Utbildningen bör vara både teoretisk och praktisk och tränaren behöver regelbunden feedback från sin handledare. Karlsson beskriver vidare:

Att arbeta beteendeanalytiskt ställer stora krav på närvaro och empati, kreativitet och flexibilitet liksom på snabbhet och ett oändligt tålamod (sid.339).

Informanterna gjorde bedömningen att personalresurserna räckte till i elevarbetet. Det lärarna däremot behövde mer av var planeringstid och tid för utvärdering och reflektion. Flera informanter valde att göra sådant arbete utanför arbetstid vilket visar att lärarna har ett stort intresse och engagemang till sitt arbete och till den nya metoden. Det kan dock vara en fara i

detta om lärarnas intresse ändras. Därför behöver rutinerna för planering ses över och försöka få möjlighet till utökad utvärderingstid.

### 6.2.2 Den nya arbetsmetodens påverkan på lärarnas arbetssätt med eleverna

Det nya arbetssättet har medverkat till en ökad tydlighet och struktur i lärarnas undervisning. Informanterna belyser också vikten av att eleverna känner glädje och en känsla av att de lyckas med sina uppgifter. Deras upplevelser stämmer överens med Antonovskys (1991) teori om KASAM, som betyder att eleverna ska ha en känsla av sammanhang och meningsfullhet i sin tillvaro. Eleven ska förstå vad som händer, vad de ska göra, hur det ska göras osv. Detta är viktigt för alla barn men extra viktigt för barn som har autism som har lätt för att bli stressade av nya uppgifter och nya miljöer.

Nytt för lärarna var att öka tempot i träningen för att få eleven att hålla sig aktiv och mer fokuserad på vad läraren presenterar. Alla lärare har beskrivit hur positivt detta har varit för eleverna på så sätt att de har varit mer närvarande i stunden och en ökad inläring har kunnat ske. Eikeseth och Svartdahl, (2013) berättar att forskningen visar att IBT är en effektiv metod när det gäller att utveckla förmågan till inläring hos barn med autism och minska problemskapande beteende. Även de tidiga behavioristiska teorierna inom IBT och TBA handlade om att analysera och förstå problembeteendens kommunikativa funktion hos personer som har en funktionsnedsättning (Karlsson, 2010).

### 6.2.3 Möjligheter och svårigheter för elever i träningskolan

Lärarna berättar i intervjuerna att de ser stora möjligheter med IBT. Informanterna är inspirerade av det nya arbetssättet och vill fortsätta att utveckla kunskaperna. De vet vad de ska träna med sina elever och detta har medverkat till en större säkerhet i arbetet. De har strukturerat sin planering på ett bättre sätt och utmanar eleverna mer på rätt nivå för att de har observerat eleverna vad de kan och inte kan med hjälp av filmandet. De vet vilka kunskaper eleven har och vad som är den närmaste utvecklingszonen som enligt Vygotskij, (2001) är den nivån där lärandet ska befinna sig. Eftersom alla lärare kan och vet hur träningen går till, finns möjlighet att träningen kan fortsätta även om den ordinarie läraren är ledig eller sjuk. Med hjälp av lärarnas tydliga dokumentation ska vem som helst av kollegorna kunna ta över någon annans elev och fortsätta med träningen på elevens nivå vilket lärarna ansåg som en stor fördel i arbetet. Spjuth-Jansson et al., (2011) anser också att dokumentationen som barnets lärare gör är väldigt viktig. En träningspärm ska finnas med en förteckning över de övningar som barnet arbetar med för tillfället. Antal träningsstimmar ska också redovisas samt annan information som behövs mellan de undervisande lärarna.

Det negativa med metoden är att den är svår. Läraren kan lätt göra misstag och det är lätt att det blir felinläringar för eleven. Under den gemensamma utbildningen blev det tydligt för lärarna att IBT är en metod som måste ”göras”, ”den måste sätta sig i händerna och i huvudet” och det tar lång tid att lära sig metodens alla tekniker och principer berättar lärarna från fokusgruppsintervjuerna. Det som är svårt med metoden är att lärarna ska se, tänka och dra slutsatser i arbetsstunden och det är svårt att se allt samtidigt. IBT är en metod som måste utföras praktiskt för att förstå syftet med träningen och lära sig hantverket. Det går inte att läsa sig till den kunskapen. En annan svårighet som diskuterades av lärarna var elevernas delaktighet. Intentionen är att pedagogiken ska bygga på delaktighet i ett samband mellan dialog, samspel och lärande enligt den sociokulturella lärandeteorin (Dysthe, 2001). Men

några lärare ställde sig frågande till just delaktigheten i arbetssättet eftersom IBT-metoden är vuxenstyrd till stor del.

IBT/TBA arbetet har sin grund från Skinner (1965) och den behavioristiska lärandeteorin som bygger på ett strukturerat pedagogiskt förhållningssätt där läraren har en tydlig maktposition. Skinners åsikt var att människor lär sig bäst om de får bekräftelse när de gjort något som är bra/rätt. Skinner menade också att individen bäst lär sig om han/hon får kunskaper i lagom stora delar och i många små steg. När barnet lärt sig en del bygger läraren vidare med en ny del. Detta är grunden i IBT-arbetet. Denna inlärningsteori har sedan utvecklats och vilar på en naturvetenskapligt baserad psykologi. Inlärningsteorin ger oss förklaringsmodeller och förståelse för hur beteenden hos människor utvecklas i samspel med vår miljö och formas till de beteenden, färdigheter och reaktionsmönster vi har som personer (Karlsson, 2010).

Eleverna ska få känna och uppleva tillgänglighet och delaktighet i sin skoldag. Det är en rättighet och en förutsättning för att kunna utveckla sitt lärande enligt Skollagen (SFS2010:800) och Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011). De ska också få känna att de lyckas med sin träning uttryckte lärarna i intervjuerna. Träningen måste vara lustfylld och på en lagom nivå för eleven. Lärarna samtalade om hur de kan försöka synliggöra lärandet genom elevens portfolio, dagbok, foto och film. Använda mer bildstöd i samtal, arbetsscheman och individuella utvecklingsplaner för att kunna utveckla elevernas delaktighet. Eleverna får göra egna val av belöningar och välja vissa arbetsuppgifter i IBT-arbetet samt göra val av fria aktiviteter. Lärarna kände ett behov av att ytterligare diskutera detta i arbetslaget hur läraren kan öka elevernas delaktighet i IBT-arbetet och under hela skoldagen. Östlund (2012) anser också att träningsskolans lärare behöver utveckla sitt arbete med att öka elevernas inflytande under sin skoldag. Hans studie visar att eleverna ställs inför flera arrangerade valsituationer men att det är val som inte påverkar elevens skolmässiga innehåll och inte heller påverkar elevens egen läroprocess.

Östlund (2012) beskriver att det är viktigt att varje elev ska få göra sin röst hörd och att få möjlighet att kunna göra val. Att känna sig delaktig i ett sammanhang och vara delaktig i det som händer i skolan. Kommunikationen är väldigt viktig och eleven ska få möjlighet att uttrycka sig och kan ibland behöva stöd för att kunna uttrycka sina åsikter och tankar på ett tydligt sätt. De ska känna att de blir lyssnade på och få möjlighet att påverka om de vill ändra något under sin skoldag. Det är lärarens uppgift att ge eleverna de verktyg de behöver för att bli delaktiga. Olika former av AKK-hjälpmiddel kan fungera som verktyg för eleverna. Martinsson (2016) har i sin studie visat att fungerande kommunikation är en förutsättning för samspel och inflytande. Hon anser också att teckenkommunikation är ett användbart verktyg för att utveckla elevernas förmågor att uttrycka sin vilja i det vardagliga skolarbetet och för att stödja lärandet. Martinsson beskriver också att arbetet i träningsskolan är komplext och ställer stora krav på lärarna för att anpassa verksamheten till elevernas olika förutsättningar och behov och att försöka skapa en skolverksamhet där eleverna känner ett meningsfullt elevinflytande.

#### 6.2.4 Likheter och skillnader mellan IBT-metoden och tidigare arbetssätt i elevarbetet i träningsskolan.

Lärarnas beskrivning av arbetet kännetecknas av ett intresse och ett engagemang för eleverna de arbetar med. Ingen av informanterna kunde säga att de bara arbetade med en arbetsmetod i

sitt arbete utan använde sig av en mix av olika sätt. ”Man tar det bästa av allt och gör det till sitt eget”.

Lärarnas beskrivning av *likheter* mellan IBT och tidigare arbetssätt:

Förberedelsearbetet görs på samma sätt. Lärarna anser att det är nödvändigt att förbereda eleverna inför varje moment och ge tid till att uppfatta och repetera. Detta påpekar även Jacobsson och Nilsson (2011) som betydelsefullt i arbetet med elever som har autism. Arbeta med små steg i taget och kontrollera att eleverna förstår vad som förväntas av dem. Lärarna använder sig av ett konkret undervisningsmaterial, gör anpassningar, individualiserar arbetet, är flexibla och har ett bra bemötande vilket även används inom TEACCH-modellen (Mesibov, Shea och Schopler, 2007). Lärarnas tidigare arbetssätt har inte förändrats för att de lärt sig IBT-metoden utan de använder de nya kunskaperna som en utveckling i sitt elevarbete. Den tydlighet som genomsyrar verksamheten har inte förändrats. Tydlighet och struktur var viktigt förut och är fortfarande viktigt i IBT-arbetet. Kommunikationshjälpmedel och bildstöd användes tidigare och görs även i det nya arbetssättet, vilket också Peeters (1999) förordar. Självständighetsträning och social utveckling tränas hela tiden.

De *skillnader* lärarna beskrivit är:

Enskild träning användes före IBT men görs numera mer strukturerat med hjälp av den nya metoden. Lärarna använder ett mycket högre tempo i övningarna och repeterar efter ett visst mönster enligt Spjuth-Jansson et.al., (2011). Lärarna beskriver att de har ett ökat fokus i arbetsstunderna och är bättre förberedda på vad de ska presentera för material och har på så sätt förändrat sitt arbetssätt med eleverna. Dokumentation med hjälp av dator och Ipad har ökat och därmed utvärderar lärarna sitt arbete mer av vad de gjorde förut vilket Jacobsson och Nilsson (2011) anser är nödvändigt för att kunna förändra och förbättra undervisningen så att den passar alla elever. Flera lärare berättar om hur givande det varit att arbeta i par kring eleverna. De har också lärt sig mycket genom observationer och utvärderingstillfällen. Lärarna berättar om att de upplever att eleverna tycker om det nya arbetssättet. De är gladare, mer aktiva, vill jobba och uppskattar att få belöning (ex en leksak att leka med) efter övningen. Lärarna tycker också att det har blivit roligare att jobba med eleverna.

IBT-programmet är utformat efter barn med autism och lärarna arbetar efter samma principer oavsett om barnen har en utvecklingsstörning eller inte. Skillnaden är att barnen på lägre nivå är helt hänvisade till icke verbala inlärningsstrategier. Andra instruktioner behövs, Läraren måste vara mer konkret och inte gå så fort fram som läraren kan göra med barnen med autism enligt Jacobsson och Nilsson (2011). Fovel (2002) anser att målet med träningen är att undvika problemskapande beteenden och lära sig nya färdigheter stegvis i ett livslångt lärande. Vårt syfte i träningskolan är även att individen ska vara i sin naturliga miljö så mycket som möjligt och successivt vänja sig vid nya miljöer och känna trygghet även där för att få ett så rikt liv som möjligt och att eleverna ska få en god pedagogik och ett bra bemötande.

I litteratursökningen har jag haft svårigheter med att hitta forskning som handlar om äldre elevers träning med metoden. Parson et al. (2011) konstaterar också att det finns få studier som handlar om äldre barn och ungdomar och anser att det finns ett stort behov av ytterligare forskning inom området. De flesta studier handlar om tidig intensiv träning för barn mellan 2-6 år. Det är under de här åren som de flesta barn ingår i något projekt och utvärderingarna görs också under den här tiden. I Sverige bedrivs dessa projekt av Habiliteringen. Eftersom jag undersöker hur IBT-metoden används för skolbarn som tillhör träningskolan hade det varit intressant att studera forskning som handlat om de äldre barnen och deras träning.

IBT-metoden är ingen metod som passar alla elever eller alla lärare. Arbetet med eleverna i träningskolan ska individanpassas och utgå från varje elevs enskilda behov. Därför behöver lärarna hitta just den metod eller det specifika arbetssättet som eleven behöver och att de även kan kombinera olika metoder. Ta det bästa av två metoder och göra den till en. Den ena modellen utesluter inte den andra. Det blir som legobitar som länkas samman och integreras med varandra. Intensiv beteendeträning är en metod som går att använda tillsammans med andra arbetssätt i träningskolan. Eleverna kan lära och utvecklas i kombination med en anpassad miljö, en pedagogisk metod som IBT och i samspel med andra enligt Spjuth-Jansson et al., (2011). Parson et al. (2011) menar att det inte finns en enda lösning och en enda undervisning som passar för alla barn med autism. Powell och Jordan (1998) anser att lärarna bör vara försiktig med att endast låsa sig till en metod utan lärarna måste vara öppna för nytänkande och se till den enskilda individens behov.

De två olika lärandeteorier jag har beskrivit i arbetet skiljer sig från varandra. Den sociokulturella lärandeteorin beskriver att lärandet sker i samspel med andra och är ett resultat av den kultur individen befinner sig i. Samarbete och interaktion ses som helt avgörande för lärande och att delta i en social praktik där lärande äger rum är det viktigaste. I det sociokulturella perspektivet talas det också om att individens lärande och utveckling påverkas av den miljö han/hon vistas i och att individen utvecklas genom kommunikation och samspel med andra. Då har alla en möjlighet att utvecklas oavsett funktionsnedsättning (Vygotskij, 2001). På den andra sidan står den behavioristiska lärandeteorin där lärandet betonas som en förändring av individens iakttagbara och yttre beteenden, där eleven ”drillas” till ett lärande i små steg (Dysthe, 2013). Enligt behaviorismen finns kunskapen utanför människan och individen lär sig bäst om kunskapen kommer stegvis i lagom doser och att beteenden kan formas genom belöningar (Karlsson, 2010).

Min tolkning av IBT-metodens sätt att se på lärande är att den lutar sig mot båda lärandeteorierna, eftersom IBT-metoden förespråkar att barn med autismdiagnos ska vara tillsammans med barn utan autismdiagnos för att kunna utveckla ett samspel och lära sig att imitera enligt den sociokulturella teorin, samtidigt som lärandet sker i små steg och är vuxenstyrt och att läraren kan forma beteenden med hjälp av olika belöningsystem enligt den behavioristiska teorin. Lärarna behöver alltså förhålla sig både till de inlärningspsykologiska teorierna som metoden bygger på och de sociokulturella perspektiv som läroplanen för grundsärskolan genomsyras av.

Att eleven blir stimulerad har stor betydelse för att inte utveckla ett problembeteende. Lärandet bör ligga i den proximala utvecklingszonen enligt Vygotskij (2001) och då menar han att eleven ska lockas till att lära sig lite mer än vad eleven redan kan och det kan eleven göra tillsammans med andra. Några forskningsstudier handlar om att barnens problemskapande beteende minskar när barnet får rätt stimulans (Eikeseth & Svartdal, 2013; Lovaas, 1987). Dessa teorier överrensstämmer med mina åsikter, att det är viktigt att barnen får rätt stimulans. Lärare tror många gånger att eleverna är överstimulerade och att skolan och förskolan ställer för stora krav på barnen men ofta är det tvärtom. Många barn med funktionsnedsättningar är understimulerade. Om barnen inte får aktivera sig på den nivå de är då hamnar de istället i svårigheter.

Barn som har autism har svårt att föreställa sig något. De har svårt att förstå sambandet mellan orsak och verkan och har inte drivkraften som behövs för att lära sig. Då behöver den drivkraften komma utifrån som t.ex. en belöning. När läraren tränar barnet till att förstå samband mellan orsak och verkan har läraren också lärt barnet motivation. Naturliga



förstärkare såsom ex. positiva ord, handklappning kan räcka som belöningsystem ibland, men ska läraren tillföra något nytt kan det behövas en ny belöning ex. en leksak eller något ätbart. Belöningsystem fungerar på så sätt att det kanske måste användas hela tiden eller så kan förstärkningen tas bort och vid ett senare tillfälle läggas till igen enligt Spjuth-Jansson et al., (2011). Oftast räcker inte de naturliga förstärkningarna för barn med autism eftersom det sociala samspelet inte fungerar. Autism handlar om ett tillstånd där social respons inte ger så stor förstärkningseffekt (Ferster, 1961; Eikeseth, Jahr & Eldevik, 2013; Lovaas, 1977,1987). Vår strävan med IBT-arbetet i träningsskolan är att det ska vara så roligt att arbeta tillsammans så att belöningar inte behövs.

Allt en individ gör, säger, känner och tänker kallas inom inlärningsteorin för ett beteende. Inom TBA läggs fokus på yttre beteenden och beteenden som individen kan styra (Spjuth-Jansson et al., 2011). Beteenden utlöses av specifika situationer och beteenden utförs för att uppnå vissa konsekvenser (Karlsson, 2010). Men ett dåligt beteende ska eleven inte vinna på. Då gäller det för lärarna att ta reda på vad det är eleven belönas av i just den här situationen. Genom att använda förstärkning i form av olika belöningar skapas på så sätt en yttre motivation hos barnet att lära och upprepa önskvärda beteenden. I IBT-arbetet ingår att läraren också arbetar med beteendekedjor både vid problembeteenden hos eleven och vid analyser av arbetsstunderna. Läraren analyserar vad som händer före och efter ett beteende enligt Karlsson (2010).

Styrdokumentet säger inte hur arbetet ska organiseras i träningsskolan eller vilka metoder som ska användas. Däremot talar det centrala innehållet i kursplanen om vad eleverna ska få kunskaper om. Det är alltså lärarens/arbetslagets uppgift att hitta former för hur detta ska ske. Läraren ska utgå från kursplanens syfte, det centrala innehållet samt kunskapsmålen enligt Skolverket (2011). Min åsikt är att IBT-metoden kan uppfylla läroplanens krav därför att metoden går att anpassa till varje elevs förutsättningar och behov och att lärandet sker tillsammans med andra elever i träningsskolan i ett sociokulturellt perspektiv. Eleverna får möjlighet att lära sig att lära och utvecklas både enskilt och i gruppen. Läraren ska konkretisera kunskapskraven så att de passar eleven. Läraren ska tydliggöra för eleven vad som ska göras och vad eleven ska lära sig. Läraren ska också följa upp och utveckla en strukturerad undervisning och ta hänsyn till elevens respons, intresse och lärande (Skolverket, 2015).

Leken har en stor betydelse i ett barns utveckling. I leken tränar barnet som har autism sin sociala, kognitiva, emotionella och kommunikativa förmåga (Dillner och Löfgren, 2010). Genom leken utvecklar barnen sina kunskaper och erfarenheter. Lek är det bästa och det naturligaste sättet för barn att lära. Detta gäller även barn med funktionsnedsättningar men ibland uppstår hinder som kan göra leken väldigt svår. Att samspela med andra barn som inte har autism är en viktig del i lärandet och utvecklingen för barn som har autism vilket stämmer överens med Vygotskijs (2001) och Säljös (2014) teorier om att lära tillsammans med andra. Att se olikheter som en tillgång, att individen får vara och tänka på olika sätt och att alla kan lära av varandra. Det som är bra för elever som har autism är även bra för andra elever. Dillner och Löfgren (2013) anser att leken är en viktig del i barnets liv och att alla barn oavsett funktionsnedsättning ska ges möjlighet att leka. Har individen svårigheter i det sociala samspelet som elever med autism har borde lek finnas inskrivet i elevernas schema. En viktig del i IBT-arbetet är att lära eleverna att leka. Först tränar eleven på en lek/aktivitet tillsammans med läraren för att i ett senare skede ta med sig den erfarenheten ut i elevgruppen vilket även Dillner och Löfgren, 2013 använder i sina lekgrupper. På detta sätt lär sig eleven

att byta miljö och samspelepartner och kan lära sig att generalisera. Med IBT-metoden hjälper vi barnen att lyckas under träningen och läraren visar hur eleven kan göra.

Tidigare i denna text är det beskrivit att beteendeterapi för barn anses vara en kontroversiell metod och ses som ett sätt att kontrollera barnets beteende. Metoden har kritiserats för att ha likheter med hundträning och anses vara alltför krävande för små barn och att barnen lär sig olika korrekta beteenden utan att förstå verkligheten. När behandlingsmetoden startade användes olika inslag av straff för icke önskvärda beteenden och detta påverkar uppfattningen av metoden fortfarande idag (Leaf, McEachin och Taubman, 2008). Bestraffningar förekommer inte längre inom IBT-metoden. Icke önskvärda beteenden ignoreras och önskvärda beteenden uppmärksammas positivt i form av social förstärkning eller annan belöning. Läraren kontrollerar inte barnets beteende. Läraren kontrollerar sitt eget beteende. Beteendeanalysen granskar allas beteende. Lärarens, elevens och kamratens beteende för att finna en förståelse till det som sker. Ett barn gör alltid rätt utifrån sina förutsättningar (Karlsson, 2010).

### 6.3 Slutsats

Resultatet har gett svar på problemformuleringen och på så sätt har studiens syfte uppfyllts som var att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av att arbeta med intensiv beteendeterapi/träning, för barn med autism och utvecklingsstörning i träningskolan årskurs 1-8. Förhoppningen finns att studien har bidragit till ny kunskap och förståelse för IBT-metoden som ett alternativ till, eller tillsammans med de metoder som redan används i träningskolan. Det är viktigt att sprida kunskapen om att IBT-metoden är ett arbetssätt som även kan användas till äldre barn, till elever i träningskolan och inte bara som intensivträning till förskolebarn. I en del forskning är det tydligt att det saknas studier som belyser IBT-metoden för äldre elever i träningskolan då de flesta studier handlar om yngre barn.

Lärarna i träningskolan ger en målande beskrivning av sina dagar med eleverna och det kan tolkas som att lärarna känner arbetsglädje och trivs i sin arbetsmiljö tillsammans med elever och lärare. Skolan har nyrenoverade lokaler och en inspirerande och positiv lärmiljö som är tydlig och anpassad för eleverna, där lärarna arbetar med att skapa goda förutsättningar för kommunikation, lek och samspel. En undervisning som utgår från den enskilda individens behov och med hjälp av ett eller flera arbetssätt som utvecklar elevens lärande. Genom den här metoden har lärarna funnit en modell för att utveckla sitt arbetssätt i träningskolan. Tillsammans har de sett möjligheter men också svårigheter i detta arbete.

För mig har det varit väldigt givande att få nya kunskaper och kunna fördjupa sig i ett intressant ämne och skriva ett examensarbete, samtidigt som jag tillsammans med hela arbetslaget fått utbildning i metoden och även fått utöva praktiskt arbete med eleverna. Att få möta teori och praktik när det är som bäst. Hela arbetslaget har gjort en utvecklande resa tillsammans och fått kunskaper och erfarenheter som alla kan vara stolta över.

### 6.4 Fortsatt Forskning

Som fortsättning på den här studien vore det intressant att undersöka hur IBT-träningen påverkar äldre elever i ett längre perspektiv. Följa upp och kontrollera om eleverna har gjort framsteg i sin träning och har kvarstående effekter av sin träning efter lång tid genom att följa elevernas utveckling efter t.ex. 2 år och efter 5 år.

Göra intervjuer med elevernas föräldrar för att belysa föräldrarollen vore också intressant. Ta reda på hur de upplevt den tidiga träningen under förskoleåldern och om de sett förändringar i sina barns utveckling.

Från början var tanken att även göra en enkätundersökning och då undersöka om arbetssättet förekommer, i vilken omfattning det sker och på vilket sätt IBT-metoden används i andra träningskolor. Jag insåg ganska snabbt att jag inte skulle hinna med detta eftersom jag arbetar ensam i denna studie. Därför begränsades studien till en intervjustudie. En enkätstudie skulle kunna utveckla undersökningen ytterligare.

Studien skulle kunna utvecklas genom att studera och göra jämförelser mellan olika kommuners sätt att arbeta med IBT/TBA och ta reda på vilka faktorer som har betydelse i träningen. Även att göra jämförelser mellan barnens tidiga erfarenheter av träningen, barnens ålder vid start och följa barns/elevs utveckling i förskola och träningskola.

Intressant vore också att jämföra lärarnas kunskaper om metoden och hur de planerar och utför sitt arbete med eleverna och hur man arbetar för att minska elevernas problembeteenden.

## Referenslista

- Alin Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1998). *Autism- möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH Läromedel.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition: DSM 5*. Washington, D.C.: American Psychiatric Assoc.
- Andersson, B. (2000). *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal: Ett specialpedagogiskt arbetssätt för barn/elever/personer med neuropsykiatriska problem som autism, Aspergers syndrome, Tourettes syndrome, DAMP; ADHD*: Speciallärare Birgitta Andersson AB
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Köping: Natur och kultur.
- Aspflo, U. (2007). *Vad är det för skillnad - Olika pedagogisk grundsyn leder till olika sätt att bemöta barn med autism*. Hämtad 2015-12-12 från [http://media.pedagogisktperspektiv.se/2010/09/artikel\\_5\\_vad\\_ar\\_det\\_for\\_skillnad.pdf](http://media.pedagogisktperspektiv.se/2010/09/artikel_5_vad_ar_det_for_skillnad.pdf)
- Autism & Aspergerförbundet. (2015). *Autism i DSM-5*. Hämtad 2016-06-15 från [http://www.autism.se/autism\\_i\\_dsm5](http://www.autism.se/autism_i_dsm5)
- Bohlin, G., Bromark, G., Granat, T., Sjöholm-Lif, E. & Zander, E. (2004, rev 2012). *Mångsidiga intensiva insatser för barn med autism i förskoleåldern. Rapport inom projektet evidensbaserad habilitering*. Föreningen Sveriges habiliteringschefer. <http://www.habiliteringschefer.se/ebh/autism/autism.html>
- Bondy, A., & Frost, L. (2002). *The Picture Exchange Communication System. Svensk översättning Ulrika Aspflo*. RFA Utbildningscenter Autism.
- Cohen, H., Amerine-Dickens, M. & Smith, T. (2006). Early Intensive behavioural treatment: replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 27, 145-55.
- Cohen, S. (2000). *Fokus på autism-vad vi vet, vad vi inte vet och vad vi kan göra för att hjälpa barn med autism*. Stockholm: Cura Bokförlag
- Dillner, M. & Löfgren, A. (2013). *Rätt att leka – Hur barn med autism kan erövra leken hemma, i förskolan och skolan*. Estland: Pavus utbildning
- Dysthe, O. (2013). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eikeseth, S., Jahr, E. & Eldevik, S. (2013). Autism. I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Tillämpad beteendeanalys – teori och praktik*. (s.269-301). Lund: Studentlitteratur.
- Eikeseth, S. & Svartdal, F. (Red.), (2013). *Tillämpad beteendeanalys – teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Development Disabilities*. 30, 158-178.
- Eriksson, A. (2007). Aktionsforskning som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare*. (sid 174-191). Stockholm: Liber.
- Fenske, E.C., Zalenski, S., Krantz, P.J. & McClannahan, L. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities. Special Issue: Early intervention*. 5, 49-58.
- Fernell, E., Hedvall, Å., Westerlund, J., Höglund-Karlsson, L., Eriksson, M., Barnevik-Olsson, M., Holm, A., Norrelgen, F., Kjellmer, L. & Gillberg, C. (2011). Early intervention in 208 preschoolers with autism spectrum disorder. A prospective naturalistic study. *Research in Developmental Disabilities* 32, 2092-2101.
- Fernell, E. (2012, januari). Studie ger upphov till nya frågor. *Habilitering. NU nr:1*. Hämtad 2016-01-03  
<http://www.publicerat.habilitering.se/sll/export/sites/sll/downloads/habilitering-nu-1-2012.pdf>
- Ferster, C.B. (1961). Positive reinforcement and behavioral deficits in autistic children. *Child Development*, 32, 437-456.
- Field, T., Field, T., Sanders, C., & Nadel, J. (2001). *Children with autism display more social behaviours after repeated imitation sessions*. *Autism*, 5, 317- 323.  
doi:10.1177/1362361301005003008
- Fovel, J. (2002). *The ABA program Companion: Organisation Quality Programs for children with Autism and PDD*. New York: DRL Books.
- Gerland, G. & Aspflo, U. (2009). *Barn som väcker funderingar, se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Pavus utbildning.
- Gillberg, C. (2001). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Natur och kultur.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Kap 1: Utvecklingsstörning. I Söderman, L. & Antonson, S. (Red), *Nya omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. s 12-19 Stockholm: Liber
- Habiliteringsinsats i Uppsala AB. Webbadress: [www.habiliteringsinsats.se](http://www.habiliteringsinsats.se)
- Howlin, P. (2003). Can early interventions alter the course of autism? *Novartis Found Symp*, 251, 250-259; *discussion* 260-255, 281-297.
- Howlin, P., Magiati, I. & Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*. 114, 23-41.

- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups förlag.
- Jacobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder - Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur och kultur.
- Karlsson, P. (2010). *Beteendestöd i vardagen. Handbok i tillämpad beteendeanalys*. Natur och kultur.
- Kristiansson, I. & Sandström, A. (2011). *Intensivträning i praktiken för två pojkar med autism*. [www.vulkan.se](http://www.vulkan.se)
- Kvale, S. & Torhell, S-E. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leaf, R, McEachin, J. & Taubman, M. (2008) *Sense and Nonsense in the Behavioral Treatment of Autism*. New York: DRL Books inc.
- Lindgren, A-C. (2009). Aktionsforskning i förskolan – att synliggöra sammanhang. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s.147-165). Lund: Studentlitteratur.
- Lovaas, O.I. (1977). *The autistic child. Language development through behaviour modification*. New York: Irvington Publishers.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal intellectual educational functioning in autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 55, 3-9.
- Lundholm-Hedvall, Å. (2014). *Autism in preschool children: Cognitive aspects and interventions*. University. Gillbergcenter, Göteborgs universitet. Hämtad 2015-05-15 från <http://hdl.handle.net/2077/36753>
- Lyrén, G-L. (1997). *Lära sig lära. En väg till språket för barn med autism*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Lyrén, G-L. (2009). Tillämpad beteendeanalys – pedagogik inte terapi. *Specialpedagogik*, 3. Hämtad 2015-12-02 från [http://www.lararnasnyheter.se/sites/default/files/pdfarch/SP\\_09\\_03\\_99\\_s04-07.pdf](http://www.lararnasnyheter.se/sites/default/files/pdfarch/SP_09_03_99_s04-07.pdf)
- Långh, U. (2010). Autism. I L-G. Öst (Red.), *KBT inom barn och ungdomspsykiatri*. ( s. 197-212). Stockholm: Natur och Kultur.
- Magati, I., Moss, J., Charman, T.&Howlin, P. (2011). Patterns of change in children with Autism Spectrum Disorder who received community based comprehensive interventions in their pre-school years: A seven year follow-up study. *Research in Autism Spectrum disorders* 5, 1016-1027.

- Martinsson Niva, M. (2016). *Det demokratiska uppdraget – en utmaning för läraren i grundskolan? En studie om elevinflytande i träningskolan där TAKK används som kommunikationsverktyg*. Umeå universitet.
- McGrath, M. (2008). TBA – bra metod för att komma åt beteendevikelser. *Habilitering. NU* nr:1 Hämtad 2016-02-02  
<http://www.publicerat.habilitering.se/sll/export/sites/sll/downloads/habilitering-nu-1-08.pdf>
- McNiff, Jean (2002). *Action research principles and practises*. London: Routledge Falmer
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2007). *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Nadel, J. (2000). Do children with autism have expectancies about the social behaviour of unfamiliar people? *International Journal of Research and Practice*, 4, 133 - 144. doi: 10.1177/1362361300004002003.
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B. & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Parsons, S., Guldberg, K., Macleod, A., Jones, G., Prunty, A. & Balfe, T. (2011). *International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum*. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 47-63.
- Peeters, T. (1999). *Autism, från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Liber.
- Powell S. & Jordan, R. (1998). *Autism, leka, lära och leva*. Stockholm: bokförlaget Cura AB.
- Rogers, S.J. & Vismara, L.A. (2008). Evidence-based Comprehensive Treatments for early Autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 37, 8-38.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Salt, J., Sellars, V., Shemilt, J., Boyd, S., Coulson, T., & McCool, S. (2001). The Scottish Centre for Autism preschool treatment programme: I: *A developmental approach to early intervention*. *Autism*, 5, 362-373. doi: 10.1177/1362361301005004003
- Schopler, T., Reichler, R., Bachford, A., Lansinf, M. & Marcus, L. (1990). *Psychoeducational profile* (rev.) Stockholm: Natur och Kultur.
- SFS 2010:800 *Skollagen*. [www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se)

- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behaviour*. New York: The Free Press.
- Skolverket (2010). *Skollagen*. Stockholm.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2014). *Grundskolan är till för ditt barn*. Stockholm.
- Skolverket (2015). *Kunskapsbedömning i träningsskolan*. Stockholm: Fritzes
- Smith, T., & Magyar, C. (2003). Behavioral Treatment and Assessment. In E. Hollander (Ed.), *Autism spectrum disorders*. New York: Dekker.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A. & Cicchetti, D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview Edition Survey Form Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Spjuth-Jansson, B., Lindahl, U. & Nilsson-Rutberg, M. (2011). *Manual för intensivinlärning för små barn med autism*. Västra Götalandsregionen. Habilitering & Hälsa.
- Spjut -Jansson, B. (2014). *Can intensive imitation be a complement to comprehensive method treatment? Results from 12 weeks of intervention in young children with autism*. Stockholms läns landsting.
- Stukåt, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A-K. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur: Lund
- World Health Organization (2009). *International statistical classification of diseases and related health problems: ICD-10 (10.rev., 2008 ed.)* Geneva: World Health Organization.



Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Västragötalandsregionen (2010). *KomIgång. Aktiv-projektet*. VG-regionen: Handikapp och Habilitering.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö Högskola

## 7 Bilagor

### Intervjuguide - Lärare i Träningsskolan.

- Presentation av min uppsats och mitt syfte.
- Tidsram för intervjun.
- Informera om informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

#### Hur beskriver lärarna sitt arbete med IBT och hur genomförs träningen?

1. Berätta om din erfarenhet – Vad har du för utbildning?
2. Hur länge har du arbetat med barn i behov av särskilt stöd?
3. Hur kom du i kontakt med Intensiv beteende terapi?
4. Har du arbetat med denna arbetsmetod förut och iså fall hur länge?
5. Har du arbetat med något liknande arbetssätt tidigare? Beskriv
6. Hur har du planerat och genomfört den nya träningsmetoden? Beskriv hur du/ni har gjort.
7. Hur tycker du att det har fungerat? Vad har varit bra och vad har varit dåligt?
8. Har ni haft tillräckliga personalresurser för att kunna genomföra träningen på ett bra sätt?
9. Har planeringstiden räckt till? (enskild och gemensam planering, materialanskaffning och materialtillverkning)
10. Har det funnits tid för utvärdering och reflektion?
11. Hur har du upplevt den gemensamma utbildningen?
12. Hur har handledningen gått till och vad har du lärt dig av den?
13. Känner du att du fått tillräckligt med kunskap och handledning för att kunna genomföra träningen?
14. Är det något du saknar/behöver mer stöd i för att kunna arbeta med IBT-metoden på ett bra sätt?

#### Hur har den nya arbetsmetoden påverkat lärarnas arbetssätt med eleverna?

1. Hur beskriver du grundsärskolans pedagogik?
2. Vilket arbetssätt och vilka arbetsmetoder förekommer vanligtvis i grundsärskolan?
3. Hur undervisar just du i träningsskolan?
4. Kan du ge några konkreta exempel på hur du arbetade med din elev/andra elever innan IBT-kursen startade?
5. Tycker du att ditt arbetssätt skiljer sig från de andra lärarnas sätt att undervisa?
6. Har du förändrat ditt pedagogiska arbetssätt med eleverna nu?
7. Har kollegorna förändrat sitt arbetssätt?
8. Kan du ge mig konkreta exempel på hur du arbetar nu?

Vilka möjligheter/svårigheter ser lärarna med IBT-metoden för elever i träningskolan?

1. Hur upplever du IBT-metoden i jämförelse med andra arbetssätt?
2. Har du några konkreta exempel på skillnader du upplevt?
3. Hur upplever dina kollegor arbetet med IBT?
4. Hur upplever din Rektor att ni arbetar med IBT?
5. Har du sett några fördelar med metoden och iså fall vilka?
6. Har du upplevt några nackdelar och iså fall vilka?
7. Övriga synpunkter eller kommentarer.

## Fokusgruppsintervjufrågor.

### 1. Hur beskriver lärarna sitt arbete med IBT och hur genomförs träningen?

- Hur långt har ni kommit i elevernas träning vad gäller:
  1. Presentationen av materialet
  2. Förstärkning
  3. Belöningar
  4. Hur ni ger prompt.
  5. Elevernas uppmärksamhet/tempo i arbetet.
- Känner ni er trygga i arbetssättet och vet hur och vad som ska göras?

### 2. Hur har den nya arbetsmetoden påverkat lärarnas arbetssätt med eleverna?

- Vad gjorde ni förut?
- Vad gör ni nu?
- Vad har eleverna lärt sig av denna arbetsmetod?
- Har eleverna utvecklats?
- Blev det som ni trodde?
- Har ni uppmärksammat något som ni inte trodde ni skulle se/höra?
- Hur upplever eleverna det nya arbetssättet?
- Vad har ni som lärare lärt er av denna arbetsmetod?
- Hur har det varit att ta till sig den nya kunskapen?
- Har arbetslagets förhållningssätt ändrats och iså fall på vilket sätt?

### 3. Vilka möjligheter/svårigheter ser lärarna med IBT-metoden för elever i träningskolan?

- Anser ni att det nya arbetssättet fungerar bättre eller sämre eller lika bra som det ni gjorde förut?
- Är det en passande metod för elever i träningskolan?
- Har du några tankar och idéer om förbättringar av arbetssättet?
- Hur går vi vidare?
  1. Vad behöver eleverna?
  2. Vad behöver lärarna?

### 4. Vilka andra undervisningsmetoder/arbetssätt använder lärarna i sitt dagliga arbete med eleverna i träningskolan?

- Kan ni ge mig konkreta exempel på hur ni arbetar och vad ni använder för arbetsmetoder, pedagogiska hjälpmedel och strategier med era elever.