Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

”Barn som lär tillsammans lär sig att leva tillsammans”

Barn med autismspektrumstörning i en inkluderande skola.

”Children who learn together learn to live together”

Children with Autism Spectrum Disorder in an Inclusive School.

Annika Worth Anette Åkesson

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Lärarutbildningen
Program:	Speciallärarprogrammet/ Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2012
Handledare:	Ulla Christiansson-Banck
Examinator:	Ann-Elise Persson

ABSTRACT

Worth, A & Åkesson, A. (2012) ”Barn som lär tillsammans lär sig att leva tillsammans!” - Barn med autismspektrumstörning i en inkluderande skola. (Children who learn together- learn to live together!” – Children with Autism Spectrum Disorder in an Inclusive School.) Högskolan, Kristianstad. Specialpedagogiska programmet.

Syftet med följande arbete har varit att vi velat undersöka vilka anpassningar i ett klassrum som krävs för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning i grundskolans lägre årskurser, utifrån synsättet att alla i skolan ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö. Vilka individuella anpassningar behövs kring eleven med autismspektrumstörning för att öka lärande och delaktighet? Vilka anpassningar behövs i klassrummet i den fysiska miljön för att den ska vara hanterbar och begriplig för barn med autismspektrumstörning? Vilka anpassningar behövs kring samspelet mellan eleverna för att öka förståelsen för problematiken att ha en autismspektrumstörning? Hur ser stödet ut på organisationsnivå? Vilken samverkan behövs med personer utanför skolan för att öka elevens med autismspektrumstörning, lärande och delaktighet i skolan? Med hjälp av intervjuer, med kvalitativ ansats har vi försökt få svar på våra frågor av pedagoger i olika verksamheter och yrkesroller. Litteraturdelen i vårt arbete ger en översikt av tidigare forskning när det gäller definition av autismspektrumstörning, förutsättningar och konsekvenser i ett lärandeperspektiv samt anpassningar för att göra utbildningen tillgänglig. Vi har också tagit ett specialpedagogiskt perspektiv på förhållandet mellan elev-skola samt specialpedagogens roll i detta.

Resultatet visar att kunskap om autismspektrumstörning, kunskap om och en positiv inställning till delaktighet och inkludering hos dem som finns i närmiljön är avgörande för att elever med autismspektrumstörning ska känna delaktighet och vara inkluderad. Vi fann också i resultatet vikten av att utgå från elevens förutsättningar och behov i både lärandet och fysisk miljö, för att göra undervisningen tillgänglig. Verksamheternas grundsyn genomsyrades av att försöka se till varje individs behov och förutsättningar. Samarbete med främst hemmet och stödet från rektor i verksamheten, ansågs gynna barnet. Informanternas tolkning av begrepp som integrering- inkludering- delaktighet- tillgänglighet skiljde sig åt, vilket visades i synsätt men också hur verksamheterna hade organiserats i respektive kommun. Resultatet har ställts i relation till litteratur i ett specialpedagogiskt perspektiv.

Nyckelord: autismspektrumstörning, delaktighet, fysisk miljö, inkludering, lärande, specialpedagogik, tillgänglighet.

Worth, Annika
Åkesson, Anette

Handledare: Ulla Christiansson-Banck
Examinator: Ann-Elise Persson

FÖRORD

Vi vill först och främst tacka de pedagoger och specialpedagoger som ställt upp, givit av sin tid och deltagit med stort engagemang i våra intervjuer. Vi är tacksamma att vi har fått ta del av erfarenhet, kunskap och tankar ifrån ”ett stycke verklighet”; hur det är i praktiken att bemöta elever med autismspektrumstörning så att både utbildningen görs tillgänglig och att de känner sig delaktiga i en inkluderande skolmiljö. Utan er hade vi inte kunnat skriva den här uppsatsen.

Stort tack riktas även till vår outtröttliga handledare Ulla Christiansson-Banck, som givit oss stöd hela vägen och dessutom fått oss att göra vårt bästa. Vi vill också tacka varandra för ett gott samarbete. Vi fann att vi verkligen utnyttjade varandras kompetenser och gav stöttning i examensarbetet.

Vi vill även tacka våra familjer för den förståelse vi fått.

Tack, alla!

Annika Worth och Anette Åkesson

INNEHÅLL

1 INLEDNING 7
1.1 Bakgrund 7
1.2 Studiens avgränsning 8
1.3 Syfte och problemformulering 8
1.4 Studiens upplägg 8

2 LITTERATURGENOMGÅNG 11
2.1 Aktuella begrepp 11
2.1.1 Autismspektrumstörning 11
2.1.2 Funktionshinder 11
2.1.3 Funktionsnedsättning 11
2.1.4 Fysisk miljö 11
2.1.5 Delaktighet 11
2.1.6 Inkludering 12
2.1.7 Tillgänglighet 15
2.2 Styrdokument 18
2.3 Förutsättningar och konsekvenser ur ett lärandeperspektiv 19
2.4 Förutsättningar och konsekvenser utifrån autismspektrumstörning ur ett lärandeperspektiv 20
2.5 Anpassningar i klassrumsmiljö – ur socialt, pedagogiskt och fysiskt perspektiv 23
2.6 Specialpedagogiskt perspektiv 27
2.6.1 Normalitet kontra avvikelse 28
2.6.2 Elev-skola 28
2.6.3 Specialpedagogens roll 29
2.7 Sammanfattning 31

3 TEORI 33
3.1 Vygotskijs teori kring lärande 33
3.2 Salutogent perspektiv på hälsa 34
3.3 Utvecklingsekologi 35

4 METOD 39
4.1 Metodövervägande 39
4.2 Val av metod 40
4.3 Undersökningsgrupp 40
4.4 Genomförande 41
4.5 Bearbetning 42
4.6 Tillförlitlighet 42
4.7 Etik 43

5 RESULTAT OCH ANALYS 45
5.1 Informanter och verksamheter 45
5.2 Pedagogernas syn på barn och kunskap 46
5.3 Inkludering 47
5.4 Delaktighet 51
5.5 Undervisning i klassrum på individnivå 53

5.6 Undervisning i klassrum på gruppnivå 56
5.7 Stöd på organisationsnivå 58
5.8 Samarbete med personer utanför skolan 60

6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION 63
6.1 Sammanfattning 63
6.2 Diskussion 63
6.3 Metoddiskussion 70
6.4 Tillämpning 71
6.5 Fortsatt forskning 71

7 SAMMANFATTNING 73

8 REFERENSER 75

BILAGOR 80

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Vi är två studenter i det specialpedagogiska programmet vid Högskolan i Kristianstad, som i detta examensarbete med fokus på elever med autismspektrumstörning avser ge en översikt om lärande och miljöanpassningar ur socialt, pedagogiskt och fysiskt perspektiv i grundskolans lägre åldrar. Vi har valt att främst utgå ifrån klassrumsmiljön, men med ett helhetsperspektiv på barnet ser vi vad som bidrar till delaktighet och en inkluderande skolmiljö. Examensarbetet utgår ifrån teorier av Vygotskij (1999), Antonovsky (2005), Bronfenbrenners tankar enligt Andersson (1986).

Anledningen till att vi valt just funktionsnedsättningen autismspektrumstörning är att vi i våra yrken i skolvärlden möter elever med autismspektrumstörning. Det som gav oss inspiration till att tänka på hur viktigt det är att göra miljön tillgänglig för elever med funktionsnedsättningar, var att vi fick lyssna till två studenter, Ferdinandsson och Månsson Bergqvist på Kristianstad Högskola. I det specialpedagogiska programmet hade Brynolf som var kursansvarig i: ”Specialpedagogens roll i forsknings- och utvecklingsprocesser” bjudit in dem. De berättade om sitt examensarbete om ”Elever med ADHD i det moderna skolhusets lärandemiljö”. Vi började fundera över vad som kan göras i miljön för att möta elevers med autismspektrumstörning, behov, förutsättningar och möjligheter till ökat lärande och utveckling. Det som vi först undrade över var vilka anpassningar i klassrummet som fysisk miljö, med dess inredning och olika hjälpmedel, som elever med autismspektrumstörning kan bli hjälpta av. Det gav oss i sin tur nya insikter om hur mycket den pedagogiska och sociala miljön spelar in. Pedagogerna som arbetar i klassrummet i den fysiska miljön runt barnet måste dels ha kännedom om elevens förutsättningar och behov men även om vad som främjar deras lärande. Det räcker inte att ta in hjälpmedel i klassrummet om det inte finns en pedagogisk strategi hur de ska användas av eleven. Vi blev även nyfikna på den sociala miljöns inverkan på eleven. Vilken människo- och kunskapssyn finns i den sociala miljön? Vilka förväntningar finns på elever med någon funktionsnedsättning, inte bara i relationen pedagog-elev utan hur fungerar samspelet mellan eleverna i gruppen. Vilken roll i detta har pedagogen i arbetet mot grupp och individ och i samverkan med annan personal i klassrummet? Hur påverkar den synen eleven och dess möjligheter till utveckling? Vi ville också undersöka hur undervisningen kan göras tillgänglig, utifrån ett större perspektiv, närmare bestämt, organisationsnivån. I ett helhetsperspektiv på barnet med autismspektrumstörning, ville vi även se om det fanns samverkan utanför skolan som påverkar barnets möjligheter till utveckling, både socialt och i lärandet. Det som vi fann viktigt i vårt perspektiv utifrån barnet med autismspektrumsstörning var inte bara en möjlighet att få undervisning tillgänglig, utan få undervisningen tillgänglig med delaktighet och i en inkluderande miljö i klassrummet. Hur tolkas tillgänglighet, delaktighet och inkludering i forskning och i vår intervjustudie?

Den kunskap vi fått med oss under de här tre åren av utbildningen till specialpedagoger har vi som avsikt att använda i examensarbetet. Dessutom ser vi en viktig aspekt i vår roll som blivande praktiserande specialpedagoger, som fordrar att vi ska ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna bemöta behoven hos alla barn” (Utbildningsplanen, 2007 s. 78-79).

Trots mycket forskning inom autismspektrumområdet är relativt lite känt om just vilka pedagogiska insatser som leder till bästa möjliga utveckling, för barn med autismspektrumstörning. För barnet innebär det en livslång funktionsnedsättning (Socialstyrelsen, 2010a) men det har självklart stora utvecklingsmöjligheter. Förut hänvisades

barn med autismspektrumstörning som inte hade en utvecklingsstörning till särskolan. Enligt skollagen (SFS, 2010:800) är det nu beslutat att det är i grundskolan de ska gå. Våra upplevelser som pedagoger i skolvärlden är att pedagoger i grundskolan tycker de saknar kunskaper om vilket bemötande och vilka anpassningar som gynnar barn med autismspektrumstörning i deras utveckling. Detta stämmer överens med en rapport om fysisk tillgänglighet av Sturaeus och Tufvesson (2009). De har där lyft fram en rapport av Skolverket, där de menar att pedagogers kunskap om funktionsnedsättning är låg och att det även är låg kunskap om tillgänglighet i skolan. Författarna framhåller även en rapport från Rädda Barnen. De menar att det där framkommer att det även finns ett behov av kunskap om funktionsnedsättningens betydelse för lärande och kunskapsutveckling samt en osäkerhet om inkludering. Målsättningen, enligt Persson (2007), är att alla i skolan ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö. En av rekommendationerna i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) betonar att ”elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov”(s. 11). Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11 (Skolverket, 2011) skall undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och skolan har även ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (s. 8). Men, som Åstrand, (1990) uttrycker det ”Vad hjälper skyldigheter om inte kunskaperna finns hur det pedagogiska arbetet ska utformas?” (s. 7).

1.2 Studiens avgränsning

För att möjliggöra studien inom den begränsade tid vi har till vårt förfogande har vi beslutat att avgränsa fysisk miljö till klassrummets utformning och bortser därmed från skolans övriga lokaler som t.ex. matsal, korridorer, utemiljö. Vi har också begränsat studiens inriktning mot de lägre årskurserna i grundskolan. Vi har också valt att intervjua pedagoger i vår närhet som vi vet har haft kontakt med elever med autismspektrumstörning.

1.3 Syfte och problemformulering

Syfte

Vi vill undersöka vilka anpassningar i ett klassrum som krävs för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning i grundskolans lägre årskurser, utifrån synsättet att alla i skolan ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö.

Problemformulering

1. Vilka individuella anpassningar behövs kring eleven med autismspektrumstörning för att öka lärande och delaktighet?
2. Vilka anpassningar behövs i klassrummet i den fysiska miljön för att den ska vara hanterbar och begriplig för barn med autismspektrumstörning?
3. Vilka anpassningar behövs kring samspelet mellan eleverna för att öka förståelsen för problematiken att ha en autismspektrumstörning?
4. Hur ser stödet ut på organisationsnivå?
5. Vilken samverkan behövs med personer utanför skolan för att öka elevens med autismspektrumstörning, lärande och delaktighet i skolan?

1.4 Studiens upplägg

Vi inleder med en litteraturgenomgång. Därefter kommer teori, metod, resultat- och analysgenomgång som följs av sammanfattning och diskussion och examensarbetet avslutas med en sammanfattning. Intervjufrågorna presenteras i den ordningen vi ställde frågorna vid intervjun (bilaga III). Vi valde ordningen gruppnivå och sen individnivå efter aktuella begrepp

då det var den övergång som kändes mest naturlig för att få ett flyt i intervjun. När de sen presenteras i resultat med analys har vi däremot valt att redovisa områdena i individ-, grupp-, organisationsnivå och därefter frågor om samverkan utanför skolan. Där det i litteraturgenomgången framkommer andra begrepp än autismspektrumstörning har dessa uttryck i vissa sammanhang fått vara kvar i sin ursprungliga form, för att inte innebörden ska gå förlorad i det sammanhang den är skriven.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Vi inleder med att ge en förklaring av aktuella begrepp som används i vår studie, vad vi avser med dessa. Under rubriken styrdokument redovisar vi vilka lagar och regler som skolan ska leva upp till och vad dessa ger för konsekvenser för elever, med fokus på elever i behov av särskilt stöd. Sedan följer förutsättningar och konsekvenser utifrån ett lärandeperspektiv och därefter går vi specifikt in på förutsättningar och konsekvenser för barn med autismspektrumstörning utifrån ett lärandeperspektiv. Detta leder fram till vad som kan göra undervisningen tillgänglig i grundskolan och speciellt ur perspektivet, barn med autismspektrumstörning. Vi ser på det ur ett socialt, pedagogiskt och fysiskt perspektiv, och vi avslutar sedan litteraturgenomgången med ett specialpedagogiskt perspektiv. Där tas upp vad som kan ha inverkan på vad som anses normalt och vad som anses vara avvikande samt kopplingen till skolan med dessa begrepp och differentiering, här i betydelsen, en organisatorisk särskiljning av elever. Olika synsätt att se på problemet när det inte fungerar utifrån elev- skola tas upp. Därefter behandlas åter inkludering och delaktighet, men nu även i ett framåtblickande perspektiv, och specialpedagogens roll får avsluta kapitlet.

2.1 Aktuella begrepp

Här följer en förklaring av studiens aktuella begrepp.

2.1.1 Autismspektrumstörning

Autismspektrum ett samlingsnamn för flera olika tillstånd med gemensamma begränsningar inom symptom av kommunikativ, social och beteendemässig funktionsnedsättning. Autismspektrumet omfattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, atypisk autism och desintegrativ störning (Autism- och Aspergerförbundet, 2009).

2.1.2 Funktionshinder

Ett funktionshinder är enligt Socialstyrelsen (2010b) när funktionsnedsättningen blir ett hinder p.g.a. bristande tillgänglighet i omgivningen, vilket medför att individen därmed blir förhindrad att genomföra aktiviteter och känna delaktighet. Det kan till exempel vara svårigheter att klara sig själv i vardagslivet, bristande delaktighet i arbetslivet och i sociala relationer (Socialstyrelsen, 2010b).

2.1.3 Funktionsnedsättning

Funktionsnedsättning uppstår när en persons hälsotillstånd försämras eller omgivningens krav påverkar utvecklingen negativt (Socialstyrelsen, 2003).

2.1.4 Fysisk miljö

Med fysisk miljö avses i denna studie, klassrummets utformning.

2.1.5 Delaktighet

Hur kan man möta elevers olikheter och få dem att känna delaktighet, tilltro till sin förmåga samt lust att lära? Ahlberg (2001) pekar på de motstridigheter som styrdokumenten utgör genom att alla elever är likvärdiga och har rätt att lära på sitt sätt medan å andra sidan eleverna i praktiken måste uppnå samma mål på samma tid. Skolans möjligheter att främja alla elevers lärande och delaktighet utgår i följande samspel enligt författaren: skolan och kommunen, skolans ledning och personalen, lärarna och arbetslagen, lärarna och specialpedagogen, skolan och föräldrarna och skolan och eleverna (Ahlberg, 2001). Björck Åkesson, Granlund och Ibragimova (2006) betonar individens egen upplevelse av involvering i livssituationer, alltså delaktighet.

Mohlin (2004) anser att delaktighetsbegreppet används både för att beskriva en individuell egenskap och en samspelsprocess. Tillgänglighet är en aspekt av delaktighet och är en förutsättning för fysisk och/eller social tillgänglighet. Han menar också att ”delaktighet bör beskrivas som ett samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning” (s. 63). Tillgänglighet i samhället handlar till stor del om fysisk tillgänglighet, men också om tillgång till det sociala och kommunikativa rummet (Sturaeus & Tufvesson, 2009).

Göransson (2004) menar att resultat från Erikssons och Granlunds studie visar att upplevd delaktighet handlar mer om begränsningar av skolsystemet, av dess förmåga att verka utifrån alla elevers olikheter och mindre om själva funktionshindret. Högberg (2004) anser att delaktighet skulle innebära social tillhörighet och existentiellt sammanhang oberoende av fysiska förutsättningar, och ser samband med Antonovskys (2005) salutogenska teori, att föra samman delaktighet och hälsa. Antonovsky utvecklade begreppet ”känsla av sammanhang” som viktigt för hälsa, och består av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. I ett annat sammanhang där både hälsa och delaktighet är viktiga begrepp är WHO:s internationella klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, som benämns ICF; International Classification of Functioning, Disability and Health. Syftet med ICF är att se om det finns delaktighetsinskränkningar inom dessa livsdomäner (Ahlberg, 2009). ICF kan enligt Björck-Åkesson et al. (2006) användas för kartläggning, dokumentation och uppföljning så att barn ska få det stöd de behöver. Författarna anser att enligt FN:s barnkonvention 1989, ska insatser för barnet samt dess familj och närmiljö göras för att de ska få en god utveckling. Kategorier som gjorts i ICF är kroppsstrukturer/kroppsfunktioner, d.v.s. hur personen fungerar fysiskt och psykiskt, aktivitet- hur klarar personen vardagliga rutiner, delaktighet- hur involverad personen är i sin livssituation samt omgivningsfaktorer- vilken fysisk och social miljö som omger personen. Dessa samspelar med varandra (Björck-Åkesson, et al. 2006).

ICF bygger på två modeller där funktionsnedsättning i den ena, den medicinska modellen ses som ett problem hos individen och att det är där åtgärder bör riktas samt den andra, den sociala modellen, där funktionsnedsättningen däremot är orsakat av omgivningen, och samhällelig förändring bör ske (Socialstyrelsen, 2003). I delaktighet och aktivitet ingår grundläggande lärande och involvering i samhället. Autonomi, känsla av att ha kontroll över sitt liv, känsla av mening och engagemang i aktivitet, möjligheten att göra något för andra, känsla av tillhörighet, respekt och värdighet är andra betydelsefulla faktorer. Funktionsnedsättning innebär att individens delaktighet begränsas, genom att samhället inte erbjuder de resurser som är nödvändiga (Larsson-Lund & Lexell, 2009). Göransson (2007) ser i den interaktionistiska forskningen och praktiken att man enligt ICF, iakttar samspelet mellan individen och dess miljö i syfte att utveckla lämpliga pedagogiska insatser för eleven. Kartläggning utifrån ICF-CY skulle enligt Nilsson (2008) vara särskilt motiverad för barn med autismspektrumstörning. Det krävs stora pedagogiska insatser för att lära dem användbara kunskaper och färdigheter i ett livssammanhang. Vidare forskning i detta skulle också kunna leda till ett fruktbart närmande mellan de medicinska och pedagogiska disciplinerna (Nilsson, 2008).

2.1.6 Inkludering

Vad står de två begreppen inkludering-integration för? Inkludering benämns även ibland som inklusion, och betyder ”inbegripa, innefatta, ta med i beräkningen” (Bra Böckers lexikon, 1996). Inkludering betraktas som en process. Syftet är att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle och att minska exkludering i skolan (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008). Integration latin: ”*integra´tio*, av

i´ntegro 'återställa', av *i´nteger* 'orörd', 'ostympad', 'hel', 'fullständig', 'oförvitlig', *integrering*, inom samhällsvetenskapen: process som leder till att skilda enheter förenas; även resultatet av en sådan process" (Nationalencyklopedin, 1992). I samband med införandet av grundskolan på 1960-talet, kom begreppet integration att användas när skolan skulle öppnas för barn från andra, segregerade skolformer (Persson, 2007). Utgångspunkten vid integrering har varit att barnet förväntas anpassa sig till den rådande skolmiljön. Inkludering däremot ses som *en process* som syftar till att möta alla elevers behov. Detta genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle samt minska exkludering i utbildningen. Det sker förändringar av innehåll, synsätt, strukturer och strategier utifrån en gemensam vision. Den omfattar alla barn i det aktuella åldersintervallet och en övertygelse om att det är det ordinarie systemets ansvar att tillförsäkra alla barn rätt till utbildning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008).

Enligt Egelund, Haug och Persson (2006) introducerades begreppet "den inkluderande skolan" 1997. Med inkludering menas att skolan bör anpassa sin verksamhet så bra som möjligt till dem som går där och att det ställs krav på delaktighet och medverkan för alla (Egelund et al., 2006). Författarna anser att "Inkludering innebär med andra ord tydliga krav, förväntningar och skyldigheter när det gäller relationen mellan den enskilde och kollektivet, något som individuell anpassning ensamt inte innebär i samma utsträckning." (Egelund et al. 2006, s. 182). Westling Allodi (enligt Heimdahl Mattson, 2008a) menar att inkludering innebär att skolan ska anpassas till den totala elevvariationen och använda sig av elevernas olikheter. Om en viss typ av elever utesluts från de ordinarie klasserna går både elever och lärare miste om viktig livskunskap. "En skola för alla" ser Egelund et al. (2006), som likvärdigt begrepp som inkluderande pedagogik. Persson (2007) förklarar begreppet "En skola för alla" med den utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla elever att gå i samma skola med en meningsfull skolgång.

Om det råder en förnekelse från skolan att se det som sitt ansvar istället för att se eleven som ansvarig för att det inte fungerar med rådande undervisning, bidrar det till en exkludering av individen. En acceptans (välvilja, välgörenhet) medför en segregation, medan en förståelse ger integration-specialundervisning. Det är först då det finns kunskap och insikt som målet är nått, med utbildning för alla – d.v.s. en inkluderande skola (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008).

"En sortering av elever utifrån deras prestationer, eller behov, eller funktionshinder, kan förmedla en hierarkisk människosyn och kunskapssyn. Denna syn gör det svårt för organisationen att vara trovärdig när den vill förmedla demokratiska värderingar, till exempel värderingar om allas lika värde" (Westling Allodi, enligt Heimdahl Mattson, 2008a s. 10).

Asp-Onsjö (2008) ser på inkludering/exkludering från ett mindre perspektiv, lärandemiljön, t.ex. ett klassrum utifrån tre aspekter; rumslig, social och didaktisk. Rumslig inkludering betyder att eleven är i sin klass medan rumslig exkludering står för om eleven arbetar utanför klassrummet, själv eller i mindre grupp med en pedagog. Författaren belyser också att eleven kan känna sig exkluderad trots att den är i klassrummet med andra elever, om inte det sociala och pedagogiska behovet är tillfredsställt. Social inkludering, då har eleven ett godkänt mått av kompisar, med t.ex. sociogram som underlag för mätning av detta, medan social exkludering däremot innebär att eleven har ett lågt mått av socialt umgänge. Didaktisk inkludering: eleven har det material/hjälpmedel och undervisning som är anpassat för eleven och det sker en kunskapsprogression och didaktisk exkludering: då är elevens behov inte tillgodosedda vad gäller undervisning och material/hjälpmedel.

Enligt Persson (2007) menar Ball att inkludering inte är av organisatorisk art, och alltså inte heller kan lösas med hjälp av en förändrad organisation. Det handlar istället om normer, värderingar och ideologier som styr verksamheten i skolan och är mer eller mindre okända för lärare och elever. Dessa måste synliggöras och nästa steg är att analysera och ifrågasätta dessa grundläggande faktorer. När det är gjort, kan grundidén bakom en sammanhållen grundskola träda fram och då som först kan den bli möjlig att realisera.

”Inkludering ska inte ses som ett konstant eller permanent tillstånd, utan snarare som en ständigt pågående och många gånger krävande process som berör hela omgivningen där eleven ingår.” (Asp-Onsjö, 2008 s.145)

Varför är inkludering en fördel? Nygren (2008) har i sitt fältarbete undersökt skolsituationen för några grundskoleelever med rörelsehinder. Inkludering stod för flertalet i studien, att eleven med funktionsnedsättning hörde ”hemma” i klassen och att såväl inkluderande som exkluderande lösningar kunde upplevas positivt eller negativt beroende av situationen. Det som låg till grund för en positiv upplevelse var om de uttryckta behoven uppfattades och tillgodosågs inom skolorganisationen, och inte nödvändigtvis om lösningen var särskiljande eller sammanbindande. Det fanns ett stort stöd för inkludering från elevernas, skolpersonalens och föräldrarnas sida, men också en osäkerhet hur den skulle omvandlas i praktiken. Heimdahl Mattson (2008b) menar att exkludering av elever i behov av särskilt stöd i sig inte leder till högre måluppfyllelse för dessa elever. Belägg finns för att permanenta former av exkludering av elever som är i behov av särskilt stöd ger stigmatiserande effekter och negativ påverkan på elevernas självbild och motivation, utan att man kan påvisa några positiva effekter på skolresultaten. Goda resultat däremot når dessa elever om grupperingen är flexibel, årskursövergripande och görs grundat på prestationer inom olika områden, som t.ex. läsning (Heimdahl Mattson, 2008b). En önskan om att barns olikheter ska ses som en tillgång som man ska ta tillvara på och använda sig av för att berika skolan, framkommer i SOU (1999:63), vilket även Egelund et al. (2006) menar. Den världsbild eller vetenskapliga syn som finns på individens utveckling påverkar det förhållningssätt och de metoder, som anses verkningsfulla för att hjälpa de elever som faller under kriteriet elever i behov av särskilt stöd (Brodin & Lindstrand, 2004).

Hur gör vi då för att inkluderingen ska bli till en fördel för eleven? Osäkerheten av inkludering rörde sig i studien om arbetsformer och arbetssätt t.ex. helklassundervisning, bruk av eget arbetsrum, undervisning i liten grupp, skolarbete med eller utan assistent, med eleven ensam eller tillsammans med klasskamrater samt pedagogiska anpassningar med läromedel och hjälpmedel, enligt Nygren (2008). Både elever och föräldrar underströk vikten av individualisering och flexibilitet för att hitta optimala lösningar, men också att skolan, elever, skolpersonal och föräldrar gemensamt diskuterar och utvecklar elevens undervisning och eventuella anpassningar.

European Agency for Development in Special Needs Education visar i Summary Report (Meijer, 2003) att europeiska länder med framgång använt inkluderande undervisning. Det första visar att ”Inkluderande klassrum” existerar i europeiska länder och det visar också att vad som är bra för elever i behov av särskilt stöd är bra för alla elever. Det andra, som genomgående i studierna, visar sig vara det mest utmanande av alla speciella utbildningsbehov, är de som berör uppförande, sociala och/eller känslomässiga problem. Det tredje: att ha hand om skillnader eller olikheter i klassrummet, som är ett av de största problemen i europeiska klassrum. Det som i studierna har visat sig spela en avgörande roll för att lyckas med en inkluderande undervisning är bl.a. lärarens förhållningssätt, kunskap,

arbetssätt samt tillgång till stöttning både utanför och i skolan, och här följer några tolkade exempel:

- Lärares attityd mot elever i behov av särskilt stöd och deras kapacitet att stärka sociala relationer är viktigt. Det handlar om hur de ser på skillnader i klassrummet och deras vilja att hantera dessa skillnader på ett effektivt sätt är avgörande för en lyckad inkludering. Lärare har behov av kunskaper, expertis, talang, pedagogisk syn och adekvata undervisningsmetoder. De behöver också ha material och tid för att kunna arbeta med mångfald på ett bra sätt i klassrummet.

- Lärare behöver stöttning från både insidan och utsidan av skolan i arbetet med inkludering. Ledarskap på nivån av rektor, skoldistrikt, kommuner och stat är avgörande, men även regionala samarbeten och samverkan med föräldrar är nödvändiga för en effektiv inkludering.

- Staten bör uttrycka en klar syn på inkludering och sörja för att det finns tillfredsställande villkor som tillåter ett flexibelt nyttjande av resurser.

- Elever som lär av elever, ett slags samarbetslärande, är effektivt både vad gäller det kognitiva, såväl som det sociala/emotionella lärandet.

- Speciellt för de lärare som behöver hjälp med att inkludera elever med socialt problembeteende har ett systematiskt sätt att närma sig ett oönskat beteende i klassrummet, varit ett effektivt verktyg för att minska mängden och intensiteten av störande under lektionerna. Exempel på detta arbete: klara klass-regler och gränssättning som alla eleverna har varit med om att bestämma.

- Att arbeta med satta mål, alternativa vägar för lärande och flexibla instruktioner.

- Slutligen, alla elever, även de med SEN (special education needs) /elever i behov av särskilt stöd, stärks och går framåt av systematisk kontroll, utvärdering, planering och värdering av arbetet. IUP, individuell utvecklingsplan, är ett hjälpmedel i undervisningen, att stödja det individuella hos varje elev.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) ställde frågan till några skolledare i en studie om hur elevens skolgång ska bli optimal, sett ur elevers synvinkel som är i behov av särskilt stöd. Svaren blev: fortbildning, höjning och breddning av kompetensen hos personalen, ökade resurser, förändrad eller utvecklad pedagogik, ökad uppmärksamhet på sociala mål i skolan. Förslag som också kom fram var att familjer får ökad social trygghet, tidigare och bättre diagnosticering med tidiga insatser som följd samt ändrat betygssystem eller slopade betyg. Skolledarna lyfte även förslag som minskade teoretiska inslag i skolan eller ökade praktiska inslag. Tideman et al. (2004) tror även på att specialpedagogrollen bidrar till förståelse då det genom fortbildning kan utveckla tankesätt som att se ur det ”avvikande” barnets synvinkel. Det kan också förändra värderingar och synsätt samt leda till en utveckling av skolmiljön. Han anser dock inte att inkludering ska gälla till varje pris och är kritisk till om ekonomiska motiv framför barnets behov får styra utvecklingen mot inkludering.

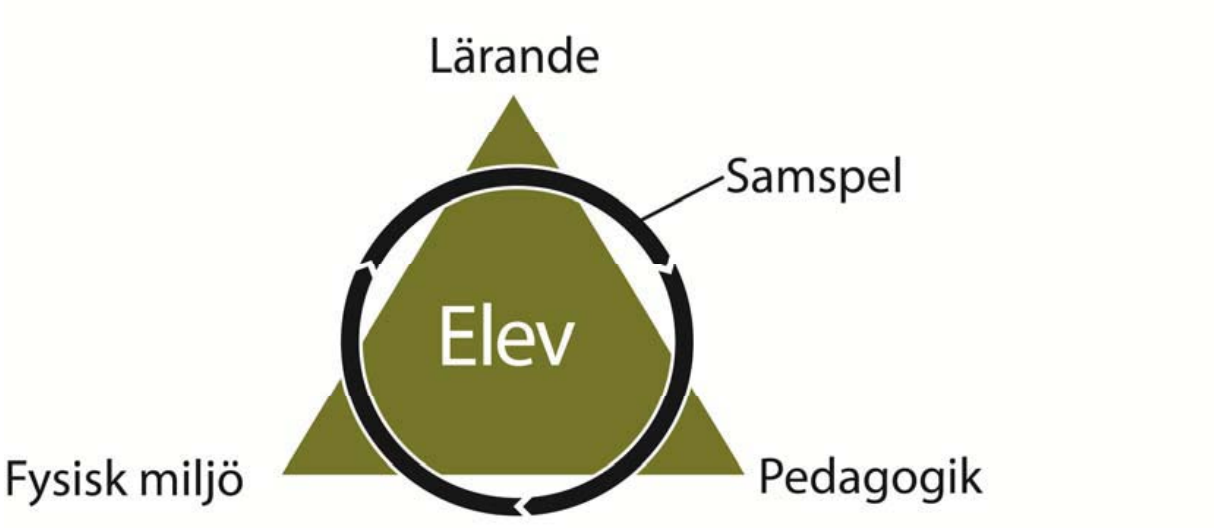
2.1.7 Tillgänglighet

I ett sampel mellan lärande, pedagogik och fysisk miljö utifrån elevens behov och förutsättningar kan utbildningen bli tillgänglig för alla, menar Sturaeus och Tufvesson (2009) och tydliggör detta i en samspelsmodell framtagen på uppdrag av regeringen om tillgänglighet i skolan (Sturaeus & Tufvesson, 2009 figur 1, s. 17). Samspelsmodellen omfattar fyra

områden; lärandet, social-, pedagogisk och fysisk miljö. Lärandet handlar om vilka möjligheter det finns för kommunikation, koncentration och att kunna tolka och bearbeta information. Den sociala miljön utgör arbete med inkludering, delaktighet, samspel och social träning, medan den pedagogiska miljön inrymmer val av pedagogik, lärstilar, it, individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram samt betyg och bedömning. Fysisk miljö, slutligen är bland annat utformningen och användandet av klassrum, ny-och ombyggnation och utemiljö. Modellen utgår från förutsättningar för elevens individuella möjlighet till lärande och utveckling i samspel med de olika miljöerna. Samspelet i modellen är föränderligt över tid och att dess resultat är hur långt eleven kan nå i sitt lärande och sin kunskapsutveckling. Med kunskap och ett arbete utifrån detta samspel i skolans miljö ger det enligt Sturaeus och Tufvesson (2009) en fördjupad tillgänglighet, som ger möjlighet till förbättrade akademiska resultat, förutsättningar för ökad delaktighet och inkludering för eleven. Författarna ser att samspelsmodellens fungerar som en checklista i arbetsmiljöarbete på skolor.

I förskolan och skolan har pedagogerna alltid en grupp individer att förhålla sig till. Därför är det viktigt att inte bara se vilka resurser som ges till individen utan även vilka resurser som tillförs gruppen, något som kan vara avgörande för ett barn med psykisk ohälsa. De olika konsekvenserna beaktas för planering och organisering av verksamheten och utbildningen utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå. På individnivå är det elevens förutsättningar för lärande som är i centrum. Utifrån gruppnivån ses till den fysiska miljön i utformning av lokaler, inredning samt användandet av hjälpmedel och anpassning av läromedel, men även den sociala miljön som främjar samspel, ett positivt klassrumsklimat där olikhet ses som en tillgång och flexibla pedagogiska strategier. På organisationsnivå handlar det om stöd genom prioriteringar i resurstilldelning, flexibel organisation, kompetensutveckling, tillgång till specialistkunskap och samverkan. Samspelsmodellen har en helhetssyn på tillgänglig utbildning, med kunskap om den fysiska miljön, exempelvis klassrummets utformning, kunskap om konsekvenser av funktionsnedsättning för lärande och valet av pedagogiska strategier.

När lärande, pedagogik och fysisk miljö, de tre hörnen i samspelsmodellen, samspelar utifrån individens behov och förutsättningar kan utbildningen bli tillgänglig (Sturaeus & Tufvesson, 2009).



Figur 1. Samspelsmodell om tillgänglig utbildning av Sturaeus U., och Tufvesson C., (2009).

2.2 Styrdokument

Sverige har tagit på sig ansvaret att de ska följa UNESCO:s riktlinjer från Salamancadeklarationen. Denna deklaration ställer särskilt höga krav på att den allmänna skolan ska anpassa sig till alla barns variation.

I Salamancadeklarationen och Salamanca +10 paragraf 3 (Svenska Unescorådet 2006) står följande att läsa:

> ”Vi anmodar och uppmanar alla regeringar att:
>
> - i sina politiska riktlinjer och anslagstilldelningar prioriterar förbättringar av sina utbildningssystem så att de kan ta emot alla barn, oavsett individuella skillnader eller svårigheter (s.11).
>
> - i lagstiftning eller riktlinjer stadfästa principen om integrerad undervisning som innebär att alla barn undervisas inom det ordinarie skolväsendet, om det ej finns tvingande skäl att handla på annat sätt” (s.11)”.

Även om standardreglerna inte är juridiskt bindande, kan de bli internationell praxis som en folkrättslig regel av ett stort antal stater, enligt FN:s standardregler punkt 14 (FN, 1995). I ”Tillgänglighet” under rubriken ”II. Huvudområden för delaktighet på lika villkor” enligt regel 5, bör staterna inse tillgänglighetens betydelse på alla områden i utvecklingen mot full delaktighet, och att oavsett vilka funktionshinder människor har skall staten:

”a) införa handlingsprogram som gör den fysiska miljön tillgänglig för dem och
b) se till att de får tillgång till information och möjlighet till kommunikation.”

I regel 6 om utbildning, uppmanar FN stater till principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning och bör se till att utbildningen är en integrerad del av den ordinarie utbildningen. Enligt Svensk författningssamling (SFS2001:526), Förordning om de statliga myndigheternas ansvar för genomförandet av handikappolitiken heter det:

> ”Myndigheterna ska verka för att personer med funktionshinder ges full delaktighet i samhällslivet och jämlikhet i levnadsvillkor. Myndigheterna skall särskilt verka för att deras lokaler, verksamhet och information är tillgängliga för personer med funktionshinder. I detta arbete skall Förenta nationernas standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet vara vägledande.” (SFS, 2001:526, 1 §).

Enligt skollagen (SFS, 2010:800) 3 kapitlet, 7§ ska elever i behov av särskilt stöd i första hand få stödet inom den klass eller grupp som eleven tillhör, men enligt skollagen 3 kapitlet, 11§, om det finns särskilda skäl, så ska särskilt stöd istället ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till. I skollagen framkommer även att:

> ”Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska hon eller han ges sådant stöd.” (SFS, 2010:800, 3 kapitlet, 8§).

Rektorn beslutar enligt skollagen (SFS, 2010:800) 3 kapitlet, 9§ att ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11 (Skolverket, 2011) ska ingen i skolan utsättas för diskriminering eller annan kränkande behandling på grund av att individen har en

funktionsnedsättning. Undervisningen i skolan ska också anpassas till elevens förutsättningar och behov och skolan har också ett särskilt ansvar för elever som har svårigheter för att nå målen i läroplanen av olika anledningar. Läroplanen betonar vidare att eleven ska ha möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar och att utöva inflytande. Detta kan ske genom att delta i planering och utvärdering av undervisningen och att eleven har möjlighet att välja ämnen, tema och kurser. Läroplanen poängterar också ett samarbete med hemmet för att främja elevens allsidiga utveckling, för att eleven ska utvecklas till ansvarskännande individer och medborgare. Skolan ska var ett stöd till familjerna i uppfostran och utveckling av deras barn och skolans arbete ska ske i samarbete med hemmet. Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011):

”Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (s. 10).

2.3 Förutsättningar och konsekvenser ur ett lärandeperspektiv

Sturaeus och Tufvesson (2009) menar att vi först måste förstå hur elevens förutsättningar påverkar lärandet, och för det behövs kunskap om elevens bakgrund, som ålder, kön och funktionsnedsättning. Elevens förutsättningar för koncentration och lärande förändras över tid, liksom kraven förändras efter elevens ålder. Sturaeus och Tufvesson (2009) menar också att vårt kön spelar roll för vår förmåga att koncentrera oss, och menar att pojkar är mer rörliga och har svårare för att sitta still vilket också gäller när det finns en funktionsnedsättning, vilket pedagogen måste beakta. En funktionsnedsättning hos en elev gör att det blir konsekvenser för lärandet, mer eller mindre. Varje elev måste ha tillgång till följande förutsättningar för sitt lärande och sin utveckling; språk och kommunikation, socialt samspel, att kunna bearbeta och tolka information, koncentration, fokusering och motivering samt rörelse och förflyttning. Vi använder vårt språk för att förstå omvärlden, kommunicera med människor och eftersom språk och tanke hänger nära samman ger språket sammanhang och struktur i tillvaron. Författarna menar att ha en fungerande kommunikation är en grundförutsättning för lärande (Sturaeus & Tufvesson, 2009).

En annan viktig förutsättning för lärande är att eleven har tillgång till ett socialt sammanhang i t.ex. sin grupp eller klass. Där finns möjligheter till att kommunicera, både genom att samtala men också genom att använda icke verbal kommunikation som ansiktsuttryck, gester m.m. samt att leka, förhandla, kompromissa, att kunna ta andras perspektiv. Sturaeus och Tuvfesson (2009) menar att olikheter är något positivt och grunden för ett positivt socialt klimat, där alla ses som personer med utvecklingsmöjligheter. Detta har i sin tur avgörande betydelse för acceptans och delaktighet.

Ahlberg (2009) ser lärande som utvecklas i samspel med miljön som en social process. Även om människor ingår i samma situation erfar de saker på olika sätt utifrån erfarenheter och perspektiv, och genom dialog utökas lärandet. Björklid och Fischbein (1996) beskriver ett interaktionistiskt perspektiv där pedagogik ses genom ett samspel mellan individ och miljö, där många faktorer styr undervisnings-och lärandeprocesserna. Det är individens kunskap, motivation och erfarenheter men även lärarens arbetssätt och metoder som spelar in. Därtill kommer sociala nätverk, samhälleliga och kulturella villkor samt den fysiska miljön som viktiga faktorer i lärandet.

Ott (2007) och Olivenstam (2007) har forskat inom neurodidaktik, som handlar om pedagogik och didaktik parallellt med hjärnforskning, d.v.s. hur hjärnan fungerar i lärande och vad som kan hindra och främja lärandet för en individ. Ott (2007) menar att det vore fruktbart att bygga en bro mellan pedagoger och hjärnforskare. Olivenstam (2007) anser att

neuropedagogiken kan bidra till att i undervisningssituationen, ha eleven i centrum, vilket enligt honom varit ett mål och inskriven i svensk läroplanstext sedan 1960-talet. Enligt Rossi (2007) hävdar Lagercrantz att olika delar i människans hjärna utvecklas i olika takt. Det abstrakta tänkandet finns i pannloben och mognar allra sist. Där tas beslut, problem löses och uppgifter samordnas. De allra högsta funktionerna mognar först i 25-årsåldern, som rör det abstrakta tänkandet men också förmågan att värdera och ta ansvar för sina handlingar.

Hattie (2009) som är utbildningsforskare har genomfört en studie över vilka faktorer som påverkar att en elev når målen i skolan. Han har med sitt forskarteam undersökt 80 miljoner elever och kommit fram till 138 olika faktorer, både negativa och positiva som påverkar eleverna och deras resultat. Faktorerna delas in i sex grupper: eleven, hemmet, skolan, läraren, läroplanen och undervisningen. En av de viktigaste nyckelfaktorerna är samspelet mellan lärare och elev. Han delar in lärarna i tre grupper: novis, erfaren och expert. Experten är den som både ställer krav, synliggör lärandet, ser vilket steg i utvecklingen som är en elevs nästa steg samtidigt som den här läraren är bra på det sociala samspelet. De integrerar även sina ämneskunskaper med sina fördjupade kunskaper om undervisning och lärande. Dessa lärare har ett synsätt som utgår från att de ser som sin uppgift att eleven ska ”lära in” och inte att pedagogen har i uppgift att ”lära ut”.

Ett bra sätt att få syn på relationen mellan lärare och elever som vi kan påverka och utveckla, är att pedagoger med öppen, tillåtande och reflekterande förmåga handleder varandra, som exempelvis genom videoanalys av undervisning. Det som eleverna behöver få kunskap om är hur de lär/inlärningen, att värdera sina insatser/studiemetoder. De lär sig också mycket av varandra så undervisningen bör innehålla samverkan, men även individuellt arbete (Hattie, 2009).

2.4 Förutsättningar och konsekvenser utifrån autismspektrumstörning ur ett lärandeperspektiv

Vad är autismspektrumstörning? Gillberg och Peters (2001) anser att personer som har fått diagnosen autism har allvarliga symtom av kommunikativ, social och beteendemässig funktionsnedsättning. Denna triad av funktionsnedsättning brukar kallas Wings triad (Gillberg & Peters, 2001, Autism- och Aspergerförbundet, 2009). Enligt Autism- och Aspergerförbundet (2009) uppvisar personer inom autismspektrumet:

- Frånvaro av eller begränsad förmåga till ömsesidigt socialt samspel.
- Frånvaro av eller begränsad förmåga till ömsesidig kommunikation.
- Nedsatt föreställningsförmåga, vilket innebär begränsningar i beteende, fantasi och intresse

Enligt Autism- och Aspergerförbundet (2009) är autismspektrum ett samlingsnamn för flera olika tillstånd med gemensamma begränsningar inom de tre områdena ovan och autismspektrumet omfattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, atypisk autism och desintegrativ störning. Vi har valt att redovisa DSM-IV-TR (bilaga I) för att ge en inblick i vad funktionsstörningen autism innebär.

Enligt Beckman, Kärnevik Måbrink och Schaumann (1998) och Gillberg (1992) råder det samstämmighet bland forskare att autism alltid har biologiska orsaker, och att ungefär 50 procent av all autism förefaller vara ärftlig. Beckman et al. (1998) menar också att det är vanligt att det dröjer många år innan barnen får en riktig diagnos. I allmänhet finns symtomen från födelsen eller är uppenbara inom de två första åren, men att det ändå dröjer till barnen är

tre år och uppåt innan diagnos har fastställts. Barnen med Asperger syndrom får oftast ingen diagnos alls, eller i bästa fall ställs en diagnos inom autismområdet, och detta under de första skolåren då pedagoger och skolkamrater uppmärksammar den bristande sociala interaktionsförmågan (Beckman et al., 1998). Vid autismspektrumspektrumstörning är det viktigt att göra en medicinsk utredning för att upptäcka det som måste behandlas. Det finns andra funktionsnedsättningar som oftare förekommer hos barn med autismspektrumstörning än hos andra, t.ex. utvecklingsstörning, epilepsi, syn- och hörselproblem, ADHD och Tourettes syndrom. Hos små barn kan det vara svårt att upptäcka att barnet har autismspektrumstörning om barnet samtidigt har ADHD-relaterade beteenden med hyperaktivitet och uppmärksamhetsproblem, då dessa beteenden syns mer än vad kanske beteenden vid autismspektrumstörning gör. Funktionsnedsättningen autismspektrumstörning är livslång (Socialstyrelsen, 2010a).

Förmågan att interagera socialt för individer med störning inom autismspektrumet är begränsad. För att kunna agera socialt krävs förståelse för ömsesidighet mellan personer, vilket individer med störning inom autismspektrumet har brister i. Enligt Dahlgren (2007) är det ofta personen med autismspektrumstörning som tar kontakt, men kontakten är sällan ömsesidig. Dahlgren anser också att det finns många med autismspektrumstörning som inte har intresse av kontakt med andra människor. Författaren hävdar att de skulle vara mer intresserade av själva aktiviteten och inte individen i sig. Han menar också att barnet med autismspektrumstörning kan behöva en person för att kunna utföra en viss aktivitet och att det är den egentliga anledningen till varför barnet tar kontakt. Beckman et al. (1998) menar däremot att barn med autismspektrumstörning önskar kontakt med andra människor, men inte vet hur man bär sig åt och att beteendet är begränsat och outvecklat snarare än stört.

Enligt Dahlgren (2007) har många personer med autismspektrumstörning bristande förmåga till kommunikation som kan yttra sig som att de inte har ett talat språk, språkförståelsen kan vara nedsatt och det kan vara signalord som används. Ett vanligt språkproblem är konkret språkförståelse som innebär att individen uppfattar det som sägs precis som det sägs. Författaren anser också att det är vanligt att individen förstår mindre än vad det verkar som och det är viktigt att tänka på i arbetet med individer med autismspektrumstörning.

Olika förmågor som har betydelse för kognition är enligt Dahlgren (2007) theory of mind, central koherens, exekutiva funktioner, minne och intelligens. ”Kognition innebär förmågan att bearbeta intryck och utifrån detta styra sitt beteende” (Dahlgren, 2007 s.52). Individer med autismspektrumstörning har också svårigheter inom dessa områden.

Alla dessa förmågor vi tagit upp påverkar individens lärande. Vi kommer nu att beskriva hur theory of mind, central koherens, extremt atomistisk omvärldsuppfattning, exekutiva funktioner, minne och intelligens påverkar elever med störning inom autismspektrumet i deras lärande, för att skapa förståelse för deras situation i klassrummet. Vi tar också upp ett neurovetenskapligt perspektiv på lärande med autismspektrumstörning.

Baron-Cohen (enligt Holmqvist 1995) anser att en avvikelse hos individer med autismspektrumstörning är bristande theory of mind, vilket betyder att barnet saknar förståelse för sin omvärld. Det betyder också att de har brister i sin kommunikation med omgivningen och de kan inte förstå hur andra tänker. Om det finns en avsaknad av theory of mind kan förståelsen för mänskliga beteenden försvinna till stor del. Enligt Dahlgren (2007) innebär theory of mind att människor har en sorts teori om hur andra människor tänker. Med autismspektrumstörning har individen bristande theory of mind. Individen har svårt att förstå

mänskligt beteende, det är viktigt att som pedagog reagera och agera på samma sätt när en viss situation uppstår för att eleven med autismspektrumstörning ska förstå hur han/hon ska agera. Ett annat problem som uppstår med brist inom theory of mind är förmågan att förstå mänskliga känslor. Personen förstår inte att sociala regler behövs och reglerna är svåra att förstå. En annan svårighet är också att förstå en ”dold” avsikt, utan individen svarar konkret på frågan som hon/han får.

Central koherens innebär att individen kan se helheten och kan få ihop delar till en helhet (Dahlgren, 2007). Individer med autismspektrumstörning har brister i denna förmåga och ser ofta delar istället för helhet och de analyserar varje detalj för sig själv. Svårigheter vid bristande central koherens är att individen inte kan använda sammanhanget för att förstå situationen och hon/han kan ha svårt att dra slutsatser. Det blir svårt att anpassa sitt beteende eftersom individen inte kan få information från kontexten, vilket kan vara en nödvändighet för att anpassa sitt beteende (Dahlgren, 2007).

Enligt Holmqvist (2004) är extrem atomism en beteckning som beskriver hur individer med autismspektrumstörning organiserar sina erfarenheter och lärande av omvärlden och detta har också betydelse för eleven i lärandesituationen. Detta perspektiv innebär ”omvärlden sönderfaller i fragment, utan inbördes sammanhang och relevans” (s. 12). Detta gör att det är svårt för barnet att se olika sammanhang i sin omgivning. Enligt Holmqvist (1995) ställer denna omvärldsuppfattning speciella krav på den pedagogiska miljön.

Enligt Dahlgren (2007) används begreppet exekutiva funktioner ”ofta som ett sammanfattande begrepp på flera kognitiva funktioner som står under frontallobens kontroll, t.ex. kognitiv flexibilitet (förmåga att byta fokus), arbetsminne, planering och inhibering” (s.64). Dessa funktioner är viktiga när det uppstår förändringar och när inövade beteenden inte fungerar i en ny situation. Ska individen lösa uppgifter på kort tid är dessa funktioner också nödvändiga. Vid konfliktlösning och vid avbrytandet av automatiserade och oönskade beteenden är exekutiva funktioner mycket viktiga eftersom sådana situationer kräver beslut på en hög kognitiv nivå (Dahlgren, 2007). För en individ med autismspektrumstörning finns bristande exekutiva funktioner och det blir problem med att hitta nya lösningar på invanda beteenden. Det blir också svårt med det sociala samspelet eftersom individen har dålig inhibitorisk kontroll, d.v.s. att kunna trycka undan ett beteende eller handlande och blandar sig istället i sociala situationer utan att veta vad det handlar om, som t.ex. slagsmål. De kan också ha svårt att delta i samtal eftersom de har svårt att lyssna utan avbryter och vill tala själv. De bygger också upp sin tillvaro på rutiner och skulle något störa rutinerna blir det problem.

Minnet består enligt Dahlgren (2007) av arbetsminnet som är förmågan att hålla information aktuell medan man utför en uppgift, korttidsminnet som inte lagras, utan finns kvar några sekunder och långtidsminnet som delas in i fyra enheter. De fyra enheterna är procedurminnet, det perceptuella minnet, semantiska minnet och det episodiska minnet. De två första enheterna är icke-deklarativa och det betyder att de är automatiserade minnen och procedurminnet är ett minne där t.ex. olika rörelseschema ingår och perceptuella minnet hjälper oss att identifiera objekt i omgivningen. De två andra enheterna är deklarativa enheter och i det semantiska minnet lagras faktakunskaper och relationer mellan begrepp och i det episodiska minnet lagras händelser som personen upplevt. Med störning inom minnesfunktionen som individer med autismspektrumstörning ofta har kan det finnas svårigheter med att skapa automatiska kunskaper, vilket innebär att personen i alla situationer är beroende av det semantiska minnet. Individen kan också ha brister i det episodiska minnet

och kan då inte komma ihåg händelser som upplevts. Personen kan då blanda ihop dåtid och nutid. Arbetsminnet och korttidsminnet behöver vara intakt för att instruktioner ska kommas ihåg och har individen brister inom dessa områden blir det problem att klara av att följa instruktioner. Individer med störning inom autismspektrumet kan även ha en annorlunda begåvningsprofil eller ojämn begåvningsprofil (Dahlgren, 2007). Detta innebär att individen kan lyckas med avancerade uppgifter och misslyckas med enklare uppgifter.

Berstrand (2007) har satt autismspektrumstörning och lärande i fokus i ett neurovetenskapligt perspektiv, där hon tar upp att det är i hjärnans så kallade spegelneuron som det finns en funktionsnedsättning. Då vi imiterar våra medmänniskor aktiveras dessa neuron. Detta tränas redan i spädbarnsåldern där det lilla barnet härmar/speglar det uttryck t ex mamma eller pappa ger, vilket är en grund för att utveckla ett verbalt och ickeverbalt språk. Hos spädbarn med autismspektrumstörning saknas detta vilket medför att det senare ger svårigheter i det sociala samspelet med andra människor. Det som också visat sig vara svårt för personer med autismspektrumstörning är förmågan till att förstå sammanhang av delar. Enligt Bergstrand (2007) anser Spitzer att det skulle bero på en förändring i det limbiska systemet, där det finns en liten cellkärna, amygdala, som har hand om associationer om sådant som skrämt oss. Under negativ emotionell känsla som ångest, *kan* vi lära oss saker, men det handlar då om snabblärande enskilda fakta, men det som blir tydligt är att kreativitet minskar drastiskt. Med tanke på detta i kombination med att individer med autismspektrumstörning har svårt att se detaljers mening i helheter, borde det innebära att det är *än* mer negativt för dem att hamna i lärandesituationer som upplevs skrämmande eller stressande.

Enligt Socialstyrelsen (2010a) innebär det för de allra flesta med autismspektrumstörning att det är det en funktionsnedsättning som består hela livet. En del kan som vuxna leva självständigt utan stöd, medan andra behöver stöd dygnet runt hela livet. Funktionsnedsättningen varierar inte bara mellan olika personer utan också i olika åldrar hos en och samma person. De allra flesta med autismspektrumstörning är i behov av särskilt utformat stöd under större delen av sin skoltid och i sitt arbete sedan. Det finns risk för känsla av utanförskap, passivitet och isolering i skola och samhällsliv, för barnet med autismspektrumstörning och för barnet liksom dess familj finns risk för psykisk ohälsa. Psykopedagogik kallas det då närstående får kunskap om diagnosen och vad det innebär för barnet i vardagen. De kan förutom råd och tips även få möjlighet att möta andra föräldrar och syskon i liknande situationer. När ett barn fått en diagnos, som autismspektrumstörning har familjen i samband med det, rätt att få information om det stöd, t ex särskilt stöd i förskolan eller skolan, samt stödinsatser utanför skolan enligt lagen om särskilt stöd till vissa funktionshindrade (LSS) eller socialtjänstlagen (SoL) och från socialförsäkringssystemet, t.ex. vårdbidrag (Socialstyrelsen, 2010a).

2.5 Anpassningar i klassrumsmiljö – ur socialt, pedagogiskt och fysiskt perspektiv

Aspelin (2010) anser att det är pedagogens ansvar att möta eleven i dialog om ett meningsfullt innehåll. Detta är en del i att fostra, men också att uppleva från elevens sida av relationen och samtidigt från den egna. Han menar att det är ”i en personlig relation som läraren är autentisk.”(s. 162). I detta möte bör man enligt Danielsson och Liljeroth (1998) förhålla sig till andra på ett sådant sätt att en situation alltid leder till en ömsesidig växt. För att kunna hantera dagens problem i skolan, krävs relationell förmåga, vilket för de i en kultur av ansvar innebär att auktoritet måste vinnas genom förtroende. Ledaren måste även besitta emotionell mognad och social kompetens, d.v.s. att kunna hantera känslor och samspela med andra. För att kunna detta måste lärarna, enligt Normell (2008) få tid till att reflektera och därmed

utvecklas i sitt inre, i sin egen emotionella och relationella kompetens, så att de utvecklar egna strategier för att klara sig bättre i situationer som riskerar att bli överväldigande.

Lärandemiljön behöver också anpassas för vilken form för lärande som passar elevens förutsättningar och för dagens pedagogiska krav, anser Stureaus och Tufvesson (2009). Form för lärande kan vara individuellt (eleven arbetar självständigt) en-till-en (eleven arbetar tillsammans med en pedagog) eller grupp-, stor eller liten. Eleven ska vara delaktig och kunna ta till sig och förstå det som förmedlas. Miljön ska också anpassas så att både rekreation och social samvaro möjliggörs efter elevens förutsättningar och behov. Då måste lärmiljön inredas utifrån dessa behov, där man ser till möblering, luft-, akustik-och ljusförhållanden, förvarings- och hjälpmedelsmöjligheter.

Enligt Asp-Onsjö (2008) behövs det för varje barn med autismspektrumstörning en kartläggning av hans eller hennes skydds- och riskfaktorer. Det handlar om faktorer hos barnet och i dess omgivning, det vill säga familjen och övriga personer som finns runt barnet eller den unge, tillsammans med de miljöer som barnet vistas i, vad som kan främja eller hindra barnets utveckling utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå. Asp-Onsjö hävdar att målet med pedagogisk kartläggning/utredning är att öka förståelsen av elevens styrkor och svårigheter i relation till såväl dennes kunskaper, erfarenheter och behov som till kunskapsmål, innehåll, stoff, arbetsformer och arbetssätt.

Holmqvist (1995) hävdar att barn med autismspektrumstörning gynnas av att integreras i grundskolan, men att det krävs att skolgången anpassas efter barnets behov. Axeheim (1999) menar att en sammanhållen verksamhet för förskola, skola och fritidsverksamhet under samma tak är att föredra för barn med autismspektrumstörning.

Axeheim (1999) anser att barn med autismspektrumstörning behöver sina egna grupper, eftersom deras behov aldrig tillgodoses i en ordinär skola, där den svage måste anpassa sig efter den starke. Hon menar också att segregering under förskole-skolåldern är nödvändigt för att ”möjliggöra integrering under vuxenlivet”. De pedagogiska verksamheternas fokusering vid att lära och göra saker tillsammans och uppleva ”vi-känsla”, ser hon nämligen som stora hinder för barn med autismspektrumstörning. För höga krav i sociala situationer kan resultera i misslyckande och kan leda till att barnen med autismspektrumstörning reagerar med starka känslouttringar som aggressivitet eller självdestruktivitet. ”För att utveckla och förändra krävs kunskap att tänka nytt. Vilja att pröva nytt. Mod att våga nytt” (Axeheim, 1999 s. 15).

Socialstyrelsen (2010a) tar upp hur viktigt det är att personal som arbetar med barn med autismspektrumstörning har ett nyfiket förhållningssätt. De måste ha en vilja att förstå hur barnet tänker, att det ofta finns förklaringar till barnets annorlunda sätt att tänka, tolka och förstå information samt att de bemöter det med respekt och kunskap. Detta har avgörande betydelse för barnens utveckling. Socialstyrelsens (2010a) rekommenderar att även när det blir problem till följd av ett beteende är det viktigt att förstå beteendet ur barnets perspektiv. Nästa steg är att analysera vad som ligger bakom och utlöser beteendet för att sedan kunna hjälpa barnet att utveckla bättre redskap och strategier för att hantera svåra situationer. Det kan t ex vara för höga krav eller på att miljön inte är tillräckligt anpassad till barnets förutsättningar som ”triggar” igång barnet. Vid ett okontrollerat explosivt beteende är det ingen idé att försöka styra barnets beteende genom ett fostrande förhållningssätt, utan istället så lugnt som möjligt som pedagog, hjälpa barnet att återfå kontrollen över sig själv i sin omgivning. Barn med autismspektrumstörning behöver en autismvänlig miljö som är lugn, tydlig, förutsägbar och fri från oplanerade störningar. De kan annars vara oroliga och ängsliga

för att de inte vet vad som kommer att hända. Deras föreställningsförmåga, att från det talade ordet skapa en inre bild och föreställa sig och förstå vad som ska ske eller vad som förväntas av dem är låg. Däremot har de ofta en mycket god visuell förmåga, eller ett ”starkt bildsinne”. Den vuxne kan ta vara på denna förmåga i lärsituationer och använda föremål, bilder, foton, färger eller skriven text, beroende på barnets förutsättningar. Då skapas en miljö som ger tydlighet och struktur samt bygger på barnets starka sidor (Socialstyrelsen, 2010a).

Det finns olika metoder för hur man kan påverka utvecklingen av den sociala och språkliga kommunikationen samt inlärningen vid autismspektrumstörning, däremot finns det inte tillräckligt med forskning för att kunna peka ut den mest effektiva. Mycket av orsaken till det ligger i att det är en stor spridning av graden av funktionsnedsättning och hur det är för varje enskild individ (Socialstyrelsen, 2010a).

Axeheim (1999) tar upp hur det går att arbeta med så kallade sociala berättelser som en metod för att ge barnet insikt i vad som menas i olika sociala situationer och därmed ge verktyg för en passande reaktion vid rädsla, ilska, och tvångskänslor, istället för att skrika och sparka. Sociala berättelser handlar om förekommande vardagshändelser samt hur man kan göra för att förändra situationer som brukar ge upphov till problem. De sociala berättelserna är i tre olika former; de deskriptiva berättelserna som är beskrivande och talar om problemsituationen utifrån frågorna var, när eller hur, de direktiva berättelserna som är riktlinjer, dvs. individualiserande formuleringar utifrån vad som är önskvärt och slutligen de perspektivistiska berättelserna som är djupverkande, där känslor och reaktioner tas upp i en given situation. Det är av stor vikt att man vid arbetet med de sociala berättelserna noga lägger märke till elevens språkförståelse, då många elever, även de med mycket god begåvning, förstår färre ord än vad vi tror. Ska de sociala berättelserna göra någon verkan är det viktigt att de förstås rätt (Axeheim, 1999).

Enligt Holmqvist (2004) saknar personer med autismspektrumstörning förmågor som att inte kunna se helheter, förstå andra människors känslor och tankeuttryck samt att kunna överföra kunskap om något till en ny situation. Detta i en värld som går mot snabbare och mer varierande sätt för kommunikation och mer beslut för individen att fatta i vardagssituationer. Vardagen blir därmed mer svårhanterlig för personer med autismspektrumstörning och det är viktigt att göra anpassningar så att undervisningen görs tillgänglig (Holmqvist, 2004) och världen mer begriplig och hanterbar. Beckman et al. (1998) menar att det oftast krävs hjälp t.ex. av en personlig assistent. Samarbetet med alla i barnets omgivning är också viktigt. I arbetet med barnet bör man tillvarata barnets starka och svaga sidor. Holmqvist (2004) har ett pedagogiskt perspektiv om lärande för personer med autismspektrumstörning, där lärandet sätts i fokus och inte funktionsnedsättningen. Hon utgår från ett variationsteoretiskt perspektiv i lärande med elever med autismspektrumstörning. Variationsteorin är enligt Holmqvist (2004) ett sätt att förbättra den lärandes möjligheter att utvecklas. Flera exempel visar hur lärandesituationerna kan planeras genom analyser. Att hitta vad som kan vara problematiskt för den lärande och variera situationerna för den lärande så att utveckling sker. Variationsteorin utgår från tre faktorer. Den första är urskiljning, som beskrivs som ett perspektivbyte från t.ex. att ha förstått ett moment och kunna gå vidare till nästa nivå. Simultanitet som är den andra, förklaras med samtidighet, att kunna se del/helhet. Den tredje faktorn i variationsteorin är variation av omvärldsupplevelser (motsatser/avvikelser) t.ex. ”att för att upptäcka vad kyla är måste man ha upplevt värme” (Holmqvist, 2004, s. 81).

En annan metod för barn med autismspektrumstörning är TEACCH-metoden. TEACCH är en förkortning av Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped

CHildren. TEACCH-metoden går ut på att bygga vidare på individens starka sidor. Det gäller också att tillgodose förutsättningar för ett gott lärande och sker genom undervisning som bygger på visuell struktur i samarbete mellan föräldrar och personal. De ska bli så självständiga individer i vårt samhälle som möjligt, med hög livskvalitet (Holmqvist, 2004).

”TEACCH-metodens filosofi är att betrakta handikappgruppen som en sorts kulturgrupp, med egna värderingar, vanor och särdrag” (Holmqvist, 2004, s. 84).

Enligt Gillberg och Peeters (2001) är det viktigt att erbjuda en individ med autismspektrumstörning en förutsägbar länk mellan platser, aktiviteter och beteende. Detta betyder att vissa områden används bara för arbete och vissa för fritidssysselsättningar eftersom arbete kräver en större ansträngning än fritidsaktiviteter. Vissa möbler och områden kräver ett visst beteende medan andra områden kräver ett annat beteende. Detta hjälper till att förhindra beteendeproblem eftersom det blir en förutsägbarhet för individen med autismspektrumstörning. Författarna anser vidare att eftersom personer med autismspektrumstörning har svårt med tidshantering kan visuellt dagsschema ge individen stöd och struktur över hur dagen ser ut. Det är också bra med någon typ av visuellt arbetsschema för att visa vilket arbete som ska utföras och i vilken ordning arbetet ska utföras, då de har behov av att allt sker i samma ordningsföljd för att skapa sig kontroll över sitt liv och skapa en förutsägbarhet. Enligt Gillberg och Peeters (2001) kan arbetsschemat bestå av bilder eller föremål av vad som behövs vid utförandet av aktiviteten. Vilket av detta som är fördelaktigast beror på hur utvecklat individens abstrakta tänkande är. Föremålsnivån är enklast att förstå. Gillberg och Peeters anser även att kommunikationsformen måste anpassas till individen, efter vilken abstraktionsnivå individen med autismspektrumstörning befinner sig på. Det är viktigt att börja med den kommunikationsform som individen klarar bäst. Detta genom att använda både ord, föremål, kroppsspråk, gester, teckningar, fotografier och skrivna eller tryckta ord. Beckman et al. (1998) förordar ett anpassat tal och beteende så att du som ska få igenom ditt budskap till barnet med autismspektrumstörning måste vara hundraprocent närvarande, samtidigt som du försäkrar dig om att du har barnets totala uppmärksamhet. De menar vidare att det inte är säkert att du får ögonkontakt med barnet och att det kanske även reagerar negativt på kroppskontakt, men det som fungerar är att du talar med få ord och med rätt ord, av omtanke, hänsyn och respekt. Ordförståelse är också något som kan ställa till problem, då bildlika uttryckssätt kan göra att barnet tror att det ska göra ordagrant det man sagt.

Enligt Axeheim (1999) ställs stora krav på den som ska undervisa barn med autismspektrumstörning för att undervisningen ska bli framgångsrik, med kunskaper om funktionsnedsättningen, utveckling, miljöanpassning, strukturer, ett extra stödjande undervisningsupplägg samt tillrättaläggande av kommunikation. Målet är att bidra till elevens självständighet, att ta makten över sitt liv och bli en aktör istället för en passiv mottagare. Hon anser vidare att ett viktigt område är tekniken, med digital teknik och dator som exempel. Men teknik gör ingenting av sig självt, menar Bauth, Jönsson och Svensk (1995) då varje önskemål måste synliggöras och åtgärdas in i minsta detalj för att tekniken ska svara mot behovet. Axeheim (1999) anser att en pedagog, specialiserad inom funktionsnedsättningen autismspektrumstörning, ska fungera som ansvarig och handledare för det pedagogiska utvecklingsarbetet samt att det bör finnas tillgång till personlig assistent för barnet vid behov. Holmqvist (1995) anser också att föräldrarna är viktiga samarbetspartners men att alla i barnets omgivning är viktiga att samverka med, runt barnet med autismspektrumstörning. Föräldrarna ska ses som en självklar och jämbördig del i det team som finns runt barnet, och

lika viktigt är att skapa motivation hos barnen och att göra dem delaktiga, anpassat efter behov, förutsättningar och efter stigande mognad (Socialstyrelsen, 2010a).

Tufvesson (2007) visar i sin forskning att faktorer i lärmiljön, kan påverka koncentrationsförmågan hos elever med autismspektrumstörning. De påverkas i högre grad än andra av sin omgivning eftersom de är mer känsliga för till exempel syn-, hörsel- och känslomässiga intryck, som i sin tur har en inverkan på deras inlärningsmöjligheter. Tufvesson tar också upp att vad som kan uppfattas negativt för en del barn med autismspektrumstörning, kan uppfattas positivt av andra barn med autismspektrumstörning och att det är typiskt för funktionsnedsättningen att det är en så stor spridning av graden av funktionsnedsättning, samtidigt som det varierar mellan olika individer då både med personlighet och hur mycket de tränats/är vana vid de olika faktorerna. I studiens resultat, av Tufvesson (2007) framgår det att elever med autismspektrumstörning kan påverkas negativt av störande ljud i bakgrunden som surrande fläktar, många fönster utmed en vägg eller väggdekorationer i klassrummet.

Enligt Tufvesson (2007) hör val av pedagogik och rumsstorlek till den sociala miljön. För elever med autismspektrumstörning är det troligt att man fungerar bra om man får ”en-till-en”-undervisning och har möjlighet att få sin undervisning i mindre rum. Det fungerar sämre vid undervisning i stor grupp eller vid grupparbete med många sociala kontakter. Tufvessons studie visar också att barn med autismspektrumstörning gynnas av att ha en pedagog nära till hands då det ökar möjligheterna till lärande, speciellt vid grupparbete.

Eftersom elever med autismspektrumstörning har behov av struktur och rutin i vardagen, anser Strömberg (2012) att eleven behöver få hjälp med det av pedagogen, som svar på för eleven: Vad ska jag göra nu?, Var ska jag vara?, Med vem ska jag vara?, Hur länge?, Vad ska hända sen? Strategier är nödvändigt för att kunna fungera trots sin funktionsnedsättning och en checklista kan användas och Strömberg (2012) visar innehållet i checklistan ”STAR” för att ta sig an en uppgift:

- **S**tanna upp!
- **T**änk vad du ska göra!
- **A**gera!
- **R**eflektera!

Studieteknik som tankekartor, instuderingsfrågor som hjälp med att få stöd i att avgöra vad som är viktigt i en text, hitta ramsor som gör att det går lättare att minnas, enligt Strömberg (2012). Hjälpmedel som dator, andra tekniska hjälpmedel och tidshjälpmedel kan ibland användas med fördel för att kompensera svårigheter för elever med en funktionsnedsättning, men hon betonar att det är viktigt att utgå från elevens individuella behov i valet av hjälpmedel.

2.6 Specialpedagogiskt perspektiv

Här intar vi ett specialpedagogiskt perspektiv på förhållandet mellan elev-skola samt specialpedagogens roll i detta. Vi kopplar slutligen samman litteraturgenomgången genom att ta upp de aktuella begreppen, inkludering, delaktighet och tillgänglighet från litteraturgenomgångens inledande del som får avsluta kapitlet.

2.6.1 Normalitet kontra avvikelse

Ahlberg (2001) anser att forskning som är kopplad till skolan rör sig med begreppen normalitet, avvikelse och differentiering. Vad som är normalt förändras genom vilken tid det är och vad det är för samhällspolitik, kultur och tradition. Hon anser att normalitet är en moralisk föreställning om hur något bör vara och beskrivningen av normalitet är en social konstruktion.

Tideman (2000) gör en definition av normalitet som han delar in i tre delar:

- *Statistisk normalitet*, Är att normalitet bedöms utifrån medelvärde och standardavvikelser för en normalitetskurva.
- *Normativ normalitet*, det är värderingar som ett visst samhälle har vid en viss tidpunkt.
- *Individuell eller medicinsk normalitet*, det betyder att en person är frisk och inte avvikande. Om inte så krävs en behandling för att uppnå normalitet.

Vad är normalt och vad är avvikande? Dels kan det normala jämföras med det genomsnittliga, det vanliga, dels hur man tycker det moraliskt sett, *bör* vara, som ändrar sig med vilka värderingar som råder i den tid vi lever i. Ett tredje sätt att se på normalitet, är att det krävs en behandling för att kunna bli normal. Det råder en ständig strävan efter normalitet (Tideman, 2000). Enligt Tideman et al. (2004), Persson (2007) försöker skolan i all välmening hjälpa eleven att få mer stöd för att uppnå mål, men dessvärre uppmärksammar eleven på ett sätt som gör att det är eleven som skiljer sig från övriga klassen i sitt sätt att lära eller vara. För de skolor som ser skolans uppdrag att i första hand uppnå kunskapsmålen och den teoretiska kunskapen ligger till grund i undervisningen, så sker grupperingar främst utifrån intellektuella förmågor (Tideman et al., 2004).

2.6.2 Elev-skola

Enligt Tideman et al. (2004) används inom området specialpedagogik både ett kategoriskt perspektiv och ett relationellt perspektiv. Enligt det kategoriska perspektivet ligger orsaken till svårigheten hos eleven själv medan i det relationella perspektivet ligger det i relationen mellan eleven och skolan. Eleven betraktas då utifrån miljön den befinner sig i. Författarna menar att det fortfarande på många skolor råder ett individburet kategoriskt synsätt, när det inte fungerar i skolan istället för att se på miljön, undervisningsmetoder och annat, dvs. ett relationellt synsätt som är i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. Persson (2007) samt Ahlberg (2007) och Rosenqvist (2007b) lyfter fram vikten av skillnaden i att se ett barn *med* eller *i* svårigheter. Rosenqvist menar att med ett förändrat synsätt från att ha varit *"elev med svårigheter"* till *"elev i svårigheter"* flyttas fokus från att vara ett problem som individen har, till mer av att vara samhällets ansvar att anpassa så att miljön runt eleven fungerar.

Ahlberg (2001) anser att ett utmärkande drag för den specialpedagogiska forskningen idag är att den har en tvärvetenskaplig inriktning. ”Forskningen har en nära koppling till pedagogik, medicin, psykologi och sociologi” (s. 14). Ahlberg anser att den specialpedagogiska forskningen sker i tre olika inriktningar och enligt henne är det ett individinriktat perspektiv, deltagarperspektiv och kommunikativt relationsinriktat perspektiv. De två första perspektiven har kritiserats för att de är för enkla för att beskriva det specialpedagogiska områdets komplexitet. Det första perspektivet inriktar sig på att svårigheten enbart ligger hos eleven och det andra perspektivet inriktar sig enbart på inkluderande undervisning. Enligt Ahlberg (2001) är ett sätt att förklara den specialpedagogiska komplexiteten det sista perspektivet eftersom det är samspelet mellan den enskilda eleven, skolans organisation och verksamhet

som står i fokus. Ahlberg anser precis som Tideman et al. (2004) att det är det individinriktade perspektivet som dominerar i arbetet med barn i behov av särskilt stöd i skolan. Det är vanligt att skolan avskiljer elever i behov av särskilt stöd från gemenskapen med klassen och synsättet är att det är eleven som ska anpassas till skolan och inte tvärtom.

Nilholms (2003) perspektiv på specialpedagogik är det kompensatoriska perspektivet, kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet fokuserar på att bristerna ligger hos individen och specialpedagogens uppgift blir då att kompensera eleven för de brister som eleven visar. Inom det kritiska perspektivet ligger inte bristerna hos individen utan att de har sin förklaring i sociala processer. I dilemmaperspektivet betonas komplexiteten och motsägelsefullheten i utbildningssystemet. Dilemmat är enligt Nilholm att eleverna ska få liknande erfarenheter och kunskaper men samtidigt som detta ska ske ska anpassning göras efter varje elevs individuella förutsättningar. Helldin (2007) menar att för att bekämpa orättvisor i de särskiljande pedagogiska sammanhangen behövs ett långsiktigt arbete, och kritiserar en kompenserande pedagogik för att vara alltför kortsiktig.

Rosenqvist (2007b) talar om den snäva respektive den vida verksamheten. Den förra som är vanligast förekommande riktas in på metoder och färdigheter där basämnena anses som viktigast och verksamheten kännetecknas av kompenserande åtgärder. I den vida verksamheten finns en väl förankrad ideologisk hållning. Undervisningen genomsyras av etik, moral, jämlikhet och solidaritet. Samtliga medarbetare är engagerade i samverkan samt har en positiv attityd mot den grupp som behöver särskilt stöd.

Egelund et al. (2006) ser faran i att specialundervisningen som system lyfts fram som ett självuppfyllande byråkratiskt system. Ju mer man differentierar specialundervisningssystemet i olika former för respektive funktionsnedsättningskategori, ju mer kommer det att växa. Det är inte så konstigt menar författarna då flera parter kan ses som ”belönas” när man får till stånd en specialundervisning. Läraren i normalundervisningen slipper den svåra eleven, specialläraren undervisar endast en eller ett par elever åt gången, samt att specialundervisningen har medfört tjänster som psykolog och konsulent. Rosenqvist (2007a) belyser förhållandet mellan pedagogiken och specialpedagogiken som har betydelse för hur särskilt stöd för elever påverkas. ”Ju snävare man definierar pedagogiken, desto bredare måste man definiera specialpedagogiken, och vice versa!” (s. 115, s. 117).

Göransson (2007) resonerar om begreppen integrering-inkludering-delaktighet och tillgänglighet i sin studie där han har låter elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning, komma fram. Begreppet integration ersattes av inkludering, men nu verkar det vara fokus på begreppen delaktighet och tillgänglighet och författaren ställer sig frågan om någon väsentlig del av innebörden i delaktighetsbegreppet förloras om inkludering försvinner som begrepp?

2.6.3 Specialpedagogens roll

I skollagen (SFS, 2010:800) 2 kapitlet, § 25:

> ”För medicinska, psykologiska och psykosociala insatser ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses.”

Denna form av samverkan kallas, enligt Skolverket (2010) för elevhälsan och de samverkar i ett förebyggande hälsoarbete och enskilda elevärenden. Elevhälsan ska enligt Skolverket bidra

till att miljön i skolan blir sådan att den främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa. Ett av elevhälsans mål, menar Skolverket är att lärandemiljön ska bli så positiv som möjligt för eleven. För att detta ska ske behövs personal med specialpedagogisk kompetens som kan möta, bedöma och planera undervisningen utifrån den enskilda elevens förutsättningar.

Egelund et al. (2006) anser att utbildningen av pedagoger bör organiseras så att olikheter ses som en resurs samt sudda ut skiljelinjen mellan allmänundervisning och specialundervisning i ett inkluderande syfte. Statsmakten ger ett dubbelt budskap i att mäta alla barn med samma måttstock och samtidigt sträva efter att uppfylla intentionerna med ”en skola för alla”. Detta blir, enligt Persson (2007) ett dilemma för skolan och anser att specialpedagogiken fått uppgiften att försöka överbrygga gapet mellan samhällets intentioner och praktikens möjligheter. När läroplanen Lpo-94 (Skolverket, 2006) infördes i skolorna, så skulle man lägga vikt vid att undervisningen ska anpassas till varje enskilt barns förutsättningar och behov. Den nya lärarutbildningen vid denna tidpunkt skulle ge lärarstudenterna en grund i specialpedagogik, så de skulle klara av alla elever, vilket var en anledning till att speciallärarutbildningen försvann och det utbildades endast specialpedagoger. Detta har nu ändrats så att det återigen utbildas såväl speciallärare som specialpedagoger. De amerikanska forskarna Stainback och Stainback (enligt Persson, 2007) menar att genom att specialpedagoger undervisat elever enskilt, d.v.s. exkluderat dem från gruppen, har lärarnas ambition och kunskap om att möta barns olikheter förlorats.

”Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning?” (SOU, 1999:63 s. 192)

Av skollagen (SFS, 2010:800) 3 kapitlet, 7§ och 11§ framgår att de elever som behöver särskilt stöd har rätt till det och att sådant stöd ska i första hand ges inom ramen för den klass eller grupp som eleven tillhör. Skolans svårigheter består inte så mycket i att upptäcka elever i behov av särskilt stöd som att finna lämplig stödinsats (Skolverket, 2008). Specialpedagogens roll kräver, enligt Persson (2007) mod och integritet, att denne vågar ge ändringsförslag som behöver göras i den pedagogiska verksamheten till lärare. Han avslutar med, att det från oss alla krävs att vi reflekterar och är beredda på förändringar för en utveckling i arbetet med barn. För att kunna arbeta på detta sätt behövs mandat från rektor, och att rektors stöd är avgörande för hur pass framgångsrikt det blir, enligt både Persson (2007) och Normell (2002).

”Synsättet, som präglar skolans styrdokument i början av 2000-talet, innebär att det är skolan som ska förändras så att den passar för alla elever, inte att eleverna ska anpassas till skolan.”
(Tideman et al., 2004, s. 18).

En av specialpedagogens arbetsuppgifter är att vara delaktig i utformandet av åtgärdsprogram. Asp-Onsjö (2008) ser i arbetet med åtgärdsprogram en möjlighet att flytta fokus från individen, som om den vore bärare av ett problem, till ett arbete för och med eleven och dess omgivning, där istället pedagogiska strategier analyseras och samordnas. Hon utgår ifrån individen, gruppen och organisationen i sitt arbete med att utforma ett program för åtgärder för barn i behov av stöd. Hon försöker synliggöra skolans ansvar i att utvärdera sina insatser och inte utvärdera barnet eller barnets insatser. När eleven och föräldern, liksom andra yrkesverksamma i olika befattningar med olika status och inflytande tillåts att delta aktivt på ett sätt där alla känner att de har något att bidra med, är det större chans att eleven når uppsatta mål. Där åtgärdsprogram ses som ett redskap att arbeta med i vardagen istället för ett dokument för arkivet, är där också större möjligheter att nå måluppfyllelse. Enligt Asmervik

(2001) är det en specialpedagogisk uppgift att arbeta med både elevens styrkor och svagheter för att se elevens möjligheter.

I specialpedagogutbildningen (Utbildningsplan, 2007) ingår kurser för att specialpedagogen i sin yrkesroll ska kunna handleda pedagoger i skolutvecklingssyfte. Enligt Bladini (2004) är syftet med handledning kunskapsinlärning, färdighetsträning, personlig utveckling och integrerad yrkesskicklighet. Handledningen ger möjlighet för reflektion, där pedagogen får utveckla sina tankar i den situation och verklighet hon/han befinner sig och upptäcka nya sidor hos sig själv i relation till omgivningen. Det kan också vara att reflektera över olika val i olika situationer och dess betydelse. Handledningen fungerar samtidigt som ett verktyg att förändra för barns villkor då det i förlängningen gynnar barnet på grund av pedagogens djupare insikt av sig själv som påverkar sitt bemötande av omgivningen (Bladini, 2004).

2.7 Sammanfattning

Vårt syfte med studien är att undersöka vilka anpassningar i ett klassrum som krävs för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning i grundskolans lägre årskurser, utifrån synsättet att alla i skolan ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö. För att få en förståelse för vad autismspektrumstörning innebär har vi valt att i litteraturdelen i vårt arbete ge en översikt av tidigare forskning när det gäller definition av autismspektrumstörning (Autism- och Aspergerförbundet, 2009; Gillberg, 1992; Gillberg & Peters, 2001). Litteraturen tar även upp vikten av att elever med autismspektrumstörning inte bara ska ses i skolan i ett kort perspektiv under sin skoltid utan få en gynnsam utveckling i ett livsperspektiv (Axeheim, 1999; Nilsson, 2008). Studiens aktuella begrepp som bl.a. delaktighet, inkludering och tillgänglighet behandlas, som utgår ifrån att eleven får en tillgänglig utbildning i en inkluderande miljö och att eleven samtidigt innehar en känsla av mening och delaktighet (Björck-Åkesson et al., 2006; Meijer, 2003; Mohlin, 2004). Begreppen integrering-inkludering- delaktighet och tillgänglighet resoneras kring i olika tidsperspektiv och synvinklar av olika författare (Egelund et al., 2006; Heimdahl & Mattson, 2008a; Heimdahl & Mattson, 2008b; Nygren, 2008; Persson, 2007). I studien utgår vi från ett lärandeperspektiv och vi går in på elevens förutsättningar och konsekvenser utifrån ett lärandeperspektiv och detta även ur perspektivet autismspektrumstörning (Beckman et al., 1998; Dahlgren, 2007; Gillberg & Peeters, 2001; Holmqvist, 1995; Holmqvist, 2004; Socialstyrelsen, 2010a;). En neuropedagogisk synvinkel tas också (Bergstrand, 2007; Olivenstam, 2007; Ott, 2007; Ott & Olivenstam, 2007; Rossi, 2007) samt även vad som bidrar till ett framgångsrikt lärande (Ahlberg, 2009; Björklid & Fischbein, 1996; Hattie, 2009). Flera forskare (Ahlberg, 2009; Björklid & Fischbein, 1996; Sturaeus och Tufvesson, 2009) anser att barnet måste ses i ett helhetsperspektiv där delaktighet och socialt samspel är viktiga i lärandet. Sturaeus och Tufvesson (2009) är också av den uppfattningen att den fysiska och pedagogiska miljön måste samspela i detta. Sturaeus och Tufvesson(2009) talar allmänt om vilka anpassningar som krävs i skolmiljön, medan Tufvesson (2007) utgår från den fysiska miljön.

Vi avslutar litteraturdelen med att inta ett specialpedagogiskt perspektiv på förhållandet mellan elev-skola samt specialpedagogens roll i detta. Ahlberg (2001) och Tideman (2000) tar upp avvikelse och normalitet. Detta sätts sedan i relation till skolans sätt att se utifrån eleven som bärare av problemet om det inte fungerar i skolarbetet, så kallat kategoriskt synsätt samt synsättet att det är i relationen mellan eleven och skolan som problemet finns, d.v.s. ett relationellt synsätt (Ahlberg, 2001; Persson, 2007; Tideman et al., 2004). Nilholms (2003) perspektiv på specialpedagogik är det kompensatoriska perspektivet, att skolan försöker kompensera elevens brister, det kritiska perspektivet som innebär att bristerna ligger i sociala

processer och dilemmaperspektivet, att eleverna ska få liknande erfarenheter och kunskaper men samtidigt som anpassningar ska göras individuellt. Återigen diskuteras inkludering i litteraturdelens avslutande del, som att olikheter ses som en resurs i en skola för alla (Ahlberg, 2001; Ahlberg, 2007; Rosenqvist 2007b; Egelund et al., 2006; Helldin (2007); Rosenqvist 2007a; Persson, 2007) men även inkludering i ett framåtblickande perspektiv. I detta resoneras specialpedagogens roll i skolutveckling(Asp-Onsjö, 2008; Bladini, 2004; Egelund et al., 2006; Persson, 2007; Tideman et. al, 2004).

3 TEORI

Vårt syfte med arbetet är att undersöka vilka anpassningar som krävs för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning i grundskolans lägre årskurser, utifrån synsättet att alla i skolan ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö. I detta avsnitt beskriver vi teorier som vi utgår ifrån när det gäller barns lärande och utveckling. Clark, Dyson och Millward (1998) menar att perspektivet, som forskningen och teorin utgår ifrån, reglerar och strukturerar forskningsprocessen. En teori vi använt oss av är Vygotskijs (1999) teori kring lärande. Vygotskij anser att en förutsättning för lärande är interaktionen mellan utveckling och undervisning och att tänkandet är socialt och kulturellt bestämt. Vi har också valt att utgå från Antonovskys (2005) salutogena synsätt där vi går igenom begreppet KASAMs betydelse för lärande och utveckling. En tredje teori vi utgått från är Bronfenbrenners (enligt Andersson, 1986) utvecklingsekologi där individens biologiska förutsättningar är lika viktiga som de miljömässiga förutsättningarna för individens utveckling och framförallt samspelet mellan dessa. Clark, Dyson och Millward (1998) anser: ”Disabilities cannot be understood independently of social contexts, and should rather be thought of as processes which take place when a person with a specific set of characteristics meets a particular setting.” (s. 138). Vi har valt dessa perspektiv på utveckling och lärande eftersom de perspektiven kan förklara och hjälpa oss förstå varför det kan vara svårt inom vissa områden för elever med autismspektrumstörning i grundskolan. Teorierna hjälper oss också förstå vad som kan gynna dessa elevers utveckling och lärande i skolan.

3.1 Vygotskijs teori kring lärande

Enligt Vygotskij (1999) är en förutsättning för lärande interaktionen mellan utveckling och undervisning och tänkandet är socialt och kulturellt bestämt. Han anser att strukturen på den miljö där organismen växer och utvecklas framkallar reaktioner och den enda som kan bilda nya reaktioner är den egna erfarenheten och att man bara kan uppfostra sig själv. Detta betyder att barn uppfostrar sig själv. Detta bör pedagogen tänka på och uppfostran bör organiseras så att detta sker, d.v.s. att eleven uppfostrar sig själv. Vygotskij hävdar att för att förändra en individs beteende bör den sociala miljön förändras. Ur en psykologisk synvinkel är läraren en organisatör, regulator och kontrollör av den sociala miljön och det är hans ansvar att den är uppfostrande och att den samverkar med eleven.

Vygotskij (1999) menar också i sina teorier att instinkten är en kraft som är den mäktigaste impulsen till handling och den kan formas till olika slags verksamhet. Den är en motor som kan få igång skiftande reaktioner och kuvas eller undertrycks instinkterna innebär det att pedagogen kämpar mot barnets natur. Skulle pedagogen lyckas kuva den förtrycks barnet och pedagogen berövar dess viktigaste och värdefullaste av egenskaper. För att lyckas i utbildningssystemet bör det byggas på barnets instinktiva strävanden. För att få en bra pedagogisk utveckling bör instinktiva aktiviteter utarbetas. Med andra ord blir den pedagogiska grundprincipen att instinkterna i uppfostran bör användas och överföras till högre former av aktivitet istället för att endast besegras. Vygotskij anser att i barndomen visar sig instinkterna i form av intressen och detta medför att intresset är den naturliga drivkraften i barnets beteende. Som pedagog är det viktigt att både väcka intresset och rikta det åt rätt håll. Det är viktigt att ett ämne hänger samman med något som intresserar oss och att något inom ämnet redan är känt. ”Via barnets intresse till ett nytt intresse för barnet – så lyder regeln” (Vygotskij 1999, s. 58). Leken för barnet är också ett redskap för att tygla instinkten. För att lära ut förnuftigt och medvetet beteende är leken ovärderlig för barnet. Barnets beteende underordnar sig under villkorliga regler där detta tränas. Leken är en naturlig form för arbete för barnet och den är en förberedelse för framtida behov.

Enligt Vygotskij (1999) kan minne betyda två saker: ”antingen ett enkelt inpräntande av reaktioner i huvudet eller också att varje gång etablera ett samband mellan det man förut lärt in och det som ska läras in” (s. 86). Han anser också att det skiljs på ett antal typer av minne enligt psykologer och det är till exempel: auditivt minne, motoriskt minne och sammansatta typer av minne som visuellt-motoriskt och visuellt-auditivt. Vygotskij menar att minnet arbetar bäst då det riktas och attraheras av ett intresse och för att få en god inlärning måste intresse och minne samordnas. Ämnet måste göras intressant för att eleverna ska lära. Pedagogen bör också väcka elevens känsla om nya kunskaper ska befästas i minnet. Vygotskij hävdar att fantasin har betydelse för inlärning eftersom det vi ska lära som vi inte har erfarenhet av lär vi känna genom fantasin. Fantasin får sitt utlopp i barnets lek. En funktion för fantasin är den emotionella och består av ett inre och ett yttre utryck och fantasin förverkligar våra emotioners arbete. En annan funktion för fantasin är att den är uppfostrande och organiserar barnets beteende så att det kan utvecklas och övas för framtiden.

En del i undervisningen är skapande verksamhet och Vygotskij (1999) anser att barnet ska ha fullständig frihet i sitt skapande. Barnteckningen understryker det som just då är viktigast för barnet och utgår från barnets inre lidelse som är en grundegenskap i barnets psyke. Alla barn har skapande möjligheter inom sig och det de skapar gör de utifrån vad de har för behov just då. Leken är en form för barnets skapande som förbereder barnet för livet. Sagans psykologiska funktion närmar sig lekens, men det är viktigt som pedagog att göra barnet medveten på att sagan inte har hänt i verkligheten. En funktion för sagan är att ha en läkande effekt på barnets känsloliv. I undervisningen är språket en viktig del eftersom det är tankens finaste instrument och som pedagog ska vi inte förvrida språket för då förvrider vi tanken.

I Vygotskijs (1999) teori om lärande får läraren en roll där han ska organisera den sociala miljön. Läraren ska framkalla elevens egen entusiasm att lära. Pedagogen måste också förstå samhällets betydelse för lärande och vara en länk mellan lärandet i skolan och vardagslivet. Som lärare i skolan bör medvetenhet finnas i att elevens utbildning har börjat långt innan skolstart. Inlärning är förbunden med barnets utveckling, men dessa processer löper inte parallellt med varandra. Vygotskij anser att barnets bästa utveckling sker i barnets närmaste utvecklingszon och undervisningen bör läggas där. Denna zon nås med hjälp av vuxna som handleder och genom eget handlande. Genom att handleda barnet i denna zon aktiverar vi och får igång en rad inre utvecklingsprocesser. Det är den vuxne i dialog med barnet som skapar en potentiell utveckling. I den allmänna uppfostran är det viktigaste målet och den väsentligaste uppgiften att se, höra och att få barnet att nå tillfredställelse.

3.2 Salutogent perspektiv på hälsa

Enligt Antonovsky (2005) får det salutogenska synsättet oss att tänka på faktorer som får oss att komma närmare den positiva polen i dimensionen hälsa-ohälsa. Han kom då fram till begreppet KASAM som står för <u>k</u>änsla <u>a</u>v <u>sam</u>manhang som han anser är kärnan i det salutogenska synsättet. De centrala komponenterna i KASAM är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Komponenterna begriplighet och meningsfullhet kan formuleras att det ”går att förstå” och ”betyder någonting”. Ett förhållningssätt, att världen måste vara begriplig, hanterbar och meningsfull för att människan ska må bra och klara av kriser i livet, är något som vissa människor ”föds med” eller i alla fall får med sig från sin uppväxtmiljö och andra människor måste lära sig genom att prata, reflektera, vara medveten om vad som sker, men också ha en positiv inställning. Att inte lägga kraft på det som inte går att påverka utan fokusera på det som faktiskt går att förändra. Den första komponenten, begriplighet syftar på hur individen upplever inre och yttre stimuli. Upplevs de som gripbara och är informationen sammanhängande, strukturerad och tydlig eller kaotisk, oförklarlig och oordnad vilket har

betydelse för hur individen tar sig an problemen. Den andra komponenten är hanterbarhet och står för om individen upplever att han/hon har resurser att möta de stimuli han/hon ”bombarderas” av. Har individen en hög känsla av hanterbarhet känner man sig inte som ett offer för omständigheterna utan upplever att man hanterar dem. Den tredje komponenten är meningsfullhet. Denna komponent syftar på i vilken utsträckning individen känner en känslomässig innebörd i livet, att problem och krav i livet kan vara värda att satsa energi i och att individen känner engagemang och hängivelse och att utmaningar är välkomna. Har individen en låg känsla av meningsfullhet upplevs problemen som bördor man hade velat vara utan. De olika komponenterna är beroende av varandra och när individen ställs inför olika krav krävs det att individen har en bild av vad dessa krav består av för att uppleva att han/hon har resurser för att klara av dem. För att ha en stark motivation för att söka efter sina resurser krävs det att individen är engagerad och tror och att han/hon förstår de problem som han/hon ställs inför. Enligt Antonovsky (2005) är meningsfullhet den viktigaste komponenten för att känna motivation.

Enligt Antonovsky (2005) utvecklar barnet komponenten begriplighet när de blir medvetna och förstår att deras fysiska och sociala värld inte kommer att förändras hela tiden. Stimuli som kommer inifrån och utifrån blir välbekanta med tiden och förvandlas till rutin, vilket också beteenden kan bli. För hur barnet ska utveckla komponenten meningsfullhet har gensvaret från omgivningen stor betydelse. Att barnet får ett bemötande som ger det erfarenheter av medbestämmande i en socialt värdesatt verksamhet bidrar till en känsla av meningsfullhet. Att förmedla till barnet att du är betydelsefull för oss genom lek beröring, omtanke och tonfall är viktigt. För att barnet ska utveckla komponenten hanterbarhet krävs det att kraven som ställs på barnet inte går utöver vad den fysiologiska mognaden tillåter. För att barnet ska kunna utveckla sin belastningsbalans måste det vara rimligt att barnet kan klara av det som förväntas och barnet har möjlighet att vilja eller inte vilja leva upp till kravet. För att barnet ska uppfatta att beslutet att leva upp till ett krav är deras eget beslut, anser Antonovsky att den vuxne ignorerar en del saker som barnet gör. Dessa saker kommer då att utsläckas och om vissa saker som barnet gör får positiv respons förstärks de. Då upplever barnet som vi skrev tidigare att beslutet var deras eget att utföra vissa saker, men inte andra. Något som också har betydelse för barnets utveckling av KASAM är vilket KASAM deras föräldrar har och ju starkare KASAM föräldrarna har formar de troligtvis barnets livserfarenheter så att barnets erfarenheter leder åt samma håll.

Skillnaden på hur individer med starkt respektive svagt KASAM hanterar stressorer är att personer med svag KASAM ser stressorn negativt och fokuserar på sina känslor inom sig och fokuserar på hur de ska hantera ångest och olycka som uppstått på grund av stressorn. Med stressorer menas problem och utmaningar som individen ställs inför i livet, till exempel att inte få en befordran, få sparken, en konflikt eller brytning med sitt tonårsbarn osv. Personer med stark KASAM fokuserar på det verkliga problemet och uppfattar det som en utmaning och mobiliserar de resurser som kan behövas för att möta problemet. För att göra problemet begripligt bör det definieras innan resurser mobiliseras och här träder KASAM-komponenten begriplighet in och för att mobilisera resurser krävs att det finns en känsla av stark meningsfullhet i att lösa problemet (Antonovsky, 2005).

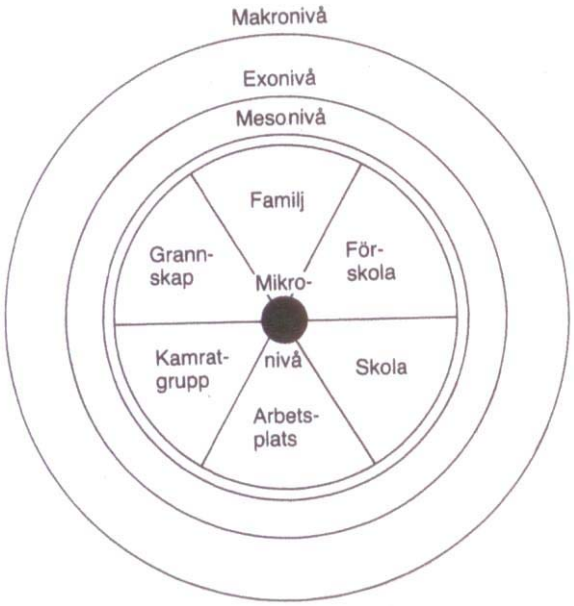
3.3 Utvecklingsekologi

Andersson (1986) anser att enligt Bronfenbrenner är individens biologiska förutsättningar lika viktiga som de miljömässiga förutsättningarna för individens utveckling och framförallt samspelet mellan dessa. Det ligger en betoning av ömsesidigheten i individ-miljö relationen.

Miljön ska ses som en serie sammanhängande strukturer som påverkar varandra. Längst in har vi barnets eller individens närmiljö och detta system kallar Bronfenbrenner enligt Andersson (1986) mikrosystemet. I mikrosystemet ingår barnet själv, övriga familjemedlemmar och olika fysiska objekt. I detta system utvecklas ett nätverk av relationer som påverkar den utvecklande individen. När barnet blir äldre växer mikrosystemet och grannskapet, förskolan, skolan och kamrater ingår i detta system. Det är viktigt att förstå hur olika relationer hänger samman och hur de påverkar barnet. Till exempel har elevens skolprestationer ett samband med vad som händer i hemmet och kontakterna mellan hem och skola har stor betydelse. Systemen mellan olika närmiljöer bildar system som kallas mesosystem. De viktigaste elementen i mikrosystemet är de aktiviteter, relationer och roller som barnet engagerar sig i och dessa faktorer bidrar till barnets utveckling. Det som studerats mest tidigare är mor – barn relationen men det vi koncentrerar oss på här är skolsituationen. I skolsituationen bör det funderas kring aktiviteters struktur och innehåll, vad de får för positiv effekt på barnets utveckling och om de är meningsfulla och stimulerande. Vi bör också fokusera på elevens roller, att de är aktiva, kräver initiativ och är ansvarstagande. De sociala relationerna är också viktiga för elevens utveckling så att det är en trygg miljö med personliga relationer.

På mesosystemnivån arbetas det med flera närmiljöer samtidigt eftersom närmiljön inte består av ett antal isolerade närmiljöer utan de bildar en integrerad helhet för barnet och påverkar varandra. Barnets utveckling får konsekvenser beroende på hur de olika närmiljöerna samverkar med varandra till exempel hem och skola. Enligt Andersson (1986) anser Bronfenbrenner att ”ju mer kontakter det finns mellan olika närmiljöer – under förutsättning att de stöder och kompletterar varandra vad gäller aktiviteter, roller och sociala relationer – desto större betydelse får det för barnets utveckling”(s. 27). Andra system som påverkar utvecklingen mer indirekt är exosystemet och makrosystemet. I exosystemet är det hur samhällsinstitutioner och förhållanden utanför barnets närmiljö som kan påverka innehållet i deras närmiljö när det gäller aktiviteter, roller och relationer. Det är ramar som sätter gränser för handlingsutrymmet till exempel personalomsättningar i skolor. Olika förhållanden i närmiljön kring en skola kan också påverka. På makronivå påverkas också barnen direkt eller indirekt. Ett exempel på denna nivå kan vara politiska beslut som lett fram till utformningen av skolan. Enligt Andersson (1986) sätter utvecklingsekologin fokus på barnets utveckling insatt i ett sammanhang, i en kontext.

Något som också har betydelse för barnets utveckling är barnets upplevelse av miljön och Andersson (1986) hävdar att Bronfenbrenner intresserar sig både för den psykiskt upplevda miljön och relationen mellan den och den yttre fysiska miljön. Bronfenbrenner (enligt Andersson) menar att det är viktigt att studera hela situationen och inte en begränsad del. Han beskriver vidare att människan har en förmåga att anpassa sig till situationens krav, att reaktionen blir differentiell i olika kulturella och fysiska sammanhang. Enligt Andersson är Bronfenbrenners grundsyn att människan skapar sin egen miljö eftersom han/hon är aktiv till sin natur. Miljön är också aktiv och förändras ständigt därför blir det en interaktionsprocess mellan individen och miljön som kräver en anpassning av båda och till varandra. I figur 2 nedan beskriver Andersson (1986) Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön.



Figur 2. Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön. (Andersson, B-E., 1986 sid. 21).

4 METOD

I det här avsnittet skriver vi vad vi har haft för övervägande när det gäller metod och vilken metod vi valde. Vi skriver om vår undersökningsgrupp, vårt genomförande och hur vi bearbetat resultatet. Till sist tar vi upp tillförlitlighet och vetenskapliga etiska krav.

4.1 Metodövervägande

Enligt Körner och Wahlgren (2005) är det viktigt att tänka på vad som är syftet med undersökningen och att begränsa sig till att samla in de uppgifter som är relevanta. En av de metoder som vi funderade över när vi valde metod var att använda oss av kvalitativa intervjuer. Patel och Davidsson (2011) hävdar att den kvalitativa forskningsintervjun är ett sätt att upptäcka och identifiera egenskaper hos något som till exempel ett fenomen eller något i den intervjuades livsvärld. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) har fenomenologin genom sin fokusering på informanternas livsvärld bidragit till att öka förståelseformen i den kvalitativa forskningsintervjun. Fenomenologin pekar också på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån informanternas egna perspektiv. Den kvalitativa forskningsintervjun, enligt Kvale och Brinkmann är ett sätt att fånga erfarenheter och innebörder där den intervjuade kan uttrycka sina egna ord och ur ett eget perspektiv förmedla sina erfarenheter till andra. Enligt Rossman och Rallis (2003) försöker fenomenologiska studier förstå människors erfarenheter på ett djupare plan. Kvale och Brinkmann hävdar att i intervjun öppnas ett tillträde till intervjupersonens vardagsvärld och i intervjun skapas en förståelse av den intervjuades vardag. De menar också att kunskap produceras i ett socialt samspel mellan den som intervjuas och intervjuaren. För att få fram kvalitativ information inom ämnet är det bra om intervjuaren förtydligar och utvecklar de svar som ges (May, 2001). Enligt Patel och Davidsson (2011) är det nästan alltid en låg grad av strukturering i den kvalitativa intervjun eftersom intervjupersonen får en större möjlighet att svara med sina egna ord. De anser liksom May (2001) att den semistrukturerade intervjun ger personen som intervjuas stor frihet att utforma svaren men intervjun rör sig inom ett givet tema. Detta ansåg vi var viktiga synpunkter som hade betydelse för vår undersökning och därför ansåg vi att kvalitativa intervjuer var en metod som kunde passa vår undersökning.

Vi kunde ha valt att göra observationer i informanternas olika verksamheter för att få en fördjupad förståelse för informanternas svar (Wallén 1996). Enligt Rossman och Rallis (2003) kan analys av material hjälpa forskaren att lättare förstå den sociala världen i studien. Enligt Björndahl (2005) betyder observera att iaktta eller undersöka och inom pedagogiken uppfattar man observation som en uppmärksam iakttagelse som har pedagogisk betydelse. För att lättare förstå vad intervjupersonerna ansåg om klassrumsmiljön och hjälpmedlen kunde vi valt att både ha med intervjuer och observationer av miljö och material. Vi valde dock bort observationer eftersom vi fick ställa metodvalet i relation till hur mycket tid som vi beräknade fanns till vårt förfogande under perioden för examensarbetet.

Det hade även varit intressant att intervjua elever med autismspektrumstörning för att få deras syn på vad de anser vara bra anpassningar i klassrummet, om tidsutrymme funnits. Vi hade även i dessa intervjuer kunnat använda oss av en fenomenologisk ansats eftersom Rossman och Rallis (2003) hävdar att fenomenologiska studier försöker förstå människors erfarenheter på ett djupare plan. Hade vi intervjuat barnen hade vi fått en fördjupad förståelse för hur eleverna uppfattar sin skolsituation och vilken betydelse klassrumsmiljön och hjälpmedlen har för dem. I en fenomenologisk studie, enligt Rossman och Rallis (2003) bygger det på att informanten utgår från egna erfarenheter och drar slutsatser utifrån det. I detta, men även i en kvalitativ intervju, såg vi svårigheter för elever med den här funktionsnedsättningen och deras

låga ålder. Det skulle kunna ha visat sig svårt att få respons på våra frågor och se en tillförlitlighet i svaren.

Vi kunde också valt att använda oss av enkäter. Om vi valt enkäter fanns det en risk att viktiga reflektioner från våra informanter inte framkommit. Enligt May (2001) är en nackdel med enkäter att frågorna måste vara enkla och lätta att tolka eftersom forskaren inte har någon möjlighet att kontrollera hur informanten tolkar dem. Det finns inte heller någon möjlighet att fördjupa och gå vidare i informanternas svar (May, 2001), vilket vi ansåg viktigt att kunna göra i vår undersökning.

4.2 Val av metod

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer för att försöka få en förståelse för betydelsen av olika anpassningar i klassrummet som gör undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning. Eftersom intervjun öppnar ett tillträde till intervjupersonens vardagsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009) ansåg vi att detta var en bra metod för oss. Vi var intresserade av hur olika pedagoger med erfarenhet av elever med autismspektrumstörning ansåg att anpassningar skulle se ut för att gynna dessa elevers utveckling. Vi ville också undersöka informanternas synsätt på hur det skapas delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är den kvalitativa forskningsintervjun ett sätt att fånga erfarenheter och innebörder där den intervjuade kan uttrycka sig med sina egna ord och ur ett eget perspektiv förmedla sig till andra. Detta ansåg vi vara viktigt eftersom våra egna erfarenheter av elever med autismspektrumstörning inte är så stora.

I vår teoretiska ansats har vi inspirerats av fenomenologi. Detta eftersom fenomenologin pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån informanternas egna perspektiv. Rossman och Rallis (2003) menar att fenomenologi försöker förstå människors erfarenheter på ett djupare plan.

4.3 Undersökningsgrupp

Enligt Patel och Davidsson (2011) måste vi bestämma vilka individer som vi vill ska ingå i vår undersökning. Författarna anser också att beroende på hur vi har formulerat vårt problem bestäms sedan vilka individer som ska ingå i vår undersökning. Informanterna valde vi ut genom strategiskt urval då vi ville ha företrädare från olika yrkeskategorier. De som valdes var pedagoger och specialpedagoger från tre olika verksamheter. Verksamheterna som de arbetade inom var grundskola, autismverksamhet och resurscentrum. Informanterna hade alla någon eller mycket erfarenhet av att möta elever med autismspektrumstörning. May (2001) anser ett nödvändigt villkor är att intervjupersonerna har tillgång till information som intervjuaren söker. På grund av tidsaspekten använde vi oss också av personlig kännedom vid urvalet. Enligt Patel och Davidsson (2011) tillåter kanske inte tidsaspekten oss att välja individer på det sätt som vore bäst och vi använder oss av en så kallad ”tillgänglig grupp”. Vi upplevde att vi fick en bra ”tillgänglig grupp” för vårt syfte med vårt examensarbete. En informant valdes således ut från varje yrkeskategori i respektive kommun. Ett undantag skedde i autismverksamheten, där två informanter deltog istället för en, då de två pedagogerna som arbetade där önskade att delta tillsammans. Detta innebar att vi totalt intervjuade fem personer vid fyra olika tillfällen.

Det vi inte visste när vi frågade de utvalda personerna om ett deltagande i intervjustudien var om autismverksamheten specifikt vände sig till barn med autismspektrumstörning i de lägre årskurserna i grundskolan eller det fanns elever inom alla årskurser. Det vi visste var att de

fanns i en F-9 skola. En risk i vår undersökning var att där inte fanns elever i de lägre årskurserna som vi valt som inriktning i vårt arbete. Vi upplevde det också intressant att det organiserats så att det fanns en verksamhet endast för barn med autismspektrumstörning i kommunen och var nyfikna på hur autismverksamheten som var integrerad i en grundskola fungerade. Vilket sätt ansåg de var bäst i bemötandet av elever med autismspektrumstörning i grundskolan? Även om eleverna i autismverksamheten skulle visa sig vara äldre ansåg vi att det ändå var intressant att intervjua pedagogerna eftersom de har stor erfarenhet av elever med autismspektrumstörning. Detta gjorde att vi fann att fördelarna övervägde och vi valde att tillfråga dem om de ville delta i vår studie.

Pedagogerna som vi valt för vår studie är samtliga utbildade pedagoger och har arbetat minst sju år och uppåt i sin nuvarande yrkesroll. Tre av informanterna har betydligt längre yrkesverksamhet inom inriktningen mot barn och ungdomar.

4.4 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplats av två skäl. För det första ville vi att deltagarna skulle känna sig trygga, vilket vi tänkte att den välkända egna arbetsmiljön skulle hjälpa till med, enligt vikten av att skapa tryggt klimat i en kommunikationssituation (Crafoord, 2005). För det andra ville vi också få en upplevelse av de olika verksamheterna för en bättre förståelse för vad de utgick ifrån när de svarade på våra frågor. Främst gällde detta då autismverksamheten, eftersom det var en form som vi inte visste något om, mer än att det var en liten grupp barn med autismspektrumstörning som fick undervisning av utbildade pedagoger där.

Patel och Davidsson (2011) anser att det finns en del saker att göra och tänka på när det ska göras en undersökning. De menar att det gäller att ta kontakter, få tillstånd och medgivande och att ge information till dem som kan tänkas delta i undersökningen. Vi valde att kontakta deltagarna först med en förfrågan om de ville delta i en intervju som en del i vårt examensarbete. Autismverksamheten kontaktades via mail redan i december 2011, för att säkerhetsställa att en intervju skulle vara möjlig. Vi fick då ett positivt svar samt att det i så fall kanske skulle bli två pedagoger som ställde upp för intervju tillsammans. I början av året 2012 kontaktades de vi valt ut för intervju personligen, om de ville delta. Därefter lämnade vi ett brev (bilaga II) och hörde sedan av oss ett par dagar senare igen enligt vad vi sagt i brevet och vi kunde boka datum för intervju.

Intervjuerna genomfördes med bandspelare då deltagarna godkänt detta. Vi såg två fördelar med detta val, då vi dels kunde koncentrera oss på själva intervjun med våra frågor och på våra informanter. Dels beslutade vi oss för att genomföra intervjuerna så att en intervjuare ensam genomförde två intervjuer i en kommun istället för att vi var två intervjuare vid fyra olika intervjutillfällen. Vi grundade vårt beslut på att eftersom vi fått tillåtelse att använda bandspelare skulle vi kunna både fokusera på våra semistrukturerade frågor och svaren som deltagarna gav. Ibland ställde vi en följdfråga men vi fann att våra frågor fungerade och att tiden som avsatts för intervjun räckte. Enligt May (2001) kan det vara både fördelar och nackdelar med att använda bandspelare. Nackdelar är enligt May att intervjupersonen kan bli hämmad av att intervjun spelas in. En annan nackdel är att utskriften av intervjun tar lång tid. Fördelar är enligt May att intervjuaren kan koncentrera sig på samtalet under intervjun och som intervjuare är det då lättare att tolka den intervjuades kroppsspråk och svar. Det kan vara distraherande att anteckna under intervjun eftersom det är lätt att missa viktiga svar. May anser också att bandinspelningar kan var en garanti för att det är intervjupersonens svar som anges och intervjuarens ersättningar för svaren. Vår största vinst med att använda

bandinspelning var, att vi delade upp intervjuerna emellan oss efter kommun. Detta sparade mycket tid då kommunerna har långa avstånd mellan varandra och vi sparade även tiden som går åt till att genomföra intervjuerna.

4.5 Bearbetning

Vi bearbetade de intervjuer vi genomfört genom att skriva ned vad vi hörde från bandinspelningen. Enligt Patel och Davidsson (2011) går det att kvalitativt bearbeta och analysera en bandinspelning genom att skriva ut det som sägs, så vi får en text att arbeta med. Vi valde att göra på detta sätt, men vi tog inte med pauser, suckanden eller liknande eftersom det skulle ta för mycket tid i anspråk att skriva allt som hördes på banduppspelningen. Vår avsikt var inte att exakt skriva ned hur de hade svarat på frågan, men att få med deras känslostämning och vad de svarat på frågan. Vi använde oss då av meningskoncentrering som enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär att intervjupersonens yttranden dras samman till kortare formuleringar. Konsekvenserna för intervjuandet blir då enligt Kvale och Brinkmann att erhålla beskrivningar av fenomen som undersökts och att beskrivningarna blir rika och nyanserade. Om meningskoncentreringen är fenomenologiskt baserad är detta ytterst viktigt. Vi har inspirerats av en fenomenologisk ansats och för oss var det viktigt att informanternas svar och beskrivningar från deras vardagsvärld var rika och nyanserade. Vi delgav varandra det skriftliga underlaget på varje intervju och bearbetade sedan intervjusvaren utifrån de områden av begrepp som utgjorde vårt underlag för intervjufrågorna (bilaga III) till ett resultat och därefter en analys. Efter det skrev vi ner resultatet på intervjun och i vårt resultat lade vi in vissa svar som våra informanter sa som citat, eftersom vi upplevde de svaren extra intressanta för vårt resultat och vår analys. Enligt Patel och Davidsson (2011) är en kvalitativ bearbetning av intervjusvaren ofta en text med citat från informanterna som varvas med egna tolkningar och kommentarer. Därefter analyserade och tolkade vi våra intervjusvar och diskuterade vad vi själva upptäckt för likheter och skillnader i informanternas svar.

4.6 Tillförlitlighet

Det som vi fann passa vårt arbete bäst var den kvalitativa intervjun och viktigt i detta var att se till reliabiliteten och validiteten, när vi fick vårt resultat och vår analys. Validitet är att vi undersöker det som är vår avsikt att undersöka (Bell, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009) och till vår hjälp i detta var vår plan i examensarbetet. Syftet med planen var att strukturera upp och få syn på vad det var vi skulle undersöka samt på vilket sätt och vad vi valde bort, och varför. Reliabilitet eller tillförlitlighet innebär att mätningarna är korrekt gjorda (Bell, 2006). Enligt Wallén (1996) är huvuddragen i undersökningen att den ska vara empiriskt prövbar, där uppskattningar och bedömningar ska ersättas med mätningar. Detta såg vi inte som möjligt med den forskning vi bedrev som byggde på tankar, yttranden och tolkningar. Vi utgick ifrån att människor har en förförståelse som under processens gång bildar ny förståelse och där forskningen är inriktad på tolkning av den upplevande och handlande individen, trots att den är beroende av kulturgemenskap för kommunikation och tolkning (Wallén, 1996).

Vi är medvetna om att om vi hade haft andra informanter kunde resultatet i vår undersökning blivit annorlunda. Vi har fem informanter, vilket inte är en så stor undersökningsgrupp, därför är vårt resultat en undersökning av deras synsätt och kunskap kring vårt syfte och problemformulering. Validitet är enligt Bell (2006) och Kvale och Brinkmann (2009) att vi undersöker det vi avser att undersöka, vilket vi upplevde att vi gjorde med hjälp av våra intervjufrågor.

Blev det ett likvärdigt sätt när vi genomförde våra intervjuer var för sig? Nej säkert inte då vår personlighet och ”intervjustil” spelar in. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) måste

intervjuaren besluta om vad hon ska fråga om och hur. Författarna anser också att intervjuaren måste fatta beslut om vilka svar som ska följas upp och tolkas. I och med att våra frågor var semistrukturerade och att möjligheten fanns att göra banduppspelning så många gånger som vi ville för att höra vad som sades i intervjuerna, tyckte vi att vi fick med själva kärnan av vad vi ville få fram genom vårt val av metod.

Vi var också medvetna om att vår undersökning bygger på våra egna tolkningar och erfarenheter inom området. Kvale och Brinkmann (2009) anser att som uttolkare av en text görs vissa antaganden som delvis bestämmer hur analysen ser ut. I arbetet med resultat och analys upplevde vi att det var lättare att tolka och analysera svaren från de intervjuer som vi själva hade utfört. Därför upplevde vi det viktigt att diskutera vår analys med varandra för att våra tolkningar skulle bli så lika som möjligt.

4.7 Etik

I vårt examensarbete har det varit vår avsikt att både enligt Bell (2006) och Vetenskapsrådet (2002) uppfylla kraven på information, konfedentialitet, nyttjande och samtycke. I studien har vi valt att intervjua två specialpedagoger respektive tre pedagoger. De var yrkesverksamma i tre olika verksamheter. Inför våra intervjuer tog vi kontakt med alla informanterna och frågade om de kunde medverka i en intervju i vårt examensarbete. Vi informerade om syftet med vårt arbete och villkoren för informanternas medverkan. De informerades också om att det var frivilligt att delta**.** Enligt Vetenskapsrådet (2002) är informationskravet att forskaren ska informera om deltagarnas uppgift i undersökningen och villkor för deras deltagande. De ska också informeras om att det är frivilligt att delta. När detta var gjort gav informanterna oss sitt samtycke till att vara delaktiga i vårt examensarbete. Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska informanterna ge sitt samtycke till att delta i undersökningen. Patel och Davidsson (2011) anser att informationskravet handlar om att informera de berörda om forskningens syfte. Författarna menar att samtyckeskravet handlar om att deltagarna i undersökningen har rätt att bestämma över sin medverkan. Vi bokade intervjutider med informanterna där de kunde ge oss sina kunskaper och reflektioner i ämnet och det var naturligtvis frivilligt för informanterna att besvara frågorna. Kände de att de inte hade något svar på en fråga behövde de inte svara på den.

Kvale och Brinkmann (2009) anser att konfedentialitet betyder att deltagarna inte kommer att identifieras i arbetet och privata data kommer inte att avslöjas. Författarna hävdar att intervjuarna ska skydda intervjupersonernas privata integritet. Vår avsikt i vårt arbete har varit att skydda våra intervjupersoners identitet och vi har sett över arbetet för att ta bort sådant som kan röja deras identitet. Grundläggande etik enligt Vetenskapsrådet (2002) är att varken integritet eller undersökningen på något sätt ska åstadkomma skada eller annat negativt åsamkande. Det får inte vara risk för detta. Enligt Vetenskapsrådet (2002) är det bara vi som har gjort undersökningen som ska ha möjlighet att ta del av bandinspelningar och intervjuutskrifter. Det har bara varit vi som har haft tillgång till dessa under arbetets gång och när arbetet är slutfört kommer vi att förstöra våra bandinspelningar.

Enligt Vetenskapsrådets (2002) nyttjandekrav får uppgifter som vi samlat in om enskilda personer bara användas för studiens ändamål. Det vi har samlat in kring de enskilda personerna har vi avidentifierat i vår undersökning och det är bara vi som har tillgång till de enskilda personernas uppgifter.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Under resultat och analys har vi redovisat resultatet av våra intervjuer med en åtföljande analys under varje avsnitt. Vi inleder med resultat av informanterna och deras verksamhet de arbetar i, där vi ger dem en påhittad identitet i texten för att det ska gå att urskilja deras svar. Vi har också valt att kalla verksamheten där barn med autismspektrumstörning finns för autismverksamheten, som egentligen heter något annat. Därefter går vi in på deras syn på barnet och kunskap. Rubriker som vi har använt i den följande resultat-och analysdelen är inkludering, delaktighet, undervisning i klassrum på individnivå, undervisning i klassrum på gruppnivå, stöd på organisationsnivå och samarbete med personer utanför skolan.

5.1 Informanter och verksamheter

Pedagogerna i autismverksamheten för grundskoleelever i kommun A: Pia och Lotta
Specialpedagog i kommun A: Eva
Pedagog i kommun B: Karin
Specialpedagog i kommun B: Stina
Intervjuare: I

Pedagoger i kommun A
Pedagog Pia har 1-7 lärarutbildning och arbetade som klasslärare i alla åldrar inom sin inriktning, men mest inom lågstadiet. I en annan och nuvarande autismverksamhet har hon varit i sammanlagt nio år nu.

Pedagog Lotta har utbildning som fritidspedagog, lärare och specialpedagog och även arbetat i dessa yrken. Hon har arbetat med elever med olika diagnoser sedan 1994. Elevernas ålder har varit mellan 7-15 år.

Specialpedagog, kommun A
Specialpedagog Eva utbildade sig till förskollärare och jobbade sedan som det ett antal år. Efter det blev hon områdeschef med sex stycken olika enheter varav en riktade sig till muslimska barn. Ett jobb på habiliteringen för barn och ungdomar för landstinget följde sen. Yrkesbenämningen var då förskolekonsulent men hon arbetade även mot yngre åldrar i skolan. Eva specialiserade sig inom området; Downs syndrom och autismspektrumstörning, där hon bl.a. handledde arbetslag och lärde ut teckenspråk. Hon fick sedan förmånen att gå väldigt mycket kurser och utbilda sig till specialpedagog. Eva var sedan med och startade upp en verksamhet för barn med autismspektrumstörning och arbetade där ett par år, därefter blev det jobbet hon har nu, specialpedagog i ett pedagogiskt resurscentrum samt på särskolan. Eva arbetar b.la. med samordning av insatserna för kommunens habiliteringsbarn, samt arbetar med barn/elever med autismspektrumstörning, utför barn/gruppobservationer, har pedagogisk konsultation och handledning till pedagoger och hjälper även till att upprätta åtgärdsprogram samt samarbetar med föräldrar. Eva fungerar även som kontaktperson till kommunens verksamhet för barn med autismspektrumstörning.

Pedagog, kommun B
Pedagog Karin som har en 1-7 lärarutbildning, har arbetat som klasslärare i sju år och har arbetat mest inom de lägre årskurserna i grundskolan och nu är det fjärde året hon arbetar i årskurs ett. Hösten 2012 började hon på denna skola som hon arbetar nu och tidigare arbetade hon på en annan skola i samma kommun. I den klassen hon arbetar nu har hon femton elever och det är en årskurs ett och det arbetar även en assistent eftersom det finns en elev i behov av särskilt stöd i klassen. På den tidigare skolan arbetade hon i en årskurs ett-två och hade tjugotvå barn varav en elev hade en autismspektrumstörning.

Specialpedagog, kommun B
Specialpedagog Stina är utbildad förskollärare, gymnasielärare och specialpedagog och har arbetat inom alla yrkeskategorierna varierande antal år. Som specialpedagog har hon arbetat i tio år. I sitt uppdrag som specialpedagog arbetar hon från förskolan till årskurs fem. På förskolan arbetar hon med observationer av barn, handledning och specifikt med barn, men hon upplever att det mesta stödet på förskolan är från talpedagogen eftersom det mesta stödet på förskolan rör den språkliga utvecklingen. På skolan upplever hon att det mesta stödet handlar om att arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter eller matematiksvårigheter. Det finns också möjlighet för pedagogerna på skolan att få handledning, men hon upplever att det inte finns något större intresse av det utan att pedagogerna är mest intresserade av att det är eleven som behöver stödet.

Autismverksamhet i kommun A
Autismverksamheten är lokalintegrerad på en 6-9 skola, efter en nyligen gjord omorganisering då den förut var lokalintegrerad i en F-9 verksamhet. Den kommunala verksamheten är anpassad för elever med autismspektrumstörning som har diagnos eller är under utredning och för barn mellan 7 år och 15 år. Barnen kommer från den egna eller närliggande kommuner. Lokal-och resursmässigt så har verksamheten som den är organiserad i dag plats för åtta elever. De har inte haft någon elev från lågstadiet och pedagogerna tror bägge att det kan vara så att det oftast fungerar i det stadiet då och att det ibland går några år i skolan innan eleven kommer till autismverksamheten. Det finns för närvarande sex elever i åldrarna 10-13 år och många av dem har varit här i flera år. En elev är inskriven i särskolan och går halva tiden i autismverksamheten. Samtliga elever har klasstillhörighet och går i vissa ämnen på lektioner. Vid behov följer resurs med och stöttar, då behovet styr beroende på vad eleven klarar av. Det är nära för eleverna när de går mellan autismverksamheten och att vara med i sin klass i de olika ämnena som de kan vara med på.

Specialpedagogisk verksamhet i kommun A
I kommun A finns ett pedagogiskt resursteam som skolorna i kommunen från förskola till gymnasienivå, kan kontakta om de behöver olika specialistkompetens angående barn i behov av särskilt stöd. Resursteamet består av en utvecklingsledare, en kvalitetsutvecklare, IT-ansvariga pedagoger, matematikutvecklare, språk, läs- och skrivutvecklare, talpedagog och specialpedagoger.

Grundskola i kommun B
Grundskolan är en enhet med elever från förskoleklass till årskurs fem. Skolan är uppdelad i två arbetslag där det ena arbetslaget har elever från förskoleklass till årskurs två och det andra arbetslaget har elever från årskurs tre till årskurs fem. I området finns också en förskola med två avdelningar som tillsammans har cirka sextio barn. Specialpedagogen i området arbetar både mot förskola och skola och arbetar halvtid som specialpedagog. Pedagogen har arbetat som klasslärare i den ena 1-2:an och hade då en elev med autismspektrumstörning i klassen. I denna skola har varje klass en resurs som tillhör klassen, med tillgång till två pedagoger. Resurspersonernas utbildning är antingen förskollärare, fritidspedagog, fritidsledare eller barnskötare.

5.2 Pedagogernas syn på barn och kunskap
Alla pedagogerna anser att det är viktigt att se eleven som en egen individ och möta eleven där den är i sin kunskapsutveckling. Karin tycker det är viktigt med beröm och att uppmuntra och lyfta eleverna så de kommer framåt i sin utveckling. Stina anser att många barn inte tror att de kan men att de kan när de får stöd och vägledning. Hon anser att mycket handlar om

barnets självbild. Vissa barn mår bra av att lämna sin klass och vill gärna gå iväg för undervisning enskilt eller i mindre grupp medan andra inte vill lämna sin klass.

> Stina: Man får fundera över vad mår barnet bäst av och när kommer det att lära sig mest.

Pia och Lotta anser att det är viktigt att ta hänsyn till den enskilde elevens förmåga, utveckling, behov och intressen, som de upplever att de gör i autismverksamheten. De har ofta fått höra av föräldrar till barnet med autismspektrumstörning att det oftast inte har fungerat i skolan innan**.** Både de och Eva anser att eleven bör lära sig kunskaper och färdigheter som är nödvändiga i ett livsperspektiv, att praktiska ämnen är lika viktiga som teoretiska ämnen. Förmåga till socialt samspel och hur andra människor ska bemötas är andra områden som bör arbetas med anser Eva, Pia och Lotta. Andra prioriterade mål är enligt Pia och Lotta en inbjudande lärandemiljö och att tydliggöra omvärlden så den är mer förutsägbar för eleverna och att pedagogerna har ett gemensamt förhållningssätt till eleverna. Både Pia, Lotta och Eva anser att det är viktigt att eleverna blir så självständiga som möjligt.

Analys

Enligt Vygotskij (1999) är en förutsättning för lärande interaktionen mellan utveckling och undervisning. Vi upplever att pedagogerna i kommun B anser att detta är viktigt genom att de sätter eleven i centrum. De talar om att se eleven som en egen individ, bygga dess självkänsla och möta den där den är i sin kunskapsutveckling och anpassa stöd så att det passar eleven. Vygotskij (1999) anser att instinkten är en kraft som är den mäktigaste kraften till handling och i barndomen visar sig instinkterna i form av intressen och intresset är den naturliga drivkraften i barnets beteende. Pedagogerna i kommun A tar fasta på detta och betonar intressets betydelse. De ser också eleven i ett vidare perspektiv, efter skoltiden och menar att det är viktigt att även ta hänsyn till den enskilde elevens förmåga, utveckling, behov och intressen. Att ge kunskaper och färdigheter som är nödvändiga i ett livsperspektiv, där praktiska ämnen är lika viktiga som teoretiska. Deras syfte är att tydliggöra omvärlden så den blir mer förutsägbar och att eleverna blir så självständiga som möjligt. Vygotskij (1999) anser att pedagogen måste förstå samhällets betydelse för lärande och vara en länk mellan lärandet i skolan och vardagslivet, vilket pedagogerna i kommun A också anser. Att informanterna svarar olika på frågan anser vi beror på att det är olika verksamheter som informanterna jobbar i, med olika behov och förutsättningar i de olika organisationsformerna.

5.3 Inkludering

Pia och Lotta strävar efter inkludering så långt det är möjligt med hänsyn till eleven och resurser.

> Lotta: Vi skräddarsyr efter de resurser vi har. En del elever är nästan helt i klass, andra är i klass väldigt lite beroende på individ och ämne. Hade vi haft mer resurser hade vi följt med mer ut i klasserna.

Stina anser att det inte fungerar så bra med inkludering eftersom pedagogerna har önskemål om att elever med problematik, både socioemotionellt och intellektuellt ska plockas ut från gruppen och få stöd någon annanstans. Steget är långt till full inkludering, menar hon.

> Stina: Ska man inkluderas tycker jag inte att man ska ha en speciell anvisad hörna utan man ska inkluderas i den vardagen som finns och inte skapa ett rum i rummet, för även då blir man exkluderad för då blir det ju en persons arbetsställe.

Karin tänker att inkludering är att alla ska få vara med och ingen ska få känna sig utanför. Hon ställer sig frågan om det alltid är bäst med inkludering då ibland när elever går iväg och

får undervisning i svenska som andraspråk eller särskilt stöd av specialpedagog så verkar de trivas med det och andra barn kan också uttrycka att de vill gå ”iväg” på undervisning. Eva anser att kunskap ger en bättre förståelse, men betonar att om inte pedagogen verkligen känner och handlar efter att inkludera, spelar det ingen roll hur mycket kurser eller hur mycket information hon/han får. Hon menar också att inkludering inte är att det är ”lika för alla” utan just olika. Det gäller att utgå efter barnets behov och förutsättningar och anpassa därefter. Att alla i klassrummet vet och har förståelse för att alla är olika och behöver olika saker vid olika tillfällen. Det finns olika sätt att ta till sig kunskap, och inte bara att jobba efter böcker. En bra inkludering är enligt Stina, att möta eleven där de är och att man som pedagog har skapat den bästa miljön och har anpassat material, läxor och undervisning. Karin ser också att anpassning efter barnets förmåga som viktigt, men ser att där barnen visar sig trivas i den situationen de är, och där de fungerar både socialt och kunskapsmässigt är en fungerande inkludering. Pia, Lotta och Eva ser inkludering som att ibland jobbar eleverna i större grupp, ibland i mindre eller enskilt på olika sätt, beroende på vad syftet är att barnet ska lära in. De tar avstånd från assistenttanken och ser som pedagogens viktiga uppgift att stötta där det finns svårigheter. Eva, Pia och Lotta ser det som viktigt att utveckla barnets självständighet, med målet att de ska klara så mycket som möjligt själva.

Fördelar för elev med autismspektrumstörning att vara inkluderad i klassrummet är enligt Karin att få vara ”vanlig” att gå i en ”vanlig” klass, och då ha möjlighet att utvecklas mer. Enligt henne känns som om de andra barnen blir draghjälp och det blir en positiv utveckling av det för barnet med autismspektrumstörning. Pia och Lotta hävdar att barn lära sig genom att titta på andra, så det här med positiva förebilder är oerhört viktigt, att de får vistas i en social miljö där de får vara med andra i sin ålder. Måluppfyllelsen blir också bättre, när de kan vara med i klass och inte har undervisningen i autismverksamheten, då varje lärare är specialist i sitt ämne och lärarna i autismverksamheten inte är ämneslärare, menar de. Att Stina menar att det beror på hur stort och utpräglat draget med autism är hos eleven, men att det handlar om att känna sig delaktig, att känna att man tillhör och inte vara utanför. Eva anser också att det är att vara delaktig, att ha en tillhörighet till sin klass och sina klasskompisar, men att det är delaktighet från individens eget perspektiv som är det viktiga.

Att det för gruppen också kan innebära fördelar att ha en elev med autismspektrumstörning inkluderad i klassrummet, är såväl Pia, Lotta, Eva och Stina överens om då gruppen kan få förståelse att vi alla är olika. Karin menar att barnen kanske tar sitt ansvar och hjälper barnet både kunskapsmässigt och socialt. Eva tar också upp att barnen i skolan förhoppningsvis lär sig ett bra bemötande som en inkludering av t.ex. ett barn som har autismspektrumstörning kan ge möjlighet till.

> Eva: Kunskap och respekt för de som är annorlunda tar bort rädslor. Du ska ut i samhället sen och möta alla människor och inte vara diskriminerande - du behöver beredskap för vuxenlivet!

Om det finns nackdelar för eleven eller gruppen med att ha en elev med autismspektrumstörning inkluderad i klassrummet, så kan Karin se att barnet självt kan känna sig utanför om den inte förstår både vad gäller kunskap eller i sociala sammanhang. Eva, Pia och Lotta ser faran i där det finns okunskap och att barnet inte får rätt bemötande, medan Stina tar upp att de många kontakter och relationer under en dag kan bli för många för eleven med autismspektrumstörning. Nackdelar för gruppen anser Stina att det kan bli att för mycket fokus läggs på den här elevens problematik, att då inte läraren hinner lägga energi på de barnen i klassen som är duktiga och behöver komma vidare på annat sätt. Eva däremot anser att det bara finns vinster under förutsättning att det finns kunskap och rätt förhållningssätt. Pia, Lotta och Karin ser det som nackdel att eleven med autismspektrumstörning kan störa

gruppen med om den får reaktioner som t ex gör ljud ifrån sig, får ett utbrott eller vad det nu kan vara.

Analys

Stina menar att det inte fungerar så bra med inkludering eftersom pedagogerna vill att eleven som behöver stöd ska plockas ut och få stöd någon annanstans. Är det så att specialpedagogen egentligen velat arbeta på ett annat sätt men fogar sig efter pedagogernas önskemål? Specialpedagogen skall (Utbildningsplanen, 2007) leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna bemöta behoven hos alla barn. Karin är fundersam om inkludering alltid är bäst, då en del elever verkar trivas och uttrycker att de vill ”gå iväg och ha stödundervisning”. Detta väcker funderingar hos oss. Vet eleverna om något annat sätt att få stödundervisning och därmed inte vet vad som finns att välja mellan? Det finns också forskning som visar enligt Nygren (2008) att det kan vara såväl inkluderande som exkluderande lösningar, som enligt en studie om skolsituation för barn med rörelsehinder, som upplevs positivt eller negativt beroende av situationen. En positiv upplevelse var om de uttryckta behoven uppfattades och tillgodosågs inom skolorganisationen, och inte nödvändigtvis om lösningen var särskiljande eller sammanbindande.

Pia och Lotta strävar efter full inkludering och inkluderar på ”omvänt sätt” då eleverna utgår från en autismverksamhet och går in i klass, när bedömningen har gjorts att eleven klarar av det och får ut något av det. Vad ligger bakom valet man gjort i kommun A, att ha upprättat en autismverksamhet? Barn med autismspektrumstörning behöver en autismvänlig miljö som är lugn, tydlig, förutsägbar och fri från oplanerade störningar, enligt socialstyrelsen (2010a). I stället för att eleverna med autismspektrumstörning är i klass hela tiden och har anpassningar, så har eleverna möjlighet att göra tvärtom, att vara i en lugnare miljö och gå in i klass där de lektioner där det fungerar. Holmqvist (1995) hävdar att barn med autismspektrumstörning gynnas av att integreras i grundskolan, men att det krävs att skolgången anpassas efter barnets behov. Axeheim (1999) anser att barn med autismspektrumstörning behöver sina egna grupper, eftersom deras behov aldrig tillgodoses i en ordinär skola, där den svage måste anpassa sig efter den starke. Hon hävdar att segregering under förskole-skolåldern är nödvändigt för att möjliggöra integrering under vuxenlivet. För de elever som är mycket i klass kanske det är så att det inte två verksamheter för dem, utan att gränserna suddas ut så att det upplevs som en enhet, en helhet för dem? Eva menar att allt hänger på pedagogen hur de känner för inkludering och hur de handlar därefter. Eva menar också att inkludering inte är att det är ”lika för alla” utan just olika. Vi ser detta som att pedagogerna i skolan efterfrågar mer kunskap om funktionsnedsättningar. Socialstyrelsen (2010a) tar upp hur viktigt det är att personal som arbetar med barn med funktionsnedsättningar, har ett nyfiket förhållningssätt med en vilja att förstå hur barnet tänker. Att det ofta finns förklaringar till barnets annorlunda sätt att tänka, tolka och förstå information, samt bemöter det med respekt och kunskap, vilket har avgörande betydelse för alla barns utveckling. En annan viktig förutsättning för lärande är att eleven har tillgång till ett socialt sammanhang i t.ex. sin grupp eller klass, där det finns möjligheter till att kommunicera. Att kommunicera både genom att samtala men också genom att använda icke verbal kommunikation som ansiktsuttryck, gester m.m. samt att leka, förhandla, kompromissa, att kunna ta andras perspektiv. Sturaeus och Tufvesson (2009) menar att olikheter är något positivt och grunden för ett positivt socialt klimat, där alla ses som personer med utvecklingsmöjligheter, vilket i sin tur har avgörande betydelse för acceptans och delaktighet.

Eva, Pia och Lotta tar avstånd från assistenttanken och ser som pedagogens viktiga uppgift att stötta där det finns svårigheter och ser det som viktigt att utveckla barnets självständighet,

med målet att de ska klara så mycket som möjligt själva. Enligt Axeheim (1999) ställs stora krav på den som ska undervisa barn med autismspektrumstörning för att undervisningen ska bli framgångsrik. Det krävs kunskaper om funktionsnedsättningen, utveckling, miljöanpassning, strukturer, ett extra stödjande undervisningsupplägg samt tillrättaläggande av kommunikation. Målet är, menar Axeheim (1999) att bidra till elevens självständighet, att ta makten över sitt liv och bli en aktör istället för en passiv mottagare. Karin ser däremot positivt på att ha en assistent där hon anser det finns ett behov av det, något som Axeheim (1999) också stödjer i att det bör finnas tillgång till personlig assistent för barnet vid behov. Utifrån pedagogens synvinkel ser vi att pedagogen behöver en extra resurs, för att klara en hel klass där varje barn har individuella behov och förutsättningar och utgår alltså från sin situation som pedagog att klara sitt uppdrag. Informanterna i kommun A ser ur barnets synvinkel vilken hjälp som är att föredra för just barnet med autismspektrumstörning, och visar dels deras olika roller i olika verksamheter, men också synsättet för vem olika anpassningar görs och vad som är målet med dem. Tideman et al. (2004) tror på specialpedagogrollen att bidra till förståelse genom fortbildning att se ur det ”avvikande” barnets synvinkel och förändra värderingar och synsätt samt utveckla skolmiljön.

En bra inkludering är enligt Stina och Karin att möta eleven där den är, att se var den fungerar och att en anpassning måste ske om det inte fungerar. Karin tänker också att inkludering är att alla ska få vara med och ingen ska få känna sig utanför. Både elever och föräldrar understryker enligt Nygren (2008) vikten av individualisering och flexibilitet för att hitta optimala lösningar, men också att skolan, elever, skolpersonal och föräldrar gemensamt diskuterar och utvecklar elevens undervisning och eventuella anpassningar. Stina tycker inte att man ska skapa ett rum i rummet, så det blir en speciell anvisad hörna, utan man ska inkluderas i den vardagen som finns annars anser hon att man ändå är exkluderad. Det anser inte Eva, Pia och Lotta då de förordar små rum på olika sätt, där det går att jobba allt från ”en-till-en” undervisning till en mindre grupp. För elever med autismspektrumstörning är det troligt att man fungerar bra om man får ”en-till-en”-undervisning och har möjlighet att få sin undervisning i mindre rum. Det fungerar sämre vid undervisning i stor grupp eller vid grupparbete med många sociala kontakter och barn med autismspektrumstörning gynnas av att ha en pedagog nära till hands då det ökar möjligheterna till lärande, speciellt vid grupparbete (Tufvesson, 2007).

Fördelar för elev med autismspektrumstörning att vara inkluderad i klassrummet är enligt informanterna att eleverna får känna tillhörighet till sin klass, vara delaktiga och lära sig av andra och utvecklas av det. Pia och Lotta säger att man lär sig genom att titta, lyssna på andra och vara bland människor. Vi ser att informanterna har en likartad syn på fördelarna för gruppen att ha en elev med autismspektrumstörning inkluderad i klassrummet. Eleverna får då en chans till att få förståelse för olikheter och kunna ge ett bra bemötande, som förbereder dem på ett liv i samhället. Enligt SOU (1999:63) samt Egelund et al. (2006) är olikheter en tillgång som berikar skolan. Om det finns nackdelar för eleven eller gruppen med att ha en elev med autismspektrumstörning inkluderad i klassrummet, så anser informanterna att det finns en fara i det, om inte rätt bemötande ges. Stina menar även att det kan bli för många relationer och kontakter för eleven med autismspektrumstörning som inverkar negativt på denne. Nackdelar för gruppen, anser Stina att det kan bli att för mycket fokus läggs på den här elevens problematik, att då inte läraren hinner lägga energi på de barnen i klassen som är duktiga och behöver komma vidare på annat sätt. För de skolor som ser skolans uppdrag att i första hand uppnå kunskapsmålen och den teoretiska kunskapen ligger till grund i undervisningen, så sker grupperingar främst utifrån intellektuella förmågor (Tideman et al., 2004). Pia, Lotta och Karin ser det som nackdel att eleven med autismspektrumstörning kan

störa gruppen med om den får reaktioner som t ex gör ljud ifrån sig, får ett utbrott eller vad det nu kan vara. Eva ser dock bara vinster för gruppen att en elev med autismspektrumstörning är inkluderad i klassen under förutsättning att eleven bemöts rätt.

5.4 Delaktighet

Karin har inte något svar på hur hon ser på delaktighet för barn med autismspektrumstörning i skolan eftersom hon har upplevt det som att eleven med autismspektrumstörning inte kan driva något eller själv säga hur den vill ha det. Stina menar att hon tror att de har lika liten delaktighet som andra elever.

> I: Hur menar du då?
>
> Stina: Att elevernas delaktighet i sin vardag varierar från pedagog till pedagog, hur trygg du är i dig själv och i ditt uppdrag som pedagog och du kan fråga eleverna hur de tänker och man spelar utifrån elevernas synpunkter, men många gånger har man en tanke med sig som pedagog. Vi tittar på våra läroplaner, vårt uppdrag i de olika ämnen, vilka ord eleverna ska ha kännedom om och ha lärt sig när kursen är slut, så jag hoppas de har samma möjlighet till det lilla inflytande som de andra eleverna har.

Pia, Lotta och Eva anser alla att det inte innebär att alla ska göra samma saker, utan att få vara delaktiga på sina villkor.

> Eva: Jag hör ofta att det inte är rättvist om alla inte gör samma saker. Det argumentet är inte rimligt. Man måste utgå från vad barnet behöver för att fungera.

På frågan hur eleverna är delaktiga i klassrummet, svarar Karin att hon försöker göra alla elever delaktiga i sina mål, vad de ska jobba mot. Ibland frågar hon dem hur vi ska jobba med detta och ibland får de bestämma vad och/eller hur de ska göra inom ett visst område. Ibland får de bestämma vilken ordning de vill göra uppgifter i.

> I: Med vem är de delaktiga?
>
> Karin: De är delaktiga med mig och sina klasskamrater. Sen är det ju mindre grejor som klassens timme- vad ska vi göra då?

Stina ser elevernas delaktighet i klassrummet som ett samspel mellan vuxna och kamrater. Det kan handla om att få sitta var man vill, som är viktigt för barnens trivsel och trygghet, vilken ordning man vill göra uppgifterna samt hur långa pass man vill arbeta.

> Stina: Jag anser fortfarande att det är pedagogen som har det yttersta ansvaret. att man får med det man ska ha med och att elevens utveckling går framåt även om eleven tycker att ”det här vill jag bara göra”.

Pia och Lotta menar att det kan se olika ut, men att klassläraren har en viktig uppgift att se vilka elever som barnet med autismspektrumstörning kan arbeta med, vilken placering i klassrummet som fungerar bra, och att pedagogerna stöttar i att alla är delaktiga. Eva anser att det som pedagog är mycket viktigt att kunna tillrättalägga och ha struktur och ha en vilja, engagemang och kunskap om autismspektrumstörning. För att öka barns med autismspektrumstörning delaktighet i socialt samspel, så att ett fungerande samspel ska ske mellan eleverna, tror samtliga informanter att pedagogen har en viktig roll både som förebild och som kan göra samspel möjligt.

> Eva: Det är också viktigt att barnet får göra sådant som den är bra på, att få lyckas inför andra. Raster och andra fria tider är ofta svåra situationer för barn med autismspektrumstörning då de inte är strukturerade. Ofta säger pedagoger vad barnet *inte* får göra, istället för att säga vad det *får* göra. Vuxna kan visa barnet vad det kan göra.

Pia och Lotta tränar genom att samlas runt ett spel, datorn eller ett naturligt sammanhang som att sitta ned och fika tillsammans där sociala regler ingår som att vänta på sin tur eller att skicka något vidare. Stina tror att små grupper fungerar bäst och att hemmet har en roll i att öka barns med autismspektrumstörning delaktighet i det sociala samspelet.

> Stina: Att det finns en större förståelse även bland föräldrar så att eleverna har en trygghet med sig hemifrån, att det finns barn som reagerar och uttrycker sig på andra sätt - att det är okej.

Analys

Karin har inget svar på hur hon ser på delaktighet för barn med autismspektrumstörning då hon inte upplevt det som eleven med autismspektrumstörning kan driva något eller själv säga hur den vill ha det. Svaret förvånade oss då vi trodde att det skulle komma svar på alla frågor vi ställde. Beror det på hur hon tolkar frågan, och faktiskt inte har något svar på frågan, eller hade vi varit otydliga med vår formulering? Hon svarar dock ändå på sätt och vis med sitt svar att eleven inte kan vara delaktig på grund av sin funktionsnedsättning i den meningen att delaktighet handlar om att själv påverka. Stina menar att de har lika liten delaktighet som andra elever. Hon anser att det handlar om pedagogens roll i sitt uppdrag, att denne utifrån kursplan och läroplan, efter kursens slut, bestämmer vilket sätt innehållet ska läras ut på och att i det har inte eleverna mycket inflytande. Pia, Lotta och Eva anser däremot att det inte innebär att alla ska göra samma saker, utan eleverna ska få vara delaktiga på sina villkor. De pedagogiska verksamheternas fokusering vid att lära och göra saker tillsammans och uppleva ”vi-känsla”, ser pedagogerna i kommun A som stora hinder för barn med autismspektrumstörning. För höga krav i sociala situationer kan resultera i misslyckande och gör att barnen med autismspektrumstörning reagerar med starka känslouttringar som aggressivitet eller självdestruktivitet (Axeheim, 1999).

Hur eleverna är delaktiga i klassrummet, menar både Karin och Stina att det är ett samspel mellan pedagogen och eleverna. Sturaeus och Tufvesson (2009), Ahlberg (2009) och Björklid och Fischbein (1996) ser också elevens lärande som utvecklas i samspel med miljön. Karin försöker göra alla elever delaktiga i sina mål och försöker emellanåt få eleverna att säga hur de vill jobba, att välja område eller i vilken ordning man vill göra uppgifterna. Även Stina tar upp elevens medbestämmande, att de får välja var de vill sitta någonstans i klassrummet och hur långa pass man kan arbeta. Högberg (2004) anser att delaktighet handlar om social tillhörighet och existentiellt sammanhang oberoende av fysiska förutsättningar.

Pia, Lotta och Eva ser pedagogens roll som viktig i svaret på fråga om delaktighet och tar upp pedagogens ansvar att få alla delaktiga, som att sätta samman grupper, se till så att placeringar är bra, finnas till hands. Samtliga informanter ser pedagogen som viktig för att öka barns med autismspektrumstörning delaktighet i socialt samspel, så att ett fungerande samspel ska ske, genom att både vara en förebild och att verka för delaktighet hos alla. Hattie (2009) ser framgångsfaktorer för elevers lärande är att pedagogen både ställer krav, synliggör lärandet, ser vilket steg i utvecklingen som är en elevs nästa steg samtidigt som den här pedagogen är bra på det sociala samspelet. De integrerar även sina ämneskunskaper med sina fördjupade kunskaper om undervisning och lärande. I European Agency for Development in Special Needs Education, Summary report (Meijer, 2003) framkommer att vissa faktorer spelar en avgörande roll för att lyckas med en inkluderande undervisning som bl.a. lärarens förhållningssätt, kunskap, arbetssätt samt tillgång till stöttning både utanför och i skolan. Björck-Åkesson et al. (2006) betonar individens egen upplevelse av involvering i livssituationer, alltså delaktighet. Mohlin (2004) beskriver delaktighet som en individuell egenskap och en samspelsprocess.

5.5 Undervisning i klassrum på individnivå

Individuella anpassningar i den fysiska miljön och hjälpmedel som underlättar för eleven med autismstörning är enligt Eva, grupprum i anslutning till klassrummet så det finns möjlighet till avskildhet eller undervisning i mindre grupp. Hon anser också att det behövs två pedagoger i klassrummet för att kunna möta de individuella behoven. Det är viktigt att pedagogerna skiftas om att stötta eleven med autismspektrumstörning, så att eleven inte blir knuten till en pedagog eftersom det inte är utvecklande för barnet. Målet bör vara att eleven ska bli så självständig som möjligt, därför bör inte eleven bli knuten till en person. Pedagogen bör ta bort vissa saker i klassrummet för att underlätta, tänka på var eleven placeras och att ha struktur i klassrummet är viktigt. Eleverna ska förberedas på vad de ska göra och detta kan pedagogen göra genom att berätta och genom ett visuellt schema. Att strukturera vad som ska läras in är avgörande för barnet, hur många uppgifter och i vilken ordning ska de göras. En medvetenhet hos pedagogen om att se när det är dags för nästa utmaning krävs också för att barnet ska utvecklas. Något som också är bra att använda i undervisningen är dator och andra tekniska hjälpmedel och för att få hjälp med det kan pedagogen och specialpedagogen vända sig till t ex Specialpedagogiska skolmyndigheten, resurscentrum för IT-hjälpmedel eller BUP. Eva anser vidare att det finns generella anpassningar som passar barn med autismliknande tillstånd men pedagogen måste anpassa efter den enskilda individen och som svarar bäst efter dennes behov. Det krävs resurser för att barnet ska kunna utvecklas och det är viktigt att dessa sätts in. Kunnig personal som samverkar med andra för att få tillgång till kunskap, material och annat som är anpassade för barnet är också av betydelse för barnets utveckling. Karin anser att eleven kan behöva sitta avskilt i klassrummet och att det finns ett grupprum i anslutning till klassrummet om eleven behöver gå ifrån. Att det inte finns för mycket saker i klassrummet kan vara bra och att eleven har sin plats med sina saker och att eleven har ett schema för att skapa tydlighet. Andra hjälpmedel som kan vara bra enligt Karin är dator, kanon så pedagogen kan visa film och bilder och även ”plockmaterial” är bra.

> I: Vilka hjälpmedel i klassrummet underlättar för elever med autismspektrumstörning?
>
> Karin: Ja det är väl typ dator. Att man har tillgång till kanon så man kan visa film och man kan ju visa bilder där också. Vad kan det mer finnas? Det kan ju vara bra med plockmaterial.

Stina anser att anpassningar och hjälpmedel för barn med autism är det samma som behövs för att alla elever ska må bra och det är; tydlighet, ramar, framförhållning och bildstöd hur dagen ser ut. Det är viktigt att pedagogen suddar efter hand för att eleverna ska se vad som är gjort och vad som är kvar av dagen. Hon anser att pedagogerna är duktiga att sätta upp bildstöd om hur dagen ser ut men att de brister i att ta bort efter att saker blir gjorda. Om någon elev behöver kan de ha samma bildstöd på bänken som finns gemensamt för alla elever på tavlan för att göra dagen ännu tydligare. En smartboard är också ett hjälpmedel som Stina poängterar för att göra dagen ännu mera tydlig. På en smartboard kan pedagogen förstora upp bilden på det som händer just nu och pedagogen kan förtydliga det som händer om någon inte förstår. Har pedagogen ingen smartboard kan hon använda en whiteboard och sätta upp bilder där. Skillnaden blir då att möjligheten att maila hem det som eleven har gjort under dagen blir svårare. Pia och Lotta anser att deras verksamhet fyller en viktig funktion för eleverna med autismspektrumstörning eftersom eleverna behöver en lugn miljö och att de är ljudkänsliga. När de har varit i klassrummet behöver de komma tillbaka till autismverksamheten för att återhämta sig. Andra prioriterade mål är enligt Pia och Lotta en inbjudande lärandemiljö och att pedagogerna har ett gemensamt förhållningssätt till eleverna. Anpassningar och hjälpmedel i klassrummet som är viktigt är undervisningssättet. Eleverna behöver ett schema och ibland tidshjälpmedel. Pedagogen behöver tänka på att ett hjälpmedel inte behöver vara för alltid, utan kan behövas under en tid för att sedan kunna tas bort. Enligt Pia och Lotta har eleven

med autismspektrumstörning svårare med att göra mer än en sak i taget, att både anteckna och lyssna och därför kan pedagogen fungera som anteckningsstöd.

För att underlätta för eleven med autismspektrumstörning att behålla sin motivation och koncentration anser de flesta pedagogerna att det är bra att inte ha för långa pass, att vara lyhörd för hur länge eleven orkar arbeta med uppgiften. Stina tycker att pedagogen ska arbeta med något som intresserar eleven för att öka koncentration och motivation och väva in det i samtliga ämnen:

> Stina: Är eleven intresserad av bilar, ha matten på parkeringen och titta på hur många röda, grå och blå bilar där är. Gör sen stapeldiagram av det. Använd vardagen så du fångar upp intresset.

Hon anser också att pedagogen får läsa av från dag till dag och från situation till situation hur lång tid eleven kan fokusera på uppgiften. Karin anser att det kan vara bra med möjlighet till spel och lek mellan olika pass för att eleven ska orka och tycker att det är bra att ha tillgång till en assistent. Eva poängterar också vikten av att eleven får paus. Andra saker som hon tycker är bra för koncentration och motivation är struktur med bilder eller schema, att pedagogen är lyhörd för hur länge eleven orkar och att pedagogen är medveten om andra saker som eleven kan behöva. Att tänka på att visa allt med bilder, mer än vad lärare ofta gör.

> Eva: Struktur för en del lärare tycker det är struktur med schema, men det behövs mycket mer. När barnet jobbar t ex i matte så måste det var strukturerat vad som ska göras, hur länge, med vem, när och vad gör du sen – vad förväntar du av mig, det måste de ha svar på.

Pia och Lotta anser att pedagogen måste ha kunskapen om funktionshindret och den enskilda eleven för att underlätta för eleven att behålla sin koncentration och motivation.

För att elever med autismspektrumstörning ska ha den bästa förutsättningen för att nå målen i läroplanen och för att öka deras lärande anser Eva och Stina att pedagogen bör utgå från elevens intressen och varva in det i undervisningen. Eva anser att barnen kan behöva gå ut i olika miljöer för att använda det som de lärt sig i en ny miljö. Det är bra att leda in dem på att arbeta med dator som är ett bra hjälpmedel. Att bygga på det positiva är också viktigt anser hon. I lärandemiljön behöver eleverna också träna på det sociala samspelet med andra så att pedagogen inte glömmer bort det och endast tänker på kunskapsinlärning. Stina anser att pedagogen ska möta eleven där den är, men vi kan inte hjälpa och garantera att eleven når målen i läroplanen, men det är det vi kämpar för. Stina har tidigare varit för belöningssystem, men har nu läst en rapport hur förkastligt det är utan att det är den inre motivationen pedagogen måste hitta. Hur pedagogen hittar den har hon inget svar på. Karin anser att rektors förståelse för situationen i klassrummet har stor betydelse för om eleven når målen i läroplanen. Assistent till eleven med autismspektrumstörning är det viktigaste eftersom det är näst intill omöjligt att klara situationen i klassrummet själv när det finns en elev med autismspektrumstörning i klassrummet. För att öka lärandet behöver pedagogen anpassa sig så mycket som möjligt till eleven och ha koll på hans/hennes förutsättningar och känna till problematiken. Det är också viktigt att bygga på deras kunskaper och ta det i den takt som fungerar för eleven.

> Karin: Det går ju inte att forcera för då tappar man ju dem, de måste få ta det i sin nivå och takt.

Pia och Lotta anser också att pedagogerna måste utgå från varje elev. De anser att det är viktigt att anpassa ämnet för just den eleven. Den visuella kanalen är bra att använda t ex titta

på film och inte bara sitta och läsa i en bok. För att öka deras lärande är det bra att träna samma moment i många olika situationer och i så många olika miljöer som möjligt.

> Lotta: Det är bra om de hemma tar med barnet och så blir det naturlig träning för barnet med autismspektrumstörning.

Eva betonar att det inte finns *en* metod eller hjälpmedel som ”fixar allt”.

> Eva: Det gäller att anpassa den pedagogiska verksamheten efter de människor som finns där, att se vad som fungerar med pedagoger i just *den* verksamheten och för *det* barnet.

Analys

Andersson (1986) menar att Bronfenbrenner anser att individens biologiska förutsättningar är lika viktiga som de miljömässiga förutsättningarna för individens utveckling och framförallt samspelet mellan dessa. Han hävdar att det ligger en betoning av ömsesidigheten i individ-miljö relationen. Sturaeus och Tufvesson (2009) menar att det på individnivå är elevens förutsättningar för lärande som ska vara i centrum. Enligt Dahlgren (2007) ser elever med autismspektrumstörning ofta delar istället för helhet och detta innebär att barnet har brister i central koherens. De analyserar varje del för sig själv och kan inte använda sammanhanget för att förstå situationen. Enligt Antonovsky (2005) är det viktigt med en känsla av sammanhang för att må bra. I KASAM ingår komponenten begriplighet och syftar på hur individen upplever inre och yttre stimuli. Det är viktigt att stimuli är gripbara och att informationen är sammanhängande, strukturerad och tydlig för att den ska vara begriplig. Hur anser informanterna att vi behöver anpassa för eleven med autismspektrumstörning i klassrummet?

Hjälpmedel som underlättar i klassrummet för elever med autismspektrumstörning är att ha struktur i klassrummet och ta bort saker i klassrummet som kan störa elevens fokus. Enligt Vygotskij (1999) skiljs det på ett antal typer av minne och det är till exempel: auditivt minne, motoriskt minne och sammansatta minne som visuellt-motoriskt och visuellt-auditivt. Informanterna anser att eleven är hjälpt av ett visuellt schema och vid behov ett individuellt schema på bänken. Stina anser att det är samma anpassningar som alla behöver på gruppnivå och inga individuella, möjligtvis ett individuellt bildstöd på bänken. De flesta pedagogerna anser också att eleven behöver tillgång till avskildhet och Eva och Karin hävdar att ett grupprum är bra medan Pia och Lotta menar att autismverksamheten är bra för eleverna att återhämta sig i. Pedagogernas svar visar att eleven med autismspektrumstörning har behov av att kunna gå undan och återhämta sig från klassrummet emellanåt. Att svaren skiljer sig åt beror på att pedagogerna i autismverksamheten har tillgång till sina egna lokaler medan Karin och Eva inte har några speciella lokaler för det ändamålet och ser betydelsen av ett grupprum, gärna i anslutning till klassrummet istället. Det är också bra att vara mer än en i klassrummet anser Eva och Karin. Karin hävdar att det behövs en assistent medan Eva menar att det ska vara två pedagoger som skiftas om att stödja eleven för att eleven inte ska bli beroende av en person. Karin ser antagligen mer ur sin situation i klassrummet, hur svårt det är att räcka till för alla elever och upplever att det är bra med en assistent som tar hand om och ser till att eleven med autismspektrumstörning arbetar och mår bra. Beckman et al. (1998) och Axeheim (1999) menar att det oftast krävs hjälp t.ex. av en personlig assistent. Vi noterar att litteraturen som stödjer detta är över tio år, och att det kan finnas nyare forskning som stödjer andra sätt att organisera, som Eva är inne på med två pedagoger i klassrummet. Hennes synsätt utgår vad som är bäst för eleven utifrån ett längre perspektiv och för att eleven ska bli självständig.

Andra hjälpmedel som är bra för eleven med autismspektrumstörning är enligt pedagogerna dator och andra tekniska hjälpmedel, bildstöd och tidshjälpmedel. Det finns olika metoder för

hur man kan påverka utvecklingen av den sociala och språkliga kommunikationen samt inlärningen vid autismspektrumstörning, däremot finns det inte tillräckligt med forskning för att kunna peka ut den mest effektiva. Mycket av orsaken till det ligger i att det är en stor spridning av graden av funktionsnedsättning och hur det är för varje enskild individ (Socialstyrelsen, 2010a). I undervisningen anser pedagogerna att det är viktigt att anpassa sig och ämnet efter den enskilde eleven och fånga upp dennes intresse i undervisningen. Vygotskij (1999) framhåller att minnet arbetar bäst då det riktas och attraheras av ett intresse och för att det ska bli en bra inlärning måste intresse och minne samordnas. Att intresset är viktigt i undervisningen är pedagogerna eniga om fast de arbetar inom olika verksamheter, vilket tyder på att detta är viktigt i arbetet med eleverna med autismspektrumstörning. Mer som de har samma synsätt kring är att anpassa hur långa pass eleven orkar arbeta och att det finns möjlighet till rast eller annan avkoppling vid behov. Något som pedagogerna också tar upp är att det är viktigt att ha kunskap om funktionsnedsättningen, vilket vi kunde uppleva att klassläraren kände en osäkerhet kring. Hennes svar stämde många gånger väl överens med de andra pedagogerna, men hon poängterade under intervjun ”jag tror att…. Men det är inget jag vet”.

5.6 Undervisning i klassrum på gruppnivå

I bemötandet i klassrummet underlättar tydlighet, struktur och både Pia och Lotta anser att en lugn miljö också underlättar. För att få en lugn miljö kan det vara bra med en genomgång av behovet för övriga klassen för att öka förståelsen.

> Pia: Föräldrarna och eleven med autismspektrumstörning var med på att jag hade en genomgång med klassen vad barnet behövde av dem t ex en lugn miljö. Barnet var inte med vid genomgången. Barnet är väldigt ljudkänsligt så det var viktigt. Barnen i klassen köpte det rakt av, bara man ger dem en förklaring. De gör det om man inte gör det så märkvärdigt.

Eva anser att pedagogen behöver kunskap och hjälpmedel att lägga upp hela dagen och arbetet. Frågor som pedagogen kan fundera över i arbetet med elever med autismspektrumstörningar är vad, hur, med vem och vad ska barnet göra sen. Pia och Lotta menar också att det är viktigt att pedagogen har kunskap om funktionsnedsättningen och om den enskilda eleven. Karin hävdar att det är viktigt att hon är medveten om problematiken och att hon vill och har möjlighet att hantera den, vilket inte alltid är så lätt i en klass med tjugo andra elever, menar hon. Hon anser också att det kan vara svårt med bemötandet från de andra eleverna och hon anser att de kan förstå att eleven är annorlunda men de har svårt att förstå problematiken, därför kan bemötandet ofta bli irriterat från de andra eleverna. Stina framhåller att alla elever mår bra av tydlighet, struktur, bildstöd, startstöd, avslutningsstöd och studiero. Hon poängterar även att lärandemiljön ska vara tydlig, konkret och organiserad med ramar för alla, så mår alla bra och är trygga och har pedagogen det finns det inte behov av extrastöd för eleven med autismspektrumstörning.

För att skapa tydlighet och förutsägbarhet i lärandesituationerna anser Stina att smartboard är ett bra hjälpmedel med många möjligheter, men hon hävdar att pedagogerna inte känner sig trygga med att använda hjälpmedlen fullt ut.

> Stina: Allt hänger på om pedagogen använder hjälpmedel på rätt sätt. Vi har väldigt bra hjälpmedel men inte lika många pedagoger som känner sig trygga med att använda hjälpmedel fullt ut. Detta handlar inte bara om barn med autism utan detta handlar om barn med dyslexi eller matematikproblematik eller vad som helst.

Karin anser att för att vara tydlig med så små elever som ettor ritar hon mycket på tavlan, visar mycket med kroppen vad de ska göra och visar i böckerna var de ska arbeta. Hon

stämmer av hela tiden att alla förstår och rör sig mycket i klassrummet för att se att alla elever är med. För att skapa förutsägbarhet i lärandesituationerna går hon varje dag igenom hur dagen ser ut och under dagen är det mycket rutiner som sker vid ungefär samma tidpunkt varje dag. Pia och Lottas elever har ett individuellt dagsschema för att skapa förutsägbarhet och tydlighet i lärandesituationerna under dagen. Detta anser de har stor betydelse för eleverna och där står också om de ska ha vikarie. Eva poängterar att pedagogen ska bygga på elevens starka sidor och bemöta eleven utefter dennes behov för att skapa förutsägbarhet och tydlighet för den enskilda eleven.

För att barnen i klassen ska få en ökad förståelse för eleven med autismspektrumstörning är det bra om pedagogen får förklara för övriga elever om funktionsstörningen för elevens föräldrar anser Pia, Lotta och Karin. Pia och Lotta menar att de ska få finnas med i gruppen på sina villkor. Stina anser för att öka förståelsen för elever med autismspektrumstörning bör de vara integrerade i gruppen för att andra elever ska få vara med och uppleva det. Detta skapar en naturlighet och självklarhet kring störningen. Eva påstår också att det är viktigt att eleven med autismspektrumstörning får vara med på sina villkor och hon menar även att det är viktigt att pedagogen är säker och trygg i sin roll. För att främja ett klimat i klassrummet där olikhet ses som en tillgång anser Karin att det är viktigt att diskutera mycket att man får vara olika och att alla är lika mycket värda. Det är bra att läsa böcker och titta på film som handlar om detta. Kompissamtal kan också vara bra. Stina hävdar att pedagogen inte ska lyfta olikheter utan att istället lyfta när någon gör något bra och bekräfta det. Hon framhåller att pedagogen bekräftar det beteende hon vill ha och att inte någon bekräftelse är för liten.

Analys

För att må bra och utvecklas anser Antonovsky (2005) Att individen bör ha en känsla av sammanhang vilket han kallar KASAM. Hans förhållningsätt är att världen måste vara begriplig, hanterbar och meningsfull för att människan ska må bra. Andersson (1986) menar att Bronfenbrenner anser att det i skolsituationen bör funderas kring aktiviteters struktur och innehåll, vad de har för effekt på barnets utveckling och om de är meningsfulla och stimulerande. Enligt Autism- och Aspergerförbundet (2009) uppvisar personer med autismspektrumstörning: frånvaro eller begränsad förmåga till ömsesidigt socialt samspel och kommunikation. De har även nedsatt föreställningsförmåga, vilket innebär begränsningar i beteende, fantasi och intresse. Enligt forskningen ovan, hur anser informanterna att det skapas en begriplig, hanterbar och meningsfull undervisning i klassrumsmiljö för eleven med autismspektrumstörning i samspel med övriga?

Alla pedagogerna betonar vikten av att det är tydlighet och struktur i klassrummet. Stina tar det ett steg längre och hon hävdar att om det är tydlighet, struktur, bildstöd, startstöd, studiero och om lärandemiljön är tydlig och konkret och organiserad med ramar för alla finns det inget behov av extrastöd för eleven med autismstörning. Det är också viktigt att det är en lugn miljö för eleven i klassrummet framhåller Pia och Lotta. Alla pedagogerna anser också att det är viktigt som pedagog att ha kunskap och hjälpmedel kring problematiken. Stina menar att hjälpmedel finns men att pedagogerna använder dem inte fullt ut eftersom pedagogerna inte känner sig trygga med dem. Karin anser att det är svår att hantera problematiken eftersom det finns tjugo andra elever i klassen. Enligt Antonovsky (2005) utvecklar barnet komponenten begriplighet när de blir medvetna och förstår att deras fysiska och sociala värld inte kommer att förändras hela tiden. För att skapa förutsägbarhet i lärandesituationerna menar Karin att det är bra att gå igenom dagen, att rutiner är ungefär vid samma tidpunkt. Pia och Lotta anser att eleverna med autismstörning behöver ett individuellt dagsschema för att skapa förutsägbarhet

och Eva poängterar att pedagogen ska bemöta eleven utefter dennes behov och bygga på elevens starka sidor.

Mycket av pedagogernas svar är liknande men det är också lite skillnader och det anser vi beror mycket på vad de arbetar med. Karin till exempel som arbetar som klasslärare ser mer problematiken utifrån att hon har en klass med tjugo andra elever och därför kan det vara svårt att bemöta eleven med autismspektrumstörning i klassrummet. Stina däremot som arbetar som specialpedagog hävdar att om pedagogen bara är tillräckligt tydlig och strukturerad behövs det inget extrastöd för eleven med autismspektrumstörning. Stina arbetar inte själv i klass och upplever inte detta på samma sätt som Karin. Lotta och Pia som arbetar i autismverksamheten framhåller att det behövs en lugn miljö i klassrummet för eleven med autismspektrumstörning. Att de betonar den lugna miljön kan bero på att de har erfarenhet av att arbeta med elever inom autismspektrumstörningar och ser dagligen vilken påverkan miljön har för deras elever. Pia och Lotta betonar vikten av ett individuellt dagsschema för eleven och det kan också bero på att de är mer inriktade på eleven med autismspektrumstörning än de andra. Enligt Antonovsky (2005) har gensvaret från omgivningen stor betydelse när barnet utvecklar komponenten meningsfullhet. Det är när barnet får ett bemötande som ger dem erfarenheter av medbestämmande i en social verksamhet som bidrar till en känsla av meningsfullhet. Eva anser att för att skapa förutsägbarhet bör pedagogen möta eleven utefter dennes behov och bygga på dennes starka sidor. Eva arbetar också som specialpedagog och det är bra om pedagogen kan göra detta, men i klassrummet kan det vara svårt i en klass med tjugo elever att bemöta alla efter deras enskilda behov.

Enligt Sturaeus och Tufvesson (2009) är det på gruppnivå betydelsefullt med en social miljö som främjar samspel och ett positivt klassrumsklimat där olikhet ses som en tillgång. För att öka förståelsen för autismspektrumstörning hos övriga elever är det bra om pedagogen får berätta för övriga elever om problematiken för elevens föräldrar anser Pia, Lotta och Karin. De pedagogerna arbetar ute i klass och Pia och Lotta har själv upplevt att detta ökar förståelsen hos övriga elever som gynnar barnet med autismspektrumstörning. Eva, Pia och Lotta betonar också att eleven med autismspektrumstörning ska vara med på sina villkor och det kan bero på att de arbetar med elever med autismspektrumstörning och ser vikten av det. Det kan också bero på att de ser att eleven inte får vara med på sina egna villkor utan att det förväntas att de ska delta i klassrummet som det är utan anpassningar. Stina menar att eleven ska vara integrerad i klassen för att elever ska få förståelse för problematiken, att de andra eleverna får uppleva det. Att hon svarar så beror på att hon har erfarenhet av barn på förskolan som har haft barn med någon funktionsnedsättning integrerad och då har det blivit naturligt för de barnen med den funktionsnedsättningen. Bronfenbrenner (enligt Andersson, 1986) anser att de sociala relationerna är viktiga för elevens utveckling och han betonar att det ska vara en trygg miljö med personliga relationer. Enligt Vygotskij (1999) har läraren en roll där han ska organisera den sociala miljön. För att främja ett klimat i klassrummet där olikhet ses som en tillgång har Stina och Karin svarat väldigt olika. Karin tycker det är viktigt att diskutera olikheter men Stina hävdar att pedagogen inte ska diskutera olikheter utan lyfta när någon gör något bra.

5.7 Stöd på organisationsnivå

De flesta pedagogerna poängterar hur viktig rektor är. Att det finns förståelse för situationen, att det finns möjlighet till kompetensutveckling och handledning. Det är också viktigt att få resurser och att eleven får stöd i sitt lärande både socialt och kunskapsmässigt. Karin anser att det är viktigt att det finns en assistent till eleven på 100 % i alla fall på skoltid. Karin upplever

att hon inte har fått det stöd som hon skulle behöva på organisationsnivå och känner att hon skulle behöva mer utbildning och handledning.

> Karin: Jag är inte jätteinsatt i det här med autism och jag fick ingen speciell utbildning i det och det kunde ju klart vara upp till mig, men det gäller ju att man får tid och det hade ju inte varit fel med handledning till exempel, hur kan jag hjälpa till och det kan man ju också känna att det är ju märkligt att man inte får det.

För att få den bästa skolsituationen för eleven med autismspektrumstörning är Karin osäker på om inkludering är den bästa lösningen. Hon vet inte om denna skolform är den bästa lösningen eller om det finns någon annan form av utbildning. En liten grupp av elever kan vara en lösning anser hon. Hon poängterar än en gång hur viktigt det är att ha en assistent i klassen och att både klassläraren och assistenten är insatta i problematiken och att det i klassrummet finns material som passar eleven. Eva menar att det är viktigt att ledningen arbetar med värderingarna hos personal, elever och föräldrar och att alla barn är välkomna och har rätt till undervisning och gemenskap. Hon poängterar också kompetensutveckling och handledning för de som arbetar i barnets närmiljö. Det är viktigt att de som har makt har förståelse för vad barnet är i behov av och vad de tillför för positivt till alla skolan. Om Eva fick bestämma skulle skolan vara så att rektor skulle se till att det fanns resurser till allt som behövs. Att det finns ett klassrum med ett litet grupprum intill där du kan arbeta med en mindre grupp elever. Hon anser att det ska vara två pedagoger i klassrummet och inte assistenter eftersom assistenten ofta arbetar nära den enskilda eleven och eleven blir inte självständig då.

> Eva: Det ska vara två pedagoger i klassrummet. Det ska inte vara assistenter. Jag skulle inte vilja ha någon som hänger mig över axeln fem dagar i veckan. Då kan det vara att barnet läser av den vuxne, att ”när du som pedagog ler så gör jag som elev rätt”, då lär sig inte barnet att bli självständigt.

Som specialpedagog är det en stor uppgift att få barnet att växa i sin utveckling och specialpedagogen måste ha kunskap kring funktionsnedsättningen. De två pedagogerna i klassrummet bör komplettera varandra så att eleverna kan få ut det bästa möjliga av pedagogerna. Pia och Lotta poängterar också rektors betydelse och tycker det är viktigt att rektor lyssnar, hjälper dem mot t ex nämnd och för vidare saker till rektorsgruppen. För att uppnå bästa möjliga skolsituation för elever med autismspektrumstörning anser de, är att få de resurser de behöver, rymliga lokaler och lokaler att växa i. De menar att deras verksamhet är en drömsituation för eleverna eftersom de får både vara i en lugn miljö och ute i sin klass. Deras lokaler ligger mitt i skolan så det är lätt för eleverna att gå ut till sin klass. De hävdar att hjälpen de får i deras verksamhet hade de inte fått ute i en klass.

> Pia: Varje elev kräver ganska mycket. Hade dessa elever gått i klass hade de behövt ha en resurspedagog till sig. Man måste tänka på kvalité. Här får de mer tid med var och en. Man ser direkt vad var och en behöver. I en klass hade de inte fått den hjälpen.

Stina anser också att det behövs kompetensutveckling men också handledning från habilitering om hur pedagogerna använder olika hjälpmedel och stöd. Det behövs eventuellt inköp och lån av olika hjälpmedel. Ledningens funktion är framförallt att det finns budget till det som behövs, att det finns personal, att det finns möjlighet och intresse för att pedagoger ska gå på utbildningar och att ledningen tar fram utbildningar. Det hade varit bra att starta ett nätverk för pedagoger så att de hade träffat andra som arbetar med samma. För att uppnå bästa möjliga skolsituation för elever med autismspektrumstörningar önskar hon att skolan hade de pedagoger som var utbildade och hade dokumenterad skicklighet för att arbeta med dessa elever och ge stöd till övrig personal. Det hade varit bra att kunna använda lokaler så att de hade gynnats allra bäst.

Analys
Enligt Sturaeus och Tufvesson (2009) handlar stödet på organisationsnivå om prioriteringar i resurstilldelning, flexibel organisation, kompetensutveckling, tillgång till specialistkunskap och samverkan. Pedagogerna betonar att rektor har en viktig roll, som ser eleven så att denne fungerar och utvecklas både socialt och i själva skolarbetet. Rektor förväntas kunna visa förståelse, lyssna och agera. Andra områden som anses viktiga är kompetensutveckling och handledning, enligt pedagogerna. Stina anser att det är bra om rektor är intresserad och ger pedagoger möjlighet att gå utbildningar och även tar fram lämpliga utbildningar. Alla pedagogerna hävdar även att lokalerna är viktiga. Axeheim (1999) menar att en sammanhållen verksamhet för förskola, skola och fritidsverksamhet under samma tak är att föredra för barn med autismspektrumstörning. Pedagogerna tar upp vikten av tillgång av grupprum och autismverksamheten önskar lokaler att växa i. Vilket stöd som behövs på organisationsnivå är pedagogerna ganska eniga om, vilket tyder på att de saker de har tagit upp är viktigt.

5.8 Samarbete med personer utanför skolan
Alla pedagogerna som har blivit intervjuade betonar vikten av samarbetet med föräldrarna för elever med autismspektrumstörning.

> Eva: Föräldrarna naturligtvis, det är jätteviktigt.
>
> Stina: Med föräldrarna bör man ha dagligt samarbete kan jag känna för att skapa en positiv relation och tillit till varandra.
>
> Pia och Lotta: Föräldrarna är jätteviktiga. Vi har ett tätt samarbete vi som jobbar här. Vi vill ha ett så lika förhållningssätt som möjligt för barnets skull.
>
> Karin: Ja givetvis föräldrarna så att man har en kontakt med dem hur de upplever hemma och vad barnet förmedlar till dem om skolan. De känner ju barnet på ett annat sätt, vad händer hemma, vad kan vi hjälpa till kring det och vad säger barnet händer i skolan.

Andra som Pia, Lotta och Eva nämner som är viktiga att samarbeta med, är habiliteringen och BUP. Något som också betonas är olika former av nätverksgrupper och ett nätverk, enligt Eva är t ex habilitering, skola och hem och där har man nätverksmöte för att se till barnets bästa. Det finns också olika nätverk för föräldrar för att underlätta att vara en familj där det finns ett barn med autismspektrumstörning. Stina anser att det kan finnas handledning, föreläsningar för personal och information till andra föräldrar från personer utanför skolan. Karin menar att det kunde vara bra för eleven att träffa andra med samma problematik för att känna igen sig och må bra av det. Hon framhåller också att som lärare hade det varit bra att träffa andra lärare med samma problematik för att utbyta erfarenheter och få tips och idéer. Pia och Lotta samarbetar med skolpsykolog och får handledning som är riktad till skolan som de hävdar är mycket viktig. Bäst hjälp får de när hjälpen är riktad till en speciell elev. De träffar habiliteringens team som består av psykolog, specialpedagog och talpedagog. De har nätverksmöte då de talar om hur situationen ser ut nu, övergripande, med en helhetssyn.

Analys
Det som alla pedagoger betonar och är eniga om är samarbetet med föräldrarna som tyder på att detta är mycket viktigt kring elever med autismspektrumstörning. Olika nätverksgrupper betonas också och samarbete med habiliteringen för att se till barnets bästa. Mycket av samarbetet utanför skolan handlar om att få stöd och förståelse från personer utanför skolans värld kring eleven med autismspektrumstörning. Pedagogerna har även pratat om olika typer av nätverk och där upplever vi också att det handlar om att få stöd dels som pedagog och föräldrar/elev och dels att få träffa andra med samma problematik, enligt pedagogerna.

Samarbetet med alla inom barnets omgivning är viktigt, anser både Holmqvist (1995) samt Beckman et al. (1998). Enligt Bronfenbrenner (enligt Andersson 1986) ska miljön ses som en serie sammanhängande strukturer som påverkar varandra. På mesosystemnivå arbetas det med flera närmiljöer samtidigt därför att närmiljön inte består av isolerade öar utan de bildar en integrerad helhet för barnet och påverkar varandra. Barnets utveckling får konsekvenser beroende på hur de olika närmiljöerna samverkar med varandra, till exempel hem och skola

6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Detta kapitel kommer här att föra samman studiens delar till en helhet. Litteraturdelen sätts i relation till den empiriska delen, utifrån de teorier som vi utgått ifrån.

6.1 Sammanfattning

Vårt syfte med studien har varit att undersöka vilka anpassningar som krävs i ett klassrum för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning i grundskolans lägre årskurser, utifrån synsättet att alla i skolan ska känna delaktighet i en inkluderande miljö.

Informanterna menade att fördelarna för elever med autismspektrumstörning att vara inkluderade i en klass, var att de kan känna tillhörighet till klassen, vara delaktiga och lära sig av andra och utvecklas av det. För gruppen ansågs det vara en fördel av möjligheten till att få förståelse för olikheter. Nackdelar med att ha en elev med autismspektrumstörning i klassrummet var att de kan ge ljud ifrån sig och att det kan störa övriga elever och för eleven själv kan det kännas ansträngande av för många sociala kontakter. Informanterna ansåg för att eleven ska känna delaktighet var det viktigt att eleven var delaktig på *sina* villkor. Resultatet visade också att pedagogen ansågs ha en viktig roll för att skapa delaktighet.

Resultatet visade att de anpassningar som var viktiga för undervisningen i klassrummet, var tydlighet och struktur. Det behövdes bildstöd för eleven med autismspektrumstörning, vilket ansågs gynna hela gruppen. Det framkom också vikten av att pedagogerna har kunskap om funktionsnedsättningen för att kunna anpassa efter eleven. Det skulle också finnas en kunskap hos pedagogen om vilka hjälpmedel som finns och hur de utnyttjas på rätt sätt för den enskilda eleven. Det var också bra att ta bort saker i klassrummet som kunde störa elevens koncentration och fokus. Andra hjälpmedel som ansågs vara bra för eleven med autismspektrumstörning var dator, tidshjälpmedel samt andra tekniska hjälpmedel. För att eleven med autismspektrumstörning ska orka med skolarbetet var det viktigt att pedagogen anpassade dels tiden som eleven arbetade och dels att det fanns flexibla lösningar av gruppsammansättningar. Resultatet visade att informanterna tyckte det var viktigt att eleven hade möjlighet att gå ifrån den stora gruppen, gärna till ett grupprum i anslutning till klassrummet för att få möjlighet att arbeta enskilt eller i mindre grupp, med tillgång till pedagog i skolarbetet. Det som också kom fram av resultatet var att det ansågs vara en fördel att vara mer än en vuxen i klassrummet för att eleven ska få individuell stöttning i skolarbetet.

På organisationsnivå framkom att för att det ska bli en bra förutsättning för eleven i klassrummet, var rektor oerhört viktig. Det krävdes att hon/han visade förståelse, att hon/han lyssnade och att det fanns resurser till personal och hjälpmedel. Annat stöd som behövdes på organisationsnivå var handledning och kompetensutveckling. Något som också ansågs viktigt var att det fanns lokaler att tillgå som var anpassade efter situationen. Enligt informanterna hade ett fungerande samarbete mellan skolan och hemmet betydelse för elevens förutsättningar för lärande och delaktighet. Det ansågs viktigt att det fanns ett förtroende mellan föräldrar och skolan. Habiliteringen och BUP var också viktiga att samarbeta med, liksom olika nätverk för både pedagoger, föräldrar och barn.

6.2 Diskussion

Vårt syfte var att undersöka vilka anpassningar i ett klassrum som krävs för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning i grundskolans lägre årskurser och detta utifrån synsättet att alla i skolan ska känna delaktighet i en inkluderande miljö. Området är angeläget eftersom grundskolan enligt skollagen (SFS, 2010:800) nu ska ta emot elever med autismspektrumstörning, om de inte har en utvecklingsstörning, vilket

innebär att de måste stå rustade inför uppgiften. Enligt Sturaeus och Tufvesson (2009) är pedagogers kunskap låg om funktionsnedsättningen, vilket bemötande och anpassningar som gynnar barn med autismspektrumstörning samt att det även finns en osäkerhet om inkludering. Vi fann också att trots att det finns mycket forskning inom autismspektrumområdet, är relativt lite känt om just vilka pedagogiska insatser som leder till bästa möjliga utveckling för barn med autismspektrumstörning.

För barnet med autismspektrumstörning innebär det en funktionsnedsättning att leva livet ut med (Socialstyrelsen, 2010a), men det finns självklart stora utvecklingsmöjligheter. Enligt Andersson (1986) menar Bronfenbrenner att samspelet mellan individens biologiska förutsättningar och de miljömässiga förutsättningarna är viktiga för individens utveckling. Han anser att det ligger en ömsesidighet i individ-miljö relationen. Sturaeus och Tuvfesson (2009) menar för att göra undervisningen tillgänglig sätts eleven i centrum och lärandet samspelar med pedagogik och fysisk miljö i ett socialt sammanhang. Det måste finnas en känsla av sammanhang, begriplighet och meningsfullhet för att individen ska må bra, menar Antonovsky (2005) i sin teori ”KASAM”. Begriplighet kan formuleras som att individen måste förstå vad han/hon ska göra, hanterbarhet att individen har resurser att möta de stimuli han/hon möts av och meningsfullhet, att det som individen ska göra betyder någonting för henne/honom. Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) ska skolan sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Ahlberg (2009) och Björklid och Fischbein (1996) ser lärande som utvecklas i samspel med miljön som en social process.

Vi fick ibland skillnader i svaren beroende på att informanterna svarar utifrån sina skilda verksamheter. Informanterna i kommun A utgår från särskilda enheter och samverkar *med* grundskolan, medan pedagogerna i kommun B arbetar *i* grundskolan. Det vi också lade märke till var att informanterna i kommun B håller sig till skoltiden i ett tidsperspektiv för eleven, medan pedagogerna i kommun A, tar sina svar i ett vidare perspektiv, efter skoltiden och hur de ser på vad som är viktigt för eleven att få med sig. Det som också visar sig tydligt är de olika synsätten av begreppen integrering- inkludering- delaktighet- tillgänglighet samt hur de organiserar i skolan efter detta, som vi ställer i relation till litteratur i ett specialpedagogiskt perspektiv.

Utgångspunkten vid integrering har varit att barnet förväntas anpassa sig till den rådande skolmiljön. Skolan ska se till att inkludering sker och utifrån synsättet att det ligger i relationen mellan den enskilde och kollektivet och att det inte ensamt handlar om individuell anpassning (Egelund et al., 2006). Enligt det kategoriska perspektivet ligger orsaken till svårigheten hos eleven själv medan i det relationella perspektivet kan även skolan och undervisningens organisation vara orsaken till att eleven får svårigheter i skolan, det vill säga att eleven betraktas utifrån miljön den befinner sig i (Tideman et. al, 2004). Persson (2007) samt Ahlberg (2007) och Rosenqvist (2007b) lyfter fram vikten av att frångå det kategoriska synsättet, där eleven ses som bärare av problem i skolarbete och istället se eleven i relationellt perspektiv, att problem i skolarbete ligger i relationen elev-skola.

Enligt Tideman et al. (2004) är det fortfarande på många skolor det individinriktade perspektivet som dominerar i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Genom att utesluta en viss typ av elever från de ordinarie klasserna, menar Westling Allodi (enligt Heimdahl Mattson, 2008b), går både elever och lärare miste om viktig livskunskap. En sortering av elever utifrån deras prestationer, eller behov, eller funktionsnedsättning, kan förmedla en hierarkisk människosyn och kunskapssyn. Denna syn gör det svårt för organisationen att vara trovärdig när den vill förmedla demokratiska värderingar, till exempel värderingar om allas

lika värde, menar Westling Allodi (enligt Heimdahl Mattson, 2008a). Specialpedagogen i kommun A ansåg att allt hänger på pedagogens syn på hur de känner för inkludering och hur de handlar därefter. Enligt Tideman et al. (2004) kan specialpedagogrollen bidra till förståelse genom fortbildning, att se ur det avvikande barnets synvinkel och förändra värderingar och synsätt samt utveckla skolmiljön. Enligt specialpedagogen i kommun B vill pedagogerna att eleven i behov av särskilt stöd får stödet någon annanstans istället för i klassrummet. Denna syn stämmer överens med pedagogen i samma kommun, men hon uttryckte det som att eleven *vill* gå iväg och få stödet någon annanstans. Enligt skollagen (SFS, 2010:800) 3 kapitlet, 11§ påtalas vikten av att undervisning endast i särskilda fall ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp än den som eleven normalt hör till. En av specialpedagogens uppgifter är ”att leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna bemöta behoven hos alla barn” (Utbildningsplanen, 2007 s. 78-79).

Pedagogerna i kommun A påstod att de strävar efter full inkludering för eleverna, som utgår från en autismverksamhet och som vid vissa tillfällen är integrerade i klass. Om vi ser på de båda verksamheterna i de båda kommunerna ur ett inkluderingsperspektiv, vad är det egentligen för skillnad att plocka in elever mot att plocka ut dem? Utgångspunkten vid integrering har varit att barnet förväntas anpassa sig till den rådande skolmiljön, och det är så vi tolkar att det är i verksamheten i grundskolan i kommun B och i autismverksamheten i kommun A. Detta på grund av att om det inte passar eleven hur undervisningen är upplagd, så tas eleven ut eller går inte in, beroende på verksamhetsform. Vi inser också i efterhand att vi skulle ha frågat om hur arbetet för full inkludering ser ut i verksamhetsmål och hur det aktivt bedrivs i verksamheten. Det som vi tyckte kom fram var att pedagogerna i kommun A inte har mer kontakt med pedagoger på skolan, än just med de pedagogerna där eleven var integrerad i klass.

Fördelar för en elev med autismspektrumstörning att vara inkluderad i klassrummet var enligt samtliga informanter, att eleven får känna tillhörighet till sin klass och vara delaktig, att lära sig av andra och utvecklas av det. Sturaeus och Tufvesson (2009) anser att eleven måste ha tillgång till ett socialt sammanhang i lärandet, t.ex. sin grupp eller klass. Tufvesson (2007) menar att det är troligt att de fungerar bra om de får ”en-till-en”-undervisning och har möjlighet att få sin undervisning i mindre rum. Enligt Tufvesson (2007) fungerar det sämre vid undervisning i stor grupp eller vid grupparbete med många sociala kontakter. Informanterna var överens om det, men medan informanterna i kommun A såg på detta som att anpassa för individen, ansåg specialpedagogen i kommun B att det handlar om exkludering. Osäkerheten av inkludering menar Nygren (2008) kan röra sig om arbetsformer och arbetssätt t.ex. helklassundervisning, bruk av eget arbetsrum, undervisning i liten grupp, skolarbete med eller utan assistent, med eleven ensam eller tillsammans med klasskamrater samt pedagogiska anpassningar med läromedel och hjälpmedel.

I svaren av pedagogen i kommun B sågs delaktighet som ett demokratibegrepp baserat på förmågan att kunna uttrycka sin åsikt och driva den. Elever med autismspektrumstörning har därmed på grund av sin funktionsnedsättning svårt att vara delaktiga. Specialpedagogen i samma kommun menade att de har lika liten delaktighet som andra elever. Detta på grund av att det är pedagogen som styr undervisningen och det är upp till denne hur mycket hon/han involverar eleverna att vara delaktiga. Informanterna i kommun A ansåg att eleverna ska få vara delaktiga på sina villkor och att det inte innebär att göra samma som andra, utan att det är olika. Samtliga informanter såg pedagogens roll som viktig både genom att vara en förebild men också att verka för delaktighet hos alla. Björck-Åkesson et al. (2006) betonar individens egen upplevelse av involvering i livssituationer, alltså delaktighet. Mohlin (2004) menar att

delaktighet även är en samspelsprocess. Utifrån Antonovskys (2005) salutogenska teori, med ”känsla av sammanhang” som viktigt för att må bra skulle det gå att föra samman delaktighet och hälsa. Får eleverna en känsla av sammanhang i klassrummet, det vill säga att miljön i klassrummet är hanterbar, begriplig och meningsfull ökar elevens möjlighet att känna delaktighet. Genom att göra anpassningar i miljön i klassrummet för den enskilda eleven borde det öka elevens möjligheter att känna delaktighet på sina villkor. Med ICF; WHO:s internationella klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, görs just en utvärdering av individens delaktighet och hälsa inom olika livsdomäner (Ahlberg, 2009). Kartläggning utifrån ICF-CY skulle vara särskilt motiverad för barn med autismspektrumstörning, enligt Nilsson (2008) eftersom det krävs stora pedagogiska insatser för att lära dem användbara kunskaper och färdigheter i ett livssammanhang. Nilsson (2008) menar dessutom att vidare forskning i detta skulle kunna leda till ett fruktbart närmande mellan de medicinska och pedagogiska disciplinerna.

Tillgänglighet som begrepp nämns överhuvudtaget inte av informanterna, men däremot att anpassa undervisningen till eleven. Vilka anpassningar i ett klassrum krävs för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning, utifrån deras förutsättningar och behov, med eleven i centrum? Enligt Sturaeus och Tufvesson (2009) ger fördjupad tillgänglighet möjlighet till förbättrade akademiska resultat, förutsättningar för ökad delaktighet och inkludering för eleven. Om ett samspel sker utifrån eleven i centrum i lärande, social-, pedagogisk- och fysisk miljö i en helhetssyn, blir utbildningen tillgänglig. Enligt Sturaeus och Tufvesson (2009) och även Axeheim (1999) är det viktigt för att undervisningen ska bli framgångsrik att det finns kunskaper om funktionsnedsättningen, vilket informanterna också tyckte. Pedagogen i kommun B uttryckte en önskan om mer kunskap om autismspektrumstörning och visade en osäkerhet om frågor kring förutsättningar och behov utifrån en autismspektrumstörning. Pedagogen ville ha handledning. Det kan vara ett sätt att förbättra villkoren för barnet med autismspektrumstörning genom att pedagogen får möjlighet att reflektera kring situationen och får ökad säkerhet och kompetens (Bladini, 2004). Specialpedagogen som arbetade på samma skola i kommun B, ansåg att pedagogerna inte var så intresserade av handledning. Uppfattningen skilde sig här åt och kan enligt vår tolkning bero på att det är en brist i kommunikationen eller att det inte finns förutsättningar för att få/ge handledning.

Neurodidaktik, som handlar om pedagogik och didaktik parallellt med hjärnforskning, d.v.s. hur hjärnan fungerar i lärande och vad som kan hindra och främja lärandet för en individ, har Ott (2007) och Olivenstam (2007) fördjupat sig i. Vi finner detta område mycket intressant och hoppas på nya landvinningar för att bättre kunna förstå och bemöta barn med funktionsnedsättningar. Enligt Rossi (2007) hävdar Lagercrantz att olika delar i människans hjärna utvecklas i olika takt. Det abstrakta tänkandet finns i pannloben och mognar allra sist och det är där beslut tas, problem löses och uppgifter samordnas. De allra högsta funktionerna mognar först i 25-årsåldern, som rör det abstrakta tänkandet men också förmågan att värdera och ta ansvar för sina handlingar. Detta är viktig kunskap för pedagoger att ha med sig i förväntan på eleven, då det kan vara stora individuella skillnader i mognad och funktion. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) uppmanas att eleven ska ha möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar och att utöva inflytande. Detta kan ske genom att delta i planering och utvärdering av undervisningen och att eleven har möjlighet att välja ämnen, tema och kurser. Eftersom personer med autismspektrumstörning saknar förmågor att kunna överföra kunskap om något till en ny situation, är det viktigt att göra anpassningar så att undervisningen görs tillgänglig (Holmqvist, 2004).

Elever med autismspektrumstörning har även svårigheter att interagera socialt (Autism- och Aspergerförbundet, 2009; Gillberg & Peters, 2001; Holmqvist, 1995; Dahlgren, 2007). Enligt Bergstrand (2007) finns funktionsnedsättningen autismspektrumstörning i en sorts neuron som aktiveras när vi imiterar våra medmänniskor, som saknas hos spädbarn med autismspektrumstörning. Detta ger i sin tur svårigheter i det sociala samspelet med andra människor, eftersom att imitera är en grund för att utveckla ett verbalt och ickeverbalt språk. Vi anser att det är bra att ha förebilder och se andra barn som har förmåga till socialt samspel, vilket barnen får när de är inkluderade i klassrummet, vilket även var informanternas åsikt. Det kan vara en förändring i det limbiska systemet, i en liten cellkärna; amygdala, hos barn med autismspektrumstörning. Amygdala, har hand om associationer om sådant som skrämt oss. Under negativ emotionell känsla som ångest, *kan* vi lära oss saker, men det handlar då om snabblärande enskilda fakta och en kreativitet minskar drastiskt. Enligt Bergstrand (2007) menar Spitzer att det borde, för individer med autismspektrumstörning med denna förändring i amygdala, innebära att det är *än* mer negativt för dem att hamna i lärandesituationer som är stressande eller skrämmande. Detta är viktigt för skolan att känna till eftersom detta ger konsekvenser för deras lärande. Antonovskys (2005) teori om känsla av sammanhang där komponenterna hanterbarhet, meningsfullhet och begriplighet är viktiga i detta hänseende. Axeheim, (1999) menar att det är viktigt att genom olika sätt lära barnet med autismspektrumstörning en passande reaktion vid rädsla, ilska, och tvångskänslor, istället för att skrika och sparka. Detta för att underlätta i sociala miljöer där ett avvikande beteende kan ses som skrämmande. Det är också viktigt att lära omgivningen om olikheter, vilket vi återkommer till längre fram.

För att få en kunskap om en elevs med autismspektrumstörning förutsättningar och behov och hur lärandet påverkas, behövs en kartläggning (Asp-Onsjö, 2008; Sturaeus & Tufvesson, 2009). Anpassningar kan göras i den fysiska miljön, som enligt Sturaeus och Tufvesson (2009) i ett klassrum rör bland annat utformningen av klassrummet och dess användning. Enligt Gillberg och Peeters (2001) är det viktigt att erbjuda en individ med autismspektrumstörning en förutsägbar länk mellan platser, aktiviteter och beteende. Gillberg och Peeters (2001) liksom Strömberg (2012) anser att tydlighet och struktur är viktiga för barn med autismspektrumstörning. Förutom att pedagogen bemöter på ett tydligt och strukturerat sätt, kan ett visuellt dagsschema ge individen stöd och struktur över hur dagen ser ut, vilket samtliga informanter kunde se fördelarna med. Pedagogerna i autismverksamheten i kommun A, påtalade också vikten av lugn och ro för eleverna med autismspektrumstörning. Elever med autismspektrumstörning kan påverkas negativt av störande ljud i bakgrunden, och därför är det viktigt att se över klassrummets utformning, som surrande fläktar, många fönster utmed en vägg eller väggdekorationer (Tufvesson, 2007). Hjälpmedel som informanterna ansåg var bra var dator och andra tekniska hjälpmedel, bildstöd och tidshjälpmedel. Axeheim (1999) och Strömberg (2012) anser att tekniken är viktig för att öka elevers med autismspektrumstörning, självständighet. Specialpedagogen i kommun B upplevde att pedagogerna inte använder hjälpmedlen fullt ut eftersom de inte kände sig trygga med dem. Hur kan pedagogerna få en trygghet i att använda hjälpmedlen? Ett sätt kan ju vara att de får utbildning och tid till att sätta sig in i hur de fungerar.

Vad krävs för att göra undervisningen tillgänglig för barn med autismspektrumstörning ur ett socialt och pedagogiskt perspektiv? Lärandemiljön behöver anpassas för vilken form för lärande som passar elevens förutsättningar och för dagens pedagogiska krav, anser Stureaus och Tufvesson (2009). Den sociala miljön utgör arbete med inkludering, delaktighet, samspel och social träning, medan den pedagogiska miljön inrymmer val av pedagogik, lärstilar, it, individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram samt betyg och bedömning. Informanterna

ansåg att det var viktigt att utgå från och bygga vidare på elevens intresse i undervisningen som bidrar till motivationen att lära mer. Detta stöds av Vygotskij (1999) som anser att intresset är den naturliga drivkraften i barnets beteende. Han menar också att det är viktigt att ett ämne hänger samman med något som intresserar oss och att något inom ämnet redan är känt. För ett framgångsrikt lärande krävs, enligt Hattie (2009) att samtidigt som läraren är bra på det sociala samspelet, ställer denne krav, synliggör lärandet, ser vilket steg i utvecklingen som är en elevs nästa steg. Vygotskij (1999) hävdar att läraren är en organisatör, regulator och kontrollör av den sociala miljön och att lärarens ansvar är att miljön är uppfostrande och att den samverkar med eleven. Pedagogen har enligt Vygotskij också en viktig uppgift att veta när det är dags att gå till nästa nivå, vad han kallar proximala utvecklingszoner. Enligt European Agency for Development in Special Needs Education (Meijer, 2003) är elever som lär av elever, ett slags samarbetslärande, effektivt både vad gäller det kognitiva såväl som det sociala/emotionella lärandet.

Tufvesson (2007) menar att barn med autismspektrumstörning gynnas av att ha en pedagog nära till hands då det ökar möjligheterna till lärande, speciellt vid grupparbete, då svårigheterna ofta blir tydliga i det sociala samspelet. Axeheim (1999) anser att det behövs finnas tillgång till en assistent vid behov. En extra vuxen ansåg pedagogen i kommun B och informanterna i kommun A vara viktigt, skillnaden var i vilken yrkesroll. Pedagogen i kommun B ville ha en assistent, medan pedagogerna och specialpedagogen i kommun A ansåg att det skulle vara två pedagoger som skulle skiftas om för att inte eleven skulle bli beroende av en person. Skillnaden i svaren kan kanske bero på att pedagogen i kommun B ser svårighet i att ensam ansvara för att varje individs behov och förutsättningar blir tillgodosett i en klass på tjugo elever, varav det finns en elev med autismspektrumstörning med särskilda behov. I förskolan och skolan har pedagogerna alltid en grupp individer att förhålla sig till. Därför är det viktigt att inte bara se vilka resurser som ges till individen utan även vilka resurser som tillförs gruppen, något som kan vara avgörande för ett barn med psykisk ohälsa (Sturaeus & Tufvesson, 2009). Pedagogen i kommun B har kanske inte upplevt att det kan finnas två pedagoger som delar på en klass, utan erfarenhet av hjälp av en resursperson i klassen. Då självständighetsaspekten är viktig, finner vi att två pedagoger är att föredra framför en assistent. Målet är att bidra till elevens självständighet, att ta makten över sitt liv och bli en aktör istället för en passiv mottagare (Axeheim, 1999).

Vygotskij (1999) anser för att förändra en individs beteende bör den sociala miljön förändras. Bronfenbrenner (enligt Andersson, 1986) ser också de sociala relationerna som viktiga för barnets utveckling och att det ska vara en trygg miljö med personliga relationer i skolan. Andersson (1986) menar att enligt Bronfenbrenner ska miljön kring barnet ses som en serie sammanhängande strukturer som påverkar varandra. Han belyser också att elevens skolprestationer har ett samband med vad som händer i hemmet och i närmiljön. Andersson menar att Bronfenbrenner hävdar att ingen närmiljö är en isolerad enhet utan de bildar en integrerad helhet för barnet och påverkar varandra. Detta ser vi i vår studie, alla informanterna svarade att samarbetet med dessa olika instanser är viktiga. De ansåg också stödet från rektor som oerhört viktigt för deras arbete och som i förlängningen gynnar eleven. Även att gå utanför skolan såg det som berikande, t.ex. att använda olika nätverksgrupper för att få stöd och idéer från andra som är i samma situation eller handledning av specialist inom något område.

I intervjustudien skiljde sig uppfattningen om olikheter ska lyftas upp i ljuset eller inte. Sturaeus och Tufvesson (2009) anser att det är viktigt med ett positivt klassrumsklimat där olikhet ses som en tillgång. En önskan om att barns olikheter ska ses som en tillgång som man

ska ta tillvara på och använda sig av för att berika skolan, framkommer i SOU (1999:63) vilket även Egelund et al. (2006) menar. För att olikheter ska ses som en tillgång, ansåg pedagogen i kommun B att det är viktigt att diskutera olikheter och att det är okej att vara olika. Specialpedagogen i samma kommun ansåg däremot att pedagogen inte ska diskutera olikheter, utan istället lyfta när någon gör något bra. Kan det vara så att klassrumsklimatet blir bra om det positiva lyfts och att det därför inte anses finnas någon anledning att prata om olikheter? Vi ställer oss frågan om vad som då händer med det som det inte talas om, blir det inte skrämmande och konstigt då? Pedagogerna och specialpedagogen i kommun A ansåg att alla gynnades när det gick att tala öppet och naturligt om olikheter i klassen. Informanterna ansåg också för att skapa förståelse hos övriga elever för problematiken att ha en funktionsnedsättning bör de uppleva att ha en elev med funktionsnedsättningen i klassen. Egelund et al. (2006) anser att utbildningen av pedagoger bör organiseras så att olikheter ses som en resurs, så att skiljelinjen mellan allmänundervisning och specialundervisning suddas ut. För liksom författarna samt Rosenqvist (2007a) ser vi att ju mer man differentierar specialundervisningssystemet i olika former för respektive funktionsnedsättningskategori, ju mer kommer det nämligen att växa.

Göransson (2007) menar att inkludering, som ersatt integrering som begrepp, nu verkar stå på tur att ”åka ur” i forskningens vokabulär och att fokus istället är på begreppen delaktighet och tillgänglighet. Innebär detta, att om inkludering som begrepp skulle försvinna, att något går förlorat i synsättet på delaktighet? Vi har inget svar på detta, men utvecklar tanken om begrepp. Om det nu är som Göransson (2007) menar, att inkludering är på väg ut och att det är delaktighet och tillgänglighet som nu gäller som begrepp, kan frågan ställas varför det sker och varför ersatta begrepp används fortfarande, och dessutom utifrån uppfattningen att de är likvärdiga? Kan det vara så att de som är insatta i begreppen vill visa att det finns en ny innebörd i det nya begreppet? Tanken med det är kanske att det går att förändra med att införa nya begrepp? Är det inte så att olika namn på något inte ger ny innebörd förrän vi har en gemensam syn på vad begreppet verkligen står för, och att det tar tid och kraft som det inte finns några genvägar för? Är det kortsiktiga lösningar som får gå före långsiktiga? Helldin (2007) påtalar vikten av att tänka långsiktigt i ett förändringsarbete att bekämpa orättvisor i skolan. Det är viktigt att skolan, elever, skolpersonal och föräldrar gemensamt diskuterar och utvecklar elevens undervisning och eventuella anpassningar (Nygren, 2008). Inkludering är inte ett permanent tillstånd, utan snarare som en ständigt pågående och många gånger krävande process som berör hela omgivningen där eleven ingår (Asp-Onsjö, 2008). Är det som Tideman et al. (2004) menar att ekonomiska motiv styr vad en elev får för stöd i skolan, kanske detta är en början, att satsa tid på pedagogerna så de har ett gemensamt synsätt att utgå ifrån i arbetet med att göra undervisningen tillgänglig för eleverna. Dessutom är det ekonomiskt, såväl som etiskt, moraliskt och demokratiskt motiverat att sätta in alla resurser tidigt i barnets liv för att göra varje individ så självständig, delaktig och välmående som möjligt.

Vi avslutar diskussionen med en reflektion över vårt examensarbete. Vårt intresse från början var att få veta mer om autismspektrumsstörning, vad det innebär för skolan att ta emot dessa elever och se till att de får en tillvaro som genomsyras av känsla av sammanhang, begriplighet och meningsfullhet enligt Antonovsky (2005). Vi såg också vikten av att elever med autismspektrumstörning skulle få en gynnsam utveckling i livet, inte bara under sin skoltid utan i ett livsperspektiv. Snart fann vi att, precis som Sturaeus och Tufvesson (2009) menar, så måste barnet ses i ett helhetsperspektiv där delaktighet och socialt samspel är viktiga i lärandet. Det sker i olika miljöer, menar Bronfenbrenner enligt Andersson (1986). Det är även den fysiska och pedagogiska miljön som måste samspela i detta. Tankar om inkludering, fann

vi, handlar inte bara om att elever med funktionsnedsättning ”ska få vara med” utan att *alla är med* när det handlar om inkludering i ordets rätta bemärkelse. De är det då på olika sätt utifrån sina förutsättningar, behov och känsla av delaktighet. Det är dock viktigt att ha fokus på barn med funktionsnedsättning, att öka kunskap om dessa och att utgå ifrån ett relationellt synsätt mellan elev-skola där varje människa är unik och har en stor utvecklingspotential, enligt Vygotskij (1999). För vad som är bra för elever med funktionsnedsättning vad gäller att göra undervisningen tillgänglig, är bra för alla elever (Holmqvist, 1995).

6.3 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer för att få en förståelse för betydelsen av olika anpassningar i klassrummet för att göra undervisningen tillgänglig för barn inom autismspektrumstörning. I de kvalitativa intervjuerna intervjuade vi specialpedagoger och pedagoger som hade någon erfarenhet av barn med autismspektrumstörning. Valet av metod föll sig naturligt på grund av att vi ville ha djupare svar än vad en enkät hade gett, eftersom vi ville ha informanternas egna ord och erfarenheter utifrån deras vardagsvärld (Kvale & Brinkmann, 2009). Våra semistrukturerade frågor tog tid att formulera men fungerade väl i våra intervjuer. Förarbetet med strukturen och formuleringarna av våra intervjufrågor var dock mödan värd då det underlättade bearbetningen av insamlad data. Genom våra frågor och informanternas svar ansåg vi att vi fick ett bra underlag för vår studie.

I vårt urval av informanter hade vi kännedom om specialpedagoger och pedagoger som har mer eller mindre erfarenhet av elever med autismspektrumstörning. Enligt Patel och Davidsson (2011) kan tidsaspekten styra så att vi inte väljer informanter på det sätt som är bäst utan använder oss av en så kallad ”tillgänglig grupp”. Vi har valt att intervjua specialpedagog i grundskolan och i en resursenhet. Vi har intervjuat en pedagog som arbetar som klasslärare i grundskolan och två pedagoger som arbetar i verksamhet för barn med autismspektrumstörning, som i detta examensarbete benämns autismverksamhet. Anledningen till att vi valde att undersöka denna verksamhet, var dels att vi ville ta del av deras erfarenheter specialiserade på barn med funktionsnedsättningen vi har valt att fokusera på. Vi var också intresserade av deras synpunkter eftersom detta är ett annat sätt att organisera ett mottagande av elever med autismspektrumstörning jämfört med att eleverna börjar i klass i grundskolan. Efter att eleverna har börjat i autismverksamheten görs anpassningar beroende på vilket behov av särskilt stöd som behövs. Autismverksamheten i intervjustudien utgör ingen enskild verksamhet utan är lokalintegrerad på en grundskola. Eftersom våra informanter har olika erfarenhet av olika verksamheter och mer eller mindre erfarenhet upplevde vi att vår ”tillgängliga grupp” gav oss ett bra och intressant underlag till vår studie.

Nackdelen med vårt metodval skulle kunna vara att det är våra informanters svar som styrt resultatet i vår studie och att det är våra informanters svar som styrt vår förståelse av deras svar. Hade det varit några andra informanter hade kanske resultatet sett annorlunda ut. För att utveckla förståelsen hade det varit bra att göra observationer i de olika verksamheterna. Enligt Björndahl (2005) är observation en uppmärksam iakttagelse som har pedagogisk betydelse.

För att få mer djup i vår studie kunde vi också intervjuat barn med autismspektrumstörning för att se vilka anpassningar som de anser vara betydelsefullt för lärande och delaktighet i skolan. Vi valde i vårt examensarbete att inte göra detta eftersom det även ingår olika grad av funktionsnedsättning hos barnen med autismspektrumstörning, som gör att det är en ytterligare aspekt att ta hänsyn till. Det hade ställt mycket höga krav på de etiska övervägandena av sekretess, att få tillstånd att utföra undersökningen, garantera och göra det

utan tvivel om det frivilliga i deltagandet samt anonymiteten i bearbetningen. Men på grund av tidsaspekten ansåg vi att vi inte hade möjlighet till detta.

6.4 Tillämpning

I vår studie kom det fram att det är viktigt med kunskaper om autismspektrumstörning i grundskolan. Det är också viktigt med kunskaper om bemötande samt hur olika hjälpmedel fungerar för att kunna utnyttja dem fullt ut. I vår blivande yrkesroll som specialpedagoger har vi en viktig roll här, att själv sätta oss in i funktionsnedsättningar som finns på skolan där vi arbetar. Vi har också en viktig roll att ta fram utbildningar till pedagoger som har elever med autismspektrumstörning i klassen, både vad det gäller funktionsnedsättning, bemötande och hjälpmedel. I vår undersökning kom det fram att det fanns en önskan om handledning, vilket också är en del av vår framtida yrkesroll. Det råder också stora skillnader i tolkningarna av begreppen integrering, inkludering och delaktighet. Dessa begrepp anser vi är viktigt att diskutera på de enskilda skolorna. Detta är en blivande uppgift för oss som specialpedagoger, att leda pedagogiska diskussioner för att ha ett gemensamt synsätt på dessa begrepp på den enskilda skolan.

6.5 Fortsatt forskning

I vårt arbete kom det fram att rektor var mycket betydelsefull för arbetet med elever med störning inom autismspektrumet. Det hade varit intressant att intervjua rektorer kring deras kunskaper och synsätt kring elever med autismspektrumstörning i grundskolan. Det hade även varit av intresse att ta reda på vilka anpassningar och resurser som de anser behövs kring eleven med autismspektrumstörning. Enligt våra intervjuer kom det fram att det fanns en osäkerhet kring begreppen inkludering, integrering och delaktighet. Det hade också varit intressant att undersöka skolledarnas synpunkter kring dessa begrepp och vad de anser att dessa begrepp står för.

Sturaeus och Tufvesson menar att samspelsmodellen kan användas som en checklista för i ett strategiskt arbetsmiljöarbete på skolorna. Det vore intressant att följa en process, där en skola har beslutat sig för att bygga nytt eller att förändra i sin befintliga verksamhet för elever med funktionsnedsättning, och då utgå utifrån samspelsmodellen om tillgänglig utbildning (Sturaeus & Tufvesson, 2009 figur 1, s. 17) som vi hittills har mött endast i teorin i vårt examensarbete.

7 SAMMANFATTNING

Vårt syfte med studien har varit att undersöka vilka anpassningar i ett klassrum som krävs för att göra undervisningen tillgänglig för elever med autismspektrumstörning i grundskolans lägre årskurser, utifrån synsättet att alla i skolan ska känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö. Vår problemformulering har varit att utgå från följande frågor:

1. Vilka individuella anpassningar behövs kring eleven med autismspektrumstörning för att öka lärande och delaktighet?
2. Vilka anpassningar behövs i klassrummet i den fysiska miljön för att den ska vara hanterbar och begriplig för barn med autismspektrumstörning?
3. Vilka anpassningar behövs kring samspelet mellan eleverna för att öka förståelsen för problematiken att ha en autismspektrumstörning?
4. Hur ser stödet ut på organisationsnivå?
5. Vilken samverkan behövs med personer utanför skolan för att öka elevens med autismspektrumstörning lärande och delaktighet i skolan?

För att få svar på våra frågor har vi använt oss av kvalitativa intervjuer och vi har intervjuat pedagog i grundskolan, specialpedagog i grundskolan, specialpedagog i resurscentrum och pedagoger i autismverksamhet. I vårt urval av undersökningsgrupp använde vi oss av personlig kännedom, vilket vi anser blev ett bra urval eftersom alla informanterna har mer eller mindre erfarenhet av barn med autismspektrumstörning. De har också olika erfarenheter från olika verksamheter, vilket gav en bredd, intressanta synpunkter och reflektioner i vår undersökning. Vi upplevde också att vi fick svar på de frågor vi ställde och att vår studie undersökte det den var avsedd att undersöka. Vårt resultat bygger på dessa informanters erfarenheter och kunskaper av elever med autismspektrumstörning, vilket vi är medvetna om.

De teorier vi utgått från är Vygotskijs (1999) teori kring lärande där han betonar att intresset är viktigt för lärandet. Han poängterar för att ändra en individs beteende bör den sociala miljön förändras. Enligt Vygotskij är läraren ur en psykologisk synvinkel en organisatör, regulator och kontrollör av den sociala miljön och det är hans ansvar att den är uppfostrande och att den samverkar med eleven. Vi har även utgått från ett salutogent perspektiv på hälsa och utgått från Antonovskys (2005) begrepp KASAM. KASAM står för en känsla av sammanhang där komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet ingår. Begriplighet kan formuleras att ”det går att förstå”, meningsfullhet att det ”betyder någonting” och hanterbarhet att individen har resurser att hantera problemet/utmaningen han ställs inför. Vi har också utgått från Bronfenbrenners utvecklingsekologi (enligt Andersson, 1986) där han betonar att individens biologiska förutsättningar är lika viktiga som de miljömässiga förutsättningarna för individens utveckling och framförallt samspelet mellan dessa. Han anser att miljön ska ses som en serie sammanhängande strukturer som påverkar varandra.

Vårt resultat visade att begrepp som integrering, inkludering, delaktighet och tillgänglighet inte betyder samma för alla. Begreppen skiljer sig mellan våra informanter vilket vi anser har betydelse eftersom synsättet i vår studie var att alla skulle känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö Vi upplevde att det var svårt med inkludering eftersom resultatet visade att det var vanligt att elever togs ut från klassrummet när de var i behov av särskilt stöd och tvärtom i autismverksamheten, att de utgick från sin verksamhet och gick in klassrummet i grundskolan när det bedömdes att de skulle klara av det. Vi använde inte begreppet integrering själv i våra intervjuer men begreppet dök upp i intervjuerna ändå och vi upplevde att integrering och inkludering används synonymt.

I klassrummet var det viktigt att det var struktur och tydlighet i undervisningen enligt våra informanter. De poängterade att det behövdes bildstöd för alla elever och ett individuellt bildschema för eleven med autismspektrumstörning för att tydliggöra dels vilket arbete som skulle göras och hur dagen såg ut. Det behövdes också kunskap om funktionsnedsättningen och kunskap om hjälpmedel hos pedagogerna. Hjälpmedel som ansågs bra var dator, tidshjälpmedel och andra tekniska hjälpmedel. I anslutning till klassrummet var det bra om det fanns ett grupprum för att eleven med autismspektrumstörning vid behov skulle ha möjlighet till avskildhet. För att det skulle fungera i klassrummet fanns det behov att vara två vuxna. Informanternas svar skilde sig något, då pedagogen i grundskolan ansåg att hon behövde en assistent medan specialpedagogen i resurscentrum och pedagogerna i autismverksamheten ansåg att det skulle vara två pedagoger som skiftades om att stötta eleven, eftersom det gynnade elevens självständighet.

För att det ska fungera i klassrummet var det viktigt att samarbetet fungerar med andra personer utanför klassrummet, både på skolan och utanför skolan. Informanterna ansåg att förståelsen från rektor kring deras situation var viktig. Andra personer utanför skolan som var viktiga att samarbeta med var barnets föräldrar och det måste finnas ett förtroende mellan föräldrar och skola. Habilitering och BUP var också viktiga samarbetspartners och olika nätverk för pedagoger, barn och föräldrar.

För att öka förståelsen från övriga elever var det bäst att ha en elev med autismspektrumstörning inkluderad i klassen. Eleverna behöver uppleva eleven med autismspektrumstörning nära sig för att få förståelse, enligt informanterna. Något som också betonades var att det var bra att berätta för övriga elever hur det är att ha en autismspektrumstörning. Informanterna ansåg vidare att eleven med autismspektrumstörning gynnas av att se förebilder och utvecklas i det sociala samspelet, likt alla barn utvecklas av att hantera olikheter, att utveckla moral, etik och demokrati i skolan. När eleverna lär tillsammans i skolan lär de sig att leva i samhället tillsammans.

8 REFERENSER

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet.* Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – Ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-86). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning, en mångfasetterad utmaning.* Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi.* Lund: Studentlitteratur.

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2:a uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.

Asmervik, S. (2001). Vad är specialpedagogik? I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (red). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik* (3:e uppl.) (s. 7-13). Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar.* Malmö: Gleerups utbildning AB.

Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken - att arbeta med elevdokumentation i skolan.* Lund. Studentlitteratur.

Autism- och Aspergerförbundet (2009). www.autism.se (2012-04-27).

Axeheim, K. (1999). *En annan verklighet – om barn med autism.* Täby: Sama förlag AB.

Bauth, R., Jönsson, B. & Svensk, A. (1995). *Ge oss bara redskapen.* Stockholm: Natur och Kultur.

Beckman, V., Kärnevik Måbrink, M. & Schaumann, H. (1998). *Gång på gång. Pedagogik vid autism och autismliknande tillstånd* (2:a Uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bergstrand, I. (2007) Neurovetenskapligt perspektiv på autism och lärande. I Ott, A. & Olivenstam, C. E. (red). (2007). *Neurodidaktik. Om hjärnvägar och knutpunkter* (s. 71-79). Göteborg: Göteborgs universitet.

Björck-Åkesson, E., Granlund, M. & Ibragimova, N. (2006). *Svensk fältprövning av WHO:s Internationell klassifikation av funktionstillstånd och funktionshinder, version för barn och ungdom (ICF-CY).* CHILD-rapport nr 11. Mälardalens Högskola. Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap.

Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet.* Lund: Studentlitteratur.

Björndahl, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.* Stockholm: Liber AB.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstad universitet.

Bra böckers lexikon, Uppslagsverk. (1996). Höganäs.

Brodin, J & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Clark, C., Dyson A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education.* London: Routledge.

Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse: tankar om samtalskonst* (2:a uppl.). Stockholm: Natur och kultur.

Dahlgren, S. (2007). *Varför stannar bussen när jag inte ska gå av? – Att förstå autism, Aspergers syndrom och DAMP*. Stockholm: Liber AB.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998) *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare.* Stockholm: Liber

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Ferdinandsson, F., Månsson Bergqvist, A. (2011). *”Elever med ADHD i det moderna skolhusets lärandemiljö”* Kristianstad Högskola. Examensarbete: 15 hp, avancerad nivå.. Specialpedagogprogrammet i lärarutbildningen.

FN standardregler. (1995). – *Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet.* www.independentliving.org/standardrules/STILStandardRegler1.html (2012-04-21)

Gillberg, C. (1992). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna* (2:a uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.

Gillberg, C. & Peeters, T. (2001). *Autism - Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB.

Göransson, K. (2004). Undervisning – lärande- delaktighet. I Gustavsson, A. (red.), (2004). *Delaktighetens språk* (s. 215-229). Lund: Studentlitteratur.

Göransson, K. (2007). *”Man vill ju vara som alla andra - Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning”* www.spsm.se/Om-oss/publikationer nr 67(2012-02-15)

Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Heimdahl Mattson, E. (2008a). *”Mot en inkluderande skola- elevers syn på specialpedagogiska insatser”* www.spsm.se/Om-oss/publikationer *nr 00112.pdf* (2012-02-15)

Heimdahl Mattsson, E. (2008b). *Mot en inkluderande skola, skolledares syn på specialpedagogiska insatser – en jämförande studie* 1996 och 2006. www.butiken.spsm.se/produkt/katalog filer/52.pdf (2012-02-15)

Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering: En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige.* 12(2), 119-134. www.ped.gu.se/pedfo/v12/n2.html (2012-01-13)

Holmqvist, M. (1995). *Autism: Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning.* Göteborg: Kompendiet.

Holmqvist, M. (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism.* Lund: Studentlitteratur.

Högberg, B. (2004). ICF – ett verktyg för hälsa och delaktighet. I Gustavsson, A. (red.), (2004). *Delaktighetens språk* (s. 83-100). Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Körner, S & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Larsson-Lund, M. & Lexell, J. (2009). Möjligheter och utmaningar vid användning inom rehabilitering. *Läkartidningen*, (13). www.lakartidningen.se/includes/07printArticle.php?articleId=11690 (2011-12-09)

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Meijer, Cor J.W. (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education. Summery Report. www.european-agency.org (2012-05-08)

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan.* Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet; Örebro: Örebro universitet.

Nationalencyklopedin. (1992). www.ne.se (2012-04-14

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, I. (2008). *Forskningsöversikt över resultaten av pedagogiska insatser för skolbarn med autism - ett systemteoretiskt perspektiv.* Mälardalens Högskola. D-uppsats. 15 hp. Internationella Masterprogrammet inom specialpedagogik/habilitering.

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Normell, M. (2008). *Från lydnad till ansvar- Kunskap, känslor och relationer.* Lund: Studentlitteratur.

Nygren, G. (2008). *Skolvardag med rörelsehinder* Rapportserie. Forum för skolan. Uppsala Universitet.
www.skolforum.antro.uu.se/digitalAssets/38/38862_Skolvardag_med_r__relsehinder.pdf (2012-02-15)

Olivenstam, C. E. (2007). Neurodidaktiken i praktiken. I Ott, A. & Olivenstam, C. E. (red). (2007). *Neurodidaktik. Om hjärnvägar och knutpunkter* (s. 102-112). Göteborg: Göteborgs universitet.

Ott, A. (2007). Hjärnvägar och broar. I Ott, A. & Olivenstam, C. E. (red). (2007). *Neurodidaktik. Om hjärnvägar och knutpunkter* (s. 88-96). Göteborg: Göteborgs universitet.

Patel, R & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.

Rosenqvist, J. (2007a). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige.* 12(2), 109-118. www.ped.gu.se/pedfo/v12/n2.html (2012-01-13)

Rosenqvist, J. (2007b). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Rossi, I. (2007) Neurovetenskap och undervisning i matematik. I Ott, A. & Olivenstam, C. E. (red). (2007). *Neurodidaktik. Om hjärnvägar och knutpunkter* (s. 56-65). Göteborg: Göteborgs universitet.

Rossman, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the Field: An introduction to qualitative research.* (2:a uppl.) Thousand Oaks: SAGE Publications.

SFS 2001:526. *Förordning om de statliga myndigheternas ansvar för genomförandet av handikappolitiken.*
www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-2001526-om-de-st_sfs-2001-526/?bet=2001:526 (2012-04-21)

SFS 2010:800. *Skollagen.*
www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/ (2012-05-08)

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94.* www.skolverket.se/publikationer?id=1069 (2012-06-07)

Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Elevhälsan i skollagen.* www.skolverket.se/2.3894/publicerat/publikationer?_xurl_=http%3A%2Fwww4.skolverket (2012-05-11)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lgr 11. Stockholm: Fritzes.

Socialstyrelsen. (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa.* www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10546/2003-4-1.pdf (2011-12-09)

Socialstyrelsen. (2010a). www.socialstyrelsen.se/publikationer2010/2010-3-8 *"Barn som tänker annorlunda – Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd"* Socialstyrelsen, Västerås, 2010 (2012-01-13)

Socialstyrelsen. (2010b). www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/funktionsnedsattningochfunktio *Funktionsnedsättning och funktionshinder, användning av begreppen* (2012-04-15)

SOU (1999:63). *Att lära och leda, Lärarutbildningskommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till Utbildning för Alla,* www.spsm.se/Om-oss/publikationer nr 00217 (2012-02-15)

Sturaeus, U. & Tufvesson, C. (2009). *Fånga mervärdet i skolan! Tänk tillgänglighet.* U2009/4876/S, www.spsm.se/PageFiles/13395/Slutrapport_Omslagsbild_Hela.pdf *(*2011-11-17).

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och salamanca +10.* Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och Kategorisering*: *om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning.* Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, B., & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som en resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan* (2:a uppl.). Halmstad Högskola.

Tufvesson, C. (2007). *Concentration difficulties in the school environment – with focus on children with ADHD, autism and Down's syndrome*. Akademisk avhandling. Lund: Lunds universitet.

Utbildningsplan, specialpedagogiskt program 90 högskolepoäng (2007). (fastställd 2007-04-23 enlig Högskoleförordningen 1993:100/SFS2006:1053). Kristianstad Högskola. www.hkr.se/templates/Programme 6116. aspx# (2011-12-09).

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer* www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf (2012-04-27)

Vygotskij, L. (1999). Pedagogisk psykologi (Pedagogitjeskaja psichologija). I G. Lindqvist (red.) (1999). *Vygotskij och skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Åstrand, B. (1990). *De sköra barnen – om barndomspsykos och specialpedagogik.* Örebro: SIL-lagret.

Föreläsning:
Strömberg, A.C., (2012, 14 mars). *Pedagogiska strategier och framgångsfaktorer i arbetet med ADHD och Asperger syndrom i grundskolan.* Växjö: Personlig kommunikation.

BILAGOR

Bilaga I
Bilaga II
Bilaga III

Bilaga I

Diagnoskriterier för autism

Diagnoskriterierna för autism enligt DSM-IV-TR (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fjärde utgåvan, textreviderade versionen, 2000) i Dahlgren (2007, s. 21-22)

Autistiskt syndrom:
A. Sammanlagt minst sex kriterier ska vara uppfyllda från (1), (2) och (3), varav minst två från (1), och vardera (2) och (3):

(1) *Kvalitativ nedsatt förmåga att interagera socialt, vilket tar sig minst två av följande uttryck:*

a) påtagligt bristande förmåga att använda varierade icke-verbala beteenden såsom ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester som ett led i den sociala interaktionen

b) oförmåga att etablera kamratrelationer som är adekvata för utvecklingsnivån

c) brist på att spontant vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra (t.ex. visar inte, tar inte med sig eller uppmärksammar inte andra på sådant som är av intresse)

d) brist på social eller emotionell ömsesidighet

(2) Kvalitativt nedsatt förmåga att kommunicera, vilket tar sig minst ett av följande utryck:

a) försenad talutveckling eller talar inte alls (gör inga försök att kompensera för detta via andra kommunikationssätt, t.ex. gester eller pantomim)

b) hos personer med adekvat utvecklad talförmåga en påtagligt nedsatt förmåga att inleda eller upprätthålla samtal med andra

c) stereotypt tal med många upprepningar eller idiosynkratiskt språk

d) brist på varierad, spontan låtsaslek eller socialt imitativt lekbeteende som är adekvat för utvecklingsnivån

(3) Begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter, vilket tar sig minst ett av följande uttryck:

a) omfattande fixering vid ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är abnorma i intensitet eller fokusering

b) oflexibel fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer

c) stereotypa eller upprepande motoriska manér (t.ex. vifta eller vrida händerna eller fingrarna, komplicerade rörelser med hela kroppen)

d) enträgen fascination inför delar av saker

B. Försening eller abnorm funktion inom minst ett av följande områden med debut före tre års ålder: (1) social interaktion, (2) språk som syftar till social kommunikation eller (3) symboliska lekar eller fantasilekar.

C. Störningen förklaras inte bättre med Retts syndrom eller desintegrativ störning hos barn.

Bilaga II

Till dig som arbetar/arbetat med barn inom autismspektrumstörning

Vi heter Annika Worth och Anette Åkesson och läser på specialpedagogprogrammet vid Kristianstad Högskola. Vi håller just nu på med vårt examensarbete och skulle vilja göra en studie om hur vi kan anpassa i klassrummet för att elever med störning inom autismspektrumet ska känna delaktighet i undervisningen och delta i socialt samspel. För att kunna genomföra vårt examensarbete skulle vi vara tacksamma om du ville hjälpa oss.

Vi skulle vilja intervjua dig som arbetar som specialpedagog eller klasslärare för att få ta del av din erfarenhet inom den praktiska verksamheten och hur du ser på anpassningar i klassrummet för elever med autismspektrumstörning. Din medverkan i undersökningen är naturligtvis frivillig och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Resultatet kommer vi att redovisa i en uppsats där alla namn på deltagare och platser avidentifieras. De uppgifter vi samlar in kommer endast att användas i forskningssyfte. Intervjun tar ungefär en timme och vi skulle vilja bandinspela samtalet. De uppgifter vi samlar in kommer endast att användas i forskningssyfte i form av examensuppsats och därefter förstöras. Vi kommer att ta kontakt med dig inom de närmaste dagarna för att höra om du har möjlighet att medverka. Tack för att du tar dig tid att läsa igenom detta.

Om du har frågor, ta gärna kontakt med någon av oss via mail eller telefon:

Annika Worth
Xxx/xxx xx xx
xxxx-xxx xx
mailadress

Anette Åkesson
xxx/xxx xx xx
xxxx-xxx xx
mailadress

Bilaga III

Intervjufrågor

Frågor om yrke, verksamhet och värdegrund

1. Berätta om din yrkesmässiga bakgrund.

2. Berätta om verksamheten du arbetat/arbetar i.

3. Hur ser du på barnet och kunskap, d.v.s. vilka värderingar har du/vad är viktigt för dig i mötet med barnen i deras utveckling?

Frågor om inkludering

4. Hur ser du på inkludering?

5. Hur ser en bra inkludering ut?

6. Vilka fördelar kan du se med att en elev med autismspektrumstörning är inkluderad i klassrummet
   a) för barnet med autismspektrumstörning?
   b) för gruppen?

7. Vilka nackdelar kan du se med att en elev med autismspektrumstörning är inkluderad i klassrummet
   a) för barnet med autismspektrumstörning?
   b) för gruppen?

Frågor om delaktighet

8. Hur ser du på delaktighet för barn med autismspektrumstörning i skolan?

9. Hur är eleverna delaktiga i klassrummet, med vem och i vad?

10. Hur kan man i skolan göra för att öka barns med autismspektrumstörning delaktighet i socialt samspel, så att ett fungerande samspel ska ske mellan eleverna?

Undervisning klassrum (gruppnivå)

11. Vilket bemötande i klassrummet underlättar för elever med autismspektrumstörning?

12. Hur gör du för att skapa förutsägbarhet och tydlighet i lärandesituationerna?

13. Vad kan man göra för att barnen i klassen ska få en ökad förståelse för barn med autismspektrumstörning?

14. Vad kan göras för att främja ett klimat i klassrummet där olikhet ses som en tillgång?

Undervisning klassrum (individnivå)

15. Vilka anpassningar behövs i klassrummet för att göra den fysiska miljön hanterbar och begriplig för elever med autismspektrumstörning?

16. Vilka hjälpmedel i klassrummet underlättar för elever med autismspektrumstörning?

17. Hur bör pedagogen arbeta för att underlätta för eleven med autismspektrumstörning att behålla sin koncentration och motivation för skolarbetet?

18. Hur arbetar du för att eleven med autismspektrumstörning ska ha den bästa förutsättningen för att nå målen i läroplanen?

19. Hur kan man göra för att öka deras lärande?

Organisationsnivå

20. Vilket stöd behövs på organisationsnivå, t.ex. vad gäller kompetens, resurser, arbetsformer, arbetet med olika synsätt på barn i behov av stöd m.m. för pedagoger som arbetar med barn med autismspektrumstörning?

21. Vad har de i ledningsfunktion, t.ex. rektor för betydelse för arbetet i skolan med elever med autismspektrumstörning?

22. Hur bör arbetet på organisationsnivå se ut för att uppnå bästa möjliga skolsituation för eleven med autismspektrumstörning, om du fick bestämma?

Övriga frågor

23. a) Finns det några personer utanför skolan som det är viktigt att samarbeta med kring eleven med autismspektrumstörning?
    b) Om, i så fall på vilket sätt?

24. Något som du vill tillägga eller ändra?