



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Inkludering av elever med autismspektrumtillstånd

En kunskapsöversikt över:

**Pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av elever med
autismspektrumtillstånd**

Mikael Haraldsson & Thomas Olsson

Examensarbete LAU 390

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Elisabeth Hesslefors-Arktoft

Rapportnummer: HT10-2611-250



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Inkludering av elever med autismspektrumtillstånd.

Författare: Mikael Haraldsson & Thomas Olsson

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Elisabeth Hesslefors-Arktoft

Rapportnummer: HT10-2611-250

Nyckelord: Autismspektrumtillstånd, Elever med autismspektrumtillstånd, inkludering, pedagogiska faktorer, ordinarie skolklasser, anpassad undervisning, samverkan, kompetens, förhållningssätt, lärandemiljö.

Bakgrund

Vi upplever att klasslärare behöver kompetenser och strategier för att kunna underlätta inkludering och bedriva en god undervisning för elever med autismspektrumtillstånd. Vi anser att detta är viktigt med tanke på visionen "en skola för alla" där alla i elever i största möjliga mån skall undervisas tillsammans.

Metod

Vår uppsats är en kunskapsöversikt. Vi har läst och kritiskt granskat fem artiklar utifrån en kriteriemall för att uppnå syftet med vår studie. Syftet är att presentera en aktuell bild av *vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av elever med autismspektrumtillstånd (AST) i ordinarie skolklasser.*

Resultat

Artiklarna presenterar en likvärdig bild av vårt undersökningsområde. I analysen av artiklarna sammanställde vi de pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av elever med AST i ordinarie skolklasser i följande fem kategorier: *Anpassad undervisning, kompetens, förhållningssätt, samverkan och lärandemiljö.* Vi tror att de pedagogiska faktorerna inom de här fem kategorierna kan hjälpa klasslärare att inkludera och utföra en god undervisning för elever med AST.

1. Inledning	1
1.1. Syfte och problemformulering	2
2. Bakgrund.....	3
2.1 Inkludering	3
2.2 Autismspektrumtillstånd	3
2.2.1 Symptom	4
2.2.2 Orsaker till autism	5
2.2.3 Hur diagnostiseringen går till	6
2.2.4 För- och nackdelar med diagnostisering	6
2.2.5 Förekomsten av autism.....	7
2.2.6 Åtgärder och behandlingsmetoder	8
2.3 Pedagogisk utredning	8
2.4 Skolans skyldigheter mot barn i behov av särskilt stöd	9
2.5 Skolmiljö för barn med AST	9
2.6 Teoretisk ram.....	10
2.6.1 Sociokulturell teori.....	10
2.6.2 Behavioristisk teori	10
3. Metod.....	12
3.1 Metodval.....	12
3.2 Urval och avgränsningar	12
3.3 Tillvägagångssätt.....	13
3.4 Etik	14
3.5 Tillförlitlighet	14
4. Resultat.....	15
4.1 Falkmer, (2009). Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan.....	15
4.2 Finke, McNaughton, Drager, (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC.	18
4.3 Harrower, Dunlap, (2001). Including Children With autism in General Education Classrooms – A Review of Effective Strategies.	19
4.4 Humphrey, (2008). "Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools"	21
4.5 Nilholm, Alm, (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences.	23
4.6 Resultatsammanfattning	24
5. Diskussion	25
5.1 Metoddiskussion.....	25
5.2 Resultatdiskussion	25
5.2.1 Anpassad undervisning	26
5.2.2 Kompetens.....	27
5.2.3 Förhållningssätt	27
5.2.4 Samverkan	28
5.2.5 Lärandedmiljö	28
5.3 Avslutande reflektion	28
6. Referenslista.....	31
Bilaga 1.....	33
Bilaga 2.....	34

1. Inledning

Bakgrunden och motivet till den här uppsatsen är att vi har läst specialpedagogik som specialisering i vår utbildning. Under specialiseringen fick vi under vår praktik insyn i hur det är att arbeta med barn¹ mellan 6-12 år med olika funktionsnedsättningar, bland annat inom det område som man numera kallar autismspektrumtillstånd² (AST). Elever med en funktionsnedsättning inom autismspektrumtillståndet har nedsatt kommunikativ och social förmåga. De har även begränsad föreställningsförmåga och svårighet att anpassa sitt beteende i olika sociala situationer. Eleverna under vår praktik fick individuell undervisning vissa delar av skoldagen och under en del lektioner var de integrerade i sin ordinarie klass. Målet på sikt var att dessa elever skulle gå i sin ordinarie klass hela tiden.

Eftersom att vi utbildar oss till lärare³ kommer vi med stor sannolikhet att möta barn med denna funktionsnedsättning i vårt kommande yrke. Skolan skall också i största möjliga utsträckning arbeta för "en skola för alla" där alla barn med olika förutsättningar och behov ska undervisas tillsammans. I Salamancadeklarationen står det: "Den uppgift som den integrerade skolan står inför är att utveckla en pedagogik med barnet i centrum som har förutsättningar att med framgång ge undervisning åt alla barn, däribland dem som har grava skador och funktionshinder." (2006:16). Salamancadeklarationen är en FN-deklaration som strider för alla barns rätt till likvärdig utbildning, oavsett individuella olikheter och stöds av 92 länder, däribland Sverige.

I pedagogens uppdrag ingår det att möta varje elev där de befinner sig och tillgodose elevernas olika behov för att de ska utvecklas enligt läroplanen Lpo94 (1994:4). Med visionen "en skola för alla" och fokus på inkludering samtidigt som skolan har en stram budget är det ofta ont om resurser. Det leder i många verksamheter till att det inte finns tillräckligt med specialpedagoger som kan dela med sig av sina kompetenser till klasslärarna. Vi ser en problematik i detta, både för klasslärarna och för barnen i behov av särskilt stöd. Att som ensam pedagog ansvara för en klass med närmare 30 elever anser vi är komplicerat i dagens skola. Med tanke på tempot i undervisningen, samhällets krav och den specialanpassade undervisning som barn med AST behöver, är det svårt för pedagogen att hinna tillgodose alla elevers behov och möta dem på deras kunskapsnivå. Vi tror därför att goda kunskaper om vad som stödjer elever med AST hos lärarna är av stor vikt i dagens skola för att underlätta inkludering och skolgången för dessa elever.

Med erfarenheter från vår praktik och med tanke på vårt kommande yrke, finner vi intresse i att undersöka vilka pedagogiska faktorer som kan underlätta för elever med AST som är inkluderade i ordinarie skolklasser. Vi tror att vår studie kan vara till hjälp för de blivande och verksamma lärare som kommer att ha elever med AST i sin klass. Många av pedagogerna som arbetar med dessa elever har inte den kompetens som krävs för att möta elevernas behov. Vi tror att en studie över den senaste forskningen inom vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering för elever med AST i ordinarie skolklasser skulle hjälpa pedagogerna i deras arbete. Med pedagogiska faktorer menar vi till exempel olika former av undervisning, planering, samarbete och förhållningssätt.

¹ Vi har valt att använda oss av begreppen elever och barn när vi syftar på individer mellan sex och arton år.

² I fortsättningen kommer vi att använda oss av förkortningen AST och begreppet autismspektrumtillstånd växelvis.

³ Begreppen lärare och pedagoger har vi valt att använda oss av när vi syftar på utbildade vuxna som arbetar med barn i skolmiljö.

1.1. Syfte och problemformulering

Syftet med vår studie är att undersöka vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av barn med autismspektrumtillstånd (AST) i ordinarie skolklasser.

2. Bakgrund

I inledningen av det här avsnittet förklarar vi inkluderingsbegreppet, vad autismspektrumtillstånd är, hur symptomen yttrar sig samt orsakerna till autism. I den andra delen av avsnittet beskriver vi hur diagnosticeringen av autism går till, vilka för- och nackdelar som finns med en diagnos, förekomsten av autism samt vilka behandlingsmetoder som finns. I slutdelen av vår bakgrund fokuserar vi på skolans del i arbetet med barn med AST och presenterar hur utformningen av pedagogiskt stöd utformas, vilka skyldigheter skolan har gentemot barn med AST samt betydelsen av skolmiljön för dessa barn. Inledningen avslutas med en teoretisk ram där vi förklarar den sociokulturella och den behavioristiska lärandeteorin.

2.1 Inkludering

Inkluderingsbegreppet växte fram i USA under 1980-talet för att poängtera att synen på elever i behov av särskilt stöd behövde förändras. Man ville ersätta det tidigare tankesättet där eleverna skulle anpassa sig till skolmiljön för att istället markera att skolans verksamhet skulle anpassas till elevernas olika förutsättningar och behov. I och med Salamancadeklarationen (se Inledningen) har begreppet inkludering fått internationell spridning (Nilholm 2006:4).

Historiskt har skolan behandlat barnens olikheter genom att dela upp eleverna i olika grupper, till exempel specialklasser och särskilda undervisningsgrupper. Inkluderingsbegreppet har använts för att försöka nå upp till visionen ”en skola för alla”. Nilholm (2006) citerar Peter Haug (2000) som beskriver framtidssynen på skolan:

En skola för alla är ett uttryck för en skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den ”etablerade” och traditionella skolans. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekas ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk (2006:7).

Inkludering i skolan innebär att alla elever har rätt att vara delaktiga i de gemensamma aktiviteterna och att skolans verksamhet måste anpassas efter elevernas olikheter och behov.

2.2 Autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd betecknar olika funktionsnedsättningar. En funktionsnedsättning är något som begränsar individen i vardagen, det kan till exempel vara begränsningar i relation till omgivningen (Socialstyrelsen 2010:11). AST är ett samlingsnamn för flera olika diagnoser: autism, Aspergers syndrom, atypisk autism, desintegrativ störning eller Hellers syndrom samt autistiska drag (Socialstyrelsen 2010:11). För personer som drabbas av ovanstående diagnoser innebär detta kraftiga problem och inskränkningar inom den så kallades Wing-triaden. Uttrycket myntades av forskaren Lorna Wing under 1970-talet och innebär att individen har problem inom följande tre områden:

- Förmågan till ömsesidigt socialt samspel
- Ömsesidig kommunikation
- Föreställningsförmåga, flexibilitet och variation i beteenden och intressen (Autism & Asperger Förbundets hemsida <http://www.autism.se>)

För att diagnosen autism ska kunna ställas brukar problem inom Wing-triaden upptäckas innan barnet har fyllt tre år, vanligtvis sker det med hjälp av Barnavårdscentralen (BVC), föräldrarna eller pedagoger. Vilket stöd dessa barn behöver beror på vilken grad av autism som barnet har, grav eller lätt. Barn med autism har ofta ett avvikande sätt att reagera på sinnesintryck som ljus, ljud och dofter. Åkerman & Liljeroth ger i sin bok *Autism* (1998:22-39) flertalet exempel på vuxna som berättar om sin barndom och deras syn på världen runt omkring dem. Enligt deras utsagor framstår världen som främmande, ogreppbar och mer som ett skimmer av olika färger och former.

2.2.1 Symptom

Redan under spädbarnsåldern reagerar vissa föräldrar på att deras barn inte jollrar som andra barn brukar göra. Vissa barn sträcker heller inte upp armarna mot sina föräldrar när de kommer för att ta upp dem. Gillberg (1999:22) skriver "Barn med autism undviker ibland ögonkontakt under det första levnadsåret eller stirrar ur ögonvrån, betraktar iakttagaren bara under korta ögonblick, eller stirrar på honom på ett stelt och märkligt sätt". Många av dessa barn gillar inte att man rör vid dem, reaktionen kan då bli våldsam och högljudd. I Åkerman & Liljeroth (1998:44) berättar Temple Grandin (1994) om sina egna upplevelser när hon mötte olika sinnesintryck "Födelsedagsbjudningar var en tortyr för mig. Min förvirring uppstod genom plötsliga ljud. Jag förstod ingenting – speciellt svåra var jularna med många människor omkring. Alla ljud, lukter, rök och människor som vandrande omkring skapade kaos inom mig". Autistiska symptom visar sig på många olika sätt men håller sig framförallt inom Wing-triaden, som vi beskrev i stycket ovan. Wing delar vidare in det sociala beteendet som personer med autism har i fyra olika grupper (1996:38-41):

- *Den avskärmade gruppen.* De barn som ingår i denna grupp är isolerade från omgivningen. Kroppskontakt är förknippat med panikkänslor och de har svårt för att visa vad de tycker och känner.
- *Den passiva gruppen.* Barnen i den här gruppen är passiva men inte isolerade på samma sätt som gruppen ovan. De här barnen kan ta kontakt och leka med andra men bara om de blir tillfrågade och då leker de på sitt eget sätt (Gillberg 1999:31). Dessa barn kan inte hitta på en egen karaktär utan endast imitera tidigare kända seriefigurer "(...) exempelvis Pippi Långstrump, Robin Hood eller Nalle Puh, som imiteras på ett fullständigt »kopierande« sätt: barnet är Robin Hood och betar sig *exakt* som Robin Hood *alltid* gör".
- *Den "aktiva och udda" gruppen.* Barnen i den här gruppen saknar förståelse i hur man interagerar socialt med andra människor. De har svårt att förstå outtalade samhälleliga normer som allmänheten ser som naturliga. Deras beteenden förbryllar omgivningen och framstår som oförklarliga som t ex att gå fram och krama en okänd person på stan, något som bl.a. Frith (1994:71) beskriver i sin bok *Autism*.
- *Den överdrivet formella, högtravande gruppen.* Den här gruppens beteendemönster visar sig först i tonåren. De här ungdomarna är överdrivet trevliga och formella samtidigt som de strikt håller sig till sociala regler trots att de inte förstår dessa. På grund av den bristande förståelsen kan de inte avgöra vilket beteende som är lämpligt och önskvärt i olika situationer.

Frith (1994:168) skriver också ”Det är frånvaron av ett genuint intresse för samspel med andra människor som är så iögonfallande i autistiska barns beteende”.

Kommunikationsproblem visar sig i att barnen har en sent utvecklad språklig förmåga och vissa gravt autistiska barn är stumma och förblir det resten av livet. Autistiska barn har svårt att förstå innebörden av ord och i vilka sammanhang de ska använda olika ord eller fraser. De förstår heller inte ironi utan tar allt de hör bokstavligt. Gillberg skriver om en flicka som skulle ta blodprov. När sköterskan bad om flickans hand för att kunna ta blodprovet trodde flickan att hon skulle skära av sin hand och ge den till sköterskan. När flickans lärare istället bad flickan att sträcka fram sitt finger förstod hon vad det handlade om (1999:26).

Elever med autism har problem att kommunicera med hjälp av gester och ansiktsuttryck. De har också svårt att få kamrater på grund av sina oförutsedda handlingar. Åkerman & Liljeroth berättar om ett barn med autisms syn på människor: ”Människor tråkade ut mig. Jag visste inte vad de skulle vara till för eller vad de skulle göra med mig. (...) Till och med när jag träffade dem ofta var de uppdelade i bitar och jag kunde inte få dem att passa in någonstans”. (1994:30).

Autistiska barn kan vara oflexibla och sakna förmåga att använda sig av gamla erfarenheter i nya situationer. Därför repeterar de ofta lekar som de gillar om och om igen. Gillberg (1999:30) förklarar varför han tror de gör så ”Den enkla förklaringen är nog ofta att människor med autism – liksom andra människor – gör det som de kan göra, det som de vet hur man gör. Har man en mycket begränsad beteendepertoar är det ganska självklart att man gör det lilla som man »är bra på«. Vissa barn med autism uppfattas som överaktiva och har svårt att sitta stilla och koncentrera sig ”De förefaller hyperaktiva, därför att deras koncentrationsförmåga är så begränsad och från en vuxens synpunkt är konsekvenserna av deras handlingar icke önskvärda”. (Wing 1996:130).

Personer med autism kan också odla ett specialintresse som de blir mycket bra på, till exempel matematik.

2.2.2 Orsaker till autism

Tidigare trodde man att autism var en följd av dåligt föräldraskap där föräldrarna inte visade något intresse för barnet och att modern var känslökall. Om detta skrev bland annat forskaren och psykologen Bruno Bettelheim som under 1950 och 1960-talet anklagade föräldrar för att stöta bort sina barn. Trots att detta är länge sedan och de flesta forskare har övergivit denna tes finns det ändå vissa forskare, både i Sverige och i Sydeuropa, som fortfarande hävdar att dåligt föräldraskap kan vara en av grundorsakerna till att barn drabbas av autism (Gillberg 1999:104).

Idag anses det dock vetenskapligt bevisat att autism beror på flera olika biologiska avvikelser. Undersökningar som har gjorts visar på att funktionsnedsättningen i hög grad är ärftlig, ”Frekvensen autism är 20-100 gånger högre bland syskon till barn med autism än bland syskon till normala barn.” (Gillberg. 1999:106). Autismliknande störningar ärvs ofta i släkter där det föds ett barn med autism.

Förutom ärftligheten är dagens forskare överens om att autism beror på en tidig eller medfödd neurologisk skada inom det centrala nervsystemet. I de flesta fall uppstår den neurologiska skadan under graviditeten, förlossningen eller direkt efter förlossningen. Skadan påverkar de funktioner i hjärnan som reglerar föreställningsförmågan och den sociala och kommunikativa utvecklingen (Autism & Asperger Förbundets hemsida <http://www.autism.se>).

En annan orsak till funktionsnedsättningen kan vara skör X-kromosom, vissa forskare hävdar att det är orsaken till att det är övervägande delen pojkar som drabbas av autism (Gillberg 1999:105). Flickor är födda med två X-kromosomer, pojkar har en. Blir en av flickornas X-kromosomer skadade har de ändå en till att förlita sig på, drabbas däremot en pojkes X-kromosom av något problem kommer det direkt att påverka hans sociala utveckling.

Dagens forskning har även kommit fram till att avvikelser bland kroppens signalsubstanser som gör att människor kan tänka, känna, uppleva och minnas saker, kan ha något med autism att göra (Gillberg 1999:115-116). Signalsubstanser som glutamat som påverkar vårt minne och inläring, dopamin kontrollerar våra muskelrörelser, histamin är kroppens immunförsvar och adrenalin styr vårt humör. En vanlig följsjukdom som drabbar barn med autism under spädbarnstiden eller längre fram i livet är epilepsi (1999:107).

2.2.3 Hur diagnostiseringen går till

Idag finns det två internationella diagnosmaterial som används världen över för att diagnostisera autism. Dessa material är: ICD - International statistical classification of diseases and related health problems som är utgett av världshälsoorganisationen och DSM – Diagnostic and statistical manual som är utgivet av Amerikanska psykiatriföreningen (Autism & Asperger Förbundets hemsida <http://www.autism.se>).

För att ställa diagnosen ska barnen uppnå ett visst antal kriterier utifrån de beteendemönster som är karakteristiska för autism. Kriterierna utgår ifrån de tre huvudområdena i Wings triad som tidigare nämnts och innebär: ”nedsättning i social interaktion, kommunikation och fantasi samt det rigida, repetitiva mönstret av aktiviteter” (Wing. 1996:29; Gillberg 1999:19-20). För att kunna ställa diagnosen autism måste alla symptom inom Wings triad finnas (Gillberg 1999:35). Numera är de flesta inom forskningen överens om att en tidig diagnos är av stort värde vid autism (Gillberg 1999:137). När man märker ett avvikande beteende hos ett barn bör barnet genomgå en utredning snarast möjligt (Åkerman & Liljeroth 1998:62).

En tidig diagnos leder till att man kan ge barnet stöd så tidigt som möjligt. När ett barn visar symptom inom autismspektrumtillståndet genomförs en allsidig utredning av ett team med företrädare från olika professioner. I utredningen ingår följande delar: ”intervjuer, observationer, olika tester av den kognitiva funktionen, en allsidig utvecklingsbedömning, en kroppslig undersökning och medicinska utredningar.” (Socialstyrelsen (2010:22).

Idag upptäcks ofta autism innan barnen är tre år gamla ”Med dagens kunskap är det möjligt – och önskvärt – att upptäcka autism hos små barn före 2-3 års ålder.” (Socialstyrelsen 2010:25). Diagnosmaterialet DSM IV kräver också att svårigheter inom något av triadområdena visar sig före tre års ålder för att diagnosen ska kunna ställas (Gillberg 1999:21).

2.2.4 För- och nackdelar med diagnostisering

Det finns både för- och nackdelar med att få en diagnos inom autismspektrumtillståndet. Vissa föräldrar ser det som att barnet stämplas för resten av livet medan andra ser diagnosen som ett verktyg för att få den hjälp de har rätt till och behöver.

Det är en lång och känslomässig process för familjer som har barn med autism innan diagnosen är ställd. Föräldrarna kan ha funderingar över sitt eget föräldraskap eller undra över sitt barns beteende. När diagnosen väl är ställd reagerar föräldrarna på olika sätt men för de flesta är det positivt ”Trots att det är mycket smärtsamt att få reda på att ens barn har en allvarlig utvecklingsavvikelse, blir de flesta föräldrar lättade av att få en förklaring till det

förbryllande beteendet och att beredas möjlighet att följa en handlingsplan.” (Wing 1996:216). Trots att diagnosen innebär en lättnad för föräldrarna är det också en smärtsam process som tar tid att förstå och acceptera sitt barns funktionsnedsättning (Åkerman & Liljeroth 1998:63).

Personer med autism omfattas av LSS – lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade. Det innebär att barn med autism har rätt till passande skolgång, arbete, boende och utbildning (Gillberg 1999:149).

En nackdel med att få en diagnos är att det kan leda till en negativ självbild hos individen. Om man en gång blivit ”stämplad” och exkluderad från den vanliga undervisningen finns det risk att man får gå i speciella undervisningsgrupper under hela skolgången. Flera barn med diagnoser riskerar utanförskap i skolan och i samhället ”Många med autismspektrumtillstånd riskerar att hamna i utanförskap, passivitet och isolering och blir aldrig riktigt delaktiga i samhällslivet. Intervjuer med unga vuxna visar att många mobbades redan i tidiga skolor.” (Socialstyrelsen 2010:23).

En annan problematik för barn med autism är att skapa och utveckla kamratrelationer. Barnens nedsatta förmåga i socialt samspel, kommunikation och förmåga att fantisera utgör stora svårigheter i att leka med andra barn ”För att bli en bra kamrat måste man också kunna förstå vad en social situation ställer för krav och kunna anpassa sitt beteende till det.” (Kadesjö 2001:247). Möjligheten till utvecklandet av kamratrelationer beror också på barnens personligheter och förmågor att skaffa vänner.

2.2.5 Förekomsten av autism

Enligt Gillberg (1999:56) är autism och autismliknande tillstånd relativt sällsynt förekommande. Enligt Socialstyrelsen (2010:19) har ca 1 procent av alla barn någon form av autismspektrumtillstånd. I Sverige är det ca 15 000 människor som har någon sorts funktionsnedsättning inom autismspektrumet, cirka 0,2 - 0,3 % har autism och ungefär dubbelt så många har Aspergers syndrom (Socialstyrelsen 2010:19).

Gillberg (1999:58) pekar på att samtliga befolkningsundersökningar visar att autism är en funktionsnedsättning som oftare drabbar pojkar än flickor. Det är dock svårare att upptäcka symptomen hos flickor eftersom de inte yttrar sig på samma sätt och kan vara mindre uppenbara än hos pojkar. Gillberg (1999:183) ger sin kommentar till varför, ”Det är emellertid inte uteslutet att flickor skulle kunna ha ett likartat funktionshinder som tar sig något mindre typiska uttryck. Det finns exempelvis flickor med en liknande social interaktionsstörning men utan de monomana intressena”.

Pojkar med AST är ofta mer aggressiva och uppmärksamhetskrävande än flickor. Flickorna har specialintressen precis som pojkarna men det är inom andra områden som till exempel människor, djur eller konst. Även om de har samma svårigheter med kamratrelationer som pojkarna visar de oftast ett större socialt intresse (Socialstyrelsen 2010:15). Ytterligare en orsak till att det är svårare att upptäcka diagnosen hos flickor är att diagnoskriterierna till stor del är baserad på studier av pojkar vilket innebär att det inte finns lika mycket underlag om autism hos flickor (Socialstyrelsen 2010:19).

Det finns möjlighet till viss underdiagnostik av autism och autismliknande tillstånd bland högt begåvade barn och flickor. Resultaten av undersökningar runt om i världen visar en tämligen enig bild över antalet personer med autism. Men det är viktigt med fortsatt forskning och att ständigt bevaka hur hög förekomsten av autism är (Gillberg 1999:59). Autism är en livslång funktionsnedsättning som inte försvinner med åren ”(...) det krävs speciella insatser under en

hel följd av år, kanske genom hela livet, för nästan varje barn och vuxen.” (Gillberg 1999:56). I dagsläget finns ingen botande behandling av autism eftersom att orsakerna till funktionsnedsättningen är många.

2.2.6 Åtgärder och behandlingsmetoder

När man utformar åtgärder för barn med autism måste dessa anpassas efter individens situation och förutsättningar. Utformandet av stöd för barn med autism måste utgå ifrån att de är olika individer med egna personligheter och förmågor (Gillberg, 1999:136).

Föräldrarna har en viktig roll i barnets liv och måste vara delaktiga i all planering och medverka i beslut som tas om barnets behandling. Föräldrarna är de som har mest kunskap om sina barn. Ett nära och fungerande samarbete mellan skolan och hemmet är av stor vikt för att behandlingen ska fungera på bästa möjliga sätt för barnen (Gillberg 1999:139-140).

Olika sorters behandling för barn med autism:

- *Beteendeterapi.* Många studier har visat positiva effekter av beteendeterapi och enligt Gillberg bör denna form av terapi ingå i alla åtgärdsprogram vid autism. Terapin innebär ”Gradvis förändring (exempelvis att man klipper bort en centimeter om dagen på det 20 centimeter långa snöre som barnet kräver att alltid få ha med sig) är ofta mycket framgångsrik.” (Gillberg 1999:173).
- *Pedagogik.* En speciellt anpassad pedagogik bör vara grunden i all behandling för personer med autism. ”Denna pedagogik bör präglas av långtidsperspektiv, kontinuitet, och struktur och utgå från de olika utvecklingsnivåer individen befinner sig på.” (Gillberg 1999:161-162).
- *Föräldrar som co-terapeuter.* Föräldrarna blir utbildade av specialister på autism för att vara delaktiga i behandlingen och medverka i träningen av sina barn. Regelbundna samtal och god samverkan mellan föräldrar och professionella måste vara en central del i arbetet kring barn med autism (Gillberg 1999:164-165).
- *Medicinsk behandling.* Medicinsk behandling är en liten del i åtgärderna för barn med autism och om medicinering används får den aldrig skymma behovet av andra insatser (Gillberg 1999:140). Det finns olika sorters medicinering som har visat positiva effekter på autism. Många barn med autism har även epilepsi. I vissa fall kan *antiepileptisk behandling* minska de psykiska symptomen för autism och i sällsynta fall kan barnets autistiska symptom upphöra helt. *Vitaminbehandling* har uppvisat positiva resultat på beteendestörningar hos en del autistiska barn. Stora doser vitamin B har visat sig fungera bra på symptom som självdestruktivitet, aggressivitet, överaktivitet och stereotypier. (Gillberg 1999:168-169).

2.3 Pedagogisk utredning

För att anpassa skolgången och det pedagogiska stödet på bästa möjliga sätt för individen, är det viktigt att göra en pedagogisk utredning i samband med skolgången.

Alla individer är olika och behöver därför olika sorters pedagogiskt stöd. Man kan inte utgå ifrån att alla barn med störningar inom autismspektrumtillståndet behöver samma sorts åtgärder (Gillberg 1999:153).

I en pedagogisk utredning gör man en bedömning av barnets kunskapsnivå både praktiskt och teoretiskt. För att utredningen ska bli så bra som möjligt är det viktigt att det är kompetent personal som genomför den med hjälp av ett speciellt bedömningsmaterial (PEP – Psycho Educational Profile.) Genom att använda PEP kartlägger man barnets starka och svaga sidor

men även vad barnet har möjlighet att klara av i framtiden. Att bedömningsmaterialet visar vilka kunskaper som är på väg att utvecklas är av stor vikt för en långsiktig pedagogisk planering. I utredningen bedöms barnets kommunikationsförmåga, begåvningsnivå samt förmåga att leka. Med hjälp av resultatet från den pedagogiska utredningen skapar man ett pedagogiskt upplägg för barnet (Gillberg 1999:133).

2.4 Skolans skyldigheter mot barn i behov av särskilt stöd

Alla barn och ungdomar har rätt till en likvärdig utbildning inom det svenska skolväsendet och undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov ”Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.” Lpo94 (1994:4). Det framkommer även att skolan har ett särskilt ansvar för elever i behov av särskilt stöd ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen”. Lpo 94 (1994:4).

I den nya skollagen fastställs att alla elever som är i behov av särskilt stöd har rätt till det: ”För en elev i grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.” Skollagen 2010 prop, (2009/10:165:30).

Skolans ansvar för stöd till barn med funktionsnedsättningar framkommer i Salamancadeklarationen (2001:25) ”Barn med behov av särskilt stöd skall erbjudas kontinuerligt stöd. Det kan röra sig om allt från ett minimum av stöd i det vanliga klassrummet till kompletterande program för inlärningsstöd inom skolan som vid behov kan utvidgas till assistans från speciallärare och extern stödpersonal.”

I Salamancadeklarationen framkommer även tydliga mål att skolan ska sträva efter ett inkluderande arbetssätt. ”Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader.” (2001:18). I deklarationen poängteras att särskilja barn i behov av särskilt stöd bör undvikas i största möjliga utsträckning:

Att sända barn till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa. (2001:19).

2.5 Skolmiljö för barn med AST

En av de absolut viktigaste faktorerna för barn med autism är omgivningen som finns runt barnet i skolan. Det handlar om att lyfta fram och anpassa miljön efter det enskilda barnets behov. Socialstyrelsen (2010:39) poängterar ”Det som kännetecknar en autismvänlig miljö är att den är lugn, tydlig, förutsägbar och fri från oplanerade störningar”. På samma sätt behöver undervisningen vara välplanerad, tydlig och väldigt strukturerad. Bestämda rutiner är nödvändigt så att barnen känner igen sig och vet exakt vad som kommer att hända under varje enskild lektion och vad som därefter kommer att ske (Socialstyrelsen 2010:41). Eftersom barnen med autism har en väldigt god visuell förmåga kan man underlätta undervisningen med hjälp av foton, bilder, sociala berättelser, föremål, färger eller text. Vad som fungerar bäst beror på elevernas individuella behov och vilken grad av autism de har (Socialstyrelsen 2010:39).

Det är bra för elever med Aspergers syndrom och AST om de kan placeras i mindre klasser. Placeringen av barnet i klassrummet är också av stor vikt. Eleverna bör placeras så att de kan arbeta utan att störas (Östman 2001:5). En annan fördel är om eleverna sitter så att det lätt kan uppstå en interaktion mellan dem och läraren, utan att det stör de övriga i klassen. En annan viktig del av skolmiljön är själva skolgården. Lekar som tafatt och olika jage-lekar är inget som attraherar personer med autism. Kadesjö (2001:185) skriver "Om gården i stället innehåller avgränsade lektytor, inbjuder den till lek i liten grupp utan inblandning av barn som av en tillfällighet ramlar in i gruppens aktiviteter". Vidare beskriver Kadesjö den kaosartade situation som barnen med koncentrationssvårigheter upplever i ostrukturerade miljöer utan stöd av vuxna. Exempel på sådana situationer beskriver Socialstyrelsen (2010:41) "Raster, idrottslektioner och matsalar är situationer som ofta är mycket svåra för elever med autismspektrumtillstånd och får inte glömmas bort när det särskilda stödet i skolan utformas." Kadesjö menar att dessa situationer resulterar i en väldig massa intryck för dessa barn. Intryck som de har väldigt svårt att både stå i relation till som att översätta och tyda. Enligt Kadesjö måste rasterna vara planerade för att personer med vissa svårigheter skall trivas och få ut något av dessa stunder. Många barn skulle må bra av att hjälpas in i olika lekar för att lära sig interagera med andra (Kadesjö 2001:185-188).

2.6 Teoretisk ram

2.6.1 Sociokulturell teori

Den sociokulturella lärandeteorin representeras främst av L.S. Vygotskij. Han menade att uppväxtmiljön påverkar människans lärande och utveckling (Claesson 2002:29). Vygotskij ansåg att lärandet är situerat, det vill säga situationsbundet "Vygotsky påpekade exempelvis att lärande i skolan är en helt annan och mycket mer abstrakt process än den som äger rum i vardagen. I skolan möter barnet världen genom abstrakta teorier och vetenskapliga begrepp, medan barnet i sin vardag möter den genom personliga erfarenheter." Säljö (2003:86). Vygotskijs grundtanke är att lärande sker i interaktion med andra. I det sociokulturella synsättet utvecklar barn nya kunskaper genom att bli bekanta med andra elevers synsätt och tankar om världen (2003:85).

Lärandet i den sociokulturella teorin sker genom "den närmaste utvecklingszonen" som innebär att alla människor som befinner sig i en lärandesituation kan utvecklas med hjälp av stöd från någon som har mer kunskaper inom samma område (Claesson 2002:30; Säljö 2003:86). Eleverna lär sig genom att aktivt delta i olika praktiker "Den bild som lanseras är att lärande är inte i första hand att inhämta information eller färdigheter utan att få tillfälle att agera som deltagare i olika sociala praktiker (...)" (2003:86). Kommunikationen är en central del i det sociokulturella lärandet, den innebär att eleverna lär sig genom att diskutera med varandra och ta del av varandras tankar och erfarenheter. Läraren har en vägledande roll som innebär att han/hon stöttar eleverna vid behov. Det är även viktigt att pedagogen skapar en klassrumsatmosfär som präglas av att elevernas synsätt och frågor tas på allvar (2002:32).

2.6.2 Behavioristisk teori

Behaviorismen är en empirisk lärandeteori som har sitt ursprung i Ivan Pavlovs och B. F. Skinners tankar om stimuli och belöning. Att teorin är empirisk innebär att lärandet baseras på de erfarenheter en individ gör. Utveckling sker genom att individen gör nya erfarenheter och på så sätt tillför nya delar till sina tidigare kunskaper (Säljö 2003:75). Enligt det behavioristiska synsättet skulle kunskaperna i skolan byggas upp och förstärkas genom upprepande övningar.

I den behavioristiska teorin ansågs det yttre beteendet som betydelsefullt, det inre tänkandet ansågs inte vara av vetenskaplig betydelse. Skinner menade att människan har en förmåga att upprepa ett beteende som uppfattas som positivt till exempel genom förstärkning i form av uppmuntran. Han ansåg även att människan undvek vissa beteenden som uppfattades negativa av omgivningen (Säljö 2000:50-52). Säljö tolkar Skinner på följande sätt:

”Förstärkningsprincipen fungerar således genom att man belönar ett beteende som en levande varelse uppvisar och på så sätt kommer detta beteende att bli vanligare.” (2000:52).

Utbildningen skulle utformas för att skapa ett visst beteende hos eleverna genom att bryta ner helheten i innehållet i undervisningen till delar för att eleverna skulle ta till sig en del i taget (2003:76).

3. Metod

3.1 Metodval

Syftet med vår studie är att försöka kartlägga vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av barn med AST i ordinarie skolklasser. Vår uppsats är en kvalitativ kunskapsöversikt. Målet med kvalitativ forskning är att finna och beskriva de fenomen som finns inom det studerade området (Stukat 2005:34; Widerberg 2002:15). Det innebär i vår studie att försöka kartlägga de pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av barn med AST.

Vi har utgått ifrån vårt syfte som preciserats i ett antal frågeställningar (se bilaga 2) när vi valde forskningsmetod, något som betonas av flera forskare (Stukat, 2005:36; Forsberg & Wengström, 2008:55; Esaiasson m fl, 2007:98; Patel & Davidsson 2003:63). Vi har valt att utföra en kunskapsöversikt för att besvara vår frågeställning. Inspirationen till att göra en kunskapsöversikt fick vi från Girma Berhanus och Bertil Gustafssons bidrag i boken *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (Ahlberg 2009). Vid en kunskapsöversikt inriktar sig forskaren/forskarna på att kartlägga kunskaper inom ett visst område med hjälp av en litteraturgenomgång. I litteraturgenomgången söker forskaren/forskarna texter med god kvalitet systematiskt utifrån särskilda kriterier för att besvara sin frågeställning (Berhanu & Gustafsson 2009:82; Forsberg & Wengström 2008:56). Stukat menar att litteraturgenomgången är en viktig del i forskningen ”Det är inte omöjligt men ovanligt att ett examensarbete enbart utgör en litteraturgenomgång. I en värld där informationsmängden ökar så starkt som den gör, kan det behövas några som stannar upp, sammanfattar och organiserar. Det är också en viktig forskningsinsats.” (2005:24).

Vår undersökning kan anses vara empirisk eftersom att vi ställer våra frågor till och söker svar i litteraturen. Vi ser litteraturen som vår undersökningsgrupp (Stukat 2005:24). Som vi nämnt tidigare är syftet med vår undersökning att kartlägga det aktuella kunskapsläget för vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av barn med AST i ordinarie skolklasser. Vi fann att en kunskapsöversikt var den bästa metoden för att uppnå intentionen med vårt arbete med tanke på syftet med vår studie, tiden vi hade till vårt förfogande samt vilket material vi hade tillgång till i vår undersökning (Patel & Davidsson 2003:63). Med en kunskapsöversikt kan vi ta del av väl genomförd och aktuell forskning inom vårt område.

Innan vårt uppsatsarbete startade funderade vi på att göra en fallstudie i en grundskoleklass men vi uteslöt detta alternativ eftersom en kunskapsöversikt ger en bredare bild och mer tillförlitliga svar på vårt syfte och våra frågeställningar. Vid en fallstudie är det risk att man som undersökare påverkar situationen när man genomför observationer och intervjuer. I en fallstudie hade vi dessutom enbart fått ta del av den aktuella skolans verksamhet och förslag på pedagogiska faktorer som underlättar inkludering. Det hade resulterat i en snävare bild av vårt syfte och våra frågeställningar.

3.2 Urval och avgränsningar

I vår studie har vi valt att läsa rapporter som innefattar barn i åldrarna sex till arton år. En annan avgränsning vi har gjort i urvalet för att kunna ge en någorlunda aktuell bild av kunskapsläget är att vi inriktat oss på material som är utgivet inom den senaste tioårsperioden, 2000-2010. För att försäkra oss om att de texter vi har valt håller vetenskaplig kvalitet och är relevanta för vår studie har vi utformat en kriteriemall⁴. Denna mall följer de fyra kriterier som Forsberg & Wengström rekommenderar ”äktighet, trovärdighet, representativitet och

⁴ Se bilaga 1

meningsfullhet.” (2008:139). Vikten av att göra urval av texter som är relevanta för det område man arbetar påpekas av flera forskare (Stukat 2005:24; Forsberg & Wengström 2008:140; Berhanu & Gustafsson 2009:82). Widerberg skriver ”Forskning handlar om val, och god forskning kännetecknas av genomtänkta och välgrundade val.” (2002:12). Vi har i största möjliga utsträckning använt oss av texter som är ”peer reviewed” i vårt urval. Texter som är ”peer reviewed” är granskade av forskare inom samma forskningsområde.

I inledningsskedet av vårt uppsatsarbete tänkte vi inrikta oss mot skolbarn med Aspergers syndrom som är inkluderade i ordinarie skolklasser, men när det visade sig att utbudet av forskningsbaserat material inom området var begränsat valde vi att vidga vår sökning till barn med AST. Eftersom vi utbildar oss till lärare för åldrarna sex till tolv år letade vi inledningsvis efter studier där dessa åldrar var representerade. I vår sökning fann vi dock att det var svårt att hitta sådana studier, därför valde vi att vidga vår sökning till att omfatta elever i åldern sex till arton år. I vår litteratursökning inriktade vi oss på både nationella och internationella texter för att få en så bred bild som möjligt. I vår litteraturgenomgång fann vi fem stycken artiklar som håller vetenskaplig kvalitet och besvarar syftet med vår undersökning. De artiklar vi valt är:

- Falkmer, Marita. (2009). ”Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan”. *Skolan och Aspergers syndrom: Erfarenhet från skolpersonal och forskare.*, s. 64-85, 2009.
- Finke, H Erinn, McNaughton, B David, Drager, R. D. Kathryn. (2009). ”All children can and should have the opportunity to learn”: General education teachers perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, June 2009 VOL. 25 (2), pp. 110-122.
- Harrower, K Joshua, Dunlap, Glen. (2001). “Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies”. *Behavior Modification*. Vol. 25 No. 5, October 2001, 762-784.
- Humphrey, Neil. (2008). “Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools”. *Support for Learning – Volume 23- Number 1*, 41-47.
- Nilholm, Claes, Alm, Barbro, (2010). “An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and childrens experiences”, *European Journal of Special Needs Education*, 25: 3, 239-252.

3.3 Tillvägagångssätt

Vi har sökt material i Sveriges forskningsdatabas Libris, Swepub som är en databas med publicerade artiklar i Sverige, databasen ERIC (EBSCO) som innehåller vetenskapliga artiklar i hela världen samt Google Scholar som innefattar internationellt publicerad forskning.

De nyckelord som vi har använt oss av i sökningen i olika databaser är: autism, autism spectrum disorder, Aspergers syndrom, Aspergers syndrome, educational support, pedagogik, teaching methods, teacher strategies, general education teachers, classrooms, inclusive schools, inkludering och inclusion. Vi har använt oss och haft stor hjälp av olika artiklars och avhandlingars referenslistor i vårt sökande av texter. När vi granskat olika sorters material har

vi hela tiden utgått från vår kriteriemall för att försäkra oss om att materialet är relevant för vår undersökning.

För att kunna gå igenom fler texter har vi delat upp materialet mellan oss. När vi fann intressanta texter läste vi båda igenom innehållet för att kontrollera att det uppfyllde våra kriterier. Texterna vi har valt i vår undersökning har vi båda granskat och kommit överens om att använda. Vi har båda skrivit enskilda analyser och besvarat våra forskningsfrågor utifrån de texter vi valt. Vid producerandet av den slutgiltiga versionen av arbetet har vi sammanställt våra analyser tillsammans.

I vår granskning av texterna har vi sökt efter vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering för barn med AST i ordinarie skolklasser. De pedagogiska faktorer vi hittade har vi kategoriserat i fem olika grupper: anpassad undervisning, kompetens, förhållningssätt, samverkan och lärandemiljö.

3.4 Etik

Eftersom att vi har gjort en kunskapsöversikt har vi ställt och besvarat våra forskningsfrågor utifrån de vetenskapliga texter vi valt. Vi har varken intervjuat barn eller pedagoger, genomfört enkätundersökning eller utfört några observationer. Våra etiska ställningstaganden har istället varit att noga följa vår kriteriemall.

3.5 Tillförlitlighet

Något som höjer tillförlitligheten i vårt arbete är att vi endast läst texter med forskningsanknytning. Vi har hittat både svenska och internationella texter vilket ger vår undersökning en stor bredd. Som vi nämnt tidigare (se även urval 4.2) har vi använt oss av en kriteriemall i vårt urval för att försäkra oss om att texterna är vetenskapliga och meningsfulla för vår undersökning. Fyra av texterna vi valt är dessutom peer reviewed vilket höjer validiteten ytterligare. Att vi har bearbetat och analyserat materialet som vi har använt i vår undersökning tillsammans höjer också tillförlitligheten i vår studie. Genom att vi först enskilt och sedan tillsammans analyserat, granskat och besvarat våra forskningsfrågor utifrån de fem texter vi valt, så har vi reducerat faran att feltolka texterna, något som Stukat påpekar: ”En beskrivning och diskussion av överensstämelsen mellan olika bedömare i tolkningen och den eventuella kategoriseringen av samma intervjumaterial är exempel på sätt att stärka förtroendet för resultatet. Om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt.” (2005:129). Som vi berättade tidigare har vi haft problem att hitta primärkällor inom vårt forskningsområde utifrån vår kriteriemall, och därför använt oss av sekundärkällor.

4. Resultat

Nedan redovisas en sammanfattning och analys av de artiklar som vi har valt att ha med i vår studie. Vi kommer också att redogöra för hur varje specifik artikel besvarar vårt syfte utifrån nedanstående frågeställningar. I slutet av resultatdelen kommer vi att ha en resultatsammanfattning där vi summerar svaren på vårt syfte och våra frågeställningar utifrån samtliga artiklar i vår undersökning.

Syftet med vår studie är alltså att undersöka: *Vilka pedagogiska faktorer underlättar inkludering av barn med autismspektrumtillstånd i ordinarie skolklasser.*

För att besvara vår syftesfråga har vi preciserat denna i följande frågeställningar:

Underlättas inkludering av:

- Särskilda undervisningsmaterial?
- Att undervisning utformas på specifika sätt?
- Lärarens kompetens?
- Lärarens förhållningssätt?
- Speciellt utformade klassrumsmiljöer?
- Med hjälp av klasskamraterna till barnen med AST?
- Samarbetet mellan skola och hem?
- Samarbetet i arbetslaget kring eleven
- Stöd från skolledningen?
- De teoretiska grunder som är synliga i artiklarna som vi har läst?

4.1 Falkmer, (2009). Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan.

Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan är en sammanställning av strategier som kan underlätta inkludering i skolan för elever med AST.

Författaren menar att en betydelsefull utgångspunkt som lärare skall ha när de väljer hjälpmedel och undervisningsmaterial till elever med AST är att dessa måste anpassas till individen (2009:7). Det finns dock former av stöd och material som baserat på forskning som har visat sig fungerande för elever med AST. Ett exempel som underlättar inkluderingen för elever med AST är att lärare använder bilder som komplement till den verbala informationen i undervisningen. Med hjälp av overheadapparater, whiteboards, datorer och smartboards kan lärare ha ett visuellt arbetssätt i undervisningen (2009:11).

I artikeln framkommer att en strukturerad, tydlig och konkret lektionsplanering är viktig i undervisningen av elever med AST. Lärare bör ständigt försöka förutse och i så stor utsträckning som möjligt förhindra de situationer som kan bli problematiska för elever med AST. Det kan innebära att lärare behöver ha en mer detaljerad planering som beskriver vilka uppgifter som skall göras under lektionen, i vilken ordning dessa skall göras och vad man som lärare har för förväntningar på eleven. Lärare bör även ha en extraplanering om eleven hinner klart tidigt med en uppgift eller inte orkar arbeta med samma uppgift en längre tid. Att ge informationen skriftligt underlättar också för elever med AST, skriftlig information finns kvar och eleven kan ha en lapp som stöd för att komma ihåg vad som skall göras (2009:9).

Författaren skriver även att lärare kan ge elever med AST information visuellt i form av bilder för att underlätta undervisningen i många situationer. Det är besvärligt för dessa elever att ta

till sig och förstå information samtidigt som de antecknar vid genomgångar. Lärare kan hjälpa till genom att dela ut en sammanfattning av det viktigaste i olika genomgångar (2009:10). Pedagoger kan också dela upp omfattande uppgifter i mindre delar vilket leder till att barnen kan klara av en större uppgift i flera mindre steg. Med ett sådant arbetssätt ser eleverna sina framsteg och stärker sitt självförtroende. I artikeln förklarar författaren att elever med AST har svårt med fria val och behöver därför konkret information och färdiga alternativ. Elever med AST är konkreta och visuella tänkare och därför är det elementärt att lärarna förmedlar information på ett visuellt och konkret sätt (2009:12).

Falkmer menar att anpassning av dagsschemat är en faktor som leder till att dagen blir mindre kaotisk för elever med AST. Det handlar om att utforma ett mycket tydligare och mer detaljerat schema över skoldagen. På schemat kan information om var de olika lektionerna under dagen äger rum, vilken lärare som håller i arbetspassen, vilket material som behövs samt hur eleverna skall arbeta under de olika lektionerna presenteras (2009:9). Syftet med ett detaljerat schema är att eleverna skall känna sig trygga, vara förberedda och veta vad som skall hända innan de olika lektionerna startar. Vid idrottslektioner där det är en ostrukturerad miljö med hög ljudnivå, är det särskilt viktigt att elever med AST får information om vilka aktiviteter och regler som gäller innan lektionen startar (2009: 10).

I artikeln menar Falkmer att en stor utmaning för lärare är att skapa förutsättningar till delaktighet för elever med AST. Elever med AST har nedsatt social förmåga vilket innebär att de har svårt att samspela, delta i aktiviteter med andra barn samt att förstå hur de ska förhålla sig till olika personer i olika sammanhang. Det är viktigt att pedagogerna ständigt har elever med AST i åtanke i planeringen av sociala aktiviteter ”Sociala aktiviteter med målet att alla ska kunna vara delaktiga måste alltid planeras så att eleven med störst behov av stöd i det sociala samspelet har möjlighet att delta.” (2009:15). Lärare kan underlätta den sociala situationen för dessa elever genom att vara tydlig i sin verbala och ickeverbala kommunikation. Elever med AST kan med hjälp av undervisning bli bättre på att hantera och agera i olika sociala sammanhang. I artikeln presenteras olika sociala mål som lärare kan utgå ifrån för att lära dessa elever att utveckla deras sociala förmåga:

- ”Att använda och tolka icke verbal kommunikation som ansiktsuttryck, gester, röst användning, avstånd till andra mm
- Samtalsfärdigheter: att initiera, upprätthålla och avsluta samtal
- Leka och aktiviteter som jämnåriga gör
- Att tolka och förstå andras och egna känslouttryck
- Att ta andras och egna perspektiv (förstå andras och egna bakomliggande motiv till handlingar)
- Problemlösningsstrategier
- Att kompromissa och förhandla
- Stresshantering och att hantera egna känslomässiga reaktioner.” (2009:13).

Sociala berättelser är en visuell strategi som presenteras i texten som lärare kan använda för att träna den sociala förmågan hos elever med AST. Sociala berättelser innebär att eleven får lära sig olika strategier för hur man beter sig i olika sociala situationer och vilka för- och nackdelar det finns med de olika strategierna (2009:14).

Precis som det är viktigt för pedagogerna att planera sociala aktiviteter så att barnen med AST kan vara delaktiga, är det även betydelsefullt att ta hänsyn till att situationer med fria val och

socialt samspel kan vara påfrestande för dessa elever. Stundtals har elever med AST behov av att vara för sig själva och det måste lärarna respektera. Det kan innebära att barnen kan få vara inne och spela dator på rasten eller ta igen sig en stund efter rasten (2009:16).

Det framkommer i texten att det är extra viktigt att lärare som arbetar med elever med AST har en kunskap om vilka konsekvenser och vilket beteende som funktionsnedsättningen kan medföra "Utan kunskap om AST kan lärare och skolpersonal riskera att tro att eleven väljer att uppföra sig illa". (2009:17). En annan utmaning som ställer krav på lärares kompetens i inkluderande klasser är att ta hänsyn till elevernas olika behov i planeringen (2009:8). Som vi tidigare presenterat framkommer det tydligt i artikeln att det är mycket att ta hänsyn till för lärare som undervisar barn med AST. Lärare måste noga reflektera över sina undervisningsmetoder och val av stödande material. Författaren till artikeln understryker att stöd och handledning från personer med fördjupade kunskaper kring AST kan underlätta ett inkluderande arbete (2009:7).

I artikeln presenteras tankar om att extra resurspersonal kan underlätta inkludering och arbetet för den ordinarie läraren genom att resurspersonen och läraren fungerar som ett team. Författaren poängterar även vikten av ett nära samarbete mellan resurspersonalen och läraren där gemensam planeringstid, handledning eller fortbildning ökar möjligheterna till ett inkluderande arbetssätt (2009:8-9).

Det är av stor vikt att lärare är medvetna om sin roll som förebild eftersom att deras förhållningssätt påverkar det sociala klimatet i klassen. För att underlätta inkludering bör lärare ha ett positivt förhållningssätt gentemot elever med AST och berömma deras starka sidor. Att lärare ser olikheter som någonting positivt och berikande underlättar också ett inkluderande arbetssätt. Pedagoger bör även vara tydliga i sitt agerande och förklara att alla människor har olika sorters behov och är därför i behov av olika sorters hjälp (2009:15). Ett annat sätt att stärka elevernas självförtroende är att lyfta fram deras intressen i undervisningen:

Att planera in situationer då elevens starka sidor framhävs och då eleven får möjlighet att hjälpa andra är troligen en viktig aspekt i en socialt inkluderande miljö. Många elever med AST har specialintressen som kan tas med i undervisningen i olika situationer. Att få vara riktigt bra på något stärker ofta elevers sociala ställning i klassen. (2009:8).

Elever med AST kan behöva särskild utformad undervisningsmiljö. Precis som vid hjälpmedlen förklarar Falkmer att miljön behöver anpassas efter den enskilda individens behov. "En skolmiljö som innebär mindre negativ stress har också större förutsättningar att vara inkluderande". (2009:18). Elever som har känslig hörsel kan behöva hörselskydd eller en Ipod för att kunna koncentrera sig och avskärma andra ljud. Andra kan ha svårigheter att bearbeta sinnesintryck och kan ha behov av en klassrumsmiljö som är sparsam med dekorationer på väggarna. Även en särskild placering i klassrummet och andra miljöer i skolan kan också vara av stor betydelse för vissa elever (2009:7).

I texten förklarar Falkmer att en god strategi för ett inkluderande arbete är att lärare använder sig av eleverna med AST:s klasskamrater som kamratstödjare. Att ge information om elevernas funktionsnedsättning är enligt Falkmer en faktor som påverkar det sociala samspelet och attityderna positivt i klassen. "Informationen kan ge klasskamrater redskap för hur de kan kommunicera och samspela med elever med AST." (2009:15). Klasskamrater behöver också

lära sig att förstå varför elever med AST beter sig som det gör och på vilket sätt de kan hjälpa till.

Ett nära samarbete mellan skolan och hemmet är en viktig grund i en inkluderande verksamhet. Personalen på skolan måste vara engagerade och visa att de vill hjälpa eleverna med AST och göra föräldrarna delaktiga i arbetet genom att lyssna på deras tips och råd ”Om skolpersonal och föräldrar hjälps åt att identifiera problem som uppstår i skolan och tillsammans försöka förstå orsaken till problemen kan det vara lättare att komma fram till lösningar som båda är beredda att testa.” (2009:17).

Den här artikeln poängterar att det behövs grundläggande kunskaper om AST och ett gott och nära samarbete mellan alla som arbetar kring dessa elever ”Troligen behövs det gemensam planeringstid för all undervisande personal för att eleven ska få tillgång till de hjälpmedel och anpassningar som behövs i alla situationer.” (2009:11). Det framkommer i artikeln att det är viktigt att lärarna har stöd från skolans ledning och även att ledningen har kunskap om vilka behov barn med AST behöver.

I Falkmers sammanställning ser vi inslag av sociokulturella och behavioristiska grunder i lärarnas undervisning och förhållningssätt. Strategier för att inkludera klasskamrater i arbetet för att öka elever med AST:s sociala status i klassen presenteras. Falkmer förklarar även att lärare kan öka dessa elevers delaktighet genom att berömma dem och utöva organiserade sociala aktiviteter.

4.2 Finke, McNaughton, Drager, (2009). “All children can and should have the opportunity to learn”: General education teachers’ perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC.

Den här artikeln redovisar en kvalitativ forskningsstudie som utfördes via Internet under en 15 – veckors period. I studien vill forskarna identifiera och förstå strategier som lärare med erfarenhet av inkludering använder sig av i undervisningen. För att ta reda på detta syfte har forskarna sökt svar på följande fyra frågor:

- Vilka fördelar finns med inkludering?
- Vilka negativa konsekvenser medför inkludering?
- Vilka är utmaningarna för inkludering?
- Vilket stöd underlättar inkludering?

Forskarna använde sig av en fokusgrupp (intervjuer via Internet) som metod i sin undersökning. Fokusgruppen bestod av fem stycken grundskolelärare som arbetade på låg- och mellanstadiet i olika delar av USA. För att medverka i undersökningen skulle deltagarna uppfylla följande fyra kriterier: Vara utbildad lärare, ha minst ett barn med autism som kräver AAC – Augumentative alternative communication (alternativ kommunikation till exempel i form av bilder) inkluderade i sin klass, arbeta i USA och ha tillgång till Internet.

I artikeln beskrev lärarna vikten av att anpassa studiematerialet i undervisningen och att de använde visuella scheman, bilder och skriftlig kommunikation för eleverna med AST (2009:119). I texten framkom även att dessa barn behöver en tydlig och strukturerad undervisning (2009: 115, 119). Författarna framhävde att eleverna med AST behöver varierad undervisning som möter dem där de befinner sig kunskapsmässigt. Deltagarna i fokusgruppen ansåg att elever med AST behöver en strukturerad omgivning och låg aktivitets- och ljudnivå i klassrummet för att kunna koncentrera sig. Förutom en strukturerad omgivning hade de

övriga klasskamraterna en viktig roll i en inkluderande verksamhet. Klasskamraterna hjälpte eleven med AST i klassrummet, i matsalen och på rasterna genom att ge instruktioner och vara goda förebilder (2009:119).

Två av lärarna i fokusgruppen uttryckte att de behövde mer utbildning i AAC (alternativa kommunikationsmedel) för att kunna hjälpa sina elever på ett bättre sätt. Samtliga lärare pekade på att utbildning var nödvändigt för alla som arbetade runt eleverna med AST för att inkludering skulle vara möjligt (2009:118). Lärarna uttryckte också vikten av att samarbeta med specialpedagoger för att kunna bedriva en god undervisning.

Ett positivt synsätt till inkludering var något som samtliga deltagare i fokusgruppen ansåg ha stor betydelse vid ett inkluderande arbete. Lärarna påpekade att ett inkluderande arbetssätt har bidragit till att de har fått större kunskaper och förståelse för alla elevers olika behov ”In order for Joe to be successful, it is important for us to understand who he is as a person and what his individual needs are. This not only helps us support Joe but also the other children in his classroom.” (2009:119). Lärarna diskuterade även vikten av varierade undervisningsmetoder och förmågan att utmana eleverna på deras individuella kunskapsnivå.

Samtliga lärare berättade att ett nära samarbete med elevens föräldrar var en viktig faktor för att en inkluderande verksamhet skulle fungera ”Parents are the key to success of the child (...).” (2009:117). Fokusgruppen menade också att föräldrarna känner sina barn bäst och kunde hjälpa till för att få en koppling mellan skola och hem.

Samarbete i arbetslaget hade också stor betydelse för att eleven med AST skulle inkluderas på ett framgångsrikt sätt ”It takes a lot of effort as a team to promote and ensure the success of the included students” (2009:118).

Skolledningen hade också en viktig roll i en inkluderande verksamhet, ledningen stöttade pedagogerna och erbjöd dem fortbildning för att de skulle klara av att bedriva en god undervisning. Skolledningen gav också lärarna tid att träffas för att diskutera, utveckla och planera ihop. Pedagogerna försågs även med det material och redskap som behövdes för att arbeta inkluderat.

Några av lärarna i fokusgruppen berättade att arbetssätt där eleverna samarbetade och hjälptes åt underlättade betydligt för eleven med AST. Den teoretiska grunden vi ser i den här studien är ett sociokulturellt lärande på grund av att de olika eleverna lär av varandra.

4.3 Harrower, Dunlap, (2001). Including Children With autism in General Education Classrooms – A Review of Effective Strategies.

Including children with autism in general education classrooms – a review of effective strategies är en sammanfattande artikel som presenterar framgångsrika metoder baserade på empirisk forskning för att inkludera elever med AST i allmänna skolklasser. I artikeln presenteras även en del stödinsatser som har visat positiva resultat för utveckling och lärande av autistiska barn i allmänhet men som inte direkt är inriktade mot en inkluderande verksamhet. Författarna menar dock att detta stöd kan ha positiva effekter för barn med autismspektrumtillstånd även i inkluderande miljöer.

För att underlätta vardagen för elever med AST är det bra att använda sig av bilder i undervisningen och dagsschemat. Elever med autism har ofta svårigheter att byta och anpassa sig till nya miljöer och aktiviteter på ett snabbt sätt, något som ofta sker naturligt för andra. Genom att använda sig av bildscheman för att komplettera den skriftliga och verbala kommunikationen i undervisningen och vardagen får eleverna

med autismspektrumtillstånd ett tydligare och mer förutsägbart dagsschema i skolan. "Picture schedules are often used as a strategy for increasing predictability and as an alternative to verbal and written instruction." (2001:767).

Även att vara väl förberedd som pedagog, i form av, en god planering och ett förebyggande tänkande, gör inkluderingen av elever med AST enklare. De som arbetar med dessa elever bör redan i sin planering fundera över vilka situationer och aktiviteter som skulle kunna orsaka problem, "Priming consists of previewing information or activities that a child is likely to have difficulties with before the child actually engages in that activity." (Harrower & Dunlap 2001:766). Om en elev har svårt att följa med i genomgångar med hela klassen kan läraren gå igenom instruktionerna enskilt med den eleven innan instruktionerna ges till resten av klassen. Genom att arbeta på det här sättet vet eleven vad som väntar, känner sig tryggare och kan delta i genomgången med klassen.

En undervisningsmetod som presenteras i artikeln är PRT- Pivotal response training. I den här metoden fokuserar pedagogerna på att öka motivationen till att lära hos eleverna med autism. Pedagogerna bedriver en konkret och varierad undervisning samtidigt som eleverna får träna sig på att ta egna initiativ, prova på olika arbetsätt samt kommunicera. Ett annat sätt att motivera barnen att utveckla sin kommunikation är att ge dem positiv respons när de försöker konversera och att använda sig av kommunikationsövningar i undervisningen. Läraren kan även ta hjälp av klasskamraterna för att uppmana och försöka öka kommunikationsförmågan hos elever med autismspektrumtillstånd (2001:776-777).

Ett annat inslag som underlättar för barn med AST är att ge kompletterande information i undervisningen. Barn med autismspektrumtillstånd kan ha svårigheter att ta till sig den information som ges till resten av klassen och kan därför behöva tydligare och mer detaljerade instruktioner "Often, when teaching children with autism, in order to elicit an appropriate response in a targeted academic or behavioral activity, one must provide prompts that supplement the general instructional routine." (2001:766). I vissa fall kan läraren vara den som ger instruktioner till eleven och i andra fall kan det vara klasskamrater till eleven som stöttar och hjälper till, i artikeln framkommer att båda dessa strategier har varit framgångsrika för elever med AST.

Ytterligare ett inslag i undervisningen som underlättar är anpassning av uppgifter till den enskilde individen. Det kan till exempel innebära att läraren delar upp en omfattande och komplicerad uppgift i flera mindre uppgifter på enklare nivå. Genom att arbeta stegvis med lite enklare frågor kan eleverna klara en större uppgift i flera mindre etapper. Det leder till att de får större tilltro till sin egen förmåga och utvecklas i sitt lärande (2001:776).

Författarna tar även upp hur läraren kan arbeta med så kallade självlärande strategier för att öka den sociala förmågan och självständigheten i skolarbetet hos elever med AST. Syftet med dessa strategier är att läraren skall lära eleverna att kunna fungera mer självständigt i klassrummet. I självlärande ingår att eleverna på sikt skall kunna: skilja på passande och opassande beteende, utvärdera sitt eget beteende, kontrollera sitt beteende samt att anpassa sitt beteende till olika situationer (2001:768).

Förutom pedagogernas insats för att underlätta undervisningen för elever med AST, kan även pedagogerna involvera elevernas klasskamrater i arbetet. Ett arbetsätt

som presenteras i artikeln är CWPT – *Classwide per tutoring* vilket innebär att eleverna jobbar med uppgifter i par så att de kan hjälpa och stötta varandra. Då kan den "vanliga" eleven fungera som extra stöd till eleven med AST, detta leder även till ökad social förmåga hos barnen med AST. Nästa steg i de kompisrelaterade insatserna är att en del elever i klassen instrueras för att fungera som socialt stöd för elever med AST. Syftet med stödet från dessa klasskompisarna är att öka den sociala förmågan hos barnen med AST, "In some circumstances, simply training nondisabled peers to interact with classmates with autism has been shown to improve spontaneous social interactions between students with autism and their trained and untrained peers." (2001:772).

En annan stödjande faktor som presenteras i artikeln är samverkande lärande. Grupparbeten har visat sig ha goda sociala och kunskapsmässiga effekter på elever med autism och deras klasskamrater. "Cooperative learning groups have been used in inclusive classroom settings as an instructional activity for increasing both academic success and social interaction." (2001:773). En undersökning av tre inkluderande pojkar med autism visade en stor social utveckling hos pojkarna som lärde sig att ta initiativ till och hålla igång konversationer inom olika ämnen, ge och ta emot komplimanger, be om hjälp från och hjälpa andra klasskamrater samt att delta i och bjuda in andra kompisar i olika aktiviteter. Samma undersökning visade även att de andra eleverna i grupperna stöttar och hjälper eleverna med autism. (2001:773-774).

Ofta är det en kombination av dessa olika sorters stöd som presenterats som används för att inkludera elever med autismspektrumtillstånd i ordinarie skolklasser. Det kan till exempel handla om att man har kompletterande information i genomgångar och material i undervisningen till personer med autism. Samtidigt kan klassen ha ett roterande stödjande kompisystem och läraren informerar de övriga eleverna om den autistiska elevens funktionsnedsättning (2001:775).

I den här översikten framkommer sociokulturella och behavioristiska inslag i arbetet kring elever med AST. Forskningens resultat visar att det är lyckosamt med samarbetsuppgifter och samverkan i klasser med inkluderade elever. Par- och grupparbeten har lett till att elever med AST har utvecklats socialt samtidigt som de övriga klasskamraterna lär sig när de förklarar för eleverna med AST. Att barnen samspelar och lär sig av varandra utifrån deras egna erfarenheter och kunskaper är ett tydligt kännetecken för ett sociokulturellt lärande. De behavioristiska inslagen som syns i undervisningen är att lärarna försöker öka motivationen till att kommunicera hos eleverna med AST genom att berömma dem när de försöker konversera och samspela.

4.4 Humphrey, (2008). "Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools"

Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools är en översikt som presenterar strategier för lärare som underlättar deltagandet i skolan för elever med AST. Strategierna ökar även acceptansen och prestationerna i inkluderande klasser för elever med AST. Syftet med studien är att presentera aktuella, forskningsbaserade metoder för lärare som underlättar inkludering.

Författaren konstaterar att lärarna kan underlätta vardagen för elever med AST genom att skapa ett tydligt och konkret schema som i detalj visar vad som händer under dagen. För att eleverna ska känna sig trygga och kunna medverka i skolan är det också viktigt att de är

medvetna om var olika lektionerna äger rum och vilket innehåll lektionerna kommer att ha. Bildscheman som visar hur de olika lärarna ser ut och vilka salar och platser eleverna kommer att vistas på under de olika dagarna har visat sig vara framgångsrika. En lärare i en undersökning berättar om vikten av bildscheman för hennes elev: "Since the picture schedule was easy to follow, Jeremy knew where his next class was located. His anxiety regarding becoming lost decreased." (2008:43).

Det är viktigt att läraren använder sig av konkreta exempel i undervisningen av elever med AST. Författaren poängterar särskilt vikten av detta i ämnen som matematik och NO där det krävs att eleverna kan tänka på en abstrakt nivå. Genom att använda bilder som komplement i den vanliga undervisningen och ge tydligare och mer detaljerade instruktioner kan eleverna förstå och utföra olika uppgifter. Det underlättar också för eleverna om läraren har en varierad undervisning som omfattar flera sinnen (2008:44-45).

Elever med AST har svårt att förstå tysta sociala regler som till exempel kroppsspråk, som andra människor ser som en självklarhet i vardagen. Dessa regler och hur man förhåller sig till andra människor i olika situationer är någonting som elever med AST behöver utveckla. Författaren hävdar att läraren kan stärka den sociala förmågan hos eleverna genom att använda sig av så kallade sociala berättelser i undervisningen. Sociala berättelser handlar om att träna sig i att agera och hantera olika konkreta situationer som kan uppstå i vardagen. En social berättelse består av tre delar. Den första delen beskriver en specifik situation, den andra speglar ett utomstående perspektiv och den tredje förklarar hur eleverna bör bete sig i den specifika situationen. "Social stories can be tailored to any skill, situation or concept desired." (2008:44).

Ytterligare en faktor som författaren lyfter fram som viktig i arbetet med elever med AST är att använda ett anpassat språk. Elever med AST tolkar det de hör bokstavligen och förstår inte ironi eller metaforer, vilket kan leda till förvirring och oro hos dessa elever. Förutom att anpassa sitt språk kan lärare använda sig av olika strategier för att lära barnen med AST att förstå de pragmatiska aspekterna av språket. Det går ut på att läraren förklarar en metafor genom att tala om vad som sades, vad som menades med det som sades samt att förklara varför man använder en viss metafor (2008:45).

Författaren i artikeln förklarar dock att tidigare undersökningar visar att många lärare i grundskolan inte har tillräcklig kompetens och utbildning för att kunna stötta och ge elever med AST adekvat utbildning och skulle behöva fortbildning eller stöd i undervisningen (2008:42).

Artikeln lyfter fram vikten av att läraren ser elever med AST som unika individer med egna personligheter och behov. Många pedagoger har tankar om att dessa elever ska vara på ett speciellt sätt och förväntar sig att alla behöver samma sorts stöd. Om läraren har en positiv syn och tror på elevens förmåga presterar barnet bättre. Ser läraren däremot begränsningar på grund av barnets funktionsnedsättning, får eleven sämre självförtroende "Other people (in this case, teachers) react to a label that has been applied and begin to view and treat the pupil in a certain way – something which the pupil eventually begins to incorporate into his/her self-concept." (2008:43).

Författaren menar att läraren kan utveckla en förståelse hos de övriga klasskamraterna genom att informera om barnets funktionsnedsättning. "In the case of pupils with ASD, there may be a particular need to focus upon developing peer understanding of ASD: 'students need to understand a little about why students with Asperger syndrome have such "quirky"'

behaviours.” (2008:44). När läraren utbildar de andra eleverna för att förstå och hjälpa eleven med AST så motverkar denne även fördomar. Skolor kan även söka hjälp från CoF – Circles of Friends som är en förening som bygger upp kamratrelationer runt utsatta barn.

Författaren påpekar att skolans livliga och högljudda vardag är svår att vistas i för elever med AST. Dessa elever behöver en lugn och strukturerad miljö för att kunna koncentrera sig. Ett sätt som beskrivs i artikeln för att underlätta inkluderingen för elever med AST, är att placera dem i lugna klasser. I andra skolor som studien tar upp fanns det tillflyktsplatser som till exempel grupprum eller bibliotek för dessa elever när de behövde lugn och ro (2008:43).

I den här översikten ser vi spår av sociokulturella grunder. Det handlar om att de övriga klasskamraterna ska stötta och hjälpa eleven med AST i klassrummet och skolans övriga miljö.

4.5 Nilholm, Alm, (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children’s experiences.

Den här artikeln bygger på en fallstudie i en svensk mellanstadieklass med två lärare och 15 elever varav två med diagnosen Aspergers syndrom. Med hjälp av observationer och intervjuer med lärare och barnen i klassen försökte forskarna kartlägga vad som kännetecknar ett inkluderande klassrum. Lärarnas undervisningsmetoder och förhållningssätt gentemot eleverna granskades och genom intervjuer fick forskarna fram elevernas uppfattning på den sociala situationen i klassen.

Resultatet av intervjuerna med klassens lärare visade att dessa hade ett positivt synsätt på olikheter och såg dem som en tillgång (2010:245). Analysen av undersökningen visade att lärarna anpassade sina instruktioner efter elevernas behov i undervisningen. Lärarna hade tydliga ramar och regler i klassen. En viktig sak som lärarna tryckte extra på var att eleverna måste lära sig att respektera andras åsikter. Pedagogerna arbetade för att barnen skulle se olika åsikter och olikheter i allmänhet som något positivt (2010:247).

Lärarna hade en tydlig och konkret planering av de olika skoldagarna och visste vilka förväntningar de kunde ha på de olika barnen. Pedagogerna ingrep även direkt när något problem uppstod för att hjälpa till och lösa konflikterna. Lärarna hade ett tydligt fokus på att bygga upp en god stämning i klassen och arbetade mycket med gruppaktiviteter för att stärka gruppen socialt och kunskapsmässigt. Pedagogerna ansvarade alltid för gruppindelningarna och eleverna fick arbeta ihop i lekar, vid problemlösning och insamling av material till klassens arbete. Lärarna hade mycket diskussioner i de olika ämnena i klassen där eleverna fick träna sig på att samarbeta. I mindre gruppkonstellationer fick eleverna även träna sig i konfliktlösning (2010:247).

Lärarna utvecklade ett gott samarbete med barnens föräldrar genom att träffa dem ofta och involvera dem i skolans arbete. Genom att ha ett positivt syn- och förhållningssätt, uppmuntra och berömma, visade pedagogerna att de respekterade eleverna. Lärarna gav extra stöd i undervisningen till barnen med Aspergers syndrom i form av konkreta exempel och praktiskt arbete. De gav även extra stöd till eleverna vid skiftning av olika aktiviteter (2010:247).

Båda lärarna i klassen poängterade vikten av små klasser i ett inkluderande arbetssätt. De pekade också ut samarbetet och uppdelningen av arbetet dem emellan som en viktig faktor för att verksamheten skulle fungera ”As shown, most of the work by the teachers can be understood as finding a balance between creating a sense of community in the group at the same time as taking each individual’s right and needs into account.” (2010:247).

I denna artikel ser vi spår av behavioristiska och sociokulturella lärandeteorier. Behaviorism i form av att lärarna uppmuntrade och berömde eleverna med Aspergers syndrom, och sociokulturellt lärande i form av att eleverna fick arbeta ihop i lekar och problemlösning.

4.6 Resultatsammanfattning

De fem artiklar vi valt att använda i vår studie presenterar likvärdiga svar på våra undersökningsfrågor. I artiklarna understryks att pedagogerna redan på planeringsstadiet bör försöka förutse vad som skulle kunna orsaka problem i undervisningen för elever med AST. Det är även betydelsefullt för läraren att tänka på att dessa elever är individer med egna personligheter och behov vid planeringen och utformningen av undervisningen. Samtliga artiklar betonade vikten av att de lärare som arbetar i inkluderande klasser har en positiv syn på olikheter och inkludering. En tydlig och konkret undervisning med god struktur är något som underlättar för dessa elever. Att komplettera den vanliga verbala informationsförmedlingen i klassrummet med bilder och skrift är en annan faktor som visat sig vara framgångsrik i undervisningen av elever med AST.

Utformningen av ett mer detaljerat schema är också något som underlättar deras skolgång. Elever med AST känner sig trygga om de är förberedda på hur de olika skoldagarna ser ut. Information på morgonen om vilka lärare som undervisar under dagen, vilka tider de olika aktiviteterna äger rum samt vilket innehåll som kommer behandlas under de olika lektionerna är något som hjälper dessa elever. Artiklarna förtydligar att lärarna bör anpassa och vara extra tydliga i sitt verbala och ickeverbala språk i undervisningen. Lärarna kan också utveckla elevernas sociala förmåga genom sin undervisning. Förklaringar av hur eleverna bör bete sig mot olika personer i olika sociala sammanhang kan leda till att eleverna blir bättre på att hantera olika sociala situationer.

Att informera de andra klasskamraterna om funktionsnedsättningar är något som förebygger fördomar och mobbning, det leder också till att klasskamraterna kan hjälpa elever med AST i olika situationer under skoldagen. Grupparbeten är ett inslag i undervisningen som har visat sig vara fungerande för den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen för elever med AST.

Att kompetens hos pedagogerna och skollidningen är en viktig grund för en inkluderande verksamhet påpekas i flera av de artiklar vi har läst. Många pedagoger uttrycker ett stort behov av fortbildning och stöd från specialpedagoger för att kunna bedriva en god undervisning för elever med AST.

Ett nära samarbete mellan skolan och hemmet är grundläggande för en fungerande inkludering, dessa tankar går som en röd tråd genom de artiklar som vi har läst. Föräldrarna känner sina barn bäst och kan hjälpa till om de blir delaktiga i arbetet med barnen. Samverkan mellan de olika pedagogerna som arbetar med barnen är också viktigt för att barnens skolgång skall bli lyckad. Slutligen är kommunikationen mellan skollidningen och lärarna viktig i en inkluderande undervisning. Ledningen behöver ge lärarna det material och den planeringstid som krävs för att de skall kunna utöva en god undervisning.

5. Diskussion

5.1 Metoddiskussion

Vi valde att genomföra en kunskapsöversikt eftersom att vi ansåg att den skulle besvara vårt syfte och våra frågeställningar på bästa sätt. I litteratursökningen har vi haft för avsikt att använda oss av primärkällor. Under vår litteraturgenomgång har vi läst många artiklar för att på bästa sätt försöka besvara vårt syfte och våra forskningsfrågor. I sökningsprocessen upptäckte vi dock att det finns ett begränsat utbud av material på vetenskaplig nivå inom vårt forskningsområde, vilket flera forskare har påpekat (Falkmer 2009; Nilholm, Alm 2010; Harrower, Dunlap 2001). Utbudet består främst av handböcker som är riktade mot föräldrar och pedagoger.

Den vetenskapliga litteraturen som vi har läst är främst riktad mot det sociala perspektivet för barn med AST och har rört sig i utkanten gentemot syftet med vår undersökning. Många av studierna behandlar och uppmärksammar relationen mellan lärarna och eleverna, hur eleverna uppfattar sin situation i skolan och individens sociala status, sociogram, i klassen. Andra texter har främst presenterat fakta om diagnosen och haft en medicinsk fokus på behandling och åtgärder.

En annan problematik har varit att hitta aktuella forskningsbaserade texter som besvarar vårt syfte och våra frågeställningar. Utifrån vår kriteriemall har vi endast sökt efter och använt oss av texter inom en tioårsperiod. Syftet med det var att kunna spegla en aktuell bild av forskningen inom vårt undersökningsområde.

I litteraturvalet till vår studie har vi valt att använda oss av två primärkällor och tre sekundärkällor. Vi är medvetna om att användandet av sekundärkällor är en brist i vår studie då innehållet i dessa är tolkade av författaren/författarna som kan innebära en vinkling av originaltexten. Vi anser dock att våra källor är pålitliga på grund av att de presenterar en överensstämmande bild av vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering för barn med AST. Tidsbegränsningen för det här arbetet har varit ytterligare en faktor till att vi valde att avsluta vår sökning efter fler källor och istället valde att inrikta oss på de texter vi valt. Vi anser dock att våra texter är representativa för vårt forskningsområde.

En styrka i vår studie som höjer tillförlitligheten är att vi använt oss av aktuella texter på vetenskaplig nivå. Vi har dessutom använt oss av både internationella och nationella texter med forskningsanknytning vilket innebär att vi kan presentera ett vidare perspektiv inom vårt forskningsområde.

5.2 Resultatdiskussion

Efter att ha letat efter likheter och skillnader i de olika texterna över vilka faktorer som är gynnsamma vid inkludering av barn med AST i ordinarie skolklasser, har vi kommit fram till att det är en samstämmig bild som presenteras. Efter granskning av de fem artiklar vi valt att använda i vår undersökning utifrån våra forskningsfrågor har vi kommit fram till att det är flera pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av barn med AST i ordinarie

skolklasser. För att underlätta för läsaren och presentera vårt resultat på ett tydligt sätt har vi delat upp de olika pedagogiska faktorerna som underlättar inkludering för barn med AST i ordinarie skolklasser, i fem övergripande kategorier:

- Anpassad undervisning
- Kompetens
- Förhållningssätt
- Samverkan
- Lärandemiljö

5.2.1 Anpassad undervisning

I samtliga texter som vi har granskat har författarna framhållit vikten av undervisningen av pedagogerna som arbetar med elever med AST. Det är många faktorer pedagogerna behöver ta hänsyn till i arbetet med elever med AST. Förmågan att planera, anpassa undervisningen efter elevens behov och att ständigt ”ligga steget före” för att förebygga eventuella svårigheter, går inte att understryka nog i arbetet med barn med AST. Som pedagog gäller det också att vara flexibel och ha flera lektionsplaneringar förberedda. Att ha en konkret och varierad undervisning med tydlig struktur är fundamentalt i arbetet med dessa elever (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Harrower, Dunlap. 2001; Humphrey. 2008; Socialstyrelsen. 2010; Falkmer 2009; Gillberg 1999; Nilholm, Alm 2010). Dessa elever är ofta i behov av bilder eller skriftligt material som kompletterar den verbala informationsförmedlingen som kännetecknar den vanliga skolundervisningen (Östman 2001). Det kan handla om att läraren ger tydligare och mer detaljerade instruktioner till eleven. Det kan även innebära att lärare går igenom informationen enskilt med eleven innan lektionen för att eleven skall vara förberedd på vad som skall hända och på så sätt känna sig trygg för att kunna delta vid genomgången. För att underlätta undervisningen för dessa elever kan lärarna anpassa en omfattande komplicerad uppgift genom att bryta ner den i flera mindre delar. På det här sättet kan eleverna med AST klara av uppgiften i flera mindre steg (Falkmer. 2009; Harrower. 2001).

Utvecklingen av ett mer detaljerat och tydligt schema för elever med AST är också viktigt i en inkluderande verksamhet. På schemat kan information om var de olika lektionerna äger rum under dagen, vilka lärare som undervisar och under vilka former som underlättar för dessa elever. Genom att förbereda eleven, oftast genom bildscheman eller skrift, på hur dagen kommer att se ut kan pedagogen undvika onödig oro hos eleven. Det kan även underlätta att gå igenom lektionens innehåll enskilt med eleven innan lektionen startar. Dessa kompletteringar leder till att eleven kan känna sig trygg och vara förberedd på vad som kommer att hända under de olika delarna av skoldagen (Humphrey 2008; Harrower, Dunlap. 2001; Falkmer 2009; Socialstyrelsen 2010; Östman 2001).

Att stärka och utveckla elever med AST socialt är ytterligare en faktor som kan underlätta ett inkluderande arbete. Vid planeringen av sociala aktiviteter i klassen bör läraren utforma lektionerna så att alla elever kan vara delaktiga. Pedagogerna kan också ha planerade lekar på rasterna och hjälpa barnen med AST in i de olika lekarna (Kadesjö 2001; Östman 2001). Lärare kan även undervisa dessa elever i hur man betar sig i olika sociala sammanhang med hjälp av självlärande strategier och sociala berättelser. Målet med självlärande strategier är att barnen med AST på sikt ska kunna ta större ansvar för sitt eget lärande och beteende (Harrower, Dunlap. 2001). De sociala berättelserna innebär att dessa elever lär sig ta andras perspektiv, förstå för- och nackdelar med olika sorters agerande samt vad som är önskvärt beteende i olika situationer (Humphrey 2008; Falkmer 2009).

Ännu en underlättande undervisningsfaktor i en inkluderande verksamhet är att lärare är tydliga i sitt verbala och ickeverbala språk (Östman 2001). Elever med AST förstår inte den pragmatiska aspekten av språket. Användning av ironi och metaforer kan göra dessa elever förvirrade. Däremot kan lärare hjälpa eleverna genom att förklara innebörden av en metafor och syftet med användningen av metaforer (Falkmer. 2009; Humphrey. 2008).

Genom att använda sig av en sociokulturell och behavioristisk grund i sin undervisning kan lärare underlätta inkludering i skolan. Genom att arbeta i par och i grupper lär sig eleverna med AST av sina klasskamrater samtidigt som klasskamraterna lär sig när de hjälper dessa elever (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Harrower, Dunlap. 2001; Humphrey 2008; Falkmer 2009; Östman 2001; Nilholm, Alm 2010; Claesson 2002). Lärare kan också stärka eleverna med AST:s självkänsla genom att ha en positiv attityd, uppmuntra och lyfta fram deras starka sidor (Harrower, Dunlap 2001; Falkmer 2009; Säljö 2000). Anledningen till att dessa lärandeteorier är framgångsrika i arbetet med elever med AST, tror vi beror på att dessa elever behöver motivation och stöd för att klara av sina skoluppgifter. Genom att läraren stärker deras självkänsla genom uppmuntran och arbete med kortsiktiga mål känner eleverna att de gör framsteg. Klasskamraterna kan hjälpa elever med AST genom att vara goda förebilder i en sociokulturell undervisning. Under vår VFU i specialpedagogiken såg vi tydliga inslag av dessa lärandeteorier i undervisningen.

5.2.2 Kompetens

Samtliga texter i vår studie har pekat ut kompetens som en viktig faktor i en inkluderande verksamhet. Det innebär kunskaper hos pedagogerna som arbetar med och kring barnen, i skolledningen och hos elever med AST:s klasskamrater.

Det framkommer att flera lärare efterfrågar fortbildning då de känner att de inte har tillräcklig kompetens för att bedriva en adekvat undervisning för barn med AST (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Harrower, Dunlap. 2001). Texterna visar också att handledning från specialpedagoger kan hjälpa lärare att bedriva en god undervisning till elever med AST (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Falkmer. 2009). Att ha kunskap om AST och vilka konsekvenser funktionsnedsättningen kan innebära i barnens beteende, anses också vara grundläggande i en inkluderande verksamhet. Skolpersonalen behöver dessa kunskaper för att kunna bemöta och behandla eleverna med AST på ett lämpligt sätt (Falkmer. 2009).

För att lärarna skall kunna bedriva en god undervisning bör skolledningen ha kunskaper om AST, erbjuda möjligheter till fortbildning samt ge lärarna det stöd och de resurser som behövs (Finke, McNaughton, Drager. 2009).

Klasskamraterna till barnen med AST behöver kompetens för att kunna förstå varför barnen beter sig som de gör i olika situationer men även för att veta hur de skall bemöta och hjälpa dessa barn på ett lämpligt sätt. Kunskap hos klasskamraterna leder även till större acceptans för eleverna med AST och kan påverka deras sociala status i klassen på ett positivt sätt (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Humphrey. 2008; Falkmer. 2009).

5.2.3 Förhållningssätt

I texterna vi läst framhålls pedagogernas och de övriga klasskamraternas förhållningssätt som ett viktigt element till inkludering i skolan. Lärarna är en förebild för eleverna och bör ha ett positivt synsätt till inkludering och olikheter. Pedagogerna bör också vara tydliga med att alla barn har olika starka och svaga sidor och behöver därför olika sorters hjälp. Lärarnas förhållningssätt är en betydelsefull grund för att införliva ett accepterande klimat i klassen (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Falkmer 2009; Nilholm, Alm 2010). Även att

pedagogerna ser barnen med AST som kompetenta individer med egna personligheter och behov är viktigt för att stärka självförtroendet hos dessa elever (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Humphrey 2008).

Förhållningssättet från de övriga klasskamraterna är också väsentligt för barnen med AST. Klasskamraterna kan underlätta för barnen med AST om de är villiga att hjälpa till och har ett gott bemötande (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Harrower, Dunlap 2001; Humphrey 2008; Falkmer 2009).

5.2.4 Samverkan

Samverkan mellan alla inblandade parter i elevens vardag är grundläggande i ett inkluderande arbetssätt. Det innebär samverkan mellan: skolledning och pedagoger, pedagogerna i arbetslaget kring eleven, skolan och hemmet samt pedagogen och klasskamraterna till eleven med AST.

I texterna framkommer vikten av en samverkan mellan skolledning och pedagogerna i arbetslaget kring eleverna med AST. Det är elementärt för att en inkluderande verksamhet skall fungera att pedagogerna har ett effektivt samarbete och får möjlighet till gemensam planerings- och reflektionstid. Det är även viktigt att skolledningen erbjuder fortbildning och resurser till det material som behövs för att bedriva en adekvat undervisning (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Falkmer 2009; Nilholm, Alm 2010).

Ett nära samarbete mellan skolan och hemmet framstår som grunden till en fungerande skolgång för elever med AST. Om skolpersonalen och föräldrarna hjälps åt att urskilja problem och försöka förstå orsaken bakom problemen kan det även vara lättare att hitta lösningar på problemen ihop. Skolans personal bör ta vara på föräldrarnas kunskaper eftersom att de känner sitt barn bäst (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Falkmer. 2009; Gillberg 1999; Östman 2001; Nilholm, Alm 2010).

Texterna som vi har läst hävdar att lärare kan ta hjälp av de övriga klasskamraterna för att underlätta inkludering i ordinarie skolklasser. Lärare kan instruera eleverna till att hjälpa barnen med AST i klassrummet och på rasterna. Klasskamraterna kan även fungera som goda förebilder och kamratstödare för att höja barnen med AST:s sociala status i klassen (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Harrower, Dunlap. 2001; Humphrey. 2008; Falkmer. 2009).

5.2.5 Lärandemiljö

Vikten av en anpassad lärandemiljö i en inkluderande skola påpekas tydligt i de texter som vi har läst. Att miljön anpassas efter elever med AST:s behov är grundläggande för att de skall kunna delta i den vanliga skolverksamheten. Elever med AST behöver en lugn och strukturerad undervisningsmiljö med låg ljud- och aktivitetsnivå (Finke, McNaughton, Drager. 2009; Falkmer 2009; Humphrey 2008; Socialstyrelsen 2010).

En del barn som har känslig hörsel kan behöva hörselskydd som avskärmar omkringliggande ljud och medan andra barn som har svårt att bearbeta sinnesintryck kan vara i behov av en klassrumsmiljö som är sparsam med dekorationer på väggarna. Att barnen med AST har bestämda placeringar i klassrummet, matsal och omklädningsrum kan också vara till hjälp (Falkmer 2009; Kadesjö 2001). Det är även viktigt att det finns en tillflyktsort, till exempel ett grupprum som barnen med AST kan fly till när det känns att det behöver ta igen sig (Humphrey 2008; Östman 2001).

5.3 Avslutande reflektion

Utifrån det material vi läst har vi kommit fram till att forskningen presenterar en samstämmig bild över vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering för barn med AST. Vi anser att de fem kategorier vi redovisar: *anpassad undervisning, kompetens, förhållningssätt, samverkan och lärandemiljö* ger en god och aktuell översikt över de pedagogiska faktorer som underlättar inkludering för barn med AST.

Enligt Salamancadeklarationen har alla barn med någon form av funktionsnedsättning rätt till det stöd de behöver. I deklARATIONEN framkommer även tydliga direktiv om att skolan i så stor utsträckning som möjligt skall sträva efter att bedriva en inkluderande verksamhet. En viktig roll och ett stort ansvar vilar på läraren för att barn med AST skall utvecklas socialt och kunskapsmässigt samt trivas i skolan. Läraren bör ha en anpassad undervisning med ett mer detaljerat dagschema. Vikten av att ligga steget före och vara flexibel med en tydlig och konkret planering, är en förutsättning för att göra undervisningen meningsfull för dessa elever. Läraren bör även ge kompletterande visuell och skriftlig information som komplement till den vanliga undervisningen som ofta förmedlas muntligt. Ytterligare en del i den anpassade undervisningen är att använda barnen med AST:s intressen i undervisningen. Det är även viktigt att inse att alla barn med AST är individer med enskilda behov som undervisning och stöd bör anpassas efter. Kompetensen och förhållningssättet är andra viktiga faktorer hos läraren. En god kompetens betyder kunskaper om autismspektrumtillstånd samt att lära känna eleverna med AST för att kunna anpassa undervisningen efter deras individuella behov. Ett inkluderande förhållningssätt underlättar också inkludering, att se olikheter som något positivt och förmedla detta synsätt i klassen är av stor vikt.

För att läraren skall klara av den här uppgiften krävs stöd och samverkan från skolledning, specialpedagoger och barnens föräldrar. En god samverkan är viktig för att skolsituationen ska fungera för elever med AST. En god samverkan betyder en nära kontakt mellan skola och hem. Lärarna kan ta hjälp av föräldrarna till elever med AST, då föräldrarna känner sina barn bäst. Tillsammans kan lärare och föräldrar underlätta situationen för dessa elever i skolan. Det är också viktigt med ett nära samarbete i arbetslaget kring elever med AST. Fortbildning och möjlighet till planering, reflektion och erfarenhetsutbyte med kollegor och experter är elementära delar för att pedagogen skall lyckas med en inkluderande verksamhet. Litteraturen är även samstämmig i att miljön skall anpassas efter individens behov istället för att individen skall anpassa sig till miljön. Lärarna kan underlätta för elever med AST genom att placera dessa elever i vissa delar av klassrummet och erbjuda dem möjlighet att arbeta i ett enskilt rum vid behov. Andra sätt att underlätta är att låta elever med känslig hörsel använda hörselskydd och att ha en klassrumsmiljö som är sparsam med prydnader på väggarna för elever som har svårt att bearbeta sinnesintryck. Det här synsättet stämmer bra överens med ett relationellt perspektiv där man ser skolgången och utvecklingen för elever med funktionsnedsättningar, ur ett långsiktigt perspektiv.

Den vetenskapliga litteraturen som vi har hittat har främst presenterat fakta om diagnoser inom AST eller behandlat det sociala och medicinska perspektivet för barn med AST, vilket inte har varit intressant för vår studie. Det forskningsbaserade material som finns inom vårt undersökningsområde är också begränsat, vilket vi tidigare påpekat i Metoddiskussionen 6.1.

De pedagogiska faktorer som vi har kommit fram till i vår analys som underlättar inkludering av elever med AST i ordinarie skolklasser, anser vi vara viktiga för skolledning och pedagoger. Skolledningen behöver ha kunskap om vilket stöd och material som behövs för att lärarna skall kunna bedriva en god undervisning för elever med AST. Pedagoger som har elever med AST inkluderade i sina klasser kan använda sig av de resultat vi presenterar i sitt förhållningssätt och i sin undervisning. Pedagogerna kan också använda sig av resultaten för

att bygga upp en god samverkan med alla parter som är involverade i elevernas skolsituation. Vi menar också att våra resultat kan ha positiva konsekvenser för elever med AST som är inkluderade i ordinarie skolklasser därför att kunskaper om AST i skolledningen och bland lärarna innebär att de kan bedriva ett gott arbete för elever med AST.

Med tanke på den begränsade tiden som vi haft till vårt förfogande i den här studien anser vi att vi har besvarat vårt syfte och våra forskningsfrågor på ett bra sätt. Vi har kopplat våra undersökningsresultat till tidigare forskning och presenterar en aktuell bild av vårt forskningsområde. Om vår undersökningsperiod hade varit längre kunde vi ha gjort en mer omfattande studie och baserat våra resultat på fler artiklar. Eftersom vi i största möjliga utsträckning, sökte efter artiklar som var peer reviewed, är det möjligt att vi samtidigt missade andra artiklar som var nog så relevanta. Det hade även varit intressant att leta efter fler artiklar som speglade andra perspektiv av vårt undersökningsområde. Trots att vi letade efter olikheter i de artiklar vi valde att ha med i vår studie presenterades en likvärdig bild av vilka pedagogiska faktorer som underlättar inkludering av barn med AST. Kanske borde vi ha ägnat mer tid åt att hitta artiklar som presenterar olika synsätt på hur inkludering av barn med AST bör gå till och hur stödet skall utformas. Det är även en viktig forskningsansats att kartlägga de områden där forskningen skiljer sig. Detta lämnar vi som förslag till vidare forskning inom vårt undersökningsområde.

Under vår studie har vi kommit fram till att den största delen av det forskningsbaserade materialet som finns inom vårt undersökningsområde, främst kommer från USA. Det finns begränsat material från Sverige och andra delar av Norden. Därför efterfrågar vi fler undersökningar som riktar sig mot inkluderande strategier av elever med AST i Norden. Det finns även fler amerikanska studier som inriktar sig mot hur pedagogerna använder sig av klasskamraterna till elever med AST i undervisningen, något som vi också anser behöver utforskas i Norden. Den svenska forskaren Falkmer skrev visserligen om kamratstödjare i sin artikel, men som vi uppfattade det känns det inte alls lika utbrett och organiserat här i Sverige som i England och i USA. Där anmäler sig studenter frivilligt till program som CoF (Circle Of Friends) som vi nämnde i resultatdelen CWPT (Classwide Peer Tutoring) eller Best Buddies, för att nämna några. I de olika programmen ingår obligatoriska övningar som workshops och regelbundna veckomöten, där både representanter från skolan, elevens stödpersoner och elevens föräldrar ingår. När studenterna senare i livet söker arbete anses det vara en stor merit att ha fungerat som stödperson till en elev med AST.

Avslutningsvis vill vi även poängtera att de undervisningsstrategier och medierande redskap som underlättar inläringen för barn med AST, även hjälper övriga elever. Vi anser att en tydlig struktur, en varierad och konkret undervisning med visuell och skriftlig information som kompletterar den verbala informationsförmedlingen, gynnar alla elever i skolan.

6. Referenslista

Alin Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1998). *Autism: möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH läromedel.

Autism & Asperger Förbundet, (1973). Autism & Asperger förbundets internetsida. Hämtad 2010-12-14, <http://www.autism.se>

Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). "Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder" i Ahlberg, Ann. (red.) *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. s. 81-101. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Falkmer, M. (2009). "Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan". *Skolan och Aspergers syndrom: Erfarenhet från skolpersonal och forskare.*, s. 64-85,

Finke, H. E., McNaughton, B. D, Drager, R. D. K. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, June 2009 VOL. 25 (2), pp. 110-122.

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. (2., [uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Frith, U. (1994) . *Autism: gåtans förklaring*. (1. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.

Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. (3., omarb. och rev. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Harrower, K J. Dunlap, G. (2001). "Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies". *Behavior Modification*. Vol. 25 No. 5, October 2001 762-784).

Humphrey, N. (2008). "Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools". *Support for Learning* – Volume 23- Number 1.

Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.

Nilholm, C. Alm, B. (2010). "An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and childrens experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25: 3, 239-252.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning (3:e uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Socialstyrelsen. (2010). *Barn som tänker annorlunda: Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Västerås: Socialstyrelsen.

SFS 2010:800. Skollagen. Kap 3. *Barns och elevers utveckling mot målen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Stockholm: Skolverket.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2004). Föreställningar om lärande och tidsandan. I *Staffan Selander (Ed.), Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. s. 71-89.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Unesco. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Wing, L. (1998). *Autismspektrum: handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Cura.

Östman, H. (2001). *Hur skolan kan hjälpa elever med Asperger syndrom: mina råd och tips*. Stockholm: RFA.

Bilaga 1.

Kriteriermall för urval av texter

Är studien relevant för vår frågeställning?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nej
Har studien forskningsanknytning?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nej
Riktat sig studien mot barn i grundskolan?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nej
Är studien publicerad inom en tioårsperiod?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nej
Är studien tillförlitlig?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nej

Bilaga 2.

Frågeställningar till artiklar

För att besvara vår syftesfråga har vi preciserat denna i följande frågeställningar:

Underlättas inkludering av:

- Särskilda undervisningsmaterial?
- Att undervisning utformas på specifika sätt?
- Lärarens kompetens?
- Lärarens förhållningssätt?
- Speciellt utformade klassrumsmiljöer?
- Med hjälp av klasskamraterna till barnen med AST?
- Samarbetet mellan skola och hem?
- Samarbetet i arbetslaget kring eleven
- Stöd från skolledningen?
- De teoretiska grunder som är synliga i artiklarna som vi har läst?