



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Autism i grundskolan efter den nya skollagen 2011

En explorativ studie om elevers interaktion

Maria Mossberg

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT13-IPS-09 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT13-IPS-09 SPP600
Nyckelord:	autism, AST, inkludering, integrering, samspel, interagera, symbolisk interaktionism

Syfte: Syftet med studien är att kartlägga interaktionen mellan elever med autismspektrumtillstånd (AST) utan utvecklingsstörning och elever utan AST i skolan. Ett annat syfte är att utreda den pedagogiska planeringen med avseende på samspelet mellan eleverna. Detta är intressant med anledning av den nya skollagen som kom 2011 då elever med autism utan utvecklingsstörning skulle ha sin skolgång i grundskolan. Tidigare räckte diagnosen autism för att eleverna skulle placeras i grundsärskolan.

Teori: Studien grundar sig på symbolisk interaktionism. Denna teori grundar sig på att det är gruppen som utgör grunden för människors handlande. En individs identitetsutveckling är formad utav det sociala samspelet vilket också är en av grundstolparna inom interaktionismen. Delar av den symboliska interaktionismen är speglingsteorin och stämplingsteorin.

Metod: Studien är en kvalitativ etnografisk fallstudie. Deltagande observationer, intervjuer och en sociometrisk undersökning gjordes i en klass (år 2). I klassen finns två elever med autism. Klassen med dessa elever startades upp i samband med den nya skollagen 2011. Två av gruppens pedagoger intervjuades och deltagande observationer utfördes under sju dagar. Under observationerna har även ostrukturerade fältsamtal med pedagoger förekommit. Den sociometriska undersökningen bestod av ett kamratvalstest. Skolan har inte före den nya skollagen haft någon klass med elever med AST. Kommunen har före 2011 vanligtvis placerat elever med autism i grundsärskolan.

Resultat: Bara för att en elev får en diagnos innebär inte det att man har samma förutsättningar som alla andra med den diagnosen. Precis som elever utan diagnoser har även elever med AST olika förutsättningar. Vidare visar studien att pedagogernas kunskap och erfarenhet av autism är viktig för att få en fungerande verksamhet och en acceptans för olikheter i gruppen. För att interaktionen mellan eleverna ska fungera bra behövs det stöd och kunskap från lärarna. En av svårigheter för elever med autism är att sortera intryck. Delaktigheten bygger på en bra anpassad miljö där möjlighet för enskildhet finns när intrycken blir för många.

Förord

Resan går mot sitt slut. Det känns skönt och samtidigt skrämmande. Att få skriva denna uppsats med hjälp av etnografiska metoder har gett mig möjlighet att få ta del av andras verkligheter. Det har varit utmanande och roligt.

Jag vill passa på att tacka de som hjälpt mig på vägen.

Ett stort tack till min handledare Anders för hans tålamod och kunskap som hjälpt mig ända fram. Utan dig hade det inte gått.

Tack till föräldrarna som lånat mig sina barn.

Tack till pedagogerna som gett mig mycket av sin dyrbara tid.

Tack till Tanja min kurskamrat som delat reflektioner, diskussioner, ångest och glädje med mig.

Tack till min familj, vi har mycket tid att ta igen.

Till er andra som jag försummat och valt bort under några år – nu är jag tillbaka. Lite visare och lite klokare.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
Inledning	0
Syfte	1
Litteraturgenomgång	1
Styrdokument	1
Specialpedagogiskt perspektiv	2
Inkludering.....	3
Specialpedagogiken förr och nu	4
Tidigare forskning	4
Vad är autism?	6
Autism idag.....	6
Svårigheter för elever med AST	8
Teorianknytning	9
Symbolisk interaktionism.....	9
Metod	10
Forskningsansats.....	10
Metodval	10
Deltagande observationer	11
Intervjuer.....	11
Sociometrisk undersökning.....	12
Urval	12
Genomförandet	12
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	13
Bearbetning och analys.....	14
Etik	14
Samtyckekravet.....	14
Informationskravet.....	14
Konfidentialitetskravet.....	14
Nyttjandekravet.....	14
Resultat	15
Erik år 2 född -04	15
Fabian år 2 född -05	15
Arbetslagets syn på den nya skollagen och inkludering.....	15
I vilken omfattning sker interaktionen mellan elever?	16
På vems initiativ sker interaktionen?.....	17
Hur planerar pedagogerna med avseende på delaktighet och samspel i skolan?.....	18
Diskussion	19

Metoddiskussion.....	19
Resultatdiskussion	20
Specialpedagogiska implikationer	22
Fortsatt forskning.....	22
Referenslista.....	23
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

Inledning

Under utbildningen till specialpedagog har jag haft många funderingar över vad mitt examensarbete ska handla om. Vad är det jag skulle vilja gräva vidare i och vad är det som det behövs forskas om. När den nya skollagen och de nya styrdokumenterna trädde i kraft sommaren 2011 hade jag läst klart min första termin inom specialpedagogutbildningen och det var många diskussioner om förändringen gällande barn med autism. Jag mötte både positiva och negativa åsikter om den nya ordningen och själv kände jag att jag var tvungen att välja sida. Det har jag i skrivandestund ännu inte riktigt gjort.

Under hela mitt arbetsliv har jag kommit i kontakt med elever inom AST. De har bemötts efter sina förmågor och det har funnits ett individfokus. Min anställning är inom grundsärskolan men det har alltid funnits ett intresse för integrering med grundskolan. De olika skolformerna finns i samma lokaler och grundsärskolans rektor har ett nära samarbete med grundskolans rektorer vilket har gjort att det funnits möjligheter och förutsättningar för samarbete mellan skolformerna. När det uppdagades att den nya skollagen skulle innebära förändringar för elever med autism utan utvecklingsstörning uppstod många frågor och funderingar. Det fanns en oro från grundskolans sida och många frågetecken om hur den nya situationen skulle kunna lösas på bästa sätt. Skolans uppdrag att vara en skola för alla har jag vid flera tillfällen sett att grundskolan har svårt att leva upp till. Vid flera tillfällen under mina år i sarskolan har grundskolan bett om hjälp och vägledning när de har stött på elever som de inte vet hur de ska bemöta. Detta tror jag inte är något unikt för min arbetsplats och i och med den nya skollagen så utmanades grundskolan ytterligare.

Nu två år senare känns det intressant att genom en studie ta reda på hur det kan ha organiserats och hur dessa elever har det i grundskolans regi. Finns det ett utbyte med klasskamraterna? Finns det en kunskap och förståelse för funktionshindret autism inom skolan? Vilken status har eleverna med autism och på vems villkor interagerar de? Vad kom den nya skollagen att betyda för individen och vilken kunskap fanns hos pedagogerna som mötte de i augusti 2011 när skolan började? Jag har många frågor kring detta och har varit tvungen att begränsa mina frågeställningar. Jag anser att det är ett aktuellt område som flera behöver forska om, och att resultaten kan hjälpa pedagoger och skolledare till en positiv utveckling av verksamheterna. Jag misstänker att skrivandet av denna uppsats kommer att ta mig med på en spännande resa där jag genom att tvingas ta ställning för olika saker kommer att utvecklas mycket som människa.

Syfte

Syftet med studien är att kartlägga interaktionen mellan elever med autismspektrumtillstånd (AST) utan utvecklingsstörning och elever utan AST i skolan. Ett annat syfte är att utreda den pedagogiska planeringen med avseende på samspelet mellan eleverna.

Frågeställningar

- I vilken omfattning sker interaktion mellan elever?
- På vems initiativ sker interaktionen?
- Hur planerar pedagogerna med avseende på delaktighet och samspel i skolan?

Litteraturgenomgång

Styrdokument

1 juli 2011 införs en ny skollag i Sverige. I SFS 2010:800 i 7 kapitlet 5§ står att för att få skrivas in i grundsärskolan krävs att eleven har en diagnosticerad och utredd Utvecklingsstörning. Vidare kan man i 29 kap 8§ läsa tillägget

”Det som i denna lag sägs om personer med utvecklingsstörning gäller även dem som har fått en betydande och bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom.

Personer med autism eller autismliknande tillstånd ska vid tillämpningen av denna lag jämföras med personer med utvecklingsstörning endast om de också har en utvecklingsstörning eller en sådan funktionsnedsättning som avses i första stycket.”
(Skollagen, 2010:800, kap.29 § 8).

Enligt den tidigare skollagen hade barn med autism rätt till mottagning i sarskolan oavsett om de hade en utvecklingsstörning eller inte. Vidare framgår i den nu gällande Skollagen (kap. 2 § 10) att grundskolan ska utformas så att alla elever får de kunskaper och färdigheter de behöver för att aktivt medverka i samhället. Det understryks även att skolan ska främja social gemenskap och allsidiga kontakter (SFS 2010:800). Detta är i linje med Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) där man kan läsa om barns rättigheter till skolgång och att varje barns egenskaper ska tas tillvara. Deklarationen förespråkar även en inkluderad skolgång där alla barn har rätt till samma skolgång men utifrån varje individs behov.

Specialpedagogiska skolmyndigheten gör 2009 en skrivelse i samband med den kommande nya skollagen. Där vill de göra grundskolan uppmärksam på att mottagandet av elever med AST utan utvecklingsstörning medför ett nytt tänkande. De påpekar vikten av utbildad personal samt ansvaret som nu blir för elever med skolrelaterade problem utan utvecklingsstörning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2009). Åkerman & Liljeroth (1999) beskriver socialt samspel och kommunikation som två svårigheter hos elever med AST. Humphrey (2008), Gillberg (1999) och Duvner (1997) beskriver även att det ofta förekommer perceptionsstörningar hos människor med AST och menar att det även kan finnas stora brister när det kommer till sensorisk integrering vilket kan innebära svårigheter att ta till sig information genom att både titta och lyssna. Humphrey (2008) skriver också att skolmiljön

kan vara svår för elever med AST och beskriver även risken för att dessa barn har stor risk att utsättas för mobbing då de inte förstår sociala regler och inte har de sociala färdigheter som behövs i en stor grupp. Haug (1998) framhäver att inkludering är något mycket mera än att bara lyfta ur en grupp och sätta in de i en annan miljö. Han menar precis som Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009) skriver att det krävs utbildad personal och ett helhetstänk. Författaren betonar starkt att man måste anpassa lärmiljöerna och organisera om så att skolan anpassas för alla.

Specialpedagogiskt perspektiv

Persson (2007) beskriver i en artikel specialpedagogikens historik att forum där barn i svårigheter skulle vistas har alltid haft olika namn. Diskussioner om vad klasser för barn som är svagbegåvade ska heta har alltid funnits. En benämning som inte är stötande för föräldrarna har varit fokus och ord som "Hjälpklass" och "Hjälpskola" ansågs vara namn som inte var kränkande. Bailey (1998) beskriver också att vissa benämningar kan kännas obekväma att säga. Detta kan bero på att det ses som ett ställe där människor med speciella behov finns, vanligtvis i segregerade miljöer. Om vi istället tolkar ordet "specialundervisning" som en insats till dem som behöver stödet istället för en plats där stödet sätts in så skulle specialundervisningen få en annan innebörd. Ahlberg (2007) menar att forskningsfältet har ändrats de sista decennierna. Det medicinska och psykologiska forskningsintresset har kompletterats med andra områden som tillhör sociologin. Persson (2007) framhåller att före 1940 nämns inte begreppet specialpedagogik i Sverige utan när man då diskuterade hur verksamheten för dessa barn skulle bedrivas fokuserade man mest på medicinska och psykologiska faktorer. Först när grundskolan infördes 1962, kom man att tala om specialpedagogik. Det inrättades särskilda kliniker som läsklinik, obsklinik m fl. för elever som avvek på olika sätt.

Senare delen av 1900-talet förändras synsättet på eleverna. Det var inte eleven som var bäraren av problemet utan detta låg på andra nivåer. Skolans uppgift innebar att undanröja hinder så att lärande och delaktighet ska vara möjligt. Här kan det bli ett dilemma om man på detta sätt förbiser elevens svårigheter. Slutsatsen blir att specialpedagogiken ska användas som ett verktyg för att stötta när den vanliga pedagogiken inte räcker till (Persson, 2007).

Ahlberg (2009a) menar att specialpedagogik kan ses både som ett verksamhetsområde men också som ett kunskapsområde. Kunskapsområdet styrs av den forskning och kunskapsbildning som bedrivs inom området. Författaren beskriver det specialpedagogiska området som tvärvetenskapligt då det finns kopplingar till medicin, psykologi, sociologi och även till vissa naturorienterade ämnen. Att många områden påverkar specialpedagogiken kan styra forskningsresultatet och influenser från olika teorier har stor betydelse för kunskapsbildningen.

Nilholm (2007) framhåller tre olika perspektiv. Det kompensatoriska perspektivet där särskilda behov ses som individuella egenskaper och där ett speciellt stöd efterfrågas. Det kritiska perspektivet lokaliseras svårigheterna utanför individen. Barns olikheter ses som en tillgång och där särlösningar ska undvikas. I detta perspektiv betonas barns rätt till delaktighet. Det tredje perspektivet kallas dilemmaperspektivet. Här kritiserar och problematiserar Nilholm de två tidigare perspektiven. Nilholm (2007) menar att man å ena sidan kan ta bort specialpedagogiken till elever med svårigheter (ta bort särlösningar) men att det å andra sidan finns behov av att möta barn på ett differentierat sätt (individualisering). Persson (2013) kallar sina perspektiv för det kategoriska och det relationella perspektivet. I

det kategoriska perspektivet är eleven bäraren av problemet. De stödåtgärder som sätts in är direkt kopplade till svårigheterna och man ser eleven *med* svårigheter. Detta perspektiv kan liknas vid Nilholms kompensatoriska perspektiv. I det relationella perspektivet menar Persson (2013) att eleven är *i* svårigheter. Här är det inte individfokuserat utan samspelet lyfts fram. Persson betonar även miljöaspekten samt uppväxtmiljöns påverkan. Perssons relationella perspektiv kan liknas med Nilholms kritiska perspektiv.

Rosenqvist (2007) ställer specialpedagogik emot pedagogik och menar att specialpedagogik har kommit fram genom politiska uttryck. Vidare framhålls att ju smalare pedagogikens väg är desto bredare måste specialpedagogikens vara. Vidare diskuterar Rosenqvist om specialpedagogik som en social konstruktion. Författaren hänvisar till en studie där resultatet visade att elever som gått segregerade visade sig ha andra uppfattningar av sig själva jämfört med de elever som gått integrerade. Detta innebär att det är hur samhället bemöter människor som formar dem och inte deras funktionshinder. Rosenqvist använder också begreppen kategoriskt och relationellt perspektiv. Författaren menar att skolan till stor del fortfarande befinner sig i det kategoriska perspektivet där specialpedagogen förväntas lösa svårigheterna utifrån att eleven är bäraren av problemet, men han menar också att det relationella perspektivet förekommer allt oftare. Rosenqvist (2007) skriver "...att forskningen bidragit till en uppluckring av ett tidigare dominerande specialundervisningsparadigm, kännetecknat av isolering och segregering mot ett specialpedagogiskt paradigm kännetecknat av integration, delaktighet och gemenskap." (s.48).

Inkludering

Emanuelsson (2007) försöker beskriva begreppet inkludering/integrering men nämner också att de är tolkningsbara och att man får vara uppmärksam på detta när man använder de. Han förklarar integrering tydligast med att ställa det till sin motsats segregering som han förklarar som avskiljande/särskiljande. Hans tolkning av begreppet inkludering som en utvecklingsprocess där alla har en gemenskap utan undantag och även sin naturliga tillhörighet stämmer med min syn av inkludering. Emanuelsson särskiljer inte på begreppen utan talar om en inkluderad undervisning och integrering som begrepp kopplade till uttrycket "en skola för alla". Svenska akademins ordlista förklarar ordet inkludering med inbegripa, medräkna och inberäkna.

Berhanu och Gustavsson (2009) skriver: "*Att placera barn med funktionshinder i skolan, kalla det integrering och hoppas på att det ska fungera är inte tillräckligt.*" (sid. 81). Fortsättningsvis skriver de att det krävs ett aktivt och medvetet arbete för att delaktighet och jämlikhet ska uppnås. Delaktighet kan innefatta känslan av tillhörighet och att man har ett ömsesidigt samspel. Vidare betonas vikten av hur individen upplever delaktigheten men samtidigt betonas det att känslan av delaktighet inte behöver innebära att individen är delaktig.

Begreppet inkludering föregicks av begreppet integrering. Begreppet kom dock att bli otympligt då det fick många olika innebörder. Oftast blev det liktydigt med fysisk placering av en elev i en vanlig verksamhet (Hill & Rabe 1987). Den djupare avsikten med integrering var dock en annan, att elever skulle få en social tillhörighet. Hill (2001) argumenterar för att begreppen integrering och segregering är användbara för att förstå att det inte är självklart att en social gemenskap uppstår mellan elever som placeras i samma klass utan att det finns segregrande mekanismer som behöver identifieras och hanteras pedagogiskt. Hill menar

också (personlig kommunikation, 2013-12-01) att integrering eller inkludering är eftersträvansvärt, men att det inte alltid är den bästa lösningen beroende på ett antal faktorer. Det kan gälla faktorer i skolmiljön, eller specifika behov som kan knytas till ett funktionshinder, och som inte självklart går att lösa i en inkluderad skolmiljö. Dessa omständigheter, menar Hill, återspeglas i att också begreppet inkludering ofta har kommit att bli liktydigt med inkludering, då man allt oftare talar om inkluderade elever, dvs. att elever är med i en större verksamhet, men på lite särskild villkor.

Specialpedagogiken förr och nu

"Specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så att säga rymms inom den vanliga undervisningen."
(Nilholm, 2007, s.13)

1842 infördes skolplikt för alla barn men detta stämde inte fullt ut. Skolplikten gällde alla barn som räknades, och det gjorde inte barn med svårigheter av olika slag. Barn som hade svårt att hänga med på lektionerna fick en anpassad undervisning. Denna kan liknas med den som vi har idag. Pionjären Emanuella Carlbeck öppnade i privat regi 1866 den första idiotsskolan, den förlades utanför Mariestad. Först 1943 infördes skolplikt för "bildbara sinneslöa" och 1962 för rörelsehindrade. Omsorgslagen trädde ikraft 1967 och den innebar att även barn med grav utvecklingsstörning fick skolplikt.

Landstinget var huvudman för elever med utvecklingsstörning fram till det att grundskolan kommunaliserades 1991. Under åren fram till 1996 övertog kommunerna också ansvaret för särskolan. Den dåvarande regeringen var inne på att avskaffa särskolan som egen skolform i samband med kommunaliseringen liksom i t.ex. Norge (SOU 2003:35, 2003).

Begreppet elever med behov av särskilt stöd har sedan början av 1900-talet ändrats och blivit elever i behov av särskilt stöd istället. Till gruppen Barn med funktionshinder räknar Socialstyrelsen de förståndshandikappade, hörselskadade, synskadade, döva, barn med medicinska handikapp samt barn med diagnosen autism. Barn med koncentrationssvårigheter, språk- och talsvårigheter, inlärningssvårigheter, känslomässiga och/eller psykosociala svårigheter, barn med flyktningbakgrund och barn som far illa är även grupper som behöver särskilt stöd (Skolverket, 2005).

Tidigare forskning

Hill & Rabe (1994) beskriver att resultatet av deras studie visar att barn tidigt väljer sina kamrater och att kamratskap mellan utvecklingsstörda barn och "vanliga" barn sällan förekommer. Detta trots att det finns i s.k. integrerade miljöer. Undersökningen visar att barnen väljer bort de andra barnen med avvikelser eller de som har svårigheter. Oavsett ålder så väljs barn som anses avvikande bort men av olika anledningar.

Falkmers (2013) studie handlar om grundläggande förutsättningar för socialt samspel och delaktighet. Studien kring delaktighet för elever med AST i svenska skolor visar att elever med AST har svårt att tyda ansiktsuttryck vilket är en viktig kunskap för att kunna ha ett fungerande socialt samspel. Författaren menar att skolor är sociala miljöer och att för att

kunna delta i det sociala sammanhanget på skolorna så krävs sociala färdigheter. Denna kompetens är ofta en brist hos elever med AST. Studiens resultat visade att pedagogerna oftast kunde läsa av och uppfattade känslorna hos de autistiska eleverna rätt. Vidare visade studien att elever med AST inte hade lika stor delaktighet i det sociala sammanhanget som eleverna utan AST. En viktig del i undersökningsresultatet var att lärarnas kompetens och kunskap om de svårigheter AST medför var en stor faktor för hur delaktigheten såg ut. Falkmer menar att lärarens kunskap om funktionshindret är en förutsättning för att kunna göra anpassningar i skolmiljön som gynnar eleverna med AST. En anpassande fysisk och psykisk skolmiljö är förutsättningen för att få delaktighet i en inkluderad skola.

I en rapport från Skolverket skriver Falkmer (2009) att fysisk integrering inte automatiskt leder till att man blir en del av sammanhanget. Hon understryker vikten av en medveten ledning i skolans organisation och vikten av en förståelse för elevens förmågor för att anpassa skolmiljön. Vidare beskriver författaren fyra områden som är kognitivt påverkade hos personer med AST. De är: Svårigheter med Theory of Mind (ToM), svag central koherens, bristande exekutiva funktioner och sinnes intryck. Det är viktigt att förstå att elevers svårigheter kan se olika ut även för elever med AST. Man måste skaffa sig kunskap om varje individs förutsättningar och behov. Inte se till hela gruppen inom spektrumet. Detta anser Falkmer (2009) är en utmaning för skolan och föreslår att man ska ta till vara på elevens specialintresse (personer med AST har ofta något specialintresse) vilket kan fånga intresse för skolarbetet samt stärka personens sociala status i gruppen.

I Jacobssons, Lansheims, Ranagårdens, Rosenqvists & Tidemans (2005) studie framkommer att skolan ofta ser eleven som problemet och att detta kategoriska perspektiv gör att synen på svårigheterna inte ses i omgivningen. Detta har inneburit att antalet små segregerade grupperingar har ökat. Man har lyft ut elever från ordinarie undervisningen med förklaringen att det då blir lugnare för de övriga eleverna. Undersökningen visar att dessa grupper tenderar att bli bestående. Vidare visar studien att det finns en önskan om att särskolan ska få finnas kvar då denna reform anses ha den kompetens som behövs för att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Författarna konstaterar att skolan har svårt med att förverkliga idén om en skola för alla och att en orsak till detta är bristen på att se mångfald som något positivt. En annan viktig sak som studien visar är att begreppet "en skola för alla" tolkas olika av olika pedagoger. Vissa tolkar det som att det räcker med en gemensam fysisk miljö medan andra fokuserar på hur undervisningen är upplagd.

Aldridge, Clark, Costley & Keane (2011) beskriver en strategi som Australien har använt sedan 1990-talet. Efter att det uppmärksammats att elever med AST utan utvecklingsstörning har svårt att anpassa sig till den vanliga grundskolans miljöer på grund av deras funktionshinder bildades de så kallade satellitklasser. Det hade visat sig att barn med AST inte hade den kompetens som behövdes för att fungera i en vanlig skola. Det fanns ofta brister när det gällde kommunikation och svårigheter för att förstå de sociala regler som krävdes för att bli en del av gruppen. Det visade sig väldigt ofta att elever som varit inkluderade i en grupp hamnade i en segregerad verksamhet utanför den tänkta klasstillhörigheten. I dessa satellitgrupper, som fortfarande finns, tränar man elever med AST och ger dem verktyg för att kunna klara sig i grundskolans klasser. Man fokuserar på den sociala kompetensen och de oskrivna regler som skolan innebär. I satellitgrupperna tränar man också på vilka förväntningar som ställs på eleverna i den inkluderade verksamheten. Dessa grupper sker i grundskolans lokaler och lärare från satellitgruppen och vanliga klassens lärare kan samarbeta och utbyta specialpedagogiska idéer. När verksamheten varit igång i 14 år bestämde man sig för att göra en undersökning för att ta reda på hur det gått för eleverna. Det centrala målet med

satellitgruppen var att ge eleverna möjlighet att gå i en inkluderad miljö. Studien är baserad på fallstudier samt föräldraenkäter. Resultatet visar att tanken med satellitgrupper har slagit väl ut. Nästan alla har gått klart sin utbildning i en inkluderad verksamhet och några studerar även på universitetet. Detta stödjer tanken att elever med AST behöver förberedas inför undervisningen i grundskolan.

Vad är autism?

I USA hade läkaren Kanner upptäckt att ett antal av de barn som remitterades till hans klinik hade ett gemensamt ovanligt beteendemönster, som han kom att kalla "tidig barndomsautism". Kanner skrev 1943 en artikel om autistiska störningar. Med denna artikel började autism uppmärksammas över hela världen. Kanner beskrev barnens beteende i detalj, men han valde ut, enligt Wing (1998), vissa drag som det centrala för diagnosen.

- Uttalad brist på känslomässig kontakt med andra människor.
- Intensivt insisterande på enformighet i självvalda, ofta bisarra och drivna repetitiva rutiner.
- Stumhet eller markanta avvikelser i tal.
- Intresse och skicklighet med att manipulera föremål
- Välutvecklade visuospatiala färdigheter eller utantillminne samtidigt med inlärningssvårigheter på andra områden
- Ett intelligent vaket utseende

Wing (1998) berättar vidare att Kanner senare hävdade att det räckte med de två första symptomen för att få en diagnos och att de uppstod inom de första 30 levnads månaderna.

Kanner menade att det var en medfödd avvikelse hos barnet, samtidigt som han inte var helt tydlig med om det handlade om ett biologiskt eller psykologiskt synsätt på orsaken till autism. Vid ett tillfälle uttryckte han att barn med autism hade föräldrar som var kalla som kylskåp, som bara hade råkat frostas av tillräckligt länge för att kunna producera ett barn. Senare frantog han föräldrarna all skuld (Gillberg, 1999).

Autism idag

Idag vet vi att autism förekommer hos ca ett av tusen barn och är vanligast bland pojkar. 70-85% av alla barn med klassisk autism har en begåvningsnedsättning (Gillberg, 1999). Att autism är ett allvarligt funktionshinder och leder till störningar i det sociala samspelet, kommunikation samt i beteendet är alla författare överens om. De nämner också att perceptionsstörningar är en stor del av handikappet som ryms under beteendestörningar (Gillberg, 1999, Åkerman & Liljeroth, 1999, Duvner, 1997, Wing, 1998). Tecken som tyder på att barnet har autism visar sig vanligtvis före 3 års ålder (Duvner, 1997). Gillberg (1999) och Duvner (1997) nämner båda att autism och autistiska störningar beror på biologiskt betingade störningar i hjärnans funktion. Trots att det idag finns mer forskning och kunskap kring autism så finns det svårigheter med att ställa en diagnos. Man kan ofta inte via barnens utseende se att det har autism. Det finns inte heller några säkra tester som kan ställa diagnosen. Varken röntgen, blodprov eller EEG kan ge information om barnet har autism (Wing, 1998).

Snaprud (2006) skriver om spegelneuroner. Enligt honom anser en italiensk forskargrupp, ledd av Giacomo Rizzolatti, att en speciell sorts celler i hjärnan är en förutsättning för språk,

imitation, medkänsla och olika sociala fenomen. Cellerna kallas spegelneuroner. De har fått sitt namn efter att de beter sig likadant både när man själv gör något och när man ser någon annan göra samma sak. Det har rapporterats att barn med autism har svaga reaktioner i sina spegelneuroner, och att de barn som har störst problem i sociala situationer har de svagaste reaktionerna. Forskarna menar därigenom att svårigheten att läsa andra människor uppstår ur en brist på samordning i hjärnans spegelsystem.

Ny Medicin (2011) beskriver också vikten av de biologiska faktorerna i hjärnan när det gäller autismforskning. Här framhävs att den genetiska bakgrunden till autism är mycket komplicerad. Man har upptäckt flera nya gener samt genvarianter som orsakar AST, och man utgår från att det finns ytterligare många upptäckta kvar. Dessa gener står för några fall av autism var, och det är därmed mycket avancerad forskning man utför. Målet är att använda sig av resultatet och utforma genbaserade diagnostiska tester och förhoppningsvis kan detta leda till framställning av läkemedel.

Autism delas in i tre olika nivåer, svår, medelsvår och lindrig. Ibland kallas lindriga former för högfungerande autism (Gillberg, 1999).

Inom autismspektrat finns det flera olika diagnoser, på Autism och Aspergerförbundets hemsida beskriver Klasén-McGrath (2009) följande diagnoser

- **”Autistiskt syndrom**, även kallat Kanners syndrom, klassisk autism och infantil autism.
- **Aspergers syndrom**, en form av autism hos personer med normalbegåvning. Aspergers syndrom används ibland synonymt med autism hos personer med begåvning inom normalvariationen (som ibland också kallas högfungerande autism).
- **Atypisk autism** eller **autismliknande tillstånd** innebär att personen uppfyller många men inte alla kriterier för autistiskt syndrom eller för Aspergers syndrom. Benämningen **genomgripande störning i utvecklingen UNS** (Utan Närmare Specifikation) används också ibland, men är inte så vanlig i Sverige.
- **Desintegrativ störning**, eller Hellers syndrom, uppkallat efter den forskare som först beskrev tillståndet. Tillståndet innefattar svår förlust av färdigheter efter 2 års ålder.
- **Retts syndrom** är en funktionsnedsättning som kan medföra autismsymtom. Syndromet är placerat tillsammans med ovanstående diagnoser i diagnosmanualerna. De flesta forskare är dock ense om att Retts syndrom inte hör hemma inom autismspektrumet, bland annat därför att det även ger fysiska symtom.
- **Autistiska drag** är inte en diagnos, utan används ibland som tillägg till annan diagnos när symtom inom autismspektrumet finns men inte så att kriterierna för en autismspektrumdiagnos uppfylls.”

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders har valt att använda begreppet autismspektrumtillstånd (AST). Fägerblad (2011) beskriver AST som ett paraplybegrepp och att det finns ett flertal diagnoser som innefattas. Hon nämner Aspergers syndrom, atypisk autism och högfungerande autism som några.

Svårigheter för elever med AST

Människor med AST har stora problem med den sociala förmågan. Sociala förmågor och färdigheter är p.g.a. kommunikationsstörningar sämre utvecklade. Jaguppfattningen och jagupplevelser fungerar inte som de ska (Åkerman & Liljeroth, 1999). Människor med autism har en oförmågan att knyta sociala kontakter. De verkar sakna förståelse för att andra människor existerar. De har svårigheter med att läsa andras ansiktsuttryck. De tittar inte åt samma håll som andra och undviker ofta ögonkontakt. Ofta undviker de även kroppskontakt och kan stelna till vid närhet och även skrika. Detta brukar avta med stigande ålder. Människor med autism behandlar ofta andra människor som tekniska hjälpmedel (Gillberg, 1999). Åkerman & Liljeroth (1999) menar att människor med AST inte har förmågan att förstå de koder och mönster som krävs för att det sociala samspelet ska fungera. Det kan handla om regler, normer och värderingar. Duvner (1997) talar om ett nedsatt intresse för andra människor. Beyer & Gammeltoft (2000) å andra sidan menar att barn med autism har en större social kompetens än många tror, och att de med rätt metoder och verktyg kan lära sig att leka och träna upp sina sociala färdigheter. Engelmark (2010) menar att barn med autism inte härmas som andra små barn gör och att detta kan vara en förklaring till svårigheten med social interaktion.

Kommunikationsstörningen är den allvarligaste störningen för människor med AST. Upprepningar av enstaka ord eller hela meningar, så kallad ekolali är vanligt förekommande och ett uttryck av den bristande förståelsen av ordens mening (Åkerman & Liljeroth, 1999). Vidare menar Åkerman & Liljeroth att ett tidigt symptom på autism kan vara ett annorlunda joller. Samtliga författare är överens om att i stort sett alla barn med autism är försenade i sitt tal och de har inte heller förmågan att använda språk och tal för att kommunicera. Vanligt är fördröjt eller direkt ekotal.

Åkerman & Liljeroth (1999) nämner också svårigheter med att tolka kroppsspråket vilket gör att de inte kan föreställa sig hur andra reagerar, känner eller tänker. Personer med AST har också ingen känsla för att uppfatta orsak och verkan. Detta gör det svårt att förstå varför någon försöker stoppa dem eller blir arg. Vidare betonar författarna svårigheten med att förstå uttryck, ordvitsar och dylikt. Människor med AST tolkar det de hör mycket konkret och har svårt för ironi (Duvner, 1997 Gillberg 1999, Åkerman & Liljeroth, 1999). Åkerman & Liljeroth (1999) menar att autistiska personer förmodligen är de enda personer som inte lär sig vad kommunikation innebär. De har inte heller någon känsla eller förståelse för tal och språk. Faherty (2002) jämför vanliga människors vilja att prata om sina tankar med andra och intresset för att lyssna på andra med autistiska människors ointresse för kommunikation. Faherty menar att de kanske inte lyssnar på andra människor för att de inte känns naturligt för dem att göra det. Till skillnad från andra människor gör barn med autism hellre andra saker än kommunicerar. Barn med autism har lätt för att memorera konversationer, sagor och liknande saker ord för ord. Detta innebär inte att de förstår utan tvärtom är ordförståelsen låg (Gillberg, 1999). Gillberg skriver att teckenspråk är svårare att förstå än skrivet och talat språk. Han föreslår att man kommunicerar med hjälp av olika sorters bilder och att detta underlättar kommunikationen.

Barn med autism tänker och känner inte som andra i många situationer och kan därför reagera på ett avvikande sätt som gör att de utmärker sig. Detta beteende kan delas in i två kategorier; farligt och ofarligt. Beteendet kan vara provocerande och kan upplevas utmana den vuxnes auktoritet (Hejlskov, Veje, Stolt, 2009).

Gillberg (1999) och Duvner (1997) beskriver båda att fixering och upprepning är ett vanligt beteende hos autistiska människor. Fixeringen kan ofta vara vid t.ex. föremål som snurrar eller blänkande metaller. De mår bäst när det är fasta rutiner och har svårt för avvikelser i vardagen. Det senare gör dem ofta oroliga och rasande. Oftast är det lättare med stora förändringar än med små. Tågång, handviftningar, handbitningar och huvuddunkningar är vanliga beteenden. Dessa hör ihop med deras upprepningstvång. Duvner (1997) tar även fram problemet med att välja mellan flera olika alternativ. Han nämner också svårigheten som finns med att koppla samman många olika faktorer, fantisera, reflektera och föreställa sig saker. Även Gillberg (1999) menar att det finns svårigheter med att fantisera. Om barnet väljer att leka så kopierar barnet oftast en känd figur, t.ex. Pippi eller Bamse och ÄR den figuren och beter sig exakt som denne alltid gör.

Det förekommer ofta störningar i perceptionen. Barn med autism visar konstiga reaktioner på ljud och beröring. Många vill även lukta på både saker och människor och ibland till och med smaka. Det förekommer även en nedsatt eller avvikande smärtkänslighet. Något som också är typiskt under de första åren är att barnet ofta uppfattas som dövt eftersom det inte reagerar på någon typ av ljud. Barn med autism har lätt för former och är väldigt duktiga på att pussla (Gillberg, 1999). Hos en del barn kan störningarna visa sig genom att de dricker ur vattenpölar eller äter jord. Även självdestruktivitet kan bero på avvikande perception. Den visuella perceptionen är oftast mera utvecklad än den auditiva. Detta kan visa sig med ett fotografiskt minne. Det finns även en stor brist när det kommer till sensorisk integrering. Det kan vara svårt att ta emot information genom att både titta och lyssna (Duvner, 1997).

Teorianknytning

Symbolisk interaktionism

I studien har jag använt mig av symbolisk interaktionism. Denna teori menar att det är gruppen som utgör grunden för människors handlande. Hur gruppens reaktioner blir på en individs handlande är grunden för det som formar jaget (Svedberg, 2012). Svedberg förklarar att man har gruppen som spegel, begreppet social spegling är en del av symbolisk interaktionism.

Som grundare till symbolisk interaktionism nämns socialfilosofen George Herbert Mead och hans syns på människan handlar om Jaget och Miget. Jaget är subjektet som verkar mot sitt objekt. Man kan förklara det med att när individen ser sig själv gör hon det med betraktarens ögon. Varje ny handling som Jaget utför kommer att inlemmas i Mig. Individens Mig är personens bakgrund. Jaget och Miget kan inte existera utan varandra då det är Jaget som formar Miget. Mead pratar om rollövertagande som en process och menar med det att människan handlar utifrån omgivningens reaktioner på sig själv. Den kroppsliga delen av människan är biologisk men medvetandet är socialt. För att bli en egen individ innebär det att vi måste vara andra individer. Om en individ begränsas i sitt sociala samspel och i sitt umgänge är det en stor risk att identitetsutvecklingen blir hämmad och att samspelet mellan Jaget och Miget kommer att halta. För ett barns identitetsutveckling är det viktigt med flera vuxna omkring sig, men det är samtidigt nödvändigt för en stabil personlighetsutveckling att få en ständig tillgång de till viktigaste personerna som i vår kultur oftast är föräldrarna (Berg, 2010). Vidare beskriver författaren att människan formas och uppstår i det sociala samspelet, och att denna tanke är en av grundstolparna inom interaktionism. Människans socialitet är kärnan i detta socialpsykologiska perspektiv. Han refererar till sociologen George Simmel

som vikten av att händelser i vårt vardagliga liv gör oss till de individer vi är och de roller vi intar.

Inom symbolisk interaktionism har det uppstått stora framgångar när det kommer till forskningen kring s.k. avvikande beteende. Här används begreppet stämplingsteorin och kan enkelt förklaras med att om en människa definieras som avvikande blir den det. Historiskt sett så var ett sociologiskt tänkande inte möjligt för hundra år sedan utan då letade man efter medicinska och fysiologiska orsaker för att förklara avvikande beteende. Man fokuserade då på att utreda hur människor med avvikande beteende var beskaffade istället för som idag då man koncentrerar sig på ett sociologiskt synsätt. En människa är inte avvikande om den inte kontinuerligt bemöts som om den var det. Avvikelsen är inte en egenskap hos individen utan en relationell process som uppstår när någon med makt stämplar en egenskap som avvikande (Berg, 2010).

Metod

Forskningsansats

Det kvalitativa sättet att se på saker, att helheten är mer än summan av delarna, har uppstått ur den humanistiska vetenskapen. Kärnan är att tolka och förstå resultatet man får fram. Med en kvalitativ undersökning vill man komma åt karaktären eller det som gestaltar sig (Stukát, 2011).

I den här kvalitativa fallstudien används en etnografisk forskningsansats. Antropologiskt fältarbete benämns också etnografi. Etnografi betyder att man skriver om folk och har sina rötter långt tillbaka till tiden då antropologerna studerade olika samhällen, grupper eller kulturer. På senare tid har även metoden börjat användas inom sociologin, och då under kortare perioder och även på mindre grupper inom sin egen kultur (Fangen, 2011).

Aspers (2011) beskriver etnografi som en flexibel ansats där man kan göra anpassningar under studiens gång för att få svar på studiens frågeställningar.

Metodval

Fallstudien som metod har använt långt tillbaka i tiden men det är först på senare tid man börjat använda den för att utforska det pedagogiska området. Metoden är att föredra om man är intresserad av att förstå och att utveckla den pedagogiska praktiken och lämpar sig vid kvalitativa ansatser. Kvalitativt inriktade fallstudier ger en större kunskap och fokus ligger inte på att bevisa utan att upptäcka (Merriam, 1994). Yin (2006) beskriver fallstudier som en metod där ett eller flera fall observeras. Det finns möjlighet att använda sig av olika sätt att samla empiriskt material och deltagande observationer är en vanlig insamlingsmetod. Vidare framhåller Yin att med fallstudier får man möjlighet att studera händelser och grupper från insidan vilket ger en annan förståelse och uppfattning mot om man enbart ser det från utsidan.

Jag har valt att använda deltagande observationer och intervjuer samt en sociometrisk undersökning. Genom att vara delaktig i verksamheten får jag svar på studiens frågeställningar på ett annat sätt än vid en kvantitativ studie. Stukát (2011) beskriver att kvantitativa metoder inte ger samma djup som kvalitativa, däremot att man kan få en större bredd. Studiens frågeställningar är sådana att kvalitativa metoder är de enda tänkbara. Enligt Aspers (2011) är denna modell när man tar hjälp av olika metoder något som gör att

kvaliteten på studien ökar. Genom en tids deltagande observationer och intervjuer kan etnografen få en bild av hur kulturen ser ut i gruppen. Aspens (2011) belyser att det är viktigt att få en helhet för att kunna få en förståelse. Enligt Kullberg (2004) så kan man genom olika insamlingsmetoder utveckla en förståelse av kulturen som råder i gruppen och få en bild av beteenden hos människor som vistas i denna kultur.

Deltagande observationer

Deltagande observationer som metod tog form i början av 1900-talet inom sociologin. Det är metodutvecklingen i Chicagoskolan på 1920-talet som är grunden för den metod vi använder idag. Eleverna på skolan uppmanades att gå ut i världen och leva med gruppen för att samla in förstahandsdata. De mest centrala metoderna inom samhällsforskning är deltagande observationer. Metoden beskrivs som att man samlar in data genom delaktighet i de människornas liv som man studerar. Deltagande observationer används ofta som en synonym till fältarbete. Forskaren som använder metoden involverar sig i samspelet med andra samtidigt som den iakttar vad som händer. När man använder sig av denna metod kan man själv välja hur mycket man vill delta och hur mycket man vill observera. Detta kan beskrivas som en skala som går från att observera till att aktivt delta. Här väljer observatören själv hur den vill röra sig över skalan och det gäller att hitta en balans i flexibiliteten. Med deltagande observationer menar författaren att man kommer närmare människorna man studerar än om man skulle använda sig av andra kvalitativa metoder (Fangen, 2011).

I studien har till största delen deltagande observationer använts. Fangen skriver:

”Huvudregeln för deltagande observationer är att du som forskare deltar i det sociala samspelet så att det avlöper på ett naturligt sätt, men att du ändå försöker undvika att delta så aktivt att du själv bidrar till att förändra samspelet på bestämda sätt.” (s.149)

Jag har under sju dagar varit ute i verksamheten och observerat och använt fältanteckningar som renskrivits senare samma dag. Under observationerna har även ostrukturerade fältsamtal med pedagogerna förekommit. En längre tids observationer hade gett ett bättre underlag men då studien har en mikroetnografisk ansats på grund av den begränsade tiden tror jag ändå att den kan ge ett trovärdigt resultat.

Intervjuer

Redan i antikens Grekland använde man sig av samtal för att skaffa sig kunskap som man behövde eller hade intresse av. Men just termen intervju började användas långt senare, först på 1600-talet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver att ”en intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte” (s.19). Vidare understryks att intervjun är något annat än ett vanligt samtal på det sättet att intervjuaren genom att lyssna och ställa omsorgsfulla frågor kan skaffa sig grundligt prövade kunskaper. Det skiljer sig också från ett vanligt samtal genom att det är personen som håller i intervjun som styr samtalet.

Som ett komplement till observationerna används intervjuer. Intervjuerna är halvstrukturerade intervjuer med öppna frågor. Genom att använda en halvstrukturerad intervju ges möjlighet att ställa följd frågor. Enligt Stukát (2011) är fördelen med denna metod att man kan utnyttja samspelet och på så sätt få en fylligare information. Jag har intervjuat två av pedagogerna som är verksamma i gruppen, en förskollärare och klassansvarig. Jag använde mig av en

intervjuguide (bilaga 1) där jag hade delat in samtalet i tre delar och skrivit ner de frågor som jag behövde få svar på. Intervjuguiden i studien är indelad i tre delar. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver en intervjuguide som ett manus där man kan strukturera upp intervjun mer eller mindre.

Sociometrisk undersökning

Som ytterligare ett komplement till observationerna har använts ett klasskamratvalstest. Syftet med undersökningen är att se vilken social status eleverna med autism har i gruppen i jämförelse med de övriga barnen i klassen. Hill & Rabe (1985) beskriver att metoden kan vara ett bra komplement till att strukturera upp vilka grupperingar och kamratförhållanden som finns i en grupp. Jag valde att vid ett och samma tillfälle dela ut en enkät (bilaga 2) till eleverna utan autism där jag bad dem att under varje påstående skriva ner tre klasskamraters namn.

Urval

Undersökningen är genomförd i en kommun där jag genom min yrkesroll har vetskap om att barn med autism utan utvecklingsstörning före den nya skollagen, vanligtvis skrevs in i grundsärskolan. Jag anser att det finns ett intresse i att studien görs i en kommun där de tidigare lagt ett stort ansvar på grundsärskolans mottagande av dessa elever. Om jag valt en kommun som tidigare också vanligtvis tagit emot dessa elever i grundskolan skulle inte resultatet bli lika intressant.

Under våren 2013 kontaktades en rektor, som fått utmaningen att anpassa sin verksamhet i och med den nya lagen. Han var positiv till att medverka i studien och kontaktade arbetslaget som var intresserade av att delta. Arbetslaget och deras verksamhet startades i samband med den nya skollagen och har funnits sedan läsåret 2011/12. Före skolstarten kontaktade jag en av pedagogerna och berättade om studien och syftet med den. Jag överlämnade även ett missivbrev (bilaga 3) för målsmans underskrift som skickades hem i samband med skolstarten. I brevet framkommer tanken med studien samt att ingen kommer att kunna identifieras i rapporten. Läraren samlade in de påskrivna intygen.

Undersökningsgruppen består av en klass med barn både med och utan autism. Studien har fokus på två av eleverna med autism. Klassen går i år 2 och hälften av gruppen har gått tillsammans sedan skolstarten medan den andra delen tillkom detta läsåret. Skolans verksamhet är organiserad med F-1 grupper där eleverna i år 1 sedan slås samman när de börjar år 2. Alla eleverna i gruppen har sedan skolstart gått i samma hus och är bekanta med varandra. Arbetslaget består av fyra personer; en förskollärare, klassansvarig grundskollärare och två specialpedagoger varav en jobbar 85 % och den andra 15 % i gruppen. Sammanlagt finns det tre heltidstjänster som täcker både skola och fritids.

Genomförandet

Jag började med att besöka klassen en dag för att få en bättre bild av verksamheten. Under denna dag fördes inga fältanteckningar. Vid detta tillfälle var jag också med på arbetslagets planering där jag fick tillfälle att berätta om undersökningen samt att diskutera upplägget av en datainsamling.

Deltagande observationer genomfördes i naturliga situationer för att kunna fånga samspelet mellan eleverna. Observationerna omfattade 7 dagar och under hela skoltiden; på lektioner,

raster, måltider, skogsutflykt och under praktiska ämnen som idrott och bild. Jag använde fältanteckningar som fördes kontinuerligt under hela observationstillfället. Efter varje dag avsattes tid för att skriva rent anteckningarna, då de var som färskast i minnet. Det finns en risk för ett bortfall med denna dokumentationsmetod. Det hade fångats upp mera information med videoinspelningar, men då detta kräver mera tid och blir svår hanterligt då observationerna utfördes i olika miljöer valde jag att förlita mig på anteckningar och minnet. I fokus var samspelet mellan eleverna med autism och eleverna utan. Det handlade om verbalt samspel, samspel under olika aktiviteter samt vem som tog initiativet till samspel.

Intervjuerna genomfördes i skolans lokaler. Varje intervju tog ca 60 minuter och samtalen skedde i en lugn miljö och efter att de hade genomförts transkriberades de till skriven text. Kvale & Brinkmann (2009) förklarar transkriberingen som att ändra form på något. De menar att det är en omöjlighet att få samma innehåll i det transkriberade materialet som i det muntliga språket. De menar också att ordagranna transkriberingar är svårlästa och därför har ingen ordagrann transkribering utförts av intervjuerna.

Den sociometriska undersökningen genomfördes med gruppen under ett lektionstillfälle. Jag förklarade hur det gick till och poängterade att ingen utomstående får titta på svaren. Frågor uppkom om antalet kompisar de skulle svara och jag var noga med att säga att det måste vara tre. Efteråt omvandlades resultatet i tabellform för att se ett mönster av relationen mellan eleverna med autism och de utan autism.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Undersökningens reliabilitet (tillförlitlighet) beror till stor del på hur intervjufrågorna är formulerade och intervjutekniken. Undviker man ledande frågor har man större möjligheter att få en högre reliabilitet i svaret. Reliabiliteten kan också minska under transkriberingen då man förlorar nyansen i språket (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Fangen (2011) är det svårt att bedöma reliabiliteten när det gäller deltagande observationer då man aldrig kan veta vad en annan observatör hade sett vid samma situation. Vidare menar hon att reliabilitet hör mera hemma när det gäller kvalitativa undersökningar. Reliabiliteten i studien kan ifrågasättas då det är svårt att mäta vad som undersöks men upplever ändå att metoderna som används är anpassade för syftet och får ses som tillförlitliga. Det finns även en risk att reliabiliteten sjunker då jag har en kunskap om autism och kan vara färgad av egna erfarenheter. Det är inte att förakta att det samtidigt kan vara en fördel med tidigare erfarenheter.

Validitet kan man förklara med att fråga om man mäter det man avser att mäta (Stukát, 2011). Validiteten i intervjuerna beskriver Kvale & Brinkmann (2009) "Validiteten handlar om tillförlitlighet hos undersökningspersonernas rapporter och kvaliteten på själva intervjuerna, som ska omfatta en noggrann utfrågning om meningen i det som sägs och ständig kontroll av den information som erhålls" (s.267). Då en ostrukturerad intervju med öppna frågor användes fanns det tillfälle att ställa följdfrågor och få förtydligande av svar som inte kunde tolkas med säkerhet. Resultatet hade haft en högre validitet om observationerna hade skett under en längre tid och om upprepade observationer av samma företeelse hade utförts.

Då undersökningen utförts endast i en klass på en skola så går inte resultatet att generaliseras. Även om studien inte är generaliserbar kan den ändå bidra med viktig kunskap.

Bearbetning och analys

I en etnografisk studie är det viktigt att man skiljer på vad man ser och vad man tänker. Det man analyserar och det man tolkar är inom etnografen en sammanflätning och båda innebär att man försöker förstå och överför mening från insamlad data (Kullberg, 2004).

Efter varje fältbesök renskrivs anteckningarna från observationerna och fältsamtalen. Det gjordes även en fortlöpande analys där reflektioner från dagen framkom. Denna typ av loggboksskrivande gjorde att det lyftes funderingar och situationer analyserades som vid nästkommande fältbesök gavs möjlighet att titta djupare och närmare på. De inspelade intervjuerna transkriberades och utifrån dessa och observationerna analyserades all empiri och genom detta kunde frågeställningarna besvaras. Jag transkriberade den sociometriska undersökningen till en tabell och kunde på det sättet få en tydlig bild av resultatet. För att kunna sortera och kategorisera användes färgkodning. Utifrån det strukturerade arbetssättet kunde mönster utläsas och ett resultat fastställas.

Etik

När det gäller de etiska ställningstaganden har studien utgått ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. När man ska göra en vetenskaplig studie är det viktigt att man tänker på att uppvisa en god etik. Stukat (2011) beskriver att det grundläggande individskyddet kan beskrivas i fyra olika delar och dessa har uppmärksammats och tillgodosetts.

Samtyckekravet

Ett missivbrev skickades hem med eleverna där en beskrivning av studien framgick samt en talong för godkännande att barnet fick delta. Fangen (2011) föreslår att man informerar om studiens syfte samt vilka för och nackdelar det innebär. Pedagogerna har gett ett muntligt godkännande till att delta.

Informationskravet

Alla berörda har informeras om studiens syfte även vårdnadshavare. Information om studiens syfte har gått ut via missivbrevet till föräldrarna. Pedagogerna har informerats vid ett gemensamt tillfälle då alla deltog, så alla har fått samma information vid samma tillfälle. Förutom information om studien har det även informerats om att det är frivilligt att delta och att det när som helst går att avbryta.

Konfidentialitetskravet

För att skolan inte ska kunna gå att identifiera har inte kommunen namngetts. Jag har även avidentifierat elever och personal genom att inte använda namn i resultatet.

Nyttjandekravet

Det material som samlats in under studien får endast användas till det som de medverkande blivit informerade om.

Resultat

Resultatet är grundat på observationer, intervjuer, fältsamtal samt på en sociometrisk undersökning. Resultatbeskrivningen delas upp med utgångspunkt från frågeställningarna. Under varje frågeställning presenteras olika rön från studien. Innan detta tar vid kommer en beskrivning av de två pojkarna som har varit i fokus under studien samt lärarnas syn på inkludering och den nya skollagen.

Erik år 2 född -04

Erik har under sin förskoletid gått i en segregerad verksamhet där det bara funnits elever som liksom han har autism. Han är ett år äldre än de andra i gruppen och kom till klassen när de andra började i förskoleklass. Lärarna beskriver Erik som en mönsterelev; glad, positiv och vetgirig. Han tycker det mesta är roligt och han för utvecklande diskussioner. Han kan ibland fastna och behöver då någon som hjälper honom att hitta tråden och påminna honom om vad det var han skulle göra. Lärarna har sett en stor utveckling i delaktighet och samspel sedan han började i den nuvarande klassen. Tidigare var det ofta konflikter och han förstod inte regler i lekar och hade inte heller förståelse för de sociala koder som behövs för att samspela i grupp.

Lärare 2: ”Ja, Erik har det hänt mycket med. Han kunde inte ta kontakt och han kunde inte leka. Han kom från en grupp där han i princip satt själv på dagarna. Han kunde inte samspela. Det blev missförstånd på varje rast och på fritids. Det behövdes en vuxen bredvid honom hela tiden för att han inte skulle hamna i konflikt. Nu tar han kontakt. Han blir inte irriterad när han förlorar eller åker ut förut kunde han bli arg och fastna i det länge. Där tycker jag att han har haft nytta av att gå i en vanlig klass”.

Fabian år 2 född -05

Fabian har under sin förskoletid varit i en förskola i området. Några av barnen i klassen har gått på samma förskola. När det är för många människor runt Fabian går han gärna undan och vill vara för själv. Lärarna i klassen upplever att de har svårt att nå fram till honom vilket innebär svårigheter att få honom delaktig i den gemensamma undervisningen. Det som fungerar ena gången behöver inte fungera nästa gång. Även om inte lärarna ser något direkt samspel med klasskamraterna märker de en skillnad i hans delaktighet sedan verksamheten startade.

Lärare 1: ”Fabian var själv och mycket stressad det första året. Nu har han accepterat klassen. Det är inte direkt något samspel men han har accepterat klassen och han är en del av den. Han är delaktig i utflykter till Göteborg, Borås och Slottskogen. Han är även med när vi har undervisning i skogen. Han är med på sina villkor men han är med.”

Arbetslagets syn på den nya skollagen och inkludering

Det finns en stor erfarenhet av autism och inkluderingsarbete i arbetslaget. Lärarna uttrycker en glädje att få arbeta i en verksamhet där elever med autism ingår. Detta märks tydligt på undervisningen och miljön i klassrummen där specialpedagogiken kan följas som en röd tråd genom verksamheten. Under samtalen med lärarna framkommer att alla tycker att inkludering är att föredra även om de till viss del tror att barn med autism kanske skulle tillgodagöra sig undervisningen bättre inom särskolans regi där det är mindre undervisningsgrupper och bättre anpassad miljö. De är ändå positiva till sin verksamhet och tror på den så länge de kan ha de

anpassade lokaler och den kompetens som finns i arbetslaget idag. Den nya skollagen ser de som positiv, den utmanar skolorna till att möta alla elever samt att eleverna i skolan får lära sig om olikheter och får en förståelse för varandra. Något som alla lärarna är frågande till är förvaltningens fördelning av pengar.

Lärare 1: "På sär har man cirka en personal per elev. Här har vi tre heltider på 22 elever. Vi har heldagsomsorg och flera barn med autism. Det är en oerhörd ekonomisk vinst för förvaltningen".

De upplever att de har en stor arbetsbelastning och att de inte alltid hinner finnas där de behövs. De anser att de har en bra fungerande verksamhet men att eleverna med autism inte får den undervisningstid de har rätt till. Om de hade haft en större personaltäthet hade det funnits mera tid till en till en undervisning som barn med autism behöver. En inkluderad verksamhet kräver resurser och lärarna upplever att resurserna inte räcker.

I vilken omfattning sker interaktionen mellan elever?

Erik är i stort sett alltid tillsammans med den övriga klassen. De tillfällen han inte är med gruppen är i omklädningsrummet före och efter gymnastiken då han själv uttryckt att han tycker att det är jobbigt att vistas i den miljön. Han byter istället om på handikapptoaletten som finns i närheten av klassrummet. Han är inte heller med på alla lektioner, bl.a. inte på alla matematiklektionerna då han är betydligt före de andra och får enskild undervisning. Under observationerna framkommer att han interagerar med de andra eleverna mest hela tiden. Han deltar i diskussioner och aktiviteter med de andra eleverna. Under den fria leken är han nästan alltid tillsammans med tjejerna i klassen.

Lärare 1: "Erik samspelar hela tiden. På lektionerna om han får en sådan uppgift där han ska samspela. Under maten och under rasterna och under samlingen. På samlingen vill han gärna berätta och undrar över vad de andra berättar. När han är ute och leker är han framåt och frågar och kommunicerar"

Dag 2 kl. 9.40 på rasten:

Erik är ute på rasten och leker med några tjejer. De leker en jage-lek där Erik försöker fånga en stor mjukis morot som tjejerna lämnar mellan sig. De går in i hallen. Erik undrar i vilken stad moroten är köpt. PÅ IKEA i Sverige svarar en tjej. Erik är inte nöjd med svaret utan fortsätter fråga vart den är köpt. Tjejerna förstår inte varför han fortsätter fråga. Till slut säger Erik "i Göteborg eller?". En tjej säger högt "Aha det är så han menar". Tjejen som äger moroten svarar att hon inte vet i vilken stad.

Fabian är i motsats till Erik nästan aldrig tillsammans med de övriga eleverna. Han är för det mesta i lekrummet där han leker själv på olika sätt. Det kan vara med en leksak eller att han hoppar runt eller ligger på soffan. Han går ut på rast när de andra går in. Han uttrycker själv att han inte gillar när det är för många barn ute på gården. När det är lektioner tittar han ibland in i rummet men väljer att efter några sekunder återgå till lekrummet. Undervisningen sker när han vill och då har han en egen lektion tillsammans med en lärare. Vid måltider sitter han vid samma bord som några av sina klasskamrater. Det är sällan han kommunicerar med de andra och om han gör det är det för att han vill ha något. Så snart han ätit klart går han in i lekrummet igen. Vid de få tillfällen som Fabian samspelar är det huvudsakligen till en vuxen.

Dag 5 kl. 9.00. Halvklass.

Fabian står i dörröppningen. I klassrummet pågår en lektion där eleverna får ta ställning till olika saker genom att räcka upp händerna. Läraren ber honom räkna händerna. "Jag ser ingen stol där" säger Fabian och pekar framför dörren. Läraren ställer fram en stol och Fabian sätter sig. Han väger på stolen som står precis innanför dörren. När Fabian inte räknar händerna så gör läraren det.

9.02 lämnar Fabian rummet och går till lekrummet. Han säger till läraren som går efter honom att han ska vara med nästa gång.

Lärare 2: ”Fabian har svårt att samspela överhuvudtaget. Det kan vara korta stunder då han samspelar tillsammans med de andra barnen med autism. Det kan vara i lekar eller när vi spelar spel men väldigt sällan. Ibland kan han ha små, små diskussioner när vi äter lunch.”

Lärarnas syn på interaktionen mellan eleverna stämmer väl överens med observationerna. Erik och Fabians interaktion med de andra eleverna ser helt olika ut. En inkluderad verksamhet ger möjligheter för eleverna att samspela med varandra. Däremot verkar inte intresset för socialt samspel alltid finnas. Det visar också att miljön påverkar hur mycket eleverna interagerar med varandra. Det är lättare i en mindre grupp och vid tillfällen som inbjuder till kommunikation.

På vems initiativ sker interaktionen?

Den sociometriska undersökningens resultat är tydligt. Ingen av eleverna utan autism har på någon av de sex frågeställningarna valt en klasskompis med autism. Alla andra elever i gruppen blir vid något tillfälle valt. Detta visar sig även i observationerna då det alltid är på Eriks initiativ han deltar i lekar eller samtal. Han blir inte inbjuden om det inte är med hjälp av en lärare. Viktigt att poängtera är att han heller aldrig blir nekad att delta någon gång och vid grupparbeten under lektionstid är han delaktig.

Dag 4. Lektion i skogen. Grupparbete.

Gruppen består av tre elever varav Erik är en av dem. De ska leta spår och de har fått instruktioner och lappar av läraren. Erik går lite fortare än de andra i gruppen. De ropar att han ska vänta på dem och det gör han. De kommer till ett mindre berg och de två andra eleverna klättrar upp. När de kommit upp är de bekymrade över hur Erik ska komma upp. ”Här kan nog inte Erik komma upp” konstaterar den ena eleven. Erik försöker och ropar på hjälp. Eleverna som kommit upp förklarar för honom att det finns en annan väg och visar var den går. Erik tar den vägen.

Dag 1 i biblioteket. Kl. 8.30

När Erik kommer till biblioteket sitter det redan några killar ur klassen där. De sitter i en soffa med varsin bok. Erik sätter sig bredvid dem i soffan. En elev läser en text ur en sant eller falskt bok och undrar vad de tror. Läraren frågar då Erik vad han tror. Erik svarar att han tror att det är falskt. Eleven med boken och Erik fortsätter läsa och gissa tillsammans.

Fabian tar inte initiativ till samspel. Han frågar ingen annan men ibland, dock väldigt sällan, kan han acceptera att någon får vara med i hans lek. Om någon vuxen styr upp en lek är det lättare. Ibland kommer det andra barn och vill vara i lekrummet när han är där. När det sker säger han oftast till de andra barnen att de ska gå ut eller så går han själv därifrån.

Lärare 1: ”Fabian kommunicerar ibland med klasskompisarna men det går inte att forcera fram något där. När det gäller lek är han på en låg nivå. Ibland men sällan kan han acceptera att någon är med på hans lek. Han har lättare att acceptera bredvid lek.

Dag 5 kl. 9.00

Grannklassens lärare kommer förbi med några flickor när Fabian är i lekrummet. Hon frågar Fabians lärare om Fabian vill leka med dem. Läraren svarar nej. Grannklassens lärare förklarar att hon tänkte att han kanske skulle tycka att det vore roligt med några kompisar. Läraren går in och frågar Fabian som svarar ”Nej jag känner inte dom”.

Dag 3 kl. 8.50

I gymnastiksalen: Fabian svingar sig i repen. Det är flera barn som hänger och klättrar i repen. Fabian vill byta rep och säger det till läraren. Läraren föreslår då att han ska fråga barnet som har det repet han vill ha om de kan byta. Fabian gör det genom att använda de ord som läraren föreslog. Barnet går med på att byta och de fortsätter att svunga sig i repen.

Initiativet till samspel ser olika ut. Erik är alltid den som frågar men Fabian kan ibland bli tillfrågad men tackar då nej. Observationerna visar att Erik är snabb med att leta upp en lek eller en grupp där det finns utrymme för interaktion. Han är företagsam och tar en plats i gruppen. Han är delaktig på lektionerna och vill vara med de andra. Fabian går oftast undan till lekrummet som han valt som sitt rum. Där är sällan andra elever när han är där. Vill de leka där inne frågar de honom först om de får komma in, vilket sker sällan. De verkar ha accepterat att det är Fabians rum.

Hur planerar pedagogerna med avseende på delaktighet och samspel i skolan?

När verksamheten startades var en viktig del att det skulle vara funktionella lokaler. Förskolläraren och rektorn planerade verksamheten tillsammans. Rektorn hade ingen erfarenhet av autism och var lyhörd för förskollärarens kunskap. Förskollärarens erfarenhet är att lokaler är en viktig del i en verksamhet för elever med autism.

Lärare 1: "Många var intresserade av det klassrum 2, det rummet där killarna nu har sina arbetsplatser. Jag fick förklara och argumentera varför barn med autism behöver extra utrymme så att de kan dra sig tillbaka och att man därifrån går in i stora gruppen eller tar in enstaka elever i klassrum 2 tillsammans med eleven med autism. Jag har erfarenhet av misslyckande när elever med autism tvingas in i stora grupper. Rektorn hade stort förtroende för mig"

Gruppen har därför dubbelt så mycket yta och rum som andra klasser. Detta innebär att när pedagogerna planerar undervisningen tänker de ofta på att dela upp i mindre grupper. De har ett färgkodat schema och använder bilder för att tydliggöra dagen. I klassrummet där eleverna med autism har sina enskilda arbetsplatser är det kala väggar och få saker överhuvudtaget i rummet. Lärarna försöker att tänka på vad som kan intressera Fabian så att han stannar kvar på lektionen istället för att gå till lekrummet.

Lärare 2 "Vi försöker att tänka på miljön, hur vi delar gruppen och hur vi gör olika konstellationer. Hur vi möblerar i olika rum för att Fabian ska lockas att vara med. Vi lyckades en del förra året. Nu får vi försöka komma på nytt och komma ihåg vad som fungerade".

Ofta när klassen skulle ha idrott ville inte Fabian vara med. Han vände för det mesta och gick tillbaka till lekrummet. Lärarna provade då att under ett annat tillfälle i veckan låta Fabian vara själv i idrottssalen och sedan successivt fylla på med klasskamrater. Nu har Fabian idrott med åtta andra elever i klassen. Det är inte alltid samma klasskamrater utan detta varierar.

Lärarna är flexibla och anpassar undervisningen efter Fabians intresse.

Lärare 2: "Han kanske plötsligt pratar och är med, då stoppar vi för att ta tillvara på det och anpassar oss efter Fabian väldigt fort. Där är vi väldigt samspelade i arbetslaget"

Det som lärarna nämner som ett dilemma är att Fabian vill ha samma innehåll hela tiden vilket gör att de andra eleverna blir uttråkade och inte kommer vidare. En planerad lektion med ett innehåll som Fabian känner igen innebär att det är lättare att motivera honom att vara med på lektionen. Med ett innehåll som de andra eleverna känner igen tappar de lättare

koncentrationen och lärarna har svårt att hålla dem uppmärksamma. Under intervjuerna framkommer att det är Fabian som lärarna tycker att svårast att få delaktig i gruppen. Även om de inte kan se så mycket samspel med klaskamraterna så finns förebilder och de menar att Fabian får andra intryck i en inkluderad miljö. Båda lärarna är positivt inställda till inkludering och tror att även om samspelet inte syns tydligt så finns det där. De tror att en segregerad verksamhet i särskolan kan innebära att eleverna får fel förebilder och eventuellt härmar dåliga beteenden.

Lärare 1 "Om inte denna miljö är för stressad för barn med autism så finns det bara fördelar med det här. Barnen med autism är accepterade. De är som de är och det är ok. De andra eleverna ser att de har funktionshinder men ingen lägger någon värdering i det"

Diskussion

Metoddiskussion

Utifrån syftet och frågeställningar gav den etnografiska metoden studien flera fördelar. Deltagande observationer innebar att närheten till eleverna var till fördel för att undersöka samspelet. Förhållningssätt och specialpedagogiskt synsätt kunde beskådas på ett nära håll. Att vara en del av verksamheten genom deltagande observationer innebar att studien fick ett trovärdigare resultat. Intervjuer och fältsamtal gav mer fördjupad information och möjlighet till förtydligande av verksamheten. Den kombination av metoder som en etnografisk ansats innebär gör det möjligt att se olika sidor av händelser. Innebörden blir då ett mera nyanserat resultat än om studien endast bestått av t.ex. enbart intervjuer.

Observationerna utfördes under sju dagar. Tanken från början var att de skulle ske i ett sträck men p.g.a. sjukdom bland eleverna delades dagarna upp i två perioder. Det har funnits en flexibilitet hos lärarna och i metoden som varit till fördel i undersökningen. En längre tids observationer hade varit önskvärt då betydligt mer data hade varit möjligt att samla in för att sedan analyseras. Det hade då också funnit tid till att intervjua flera berörda lärare, men med den begränsade tid som fanns för arbetet var inte detta möjligt. De observationer och de intervjuer som utfördes under fältstudierna ansågs vara tillräckliga. Detta tillsammans med en lång erfarenhet av arbete i grundsärskolan har betydelse för ett trovärdigt svar på syftet med studien.

De halvstrukturerade intervjufrågorna var till fördel då följdfrågor kunde ställas och inbjöd till mer öppna samtal. Svaren blev djupare men vid transkriberingen noterades att det ibland gavs lite tid för reflektion för informanten. Stukat (2011) nämner att ju mer erfarenhet en intervjuare har desto skickligare blir den. Intervjuguiden fanns som ett stöd och hjälpte till att hålla fokus på innehållet i samtalet. Ett bra komplement till intervjufrågorna var de fältsamtal som utfördes under fältstudien. Där fanns tillfälle att ställa spontana frågor som uppkom i samband med olika situationer.

Kamratvalstestet som utfördes som en del i studien kunde ha introducerats på ett tydligare sätt. Då undersökningen gjordes uppkom flera frågor från eleverna. Några oklarheter var antalet kompisar de skulle välja. Det uppkom kommentarer som "Måste man välja tre, jag kommer bara på två?" "Vi är fyra stycken som brukar hänga, jag vill inte välja bort någon" och funderingar om de kunde gå i en annan klass. När sammanställningen gjordes hade elever med samma förnamn inte alltid förtydligats med efternamn. Detta borde ha kunnat förutses och genom tydligare instruktioner eliminerat vissa oklarheter. Syftet med undersökningen har

inte påverkats av den bristande informationen eftersom inga andra hade samma namn som eleverna med autism.

Resultatdiskussion

Autism är en diagnos där olika svårigheter är centrala hos individen. Svårigheterna ser olika ut för olika personer. Den nya skollagen säger att alla elever med autism utan utvecklingsstörning ska ha sin utbildning i grundskolan. Alla elever med diagnosen autism har inte samma problematik och inte samma behov eller samma förmågor. Elever med diagnosen autism har också olika förutsättningar för socialt samspel med andra människor. Precis som de andra eleverna i grundskolan så är elever inom autismgruppen olika.

Visionen om en inkluderad skola för elever med autism är en utmaning för skolans organisation. Det är också en utmaning för eleverna med autism. Gillberg (1999) nämner att svårigheter till socialt samspel är en stor del i funktionshindret samt att perceptionsstörningar är del av förklaringen till beteendestörningar. Studien visar att svårigheterna kan se olika ut för olika individer. Erik har under sina två år i grundskolan börjat att lära sig hur det sociala samspelet fungerar. Han är en del i gruppen och trivs med det. Han har genom sin utvecklade sociala förmåga fått en självklar plats i gruppen och har därmed som Berg (2010) beskriver det en bra förutsättning för sin identitetsutveckling. Fabian däremot som hela tiden väljer att vara utanför gruppen verkar inte ha samma behov av eller förutsättningar för socialt samspel. Han trivs för det mesta bäst ensam eller med vuxna. Han har ett tydligt avvikande beteende i jämförelse med den övriga gruppen men ingen av eleverna reagerar inte nämnvärt på det. På grund av sin diagnos och dess svårigheter begränsas Fabian i det sociala samspelet. Fabian hade antagligen begränsats i det sociala samspelet även i en mindre grupp men det hade kanske inte stressat honom lika mycket. Det är svårt att veta om han hade tagit mer kontakt i en grupp med färre elever. Han väljer ofta att gå undan när det blir för mycket människor runt honom vilket han inte skulle utsättas för lika ofta i en mindre grupp. Detta skulle kunna innebära ett större samspel men å andra sidan verkar inte Fabian ha något behov eller intresse av att samspele. Ett intresse för andra människor är en del av funktionshindret. Detta minskar också möjligheten att få en självbild utifrån samspel med andra och kan vara hämmande i identitetsutvecklingen.

De Australiensiska satellitklasser som Aldrige, Clark, Costley & Keane (2011) beskriver i sin artikel är något som kan vara av värt att tänka på i Sverige i och med den nya skollagen. Utredningen visar att de satellitklasser som fungerade som inskolningsklasser gav ett positivt resultat. Att träna elever med autism i hur man samspele och kommunicerar innan man inkluderar de i en stor grupp är en mänsklig rättighet. Man skulle inte ge en analfabet en bok och be den läsa. Om man ger personerna med AST de redskap som behövs för att interagera skulle detta ge dem bättre förutsättningar för samspel och en positiv identitetsutveckling. På detta sätt skulle man minska risken för att definieras som avvikande. Verksamheten som Australien använder är också utvecklande för lärarna. Genom kontinuerlig handledning och respons från pedagoger med god kunskap om autism, får de andra lärarna kontinuerlig fortbildning. Diagnosen AST säger inte något om individen. Erik kommer ifrån en segregerad verksamhet för barn med autism och Fabian har gått sin förskoletid i en inkluderad verksamhet men trots detta är det Fabian som har svårt för interaktionen medan Erik är delaktig.

Lärarnas närvaro och hjälp är viktigt för samspelet. Erik har under sin tid i skolan fått hjälp av pedagogerna med att bygga upp en bra relation till gruppen. De har funnits i närheten för att

lära honom de sociala regler som krävs i ett samspel. Detta har succesivt gett honom kunskap om hur man förhåller sig till andra samt att utveckla sin förmåga för att förstå andra människors känslor. Han kan idag kommunicera med sina klasskamrater vilket ha lett till ett utökat samspel från båda parter. Fabian däremot verkar inte ha någon vilja till att samspele med de andra barnen. Hans svårigheter inom AST ser helt olika ut i jämförelse med Eriks. De gånger Fabian blir inbjuden till samspel är det oftast med hjälp av en lärare. Detta behöver planeras upp och anpassas så Fabian stimuleras av samspelet med de andra. Detta är inte något han eller de andra barnen i gruppen klarar av själva. Ett tillfälle som visar på vikten av specialpedagogisk kunskap är de extra gymnastiklektioner som lärarna planerat in för Fabian. De har då vänt på det hela och låter istället några få elever succesivt fylla på i salen så att det blir en liten grupp efter några lektioner. De anpassar lektionen efter Fabians intressen och på detta sätt skapas ett socialt samspel. Detta stämmer med specialpedagogiska skolmyndigheten (2009), Falkmer (2009) och Haugs (1998) åsikter om vad som är viktigt för en fungerande skolmiljö för elever med AST. De menar att det måste finnas kunskap om diagnosen samt ett helhetstänk. Lärmiljöerna måste anpassas och organiseras för att alla barnen ska kunna tillgodogöra sig skolan. De lärare som arbetar i verksamheten förstår vilka svårigheter autism innebär och de är väl medvetna om att de som måste anpassa verksamheten utifrån gruppens behov. Resultatet av intervjuerna och fältsamtalen visar att det finns en positiv inställning till att jobba inkluderat och trots att det framkommer olika svårigheter med en inkluderad verksamhet så ser pedagogerna ingen vinning med ett segregerat alternativ. Deras resonemang visar att det finns en medvetenhet om fördelarna med en inkluderad verksamhet och en kunskap om vad som formar identiteten hos eleverna. Det som gör det svårarbetat är personalbrist som uppstår genom ekonomiska besparingar. Under observationerna framkom att de ibland fick avstå från viss verksamhet då personalen inte räckte till. Detta ligger på förvaltningsnivå då rektorn är lyhörd inför lärarnas önskemål men får inte sin budget att räcka till. Detta kan verka märkligt då elever i behov har rätt till stöd och att detta inte kan ifrågasättas eller tas bort av ekonomiska skäl

Kamratvalsundersökningen styrker tidigare forskning i ämnet. Hill & Rabes studier (1994) visar samma resultat att trots inkluderad verksamhet väljs inte barn med avvikande beteende av de övriga i klassen. Observationerna visade att även om de inte valdes i kamratvalsundersökningen var de ändå välkomna att delta i gemensamma aktiviteter. De blev inte avvisade på grund av sina sociala svårigheter och avvikande beteenden utan i sådana fall för att det inte passade in i leken eller aktiviteten. Inte heller vid grupparbeten och andra uppstyrd grupptaktiviteter under skoltid framkom något visat missnöje över att vara i samma grupp som någon av de inkluderade eleverna. Detta visar att en inkluderande verksamhet kan bidra till en tolerans för olikheter i klassen och även på en acceptans i elevgruppen. Berhanu & Gustavsson (2009) och Falkmer (2009) menar att fysisk integrering inte är samma sak som delaktighet. Den medvetenhet och det aktiva arbetet för delaktighet som krävs för att jämlikhet ska uppnås visar pedagogerna i studien att de har. Individer med autism behöver stöd för att kunna utveckla sin identitet och spegla sig i gruppen. En omgivning med förståelse och kunskap om funktionshindret gör att de lättare kan få en tillhörighet i gruppen vilket enligt Mead leder till en utvecklande personlighet (Berg, 2010).

Lärarnas strävan efter att få en så stor delaktighet som möjligt minskar risken till att få de små segregerade grupperingar som Jacobsson et al (2005) nämner. Även synen på inkludering och en skola för alla är en bidragande faktor till elevgruppens acceptans av olikheter. Svårigheten och utmaningen med AST- elever är att leva upp till skollagens krav på att främja sociala kontakter (SFS 2010:800) och få AST-elever mer delaktiga i sociala sammanhang. Falkmer (2009, 2013) diskuterar hur inkludering tolkas och att alla läser efter samma mall fast det i

själva verket måste till en individuell anpassning efter funktionsnedsättningen. Vidare menar hon att det måste finnas en flexibilitet i skolan där man ser elevernas olikheter som en tillgång och tar till vara på den. Skolan beskrivs som en social arena och än en gång betonas vikten av att ha sociala färdigheter för att kunna vistas i en social miljö. Den medvetenheten finns i arbetslaget men kunskapen om hur de ska komma framåt och öka samspelet för Fabian saknas. Samtidigt ställs de inför dilemmat och frågan om och för vems skull ett ökat samspel är bra. Om en elev med svårigheter inom AST trots anpassade miljöer väljer att vistas ensam kanske eleven mår bäst så. Detta pekar på vikten av kompetensutveckling när man placerar barn med autism i vanliga klasser. Helst bör pedagoger vara utbildade före en placering och man bör tillförsäkra tillgång på handledning.

Resultatet visar att funktionshindret autism kan medföra mer eller mindre stora begränsningar. Skolan ska å ena sidan arbeta utifrån ett relationellt perspektiv d.v.s. att försöka utforma miljön i skolan så att den blir så inkluderande som möjligt (Persson 2013, Rosenqvist 2007). Å andra sidan visar studien att placera elever med AST i vanliga klasser kräver noggrann planering och att man måste bedöma utifrån elevens förutsättningar vid varje given tidpunkt. De två AST-eleverna i denna studie visar att de precis som alla andra elever är sinsemellan olika och har olika förutsättningar. Det visar också att det inte alltid finns enkla lösningar eller att inkludering är ett givet resultat av placering av AST-elever i vanliga klasser.

Specialpedagogiska implikationer

I och med den nya skollagen 2011 ställdes det större krav på grundskolan. Studien visar att det krävs kunskap om autism för att kunna ha en inkluderande verksamhet och detta visar även tidigare forskning. För att kunna möta eleverna utifrån deras styrkor och förmågor krävs en flexibilitet både hos pedagogerna men även i organisationen. Skolans uppdrag att främja social gemenskap samt allsidiga kontakter samtidigt med utmaningen att ta emot elever med diagnosen autism kräver specialpedagogisk kompetens.

Specialpedagogens roll i en inkluderande verksamhet är viktig. Studiens resultat visar att pedagogens roll är viktig för interaktionen i gruppen. De elever som har svårigheter med det sociala samspelet behöver vägledning och stöd i situationer då samspel uppstår. Specialpedagogen kan med kontinuerlig handledning stötta och utveckla pedagogernas arbetssätt. Genom observationer och kartläggning kan specialpedagogen hjälpa lärarna att arbeta vidare med att utmana eleverna och öka samspelet i gruppen. Den specialpedagogiska kompetensen behövs även på organisationsnivå, att specialpedagogen tillsammans med rektor planerar och utvecklar den inkluderande verksamheten.

Fortsatt forskning

Efter den nya skolagen och ändrade förhållanden för skolgången för elever med AST finns det många områden att utforska. Inom området samspel och interaktion finns det ett intresse i att titta vidare på hur man kan anpassa skolans psykiska och fysiska miljö så att elever med sociala svårigheter får lättare till samspel. Det skulle också utifrån ett förebyggande perspektiv vara intressant med forskning kring barn med autisms förskoleverksamhet och gör en kartläggning över om och i så fall vilken inverkan den har för det sociala samspelet och grupp tillhörighet när det är dags för skolstart. Resultatet skulle visa om man genom tidiga insatser kan främja samspelet med andra barn eller om det är andra aspekter, t.ex. mognad som är viktigare. Det vore också intressant att utpröva några modeller av det australiska slag som refererats i detta arbete.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveck ling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådetsrapportserie 5:2 007) (s.66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Ahlberg, A. (2009a). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009b). Epilog. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 341-346). Lund: Studentlitteratur.
- Aldridge, F., Clark, T., Costley, D. & Keane, E. (2012) Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model, *International Journal of Inclusive Education*, 16:10, 1001-1017
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber AB.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s.44-60) London and New York: Routledge
- Berg, L-E. (2010). Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen. I P. Månson (red.) *Moderna samhällsteorier* (8e uppl.). (Stockholm: Prisma). Sid. 151 – 184.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg, (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (2000). *Autism och Lek*. Stockholm: Liber AB
- Duvner, T. (1997). *Barnneuropsykiatri- MBD/DAMP, autistiska störningar, dyslexi*. Stockholm: Liber AB
- Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning - förutsättningar och villkor. I B. Andersson & L. Thorsson (Red.) *Därför inkludering*. Hämtad 2013-09-03 från <http://iloapp.appelklyftig.com/blog/21?ShowFile&doc=1276540493.pdf>
- Engelmark, S. (2010). *Barn med autism härmas inte som andra*. Artikel ur *Forskning & Medicin* (nr1/2010)
- Faherty, C. (2002). *Autism/Aspergers syndrom- Vad betyder det?* Halmstad: Kopieringsbolaget
- Falkmer, M. (2009). *Inkluderade strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan*. Skolverkets rapport 334 Hämtad 2013-05-01 från https://medlem.foreningssupport.se/RFA/uploads/nedladningsbara%20filer/Marita_Falkmer.pdf

Falkmer, M. (2013) *From eye to US*. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköpings högskola.

Fangen, K. (2011) *Deltagande observationer*. Malmö: Liber AB

Fägerblad, H.(2011). *Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskola och gymnasium* Hämtad 2013-05-01 från <http://www.publicerat.habilitering.nu/sll/export/sites/sll/downloads/aspergers-syndrom-i-grundskola-och-gymnasium.pdf>

Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Spånga: Skolverket.

Hejlskov, B., Stolt, H. & Veje, H. (2009). Hantering av problemskapande beteende. Hämtad 2013-08-28 från <http://hejlskov.se/HanteringAvProblemskapandeBeteende.pdf>

Hill, A. & Rabe, T. (1985). *Integration i förskolan*. Rapport 1985:12. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Hill, A. & Rabe, T. (1987). *Psyiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Integreering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv*. Göteborg Studies in Educational Sciences 61

Hill, A. & Rabe, T. (1994). *Barns syn på andra barn*. Rapport 1994:06. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Hill, A. (2001). Vart tog visionerna om integrering vägen? I T. Rabe & A. Hill (Red.) *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Humphrey, N. (2008). *Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools support for learning*. 23 (1)

Jacobsson, K., Lansheim, B., Ranagården, L., Rosenqvist, J. & Tideman, M. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö: Malmö Högskola.

Klasén-McGrath, M. (2009). *Autismspektrumstillstånd*. Hämtad 2013-09-04 från <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=19410>

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

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

Merriam, S.(1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Ny Medicin (2011). *Genvariant hos autism kopplad till utveckling av hjärnan*. Hämtad 2013-

09-04. <http://www.nymedicin.com/news/2011/03/02/Genvariant-hos-autism-kopplad-till-utveckling-av.html>

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

SFS 2010:800. (2010). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.

Snaprud, P (2006). *Hjärnans speglar*. Ur *Forskning & Framsteg*, nr. 8:2006. Hämtad 2013-09-04. <http://fof.se/tidning/2006/8/hjarnans-speglar>

SOU 2003:35. (2003). *För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbecks-kommittén. Stockholm: Regeringskansliet/Fritzes Förlag

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009). *Yttrande över departementspromemorian – Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Online. Internet. Hämtad 2013-05-04 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/82/33/5e12cb3e.pdf>

Stukát, S.(2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska akademins ordlista hämtad 2013-08-25 från http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_natet/ordlista

Svenska Unescorådet (2001) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Wing, L. (1998). *Autismspektrum*. Stockholm: Bokförlaget CURA AB.

Yin, R.K. (2006) *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber AB.

Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1999). *Autism- möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Lycksele: Nya tryckeriet.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund

- Hur kändes det inför att ni skulle arbeta med elever med autism?
- Vilka förberedelser gjordes och hur tänkte ni när ni planerade verksamheten?
- Vad är din erfarenhet av att jobba med autistiska barn?
- Känner du att ni har tillräckliga kunskaper om dessa elever för att kunna göra en bra undervisning? Finns det någon kompetens ni saknar i arbetslaget?
- Var det saker ni var oroliga för i starten och kommer du ihåg vilka saker tyckte ni var viktiga att tänka extra noga på?
- Har ni tillgång till specialpedagogiskt eller annat stöd?
- Kan du berätta vad som skiljer er verksamhet från den andra verksamheten på skolan?
- Hur ser ansvarsfördelningen ut i arbetslaget?

Interaktionen

- Hur tror du eleverna utan autism ser på eleverna med autism? Finns det något samspel dem emellan?
- Under vilka situationer samspelar eleverna bäst?
- Under vilka situationer fungerar samspelet sämst?
- Upplever du att alla eleverna är accepterade och en del i gruppen?
- På vilket sätt har ni anpassat lärmiljön för eleverna med AST?
- Kan du se en utveckling av interaktionen mellan eleverna sedan ni startade verksamheten?
- På vems initiativ sker det sociala samspelet?
- Hur planerar ni verksamheten med avseende på samspelet i klassrummet?

Avslutande

- Hur ser du på detta med inkludering?
- På vilket sätt tror du att den nya skollagen bidrar till en annan syn på individen?
- Vilka upplever du ”vinner” mest på en inkluderad verksamhet?

Bilaga 2

Frågeformulär

Namn _____

- 1. Vilka tre i din klass skulle du vilja arbeta tillsammans med i klassrummet?**
- 2. Vilka tre i din klass skulle du vilja vara med på rasterna?**
- 3. Vilka tre i din klass skulle du välja för att ordna en klassfest?**
- 4. Vilka tre i din klass skulle du vilja bjuda hem på kalas?**
- 5. Vilka tre i din klass skulle du vilja ha hjälp av om någon var elak mot dig?**
- 6. Vilka tre i din klass skulle du vilja ha med dig om du gått vilse?**



Bilaga 3

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej

Jag heter Maria Mossberg och studerar sista terminen på specialpedagogutbildningen. Under hösten kommer jag att skriva en magisteruppsats. En förändring i skolan är att elever med autism inte längre automatiskt placeras i särskola, om de inte har en utvecklingsstörning. Jag är intresserad av hur elever med autism och elever utan autism samspelar i klassrummet och behöver göra observationer i ditt barns klass.

Studien är viktigt för skolans verksamhet i framtiden då min förhoppning är att resultatet kan hjälpa skolledare och pedagoger att utveckla verksamheten.

För att kunna genomföra studien behöver jag föräldrars godkännande. Var vänlig att lämna nedanstående blankett till läraren.

Inga enskilda elever kommer att kunna identifieras i den kommande rapporten.

Om ni har ytterligare frågor kring studien går det bra att kontakta mig via mail. maria.mossberg@edu.partille.se

Mvh

Maria Mossberg

Svarstalong

Elevens namn _____

Jag godkänner att mitt barn får delta i studien _____

Jag vill inte att mitt barn deltar i studien _____

Var vänlig lämna åter till skolan snarast, dock senast 1 sept.