



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Möjlighet till inkludering i grundskolan för elever med diagnos autismspektrumstillstånd

– en intervjustudie med rektorer,  
specialpedagog/speciallärare och mentorer

**Marie-Louise Hörnqvist Sunnelius**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Eva Gannerud
Rapport nr:	VT14-IPS-21 SPP600

## Abstract

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2014  
Handledare: Joanna Giota  
Examinator: Eva Gannerud  
Rapport nr: VT14-IPS-21 SPP600  
Nyckelord: AST, inkludering, sociokulturell teori, fenomenologi

---

**Syfte:** Syftet med studien är att utifrån tre olika yrkeskategorier, som enligt forskning och styrdokumentet har olika ansvar, undersöka hur rektorer, specialpedagog/speciallärare och mentorer resonerar kring inkludering av elever med diagnos AST i grundskolan.

**Teori:** Studien utgår från den sociokulturella lärandeteorins grund med ett sociokulturellt perspektiv där grundtanken enligt Strandberg (2006) och Säljö (2000) är att det genom kommunikation skapas sociala resurser som sedan förs vidare genom kommunikation. Det specialpedagogiska perspektivet som studien utgår ifrån är det Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Rosenqvist (2007) benämner som det relationella perspektivet, vilket karaktäriseras av samspel mellan individ och omgivning med fokus på inkludering.

**Metod:** Studien har en fenomenologisk ansats där respondenternas egna uppfattningar om fenomenen är viktig. Studien har genomförts med hjälp av en kvalitativ forskningsintervju. Totalt genomfördes nio intervjuer, samtliga spelades in. Empirin analyserades genom att den lyssnades igenom och särskilt intressanta och relevanta delar skrevs ner.

**Resultat:** Det framgår av studien, att kunskap om diagnosen AST saknas på skolorna och att utbildning inom området efterfrågas. Studien visar att det stöd som skolorna erbjuder genom kommunens projekt kring AST är gynnsamt i arbetet med elever som har diagnos AST. På skolorna tänker respondenterna brett och ser möjligheter i att anpassa miljön utifrån de olikheter som råder, möjligheten till inkludering tycks öka med detta synsätt. I studien ses samverkan med vårdnadshavare och mellan olika professionella grupper både inom och utanför skolan som en framgångsfaktor i inkluderingsarbetet.

## **Förord**

Jag vill rikta ett varmt tack till er, rektorer, specialpedagog/speciallärare och mentorer för att ni gett mig av er tid så att denna studie kunde genomföras. Det har varit intressant och lärorikt att få ta del av era tankar och erfarenheter.

Ett särskilt tack till min handledare Joanna Giota, som stöttat mig i detta arbete. Med hjälp av allt ditt stöd och dina kloka synpunkter har mitt arbete förts framåt och nu i mål.

Jag vill också rikta ett varmt tack till kollegor som har stöttat mig på denna resa.

Göteborg maj 2014

Marie-Louise Hörnvist Sunnelius

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Bakgrund .....	3
1.2 Syfte.....	4
1.2.1 Frågeställningar .....	4
<b>2 Styrdokument</b> .....	<b>5</b>
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>6</b>
3.1 AST.....	6
3.2 Inkludering .....	7
3.3 Särskilt stöd .....	8
3.4 Skolmiljö .....	9
<b>4 Teoretisk utgångspunkt</b> .....	<b>10</b>
4.1 Historik .....	10
4.2 Sociokulturell teori .....	11
4.3 Specialpedagogiska perspektiv .....	12
<b>5 Metod</b> .....	<b>13</b>
5.1 Fenomenologi .....	13
5.2 Metodval .....	13
5.3 Urval .....	14
5.4 Inledande kontakter .....	14
5.5 Genomförande .....	15
5.6 Databearbetning.....	15
5.7 Validitet, reliabilitet, och generaliserbarhet .....	16
5.8 Etik .....	16
<b>6 Resultat</b> .....	<b>18</b>
6.1 Intervju med Rektorer.....	18
6.1.1 Olikhet .....	18
6.1.2 Anpassning.....	19
6.1.3 Samverkan .....	21
6.1.4 Kunskap .....	24
6.2 Intervju med speciallärare/specialpedagog.....	26
6.2.1 Olikhet .....	26
6.2.2 Anpassning.....	27
6.2.3 Samverkan .....	29
6.2.4 Kunskap .....	31
6.3 Intervju med mentorer .....	33
6.3.1 Olikhet .....	33
6.3.2 Anpassning.....	34
6.3.3 Samverkan .....	35
6.3.4 Kunskap .....	36
<b>7 Diskussion</b> .....	<b>38</b>
7.1 Metoddiskussion.....	38
7.1.1 Metodval .....	38
7.1.2 Urval .....	38

7.1.2 Inledande kontakter.....	38
7.1.3 Genomförande .....	39
7.1.4 Databearbetning .....	39
7.2 Resultatdiskussion .....	40
7.2.1 Olikhet .....	40
7.2.2 Anpassning.....	41
7.2.3 Samverkan .....	42
7.2.4 Kunskap .....	43
7.3 Specialpedagogiska implikationer .....	44
7.4 Förslag till vidare forskning .....	45
<b>Referenslista.....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>49</b>
<b>Bilaga 2.....</b>	<b>50</b>

# 1 Inledning

I grundskolan går elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd. Enligt Socialstyrelsen (2010) är benämningen ett paraplybegrepp där diagnoserna autistiskt syndrom, autism (autism i barndomen), klassisk autism, infantil autism (Kanners autism), Aspergers syndrom, atypisk autism (genomgripande störning i utvecklingen och disintegrativ störning (Hellers syndrom) ingår. Autismspektrumtillstånd är inte sjukdomar utan funktionsnedsättningar som kan innebära att individen begränsas i sin relation till omgivningen. Det är en följd av medfödda eller tidigt uppkomna avvikelser i delar av centrala nervsystemet. En funktionsnedsättning som finns från födseln eller som uppstår tidigt i livet påverkar barnets utveckling. Hur hindrande den blir för barnet beror på den omgivande miljön och kraven där, men också på de habiliterande och utvecklande insatser som barnet får tidigt (Socialstyrelsen, 2010). Autismspektrumtillstånd förkortas AST vilket är ett begrepp som används i denna studie. I Skolinspektionens rapport (2012, Dnr 40-2011:1445) beskrivs att individer med diagnos inom AST har nedsättningar i förmågan till ömsesidig och social interaktion, till verbal och ickeverbal kommunikation samt begränsad föreställningsförmåga och beteende-repertoar. De lär sig "inte enligt mallen" utan på ett annorlunda sätt. Problem som kan uppstå är att dessa elever har låg måluppfyllelse och en hög skolfrånvaro (Skolinspektionen, 2012, Dnr 40-2011:1445).

I Skollagen (SFS 1985:1100) framgick att det som sades om utvecklingsstörning gällde också personer med autism eller autismspektrumtillstånd. Enligt Statens offentliga utredningar (SOU 2011:8) har Sveriges kommuner tolkat dessa bestämmelser olika. Vissa kommuner utgick ifrån att samtliga elever med autism eller autismsliknande tillstånd tillhörde målgruppen som skulle placeras i särskolan. Andra kommuner gjorde inte den bedömningen och eleverna placerades i grundskolan. I nuvarande Skollag (SFS 2010:800) framgår att elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd ska läsa enligt grundskolans läroplan, om de inte också har en utvecklingsstörning. I intervjuer som Skolinspektionen redogör för i sin rapport (Dnr 40-2011:348) framkommer det att många kommuner redan innan lagändringen placerade elever med autism i grundskolan vilket också framgår i Statens offentliga utredningar (SOU 2011:8). Konsekvensen av lagändringen är att kommunerna inte själva kan avgöra vilken läroplan en elev med autism ska studera efter. Dock är det fortfarande upp till kommunerna att genomföra fullständiga utredningar som ska leda till ett adekvat mottagande i grundskolan eller i grundsärskolan (Skollagen, SFS 2010:800).

I Skolinspektionens rapport (Dnr 40-2011:1445) redogörs för den kvalitetsgranskning av skolsituationen som gjorts gällande elever inom AST i åk 7-9. "Resultaten visar att skolorna sällan genomför fullgjorda utredningar och en konsekvens av det är att insatser som sätts in inte grundas på elevens behov utan utgår från en generell kunskap om vilka behov som elever med diagnos inom AST kan ha" (Skolinspektionens rapport, Dnr 40-2011:1445, s. 5). I Skolinspektionens rapport (Dnr 40-2011:348) riktas kritik mot kommunerna för att det finns brister i de pedagogiska-, medicinska- och sociala utredningarna. Dock når kommunerna en acceptabel nivå då det gäller psykologiska utredningar. Skolinspektionens rapport (2011, Dnr 40-2011:348) uppmärksammar också att det krävs både en anpassad fysisk miljö och stöd från kompetent personal då det gäller elever med autism. Det har också visat sig att det är stor variation inom och mellan kommuner om hur mycket kunskap det finns om elever med diagnos inom AST.

## 1.1 Bakgrund

Denna studie utgår från en kommun i Sverige med ca 80 000 innevånare. Kommunen driver ett projekt kring elever med AST diagnos. Projektet påbörjades i januari 2013 och ska enligt

projektplanen pågå till december 2015. Projektets ”embryo” var en riktad insats som startade i kommunen 2012, med utgångspunkt i de lagändringar som beskrivs i denna studies inledning. Kommunen har inte bara tagit fasta på den nya Skollagen (SFS 2010:800) utan också beaktat slutsatser från Skolinspektionens granskning (2012, Dnr 40–2011:1445). I rapporten påpekas ett generellt behov av förbättrade utredningar för att kunna identifiera mer konkreta och lämpliga åtgärder för elever med AST diagnos. En annan slutsats inspektionen också gör i sin rapport är att personal som arbetar med denna grupp av elever behöver kompetensutveckling. Kommunen där projektet genomförs har med utgångspunkt i de framgångsfaktorer Skolverket (2009:334) beskriver i sin rapport 334, utformat övergripande projektmål. Dessa projektmål handlar om en kartläggning av exempelvis förekomst av elever med berörd diagnos och insatser beskrivna i åtgärdsprogram, samt en analys av behovet av kommande kompetensutvecklingsinsatser för skolpersonal. Med detta avses att skapa en organisation som underlättar samordning och samverkan kring de berörda eleverna. Övergripande handlar projektet om inkludering av elever med AST, en elevgrupp som berörs av nya villkor i Skollag (SFS 2010:800).

Det är i lärprocesserna, i relation mellan lärare och elever, som det mest betydelsefulla i skolan sker. Lärarnas förmåga att etablera goda relationer till eleverna och möjlighet att skapa utvecklande och kreativa lärandemiljöer i skolan är förutsättningar för att eleverna skall trivas och utvecklas och nå målen (Prop. 2001/01:14 Hälsa, lärande och trygghet, s. 13).

## 1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur rektorer, specialpedagog/speciallärare och mentorer, som enligt styrdokumentet har olika ansvarsområden i skolan och därmed arbetar på olika sätt med elever, resonerar kring inkludering av elever med diagnos AST i grundskolan. Fokus utgår ifrån hur dessa tre yrkesgrupper i grundskolan ser på möjligheter och hinder, anpassningar av lärmiljö, tvärprofessionella samarbeten och behov av kunskap om AST. Studien har gjorts vid tre kommunala grundskolor. En av de tre skolorna ingår i kommunens pågående projekt kring AST. För att belysa detta ställs följande frågor:

### 1.2.1 Frågeställningar

1. Hur resonerar rektorer, specialpedagog/speciallärare och mentorer kring olikheter i grundskolan och med särskilt fokus på elever med diagnos AST?
2. Hur resonerar dessa yrkesgrupper om förutsättningar för lärande och total utveckling då det gäller elever med diagnos AST i grundskolan?
3. Vilka hinder och möjligheter beskriver de och vilka anpassningar av lärandemiljön görs vid inkludering av dessa elever?
4. Efter att en elev med diagnos AST har kommit till klassen, hur samverkar rektorer, specialpedagog/speciallärare och mentorer för att hjälpa och stödja denna elev?

Centrala begrepp i studien är: AST, skolpersonal, respondenter, styrdokument, inkludering, särskilt stöd, skolmiljö, framgångsfaktorer, kvalitativ ansats, intervju, sociokulturell lärandeteori, fenomenologi, specialpedagogiska perspektiv. Med skolpersonal avses lärare, elevhälsopersonal, elevassistenter samt annan övrig personal som arbetar på skolorna. Med respondenter avses någon av de intervjuade, dvs., rektor, specialpedagog/speciallärare eller mentor. Vid behov konkretiseras skrivningen och respektive yrkesgrupp kommer att anges.

## 2 Styrdokument

Sedan 1980-talet har det i styrdokumenterna uttryckts en strävan efter en sammanhållen skola för alla. Skolan fick då ett större ansvar att förebygga svårigheter i avsikt att minska antalet elever som behövde stöd i särskilda undervisningsgrupper. I och med 1994/98 års läroplaner ersattes målstyrning av den tidigare regelstyrningen, termer som valfrihet och individualisering blev viktiga inslag. Betygssystemet frångick den relativa betygsskalan till förmån för fördelning av uppnående mål (Assarson, 2007). Målen är ibland motsägelsefulla i våra svenska styrdokument. Till exempel kan mål som att alla ska behålla sin lust att lära stå i motsättning till mål om att varje elev ska uppnå vissa kunskapskrav, det saknas en prioritering av målen. I styrdokumenterna finns få skrivningar om hur hela skolans miljö ska utformas för att passa alla elever och att olikheter ska ses som en tillgång (Göransson & Nilholm, 2013).

År 2006 beslutade FN att säga ja, till Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, vilken Sverige skrev på år 2007. Den nya konventionen innebar en fortsättning på arbetet inom FN för att få internationella regler om funktionshindrade personers rätt till delaktighet och jämlikhet (Socialdepartementet, 2008).

Konventionsstaterna ska enligt punkt 3 säkerställa att barn med funktionsnedsättning har rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som berör dem, varvid deras åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder och mognad på samma villkor som för andra barn och erbjudas stöd anpassat till funktionsnedsättning och ålder för att utöva denna rättighet (op. cit., s. 39).

Enligt Salamncadeklarationen (2/2006) ska undervisning av elever i behov av särskilt stöd bygga på en pedagogik som kan komma alla barn tillgodo. Den ska utgå från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen måste anpassas till barnets behov istället för att barnet skall formas utifrån de i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. ”En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället” (op.cit., s. 17).

I nuvarande skollag (SFS 2010:800, 1 kap, 10 §) betonar man att i all utbildning ska särskild hänsyn tas till barnets bästa. Med barn menar man varje människa under 18 år. Utbildningen för barn och ungdom ska vara likvärdig, oavsett var i landet den ges och hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd. Likaså poängteras att elevers svårigheter i första hand ska lösas inom ramen för den ledning och stimulans för lärande och personlig utveckling som alla elever ska ges enligt (kap 3. 3 §). Utifrån sina egna förutsättningar ska alla barn och elever ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Om en elev behöver ytterligare eller annat stöd än det som ges enligt Skollagen (kap 3. 3 §) benämns det som särskilt stöd.

När en elev riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller uppvisar andra svårigheter i skolan, ska elevens behov av särskilt stöd utredas. Det är rektor som ansvarar för att detta sker. Utredningen ska enligt de nya bestämmelserna ske skyndsamt och vid behov upprättas åtgärdsprogram (Skolverket, 2011b).

Enligt Skolverket (2011a) ska undervisningen anpassas till varje elevs behov och förutsättningar. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter, bakgrund, språk och kunskaper. Skolan ska främja ett lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla värden och kunskaper. Eleverna ska mötas med respekt för sin person och sitt arbete. ”Alla som arbetar i skolan ska



uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (op.cit., s. 14).

### 3 Tidigare forskning

I följande avsnitt belyses forskning, vilken utgår ifrån begreppen AST, inkludering och särskilt stöd. Avsnittet avslutas genom att belysa hur man ser på skolmiljön då det gäller elever med diagnos inom AST.

#### 3.1 AST

AST är inte sjukdomar utan funktionsnedsättningar som kan innebära att individen begränsas i relation till sin omgivning, vilket kan medföra funktionshinder i det dagliga livet. AST är en följd av medfödda eller tidigt uppkomna avvikelser i delar av det centrala nervsystemet. Dessa avvikelser innebär en nedsatt eller annorlunda funktion inom några av hjärnans olika kognitiva funktioner. Med kognition menas sätt att tänka, tankeprocesser, bearbeta ta in och förstå information. De kognitiva funktionerna är nödvändiga för att en social och språklig kommunikation, föreställningsförmåga och flexibilitet ska utvecklas. Ett av kärnproblemen vid AST är nedsatt förmåga till ett ömsesidigt socialt samspel, vilket gäller på alla utvecklingsnivåer och i alla åldrar (Socialstyrelsen, 2010).

Under nedanstående fyra punkter, sammanfattar Socialstyrelsen (2010) särskilda problemområden vid AST.

- Hantering av sinnesintryck: Många med AST har en annorlunda förmåga att hantera sinnesintryck, perception. De kan vara extremt känsliga för smaker, ljud, ljus, viss typ av beröring samt ha svårigheter med att hantera flera sinnesintryck samtidigt. Många har också svårt att filtrera bort bakgrundsljud, t.ex. från ventilationssystem.
- Motoriska problem: Många har ett stelt rörelsemönster pga. svårigheter med koordination och automatisering av rörelser. Detta gör att det kan bli svårt att göra flera saker samtidigt. Perceptionssvårigheter kan också förstärka ett motoriskt problem. Bristfällig koordination och svårigheter med att bedöma avstånd gör att det kan vara svårt att gå på ojämnt underlag.
- Stresskänslighet: Personer med AST kan utveckla psykiska stresssymptom när de utsätts för överkrav då det gäller social förståelse, kommunikation och förmåga att hantera sinnesintryck samt vid stressiga situationer.
- Psykiska symtom: Panikreaktioner, självska debeteende, tvångsmässig het, ätstörningar och lättare förvirringstillstånd är vanligt vid AST.

Fägerblad (2011) menar att gemensamt för alla diagnoser inom AST är att det blir svårigheter inom alla eller minst två av nedanstående tre funktionsområden:

- Social interaktion.
- Verbal och icke verbal kommunikation.
- Begränsad föreställningsförmåga och begränsad beteenderepertoar.

Falkmer (2009) och Fägerblad (2011) menar att forskningen idag domineras av vilka funktioner som är påverkade hos personer med diagnos AST. Främst talar forskarna om ”theory of mind” – att förstå ett socialt samspel, hur man interagerar med andra och hur man

uppfattar andras avsikter. ”Central koherans (samordning)” – hur man uppfattar helheter och sammanhang. ”Exekutiva funktioner” – att kunna reglera sitt beteende, planera och organisera, följa en plan och vara flexibel. ”Perception” – att kunna tolka sinnesintryck som ljud, ljus beröring och doft. ”Motorik” är också ett område som kan vara påverkat men som inte ingår i diagnoskriterierna. ”Detta kan få konsekvenser för förmåga och uthållighet i olika skolsituationer som exempelvis idrott, måltider och att skriva för hand” (Falkmer, 2009, s 68). Diagnosen AST ger indikationer på elevens svårigheter, men det är skolans pedagogiska utredning som avgör vilket särskilt stöd eleven behöver. Detta har också Hellberg (2009) kommit fram till sin studie. I kartläggningen är det viktigt att elevens styrkor och förmågor synliggörs för att eleven ska ges möjlighet att utvecklas. ”Utvecklingsprofilen för elever med AST är ofta ojämn och eleven kan ha mycket goda förmågor inom vissa områden och vara i behov av stöd inom andra” (Fägerblad, 2011, s. 8).

### 3.2 Inkludering

Begreppet inkludering ger skilda innebörder i olika sammanhang vilket gör att det enligt Göranson och Nilholm (2013) är viktigt att vara tydlig med hur vi använder det och vad vi avser med begreppet. Begreppet kan delas in i tre kategorier. Den första fokuserar på att elever i svårigheter placeras i de vanliga klassrummen. Den andra lägger tonvikten på att varje elev ska trivas, ha vänner och nå skolans mål. Den tredje inriktar sig på gemenskapen där alla elever känner sig delaktiga i ett demokratiskt samarbete och en lärande gemenskap där olikhet värderas som en tillgång.

Då det gäller inkludering i skolan måste skolan göras om för att passa alla. Till skillnad från integrering, som innebär att elever i behov av särskilt stöd ska anpassa sig till den vanliga skolan. Begreppet inkludering förekommer i internationella konventioner som Sverige anslutit sig till såsom FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Däremot används inte begreppet i de svenska styrdokumenterna. (Göranson & Nilholm, 2013).

Falkmer (2009) menar att eftersom diagnosen AST innebär nedsatt förmåga till socialt samspel och kommunikation blir skolan en komplicerad miljö som gör lärandet svårt för elever med AST. Falkmer hänvisar till Tideman när hon säger att forskning och erfarenheter tyder på att fysisk integrering inte automatiskt leder till att individen blir en del av gruppen. Utgångspunkten för begreppet inkludering tolkas som en strävan efter en verksamhet där målet är att alla ska omfattas från början. Inkludering innebär en process där skolans organisation och arbetet i klassen anpassas till den variation av elever som finns naturligt i skolans vardag. Begreppet inkludering bör användas för att beskriva vad som händer i hela gruppen och mellan alla inblandade, där möjlighet ges till att vara delaktig i verksamheten och att vara accepterad. ”Inkluderande undervisning innebär att skapa möjligheter för lärande och utveckling för hela gruppen och göra förändringar som främst ger de med störst behov möjlighet att utvecklas” (op.cit., s. 64). Inkludering ska innebära möjlighet att nå målen i läroplanen och kursplanerna. En avgörande betydelse för inkluderingsarbetet i skolan är det övergripande arbetet med attityder och acceptans av olikheter. Göransson och Nilholm (2013) och Jordan (2008) lyfter också vikten av att se olikheter som en tillgång i inkluderingsarbetet. Alexandersson (2009) hänvisar till Haug som menar att en inkluderande verksamhet omfattar alla från början där ingen skiljs ut, som präglas av demokratiska värderingar, där alla barn och unga går i vanlig klass, som ger alla elever den undervisning som behövs och där alla deltar utifrån sina egna förutsättningar.

Det är det rådande förhållandet i samhället som påverkar hur skolan styrs. Begreppet inkludering har varit ett trendigt begrepp i den Engelska skolan sedan 1990-talet. Innebörden av begreppet inkludering påverkas av i vilken kontext den finns, hur kulturen på skolan är och

hur kulturen i samhället är. Begreppet får också olika betydelse beroende av i vilken kontext forskarna gör sina reflektioner och antaganden. Forskarnas syn på elevens behov styr åt vilket håll forskartrenderna går och gått genom åren, också uppfattningen om hur de ser på begreppet inkludering. Det finns förväntningar om att denna trend kommer förändras i framtiden (Dyson, 2006).

### 3.3 Särskilt stöd

Enligt Ahlberg (2009) förekommer det empirisk forskning inom specialpedagogikens kunskapsområden när det gäller barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd. Framförallt gäller denna forskning elever i behov av särskilt stöd i skolan. Denna forskning ger en mängd bidrag till teoribildningen inom det specialpedagogiska fältet i form av kontextuella teorier eller kontextteorier som också kan benämnas lokala teorier. Dessa hjälper oss att teoretiskt förstå olika angränsande problemfält inom specialpedagogiken. Detta kan vara kunskapsområden inom t.ex. autismspektrumstillstånd (AST) och läs- och skrivsvårigheter. Lokala teorier kan ge oss verktyg och begrepp för att analysera och reflektera både i skolans praktik och i det vetenskapliga arbetet. Genom detta möjliggörs ytterligare kunskapsutveckling i en fortlöpande process.

Skolverket (2011b) tar upp de senaste årens utvärdering och forskning då det gäller särskilt stöd i grundskolan. Studien visar att för flertalet elever sätts det specialpedagogiska stödet in tidigt, vanligen i åk tre eller fyra. Lärande- och beteendessvårigheter är de två vanligaste orsakerna till att särskilt stöd ges. Läs- och skrivsvårigheter är de enskilt vanligaste problemen och vanligare i de yngre åldrarna. Beteendeproblem, såsom koncentrationssvårigheter och socioemotionella problem dominerar bland de äldre eleverna, det är också vanligt med kunskapsmässiga svårigheter bland dessa elever. Analyser av åtgärdsprogram och elevvårdsamtal visar att skolor har ett synsätt som ofta förlägger orsaken till problemen hos eleven, liksom Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Göransson och Nilholm (2013) identifierar som det kategoriska perspektivet. ”Synsättet skiljer sig alltså från synen på elevens problem som något som uppstår i elevens möte med den omgivande miljön” (Skolverket, 2011b, s. 9). 262 av landets 290 kommuner har deltagit i en studie av Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson där kommunernas arbete med elever i behov av särskilt stöd har undersökts. Studien visar att det fortfarande är vanligt med särskiljande lösningar, såsom att undervisning sker i särskild undervisningsgrupp, att eleven har assistent eller får enskild undervisning av specialpedagog/speciallärare. I studien konstateras också att mer inkluderande lösningar är vanliga eller ganska vanliga, exempelvis att eleven går i vanlig klass/grupp och får då handledning av specialpedagog eller att klassen har tillgång till extra lärarresurs (Skolverket, 2011b). Hellberg (2009) hänvisar till Börjesson och Clark, Dyson och Millward som menar att särlösningar för elever i behov av särskilt stöd har under senare år förespråkats i allt större utsträckning av vissa föräldragrupper både i Sverige och internationellt.

Tidigare forskning visar att de elever som hänvisas till särskilda undervisningsgrupper är i behov av individuellt och riktat bemötande. Ofta har de argument som använts för undervisning utanför klassens ram handlat om att eleverna är i behov av särskilda pedagogiska metoder i arbetet i mindre undervisningsgrupper (Hellberg, 2009, s. 89).

### 3.4 Skolmiljö

I Jordans artikel (2008) diskuteras vilken påverkan utbildning har för personer med diagnos, AST. Det enda sättet är enligt författaren, utbildning där medborgare undervisas för att utveckla förståelse, kunskap och färdigheter vilket utgör inkörsporten för social integrering. Utvecklingen i samhället går från att ha varit mycket specialiserande och starkt segregande till en mer inkluderande utveckling då det gällande personer med diagnos AST. En påtvingad integrering utan förståelse eller anpassning av systemet kan innebära en större isolering för individen än tidigare. Ett effektivt inkluderande pedagogiskt system skulle behöva vara flexibelt, där man inte helt litar på centralt fastställda läroplaner och undervisningsmetoder även om dessa kan vara en bra vägledning. Personer som arbetar i ett klassrum måste ha "autismlinser" på sig för att kunna identifiera individuella behov hos elever. Lärare som undervisar på ett sätt som uppmuntrar till olikhet påverkar hur barn/elever kommer att klara av sin skolgång utan att behöva ha specialinsatser i någon större utsträckning. "This will also benefit those disruptive boys currently disaffected by our female- and language-dominated educational system, and those with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), dyslexia and so on" (op. cit., s. 13). Kunskaper och information i skolan förmedlas till stor del verbalt. Undervisningsstrategierna bygger enligt tradition på att lärande sker i ett kommunikativt sammanhang. Socialt samspel lärs ofta intuitivt i vardagliga samspel i och utanför klassrummet (Jordan, 2008).

Falkmer (2013) har i sin nya avhandling om elever med autismspektrumtillstånd och deras delaktighet i skolmiljön kommit fram till att skolan inte lyckats särskilt bra med att anpassa miljön till dessa elever. I avhandlingen presenteras också positiva resultat och åtgärder som kan leda till större delaktighet i grundskolan. Nyckeln enligt författaren till att lyckas med att skapa en skolmiljö där elever med AST kan känna sig delaktiga, är kunskap om AST och vilja hos skolpersonal att förändra, vilket också Harrower och Dunlap (2001) menar är viktigt. Göransson och Nilholm (2013) tar upp vikten av att personal på skolan lär känna de elever som upplevs besvärliga att hantera samt att vinna deras förtroende för att forma en lugn miljö. För att lyckas med detta förespråkas pedagogiska metoder som att vara tydlig, skapa struktur och ordning, ge alternativ för att undvika maktkamper och göra undervisningen så intressant som möjligt.

Hellberg (2009) riktar i sin artikel fokus mot den vardagliga praktik som skolan utgör, hur undervisningen är utformad och upplagd, där den inre kontexten utgör grunden för den mening lärare och elever skapar kring sitt arbete, eleverna skolgång. Elevernas olikhet och skilda behov är en central idé i studiens utgångspunkt. "Både lärare och elever betonar betydelsen av *hur* lärarna organiserar undervisningen" (Hellberg, 2009, s 98). Elevernas olika intressen är också enligt författaren viktigt att lyfta fram i skolsituationen. Framgångsfaktorer som identifierats är anpassning av studiemiljön, individualisering, positiva relationer med lärare, kompetens hos lärarna, identifiering med andra elever som upplevt samma problematik och anpassning av studiemiljön där ett eget hemklassrum är av stor betydelse. Lärarnas engagemang och förmåga att lyssna på eleverna och låta dem komma till tals öppnar en utvecklingspotential hos eleverna, vilket också Alexandersson (2009a) och Vygotskij (2001) betonar, särskilt detta då det gäller elever i behov av särskilt stöd.

Alexandersson (2009) belyser i sin studie att social gemenskap och kunskapsutveckling är väl sammanflätade i skolvardagen, inte minst för elever i behov av särskilt stöd. Centralt för lärandet är samspelet mellan eleverna och betydelsen av att lärarna lär känna eleverna. Det är av stor betydelse att lärarna också är väl insatta i elevernas sociala situation. De sociala målen uppfattas lika betydelsefulla som kunskapsmålen. Assarsson (2007) visar i sin studie på

motsatsen, att lärare har svårt att förena kunskapsmässiga och sociala aspekter av undervisningen. För att utveckla en verksamhet med god måluppfyllelse anser Alexandersson (2009) att det krävs lärare som har tillgång till en variation av undervisningsmetoder vilka anpassas efter elevernas olika behov, erfarenheter och förutsättningar. Då det gäller elever i behov av särskilda utbildningsinsatser är samverkan med föräldrar och mellan olika professionella grupper både inom och utanför skolan av stor vikt.

Kanske ett av de viktigaste resultaten av studien är just behovet av parallellprocesser för att skolan ska lyckas med måluppfyllelse att alla elever ska känna samhörighet, få utvecklas tillsammans och lära genom varandras handlingar. Denna insikt är högst påtaglig hos både lärare och rektorer. De talar inte förbi varandra eller har olika projekt - de har parallella ambitioner (Alexandersson, 2009, s. 33).

## **4 Teoretisk utgångspunkt**

Utifrån studiens frågeställningar som handlar om diagnosen AST, har ett sociokulturellt perspektiv valts. Ett kärnproblem enligt Socialstyrelsen (2010) vid AST är nedsatt förmåga till ett ömsesidigt socialt samspel, vilket gäller på alla utvecklingsnivåer och i alla åldrar detta gör att perspektiv känns relevant att utgå ifrån. I avsnitt presenteras det sociokulturella perspektivet. Avsnittet inleds med en historisk syn på lärande och därefter beskrivs den sociokulturella lärandeteorins grund. Avslutningsvis redogörs för olika specialpedagogiska forskningsfält, vilka är viktiga för elevgruppen med diagnos AST, främst då det gäller inkluderingsarbetet i skolan.

### **4.1 Historik**

Säljö (2005) påpekar att lärande inte enbart kan hänvisas till undervisningen i skolan. Skolan är en förhållandevis ny tradition i människans historia (omkring 5000 år), och människor hade bevisligen förmåga att utveckla kunskaper långt innan dess. Majoriteten av befolkningen kom inte i kontakt med skolan förrän en bit in på 1800-talet. Författaren menar att det idag råder tveksamhet om skolan är den mest avgörande instansen för lärande. I familjemiljöer utvecklas förmågor som att hantera konflikter, uttrycka sig socialt, förstå regler för socialt samspel samt utveckling av det första språket och ibland också ett andra språk. Undervisning och lärande bör inte blandas ihop. Undervisning är inte alltid orsak till lärande. ”Lärande är en betydligt mer generell och sammansatt företeelse, och det måste förstås i ett betydligt bredare perspektiv” (op.cit., s. 15)

Två traditionella ståndpunkter som gjort anspråk på att förklara människans lärande är de perspektiv som kallas rationalism (eller naivism) och empirism, vilka båda har sina rötter i antikens filosofi. Genom århundrandena har synen på lärande pendlat mellan dessa båda poler. Jean Piaget var en av företrädarna för ett rationalistiskt perspektiv. Enligt detta perspektiv är lärande och utveckling detsamma som att mogna och utveckla sina inre, narutgivna förmågor och fysiska färdigheter. Enligt denna utvecklingspsykologi är utveckling något som kommer inifrån individen, det fästs stor vikt vid medfödda egenskaper. Då det gäller ett empiristiskt perspektiv var B. F. Skinner en av företrädarna. I detta perspektiv ses lärandet som en fråga om att förvärva beteenden och inhämta kunskaper och färdigheter, där lärande innebär att något utifrån tillförs individen och påverkar dennes beteende och tänkande (Säljö, 2005).

## 4.2 Sociokulturell teori

I litteraturen nämns Vygotskij (1896-1934) som skapare av den sociokulturella lärandeteorin av bl.a. Strandberg (2006) och Säljö (2000). De anser att den utveckling vi har att förhålla oss till när vi ska förstå lärande i detta perspektiv i avgörande stycken ligger utanför vår kropp och dess biologi, den är exosomatisk. En grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv är att det genom kommunikation skapas sociala resurser som sedan också förs vidare genom kommunikation. Säljö (op.cit., 2005) hänvisar till Vygotskij då termerna redskap eller verktyg tas upp, vilka har en speciell och teknisk betydelse i det sociokulturella perspektivet. Med redskap och verktyg menas de språkliga/intellektuella och fysiska resurser vi har tillgång till och som vi använder för att förstå vår omvärld och för att agera i den, vilket också Strandberg (2006) belyser.

Fysiska redskap (som man också kan kalla artefakter, det vill säga av människan tillverkade föremål) är sådant som knivar, skruvmejslar, hus, telefoner, datorer, böcker och annat vi har omkring oss. Faktum är att det mesta den moderna människan har omkring sig är artefakter (Säljö, 2005, s. 28).

I det sociokulturella lärandeperspektivet är intresset stort för hur grupper och individer tillägnar sig och utnyttjar kognitiva och fysiska resurser i den kultur de befinner sig. Där är också fokus på samspelet mellan individ och kollektiv (Säljö, 2005).

Språket bör också ses som en uppsättning redskap rik på artefakter. De ord och termer vi använder har skapats av människor och vuxit fram i olika gemenskaper för att vi ska kunna tala om sådant som intresserar oss och för att vi ska kunna organisera oss i olika kollektiva verksamheter. ”Samtalet har varit, är och kommer alltid att vara den viktigaste arenan för lärande” (Säljö, 2005, s. 33). Säljö (2005) hänvisar till Engström som menar att språkliga och fysiska aspekter av artefakter förutsätter varandra, de går hand i hand och utgör kulturella redskap.

”Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande” (Säljö, 2000, s. 9). Hur man samspelar och hur intellektuell och emotionell utveckling sker grundar sig i interaktioner. I Vygotskijs teori hänger både social och intellektuell utveckling ihop. Lärandets grund är växelspelet mellan yttre och inre aktivitet (Strandberg, 2006).

I ett sociokulturellt perspektiv har samhällliga kunskaper och färdigheter utvecklats i samhället och mellan människor, detta skiljer sig åt i olika samhällen. Att lära är att tillgodogöra sig delar av samhällets samlade färdigheter och kunskaper. Genom att tillägna sig sådana färdigheter utvecklas individen till att bli en kulturvarelse med vissa förmågor. Människan förstår och agerar i världen utifrån kulturella resurser, människan är en kulturskapande och kulturbyggande varelse. De insikter och färdigheter vi utvecklar måste förstås i relation till hur omvärlden fungerar, vilka krav den ställer, vilka redskap den tillhandahåller och vilka sociokulturella erfarenheter vi gör. När samhället når en tillräcklig grad av komplexitet, när tekniker och arbetsmetoder förändras snabbt blir det också nödvändigt att människor är villiga att lära och utvecklas under större delen av livet, det krävs ett livslångt lärande. ”Den traditionella klassrumssituationen där alla barn möter samma lektion blir inte längre lika framgångsrik som den kanske var i samhällen där individer var mer homogena i sina erfarenheter och referensramar” (Säljö, 2005, s. 65).

### 4.3 Specialpedagogiska perspektiv

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Rosenqvist (2007) redogör för två specialpedagogiska perspektiv. Det ena identifieras som det relationella perspektivet, i vilket man utgår från elever *i* svårigheter och inte elever *med* svårigheter. Fokus här är samspelet mellan individ och omgivning. Det andra perspektivet som Emanuelsson et al. (2001) tar upp, är det kategoriska perspektivet, vilket karakteriseras av att elever sorteras utifrån ett normalitetstänkande och utsätts för särskilda åtgärder detta med utgångspunkt i en medicinsk/psykologisk förståelsemodell. Det kategoriska perspektivet dominerade starkt under efterkrigstiden men under de senaste decennierna har detta perspektiv fått konkurrens av det relationella perspektivet.

Inom specialpedagogiska forskningsprojekt finns enligt Rosenqvist (2007) studier som är starkt individinriktade och har ett tydligt kategoriskt perspektiv och inriktningar som har flervetenskapliga och samhällsförankrade studier och som har ett relationellt perspektiv. Allt fler forskningsobjekt inom specialpedagogik verkar ansluta sig till det relationella perspektivet beträffande synen på svårigheter i skolan. När det gäller forskning om särskolan/utvecklingsstörning verkar utgångspunkten fortfarande vara av kategorisk karaktär. En forskningsansats i ett relationellt perspektiv bidrar till en uppluckring av ett tidigare dominerade specialparadigm som kännetecknats av isolering och segregering mot ett specialpedagogiskt paradigm av integration, delaktighet och gemenskap.

Ainscow (2008) menar att det krävs en förändring av hur vi tänker kring undervisning då det gäller elever i behov av särskilt stöd, hur dessa elevers behov undersöks och hur forskare genomför sina undersökningar. Författaren lyfter fram tre perspektiv på hur man ser på svårigheter i undervisning. Det ena är att individen har svårigheter/problem och att dessa måste rättas till, t.ex. genom specialundervisning i särskild undervisningsgrupp, ett kategoriskt perspektiv. Det andra är att svårigheten blandas samman med elevens särdrag och organisationens krav som ställs på individen. Det tredje är att man upplever begränsningar i möjligheten till anpassning av undervisningen genom att se att svårigheten ligger i organisationen eller i planeringen av undervisningen, ett relationellt perspektiv.

Nilholm (2003) presenterar tre olika specialpedagogiska perspektiv. Det ena är det kompensatoriska perspektivet som kännetecknas av ett individ fokuserat synsätt. Inom perspektivet identifieras olika typer av problemgrupper och man söker efter grundläggande, främst neurologiska/biologiska och psykologiska processor som kan bidra till att man förstår gruppens problem. Metoder och åtgärder föreslås för att kompensera individens problem vilket kan jämföras med kategoriska perspektivet enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2007). Det andra är det kritiska perspektivet vilket kännetecknas av ett ifrågasättande av de samhälleliga förhållanden där skolan både verkar och medverkar. Här hävdar man att orsaken till skolmisslyckanden bör sökas utanför eleven, eftersom skolans uppgift utifrån demokratiska värderingar är att vara en god miljö för mångfald av olikhet som barn representerar. Inom perspektivet är man kritisk till diagnostiseringens objektivitet och användbarhet. Inom det tredje perspektivet, dilemma perspektivet ställs de två föregående perspektiven mot varandra. Med dilemman menar Nilholm (2007) motsättningar som inte går att lösa, men som hela tiden kräver ställningstaganden. Inom dilemmaperspektivet är man kritisk mot ett kompensatoriskt synsätt.

## 5 Metod

Studien har en fenomenologisk ansats där det är viktigt med respondenternas egna uppfattningar av fenomenen. Livsvärlden är den värld vi lever i och fungerar tillsammans med. Den finns inom oss och vi är en del av den. Vi är enskilda individer som tolkar, upplever och förstår kontexter i en social värld (Bengtsson, 2005). Inledningsvis under detta avsnitt benämns fenomenologin. Därefter redovisas metodval som gjorts i studien och hur empirin har genererats genom urval, inledande kontakter, genomförande och databearbetning. Vidare beskrivs hur empirin har bearbetats. Därefter förs ett resonemang kring studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet och om Vetenskapsrådets (2002) etiska principer.

### 5.1 Fenomenologi

Ursprungligen är livsvärlden ett filosofiskt begrepp med kunskapsteoretisk och ontologisk innebörd där den tyska filosofen Edmund Husserl ses som grundare av den moderna fenomenologin. Fenomenologin är inte ett monologiskt block; det finns variationer i fenomenologin och detta har gett upphov till betäckningen den fenomenologiska rörelsen. För att det ska vara motiverat att tala om fenomenologi måste det dock finnas något som förenar och är gemensamt, vissa konstanter i rörelsen. ”Till de fenomenologiska konstanterna måste det fenomenologiska uppropet att vi ska ”gå tillbaka till sakerna själva” räknas (Bengtsson, 2005, s 11). Det finns en risk att metoder kan fungera reduktionistiskt och inte ge tillgång till sakerna i deras mångfald och variationer. Det handlar om vilken livsvärld vi befinner oss i. I fenomenologin görs det osynliga synligt. Fenomenologin är en erfarenhetsfilosofi som utgår från människors erfarenheter och medvetande. Studier av medvetandet är alltid riktat mot något man kan se, höra och smaka. Fenomen är vad som framträder och visar sig (Bengtsson 2005).

### 5.2 Metodval

Studien har genomförts med hjälp av kvalitativ forskningsintervju vilket innebär att man undersöker något på djupet. Intervjuer är kraftfulla verktyg för den som vill erhålla kunskap om människors upplevelser och beteenden (Kvale, 1997).

Intervjuformen som använts i studien är den som Stukát (2005) benämner som halvstrukturerad eller semistrukturerad. Metoden är följsam och anpassningsbar där samspelet mellan respondent och intervjuare utnyttjas och där följdfrågor används för att få svaren mer utvecklande och fördjupade. Vid behov finns det möjlighet att formulera om en fråga, upprepa med annan betoning eller med några andra ord. Den strukturerade intervjun nämns också, vilken har ett fastställt intervjuschema, där både ordningsföljden och formuleringen för frågorna är förutbestämda och ingen flexibilitet vid intervjun tillåts. Intervju är ett tillförlitligt sätt att få kunskap om hur respondenterna i studien tänker kring förhållningssätt, möjligheter, hinder, anpassningar och kompetens då det gäller elever med diagnos inom AST. En kvantitativ undersökning genom till exempel enkäter har inte använts vilket beror på att en sådan studie hade krävt en mycket större undersökningsgrupp och mer tid. Dock hade svar från en större grupp gett kraft åt resultaten och möjligheten till att generalisera resultatet hade ökat (Stukát, 2005).

Enligt Kvale (1997) är intervjuaren forskningsverktyget som måste vara expert på både ämnet för intervjun och på mänskligt samspel. Intervjuaren bör ha en medvetenhet om den mellanmänniska dynamiken och ta hänsyn till denna vid analysen av intervjun. Genom att ställa grundliga frågor och lyssna med lyhördhet kan intervjuaren komma åt prövade kunskaper. Innan intervjun bör den intervjuade få en bakgrund till intervjun där syftet med



intervjun redovisas och information om intervjuaren önskar spela in intervjun. ”Intervjuaren skapar god kontakt genom att lyssna uppmärksamt, genom att visa intresse, förståelse och respekt för vad den intervjuade säger” (op.cit., s. 120).

### **5.3 Urval**

Ett strategiskt urval, Trost (2005) har används i denna studie. Ett antal intressanta variabler har valts ut för att få betydelsefulla svar. ”Det viktiga i en sådan kvalitativ studie är att visa att man funnit vissa mönster, uppfattningar eller variationer, inte hur vanliga dessa är. Detta är en viktig skiljelinje mellan en kvalitativ och en kvantitativ ansats” (Stukát, 2005, s. 62).

Studien har genomförts vid tre kommunala skolor. Att välja just den kommunen har varit särskilt viktigt på grund av det projekt kommunen driver kring elever i grundskolan med diagnos AST. Urvalet har skett utifrån att de är högstadieskolor med geografisk spridning, olika förutsättningar, att det finns elever med diagnos AST i undervisningen och att en av skolorna deltar i kommunens projekt kring AST. I studien kallas skolorna för, skola 1, 2 och 3.

Enligt Göransson och Nilholm (2013) har bostadssegregationen i den svenska skolan inneburit att elever med olika sociala och etniska bakgrunder går i olika skolor och klasser, vilket innebär en viss segregation av skolmiljöerna.

Studien vänder sig till tre rektorer, en specialpedagog, två speciallärare och fyra mentorer, vilka samtliga arbetar i de högre årskurserna 6-9 och 7-9. Argument för att just dessa tre professioner valts i studien är att rektor har ett övergripande ansvar för skolan enligt Skolverket (2011a) och är den som ger förutsättningar för skolans verksamhet. Specialpedagog/speciallärare har specialkompetenser kring elever i behov av särskilt stöd. Mentorer träffar eleverna dagligen, vilket ger en god möjlighet till att skapa relationer med eleverna samtidigt som de är en brygga mellan eleverna och specialpedagog/speciallärare. Göransson och Nilholm (2013) är några av de forskare som betonar vikten av att personal på skolan lär känna eleverna och skapar relationer med dem för att vinna förtroende och därigenom skapa en god lärmiljö. Årskurserna 6 till 9 är valda utifrån de tre problemområden inom diagnosen AST som Fägerblad (2011) lyfter fram; social interaktion, verbal och icke verbal kommunikation samt begränsad föreställningsförmåga och begränsad beteendepertoar, vilket just i skolans värld skapar svårigheter för dessa elever, och i synnerhet när kraven ökar i de högre årskurserna. Enligt Skolverket (2011a) finns kunskapskrav inom dessa områden och betyg ska sättas utifrån kunskapskraven.

### **5.4 Inledande kontakter**

Den inledande kontakten med de tre undersökningsskolorna togs med respektive rektor via telefon då en kort redogörelse för studien presenterades. Efter samtalet skickades ett mail till samtliga tre rektorer med ett missivbrev innehållande information om studien. I samtalen bokades tid för intervju med rektorerna vid skola 1 och skola 2. Rektor vid skola 1 åtog sig att informera om studien för skolans speciallärare och för två mentorer samtidigt gavs information om namn och mailadresser. Dessa tre kontaktades via mail, missivbrev bifogades. Via mailkonversation bokades sedan tider för intervjuer. Rektor vid skola 2 informerade om namn och mailadresser till en av skolans specialpedagoger och till en mentor på skolan. Mail med missivbrev skickades också till dem. Tiderna för intervjuer bokades via mailkonversation. Information gavs om specialpedagogens namn och telefonnummer. Specialpedagogen vid skola 3 kontaktades till en början via telefon men då det var svårt att få kontakt den vägen, bokades tid för intervju via mail. Vid detta intervjutillfälle åtog sig

specialpedagogen att kontakta rektor och mentor. Dessa två tog kontakt via mail och tider bokades.

## **5.5 Genomförande**

Studien genomfördes genom att använda intervju som datainsamlingsmetod. Studien utgår också från litteraturstudier av rapporter från skolverket, skolinspektionen, tidigare studier och forskning inom området AST. Iakttagelser från intervjuer har också gjorts genom att delta vid andras intervjuer och se på digitala intervjuklipp. Att ta del av andras intervjuer menar Stukát (2005) är gynnsamt att göra inför en studie där empirin hämtas med hjälp av intervju.

Studien inleddes med litteraturstudier både i bokform och via dokument genom datasökning. Parallellt med detta togs det kontakt med de tre skolorna som studien utgår ifrån och tider för intervjuer bokades. Alla nio intervjuerna genomfördes på respektive skola enskilt i ett konferensrum som i förväg bokats av respondenten, detta för att skapa så trygg situation som möjligt för respondenten. Vid intervjuerna användes en intervjuguide med öppna frågor (se bilaga 2). Respondenterna var medvetna om vilka frågeområdena var men inte exakt vilka frågor intervjuguiden innehöll, detta för att svaren skulle vara spontana och inte i förväg påverkade av diskussioner mellan respondenterna. Respondenterna var inte heller medvetna om hur många frågor intervjuguiden bestod av. Detta påpekades under den första intervjun vilket åtgärdades inför de nästkommande åtta intervjuerna. I den halvstrukturerade intervjun innehåller intervjuguiden en översikt och förslag på frågor där ordningsföljden är avgjord på förhand men hur bindande den är vilar på intervjuarens omdöme (Kvale, 1997). Under intervjuerna kompletterades intervjuguiden med frågor som till exempel, ”hur menar du nu”? ”kan du förtydliga mer”? ”är det så här du menar”? Stukát (2005) betonar att detta ger mer utvecklande och fördjupande svar.

Alla intervjuer spelades in för att lättare kunna analyseras. Detta skedde med hjälp av appen, Audio Note. Kvale (1997) anser att vid inspelning har intervjuaren lättare att koncentrera sig på både ämnet och dynamiken i intervjun. I början av samtliga intervjuer informerades respondenten om Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, vilket det också informerats om i missivbrevet. I missivbrevet saknades information om önskan att spela in intervjun samt vilka diagnoser som ingår i begreppet AST, detta påpekades av respondenten vid det första intervjutillfället. De återstående intervjuerna startades med information om ovanstående. En av de återstående åtta respondenterna var till en början tveksam till inspelning. Med förtydligande av de forskningsetiska principerna tillät också denne respondent inspelning av intervjun.

## **5.6 Databearbetning**

Analysarbetet av empirin startade till viss del vid själva intervjutillfället. Trost (2005) lyfter fram att goda idéer för analysarbetet kan dyka upp vid själva intervjutillfället vilket då bör noteras och antecknas. Anteckningar gjordes direkt på appen Audio Note, vid samtliga intervjutillfällen. Inspelningarna bearbetades genom att dessa först lyssnades igenom en gång och därefter lyssnades de igenom igen och särskilt intressanta och relevanta delar av inspelningen skrevs ner. Trost (2005) betonar att transkribering av en tio intervjuer om vardera en timma, skulle kunna resultera i en utskrift på 200-300 sidor. Om transkribering skulle används i denna studie hade detta krävt mycket mera tid. Samtliga intervjuer skrevs ut. Utskriften utgör inte intervjuforskningens grundläggande data, det är en konstruktion av muntlig kommunikation som blivit till text (Kvale, 1997). Efter att empirin skrivits ut och blivit läst ett flertal gånger, utkristalliserades det fyra olika meningsfulla teman. Anteckningar gjordes på utskrifterna för att samla ihop stycken som passade under respektive tema. I

arbetet med intervjuerna har det lagts mycket tid på noggrannhet i val av citat för att ge så rättvis bild som möjligt. Citaten i resultatdelen skrivs med mindre typsnitt av text och 1,5 cm i indrag, detta för att öka läsbarheten.

## **5.7 Validitet, reliabilitet, och generaliserbarhet**

Validitet innebär att kritiskt granska om det som ska mätas verkligen mäts, har giltighet (Byström, 1998, Stukát, 2005). Metodmässigt baserar sig studien på intervjuer. Att använda en intervjuguide som utformats utifrån erfarenhet och studier av tidigare forskning kring AST och att intervjua tre olika professioner vid tre olika grundskolor där elever med diagnos AST är inskrivna gör att studiens validitet ökar. Det fanns också möjlighet att förtydliga respondenternas svar genom följdfrågor. Felkällor att ta hänsyn till vid intervjuer kan vara; hur ärliga är respondenterna i sina svar? ”Kanske vill informanterna inte erkänna sina brister, kanske vill de vara intervjuaren till lags och ge de svar de tror intervjuaren vill höra” (Stukát, 2005, s. 128). Svaren som framkommer är av varierande karaktär och redovisar både styrkor och svagheter vilket gör att de upplevs tillförlitliga.

Reliabilitet innebär hur bra mätinstrument är, med vilken säkerhet den aktuella egenskapen mäts (Byström, 1998). Vid en studie baserad på intervjuer som denna kan reliabilitetsbrister uppstå. Detta kan bero på olika faktorer till exempel individens dagsform, feltolkning av frågor och svar hos intervjuaren och hos respondenten, yttre störningar. Vid intervju kan en yttre störning till exempel vara att någon kommer in i rummet eller en telefon som ringer (Stukát, 2005). Dessa reliabilitetsbrister har minimerats genom att vid intervjuerna spela in och genom att sitta ostört i ett avskilt rum som respondenten valt, detta för att skapa så bekväm situation som möjligt. Särskilt intressanta och relevanta delar av den inspelade intervjun skrevs också ner i snar anslutning till intervjun för att via så färskt minne som möjligt komma åt till exempel tonfall, eventuellt tveksamheter, minspel hos respondenten, etc.

Utöver validitet och reliabilitet är det viktigt att fundera över vem resultaten gäller för, vilken generaliserbarhet studien har. Om resultatet i studien endast avser den undersökta gruppen kan resultatet för studien inte generaliseras. Värdet i studien minskar om resultatet endast avser den undersökta gruppen än om det kan generaliseras till en större grupp (Stukát, 2005). Denna studie ger endast svar om förhållanden kring diagnosen AST på tre grundskolor i en kommun där tre olika professioner, totalt nio stycken personer har deltagit. Utifrån detta ger denna studie inget generaliserbart resultat. Göransson och Nilholm (2009) menar att man inte kan dra generella slutsatser utifrån de urval man gör i kvalitativa studier och om urvalet skulle få representera en större grupp än vad det egentligen är, kallas detta för smygrepresentativitet.

## **5.8 Etik**

I en forskningsstudie som denna är det viktigt att tydligt redovisa att studiens upplägg har haft sin utgångspunkt i och följt de Forskningsetiska principerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning från Vetenskapsrådet (2002). Principerna består av fyra huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

1. Informationskravet innebär att forskaren informerar uppgiftslämnaren och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och villkor som gäller för deras deltagande. Jag kommer upplysa om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan.
2. Samtyckeskravet innebär att forskaren måste inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke.

3. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om alla ingående personer i en undersökning ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna förvaras på ett sätt så inte obehöriga kan ta del av dem
4. Nyttjandekravet innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål, vilket jag också kommer att informera om i min undersökning

Innan studien påbörjades mailades ett missivbrev till alla medverkande. I detta framgick att medverkan i intervjun är frivillig och att i redovisningen av samtalen kommer inga enskilda personers uppfattningar att kunna urskiljas eller skolor; studien kommer att fokusera på olika yrkesgruppers uppfattningar kring ämnet. I början av varje intervju informerades respondenten muntligt om att studien följer Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Studien har följt de forskningsetiska principerna. Både i missivbrevet och vid den muntliga informationen uppfylls informationskravet (se bilaga 1). Samtyckeskravet uppfylls då alla gett sitt samtycke till att delta i studien. Konfidentialitetskravet har uppnåtts genom att varken anteckningar eller text i studien innehåller några namn på personer, skolor eller stad. Allt studiematerial finns på en USB-sticka som är inlåst och som har varit inlåst förutom då arbete med studien pågått. Nyttjandekravet uppfylls genom att uppgifterna endast används i forskningssyfte.

## 6 Resultat

Resultatet från de nio intervjuerna grundar sig på beskrivningar av hur rektorer, specialpedagog/speciallärare och mentorer i grundskolan ser på och arbetar med inkludering då det gäller elever med diagnos inom AST. I följande kapitel redovisas varje yrkesprofession för sig, förutom speciallärare och specialpedagog som redovisas tillsammans. Fyra olika teman har utkristalliserats i bearbetningen av empirin, vilka är: olikheter, anpassning, samverkan och kunskap. Dessa teman redovisas var för sig i tre resultatavsnitt under de tre yrkesprofessionerna. Respektive resultatavsnitt avslutas med en sammanfattning där de olika temana knyts ihop.

### 6.1 Intervju med Rektorer

#### 6.1.1 Olikhet

En av de intervjuade rektorerna lyfter betydelsen av att olikheter finns på skolan. Några av de olikheter som lyfts fram är nyanlända elever, elever som har lätt för sig i skolan, elever med diagnos inom AST.

På nåt sätt måste det finnas utrymme för alla.

Viktigt att jobba med värdegrunden.

En styrka i verksamheten här är ju att det finns ju väldigt mycket olikheter här vilket också innebär att verksamheten är van vid att det spretar åt många olika håll vilket innebär att det samtidigt som det måste finnas en tydlighet i organisationen, tydlig struktur så måste det också finnas en öppenhet för flexibla lösningar.

En annan av rektorerna belyser betydelsen av att det på skolan finns särskoleklasser. Varje höst är personal från särskolan ute i grundskoleklasserna och informerar pedagoger och elever om hur det kan vara att ha olika funktionsnedsättningar.

Här kanske finns en högre torerans än vad det finns på ett vanligt högstadium kring att vara annorlunda.

En rektor menar att det inte finns så många olikheter att arbeta med på dennes skola. T.ex finns det inga elever från andra kulturer och få elever med diagnos AST. Flertalet av eleverna har en hög motivation till skolarbete, har högutbildade föräldrar och nästan alla elever bor i villa vilket enligt den intervjuade rektorn inte innebär att skolan är fri från bekymmer. Denne menar vidare att elever med AST har olika behov som det bör tas hänsyn till.

Det finns bekymmer även här.

Det har ju med upptagningsområden att göra.

Även om en elev har autism så ser diagnoserna inom autism olika ut och dagsformen är också olika.

Rektorn betonar också att de flesta pedagoger bryr sig mycket om just eleverna i behov av särskilt stöd och vill dem väl. Dessa elever finns i varje klass, dock endast någon enstaka elev med AST diagnos. Rektorn menar att istället för att utgå från en norm och se allt annat som avvikande bör man utgå ifrån att avvikelserna redan finns där.

Finns de här barnen och kan man då lägga upp den här undervisningen på ett sådant sätt att man tänker in dem redan i grundplaneringen så inbillar jag mig att man liksom förmår möta fler.

### **6.1.2 Anpassning**

En av rektorerna menar att anpassning handlar om många olika saker. Denne betonar vikten av en tydlig struktur, goda relationer, anpassningar av den fysiska miljön, placeringar, förberedelser, information om schemabrytande aktiviteter och ett inkännande av lågaffektivt bemötande.

Det handlar ju aldrig enbart om en fråga, det är ju allt från anpassat upplägg, material, stöd i undervisningssituationen att kunna få någon extra resurs emellanåt till att det finns någon som ser mönstret vad som händer på raster så trygghetsfrågorna är oerhört centrala i det här.

Eleverna får aldrig själva dela in sig i grupper, det skulle vara förödande.

Gärna både skriftlig och muntlig information.

Viktigt att känna av när det är dags att ta ett steg tillbaka.

Vidare lyfter rektorn vikten av att ställa rimliga krav, våga backa undan när så behövs och se till att vi inte gör eleverna hjälplösa genom att ständigt "skugga" dem.

Ibland är det ju helt nödvändigt för att möta behoven att öka resurstätheten men det finns också en fara i det här att ständigt ha det resurstätt. Vi får ju se upp så vi inte gör ungdomarna hjälplösa.

Denne rektor belyser också vikten av att det finns en balans i nivån på förväntningar som skolan har på eleverna.

Det här är möjligt nu fast samtidigt får man inte slå ner på förväntningarna, för förväntningarna ska ju samtidigt vara höga.

Enligt en av de intervjuade rektorerna ökar antalet elever som uppvisar symptom enligt diagnos AST, vilket påverkar behovet av att förändra undervisningen.

Vi behöver liksom förändra hur vi undervisar, helt och hållet.

Vidare menar denne rektor att det finns ett behov av att förtydliga specialpedagogers/speciallärarnas uppdrag inför pedagogerna på skolan. Det finns förväntningar hos pedagogerna att eleverna ska lyftas ut och ha enskild specialundervisning, vilket elevhälsoteam och rektorn säger nej till. Rektorn anser också att om undervisningen inte fungerar tillfredställande måste pedagogerna tänka om då det gäller undervisningens upplägg.

Enligt Lgr 11 och skollagen ska vi jobba inkluderande, så där finns vissa motsättningar.

Det brister inte i ämneskunskap, men läroplanens kapitel 1 och 2, det är där det brister alltså man måste både gilla sina ungar och man måste gilla sina ämnen, det är två komponenter som måste till.

Möjligheten med digitala hjälpmedel belyses av en rektor. Denne menar att lärarna kan ha kontakt med eleverna på annat sätt än genom vanlig undervisning. Eleverna kan göra arbeten hemma som sedan kan skickas digitalt till läraren och lärarnas lektionsgenomgångar kan eleverna se på hemma innan de kommer till skolan.

Man kanske inte måste stå framför klassen och ha sin presentation man kanske kan göra den presentationen hemma och skicka.

Att man har sina genomgångar via paddan att man kan titta på dem flera flera gånger hemma innan man kommer på lektion. Jag tror mycket på digitala redskap.

Det handlar om att göra en tankevrpa hos sig själv som lärare.

En av rektorerna lyfter vikten av att alla elever med AST har en reträttplats, vilket eleverna tycks ha på dennes skola. Detta får eleverna stöd i av en anställd speciallärare som också är mentor för dessa elever. Specialläraren finns alltid med, denne förenklar och förtydligar för eleverna med AST. På hela skolan gäller att scheman på varje lektions innehåll och på vilka tider man gör vad skrivs upp på tavlan i respektive klassrum. Detta menar rektor, att lärarna har kommit olika långt med. Den intervjuade rektorn informerar vidare också om att alla prov och läxförhör i denna klass ska gå genom specialläraren innan dessa ges till eleverna. Vid behov anpassas proven av specialläraren.

Vi har inte råd att låta eleverna misslyckas. Det som är bra för AST eleverna är bra för alla.

Vi vill ju komma bort från det här med prov över huvud taget. Att man kan jobba med undervisning så formativt så att man har underlag och kan göra en bedömning.

En rektor belyser elevernas behov av att nyttja grupprummen. Detta ser denne ett som ett dilemma, då eleverna lätt exkluderas från gruppen genom nyttjande av grupprum. Rektorn lyfter också vikten av att elever inte själva väljer vilka de ska samarbeta med, det är pedagogerna som bestämmer detta.

Ska du kunna vandra mellan klassen och ibland egen ro, ja då krävs det närvaro av vuxen som kan hantera detta.

Idag låter man inte elever själva välja kamrater vid grupperingar, så gör vi inte idag.

Enligt en av rektorerna är struktur något man talar mycket om på skolan. Denne menar att målet med undervisningen är viktigt att synliggöra samt att information ges vid schema brytande aktiviteter, vilket är extra viktigt för AST elever.

Det här är målet med undervisningen, den här lektionen eller den här perioden. Vet inte om vi riktar något specifikt till dessa elever.

Den normala vardagstrukturen är ju borta då. Jag tror nästan det gäller alla, det gäller en själv också.

Då det gäller nyttjandet av kompensatoriska hjälpmedel talar två av rektorerna på skola om talsyntes som ett digitalt stöd. En av dem talar också om möjligheten att få information uppläst och den andra talar om möjligheten till skrivsyntes. Här menar de båda rektorerna att de bör jobba vidare med användandet av kompensatoriska hjälpmedel.

Hur ska vi kunna använda Ikt. bättre? Det är ett klart utvecklingsområde.

Vi har en hel del att jobba vidare med inom det området för att det ska fungera ordentligt.

En rektor lyfter ekonomin som en påverkande faktor då det gäller vilken organisation denne har möjlighet att bygga upp. Denne menar vidare att det är en press på alla i en skola, varje krona ska utnyttjas maximalt.

Elever skulle faktiskt behöva mer stöd än vad de får, pedagoger blir väldigt stressade och det är inte bra.

### **6.1.3 Samverkan**

Då det gäller god samverkan lyfter en av de intervjuade rektorerna vikten av att det finns en tydlighet, en tydlig struktur i organisationen och att det finns en öppenhet för flexibla lösningar. Denne menar också att ett gott klimat i grunden och att all personal känner en tillhörighet i verksamheten där att man kan luta sig mot varandra är helt avgörande.

Utgångspunkten är att man söker upp mig för att man upplever att man har ett bekymmer. Samma sak om någon söker sin mentor och vill berätta något eller söker skolsköterskan och vill berätta någonting så är det ju angeläget för dem.

Som skola är vi helt beroende av ett gott klimat och ett gott samarbete med många och inte minst då, vårdnadshavarna i det här, som står närmast sina barn.



Skolvärdinnan som gör sitt arbete i korridoren ihop med eleven, alla de här olika delarna är oerhört beroende av varandra, bamba vaktmästeri och så vidare.

Vidare nämner denne rektor att mentorer och elevhälsoteamet samverkar då en elev med diagnos AST ska börja på skolan. Rektorn menar att detta kan se olika ut beroende av hur mycket information avlämnade skola och föräldrar ger.

Redan vid ett inskrivningsmöte att, känner vi till att det finns svårigheter så deltar ju elevhälsan redan vid första mötet och tilltänkt blivande mentor, när vi vet förutsättningarna.

Viktigt att vi tidigt arbetar för att få igång ett gott samarbete med både elev och vårdnadshavare.

En annan av rektorerna belyser samarbetet som skolan i vissa fall har med kommunens stödenhet då det gäller elever med diagnos AST. Denne belyser också vikten av samarbete med Barn och ungdomspsykiatri och kommunens studie och yrkesvägledare.

Då vi ser att svårigheterna är så stora och komplexa så att vi redan från start sökt samarbete med kommunens stödenhet.

För att få den här diagnosen så finns ju Bup med, det blir ju alltid ett tvärprofessionellt arbete.

Samarbetet med Bup är oerhört viktigt och att tidigt få in gymnasieförvaltningen och syv, för att kunna blicka framåt.

Det täta samarbete som finns på skolan mellan specialpedagoger/speciallärare och arbetslag samt det täta samarbete som finns med den kommunövergripande stödenhetens projekt kring AST och en av speciallärarna belyses av en av rektorerna. Denne berättar också att specialläraren rektorn har tid då de samtalar om just AST eleverna

Vi har anställt väldigt bra specialpedagoger, att just jobba mot arbetslaget.

Nu har de två timmar varannan vecka med en specialpedagog

Nu har vi ju haft ett pågående arbete med projektet kring AST.

Jag och specialläraren pratar jätte mycket vi har ofta lite samma arbetstider..

En rektor belyser den tvärprofessionella samverkan som finns på skolan. Skol-psykologen informerar alltid arbetslagen när denne gjort en psykologutredning på någon elev. Både skolsköterska och kurator går regelbundet ut till arbetslagen för att samtala om elever. Elevhälsoteamet och specialpedagogerna har ett nära samarbete.

När hon har gjort en utredning eller om man har frågor så kommer hon ju ut till arbetslaget och delger arbetslaget.

En gång i månaden, då kommer skolsköterska och kurator ut en timma.

Vår väg ut i arbetslagen är ju via specialpedagogerna. Och det är även kanalen in, det är så man lyfter in ärenden i Eht, det är så man lyfter in ärenden i Eht. Man inte bara komma till rektor och säga att man behöver en BK utan det går via specialpedagogerna.

En av rektorerna trycker på att samverka med vårdnadshavare är viktigt för att eleverna med AST ska ha förståelse för det som händer i skolan kring undervisning och andra aktiviteter.

Vi har en jätte tät kommunikation med hemmet. Man skickar ju separata mail varje vecka till de här föräldrarna.

En rektor lyfter att denne samverkar med specialpedagogen på skolan kring elever med AST och andra diagnoser. Rektor och specialpedagog talar mycket om hur de ska komma vidare med arbetet ute i praktiken på skolan, just kring elever i behov av särskilt stöd.

Jag har anställt en specialpedagog som riktigt kan den här frågan, tycker jag. Jag kommer att delegera mycket utav det här till henne.

Denne rektor menar vidare att samarbetet mellan eleverna på skolan kan utvecklas. Rektorn anser att det är viktigt för elever att få möjlighet att använda sin kunskap genom att hjälpa andra elever.

Att ha ett system för det, vänd dig först till den, att man har utsett vissa kamrater i klassen som man går och vänder sig till.

En viktig bit i det hela är att den som lär ut utvecklas också, så det är inte liksom bara en belastning.

En rektor belyser den vision som finns på skolan om att arbetslag och elevhälsoteamet ska mötas mer direkt för att kunna utnyttja de olika professionerna bättre. Lärarna har numera arbetslagsträffar och arbetslagskonferenser på tider då elevhälsoteamet har möjlighet att träffa dem. Rektorn lyfter fram att det tyvärr inte är så många från arbetslagen som kommer på dessa tider.

Vi har ju börjat med att Eht ska möta arbetslagen mer direkt.

Det är gynnsamt att man mer konkret och nära hör vilka bekymmer pedagogerna brottas med.

Det är inte så många som kommer, tyvärr.

#### 6.1.4 Kunskap

Enligt en av de intervjuade rektorerna saknas tillräcklig kunskap på dennes skola om diagnosen AST. Denne menar att det finns mycket kompetens både inom och utanför kommunen som är lätt att få ta del av och att kompetenssatsning behövs.

Vi kanske inte gör rätt saker.

Det finns ju goda möjligheter att inhämta den kunskapen.

En annan av rektorerna lyfter att samarbetet med kommunens stödenhet och barn och ungdomspsykiatri har varit viktigt för att få kunskap om AST.

Bup har lärt oss jätte mycket, hur vi kan tänka kring hur vi på bästa sätt möter ungdomarna.

En rektor lyfter vinsten av att skolan får stöd genom kommunens AST projekt. En speciallärare på skolan får regelbundet enskild handledning från projektet och det finns också hela arbetslag som får handledning från projektet. Enligt rektorn har all personal på dennes skola fått minst två föreläsningar från projektet. Ett stödmaterial från projektet har också delats ut till samtliga lärare på skolan samt att det också delas ut till alla nyanställda.

....får enskild handledning från projektet och det känns ju som om den kunskapen tar sedan specialläraren med sig in i Eht.

Hon har handledning med arbetslag för att gå igenom vad man behöver tänka på.

Hon har varit ute två gånger för hela personalgruppen och pratat om detta, hon kommer tillbaka en gång i maj och följer upp.

...till nyanställda. Här får du ett litet häfte av....

Att personalen får mycket information kring AST behöver enligt denne rektor, inte innebära att personalen omsätter kunskapen i praktiken.

Att lärarna verkligen får detta till ett görande, nu har de varit på föreläsning de läser och så, men hur omsätter de det i verkligheten, det kanske är där det brister.

Rektorn anser vidare att personalen på skolan ska ha god kunskap om innehållet i styrdokument och annan relevant litteratur.

Vi kontrollerar inte att alla har läst och förstått men vi har gjort de uppmärksamma.

...och så säger vi, vi förutsätter att ni läser allmänna råd och håller er uppdaterade, det ingår i jobbet.

En rektor belyser vikten av en bra och ”levande” likabehandlingsplan för att lyckas med inkluderingsarbetet. Denne menar också att all personal på skolan ska ha god kunskap om vad som står skrivit i den.

Alla går igenom den en gång per termin i sina klasser, men vi skulle absolut kunna jobba ännu mera med den, och ha temadagar.

På en av skolorna lyfter den intervjuade rektorn att kunskap om hur man möter elever med AST och andra elever i behov av särskilt stöd inte är helt lätt, framförallt inte då det är stora klasser på ca 30 elever. Denne menar att det krävs kunskap hos pedagogerna för att möta dessa elever på ett bra sätt och att det varierar vilken förmåga pedagogerna har att ta till sig denna kunskap.

Det spelar ingen roll vad man har för diagnos eller, barn med svårigheter av alla de slag blir ju svårare och svårare givetvis.

Bra med någon som kan hjälpa oss att tänka, hur vi ska tänka kring de här eleverna.

En av rektorerna belyser att pedagogerna på dennes skola har lång erfarenhet men att det finns behov av kompetensutveckling allt eftersom behoven dyker upp. Denne menar att det i elevhälsoteamet finns en god kompetens kring elever i behov av särskilt stöd, elever med diagnos AST, vilket tycks ha betydelse för hur rektorn tänker om sina egna specialkunskaper. Rektorn uttrycker också en tro på att kompetensen i elevhälsoteamet ska spridas vidare till arbetslagen. Denne säger i intervjun att kunskap kring AST är viktigt.

Man får ta allt eftersom behoven dyker upp och det är ju många.

Jag har inte skaffat mig några speciella kunskaper, jag tycker att den kunskapen finns i Eht.

Jag tänker att Eht sitter inne på det, t.ex. specialpedagogen och att vi i de här mötena med arbetslagen, att det ska sippra ut där, att det är den vägen det ska ta.

Kunskap kring det hela givetvis, så man vet vad det handlar om.

## **Sammanfattning**

Framträdande är att i en verksamhet där olikheter finns framkommer en skillnad i hur man definierar olikheter och hur dessa kan påverka elevernas skolsituation. För att anpassa både undervisning och skolmiljön beskriver de intervjuade rektorerna vikten av tydlig struktur, förberedelse, information, goda relationer, anpassning vid prov och information om schemabrytande aktiviteter. Någon lyfter också vikten av att ställa rimliga krav och att inte göra eleverna ”hjälplösa” genom att ständigt ha det resurstätt. Det framkommer vid en av

intervjuerna att antalet elever med diagnos AST tycks öka och att detta skulle medföra ett ökat behov av att förändra undervisningen. Behov av att förtydliga specialpedagogers/speciallärares roller inför övrig personal lyfts också fram. Digitala hjälpmedel beskrivs som ett gott stöd i både undervisning och vid kontakten med elev och vårdnadshavare. En av de intervjuade rektorerna påpekar att ekonomin påverkar hur mycket stöd som ges till elever i behov av särskilt stöd. En tydlig struktur, öppenhet och flexibla lösningar beskrivs som gynnsamma faktorer vid samverkan. En tvärprofessionell samverkan på skolorna lyfts fram, genom elevhälsoteamet. Det framkommer i intervjuerna att samverkan sker mellan pedagoger, mellan specialpedagog/speciallärare och pedagoger, mellan pedagoger och vårdnadshavare. I intervjuerna framkommer också att samverkan sker med instanser utanför skolan såsom Barn och ungdomspsykiatri, kommunens stödenhet och med studie och yrkesvägledare. En av de intervjuade rektorerna anser att samverkan mellan eleverna kan och borde utvecklas genom ett system där eleverna vet vilka kamrater man kan få hjälp av. Skolorna får vid behov, stöd av kommunens stödenhet och kommunens projekt kring AST, vilket de intervjuade rektorerna inte upplever tillräckligt för att inhämta den kunskap som krävs. Det är endast en av de tre skolorna som sökt hjälp genom kommunens projekt. Rektorerna uttrycker ett behov av kompetensutveckling gällande diagnosen AST. En av rektorerna lyfter fram vikten av kunskap om styrdokumentet och en "levande" likabehandlingsplan för att lyckas med inkluderingsarbetet.

## **6.2 Intervju med speciallärare/specialpedagog**

### **6.2.1 Olikhet**

Samtliga intervjuade i professionen anser att elever med AST inte blir utpekade som så annorlunda i en klass där det finns en mångfald av olikheter vilket tycks medföra en tolerant atmosfär där det är helt okej att vara olika. De menar att detta har betydelse för både elever med diagnos AST och övriga elever i klassen.

Man blir inte så olik i en miljö där många är olika.

Det finns också elever från andra länder på skolan vilket också medför att olikheter har ett mervärde, människovärde.

Vinst att få ta del av att det finns en stor palett av människor, de är alla okej.

Specialpedagogen lyfter fram att det inte finns några elever med annan etnisk bakgrund, de flesta vårdnadshavare är högutbildade, nästan alla elever bor i villa och att de flesta elever på skolan är mycket studiemotiverade.

Jag tror att hela skolan präglas av detta med få olikheter. När de flesta är på ett visst sätt är det svårt att avvika från det.

På denna skola stöter jag på att man har en plan, vad man ska göra och sen ska barnen passa in i planen. I min värld så har man elever och sen ska undervisningen passa in på eleverna.

De intervjuade specialpedagog/speciallärarna lyfter fram att elever med diagnos AST har mycket olika behov. En av speciallärarna beskriver två elevers olika önskan av stöd från

specialläraren. Den ena eleven vill helst inte ta emot hjälp från specialläraren vilket tycks kunna bero på att den eleven då får en känsla av att avvika från gruppen medan den andra eleven vill ha mycket hjälp. En annan av specialläraren belyser behovet av att alla elever med diagnos AST har åtgärdsprogram.

Vi talar aldrig om dessa elever som grupp utan det är elever med individuella behov utifrån sina diagnoser.

Den ena av de här eleverna är lite känslig för gälla ljud och sånt där.

Den ena vill ha hjälp, jätte mycket och vill äta med mig i bamba och skulle gärna följa med in i personalrummet och dricka kaffe. Tycker väldigt mycket om att sitta och prata, umgås med vuxna. Den andra vill inte avvika från de andra någonting. Att inte vilja avvika tar överhanden. Man kan fundera om det är så bra för honom att gå i den stora klassen.

Alla elever med AST har åtgärdsprogram, även om de klarar lägsta kunskapskrav så behöver de stöd och hjälp i skolan.

### **6.2.2 Anpassning**

En av speciallärarna lyfter fram att en del av anpassningen i klassen är att denne i sin tjänst arbetar som resursperson i klassen på grund av att flera elever med AST är placerade i klassen. Specialläraren är också mentor för dessa elever och har en tät kontakt med vårdnadshavarna. Enligt specialläraren påverkas klimatet i gruppen positivt av att där är två lärare. Två lärare i en klass tycks alltså ha betydelse för att anpassningar blir något naturligt.

Vi har aldrig uttalat att jag finns där för just dem, det har aldrig behövts. Jag finns ju där för alla.

Jag tror att det här goa klimatet, jag tror att det kommer av att vi är två vuxna i klassrummet, det tryggar på något sätt.

De intervjuade specialpedagog/speciallärarna beskriver att det alltid är lärarna som bestämmer elevernas placering i klassrummen och i vilka grupper eleverna med AST ska ingå. De menar också att elever med AST oftast behöver en speciell placering i klassrummet och detta möjliggörs genom att alla tre skolorna har hemklassrum.

Lärarna ser till att eleven har en plats i hemklassrummet som den känner sig trygg med.

Placeringen är noga utvald. En av eleverna sitter i kanten av klassrummet och har en låda bredvid sig vilket inte de andra har.

Vid grupparbeten ser läraren till att det finns någon trygg i gruppen. Eleverna får aldrig själva dela in sig i grupper.

Specialpedagogen och en av speciallärarna betonar vikten av att när en elev med diagnos AST ska tilldelas ett förvaringsskåp, bör man tänka på skåpets placering.

Eleven kan behöva ett skåp som inte är mitt i, det kan bli rörigt och oroligt.

Elevskåpet är ute på kanten i korridoren.

Enligt specialpedagogen/speciallärarna skriver numera mentorerna på de tre skolorna alltid på tavlan, vad lektionerna ska innehålla och när de börjar och slutar. Det framkommer i intervjuerna att också ämneslärarna i allt större utsträckning har börjat skriva upp på tavlan och att de flesta lärare går runt och stämmer av med eleverna efter genomgång.

Varje lektion, det står när den börjar och slutar och turordningen av innehållet i lektionen. Där är de flesta ämneslärarna ganska enhetliga med att göra så.

Eleverna ombeds fotografera det som står på tavlan, så det är lättillgängligt.

Tror att en del av lärarna går runt och stämmer av med vissa elever efter genomgång.

Specialpedagogen belyser att tidigare anpassningar har varit att ta bort vissa ämnen om eleven inte orkat eller att skicka eleven till specialläraren ensam eller ihop med en liten grupp, vilket numera sällan händer. Samtidigt menar denne att det ska finnas en möjlighet utifrån behov att variera undervisningsformen.

Ett sätt och möta dem att det inte blir antingen eller utan här ska finnas lite möjligheter att dra sig undan, vila lite under dagen, gå ifrån den stora gruppen om det blir högljutt och stöjtigt eller att man behöver dra sig tillbaka helt enkelt.

Både den intervjuade specialpedagogen och de intervjuade speciallärarna betonar vikten av att det hos elever med diagnos AST kan finnas behov av individuella scheman och planeringar. De påtalar också vikten av hur uppgifter och begrepp formuleras och förtydligas samt behovet av att ge stödfrågor och mycket bekräftelse.

Till exempel, det står att eleven ska jämföra så kan man ställa frågan, på vilket sätt är de lika? Istället för tolka detta kan man säga, tala nu om för mig vad du anser om det här. Det gäller många barn, inte bara de inom AST.

Tidpunkten på dagen då eleverna bäst kan prestera varierar, viktigt att ta vara på det.

Jag har ju sett det så oerhört tydligt nu, att det är ju bra för alla.

Enligt de intervjuade speciallärarna och specialpedagogen finns det inläst undervisningsmaterial på alla tre skolorna, vilket används i olika grad av eleverna med diagnos AST. En del av eleverna föredrar att läsa ur boken. De belyser också att eleverna med AST har olika behov av att använda hjälpmedel såsom dator med talsyntes och Stava Rex och iPad. Dator och iPad används också för att vid behov maila mellan lärare och elever. Specialpedagogen lyfter

frågan om hur mycket kunskap det finns i arbetslagen för att använda digitala hjälpmedel i anpassningen av undervisningen.

Det finns mycket inläst material men det vill inte AST eleverna ha för de vill gärna läsa, även om det går långsamt.

Maila till varandra är suveränt, både via iPad och via dator. Det är viktigt för de elever som inte tycker om att ha en person nära.

En speciallärare lyfter fram den problematik som ofta uppstår vid schemabrytande aktiviteter och vikten av att det tydligt informeras om förändringen och hur den kan påverka elevernas skoldag. Denne menar att skolan måste bli bättre på att se konsekvenserna av schemabrytande aktiviteter, vad de kan innebära för eleverna med AST. Specialpedagogen menar att det inte finns någon särskild tanke kring information då det gäller schemabrytande aktiviteter och inte heller då det är vikarie på lektionerna.

Jag är ju väldigt emot inställda lektioner för det ställer ju till det, överhuvudtaget ändringar i schemat eller så om alla ska gå på bio eller teater så får det ju konsekvenser, alltid. Svårt för dessa elever att acceptera att hitta på något annat under oförutsagd ledig tid.

Inte heller om det kommer en vikarie, tyvärr måste jag nog säga det.

### **6.2.3 Samverkan**

Specialpedagogen/specialläraren lyfter att delar av eller hela elevhälsoteamet kommer ut till arbetslagen en gång i veckan till en gång i månaden. Specialpedagogen menar att på grund av stora arbetslag går den tiden oftast åt till att ”bubbla ur sig”, dessa tvärprofessionella möten blir inte så konstruktiva som önskas.

Arbetslagen har möjlighet en gång i veckan att diskutera, ställa frågor till Eht som kommer ut till dem en gång i veckan. Tvärprofessionerna är lättillgängliga.

För respektive arbetslag blir det var tredje gång då det är tre parallellt. Jätte bra i tanken, problemet är att när man kommer upp i just 7-9 så är det många lärare vilket medför att det är stora arbetslag, många människor.

De intervjuade beskriver ett nära samarbete mellan dem och arbetslagen. En av speciallärarna beskriver att denne arbetar med elever med diagnos AST både enskilt och i klassen, samt att denne och en annan speciallärare på skolan träffar arbetslaget en gång i veckan. En av de två speciallärarna finns med i klassen 80 % av sin tjänst och då tillsammans med mentor. Specialpedagogen lyfter fram att dennes nuvarande arbetsuppgifter består av, en till en undervisning samt handledning enskilt med pedagog och med arbetslag. Specialpedagogen belyser också sitt täta samarbete med rektor för att utveckla ett mer inkluderande arbetssätt.



Vi har arbetslagsmöte med arbetslagen en gång i veckan då båda speciallärarna är med.

Viktigt att förmedla till alla pedagoger, hur viktig deras relation till eleven är.

Jag upplever att rektor och jag är likartade i vårt sätt att se. Det viktigaste av allt är att komma bort från prestationen och få in passionen för lärande.

En av de intervjuade speciallärarna lyfter fram att skolpsykologen från avlämnande skola ger information till arbetslaget och skolans elevhälsoteam då en elev med AST ska börja på skolan. Vid behov sker ett samarbete med skolans psykolog som då ger en allmän information om AST till arbetslaget. Specialläraren betonar också skolsköterskans roll då det kan finnas behov av att ha samtal kring hygien. Vaktmästaren har enligt den intervjuade en central roll på skolan då det gäller kontakten med eleverna.

Skolpsykolog från avlämnande skola ger oss information om eleven.

En del av dessa elever har svårt med hygien, då har skolsköterskan varit en tillgång.

Varje morgon står vaktmästaren i dörren och hälsar eleverna välkomna.

Specialpedagogen påtalar vinsten av att lärarna på skolan vid vissa tillfällen går in i varandras klassrum och hjälps åt. På grund av en omorganisation har skolan nu lite mer lärarresurser än man har lektioner vilket gör detta möjligt. Omorganisationen har också inneburit en ökning av antal elever i klasserna.

Nyttigt att få någon annans blick på undervisningen.

Samtliga intervjuade belyser vikten och svårigheten av samverkan mellan elever med AST och övriga elever. Hur samverkan mellan eleverna fungerar tycks ha betydelse för inkluderingsarbetet i klassen. Specialpedagogen beskriver att det funnits en rädsla hos pedagogerna för att man skulle beröva andra elever deras viktiga tid.

Han är med på det mesta, fördelarna är fler än nackdelarna.

Dessa elever är ofta bredvid, deltar inte i själva samspelet.

Svårt att veta hur man ska kunna hjälpa till att få med eleverna i socialiseringsprocessen.

Elever kan bli utstötta av andra elever om de umgås med den avvikande eleven.

Jag tycker se en förändring, elever som kan fördjupa sina kunskaper genom detta genom att hjälpa andra. Det finns en poäng för båda.

En av speciallärarna lyfter fram att både vårdnadshavare och elever får information digitalt en gång i veckan om läxor, planeringar och schemabrytande aktiviteter. Denne berättar också att

utvärdering av åtgärdsprogram sker cirka var annan månad tillsammans med mentor, vårdnadshavare, speciallärare och elev.

Uppföljning cirka en gång i månaden och utvärdering var annan månad.

En av specialläraren belyser vikten av att från början bygga goda relationer med vårdnadshavare. Detta sker till en början genom regelbundna möten med vårdnadshavare, en gång i månaden. Denna anser att det vid dessa möten är viktigt att informera vårdnadshavarna så mycket som möjligt om hur skolan tänker kring elevens skolgång och att detta kommer bli bra. Den andra specialläraren lyfter också fram vikten av föräldrarnas information till skolan.

Vartefter det börjar flyta på och fungera rätt så bra så har mötestiderna blivit färre, cirka var annan månad.

Det är viktigt att tala med föräldrarna vilket behov barnen har och så.

#### **6.2.4 Kunskap**

De intervjuade specialpedagogen/speciallärarna menar att kunskap om diagnosen AST är av största vikt för att personalen ska känna sig väl förberedd att ta emot dessa elever. Enligt de intervjuade förväntas de i sin anställning vara ett stöd till pedagogerna genom att de besitter viss kunskap inom området AST. Specialpedagogen lyfter att denne ska föreläsa för skolans pedagoger om vikten av anpassningar och struktur i undervisningen.

Det är viktigt med information och utbildning för att känna sig förberedd.

Jag har lång erfarenhet och utbildning, det ingår i min utbildning.

Generellt är skolan inte lika rustad som jag är, jag har vana att arbeta med elever som har AST.

Att lyfta vikten av struktur, det behöver inte vara så krångligt.

En av de intervjuade speciallärarna lyfter fram, att ibland behöver samtliga personalgrupper på skolan få information och kunskap om en elev med diagnos AST, under förutsättning att vårdnadshavare medgett detta. Detta tycks ha betydelse för att all personal ska kunna bemöta eleven på bästa sätt.

Vi bör ju veta, alla som träffar dem i korridoren. Man försöker också informera bambapersonal, vaktmästare och städ, just alla som träffar dem. De som ungarna ser regelbundet det är viktigt att de vet.

Den intervjuade specialpedagogen menar att det finns viss kunskap hos pedagogerna på skolan om diagnosen AST. Detta upplever denne främst syns i elevernas åtgärdsprogram.

Specialpedagogen beskriver att vissa pedagoger har en uppfattning av att de kan och inte har behov av fortbildning medan andra önskar fortbildning. Att det saknas kunskap om AST menar specialpedagogen kan bero på att det är och har varit få elever med diagnos AST på skolan.

Uppfattningen är att lärarna själva tycker att de har goda kunskaper för att kunna undervisa elever med AST och stöter de på patrull skickar man ut eleven till speciallärare och löser problemet genom detta.

Elever i skolsvårigheter eller skola i elevsvårigheter, just för att byta perspektiv i synen kring elever i behov av särskilt stöd.

Fortbildning genom handledning och föreläsningar upplevs av de intervjuade som ett bra sätt att öka kunskapen om AST. Specialläraren på en av skolorna lyfter fram att både Barn och ungdomspsykiatri och Habiliteringen bidrar med kunskap.

Med handledning skulle de nog se på saken på lite annat sätt.

Viktigt att få samma information och ha samma förhållningssätt för att det ska bli bra både för lärare och elever.

Det händer att Bup och Hab kommer till skolan och informerar om en elev.

På en av skolorna beskriver den intervjuade specialläraren att denne får regelbunden handledning genom kommunens AST projekt, vilket denne ingår i.

Jag har ju inte speciellt utbildat mig inom AST. Men jag kände att det här var något som lockade och då får jag ju handledning regelbundet.

## **Sammanfattning**

Vid samtliga intervjuer beskriver specialpedagogen/speciallärarna hur en mångfald av olikheter medför en tolerant atmosfär för alla elever i klasserna, oberoende av diagnos. De intervjuade uttrycker också att behoven hos elever med AST ser mycket olika ut. Specialläraren på en av skolorna menar att alla elever med diagnos AST är i behov av åtgärdsprogram. En annan av speciallärarna i intervjun pekar starkt på behov av att information ges till eleverna med diagnos AST när det är schemabrytande aktiviteter. Samtliga intervjuade, anser att hemklassrum där eleverna har bestämda platser är gynnsamt för flertalet av eleverna, både de med och utan diagnos AST. De beskriver också att fler och fler lärare har börjat skriva på tavlan när lektionen börjar och slutar och vad den ska innehålla. Det finns en skillnad i de intervjuade speciallärarnas uppdrag. En av specialläraren redogör för ett traditionellt specialläraruppdrag medan en annan av speciallärarna i intervjun beskriver att denne i sin tjänst arbetar som resurs i klassen samtidigt som denne är mentor för eleverna i klassen med diagnos inom AST. Specialläraren menar att hur dennes uppdrag ser ut beror på att skolan ingår i kommunens projekt kring elever med diagnos AST. Från projektet får Specialläraren också individuell handledning. Samtliga intervjuade lyfter fram att

elevhälsoteamen på respektive skola träffar arbetslagen, från en gång i veckan till en gång i månaden för att tvärprofessionellt samverka kring elevhälsoarbetet. Både den intervjuade specialpedagogen och de intervjuade speciallärarna lyfter fram att samverkan på skolorna sker mellan olika professioner, inom samma profession, mellan och med elever och deras vårdnadshavare. Utifrån de intervjuades tankar om samverkan mellan elever tycks detta ha betydelse för inkluderingsarbetet. Andra instanser som lyfts fram som samverkanspartner är Barn och ungdomspsykiatri, Habiliteringen, och kommunens stödenhet. Specialpedagogen beskriver att en del av dennes uppdrag är att höja kompetensen hos övriga pedagoger gällande diagnosen AST samtidigt som denne också arbetar med enskilda elever. De intervjuade uttrycker att både föreläsningar och handledning ses som bra sätt att öka kunskapen om AST.

## **6.3 Intervju med mentorer**

### **6.3.1 Olikhet**

Enligt de intervjuade mentorerna beskrivs en mångfald av olikheter hos eleverna som gynnsamt vid inkludering av elever med diagnos inom AST i grundskolan. Att pedagoger från särskolan kommer ut till klasser och talar om olikheter, upplevs positivt.

Bra både för de med diagnos och de andra barnen att olikheter finns, det är ju ett socialt sammanhang att gå i en klass. Eleverna lär sig att ta hänsyn och se att alla reagera inte på samma sätt.

Viktigt att vi tillåter varandra vara olika.

Inkludering beskrivs däremot vara svårare där elevgruppen är mycket homogen, genom t.ex. etnicitet och social bakgrund.

Det sociala kan vara väldigt svårt i skolan. De känner sig väl inte riktigt att de passar in alltid i grupperingen för övrigt och det är mycket på grund av att gruppen är så fruktansvärd homogen. De har exakt samma kläder och exakt samma beteende.

Mentorer som beskrivet olikheter som en tillgång och inte ett problem menar att det är av elevernas olikheter som de lär sig hur de ska anpassa lärandemiljön. Synen på olikheter tycks alltså ha betydelse för det inkluderande arbetet.

Det finns en mångfald på skolan av olikheter vilket påverkar hur man gör. Vi behöver anpassa oss på ett visst sätt. Man har ju den klass man har, gäller bara att få det fungera. Det är vårt uppdrag att försöka möta alla olika slags elever på ett så bra sätt som möjligt. Oavsett diagnoser är det vårt uppdrag att hjälpa alla.

Samtliga intervjuade mentorer lyfter fram olikheter hos elever med diagnoserna AST och att detta påverkar elevernas behov.

Samtidigt är ju elever med diagnos inom AST väldigt olika, så om jag lär mig något behöver det inte stämma på just vår eller våra elever.

### 6.3.2 Anpassning

Anpassning beskrivs av mentorerna utifrån ett relationellt perspektiv där det gäller att anpassa miljön till de behov eleverna har. Mentorerna menar att ett tillåtande arbetsklimat i detta arbete är av stor vikt.

Hur gör jag för att den här eleven ska lära sig på ett bra sätt? Vad finns det för metoder? Hur löser jag det här? Oavsett diagnoser är det vårt uppdrag att hjälpa alla elever utifrån behoven.

Samtliga intervjuade mentorer lyfter fram vikten av att ha ett hemklassrum, vilket de menar innebär en minskning av förflyttningar som skapar trygghet och eleverna har alla sina saker på ett ställe. Tillgången av intilliggande grupperum där eleverna har möjlighet till en lugnare miljö med en lägre ljudnivå uppskattas. Vid behov finns det möjlighet att i grupperummen få enskild undervisning eller undervisning i mindre grupp.

Svårt med en klass på 30 elever och en elev behöver en till en undervisning i stora delar, det är en lokalfråga. De måste få möjlighet att gå undan och stänga av ljud och allt runt omkring. Hade önskat en mindre gruppering, inte så att de ska vara enskilda utan i en mindre klass. Barn med det här kan ju ofta vara väldigt ljudkänsliga.

De intervjuade mentorerna uttrycker att anpassningar av elevernas placering i klassrummen, god förberedelse av schemabrytande aktiviteter och förförståelse av vad lektionerna ska innehålla är av stor vikt för eleverna med diagnos, AST. De uttrycker också en samstämmighet i att dessa anpassningar gynnar alla elever i klasserna. På alla tre skolorna lägger mentorerna ut veckans planeringar, vad varje lektion ska innehålla, läxor och schemabrytande aktiviteter digitalt för alla elever och vårdnadshavare. På en av skolorna lyfter den intervjuade mentorn att det också skickas mail till alla vårdnadshavare om läxor och specialläraren skickar ett extra mail till vårdnadshavarna för eleverna med diagnos AST med mer personlig information. Samtliga intervjuade mentorer lyfter fram att de förtydligar information till eleverna både muntligt och genom att skriva informationen på tavlan.

Det är vi som bestämmer platserna men vi lyssnar också på eleverna. Viktigt att eleverna med AST sitter med några som vi vet klarar av det och som är schysta både i klassrumsplaceringen och vid gruppaktiviteter.

Vi byter platser tre gånger per termin, eleven med AST sitter i samma region av klassrummet när byten sker, flyttar lite men inte så mycket.

Noga med information till alla vid idrottsdagar och andra schemabrytande aktiviteter men extra noga till de tre.

Vi förstärker informationen genom att alltid skriva upp information på tavlan. T.ex. vad lektionen ska innehålla, vilka sidor som ska läsas och när lektionen slutar.

Enligt de intervjuade mentorerna har elever med diagnos AST ett behov av avskalade, tydliga och konkreta uppgifter. De anser också att det kan finnas behov av kompensatoriska hjälpmedel, t.ex. Ipad. Mentorerna lyfter fram att det i deras klasser numera endast finns speciallärare eller specialpedagog som stöd i klassen, inga assistenter.

Jag försöker anpassa mina frågor så det inte är att man alltid behöver resonera och tänka sig in i. Dessa elever får frågor som är lite mer direkta.

Ipad en till en som eleverna med AST använder, inläst material och ljudböcker.

Speciallärare finns som stöd. Vi har inga assistenter nu, vilket vi hade förut.

En av de intervjuade mentorerna lyfter fram vikten av att anpassa prov för elever som har behov av detta, inte bara för de eleverna med diagnos AST. Anpassningen kan ske genom förlängd provtid, muntliga prov och anpassade frågor. Det kan också hända att mentorn bedömer att eleven under lektionstid visat på kunskaper som gör att prov inte är nödvändigt.

Har jag suttit med henne på lektion och sett att hon kan vissa moment då behöver jag inte testa dem en gång till.

### 6.3.3 Samverkan

Samtliga intervjuade mentorer tar upp att de samverkar med resursteamerna som finns på respektive skola och extra mycket med speciallärare/specialpedagog. Mentorn på en av skolorna beskriver att det finns en speciallärare anställd på heltid i klassen för att stötta elever och mentor på grund av att tre elever med diagnos AST har placerats i klassen.

Elevhälsan kommer en gång i månaden till vårt arbetslag och talar med oss och då talar vi om eleverna. Vi tar själva kontakt med de olika professionerna vid behov.

Specialläraren är med på alla lektioner, tanken är väl att hon ska skapa anpassat material utifrån det vi arbetar med. För det funkar ju inte på de andra eleverna, det är näst intill omöjligt. Man gör ju sitt bästa, och i början så gjorde jag mycket men just för att anpassa om vi hade en bok så gjorde jag andra frågor till de andra eleverna men nu gör specialläraren det, hon säger det är hennes uppgift att göra om.

Enligt de intervjuade mentorerna sker också en samverkan mellan pedagoger, mellan pedagoger och elever. På en av skolorna upplevs just trygghetsteamets elevrepresentanter vara goda samverkans partner.

Det bästa är att det inte är någon av personalen som skulle säga att det har jag inte problem med. Man lyssnar på varandra. Var det bra, då får jag också tillämpa det.

Klassens representanter håller pedagogerna uppdaterade om vad de ser, väntar inte till trygghetsteamens möte om det hänt något särskilt.

Mentorernas uppfattning är att samverkan mellan elev och elev är gynnsam för alla och inte minst för eleverna med diagnos AST. Att elever med diagnos AST befinner sig i en miljö där de hör andra elevers diskussioner ger dem andra input än vad de skulle få om de var placerade i en liten grupp. Samtliga mentorer anser dock att det är svårare för eleverna med AST att samverka med andra, främst med jämnåriga. Detta blir påtagligt vid grupparbeten, där uppgifterna behöver anpassas och fördelas med hjälp av pedagog, inte minst då det gäller gruppkonstellation.

Kan ibland vara positivt att de får vara med alla och delta istället för kanske gå i särskolan.

Perioder kan eleven med AST vara mer tyst och iakttagande och då är det inte mycket arbete elev till elev men när det fungerar är det stor hjälp att jobba elev till elev.

Jag har ju varit lite sån som tycker att eleverna ska jobba självständigt, då lär de sig bäst och har verkligen fått omvärdera det, för eleverna lär sig så mycket av varandra.

Samtliga intervjuade mentorer lyfter också fram vikten av att samverka med hemmet, vårdnadshavare. På alla tre skolorna sker den kontakten till största delen digitalt. Där finns det mesta av information som vårdnadshavare behöver för att känna sig delaktiga i barnens skolgång. Mentorerna beskriver relationen mellan mentor och vårdnadshavare på ett positivt sätt. De anser att den är av stor vikt för elevens lärande och trygghet. Denna samverkan startar direkt då eleven börjar i klassen. Mentorer som beskriver att samverkan med hemmet är av stor vikt är också medvetna om att det oftast är mycket att sätta sig in i för både eleven, vårdnadshavare och mentor.

Jag får respons från föräldrar som tycker detta är bra, då förstår de vad deras barn arbetar med och också att de lär sig själva.

Föräldrarna är ett stort stöd för de här eleverna.

### **6.3.4 Kunskap**

De intervjuade mentorerna uttrycker en önskan om att få mer utbildning om diagnosen AST.

Det är ju mer utbildning, definitivt alltså. Utbildning tänker inte jag bara då utbildning vad det är för något, utan hur. Hur tänker vi kring våra uppgifter, jag menar läromedlen är ju gjorda på ett speciellt sätt.

Enligt mentorerna ser det olika ut på de tre skolorna hur de fått sin kunskap inom området AST. Samtliga intervjuade mentorer lyfter fram att de har fått kunskap om AST från skolornas specialpedagog/speciallärare, kunskap från litteratur och vissa föreläsningar. På en

av skolor lyfter den intervjuade mentorn att denne främst har fått sin kunskap genom handledning och föreläsningar av en person från kommunens projekt gällande AST. Därifrån har också ett stödmaterial kring just AST delgivits både mentorn och annan personal på skolan. De andra två mentorerna uttrycker att det behövs mer kunskap på deras skolor, vilket man skulle kunna få genom att läsa litteratur och gå på föreläsningar.

Vi får ingen direkt utbildning. I så fall har det varit några föreläsningar som kommunen anordnar gratis. Samtidigt är ju elever med diagnos AST väldigt olika, så om jag lär mig något behöver inte det stämma på just våra elever.

Föreläsningar skulle vara mer intressant än att läsa litteratur.

Genom erfarenhet, att tala med de som undervisat eleven tidigare och ta del av åtgärdsprogram anser mentorerna att de skaffat sig kunskap om eleven. Enligt de tre intervjuade mentorerna bidrar också vårdnadshavare med kunskap om AST. I vissa fall har vårdnadshavare inte velat informera mentorerna om funktionsnedsättning, vilket mentorerna menar försvårar möjligheten att skaffa kunskap om eleven. Två av mentorerna lyfter också fram att det förekommer att vårdnadshavare inte vill att övriga elever i klassen informeras om elevens funktionsnedsättning. Detta menar de kan försvåra övriga elevers förståelse för den problematik som diagnosen AST kan medföra. Den tredje mentorn ser ingen anledning till att informera övriga elever. Barn och ungdomspsykiatri samt kommunens övergripande specialpedagogiska team är andra som de tre mentorerna menar har bidragit med kunskap inom området AST.

Förhållningssätt och bemötande fungerar bra då det finns information kring eleven.

De här barnen de är inte annorlunda, varför ska vi? Jag talar ju inte om att du har väldigt lång och du har lite stora fötter eller du alltså jag talar inte om det om varje elev, jag känner, varför ska jag utmärka en sån elev.

Jag skulle vilja veta mycket mer om vilka läromedel man kan ha som hjälp.

## **Sammanfattning**

De intervjuade mentorerna beskriver olikheter hos eleverna som en tillgång för det inkluderade arbetet. Elever med diagnos AST blir då inte lika uppmärksammade för ett avvikande beteende. Hos de intervjuade mentorerna råder det inte enighet om övriga elever i klassen bör informeras om att en elev har diagnosen AST. Däremot råder enighet om att mentorer och annan personal på skolan bör få information om elevens diagnos och behov. Mentorerna anser att arbetet i hemklassrum skapar trygghet för eleverna. I alla tre klasserna har eleverna bestämda platser vilka bestäms av mentorerna. Information finns i god tid tillgängligt digitalt för alla elever och vårdnadshavare. Lektionernas innehåll synliggörs i viss mån digitalt och vid lektionens början informerar samtliga mentor både muntligt och skriftligt. En av mentorerna belyser vikten av anpassade prov och ibland uteslutande av prov. De intervjuade mentorerna lyfter att samverkan på samtliga skolor sker mellan mentor och skolans elevhälsoteam, mellan speciallärare/specialpedagog och mentor, mellan andra pedagoger och mentor, mellan mentor och föräldrar, mellan mentor och elev och ibland



mellan elever. Mer fortbildning kring AST önskas främst av de mentorer som arbetar på skolorna vilka inte ingår i kommunens projekt kring AST.

## **7 Diskussion**

Detta kapitel börjar med metodologiskt reflektion kring metodval, urval, inledande kontakter, genomförande och databearbetning. Därefter sker en diskussion kring studiens resultat och teori under rubrikerna olikhet, anpassning, samverkan och kunskap.

### **7.1 Metoddiskussion**

#### **7.1.1 Metodval**

Studien genomfördes med hjälp av kvalitativ forskningsintervju, ett verktyg för att erhålla kunskap om människors upplevelser och beteenden (Kvale, 1997). Valet av metod har passat bra utifrån mitt syfte, att undersöka hur tre rektorer, en specialpedagog, två speciallärare och tre mentorer resonerar och arbetar kring AST i grundskolan. Att intervjua personal med olika profession har gett en bred kunskap om vilka faktorer som enligt dem har betydelse för inkluderingen av elever med diagnos inom AST.

Intervjuformen jag använt mig av är den Stukát (2005) benämner som halvstrukturerad eller semistrukturerad. Fördelen med att ha använt just denna intervjuform är att den var följsam och samspelet mellan respondent och intervjuare kunde utnyttjas och följdfrågor kunde användas för att få svaren mer utvecklade och fördjupade. Nackdelen med metoden var att den kunde ge intervjuaren ett större utrymme än vad som var tänkt, vilket jag upplevde hända vid intervjuerna. Detta uppmärksammades när inspelningarna lyssnades igenom. Intresset i studien var att ta reda på hur de tre yrkeskategorierna resonerade kring inkludering av elever med diagnos AST inte hur de egentligen gör, då hade också observation varit nödvändig som metod.

#### **7.1.2 Urval**

Trost (2005) poängterar att metoden strategiskt urval är ett hjälpmedel för att få variation bland de intervjuade, vilket i denna studie bidragit till att betydelsefulla teman och uppfattningar kommit fram i resultatet. Att välja professionerna rektor, specialpedagog/speciallärare och mentorer har gett en bredd på empirin utifrån att dessa professioner arbetar på olika nivåer i skolan vilket varit gynnsamt för resultatet. Nio intervjuer i denna studie har varit ett hanterbart antal, där inget bortfall förekom. Enligt Trost (2005) ska man begränsa antalet intervjuer till mellan fyra och åtta stycken, för att materialet ska bli hanterbart. Det som påverkade valet av skolorna var att de var högstadieskolor med geografisk spridning, olika förutsättningar, att det finns elever med diagnos AST i undervisningen och att en av skolorna deltog i kommunens projekt kring AST. Upplevelsen är att det varit ett gynnsamt urval av skolor där både likheter och olikheter påverkat resultatet och gett svar på studiens frågeställningar. I kvalitativa studier finns inte intresset av statistik mening i representativa urval, man överger därmed generaliseringstanken (Stukát, 2005). Valet av kommun grundade sig på det projekt kommunen driver kring elever i grundskolan med diagnos AST vilket har tillfört studien ytterligare information.

#### **7.1.2 Inledande kontakter**

Att i ett inledande skede först ta kontakt med de tre rektorerna var viktigt på grund av att det är rektor som har det övergripande ansvaret för verksamheten och den som kan ge sitt samtycke till att studien genomförs på respektive skola (Skolverket, 2011a). Kontakten med rektorerna togs till en början via telefon, vilket var ett sätt att direkt få svar om möjlighet

fanns att göra studien vid respektive skola. Via mail skickades sedan ett missivbrev med information om studien till de tre rektorerna. Därefter kontaktades övriga sex respondenter också via mail och, eller telefon samt att ett missivbrev skickades även till dessa personer. Att få kontakt med respondenterna gick bra men det var svårare att hitta tider för intervjuerna, främst gällde detta mentorerna, speciallärarna och specialpedagogen. Som orsak gav de att det de nationella proven pågick, vilket tog mycket av deras tid. Samtliga tillfrågade var positiva till att delta i intervjun och samtliga var hjälpsamma att hitta tider för intervjun. Om respondenterna inte varit positiva till att delta hade just vårterminen i de äldre årskurserna varit en svår tid att genomföra studien i på grund av de nationella proven.

### **7.1.3 Genomförande**

Vid intervjuerna användes en intervjuguide vilket Stukát (2005) anser är en god hjälp då ett antal huvudfrågor ska ställas likadant och följas upp på ett individualiserat sätt. Intervjuguiden var ett hjälpsamt redskap att utgå ifrån vid intervjuerna. Alla respondenter fick samma huvudfrågor och ibland krävdes en viss omformulering av frågorna för att förtydliga dem. "Intervjuaren kan formulera frågorna på ett sätt som hon anser vara lättast att förstå för den intervjuade" (Stukát, 2005, s. 39). I intervjuerna fick jag ta del av väl beskrivna svar och reflektioner från respondenterna.

I missivbrevet saknades både information om önskan att spela in intervjuerna och en beskrivning av vilka diagnoser som enligt Socialstyrelsen (2010) ingår under begreppet AST. Vid den första intervjun framkom att den intervjuade saknade kunskap om vilka dessa diagnoser är. En känsla av att detta kunde gälla för samtliga respondenter infann sig. Det var också vid den första intervjun som bristen på information om önskan av inspelning uppmärksammades. Detta åtgärdades genom att initialt vid de återstående intervjuerna informera om vilka diagnoser som ingår under begreppet AST och om önskan att få spela in intervjuerna. Endast vid ett tillfälle var respondenten tveksam till inspelning av intervjun, men med hjälp av ett förtydligande av Vetenskapsrådet (2002) etiska principer, tilläts inspelning. Inspelningarna skedde på en Ipad med hjälp appen Audio Note, vilken var mycket enkel att använda vid inspelning. Det fanns möjlighet att göra anteckningar direkt på Ipad under inspelningen vilket underlättade när resultatet skulle analyseras. Ljudet vid uppspelning var tydligt vilket också underlättade när det var dags för bearbetning av intervjuerna. Trost (2005) menar att inspelning av intervjun ger flera möjligheter att göra materialet tillgängligt för bearbetning. En möjlighet han lyfter med inspelning, är att det är möjligt att lyssna på inspelningen både en eller flera gånger.

### **7.1.4 Databearbetning**

Analysarbetet av empirin startades vid själva intervjutillfället, och redan där väcktes en hel del tankar och idéer hos mig om hur detta material skulle kunna bearbetas. En till två dagar efter varje intervjutillfälle lyssnade jag på respektive intervju igen för att fortsätta analysarbetet. Att avvakta ett par dagar innan analysarbetet fortsatte var bra för att få en viss distans till empirin. Därefter lyssnades intervjuerna igenom ytterligare en gång, då särskilt relevanta och intressanta delar skrev ner. Valet att inte transkribera intervjuerna kändes rätt, då antalet respondenter var nio stycken, detta hade medfört många timmars mer arbete. Att allt analysarbete görs under eller i direkt anslutning till intervjuerna är inte att rekommendera, en viss distans till empirin kan behövas för att kunna analysera den på ett rimligt sätt. Goda idéer för analysarbetet kan dyka upp vid själva intervjutillfället vilket då bör noteras och antecknas (Trost, 2005). I denna studie kunde anteckningar enkelt göras med hjälp av appen Audio Note som användes för inspelning av intervjuerna. Inspelning av intervjuerna har stärkt

studiens reliabilitet genom att all information finns med, till skillnad om manuella anteckningar gjorts, då hade risken ökat för att viktig information hade missats.

## 7.2 Resultatdiskussion

I kommande avsnitt grundar sig diskussionen på syftet i studien, där teori och resultat diskuteras. Dessa knyts samman under de fyra teman som utkristalliserade sig vid bearbetningen av empirin.

### 7.2.1 Olikhet

I våra styrdokument finns få skrivningar om hur skolans miljö ska utformas för att passa alla elever och att olikheter ska ses som en tillgång i inkluderingsarbetet (Göransson & Nilholm, 2013, Jordan, 2008). Utifrån de intervjuer som gjorts i denna studie framkommer att de intervjuade yrkesgrupperna anser att olikheter är gynnsamt för ett inkluderande arbete samt att olikheter tycks medföra en tolerant atmosfär för alla elever i klasserna, oberoende av diagnos. Annan etnisk bakgrund, elevers boendeform, föräldrars inkomst, mångfalden av olika diagnoser är några av de olikheter som lyfts fram i studien. I studiens resultat framträder flera sätt att hantera olikheter. På en av skolorna finns få olikheter, vilket tycks medföra att det är svårt för elever att avvika från en rådande norm, när de flesta är på ett visst sätt. På en annan av skolorna i studien finns särskolan integrerad. Där framkommer tankar hos en av respondenterna, att detta kanske medför en högre tolerans hos eleverna kring att vara ”annorlunda”. Enligt Salamancadeklarationen (2/2006) skall undervisning av elever i behov av särskilt stöd bygga på en pedagogik som kan komma alla barn tillgodo. Pedagogiken skall utgå från att alla skillnader människor emellan är normala. En av de intervjuade menar att istället för att utgå från en norm och se allt annat som avvikande bör man utgå ifrån att avvikelserna redan finns där och lägga upp undervisningen på ett sätt där alla elever tänks in redan i grundplaneringen. Lärare som undervisar på ett sätt som uppmuntrar till olikhet påverkar hur barn/elever kommer att klara av sin skolgång utan att i någon större utsträckning behöva specialinsatser (Jordan, 2008). I studien talar respondenterna inte så mycket om specialinsatser utan mer om generella anpassningar som kommer alla del.

De olika specialpedagogiska perspektiven blir mest synliga under temat olikhet. En av de intervjuade från den skola som präglas av att det finns få olikheter, menar att flera pedagoger på skolan har en plan på vad eleverna ska göra och hur, sen ska eleverna passa in i planen. Här tycks ett kategoriskt perspektiv råda bland vissa av pedagogerna. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att det kategoriska perspektivet karaktäriseras av att elever sorteras utifrån ett normalitetstänkande. På de andra två skolorna verkar ett relationellt perspektiv råda bland pedagogerna där olikheterna enligt de intervjuade påverkar pedagogerna att tänka brett och se möjligheter i att anpassa miljön utifrån de olikheter som råder. Enligt (Skolverket, 2011b) visar analyser av åtgärdsprogram och elevvårdsamtal att skolor har ett synsätt som ofta lägger orsaken till problem hos eleven likt det perspektiv som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) identifierar som ett kategoriskt perspektiv och likt det Nilholm benämner med ett kompensatoriskt perspektiv. I denna studie tycks detta perspektiv till viss del vara rådande på en av de tre skolorna.

Socialstyrelsen (2010) tar upp sju olika diagnoser inom paraply begreppet AST samt fyra särskilda problemområden. Detta borde betyda att det finns en mängd olikheter mellan elever med diagnos AST och att behoven ser mycket olika ut. I studien tar respondenterna upp olikheter mellan elever med diagnos AST och att de inte kände till att det fanns så många olika diagnoser inom AST. Denna studie är för liten för att få veta om det är vanligt förekommande överlag i våra skolor, att personal inte har kunskap om diagnoserna inom

begreppet AST. En central idé i den studie Hellberg (2009) gjort, är just eleverna med diagnos AST och deras olikhet och skilda behov.

### 7.2.2 Anpassning

I den sociokulturella teorin förstås insikter och färdigheter vi utvecklar, i relation till hur omvärlden fungerar. När ett samhälle når en tillräcklig grad av komplexitet blir det nödvändigt att människor är villiga att lära och utvecklas större delen av livet. Den traditionella klassrumssituationen i vilken alla möter samma lektion blir inte längre lika framgångsrikt som den kanske var i samhällen där individer var mer homogena i både erfarenheter och referensramar (Säljö, 2005). I studien framkommer det, att en flexibilitet finns hos respondenterna i hur de tänker kring anpassning av elevernas skolsituation. Ett exempel på flexibilitet är inställningen som några av respondenterna lyfter fram då det gäller prov. Det kan vara att låta eleverna ha muntliga prov, individuellt anpassade prov med förlängd provtid eller att helt och hållet ta bort provsituationen. Att ha en formativ bedömning där läraren bedömer eleven under all lektionstid tycks vara gynnsamt för alla elever och inte minst för eleverna med diagnos AST. Att personal i skolan har börjat reflektera över provsituation i skolan är glädjande, och förhoppningsvis kommer fler och fler elever i framtiden få möjligheter att mötas av en ökad flexibilitet i undervisningen. Jordan (2008) anser att just flexibilitet, är av vikt vid ett effektivt inkluderande pedagogiskt system.

Begreppet inkludering förekommer i internationella konventioner som Sverige anslutit sig till, såsom FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar dock förekommer inte begreppet i de Svenska styrdokument. Då det gäller inkludering i skolan måste skolan göras om för att passa alla (Göransson & Nilholm, 2013). Inkludering innebär en process där skolans organisation och arbetet i klassen anpassas till den variation av elever som finns i skolans vardag. En inkluderande undervisning innebär att skapa möjligheter för lärande och utveckling för hela gruppen, med anpassningar som främst ger de elever med störst behov av stöd, möjlighet att utvecklas (Falkmer, 2009). I denna studie har ett fokus varit, att undersöka hur rektorer, specialpedagog/speciallärare resonerar kring inkludering av elever med diagnos AST i grundskolan. För att anpassa både undervisning och skolmiljön beskriver de intervjuade rektorerna vikten av tydlig struktur, förberedelse, information, goda relationer, anpassning vid prov och information vid schemabrytande aktiviteter. Utifrån att rektor har ett övergripande ansvar, Skolverket (2011a) är dennes inställning viktig i resonemanget då det gäller anpassad undervisning med ett inkluderingsarbete. Ovanstående anpassningar lyfts också fram av specialpedagog, speciallärarna och mentorerna. De intervjuade mentorerna uttrycker vidare att anpassningar som är bra för elever med diagnos AST, är bra för hela gruppen, likt det Falkmer (2009) uttrycker. Speciallärarna och specialpedagogen belyser också att flera lärare numera skriver på tavlan i klassrummet vilken tid lektionen börjar och slutar, samt vad den ska innehålla. Detta tycks vara en anpassning som inte bara underlättar för eleverna med diagnos AST, utan för alla elever.

Specialpedagogen på en av skolorna menar att det bland flertalet av pedagogerna på skolan inte finns någon särskild tanke, om att eleverna med diagnos AST behöver informeras vid schemabrytande aktiviteter och inte heller om det kommer en vikarie. Utifrån denna beskrivning tillgodoses inte elevernas olika behov av anpassning. Falkmer (2013) belyser att vi inte lyckas särskilt bra med att anpassa skolmiljön så att elever med diagnos AST blir delaktiga. I många fall känner dessa elever sig osäkra i det sociala samspelet med kamrater. Förutsättningar för delaktighet skapas genom kunskap om AST och en vilja hos skolpersonal att förändra. Positivt är, att det i denna studie framkommer att samtliga tre skolor arbetar i ”hemklassrum” vilket enligt Hellberg (2009) är av stor betydelse för anpassning av studiemiljön. Då slipper eleverna onödiga förflyttningar och det blir lättare för dem att ha

kontroll på sitt skolmaterial. Det blir också lättare för eleverna att ha bestämda platser i klassrummet. Mentorerna bestämmer elevernas placering, detta för att skapa så god arbetssituation som möjligt, för alla elever.

Enligt Jordan (2008) går utvecklingen i samhället från att ha varit mycket specialiserande och starkt segregering till en mer inkluderande utveckling, då det gäller personer med diagnos inom AST. Detta kan jämföras med vår nuvarande Skollag (SFS 2010:800) där det framgår att elever med diagnos inom AST ska läsa enligt grundskolans läroplan, om de inte också har en utvecklingsstörning. En av respondenterna menar att antalet elever med diagnos AST tycks öka vilket kan ha att göra med ovanstående. Utifrån detta antas också behovet öka, av att förändra undervisningen i skolan.

En påtvingad integrering utan förståelse eller anpassning av systemet kan innebära en större isolering för individen än tidigare. Ett effektivt inkluderande system behöver vara flexibelt, där man inte helt litar på fastställda läroplaner och undervisningsmetoder, även om dessa kan vara en bra vägledning (Jordan, 2008). En av de intervjuade rektorerna påpekar vikten av att personalen på skolan görs uppmärksam på att de förväntas ha god kunskap om skolans styrdokument och att de är väl uppdaterade på skolans likabehandlingsplan, detta för att bland annat lyckas med inkluderingsarbetet. Detta strider till viss del med vad Jordan (2008) menar, att man inte helt ska lita på fastställda läroplaner.

### **7.2.3 Samverkan**

”Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Skolverket, 2011a, s. 14). På samtliga tre skolor i studien, sker en tvärprofessionell samverkan genom arbetet i elevhälsoteamen där just elever i behov av särskilt stöd lyfts. Respondenterna på de tre skolorna lyfter fram att elevhälsoteamen numera regelbundet träffar arbetslagen för att tvärprofessionellt samverka kring elevhälsoarbetet, vilket tycks uppfattas positivt av samtliga intervjuade. I studien framkom att samverkan sker på många håll i de tre skolorna. Det sker mellan pedagoger, mellan pedagoger och speciallärare/specialpedagog, mellan rektor och special-lärare/specialpedagog, mellan pedagoger och vårdnadshavare, mellan pedagoger och elever och mellan elever.

Då det gäller samverkan mellan elever är det endast en rektor som påpekar att detta kan utvecklas. I dagsläget nyttjas inte detta samarbete i någon större utsträckning på dennes skola. På skolorna där det finns en bredd av olikheter tycks samarbetet mellan eleverna vara mest utbrett. På en av skolorna uttrycker en av respondenterna att denne tidigare varit för, självständigt arbete bland eleverna, vilket denne nu omvärderat. Argument för detta är att ”eleverna lär sig så mycket av varandra”. Flera av respondenterna belyser både vikten och svårigheten av samverkan mellan eleverna med AST och övriga elever. Centralt i lärandet enligt Alexandersson (2009) är just samspelet mellan eleverna och att lärarna lär känna eleverna. Respondenterna menar att goda relationer med vårdnadshavare påverkar möjligheten att lära känna eleverna. Alexandersson (2009) betonar att det är av stor betydelse att lärarna är väl insatta i elevernas sociala situation och att de sociala målen uppfattas lika betydelsefulla som kunskapsmålen. Social gemenskap och kunskapsutveckling är väl sammanflätade i skolvardagen, inte minst för elever i behov av särskilt stöd. Assarson (2007) däremot visar i sin studie att lärare har svårt att förena kunskapsmässiga och sociala aspekter av undervisningen.

Fokus i ett sociokulturellt perspektiv är samspelet mellan individ och kollektiv (Säljö, 2005). Strandberg (2006) och Säljö (2000) menar att grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv är

att det genom kommunikation skapas sociala resurser, vilka sedan förs vidare genom kommunikation. Jordan (2008) anser att undervisningsstrategier i skolan enligt tradition bygger på att lärande sker i ett kommunikativt sammanhang och att socialt samspel ofta lärs intuitivt i vardagliga samspel i och utanför klassrummet. Flera av respondenterna upplever en svårighet i att få med eleverna med diagnos AST i socialiseringsprocessen. Detta kan förstås utifrån att, ett av kärnproblemen vid AST är nedsatt förmåga till ett ömsesidigt socialt samspel, vilket gäller på alla nivåer och i alla åldrar (Socialstyrelsen, 2010).

I studien framkommer, att på en av skolorna är specialläraren anställd som resursperson i en klass där flera elever med AST är placerade. I speciallärarens uppdrag ingår bland annat att vara mentor för eleverna med diagnosen AST, vilket troligtvis har medfört att relationen med dessa elever och deras vårdnadshavare har stärkts genom regelbundna samtal och regelbunden kommunikation via mail. En nära och tät kommunikation med eleverna och deras vårdnadshavare tycks gynna elevernas utveckling och lärande. Specialläraren är alltid med i och utanför klassrummet för att stötta eleverna både i undervisningen och i det sociala samspelet. Falkmer (2009) menar att skolan är en komplicerad miljö som gör lärandet svårt för elever med diagnos AST, eftersom AST ofta innebär en nedsatt förmåga till socialt samspel och kommunikation.

I intervjuerna framkommer att skolorna samverkar med instanser utanför skolan såsom Barn och ungdomspsykiatri, Habiliteringen, kommunens stödenhet och kommunens projekt gällande AST. En av respondenterna lyfter fram vikten av samverkan med studie och yrkesvägledare i kommunen, vilket tycks vara viktigt för att blicka framåt då det gäller elevernas gymnasiestudier. Förvånande är att det enbart är en respondent som lyfter detta, särskilt då studien vänder sig till skolor som har elever i de högre årskurserna. Alexandersson (2009) betonar att för elever i behov av särskilda utbildningsinsatser är samverkan med vårdnadshavare och mellan olika professionella grupper både inom och utanför skolan av stor vikt.

#### **7.2.4 Kunskap**

Skolverket (2011b) belyser att pedagoger som undervisar elever i behov av särskilt stöd, får ibland handledning av specialpedagog. Samtliga intervjuade mentorer i studien belyser att de fått sin kunskap om diagnosen AST genom skolornas specialpedagog/speciallärare. Mentorerna menar också att de fått kunskap från litteratur, föreläsningar, elevs åtgärdsprogram och från vårdnadshavare. Mentor på den skola som ingår i kommunens projekt kring AST, menar att denne främst fått sin kunskap genom handledning och föreläsningar från projektet, vilket också specialläraren på skolan också betonar. Rektor på skolan lyfter vinsten av att skolans personal får stöd genom projektet likt det speciallärare och mentor uttrycker. Denne nämner också ett stödmaterial från projektet som delats ut till samtliga lärare på skolan. Att personalen får så mycket information kring AST betyder inte enligt rektorn att personalen omsätter kunskapen i praktiken. Falkmer (2013) Harrow och Dunlop (2001) betonar att kunskap om AST och en vilja hos personalen att förändra, är nyckeln till att lyckas skapa en skolmiljö där elever med diagnos AST känner sig delaktiga. Att olika professioner på skolan får ta del av den kunskap om AST som projektet förmedlar, antas var gynnsamt för elevhälsoarbetet på skolan.

På en av skolorna uttrycker samtliga respondenter en önskan om mer kunskap kring AST, den kunskap som idag finns, upplevs inte vara tillräcklig. Specialläraren på skolan menar att ibland behöver samtliga personalgrupper på skolan information och kunskap om både enskilda elevs behov och en mer generell kunskap kring AST för att på bästa sätt möta elever med diagnos AST. Denne betonar också vikten av en samverkan med vårdnadshavare

och deras medgivande för att lyfta enskilda elever. Rektorn på skolan menar att samarbetet med kommunens stödenhet och Barn och ungdomspsykiatri har gett skolans personal kunskap om diagnosen AST. Alexandersson (2009) menar att samverkan både med föräldrar och professionella grupper utanför skolan är av stor vikt för att utveckla en verksamhet med god måluppfyllelse.

En av rektorerna uttrycker att kunskap om hur man möter elever med diagnos AST och andra elever i behov av särskilt stöd inte är helt lätt, framför allt inte då klasserna är stora, ca 30 elever. Denne menar att det krävs kunskap hos pedagogerna för att möta dessa elever, samtidigt anser denne, att förmågan hos pedagogerna att ta till sig sådan kunskap varierar, likt det Falkmer (2013) Harrow och Dunlop (2001) betonar. En betoning görs av rektorn, att det i skolans elevhälsoteam finns en god kompetens kring elever i behov av särskilt stöd, elever med diagnos AST och att denna kunskap ska kunna få över spridning till arbetslagen. Mentorn på denna skola ser ingen anledning till information om enskilda elever med diagnos AST, denne tycks ha en känsla av att dessa elever då skulle pekats ut som annorlunda. Enligt Socialstyrelsen (2010) är AST en följd av medfödda eller tidigt uppkomna avvikelser i centrala nervsystemet vilket medför en nedsatt eller annorlunda funktion inom några av hjärnans kognitiva funktioner. Utifrån detta kan man fundera på om information kring den enskilda elevens diagnos/behov är gynnsamt eller inte och till vilka på skolan en sådan så information i så fall ska ges. Specialpedagogen på skolan lyfter fram att hon ska föreläsa för skolans pedagoger om vikten av anpassningar och struktur i undervisningen av elever med diagnos AST. Att specialpedagog/speciallärare har specialkunskaper inom området blir här tydligt.

Det förekommer empirisk forskning inom specialpedagogikens kunskapsområden. Framförallt gäller denna forskning elever i behov av särskilt stöd i skolan. Forskningen ger en mängd bidrag till teoribildningar inom det specialpedagogiska fältet i form av kontextuella teorier. Dessa hjälper oss att förstå olika angränsande problemfält inom specialpedagogiken som t.ex. kan vara just kunskapsområden inom AST (Ahlberg, 2009). Då det gäller respondenterna i denna studie tycks de ta del av forskning både genom föreläsningar och genom litteratur kring AST.

I Jordans artikel (2008) diskuteras vilken påverkan utbildning har för personer med diagnos AST. Det enda sättet enligt författaren är utbildning där medborgare undervisas för att utveckla förståelse, kunskap och färdigheter vilket utgör inkörsporten för socialintegrering. Kunskaper och undervisning i skolan förmedlas till stor del verbalt. Undervisningsstrategierna bygger enligt tradition på att lärande sker i ett kommunikativt sammanhang. Utifrån beskrivning av diagnosen AST kan personer med diagnos AST ha svårigheter just inom både verbal och icke verbal kommunikation och social interaktion (Fägerblad, 2011). Att personal i skolan har kunskap om detta tycks vara viktigt för dessa elevers utbildning. Fägerblad (2011) menar vidare att elever med diagnos AST ofta har en ojämn utvecklingsprofil. Eleven kan ha mycket goda förmågor inom vissa områden och vara i behov av stöd i andra. En av rektorerna lyfter fram vikten av att ställa rimliga krav, våga backa undan när det behövs och se till att eleverna inte görs hjälplösa genom att ständigt bli ”skuggade” av personal. I kartläggningen är det viktigt att elevernas styrkor och förmågor synliggörs för att eleven ska ges möjlighet att utvecklas (Fägerblad, 2011). När denne rektor också betonar vikten av en balans i nivån på förväntningar på eleverna, tycks detta vara gynnsamt för att öka möjligheten till utveckling.

### **7.3 Specialpedagogiska implikationer**

I den litteratur jag har tagit del av, framgår att arbetet kring elever med diagnoser inom AST kan vara komplex och omfattande. Det kan finnas inbyggda svårigheter i systemet, t.ex. att

lärare byts, klasser omorganiseras, vikarier, skollag och läroplaner som byts ut. Falkmer (2009) menar att eftersom diagnosen AST innebär nedsatt förmåga till socialt samspel och kommunikation blir skolan en komplicerad miljö som gör lärandet svårt för dessa elever. Hos respondenterna i studien framkommer liknande beskrivningar vilket också är min erfarenhet från min egen praktik. Det framgår av studien, att kunskap om diagnosen AST saknas på skolorna och att utbildning inom området efterfrågas. Ett sätt att komma åt detta kan vara en ökad samverkan mellan olika professioner både i skolan och utanför skolan. Sådana exempel framkommer också i studien. Även Alexandersson (2009) lyfter fram vikten av särskilda utbildningsinsatser där samverkan sker med vårdnadshavare, mellan olika professionella grupper både inom och utanför skolan. Ett av de specialpedagogiska perspektiv som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och Rosenqvist (2007) redogör för, är det relationella perspektivet, i vilket man utgår från elever *i* svårigheter och inte elever *med* svårigheter. Fokus här är samspelet mellan individ och omgivning. Enligt Rosenqvist (2007) verkar allt fler forskningsobjekt inom specialpedagogik ansluta sig till relationella perspektivet beträffande synen på svårigheter i skolan. Att respondenterna i studien tänker brett och ser möjligheter i att anpassa miljön utifrån de olikheter som råder, tycks påverka det inkluderande arbetet. I studien har det framkommit att stödet från kommunens projekt i form av handledning, föreläsningar och stödmaterial har varit gynnsamt då det gäller arbetet med elever som har fått diagnosen AST. Denna studie kan ha betydelse för att fler kommunala projekt startas kring diagnosen AST, i syfte att höja kompetensen hos personal i grundskolan.

#### **7.4 Förslag till vidare forskning**

Studien är baserad på resultat från olika professioner inom grundskolan, hur de resonerar kring arbetet med elever som fått diagnosen AST. Det framkommer både i litteraturen Alexandersson (2009) och i denna studie, att samverkan mellan elever är gynnsamt både för elevernas sociala utveckling och för deras kunskapsmässiga utveckling. Att elever får möjlighet att använda sin kunskap genom att hjälpa andra elever och också få hjälp av andra elever, är något som skulle kunna utvecklas inom grundskolan. Utifrån egen erfarenhet har exempel varit synliga där elever haft svårt att ta emot hjälp av läraren men gärna tagit emot hjälp av andra elever. I en kommande studie skulle detta fokus kunna göra sig gällande, då med både ett personalperspektiv och ett elevperspektiv.



## Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioners and theorising in the special needs field. I C. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s.7-20). London and New York: Routledge.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö högskola.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderade verksamhet*. ISBN 978-91-28-00291-2 (pdf). Stockholm: Specialpedagogiska myndigheten. Hämtad 2014-02-28 från [www.spsm.se](http://www.spsm.se).
- Bengtsson, J (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning, I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s.9-58, 2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Byström, J. (1998) *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dyson, A. (2006, mars, 17). *Changes in special education theory from an English perspective*. "Inclusive education in Europe: A model for Switzerland?", Paper presenterat vid konferensen i Zurich, Switzerland.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Liber.
- Falkmer, M. (2009) Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan. I Skolverkets rapport 334, *Skolan och Aspergers syndrom Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Stockholm: Fritzes.
- Falkmer, M. (2013). *From Eye to us: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Jönköping: School of Education and Communication.
- Göransson, K & Nilholm, C (2009) Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige, 14*(2), 136-132.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Harrower, J.K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms a review of effective strategies. *Behavior Modification, 25*(5), 762-784. University of South Florida.  
<https://depts.washington.edu/pdacent/Publications/Dunlap/Dunlap1.pdf>.

- Hellberg, K. (2009) Elever på ett individuellt anpassat gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter. I Skolverkets rapport 334, *Skolan och Aspergers syndrom Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Stockholm: Fritzes.
- Jordan, R. (2008). *Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education*. British Journal of Special Education, 35 (1).
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Reflektioner på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Prop. 2001/02:14. *Hälsa, lärande och trygghet*. Hämtad 2014-04-03 från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/16/50/fc22b914.pdf>.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-47). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Salamancadeklarationen och Salamanca + 10 (2006). Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2011). *Mottagandet i särskolan under lupp*. Dnr 40-2011:348. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2012). *Inte enligt mallen, om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Dnr 40-2011:1445. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2009). *Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Rapport 2009:334. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Socialdepartementet. (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Ds 2008:23. Stockholm: Socialdepartementet.
- Socialstyrelsen, (2010). *Barn som tänker annorlunda. Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Västerås: Edita Västra Aros.

- SOU 2011:8. *Den framtida gymnasiesärskolan - en likvärdig bedömning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Finland: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Göteborg: Erlanders.
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidolos

# Bilaga 1

## Missivbrev

Hej!

Jag läser min sista termin till specialpedagog på Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Jag ska nu börja skriva på mitt examensarbete i specialpedagogik. Mitt ämne är, hinder och möjligheter för elever i skolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd, vilket förkortas AST.

Syftet med undersökningen är att få en ökad kunskap och insikt kring hur specialpedagoger/speciallärare och arbetslag tänker kring möjligheter och hinder i arbetet med elever i grundskolan som har en diagnos inom AST.

I undersökningen kommer jag att utgå från litteraturstudier av rapporter från skolverket, skolinspektionen, tidigare studier och forskning inom området. Jag kommer att intervjua rektorer, specialpedagoger/speciallärare, lärare/arbetslag. Jag önskar få ca 90 min för intervjun.

Medverkan i intervjun är frivillig. I redovisningen av samtalen kommer inga enskilda personers uppfattningar att kunna urskiljas eller skolor; studien kommer att fokusera på olika yrkesgruppers uppfattningar kring ämnet.

Om du har frågor eller tankar som du vill delge mig, kontakta mig för information.

Med vänliga hälsningar

Marie-Louise "Lollo" Hörnqvist Sunnelius

Mobil: 073 xxx xx xx

[marie-louise.hornqvist@xxxxxx](mailto:marie-louise.hornqvist@xxxxxx)

## Bilaga 2

### Intervjuguide

- 1 Hur förberedda känner ni er för att ta emot elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd (AST)?
- 2 Vilka möjligheter ser ni i att arbeta med elever i klassen med diagnos inom AST?
- 3 Vilka hinder ser ni?
- 4 Vilka möjligheter och hinder ser du/ni på skolan då det gäller att anpassa lärandemiljön för elever med diagnos inom AST?
- 5 Hur tänker du/ni kring anpassningar och insatser då det gäller förhållningssätt och bemötande mellan personal och elever och mellan elever, hur gör ni?
- 6 Hur arbetar ni med anpassningar i den fysiska miljön, (möblering, placering och gruppindelning mm)?
- 7 Hur ger ni eleverna med AST förståelse kring det som händer i skolan gällande undervisning och andra aktiviteter?
- 8 På vilket sätt arbetar ni med eleverna som stöd för varandra?
- 9 På vilket sätt arbetar ni med kompensatoriska hjälpmedel för eleverna med AST?
- 10 Hur utnyttjar ni den tvärprofessionella kompetensen som finns på skolan för att öka kunskapen och förståelsen kring elever med AST?
- 11 På vilket sätt har ni skaffat er kunskaper om hur man kan arbeta kring elever med AST för att tillgodose deras behov?
- 12 Vilken sorts förutsättningar saknar ni/skulle vara önskvärda för att på bästa möjliga sätt arbeta med elever med AST?