



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR SOCIALT ARBETE

PÅ VEMS VILLKOR?

Inkludering av
elever med AST
i grundskolan

SQ 4562, Vetenskapligt arbete i socialt arbete, 15 hp
Kandidatnivå
Termin 6, VT 2015
Författare: Johan Paakki
Handledare: Inger Kjellberg

Abstract

Titel På vems villkor? - Inkludering av elever med AST i grundskolan.

Författare Johan Paakki

Nyckelord AST, autism, inkludering, grundskola

Denna undersökning handlar om inkludering av elever med AST i grundskolan. Syftet med studien är att jämföra den beskrivning som Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen ger av begreppet inkludering, vad de anser behövas för att elever med AST ska kunna inkluderas i grundskolan samt hur de skildrar att denna grupp har det i grundskolan idag. Utifrån detta syfte har tre forskningsfrågor formats.

Detta är en kvalitativ undersökning som utgått från ett induktivt förhållningssätt. Det är i första hand en litteraturstudie, som studerat och jämfört dokument från Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen. Även två intervjuer med företrädare för ovan nämnda parter gjordes. Analysen genomfördes under inflytande av idé- och ideologianalys.

Studien visar att Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen definierar begreppet inkludering på skilda sätt, där de förra anser att individen bör få utrymme att bestämma över sin egen situation medan de senare anser att samma inkluderande ideal bör omfatta alla. Gällande synen på vad som krävs för att elever med AST ska kunna inkluderas i grundskolan är samstämmigheten dock hög, nämligen specifik kunskap, individuella anpassningar, strukturerad miljö utefter de behov som finns, inkluderande attityder samt att resursfrågan inte får påverka det stöd som tilldelas eleven. Även gällande hur situationen ser ut för elever med AST i grundskolan idag framkommer stor överensstämmelse mellan parternas syn, där de bägge i mycket beskriver en motsatt bild mot vad de anser vara önskvärd.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Frågeställning	6
1.3 Bakgrund	6
1.3.1 Diagnosen AST	6
1.3.2 AST i skolan	7
1.3.3 Inkludering i skolan	7
2 TIDIGARE FORSKNING	9
2.1 Ett inkluderande ideal	9
2.2 Inkludering av elever med AST	9
2.3 Åtgärdsprogram	10
3 TEORETISKA RAMAR	11
3.1 Begreppet inkludering	11
3.1.1 Begreppsförvirring	11
3.1.2 Definition	11
3.1.3 Modeller	11
3.1.4 Hinder	13
3.2 Teorier om alternativa läroplaner	13
3.2.1 Goodlads läroplansteori	13
3.2.2 Den dolda läroplanen	14
4 METOD	15
4.1 Metodologisk ansats	15
4.2 Urval	15
4.3 Material	16
4.4 Intervjuer	17
4.5 Analyismetod	17
4.5.1 Idé och ideologianalys	17
4.5.2 Undersökningens dimensioner	18
4.6 Reflektion över arbetsprocessen	19
4.6.1 Arbetsfördelning	19
4.6.2 Förförståelse	20
4.7 Tillförlitlighet	20
4.7.1 Metodreflektion	21
4.7.2 Studiens styrkor och svagheter	23
4.8 Etiska överväganden	23
5 RESULTAT OCH ANALYS	24
5.1 Begreppet inkludering	24
5.1.1 Inkludering	25
5.1.2 Ideal	25
5.1.3 Beslut	25
5.1.4 Prioritering	26
5.1.5 Grundinställning	26
5.1.6 Diskussion	27

5.2 Inkludering i teorin	28
5.2.1 Kunskap	28
5.2.2 Anpassning	29
5.2.3 Miljö	29
5.2.4 Attityder och Värderingar	30
5.2.5 Resurser	30
5.2.6 Diskussion	31
5.3 Inkludering i praktiken	31
5.3.1 Kunskap	31
5.3.2 Anpassning	32
5.3.3 Miljö	32
5.3.4 Attityder och Värderingar	33
5.3.5 Resurser	33
5.3.6 Diskussion	34
6 SLUTDISKUSSION	36
7 REFERENSLISTA	37

1 INLEDNING

År 2010 antogs en ny skollag (SFS 2010:800) där idealet om ett inkluderande förhållningssätt framkommer tydligare än i den föregående skollagen. För elever inom autismspekrumtillstånd (AST) innebar 2010 års skollag den förändringen att de, om de inte samtidigt har en intellektuell funktionsnedsättning, inte längre har rätt att studera enligt särskolans kursplan (SFS 2010:800, 11 kap. 2 §). Barn med AST ska numera alltså inkluderas fullt ut i grundskolan.

Vetskapen om denna förändring fick mig att börja fundera över hur dessa barn har det i den svenska skolan. Och vad innebär det egentligen att ha en diagnos inom AST? Enligt Wing (2012) finns tre sammanbindande symptom för alla med AST, nämligen funktionsnedsättningar gällande social interaktion, kommunikation och förmåga att fantisera. Hur har det då fungerat för denna elevgrupp i grundskolan? Inte tillfredsställande enligt undersökningar från Skolinspektionen (2012) och Skolverket (2009). Dessa rapporter visar på stora brister i kunskap om AST i skolorna. Skolverket (2009) menar att det råder stor variation i hur stödet utformas. Skolinspektionen (2012) pekar på att det sällan genomförs fullgoda utredningar för att ta reda på barnens behov, vilket gör att de insatser som sätts in inte grundar sig på elevens behov utan på generaliserade föreställningar. Autism- och Aspergerförbundets egna undersökning (2013a) visar också på betydande brister. Enligt denna kartläggning når barn med AST skolans kunskapsmål i mycket lägre utsträckning än andra elever. En tredjedel av eleverna med diagnos inom AST hade även varit hemma från skolan under en kortare eller längre period på grund av situationen i skolan (ibid).

Vad handlar egentligen inkludering om i detta sammanhang? Det är ett begrepp som ofta används då det talas om hur grundskolan ska kunna ta emot elever med olika typer av funktionsnedsättningar (Nilholm & Göransson, 2013). Skolverket (2005: 66) har tagit ställning för att ”all verksamhet i grunden ska utgå från ett inkluderande synsätt”. Inkludering som begrepp används dock inte alls i något av grundskolans styrdokument. Det tycks också råda en stor begreppsförvirring där olika personer använder samma ord för att beskriva olika saker (Karlsudd, 2011). För att det ska vara konstruktivt att diskutera inkludering anser jag därför att det krävs en förståelse för olika definitioner av begreppet samt vad det betyder för dem som använder sig av det.

Koppling till socialt arbete

Enligt Autism- och Aspergerförbundet (2009) är det för mycket fokus på kunskapsmål i dagens skola och menar att för elever med AST är socialt lärande av lika stor betydelse, särskilt som dessa många gånger inte når de sociala målen. Elever med diagnos inom AST har ofta behov av särskilt stöd för att kunna tillgodogöra sig studier i grundskolan. Autism- och Aspergerförbundet menar att elevhälsan har en viktig roll vad gäller att upptäcka hinder i elevers utveckling (ibid). I skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 8 §) beskrivs att om en elev är i behov av särskilt stöd ska en utredning göras i samråd med elevhälsan. Till elevhälsan hör skolkuratoren, som har sin huvudsakliga grund inom socialt arbete. Jag menar att en kurator bör ha en framträdande roll i en utredning angående behov av särskilt stöd. Enligt Bernler och Johnsson (2001) handlar psykosocialt arbete om att kunna begripliggöra helheten samt visa upp hur de olika delarna påverkar varandra och är beroende av varandra. Jag tror att utredningar som inte präglas av ett helhetstänkande kan leda till att fokus i för hög grad hamnar på antingen det ena eller andra, vilket gör att viktiga faktorer kanske utelämnas.

Under arbetets inledande skede sökte jag efter C-uppsatser, med koppling till elever med AST och deras skolgång, för att få inspiration. Av de jag fann var de allra flesta skrivna utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Vid sidan av detta har jag även tagit del av några stycken som haft en psykologisk grund. Dock har jag inte hittat någon uppsats i ämnet som sprungits ur en institution för socialt arbete. Detta anser jag vara en brist. Min ansats i denna uppsats är att ta ett helhetsgrepp om

problematiken, och väva samman olika faktorer till en hanterbar helhet.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att få ökad förståelse för inkludering av elever med AST i grundskolan. Undersökningen utgörs av en jämförelse mellan Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen, där grunden ligger i de bägge parternas beskrivningar av begreppet inkludering, hur inkludering av elever med med AST i grundskolan idealt bör fungera samt hur de skildrar att den faktiska situationen ser ut för närvarande. Såväl officiella dokument från Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen som intervjuer med företrädare för de bägge parterna har använts i jämförelsen.

1.2 Frågeställning

- 1) Hur definierar Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen begreppet inkludering i relation till elever med AST i grundskolan?
- 2) Vad fodras för att elever med AST ska kunna inkluderas i grundskolan, enligt Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen?
- 3) Hur inkluderas elever med AST i grundskolan för närvarande, enligt Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen?

1.3 Bakgrund

1.3.1 Diagnosen AST

För att kunna förstå mer om de svårigheter som elever med AST ställs inför i skolmiljö krävs en insyn i vad den diagnos de går under egentligen kan innebära för individen. Begreppet autismspektrumtillstånd definierar inte en enhetlig diagnos utan används som ett samlingsnamn där grundsymptomen överensstämmer med varandra (Peeters & Gillberg, 1999). Wing (2012) menar att alla individer med autism är olika varandra och att alla beskrivningar bör tas som en generell vägledning snarare än ett exakt underlag för diagnos. Peeters och Gillberg (1999) hävdar att skillnaderna mellan olika personer inom spektrumet snarare är större än likheterna. Enligt Wings (2012) *symptomtriad* finns tre sammanbindande symptomgrupper för alla typer av diagnoser inom autismspektrumet:

Social interaktion

Wing (2012) menar att samtliga med diagnos inom AST har problem med den sociala interaktionen, men att det kan ta sig väldigt olika uttryck: Wing (2012) delar in variationerna i fyra olika grupper: De socialt avskärmade, Den passiva gruppen, Den ”aktiva och udda” gruppen och Den överdrivet formella, högtravande gruppen. De socialt avskärmade beskrivs vara ointresserade av andra och sakna förmåga till att visa empati. De passiva skildras vara fogliga och inte lika isolerade, men de tar enligt Wing inga egna initiativ till interaktion. De ”aktiva och udda” framställs ofta ta kontakt med utomstående, men gör det utifrån ett behov att ”ställa krav eller tjata i alla evinnerlighet om sina egna behov” (ibid: 40). Enligt Wing kan de bli stirriga, fysiska och till och med aggressiva om de inte får sin vilja igenom. De överdrivet formella beskrivs vilja uppföra sig väl och smälta in. Då de saknar grundläggande förståelse för social interaktion menar Wing dock att de vanligen framstår som överdrivet artiga eller stela.

Kommunikation

Vanligtvis utvecklas språket sent hos människor med diagnos inom AST och det präglas ofta av imitationer och repetitioner (Wing, 2012). Under barndomen talar många i ofullständiga meningar och blandar lätt ihop vissa ord. Somliga behåller sådana talavvikelser genom hela livet medan andra så småningom utvecklar ett gott ordförråd. Enligt Wing kvarstår dock ofta vissa egenheter som att vara väldigt fåordig, tala högtravande eller ge alltför detaljerade svar. Wing menar att människor med AST också i regel har svårt för att hålla sig ifrån repetitivt tal och de pratar helst om sina favoritämnen. Dessutom beskrivs ofta finnas en ton i språkbruket som omgivningen kan uppfatta som onaturlig (ibid). Personer med AST brukar även ha svårt att förstå andras tal, och då särskilt ordens verkliga innebörd. De har ofta problem med ord som låter likadana och det är inte ovanligt att fokus hamnar på bara ett eller ett par ord i en mening. Wing beskriver att ett annat karakteristiskt drag för människor med AST är att de vanligtvis tolkar allting bokstavligt. Att förstå innebörden av gester och mimik är också problematiskt för dem med diagnos inom AST (ibid).

Fantasi

Barn med AST leker sällan rollekar och föremål brukas oftast på repetitiva sätt (Wing, 2012). Att delta i andra barns fantasilekar intresserar dem inte. Wing menar att den låga förmågan till fantasi gör att individer med diagnos inom AST kan fastna i ett repetitivt beteende, där vissa utformar komplicerade rutiner som måste följas för att inte ångest ska infinna sig. Hos mer högfungerande personer brukar dragningen till repetitiva aktiviteter framförallt ta sig uttryck i form av hängivenhet till ett specialintresse (ibid).

1.3.2 Autism i skolan

Elever med autism har urskiljts som en egen grupp inom skolvärlden sedan slutet av 1960-talet (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998). Innan dess räknades autistiska barn som en del av gruppen utvecklingsstörda. I samband med att 1967 års omsorgslag, som gav alla barn rätt till utbildning, trädde i kraft påbörjades ett mer medvetet undervisningsarbete för autistiska barn. Enligt Alin Åkerman och Liljeroth vållade barn med autism dock osäkerhet hos lärarna. Nya kunskaper för att kunna hantera dessa barn inom skolan ansågs behövas och förslag om ett resurscenter väcktes. Under 1980-talet påbörjades sedan en särskild utbildning för speciallärare som skulle undervisa elever med autism. Ett nordiskt samarbete inrättades också för att kompetensutveckla undervisningen för autistiska elever. Även Riskföreningen Autism (nuvarande Autism- och Aspergerförbundet) engagerade sig för att utbilda olika personalgrupper. Dock beskriver Alin Åkerman och Liljeroth i slutet av 1990-talet att ”Liksom bland vuxna skapar människor med autism osäkerhet omkring sig bland eleverna” (ibid: 117).

1.3.3 Inkludering i skolan

Synen på barn som inte passar in i den traditionella skolmallen har varierat med tiden. Jag tror att en historisk tillbakablick underlättar förståelsen för dagens situation.

Före 1990

På 1950-talet betraktades placering i specialklass ”underlätta utvecklingen för de bättre presterande eleverna genom att klassen gjordes mer homogen” (SoU 2003:35, s.41). I mitten av 1900-talet fanns många olika typer av specialklasser, exempelvis särskoleklass, hjälpklass, observationsklass, läsklass, CP-klass, hörselklass, synklass, skolmognadsklass, friluftsklass- och hälsoklass (ibid). Under 1960-talet började den då rådande särskiljningen ifrågasättas, av både ideologiska och ekonomiska skäl (Tideman, 2000). Det fanns nu en tydlig politisk strävan att öka integreringen med avsikt att normalisera funktionshindrades tillvaro och minska uppkomsten av sociala handikapp (Blom, 2003). Begreppet *integrering* kom att bli ett ledord för den rörelse som ville avskaffa

specialskolor och andra typer av sÄrlösningar (Nilholm & Göransson, 2013). Den framväxande integrationsrörelsen påverkade under decenniet Även sjÄlva skolsystemet (Skolverket, 2005). I 1969 Års läroplan för grundskolan förordades en ökad integrering av elever med olika former av handikapp i grundskolan (ibid). Under 1970-talet placerades också barn med funktionshinder i högre utsträckning i grundskolan och sÄrskoleklasser förlades till lokaler i anslutning till denna (Blom, 2003). I och med detta antogs att social integrering automatiskt skulle följa, något som enligt Blom inte riktigt blev fallet (ibid). I 1980 Års läroplan framhålls att skolans arbetsätt ska anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar (Skolverket 2005). Det beskrivs Även i denna läroplan att integrering av elever i behov av sÄrskilt stöd ska efterstrÄvas. Detta resulterade i en minskning av sÄrskiljande undervisning i form av specialklasser (ibid).

Efter 1990

Under 1990-talet genomfördes en kommunalisering av skolvÄsendet. Enligt SoU 2003:35 var huvudmotivet till kommunaliseringen "att grundskola och sÄrskola skulle närma sig varandra och ge möjligheter att förverkliga en skola för alla" (s. 42). Reformen innebar att sÄrskoleeleverna nu kom att tillhöra samma kommunala organisation som andra elever (Blom, 2003). 1994 Års läroplan gÄller, till skillnad mot tidigare läroplaner, samtliga skolformer inom det offentliga skolvÄsendet: "För första gÄngen anläggs ett inkluderande perspektiv i styrdokumentet för undervisningens utformning i den svenska skolan" (Skolverket, 2005: 41). Skolverket menar att det under 1990-talet fanns en klivenhet gÄllande hur de som inte riktigt passar in i grundskolan skulle hanteras. Oberoende av styrdokumentens ideal sÄ låg "individkaraktÄristika till stor del till grund för skolans bedömning av 'normalitet' och av vilka elever som anses vara i behov av sÄrskilt stöd" (ibid: 49). Trots att visionen var "en inkluderande skola för alla" sÄ menar Skolverket att elever som ej överensstÄmde med skolans tolkning av "normal" under 1990-talet fortfarande segregades (ibid).

SoU 2003:35 skildrar att begreppet "En skola för alla" under 2000-talet Är centralt i sÄväl skolan och skollagstiftningen som i utbildningspolitiken. "En skola för alla" beskrivs handla om att elever med olika funktionsnedsättningar inte ska sÄrskiljas från andra elever:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet Är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, fÄrdigheter och förhållningssätt som stÄrker deras förmåga bÄde att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle (ibid: 21).

Skolverket (2005) beskriver att de tagit ställning för att barn med funktionsnedsättningar ska kunna gå i grundskolan, vars verksamhet alltsÄ ska präglas av ett inkluderande synsätt:

En demokratisk grund betyder att alla grupper av befolkningen går i samma skola och förhandlar om det som ska ske där. ... Det innebär att man blir accepterad och att man sjÄlv kan acceptera andra och bidra till det gemensamma, men efter förmåga. Detta Är processer som krÄver ömsesidig anpassning och som förutsÄtter att alla Är tillsammans i en stÄndig konfrontation och samverkan. Det krÄver inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också Är det i skolan. Innanför dessa ramar ska den enskilde individen kunna förhandla om och pÄverka sin egen situation. ... Målet Är inte att kompensera tills avvikaren upptrÄder normalt. Istället ska institutionen avnormalisera det sÄtt pÄ vilka regler formuleras, genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemÄstra heterogenitet och pluralism (ibid: 73).

2 TIDIGARE FORSKNING

Av den forskning som här beskrivs har tre referenser koppling till inkludering av elever med AST i grundskolan, en handlar om inkludering generellt och ytterligare en om åtgärdsprogram. Att forskningen spretar lite beror på att jag sökt täcka upp det ganska breda syftet med denna uppsats.

2.1 Ett inkluderande ideal

Den skotska forskaren Julie Allen (2010) har sammanställt ett flertal vetenskapliga arbeten från Europa som handlar om inkludering av barn med funktionsnedsättningar i ordinarie skolor. Allen beskriver att inkludering av alla barn i vanliga skolor har varit en viktig del av utbildningspolitiken över stora delar av kontinenten under de senaste decennierna. Begreppet inkludering skildras dock ofta haft en diffus innebörd, där avsaknaden av tydliga nationella definitioner försvårat ett förverkligande av idealet. Allen lyfter exempel på storskaliga och optimistiska inkluderingsprojekt i bland annat Tyskland, Österrike och Nederländerna. Dessa skolor har tilldelats extra resurser för att kunna förverkliga idealen om en inkluderad skola men beskrivs ändå ha misslyckats. Situationen ter sig överlag inte särskilt positiv i Allens belysning:

Researchers are asking about who is to be included and into what. Teachers and their representative unions have recently asked why they should include and at what cost. Parents are wondering why they and their children are let down so badly and children seem genuinely perplexed that it is so difficult to do inclusion (ibid: 2).

I den forskning Allen tagit del av talar vissa av lärarna om inkludering som omöjlig med tanke på det rådande skolklimatet, med bristfällig kompetens och dåliga resurser. De beskriver vidare en osäkerhet angående vad det är tänkt att de ska göra samt en frustration över att andra politiska krav inkräktar på förmågan att kunna inkludera. Lärare talar också om en känsla av skuld över att svika elever i behov av särskilt stöd. Utifrån detta beskriver Allen att forskare börjat spekulera huruvida inkluderingsidealet någonsin kommer att kunna förverkligas. Allen frågar sig själv om utbildningssystemets kapacitet och lärarnas kompetens räcker till för att kunna inkludera alla elever, och ser det största hotet i de konkurrerande politiska kraven. Enligt Allen bör lärarutbildningar och skolor i högre grad tillvarata föräldrars och elevers egna erfarenheter (ibid).

2.2 Inkludering av elever med AST

Sarah Parsons et al. (2011) har gjort en genomgång av internationell forskning rörande undervisning för elever med AST. Enligt denna granskning finns endast ett fåtal studier där gruppen själv får komma till tals. Det beskrivs att barn med AST ej är någon homogen grupp där samtliga delar samma behov, utan att anpassningar behöver göras efter individens förutsättningar och i samarbete med föräldrar och professionella. Studien ger ingen entydig bild av att någon enskild metod är bättre än andra, utan betonar istället att olika typer av lösningar behövs för att kunna möta de individuella behov som föreligger. Forskarna beskriver vidare att det finns en samstämmighet gällande vikten av att tidiga strukturerade insatser sätts in, samt att det är betydelsefullt med ett välfungerande samarbete mellan olika professioner och myndigheter. Undersökningen kommer även fram till att det är betydelsefullt att involvera föräldrar och att lärare behöver utbildas för att kunna möta elevgruppen. Det påpekas dessutom att det finns ett stort behov av ytterligare forskning inom området (ibid).

På senare år har situationen för elever med diagnos inom AST i högre grad uppmärksammats inom

svensk forskning. En studie från Specialpedagogiska skolmyndigheten utförd av Ulla Alexandersson (2014) skildrar fyra elever vid två skolor i en svensk kommun. Kommunen har beslutat att rikta särskilt specialpedagogiskt stöd till elever och lärare i syfte att skapa en inkluderande skola för elever med AST. Enligt Alexandersson behöver skolor, för att kunna skapa inkluderande processer, anta ett både individorienterat och gemenskapsorienterat synsätt. Detta fodrar god social kompetens hos lärarna, samt samarbets- och ledarkompetenser. Avgörande är dessutom att en fördjupad kompetens om AST finns i skolorna. Det beskrivs vara önskvärt att denna kunskap inte enbart finns hos specialpedagoger eller speciallärare, utan att förutsättningarna för att kunna ge elever med AST den utbildning de har rätt till blir större ju fler i skolan som har specialkompetens. Samarbete är enligt Alexandersson en nyckel till framgång. Vidare skildras hur skolorna behöver ha en tydlig och övergripande plan för hur inkluderingen ska gå till, med konkreta och individuella mål och strategier. En positiv inställning till inkludering av elever med AST beskrivs även vara av stor betydelse för utgången, liksom att en negativ attityd på motsvarande sätt försvårar positiva resultat (ibid).

Marita Falkmer (2013) undersöker i sin avhandling grundläggande förutsättningar för socialt samspel hos personer med diagnos inom AST, samt upplevd och observerad delaktighet i grundskolan hos elever med AST. Det beskrivs att både observerad och självskattad delaktighet var lägre för elever med AST än för deras klasskamrater. Falkmer (2013: 147) betonar dock att ”delaktighet innehåller en personlig aspekt och kan uppnås på olika sätt och se olika ut”. På grund av detta anses det vara betydelsefullt för individen att dennes önsknings- och förmågor kartläggs. En ökad kunskap hos lärare om AST och specifika inlärningsstrategier kan också öka delaktigheten. Enligt Falkmer bör denna kunskap omfatta de svårigheter elever med AST kan ställas inför. Förbättrad kunskap beskrivs även medföra ökade förutsättningar för att kunna genomföra anpassningar i skolmiljön, vilket skildras kunna skapa förutsättningar för positivt samspel mellan elever med diagnos inom AST och deras klasskamrater. Att genomförda insatser utvärderas är också av avgörande betydelse för ökad delaktighet hos elever med AST, enligt Falkmer (ibid).

2.3 Åtgärdsprogram

Bengt Persson (då docent vid institutionen för pedagogik och didaktik på Göteborgs universitet) fick i början av tjugohundratalet uppdraget av Skolverket (2003) att undersöka tio svenska skolors hantering av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd (Denna granskning omfattar inte enbart elever med AST. Det finns ingen tidigare svensk studie som belyser detta). Undersökningen visar att åtgärdsprogram då var ett vanligt inslag i den svenska skolan, men att var fjärde elev som fick särskilt stöd saknade dokumenterad planering. En femtedel av de elever som bedömdes ha så stora svårigheter att extrahjälp behövdes fick inte detta i överhuvudtaget. Studien visar att elevens individuella problematik dominerade i åtgärdsprogrammen och enligt Skolverket var det sällsynt att elevens svårigheter även analyserades på grupp- och organisationsnivå. Undersökningens enkätsvar visar att åtgärder i form av individuella lösningar, exempelvis i liten grupp, inte var speciellt vanliga. Istället genomfördes stödåtgärderna mestadels i den ordinarie klassen. Skolverket tolkar resultatet som att ”man i det längsta försöker anpassa förhållandena i den vanliga klassen eller gruppen efter varje elevs behov” (ibid: 82).

3 TEORETISKA RAMAR

I detta kapitel kommer först en ordentlig genomgång av begreppet inkludering göras, där varierande definitioner skildras och två olika modeller beskrivs. Även tänkbara hinder för inkludering går igenom. I kapitlets andra del skildras teorier om alternativa läroplaner.

3.1 Begreppet Inkludering

Inkluderingsbegreppet är något som genomsyrar hela denna undersökning och finns med i både syfte och forskningsfrågor. Dock framstår begreppet som svårfångat och används med flera olika innebörder. För att kunna svara på studiens forskningsfrågor anser jag det därför krävas en ordentlig genomgång av detta begrepp, i relation till den svenska skolan, här i teoridelen.

Enligt Blumer (1954) är många sociologiska begrepp vaga och tvetydiga. Blumer kallade sådana begrepp för *sensitizing concepts* och skiljde dessa från definitiva begrepp med ett mer stabil innebörd. Starrin et al. (1991) använder sig av det försvenskade uttrycket *spårhundsbegrepp*. Enligt författarna bör spårhundsbegrepp användas som vägledare i en sökandeprocess, och dessa ”är mer känsliga för empirisk data än vad definitiva begrepp är” (ibid: 20). Det beskrivs att observationer kan modifiera dessa begrepps innehåll (ibid). Min bedömning är att inkludering kan liknas vid ett spårhundsbegrepp. I undersökningen använder jag mig av inkluderingsbegreppet som vägledande i arbetsprocessen. Jag håller mig inte till något enskilt perspektiv utan jämför olika tolkningar av begreppet med det resultat som min empiri visar.

3.1.1 Begreppsförvirring

Specialpedagogiska institutets generaldirektör Jan Rocksén beskriver i förordet till Andersson och Thorssons (2007) antologi att allt fler börjat använda ordet inkludering, ibland liktydigt med integrering. Han menar att risken för att förvirringen blir stor är överhängande om vi inte tydligt definierar vad vi menar med integrering respektive inkludering. Enligt Karlsudd (2011) har begreppens innebörd ofta varit diffus, och de har använts med olika betydelser i olika sammanhang. Skolverket (2005) hävdar att tolkningen och användningen av dessa begrepp fortfarande sker på varierande sätt. Emanuelsson (2007: 15) beskriver att den ofta vilseledande användningen av integrering ”har gjort att begreppet blivit mer eller mindre oanvändbart och lett till att man på senare tid i stället talar om inkludering”. Enligt Emanuelsson är några dramatiska förändringar dock inte att förvänta sig om inte begreppsbytet samtidigt åtföljs av en förändring av förståelseperspektiv.

3.1.2 Definition

Inkludering som begrepp började först användas i USA på 1950-talet, och beskrev då en strävan efter ett samhälle utan diskriminering (Persson & Persson, 2012). Tideman (2000) skildrar att begreppet inkludering lanserades i Sverige på 1990-talet som ett alternativ till integrering. Enligt Nilholm och Göransson (2013: 25) kom integrering ”att representera ett synsätt där elever i svårigheter skulle anpassas till en skola som inte var utformad med dem i åtanke medan inkludering istället skulle förskjuta fokus mot hur skolan skulle kunna utformas för att passa alla elever”. Karlsudd (2011) menar att begreppet inkludering står för en mer genomgripande delaktighet än termen integration. En liknelse med kemi görs där integrering symboliseras av ”blandning” medan inkludering beskrivs som ”förening” (ibid). Skolverket (2005) skildrar hur både integrering och inkludering vuxit fram ur kritiken mot institutionaliseringen av människor med någon form av avvikelser. Den främsta skillnaden mellan begreppen som Skolverket anger är att inkludering i högre

grad riktar fokus mot systemet och hur detta behöver förändras medan integrering mer handlar om att anpassa individer efter det befintliga systemet. Tideman (2000) är inne på samma linje då han beskriver att inkluderingsrörelsen har bytt fokusfråga från hur avvikande elever ska kunna anpassas efter skolans sätt att fungera till hur skolan kan anpassa sig till det faktum att elever är olika.

3.1.3 Modeller

Claes Nilholm, professor i pedagogik, och Kerstin Göransson, docent i specialpedagogik, har utvecklat en modell som innehåller tre olika definitioner av begreppet inkludering (Nilholm & Göransson, 2013):

Inom *den gemenskapsorienterad definitionen* anses att ett gemensamt skolsystem, där inga segregerade lösningar bör skapas, ska ansvara för alla elever oavsett deras individuella egenskaper. Olikheter beskrivs vara en tillgång och som elev ska ges möjlighet att, utifrån sina egna förutsättningar, utvecklas så långt som möjligt. Att alla elever känner sig socialt och pedagogiskt delaktiga är centralt i en sådan gemenskap, och demokratiska processer, samarbeten och gemensam problemlösning framställs vara medel för att uppnå detta.

Inom *den individorienterade definitionen* avgörs graden av inkludering endast av hur situationen ser ut för den enskilda eleven. Om eleven trivs i skolan, har goda sociala relationer och når målen är eleven inom ramen för denna begreppsförklaring inkluderad. Denna definition säger inget om det gemensamma, utan skolgången kan präglas av mycket självständigt arbete och liten grad av identifikation med gruppen. Enligt Nilholm och Göransson är det brukligt, där detta ideal råder, att fokus framförallt riktas mot elever med svårigheter.

Den placeringsorienterade definitionen beskriver inte mycket mer än att elever i svårigheter går i den ordinarie skolklassen. Nilholm och Göransson hävdar att samtliga forskare som försöker definiera inkludering menar att begreppet handlar om mer än bara var eleverna befinner sig. Dock beskrivs denna missuppfattning av begreppet vara så vanligt förekommande i skolorna att definitionen ändå är relevant (ibid).

Pedagogikprofessorn Bengt Persson och Elisabeth Persson, forskare i pedagogik, har hämtat inspiration från de brittiska forskarna Ainscow, Booth och Dysons definition av inkludering men omformat detta till en svensk kontext (Persson & Persson, 2012). Enligt Persson och Persson kan begreppet inkludering handla om:

- Elever med olika slag av funktionsnedsättning eller i behov av särskilt stöd.
- Huruvida en elev är inkluderad i den dagliga skolpraktiken eller ej.
- Ambitionen att utsätta individer eller grupper ges fullgod studiegång.
- Att utveckla en skola för alla.
- En tankestil där inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet, men där det vidare syftet är ett mer inkluderande samhälle.

Enligt Persson och Persson (2012: 22) handlar den sista punkten om ett ideal där elever redan i tidig skolålder ska få möta ”den naturliga variationen av olikheter människor emellan”. Persson och Perssons användning av begreppet ligger nära detta, då de beskriver att ett huvudsyfte med inkludering är att bidra till samhällsutvecklingen genom att skolan formas till att se olikheter som en tillgång. Enligt denna uppfattning är skolans uppgift att ge det stöd elever behöver för att på ett meningsfullt sätt kunna delta i det gemensamma. Persson och Persson menar att en sådan syn innebär att inkludering sammankopplas med ideologiska, politiska och etiska dimensioner (ibid).

3.1.4 Hinder

Nilholm och Göransson (2013) beskriver att det är ett problem att begreppet inkludering inte alls omnämns i de styrdokument som rör skolan. Enligt författarna finns inte ”någon entydig intention i styrdokumentet för den svenska skolan som säger att denna ska vara inkluderande” (ibid: 71). Persson och Persson (2012: 26) förklarar avsaknaden av begreppet inkludering i den utbildningspolitiska debatten och i styrdokumentet med att ”det förefaller som själva ordet inkludering är så laddat”.

Persson (2013) ser skolans ökade inriktning mot valfrihet och konkurrens samt att alla elever måste nå upp till kunskapskraven som hot mot en inkluderande skola. Enligt Persson och Persson (2012: 19) kan inkluderingsbegreppet uppfattas som utopiskt, och att i ett ”skolsystem där mätning, rangordning och konkurrens har en framträdande plats kan skolans mer övergripande syften och ambitioner vara svåra att hävda”. Tideman (2000: 270) menar att för att inkluderingsidén ska kunna förverkligas ”krävs rätt organisation, tillräckligt med personal och mångdisciplinär kompetens som klarar barns skiftande behov i större utsträckning än vad skolan gör idag”. Om dessa resurser inte finns riskerar inkludering att bara bli retorik och symbolik, enligt Tideman. Egelund, Haug och Persson (2006) beskriver att inkluderingsidesalet leder till konsekvensen att skolan behöver anpassa sin verksamhet efter varenda individ som studerar där.

Det finns de som bytt ståndpunkt efter att ha upplevt hur utvecklingen sett ut i skolorna. Den engelska forskaren Warnock är en av dessa. 1978 stod hon bakom en utredning som riktade skarp kritik mot specialskolesystemet (Persson & Persson, 2012). I en artikel nästan trettio år senare uppvisade Warnock dock en helt annan hållning. Warnock (2005) beskrev sig där ha sett växande bevis för att inkludering inte fungerar, och hennes nuvarande uppfattning är att specialskolor behövs.

3.2 Teorier om alternativa läroplaner

Teorier om alternativa läroplaner används i denna studie som redskap för att diskutera den bristande överensstämmelse som både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen redovisar mellan forskningsfråga två (Vad fodras för att elever med AST ska kunna inkluderas i grundskolan, enligt Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen?) och tre (Hur inkluderas elever med AST i grundskolan för närvarande, enligt Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen?).

Enligt Skolverket officiella hemsida (2014) beskriver läroplanen skolans värdegrund och uppdrag samt riktlinjer för arbetet. Jag har i denna undersökning inte granskat grundskolans läroplan. Dock har jag tagit del av den aktuella skollagen. Min bedömning är att liknande mekanismer ligger bakom hur skolorna förhåller sig till de bägge styrdokumentet och hur de tolkas. Skollag och Läroplan har också många gemensamma nämnare, det är samma regering som står bakom deras tillblivelse och de uppvisar en gemensam grundidé. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) görs inledningsvis också en koppling till skollagen där det slås fast att denna ligger till grund för läroplanens budskap om att bidra med kunskap och värden till eleverna. Jag finner det därför vara relevant att ta in teorier om alternativa läroplaner för att finna tänkbara förklaringar till varför styrdokumentet tolkas som de görs ute i skolorna.

3.2.1 Goodlads läroplansteori

Eftersom jag inte fått tag i John Goodlads teori i originalutförande har jag istället använt mig av

Monica Eklunds tolkning av denna från hennes doktorsavhandling. Enligt Goodlad (i Eklund, 2003: 60) existerar inte enbart den formella läroplanen, utan fem olika typer av läroplaner inom skolväsendet har urskiljts:

Den ideologiska läroplanen beskriver de ideal man önskar ska genomsyra skolan och den påverkas av samhällspolitiska strömningar i tiden. Den ideologiska läroplanen genomförs dock sällan fullt ut i praktiken, eftersom den måste vägas mot en rad sociopolitiska faktorer om vad som är realiserbart.

Den formella läroplanen är ett skrivet dokument som godkänts officiellt. Den innehåller de värden och attityder som den dominerande gruppen i samhället anser vara eftersträfvansvärda, dock i regel inte fullt ut eftersom den är en kompromiss mellan det ideala och det som anses vara genomförbart.

Den uppfattade läroplanen beskriver hur den formella skolplanen uppfattas och tolkas av dem som tar del av den. Föräldrar, lärare, elever och politiker på lokal nivå beskrivs tolka den formella läroplanen på olika sätt, på grund av skilda prioriteringar, traditioner och erfarenheter.

Den operationaliserade läroplanen är ett resultat av hur lärare uppfattar den formella läroplanen och hur detta tar sig uttryck i undervisning och skolsamvaro. Olika lärares, men även samma lärares, uttryck beskrivs kunna variera mycket beroende på hur de tolkar läroplanen vid skilda tillfällen. Faktorer som kan påverka är elevgruppens utseende, resurser och timplaner.

Den uppfattade läroplanen handlar om hur undervisningen påverkar elevers lärande kognitivt, emotionellt, socialt, färdighetsmässigt och upplevelsemässigt. Elevens upplevelse av undervisningen beror dels på lärarens uttryck, dels på egen bakgrund samt egna intressen och tolkningar.

3.2.2 Den dolda läroplanen

Begreppet *the hidden curriculum* användes först av den amerikanska forskaren Philip Jackson på 1960-talet (Broady, 1981). Donald Broady har haft stor betydelse för utvecklandet och spridandet av idén om en dold läroplan i Sverige. Han beskriver begreppet som ”ett redskap när vi vill få ögonen på hur fostran konkret går till i klassrummet” (ibid: 19). Enligt Broady innebar den progressiva pedagogikens landvinningar att det inte längre ansågs vara önskvärt att öppet fostra eleverna så som skett tidigare. Denna fostran försvann dock inte i praktiken utan styrs istället av en dold läroplan som ställer krav på eleverna att:

- arbeta individuellt
- vara uppmärksamma
- kunna vänta
- kontrollera sig motoriskt och verbalt
- undertrycka sina egna erfarenheter
- underordna sig lärarens osynliga auktoritet

Broady menar att samtidigt som läraren undervisar en elev i ett visst ämne utför läraren även en allmän fostran och socialisering. Enligt Broady kategoriserar och sorterar lärarna eleverna efter deras allmänna färdigheter. Liknande regler som på en öppen marknad beskrivs gälla i skolan, där eleverna alltid utbytbara och måste visa sig kompetenta och dugliga för att kunna ”köpa” lärarens prestige, välvilja och betyg. Broady menar att om någon elev inte är mottaglig för undervisningen så läggs skulden på denne och inte på skolan. Broady (1981: 117) beskrev det enligt följande: ”Att inte duga är kanske den mest genomgripande lärdomen dessa elever får med sig från skolan”.

4 METOD

4.1 Metodologisk ansats

Mitt ideal är att söka arbeta så förutsättningslöst som möjligt med empirin och inte inledningsvis dra upp för skarpa ramar för det fortsatta arbetet. Att denna granskning skulle utgå från ett induktivt förhållningssätt var för mig därför självklart. Priebe och Landström (2012) beskriver att vid en induktiv studie börjar du i empirin och utifrån denna försöker du sedan att så objektivt som möjligt beskriva det du ser. Thomassen (2007: 50) menar att detta kunskapsideal ”utgår från observationer av det vi kan se och registrera i verkligheten omkring oss och formulerar en teori grundad på en rad sådana observationer”.

Priebe och Landström (2012) beskriver att *Grounded Theory* (GT) är en forskningsmetod som bedrivs induktivt. Jag har hämtat mycket inspiration från GT i mitt arbete med denna uppsats. Dock har jag inte använt mig av denna forskningsmetod i tillräckligt hög grad för att kunna säga att jag gjort GT. Att jag inte helt utgått från GT:s ideal beror på att jag inledningsvis inte kände till metoden, samt att metoden ej anses lämpa sig för oerfarna forskare (Sandgren, 2012). Eftersom mitt tillvägagångssätt fram till analysen dock i mycket liknar det Barney G. Glaser betecknar som GT väljer jag att beskriva mina arbetsmetoder i ljuset av hans idéer. Glaser (2010) menar att du bör gå så förutsättningslöst som möjligt in i en undersökning. Att ha förhandshypoteser och förutfattade meningar kan enligt Glaser försämra känsligheten för ämnets verkliga problem (ibid). Under arbetets gång har min huvudinriktning och mina forskningsfrågor ändrats efter hand att jag bearbetat empirin. Detta har varit en rätt omständlig process. Men jag känner ändå att detta arbetssätt passat både min personlighet och uppsatsens ämnesområde. Jag hade ytterst begränsad kunskap om det som skulle undersökas och saknade personlig koppling till AST. Med detta i beaktande kände jag att jag kunde ta mig an studien utan färdiga åsikter eller föreställningar.

Enligt Glasers (2010) version av GT görs inte någon litteraturgenomgång innan bearbetningen av empirin. Han anser att annan forskning och litteratur i ämnet på ett icke önskvärt sätt kan påverka hur det egna arbetet läggs upp och utformas. Glaser menar att forskaren inte heller inledningsvis vet vilken litteratur som är viktig för analysen. Det är enligt honom först då undersökningens centrala begrepp vuxit fram som en litteraturgenomgång bör genomföras (ibid). Jag valde själv att inte fördjupa mig i tidigare forskning och annan teoretisk litteratur innan jag låtit min empiri tala sitt egna språk till mig. Det jag uppfattat som väsentligt i empirin har sedan styrt vilken forskning jag tagit del av och vilka teoretiska glasögon jag använt mig av.

4.2 Urval

Enligt Widerberg (2002) bestämmer syftet med studien vilka urvalskriterier som kan anses vara legitima. Denna undersökningens syfte fodrar att en ordentlig genomgång av de undersökta parternas inställning till undersökningsfrågorna görs. På grund av detta har alla typer av dokument som hittats, med koppling till Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen, rörande inkludering av elever med AST i grundskolan använts i undersökningen.

Förhoppningen med att göra en jämförande undersökning är att kunna få en nyanserad bild av problematiken genom att redovisa en lägesbeskrivning både från en företrädare för människor med AST, Autism- och Aspergerförbundet, och en företrädare för staten, Skolinspektionen. Autism- och Aspergerförbundet (2014d) företräder ca 14 500 medlemmar över hela vårt land. Medlemmarna är personer med egen funktionsnedsättning, närstående och professionella (ibid). På Autism- och

Aspergerförbundets hemsida finns en samling av dokument som redogör för deras inställning i olika frågor. Skolinspektionen är en statlig myndighet med uppgift att kvalitetsgranska den svenska skolan (Skolinspektionen, 2014). Myndigheten gjorde nyligen en granskning av situationen för elever med AST i grundskolan (Skolinspektionen, 2012). Detta är den första undersökningen av sitt slag i Sverige och granskningen har följt 11 elever med diagnos inom AST på fyra olika skolor. Den efterföljande rapporten säger sig inte kunna ge en nationell bild av förhållandena för den undersökta gruppen, utan att beskrivningen handlar om hur enskilda elevers skolsituation kan se ut (ibid). Att situationen för elever med AST i grundskolan förmodligen ser liknande ut i de flesta skolor i landet är dock något som lyftas fram av en expert bakom utredningen (Intervju S, 2014).

Detta är i första hand en litteraturstudie. Två intervjuer genomfördes dock också för att rätta ut frågetecken och fylla ut kunskapsluckor. De personer som intervjuades är officiella representanter med ledande befattningar för Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen. Detta tillvägagångssätt kan liknas vid det Henricson och Billhult (2012) omnämner som strategiskt urval, där personer väljs ut som kan ge särskilt informativa beskrivningar kopplat till undersökningens syfte.

4.3 Material

Det kan framstå som att det råder en brist på jämvikt mellan parterna med tanke på att Autism- och Aspergerförbundets dokument numerärt är mångfaldigt fler. Om vi istället ser till dokumentens omfattning så är fördelningen relativt jämbördig.

Autism- och Aspergerförbundet

Skolplattform

- Autism- och Aspergerförbundets Skolplattform (2012a)

Enkätundersökningar

- RFA:s skolenkät (2007)
- Autism- och Aspergerförbundets undersökning om skolan (2013a)
- Autism- och Aspergerförbundets medlemsundersökning om skolfrånvaro (2010a)

Remissvar

- Riksföreningen Autisms synpunkter på Den nya skollagen. (2009)
- Remissvar på Promemoria om vissa skollagsfrågor del 1. (2014a)

Debattartiklar

- ”Kunskap saknas i skolan” (2010b)
- ”Besparingar på resursskolorna är förödande” (2013b)
- ”Den inkluderande skolan en hälsofara för elever med autism” (2013c)
- ”Rektorer dåligt insatta” (2014b)
- ”Skolan diskriminerar barn” (2014c)

Intervju

- Med ordförande för Autism- och Aspergerförbundet Göteborg (Intervju A, 2014)

Skolinspektionen

Rapport

- Rapport 2012:11 - ”Inte enligt mallen” (2012)

Intervju

- Med projektledare för Rapport 2012:11 (Intervju S, 2014)

För att göra redovisningen av empirin mer överskådlig, enhetlig och lättläst väljer jag att i löpande text inte i detalj beskriva vilken typ av källa informationen är hämtad från. Istället nöjer jag mig med att ange ”Autism- och Aspergerförbundet” eller ”Skolinspektionen” samt det årtal dokumenten är publicerade. Jag anser det vara rimligt att göra på detta sätt eftersom de källor som används är sådana som Autism- och Aspergerförbundet samt Skolinspektionen officiellt ställer sig bakom. Samtliga skrivna källor som går under Autism- och Aspergerförbundets namn är hämtade från deras officiella hemsida och intervjun är gjord med en offentlig företrädare för förbundet. Vad gäller Skolinspektionen så används en officiell rapport och en intervju med projektledaren bakom denna. Full information om alla använda källor finns i referenslistan.

I samband med resultatredovisningen beskrivs relevanta stycken av Skollagen (SFS 2010:800) samt den Proposition (Prop. 2009/10:165) som ligger till grund för denna. Att detta redovisas i denna del beror på att jag tror förståelsen för empirin ökar om en laggrund ges i direkt anslutning till det som där diskuteras.

4.4 Intervjuer

Under de två intervjuerna användes intervjuguider. Starrin och Renck (1996) beskriver att intervjuguiden bör bestå av de teman som är viktiga att belysa under intervjun. Intervjuguiden utgick från tre olika teman, nämligen Lagtext, Skolvardag och Idealbild kopplat till inkludering av elever med AST i grundskolan. Intervjuerna hade karaktär av det Bryman (2012) benämner som semistrukturerade, såtillvida att det i intervjuguiden fanns bestämda frågor men att det under intervjuerna även fanns utrymme för nya frågor utifrån informanternas svar. Bägge intervjuerna bandades och transkriberades.

4.5 Analysmetod

Då jag sökte finna struktur i det insamlade materialet använde jag mig av en tematisk analys. Enligt Bryman (2011) går tematisk analys ut på att finna centrala teman och subteman som återkommer i empirin. Först gick jag igenom materialet och märkte ut de stycken jag ansåg ha koppling till undersökningens huvudbegrepp, nämligen inkludering. Utifrån detta gick jag sedan återigen igenom empirin och sökte finna olika teman som på något sätt relaterade till inkluderingsbegreppet.

4.5.1 Idé- och ideologianalys

I det fortsatta arbetet med att bearbeta och söka efter mening i det insamlade materialet har jag hämtat inspiration från idé- och ideologianalys. Mitt mål med analysen har varit att undersöka om några ideologiska skillnader kan urskiljas mellan Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionens synsätt gällande inkludering av elever med AST i grundskolan. En ideologi beskrivs av Bergström och Boréus (2012: 140) som ”samlingar av idéer som rör samhället och politiken”. Det finns olika definitioner av begreppet. Enligt Tingsten (i Bergström och Boréus,

2012) innehåller en ideologi tre moment: Grundläggande värdepremisser, Verklighetsomdömen och Konkreta rekommendationer. Eftersom både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen redogör för ett antal idéer, ställningstaganden och konkreta rekommendationer i frågan anser jag att detta kan jämföras med en ideologi enligt Tingstens definition. Persson och Persson (2012) menar att inkludering vare sig kan eller bör frigöras från ideologiska dimensioner.

Det finns olika typer av idé- och ideologianalyser. Jag har använt mig av en analysmetod som syftar till att urskilja förekomsten av idéer hos specifika grupper (Bergström och Boréus, 2012).

Dimensioner har använts som analysredskap. Enligt Bergström och Boréus kan forskaren med dimensioner som redskap urskilja idéer. Utifrån dimensionerna kan sedan en analysram skapas med vilkens hjälp materialet kan sorteras och analyseras (ibid). Enligt Beckman (2005: 25) kan dimensioner användas för att "urskilja preciseringar av ett och samma påstående", exempelvis olika typer av argument. Beckman beskriver att tanken bakom dimension som verktyg är att belysa de aspekter av påståenden som är särskilt intressanta i förhållande till forskningsfrågorna.

Dimensionerna bör vara "ömsesidigt uteslutande och helst även uttömmande" (Beckman, 2005: 26). I denna undersökning gör jag inga anspråk på att dimensionerna ska vara ömsesidigt uteslutande, istället kan vissa dimensioner tangera varandras innehåll. Dimensionerna är dock formade på sådant sätt att de på ett uttömmande sätt ska kunna belysa det som empirin tar upp med koppling till studiens forskningsfrågor.

4.5.2 Undersökningens dimensioner

För att belysa undersökningens första forskningsfråga "Hur definierar Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen begreppet inkludering?" har jag skapat fyra olika dimensioner med tillhörande frågor. Dessa dimensioner har skapats mot bakgrund av vad jag upplever att empirin omtalar som centrala delar för det forskningsfrågan söker svara på, och har identifierats utifrån vad de jämförda parterna ofta återkommer till i sina beskrivningar. Min avsikt är att jämföra Autism- och Aspergerförbundets respektive Skolinspektionen hållning beroende på hur de förhåller sig till dimensionernas frågor, som är kopplade till inkludering av elever med AST i grundskolan.

Dimensioner

- Inkludering
Vad är inkludering?
- Ideal
Vad formar de ideal som finns?
- Beslut
Vem ska bestämma vad som är bäst för eleven?
- Prioritering
Vad i elevens skolgång anses vara särskilt viktigt?

Till den andra forskningsfrågan "Vad fodras för att elever med AST ska kunna inkluderas i grundskolan, enligt Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen?" har fem dimensioner skapats enligt liknande principer som i föregående del. Dessa dimensioner söker fånga de faktorer som Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anser vara särskilt viktiga för möjligheten att inkludera elever med AST i grundskolan. De bägge parterna återkommer i huvudsak till samma teman som betydelsefulla, vilka är: "Kunskap", "Anpassningar", "Miljö" och "Attityder

och värderingar”. Jag har i denna undersökning även tagit med ”Resurser” eftersom Autism- och Aspergerförbundet frekvent återkommer till detta i sin beskrivning av situationen. Skolinspektionen talar dock inte särskilt ofta om ekonomiska faktorer som betydelsefulla. Om jag helt hade utgått från Skolinspektionens beskrivningar hade istället ”Inflytande” varit ett tema att arbeta vidare med. Men eftersom inflytandefrågan inte direkt lyfts av Autism- och Aspergerförbundet har jag valt bort denna dimension. Med detta i åtanke kan sägas att det Autism- och Aspergerförbundet talar om som betydelsefullt för inkludering av elever med AST i grundskolan i detta specifika fall haft företräde framför Skolinspektionens lägesbeskrivning.

Dimensioner

- Kunskap
Vilken typ av kunskap om AST bör finnas ute i skolorna?
- Anpassning
Vilken typ av anpassning bör göras för elever med AST?
- Miljö
Hur bör skolmiljön se ut för elever med AST?
- Attityder och värderingar
Vilka typer av värderingar bör genomsyra skolornas syn på elever med AST?
- Resurser
Vilken roll har resursfrågan gällande elever med AST och deras stödbehov?

Till den tredje forskningsfrågan ”Vad säger Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen om hur elever med AST har det i grundskolan för närvarande?” används samma dimensioner som till föregående fråga.

4.6 Reflektion över arbetsprocessen

Det har varit en rätt omständlig väg att finna ut rätt redskap till att mejsla fram undersökningens kärnämnen. Inledningsvis var vi två personer med två olika viljor som försökte finna en gemensam nämnare i detta forskningsprojekt. Vi bestämde oss för att undersöka hur föräldrar till barn med någon form av funktionsnedsättning tänker angående att sätta sina barn i särskola eller grundskola. Då vi tog del av den nya skollagen upptäckte vi dock att denna valmöjligheten tagits bort för barn med AST, som inte samtidigt har en intellektuell funktionsnedsättning. Vi blev intresserade av att istället prata med föräldrar till autistiska barn som tvingats byta skolform, för att få insikt i deras upplevelse av hur detta påverkat deras barn. Vi tog kontakt med brukarföreningen Autism- och Aspergerförbundet i Göteborg för att finna informanter. Förbundets talesperson trodde dock att det kunde bli svårt att få tag i tillräckligt många intervjupersoner med erfarenhet av detta. Mot bakgrund av den korta tid vi hade till förfogande valde vi genast att byta fokus och istället undersöka hur föräldrar till barn med AST generellt ser på inkludering av denna grupp i grundskolan. En förfrågan om intervjupersoner lades ut på Autism- och Aspergerförbundet Göteborgs facebook-sida. Efter att några dagar passerat och ingen hört av sig valde vi att ånyo byta inriktning. Vi beslöt oss då för att låta vår undersökning utgå från Autism- och Aspergerförbundets perspektiv. Detta kändes som en spännande väg att gå eftersom det gav en möjlighet att använda oss av förbundets samlade kunskaper och erfarenheter i frågan. På det sättet hoppades vi kunna få en med oss en helhetsbild, där Autism- och Aspergerförbundets många medlemmar indirekt kunde få

komma till tals via förbundets officiella källor. Efter att ha tagit del av Autism- och Aspergerförbundets tankar om inkludering av barn med diagnos inom AST i grundskolan beslöt vi oss för att utvidga undersökningen till att jämföra förbundets syn med Skolinspektionens bild av läget.

4.6.1 Arbetsfördelning

Då vi kom fram till analysen framstod det allt tydligare att vi två uppsatsskrivare hade olika ideal såväl gällande hur vi skulle bearbeta materialet som vilken slutprodukt vi ville presentera. Vi beslöt oss för att gå skilda vägar och var och en för sig skapa en egen uppsats utifrån en gemensam empiri. Det bör förstås klargöras vem av oss som gjort vad. Min före detta uppsatspartner har bidragit med enstaka formuleringar i tre av inlagen om tidigare forskning. I övrigt har jag själv stått för allt skriftligt i denna uppsats. Jag kände ett behov av att stöpa om undersökningen i en personlig form efter uppbrottet, och dessutom har en obefintlig kommunikation därefter omöjliggjort användandet av halvfärdiga delar. Vad gäller intervjuerna så träffade min uppsatspartner Autism- och Aspergerförbundets talesperson på egen hand. Vi hade dock gemensamt sammanställt frågeguiden. Jag har även lyssnat på en bandinspelning av intervjun i efterhand. Intervjun med Skolinspektionens talesperson skötte jag, medan min kollega var med och tog anteckningar. Efter intervjuerna genomförde min dåvarande uppsatspartner en transkribering av det inspelade materialet. Alvehus (2013) beskriver transkriptionen som ett första steg i analysen. Eftersom min före detta uppsatskollega utförde transkriptionen har jag valt att inte använda mig av några citat från dessa intervjuer.

4.6.2. Förförståelse

Jag har ingen personlig koppling till autism i över huvud taget. Om barn med AST och deras skolgång visste jag tidigare knappast någonting. Jag trodde att alla barn med autism gick i särskola. Förmodligen ansåg jag gruppen vara sårbar och i behov av skydd från samhället för att kunna fungera. Jag har under arbetets gång fått en mycket större förståelse för skolbarn med AST, genom andras berättelser men även genom egna erfarenheter. Och jag finner det vara hederligt att redogöra för min personliga infallsvinkel, eftersom denna säkerligen även påverkat bearbetningen och tolkningen av empirin.

Min resa mot kunskap och förståelse har under arbetet med denna uppsats kantats av frustration och otillräcklighetskänslor. Jag hade bestämt mig för att skriva uppsatsen på egen hand, mycket på grund av att min växande familj var i behov av så mycket stöttning som möjligt. Dessutom skulle jag som ensam uppsatsskrivare kunna välja det smala ämnesområde som verkligen engagerade mig. Då jag meddelade skolan mina intentioner fick jag dock bakläxa. Jag möttes av en lång utläggning om att det inte fanns några giltiga skäl till att jobba allena. Och då en förfrågan kom från en studiekollega, med ett löfte om att en uppdelad arbetsbörda skulle spara tid, gav jag efter för detta. Min hjärtefråga fick jag dock ge upp, och vi försökte hitta ett ämne som fungerade för oss båda. Denna process drog dock ut på tiden och då vi äntligen fann en framkomlig väg började tiden bli knapp. Och då vi omsider skulle börja bearbeta empirin upptäckte vi att vi inte talade samma språk och saknade en gemensam vision. Våra olika arbetssätt och skilda personligheter, tillsammans med bristfällig kommunikation under resans gång, gjorde att vårt kompanjonskap slutligen havererade. Det påtvingade och misslyckade samarbetet stal mycket kraft och tid, särskilt som jag tvingades göra om mycket av det arbete som lagts ned tidigare. Och detta rimmade illa ihop med att min föräldralediga fru blev dålig och behövde hjälp med att ta hand om barnen. Då jag tog upp detta med skolan fick jag till svar att inga möjligheter till individuella anpassningar fanns. Det verkar som att den socionomstudent som inte klarar hundra procent inte kan förvänta sig att få vara inkluderad.

Denna min något besvärliga resa under detta uppsatsarbete, genom en skolvärld med höga ideal i

teorin men stor stelbenthet i praktiken och via kommunikationssvårigheter och samarbetsproblem, har fått mig att ana en gnutta av den stora utmaning som barn med AST ställs inför i den svenska grundskolan. Jag tror att dessa upplevelser bidragit till att jag själv antagit en kritisk inställning till grundskolans förmåga att inkludera elever med AST. Dock ska även tilläggas att jag under arbetsprocessen med denna undersökning fått upp ögonen för att människor med diagnos inom AST har mer potential och fler resurser än jag inledningsvis trodde.

4.7 Tillförlitlighet

Alvehus (2013) skildrar att begreppen *reliabilitet* och *validitet* brukar användas då kvalitet diskuteras i vetenskapliga sammanhang. Jag finner inte dessa begrepp vara särskilt relevanta för den undersökning jag genomfört. Istället använder jag mig av Brymans (2012) samt Wallengren och Henricson (2012) tolkningar av Gubas och Lincolns fyra kriterier av tillförlitlighet, nämligen *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *bekräftelsebarhet*.

Trovärdighet

Eftersom verklighetsbeskrivningar är beroende av subjektiva tolkningar är det viktigt att den bild du ger kan anses vara rimlig och giltig (Wallengren & Henricson, 2012). På grund av detta bör en forskare låta utomstående, och allra helst deltagare i studien, ta del av bearbetningen för att de ska kunna bedöma om det verkar trovärdigt eller ej. Denna uppsats har under arbetsprocessen granskats ett flertal gånger av min handledare och den kontrolleras dessutom av opponenter och examinator, varför jag bedömer trovärdigheten vara godtagbar.

Överförbarhet

Detta delkriterie handlar om huruvida resultatet i undersökningen går att överföra till andra grupper eller kontexter (Wallengren & Henricsson, 2012). Bryman (2011) beskriver att kvalitativ forskning i regel handlar om djup framför bredd varför överförbarheten vanligtvis låg. Denna studie har en relativt stor bredd för att vara en kvalitativ undersökning, då den bygger på ett landsomfattande förbunds utsagor och en omfattande utredning från en statlig myndighet. Eftersom elever med AST långtifrån är någon homogen grupp tycker dock jag att vi ska vara försiktiga med överföringar till andra grupper och jämförelser med andra kontexter.

Pålitlighet

Pålitlighet säkras genom en öppen redogörelse för hur forskningsprocessen utvecklats (Bryman, 2011) och för hur granskarens förförståelse och tidigare erfarenheter påverkat insamling och material (Wallengren & Henricsson, 2012). Detta har jag här i metodkapitel sökt beskriva på ett öppet och ärligt sätt.

Bekräftelsebarhet

Bekräftelsebarhet handlar enligt Bryman (2011) om huruvida det går att bekräfta att forskaren inte medvetet låtit egna värderingar påverka undersökningens slutsatser. Det anses vara till fördel om någon yttre person granskat materialet (ibid). Dett har gjorts enligt beskrivning ovan. Fördelen med denna undersökning är också att den företrädesvis bygger på officiella handlingar. Det går alltså för andra att ta del av mina källor och bedöma huruvida jag behandlat min empiri på ett objektiva sätt eller ej.

4.7.1 Metodreflektion

Objektivitet

Enligt Weber (i Thomassen, 2007) måste forskare skilja på fakta och värderingar i sina

undersökningar. För Weber är objektivitet nära förbundet med yrkesrollen (ibid). Jag har tidigare beskrivit att jag inledningsvis upplevde mig stå relativt nollställd och obunden inför det ämnesområde jag skulle undersöka. Dessutom valde jag att till en början inte sätta mig in i annan forskning eller teoribildning för att inte låta mig färgas av andras infallsvinklar och idéer. Detta skulle kunna innebära att jag i högre grad låtit arbetsprocessen formas av mina egna förföreställningar. Johannessen och Tufte (2003) anser att samhällsvetenskapliga fenomen sällan är fria från ekonomiska, religiösa, politiska, moraliska eller kulturella värderingar. Jag tror att det är omöjligt att inte, mer eller mindre, medvetet eller omedvetet, låta sig styras av egna värderingar vad gäller samhällsvetenskaplig forskning. Bryman (2011: 44) beskriver att ”värderingar kan dyka upp när som helst i en undersökning”. Enligt honom är det alltmer sällan som objektivitetsprincipen anses kunna omsättas i praktiken. Jag upplever att subjektiva värderingar påverkat mig i alla delar av arbetet, som exempelvis val av analysmetod, val av teorier, val av tidigare forskning, val av teman och vinkling av innehåll.

Tranøy (i Johannessen & Tufte, 2003) anger sanning och opartiskhet som vetenskapliga ideal. Jag har försökt vara ärlig och opartisk i förhållande till mina informanter, alltså Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen, och förmedla en saklig bild av deras beskrivningar. Dock upplever jag mig inte ha klarat av detta fullt ut heller. Enligt Becker (i Bryman, 2011) antar forskare ofta en positiv inställning till svaga grupper. Detta stämmer säkerligen in på min undersökning också. Vid de fall det stått och vägt tolkningsmässigt har jag förmodligen tytt det till fördel för den bild Autism- och Aspergerförbundet förmedlat. Att detta skett beror troligtvis på att jag i bakhuvudet känner att förbundet i högre grad än Skolinspektionen företräder den utsatta gruppen elever med AST.

Språkförbistring

Foucault (i Thomassen, 2007) beskriver att vetande och makt ständigt är sammanbundna med varandra och att språkbruket är en del av denna maktutövning. Enligt honom kan makten bara övervinnas genom att ett fritt meningsutbyte mellan olika sociala grupper kan komma till stånd (Ibid: 138). Ett problem som jag brottats med under arbetet med denna uppsats är att kunna tillgodogöra mig den mer teoretiska litteraturen. För mig blir kunskap irrelevant och meningslös om jag inte kan förstå den på ett konkret plan och göra den praktiskt användbar. Jag känner mig osäker på huruvida jag verkligen gjort idé- och ideologianalys, eftersom jag upplevt den metodlitteratur jag tagit del av gällande detta som svårtillgänglig och otydlig. Egentligen har jag nog gått mer efter Glasers (2010) råd om att det bara är sätta igång även om det känns osäkert inledningsvis. I efterhand har jag sedan sökt klä in det hela i ett mer akademiskt präglat språkbruk.

Under arbetet med denna uppsats har det hela tiden funnits en konflikt mellan det jag upplever vara forskningsvärldens ideal och mina egna personliga ideal. Jag vill hålla allt så enkelt, tydligt och konkret så möjligt. Detta är dock svårt om du tar del av texter som du inte riktigt klarar av att tyda. Risken är då stor för feltolkningar, och det kan även vara lätt att själv använda sig av svåra ord för att söka överskylla en bristande förståelse. I Studiehandledningen (Göteborgs Universitet, 2011) till denna uppsats står att vi bör söka oss till originalkällan. Vid de fall jag funnit dessa vara svårbegripliga tycker dock jag att det är ärligare, både mot mig själv och läsaren, att istället använda mig av en för mig mer lättillgänglig beskrivning i andrahandskällor. Förmodligen ligger dessa författares abstrakta förmåga på en högre nivå än min, i alla fall om det handlar om betrodd kurslitteratur, varför slutprodukten förmodligen blir mer rättvisande än om jag sökt tyda originaltexten. Jag har generellt också valt litteratur som jag begriper mig på framför källor med högsta möjliga vetenskapliga status. Eftersom jag är en praktiker ser jag nämligen att huvudsyftet med kunskap är att den ska vara konkret användbar för individen.

4.7.2 Studiens Styrkor och Svagheter

En stor fördel med denna undersökning är att den ligger rätt i tiden. En liknande granskning hade inte kunnat göras på samma sätt för bara några år sedan. Anledningen till detta är att skollagen år 2010 förändrades på ett avgörande sätt för elever med AST, samt att både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen nyligen utkommit med aktuella skrifter i ämnet. Och framförallt Skolinspektionens rapport "Inte enligt mallen" (2012) har ingen tidigare motsvarighet. Dessa faktorer har möjliggjort en aktuell, dynamisk, relevant och spännande jämförelse mellan Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionens syn på inkludering av elever med AST i grundskolan. Frågan är dock huruvida min jämförelse verkligen genomförts på ett fullt tillfredsställande sätt? Av olika anledningar blev grunden instabil och då jag upplever ämnesområdet delvis vara splittrat och svårångat har det varit en snårig väg att nå fram till detta slutresultat. Vis av erfarenhet hade jag gjort det mesta annorlunda, skrivit på egen hand från början, valt ett ämne jag känner till och som engagerar mig, och dessutom hade jag försökt hålla allt så okomplicerat som möjligt. Min undersökningskollega och jag strävade efter att framställa något aktuellt, nydanande och spännande. Men med givna förutsättningar och som arbetet artade sig hade mycket energi redan försvunnit då det blev dags att sammanställa det hela.

Jag ser på denna uppsats som en kompromiss. Från början var det en kompromiss mellan två olika viljor och personligheter. Då samarbetet sedan sprack blev det en kompromiss mellan vision och verklighet, där faktorer i det senare försvårade ett uppfyllande av det förra. Det är också en kompromiss mellan personliga idéer och ideal och de krav och förväntningar som finns inom forskarvärlden och utbildningsvärlden. Slutligen är det också en kompromiss mellan en kvantitativ vilja att beskriva hela skeendet och en kvalitativ önskan om att gå på djupet.

4.8 Etiska överväganden

Berg (2011: 128) menar att samhällsvetenskaplig forskning "präglas av en etisk avvägning mellan att fritt bedriva forskning och att respektera de individer som på ett eller annat sätt berörs av denna forskning". Visst kan det anses vara etiskt tveksamt att den grupp som denna undersökning beskriver inte själva får göra sin röst hörd. Men med tanke på denna studies begränsade tidsutrymme och min egen bristande erfarenhet fann jag det ej vara etiskt försvarbart att själv ge mig på att intervjua barn med diagnos inom AST.

Eftersom uppsatsen blev till en litteraturstudie, kryddad med två intervjuer med officiella företrädare för Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen, hamnade de etiska frågorna lite i skymundan. Forskningsrådet HSFR angav de fyra främsta forskningsetiska principerna enligt följande: Öppenhetskrav, Självbestämmandekrav, Konfidentialitetskrav och Autonomikrav (Göteborgs Universitet, 2011). Det känns dock inte särskilt angeläget att här grundligt gå igenom dessa med tanke på att empirin i denna uppsats kommer från officiella handlingar samt att intervjupersonerna ej uttalat sig om saker som rör dem själva utan istället som företrädare för ett förbund respektive en myndighet. Dessa informanter har dock informerats om undersökningens syfte (öppenhetskrav), de har själva fått bestämma om och hur de vill delta (självbestämmandekrav), de har inte beskrivits med namn i uppsatsen (konfidentialitetskrav) och insamlad information har enbart använts för forskningsändamålet (autonomikrav).

5 RESULTAT OCH ANALYS

Det känns inledningsvis relevant att beskriva hur tidigare forskning och teoretisk tolkningsram används i analysen. Ordningen är den att koppling till andra referenser sker i kapitlets tre diskussionsavsnitt, och dessutom berörs olika typer av forskning och teorier i de olika delarna. Tanken bakom denna uppdelning är att undvika upprepningar och att få en tydligare struktur på detta kapitel. I den första diskussionsdelen (5.1.6) hänvisas till inkluderingsbegreppet och Allens forskning. I den andra delen (5.2.6) relateras till forskning om inkludering av elever med AST i grundskolan. I den sista diskussionsdelen (5.3.6) berörs återigen Allens undersökning och dessutom tas forskning om åtgärdsprogram upp. Teorier om inkludering behandlas ånyo och dessutom dryftas avslutningsvis teorier om alternativa läroplaner.

5.1 Inkluderingsbegreppet

Denna del av resultatredovisningen handlar om hur Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen ser på och definierar begreppet inkludering, kopplat till elever med AST i grundskolan. Först redovisas relevanta delar av skollagen och därefter belyses empirin utifrån de fyra valda dimensionerna. Därefter redogörs för parternas grundsyn gällande inkludering och avslutningsvis förs en diskussion med empirin som utgångspunkt.

Laggrund

Den nya skollagen slår fast att elever med AST inte hör till gruppen utvecklingsstörda, om de inte samtidigt har en intellektuell funktionsnedsättning (SFS 2010:800, 29 kap. 8 §), och de har därför inte längre rätt att läsa enligt särskolans kursplan (SFS 2010:800 11 kap. 2 §).

Vad gäller inkludering så omnämns detta begrepp inte i något av de styrdokument som ligger till grund för den svenska skolan. Dock förekommer begreppet exempelvis i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (DS 2008:23), som Sverige anslutit sig till. Skolverket (2005: 66) har också tagit ställning för ”att all verksamhet i grunden ska utgå från ett inkluderande synsätt”. Det finns även stycken i skollagen som ger uttryck för ett inkluderande ideal. Syftet med utbildningen beskrivs vara att främja alla elevers utveckling och lärande (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §). Hänsyn ska också tas till elevers olika behov, och de ska ges stöd och stimulans till att utvecklas så långt det är möjligt. En strävan beskrivs även vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (ibid.) Grundskoleutbildningen ska också ”utformas så att den bidrar till personlig utveckling samt förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning” (SFS 2010:800, 10 kap. 2). Enligt den proposition (Prop. 2009/10:165) som ligger bakom skollagen får anpassningarna dock inte göras så att eleverna får sämre förutsättningar att knyta allsidiga kontakter. ”Inte heller får elevernas grundläggande rätt att tillhöra en fast grupp, en social gemenskap, inskränkas annat än om mycket starka skäl motiverar detta” (ibid: 367). Det beskrivs i propositionen vidare vara av stort värde att elever med olika bakgrund och skilda förutsättningar kan mötas i skolan.

Att skollagen har ett inkluderande ideal syns även på skrivningen om särskilt stöd. Om det föreligger behov av särskilt stöd så ska detta nämligen ges inom den elevgrupp som eleven vanligen tillhör (SFS 2010:800, 3 kap. 7 §). Om särskilda skäl finns kan stödet dock ges enskilt eller i en SUG - Särskild undervisningsgrupp (SFS 2010:800, 3kap. 11). Detta alternativ ska dock ses som en sista lösning och omprövas regelbundet (Prop. 2009/10:165)

5.1.1 Inkludering

Vad är inkludering?

Autism- och Aspergerförbundet beskriver i en debattartikel (2013c) en kille vid namn Alfred, med diagnos inom AST, som upplevde så stort utanförskap i sin klass att han helt tappade självförtroendet och vägrade gå till skolan under två år. Förbundet menar att elever som går i traditionell skolklass, utan att ha förutsättningar för det, ofta blir ”socialt segregerade och upplever skolgången som övermäktig” (ibid). Enligt Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) behöver inkludering inte innebära att alla sitter i samma klassrum, utan du kan vara inkluderad även på andra plan och i mindre grupper. Mitt intryck är att individens upplevelse av inkludering är betydelsefulla faktorer för Autism- och Aspergerförbundet angående hur de förhåller sig till begreppet.

Skolinspektionen (2012) beskriver en mer definitiv definition av begreppet. Inkludering handlar om att alla omfattas, medan alla särskiljande lösningar anses vara exkluderande. Vad individen själv upplever angående det ena eller andra är inget som Skolinspektionen fäster någon vikt vid i sin rapport. Utifrån detta drar jag slutsatsen att för Skolinspektionen är inkludering i detta sammanhang neutrala faktum som inte påverkas av individers känslor.

5.1.2 Ideal

Vad formar de ideal som finns?

Autism- och Aspergerförbundet (2007) var tidigare positivt inställd till att alla barn med AST, men utan intellektuell funktionsnedsättning, placerades i grundskolan. De har dock bytt ståndpunkt i frågan utifrån hur de upplever att den nya skollagen tagit sig praktiska uttryck (2013b) och förbundet beskriver att olika typer av individuella lösningar krävs så länge grundskolan inte når upp till de krav som fodras för att kunna tillgodose de behov som barn med AST har (2013c). Enligt Autism- och Aspergerförbundet (Intevju A, 2014) är barn med diagnos inom AST väldigt ojämna och att bara gå efter IQ fungerar illa med tanke på hur skollagen tolkas och hur grundskolan är utformad idag. Min tolkning av detta är att Autism- och Aspergerförbundets inställning till inkludering i betydande grad påverkas av hur den upplevs fungera i praktiken.

Skolinspektionens undersökning (2012) visar på stora brister gällande inkludering av elever med AST. Myndigheten anser dock inte att några inskränkningar av inkluderande ideal bör göras, utan fokuserar istället på hur inkluderingen ska kunna förbättras och utvidgas. En bred flora av olika typer av lösningar behövs sättas in, menar Skolinspektionen, ”där det ges förutsättningar för samtliga elever att inkluderas så långt som det är möjligt utifrån egna behov och förutsättningar” (ibid: 24). Skolinspektionen beskriver att en elev med AST, med sin särskilda kompetens, skulle kunna vara en tillgång i klassrummet om tanken bakom inkludering slog igenom fullt ut. Fullgod inkludering sägs också ge elever med diagnos inom AST en möjlighet att kunna delta i samhällslivet efter utbildningen (ibid). Som jag ser det påverkas Skolinspektionens grundinställning till inkludering inte av den rådande situationen, utan att de istället håller fast vid sina ideal.

5.1.3 Beslut

Vem ska bestämma vad som är bäst för eleven?

Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) anser det vara olyckligt att SUG i skollagen beskrivs vara en sista utväg, och att dessa ständigt ska utvärderas och inte får vara permanenta. Enligt förbundet skapar detta stor oro hos många elever med AST. Autism- och Aspergerförbundet menar vidare att eftersom elever med diagnos inom AST är så olika varandra måste det alltid finnas individuella alternativ; så som särskola, resursskola, SUG eller ordinarie klassundervisning (ibid). Förbundet beskriver i en debattartikel (2013c) att inkludering alltför ofta används för att rättfärdiga

ett system där alla tvingas följa samma mall. Istället propageras för en inkluderande skola, ”där verksamheten anpassas till att fungera för individen” (2012a: 1). En inkluderande skola är enligt Autism- och Aspergerförbundets definition en plats där alla får lov att existera på sina villkor och tillåts arbeta utifrån de förutsättningar de har (ibid). Trots att en elev sitter och arbetar på egen hand kan denne, enligt förbundet, vara en del av en inkluderande process. Självständigt arbete kan nämligen spara energi så att eleven istället orkar försöka vara inkluderad på andra plan (Intervju A, 2014). Jag uppfattar det som att Autism- och Aspergerförbundet främst utgår från vad som anses vara det bästa för eleven i olika situationer. Och jag tolkar förbundets inställning som att de vill att individen ska få utökat inflytande över sin egen situation.

Skolinspektionen (2012) beskriver en strävan efter att alla elever ska undervisas i sin ordinarie klass. Inställningen är att SUG bör undvikas så långt som möjligt, eftersom denna lösning kan ”ses som en kategorisering och ett sätt att skilja ut” (ibid: 33). Enligt Skolinspektionen är placering i SUG vanligt förekommande och anses ofta vara en tillräcklig lösning. Myndigheten vill att skolorna kontinuerligt ska utvärdera särskiljande lösningar och i mycket högre grad alternera mellan större och mindre grupper. Skolinspektionen (Intevju S, 2014) tror att många elever som idag går i SUG skulle kunna fungera i ordinarie undervisningsgrupper. Att så ej sker sägs bero på bristande kunskap hos skolorna samt påtryckningar från vårdnadshavare som önskar ha sina barn i en skyddad verksamhet. Skolinspektionen (2012) menar att skolorna måste våga gå emot vårdnadshavarens vilja med hänsyn till vad som är bäst för elevens långsiktiga utveckling. Myndigheten beskriver att elever med AST och deras unika särart ska ses som en tillgång i klassrummet och att dessa har mycket att tillföra de övriga (ibid). Som jag förstått saken anser Skolinspektionen att staten/skolan bör besluta vad som är bäst för individen, för dennes eget bästa men även för kollektivets.

5.1.4 Prioritering

Vad i elevens skolgång anses vara särskilt viktigt?

Autism- och Aspergerförbundet (2014a) vill att barn med AST, men utan intellektuell funktionsnedsättning, ska få läsa enligt särskolans kursplan. Förbundet (Intervju A, 2014) anser det också vara ett problem att SUG används som en sista lösning, så att eleven hinner misslyckas väldigt länge innan stöd ges inom en anpassad grupp. Dessutom riktas kritik mot det faktum att SUG ej får vara permanenta, vilket beskrivs kunna skapa otrygghet hos elever med AST (ibid). Utifrån detta drar jag slutsatsen att elevens känsla av trygghet och välmående, för Autism- och Aspergerförbundet, är minst lika viktiga faktorer som elevens möjlighet att uppnå full utvecklingspotential.

Skolinspektionen (2012) anser att SUG riskerar att hämma individens utveckling både vad gäller det sociala och det kunskapsmässiga. Myndigheten menar att skolorna måste gå emot de önskingar från vårdnadshavare som eftersträva trygghet i mindre grupper. Det beskrivs vidare kunna ”finnas en målkonflikt mellan elevens rätt till att känna sig trygg i sin skolsituation i förhållande till kunskapsutvecklingen” (ibid: 33). Jag tolkar det som att Skolinspektionens främst fokuserar på att varje individ ska ges chansen att nå största möjliga framsteg inom olika områden.

5.1.5 Grundinställning

Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen ställer sig i grunden bägge positiva till en inkluderande skola. Autism- och Aspergerförbundet (2012a) eftersträvar ”en skola för alla” och menar att ”med rätt stöd och förutsättningar är det möjligt för dessa elever att klara den 'vanliga skolan’” (2014c). Skolinspektionen (2012) propagerar för ytterligare inkludering. Autism- och Aspergerförbundet (2012a) anser dock att inkludering inte nödvändigtvis är något positivt för elever med AST, och krav riktas mot skolorna att de måste anpassa sin verksamhet för att verkligen kunna inkludera nämnda elevgrupp. Även Skolinspektionen (2012) skildrar att ett inkluderande

förhållningssätt kan vara en särskild utmaning för elever med diagnos inom AST, och att detta ”ställer stora krav på skolpersonalens kompetens, flexibilitet och förmåga att anpassa undervisningen till enskilda elevers varierande behov” (ibid: 6).

En liknande bild förmedlas även av de jämförda parterna vad gäller att en begreppsförvirring råder ute i skolorna. Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) menar att det är problematiskt att begreppet inkludering inte definieras i skollagen. Den nya lagen beskrivs delvis vara otydlig, vilket öppnar för problem med tolkningar (Ibid). Skolinspektionen (2012) skildrar att de undersökta skolorna har svårt att skilja mellan begreppen inkludering och integrering. Det beskrivs även finnas en föreställning i skolorna om att elever som placeras i ordinarie undervisningsgrupper automatiskt blir både inkluderade och integrerade (Intervju S, 2014).

5.1.6 Diskussion

Denna uppsats första frågeställning är: Hur definierar Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen begreppet inkludering? Ett sammanfattat svar på detta blir att Autism och Aspergerförbundet fäster vikt vid individens upplevelse av inkludering eller exkludering och att förbundets inställning till inkludering påverkas av rådande omständigheter i skolorna. Eleven och dess vårdnadshavare bör enligt förbundet ges inflytande gällande hur inkluderingen ska se ut och elevens känsla av trygghet och välmående anses vara viktiga faktorer för vilken typ av inkludering som eftersträvas. Enligt Skolinspektionen är inkludering och exkludering inte beroende av individens upplevelse och idealbilden av inkludering står fast oberoende av omständigheter i skolorna. Myndigheten anser att staten/skolan ska bestämma över och minimera exkluderande lösningar, samt att social och kunskapsmässig utveckling generellt bör prioriteras högre än elevens känsla av trygghet.

Hur står sig då dessa slutsatser i jämförelse med relevanta teoretiska modeller kopplade till inkludering i skolvärlden? I förhållande till Nilholm och Göranssons (2013) förklaringsmodell passar min tolkning av Autism- och Aspergerförbundet syn på inkludering väl in i den *individorienterade definitionen*. Enligt denna förklaringsmodell avgörs graden av inkludering endast av hur situationen ser ut för enskilda elever, och en elev anses vara inkluderad om individen upplever att skolgången fungerar (ibid). Skolinspektionens inställning bär istället tydliga drag av den *gemenskapsorienterade definitionen*. Enligt detta ideal bör inga segregerade lösningar skapas, olikheter ses som en tillgång, och delaktighet i den stora gruppen samt mesta möjliga utveckling är målet. Min uppfattning är att de två parter som jämförs i denna undersökning ganska bra företräder de två skilda synsätt gällande inkludering som Nilholm och Göranssons (2013) lyfter fram (deras tredje definition kallas för en missuppfattning av begreppet). Jag upplever det som att Autism- och Aspergerförbundet står för en individfokuserad och pragmatisk syn medan Skolinspektionen företräder en kollektivistisk idealbildsuppfattning. Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionens skilda inställningar går att förstå mot bakgrund av att de förra företräder individer som direkt påverkas negativt av en bristfällig skolmiljö medan de senare representerar staten, som har en större distans till eventuella bister i skolan och därför lättare kan tänkas hålla fast vid ett framtida mål.

I sammanhanget finner jag det även vara värt att föra en diskussion kring Persson och Perssons (2012) förklaring om inkludering som ett samhällsideal. Inom ett sånt ideal beskrivs det vara önskvärt att skolbarn redan i tidig ålder ska få möta ”den naturliga variationen av olikheter människor emellan” (ibid: 22). En inkluderande skola anses vara ett första steg på vägen mot en långsiktig samhällsutveckling där alla människor betraktas som tillgångar (ibid). Skolverket (2005: 73) beskriver att en demokratisk grund ”kräver inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan”. Jag tolkar Skolinspektionens hållning i frågan som

att strävan mot framtida samhällsideal ges företräde framför hur skolsituationen ser ut för individen just nu. Autism- och Aspergerförbundet strävar också mot en skola och ett samhälle för alla. Det verkar dock som att förbundet är mer otåliga och har svårare att bortse från hur deras medlemmars har det i skolan just nu. Detta ligger betydligt närmare en annan av Persson och Perssons (2012) definitioner, nämligen huruvida en elev är inkluderad i den dagliga skolpraktiken eller ej. Autism- och Aspergerförbundet menar att barn med AST, när skolan inte på ett bättre sätt anpassar sig efter elevernas behov, inte ska behöva betala priset för samhällets långsiktiga mål.

Både Autism- och Aspergerförbundet menar att det råder en förvirring i skolvärlden kopplad till begreppet inkludering. Detta skildras även i Allens (2010) genomgång av europeisk forskning. Tydliga definitioner av begreppet beskrivs där sällan finnas, vilket gjort att olika tolkningar tagit sig många skilda uttryck. Enligt Persson och Persson (2012: 71) finns inte ”någon entydig intention i styrdokumentet för den svenska skolan som säger att denna ska vara inkluderande”. Nilholm och Göransson (2013) anser detta vara problematiskt. Karlsudd (2011) beskriver, liksom Skolinspektionen, att begreppen inkludering och integrering ofta förväxlas med varandra och Skolverket (2005) pekar på att tolkningen och användningen av dessa begrepp sker på varierande sätt. Varför förtydligas då inte, när så många beskriver det som problematiskt, definitionen av begreppet inkludering i skolans styrdokument? En förklaring kan enligt Persson och Persson (2012) vara att själva ordet inkludering är väldigt laddat.

5.2 Inkludering i teorin

Denna del behandlar de faktorer som Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen anser vara särskilt viktiga för möjligheten att inkludera elever med AST i grundskolan. Fem olika dimensioner har använts för att belysa parternas inställning till detta. I samband med varje dimension redovisas även lagtext som relaterar till det som dimensionerna tar upp. Avslutningsvis förs en diskussion angående det som framkommit ur empirin.

5.2.1 Kunskap

Vilken typ av kunskap om AST bör finnas ute i skolorna?

Autism- och Aspergerförbundet (2012a: 1) hävdar att för att elever med diagnos inom AST ska kunna inkluderas i skolan krävs ”autismspecifik kompetens, då autism är en funktionsnedsättning som är specifik, ovanlig och svår att förstå utan särskild kunskap”. Autism- och Aspergerförbundet anser vidare att elevhälsan alltid behöver kopplas in vid utredningar om särskilt stöd (2009) och att tillgång till specialpedagog med kompetens inom autismområdet måste finnas (2012a).

Skolinspektionen (2012: 31) anser det vara viktigt ”att huvudmännen ser till att rektorer, lärare och övrig skolpersonal vid skolorna ges möjligheter till fördjupad kunskap för att de utifrån sina professioner ska kunna möta de behov som en elev med AST kan ha i sin skolsituation”. Skolinspektionen (2012) förordar att elevhälsans kompetens behöver användas mer frekvent och att bedömningar av individer även bör ske i samarbete med vårdnadshavare och annan relevant expertis.

Såväl Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anser det alltså vara viktigt att tillgång till autismspecifik kompetens finns i skolorna.

Laggrund

Specialpedagogisk kompetens finns främst inom elevhälsan. För att kunna stötta eleverna ska det finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator inom elevhälsan (SFS 2010:800,

2 kap. 25 §). Om det finns farhågor om att en elev är i behov av särskilt stöd ska en utredning göras i samarbete med elevhälsan, om detta inte är uppenbart obehövt (SFS 2010:800, 3 kap. 8 §). I proposition 2009/10:165 beskrivs vikten av att det finns tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens som kan ”bedöma och planera hur elevens problem bäst ska mötas i undervisningen” (ibid: 278).

5.2.2 Anpassning

Vilken typ av anpassning bör göras för elever med AST?

Autism- och Aspergerförbundets (2009: 3) hållning är att ”Elever med autism har en annorlunda tankestil, kommunikation och sätt att hantera sinnesintryck” och på grund av detta behöver de ett specialiserat och skräddarsytt stöd utifrån elevens individuella behov. Enligt förbundet (Intervju A, 2014) är AST-spektrat väldigt brett och olika barns problem kan vara väldigt varierande, vilket kräver utredningar som lyfter fram specifika behov för det aktuella fallet.

Skolinspektionen (2012: 24) anser att individuella anpassningar behövs och slår fast att ”undervisningen måste anpassas och utgå från elevernas behov och förutsättningar”. Skolpersonalen behöver enligt Skolinspektionen vara flexibla och lyhörda för de högst individuella behov och förutsättningar elever med AST har. En diagnos bör enligt myndigheten fungera som ett hjälpmedel och får inte användas på ett sådant vis att individer med en viss funktionsnedsättning betraktas på ett visst sätt (ibid).

Både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anser att anpassningarna behöver ske utifrån alla individers specifika situation. Det finns dock en tydlig skillnad i synen på hur skolorna bör anpassa sin verksamhet. Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) anser att det finns ett behov av särskiljande lösningar, exempelvis SUG, medan Skolinspektionen (2012) menar att sådana lösningar bara bör användas i undantagsfall.

Laggrund

Elever i behov av särskilt stöd ska ”ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (SFS 2010:800, 3 kap. 3 §). Stödet ska ges på det sätt och i den omfattning som eleven behöver för att kunna nå de kunskapskrav som krävs (SFS 2010:800, 3 kap. 10 §). Ett åtgärdsprogram ska utarbetas som beskriver behoven, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas (SFS 2010:800, 3 kap. 9 §). Propositionen bakom skollagen (Prop. 2009/10:165) skildrar att åtgärdsprogram är ett viktigt redskap för planering och samarbete mellan lärare, specialister, eleven och vårdnadshavare. Dessa ska också ”utgå från elevens behov, elevens styrkor och svårigheter och en analys av vilka hinder och möjligheter som finns i elevens omgivning” (ibid: 290).

5.2.3 Miljö

Hur bör skolmiljön se ut för elever med AST?

Autism- och Aspergerförbundets (2012a) anser den sociala miljön vara avgörande för hur barn med diagnos inom AST upplever skolan. Elever med AST beskrivs vara särskilt utsatta i situationer och miljöer utan struktur och förutsägbarhet. På grund av detta behöver tiden i skolan struktureras för att inte stjäla allt för mycket energi, menar Autism- och Aspergerförbundet (ibid). Även pedagogiska anpassningar efterfrågas: ”en autismvänlig miljö, en lärmiljö som är utformad utifrån särskild kunskap om autism med stora krav på visuellt tydliggörande, förutsägbarhet och frihet från störande intryck, är nödvändigt för att inlärning skall vara möjlig” (2009: 3).

Skolinspektionens (2012) hållning är elever med AST ofta behöver individuell anpassning av den fysiska miljön i skolan och efterfrågar bättre anpassade lokaler samt även läromedel.

Både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen beskriver alltså att miljön i skolan behöver vara strukturerad efter de särskilda behov elever med AST har.

Laggrund

För att tillförsäkra en god arbetsmiljö ska utbildningen utformas på ett sådant sätt att skolmiljön präglas av trygghet och studiero (SFS 2010:800, 5 kap. 3 §)

5.2.4 Attityder och Värderingar

Vilka typer av värderingar bör genomsyra skolornas syn på elever med AST?

Enligt Autism- och Aspergerförbundet (2012a: 1) präglas en inkluderande skola av att det där ”finns plats för alla elever oavsett deras olikheter”. Förbundet (2013c) menar vidare att det krävs en attitydförändring kring elevers olikheter, särskilt hos skolpolitiker och skollledning.

Skolinspektionen (2012) anser att skolorna behöver se de olikheter och unika egenskaper, som elever med AST ofta har, som en tillgång. Myndigheten beskriver att kunskapen om AST behöver öka i skolorna, så att skolpersonalen inte låter sig styras av generella uppfattningar och negativa värderingar.

Både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anser alltså att skolorna bör genomsyras av en inbjudande attityd gentemot elever med AST och att skolorna behöver arbeta mer för att inte ge negativa värderingar inflytande.

Laggrund

Skolan ska genomsyras av värderingar som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Alla som verkar inom utbildningen har ett ansvar att aktivt motverka alla former av kränkande behandling (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §). För att motverka diskriminering ska skolan se till att ett målinriktat arbete bedrivs med avsikt att motverka kränkande behandling av elever (SFS 2010:800, 6 kap. 6 §).

5.2.5 Resurser

Vilken roll bör resursfrågan ha gällande elever med AST och deras stödbehov?

Autism- och Aspergerförbundet (2009) anser att det inte ska vara möjligt att kunna frångå elevers behov av stöd med hänvisning till ekonomiska och organisatoriska svårigheter.

Skolinspektionens (2012) hållning är att det alltid ska vara den enskilde elevens behov och inte skolans inre organisation eller andra överväganden som styr över rätten till stöd.

Mot bakgrund av dessa uttalanden tolkar jag det som att både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anser att resursfrågan inte får påverka det stöd som skolan förmedlar.

Laggrund

Skolan ska vara lika tillgänglig för alla och ekonomiska förhållanden får inte vara en hindrande faktor (SFS 2010: 800, 1 kap 8 §). För att detta ska kunna fungera i praktiken utdelas ett tilläggsbelopp för elever med omfattande behov av särskilt stöd (SFS 2010:800, 8 kap 23 §). Dock omnämns i skollagen vid tjugotre tillfällen att huvudmän ej är skyldiga att ge olika typer av

stöd om det innebär ”betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter”. Denna fras finns bland annat omnämnd gällande elevers rätt att gå i grundskola i annan kommun (SFS 2010:800, 10 kap. 25 §), elevers rätt till skolskjuts för dem som valt annan skolenhet än den av kommunen angivna (SFS 2010:800, 10 kap. 32 §) och elevers rätt att tilldelas tilläggsbelopp för att gå i friskola (SFS 2010:800, 10 kap. 39 §).

5.2.6 Diskussion

Samstämmigheten mellan Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen är hög beträffande alla fem genomgångna dimensioner i denna del. Det är därför inte särskilt svårt att svara på min andra forskningsfråga: Vad fodras för att elever med AST ska kunna inkluderas i grundskolan, enligt Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen? Bägge parter anser att kunskapen hos skolorna och dess personal bör vara specifik, att anpassningar behöver vara individuellt präglade, att miljön bör vara strukturerad efter elevernas behov, att skolan ska präglas av inkluderande attityder samt att resursfrågan inte får påverka det stöd som tilldelas elever i behov av detta. Jag har bara funnit en större skillnad mellan Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen angående det som behandlats i denna avdelning, och detta är kopplat till parternas skilda syn på inkludering och särskiljande lösningar.

Hur väl stämmer då Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionens beskrivningar av viktiga faktorer för inkludering av elever med AST i grundskolan överens med forskningen på området? Att lärare och övrig skolpersonal behöver specifik kunskap om AST lyfts fram i flera studier (Parsons et al. 2011; Alexanderssons 2014; och Falkmer 2013). Parsons et al. (2011) menar att lärare behöver utbildas för att kunna möta behoven hos elever med AST, och enligt Alexandersson (2014) är det önskvärt att denna kompetens finns hos alla personalgrupper. Att skolorna behöver anpassa sig efter individens behov är också något som samtlig ovan nämnda forskning omnämner. Parsons et al. (2011) genomgång av internationell forskning visar att olika typer av lösningar anses behövas för att kunna möta individuella behov. Falkmer (2013) beskriver att delaktigheten för elever med diagnos inom AST underlättas av att individens önsningar och förmågor kartläggs. Enligt Falkmer är inkludering också beroende av att anpassningar görs i skolmiljön, där hindrande faktorer i största möjliga mån bör minimeras (ibid). Alexandersson (2014) betonar att en positiv attityd hos personalen är avgörande för att inkludering av elever med AST ska fungera väl. Parsons et al. (2011) och Alexandersson (2014) pekar även ut samarbete mellan olika delar av skolan som betydande för elever med AST och deras delaktighet.

Mot bakgrund av denna genomgång står det klart att samsynen gällande denna fråga är stor. Frågan är då hur väl denna bild stämmer överens med de beskrivningar av hur det ser ut i den svenska skolan som Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen ger?

5.3 Inkludering i praktiken

I detta avsnitt beskriver Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen sin bild av hur väl grundskolan förmår tillgodose de särskilda behov som elever med AST kan ha. Samma fem dimensioner som i föregående del används och en diskussion avslutar avsnittet.

5.3.1 Kunskap

Vilken typ av kunskap om AST finns i skolorna?

Autism- och Aspergerförbundet (2012a: 1) anser det råda en ”omfattande brist på autismspecifik kunskap inom skolan”. Den låga kunskapsnivån för enligt Autism- och Aspergerförbundet (2014b) med sig att skolan uppvisar stora brister i att ge rätt stöd till elever med AST. Detta leder i sin tur till

att elever med diagnos inom AST når kunskapsmålen i betydligt lägre utsträckning än andra elever (2013a). Enligt Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) finns idag inte någon obligatorisk kurs som behandlar AST för dem som studerar till lärare eller specialpedagoger. Kunskap om AST lärs inte heller ut på skolorna, enligt förbundet (ibid).

Skolinspektionen (2012) menar att skolorna och personalen i stor utsträckning saknar fördjupad kunskap om vilka behov elever med AST kan ha. Elevhälsan beskrivs delvis inneha sådan kompetens, men denna sägs delta i utredningar och uppföljningar endast i undantagsfall (ibid). Skolinspektionen (2012: 18) menar att en konsekvens av skolpersonalens bristande kompetens om AST är ”att elever med sådan diagnos inte ges tillräckliga förutsättningar att nå längre i sin kunskapsutveckling”. Skolinspektionen (2012) konstaterar att varken huvudmän eller rektorer i de undersökta skolorna hade några planer för hur personalens kunskapsnivå skulle höjas.

Enligt bägge parter råder alltså stor brist på specifik kompetens om AST inom grundskolan, vilket får negativa följder för elever inom denna diagnos.

5.3.2 Anpassningar

Vilken typ av anpassning görs för elever med AST?

Autism- och Aspergerförbundet (2010b) menar att skolan har för lite kunskap för att kunna stötta och anpassa undervisningen för elever med AST.

Skolinspektionens (2012) undersökning visar att stödet till elever med diagnos inom AST i regel består av generella åtgärder som bygger på en föreställning om vad man tror att elever inom denna diagnos i allmänhet är i behov av. Placering i SUG beskrivs vara den vanligaste och ofta enda åtgärd som vidtas för elever med AST. Enligt Skolinspektionen är åtgärderna sällan baserade på fullgoda utredning av elevernas behov vilket medför att stödet inte är anpassat efter individuella förutsättningar (ibid).

Enligt både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anpassas alltså undervisningen i alltför låg grad efter individuella förutsättningar.

5.3.3 Miljö

Hur ser skolmiljön ut för elever med AST?

Autism- och Aspergerförbundet (2012a) menar att perceptionsstörningar, på grund av brister i skolmiljön, är vanliga hos elever med autism och att detta försvårar deras fokusering. Förbundet (2009) anser att den pedagogiska miljön inte i tillräckligt hög grad anpassas efter de kognitiva svårigheter elever med AST har. Detta beskrivs medföra att dessa elever inte ges tillgång till sin fulla begåvning (2012a).

Skolinspektionens rapport (2012: 16) visar att en av de undersökta skolorna ”inte gjort några speciella anpassningar avsedda för elever med diagnos inom AST”. De elever i undersökningen som gick i SUG hade dock tillgång till lokaler som anpassats för att möta gruppens behov, exempelvis avskärmade arbetsplatser, mindre antal elever samt individuella scheman. Skolinspektionens observationer i ordinarie klasser visar att lärarna använder sig av ord och begrepp som kan vara svåra för elever med AST att förstå, samt uttrycker sig på för hög abstraktionsnivå (ibid).

Såväl Autism- och Aspergerförbundet som Skolinspektionen anser att skolmiljön inte i tillräckligt hög grad struktureras efter de behov elever med AST ofta har.

5.3.4 Attityder och värderingar

Vilka typer av värderingar genomsyrar skolornas syn på elever med AST?

Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) menar att förhållningssätt och attityder är avgörande för hur elever med AST hanteras och hur lagar tolkas. Hindren för en inkluderande skola sägs vara ”hur man ser på och värderar olikheter inom verksamheten” (2013c). Enligt Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) är lagtexterna oftast bra, men skolorna beskrivs tappa det mänskliga då lagarna tolkas. Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) menar att de mött attityder ute i kommunerna om att vissa lagar med koppling till inkludering av elever med AST är omöjliga att genomföra i praktiken. Enligt förbundet gör bristen på kunskap om AST att skolorna inte har rätt förhållningssätt då de har att göra med personer som inte uppför sig som förväntat (ibid).

Skolinspektionen (Intervju S, 2014) anser att skollagen är tydlig och att skolpersonal och skolledning är införstådd med hur den ska tolkas. Steget därifrån till att verkligen göra på det viset beskrivs däremot vara ganska långt. Skolinspektionen menar att de undersökta skolorna ofta skyllde bristfällig stöttning av elever på resursbrist. Enligt myndigheten handlar det dock snarare om brister i förhållningssätt och attityd (ibid). Skolinspektionen (2012) skildrar i sin undersökning att det finns vilja hos skolpersonalen att stötta och möta behoven hos elever med AST, dock saknas kunskapen. Detta medför att elever ibland ses som problembärare. Enligt Skolinspektionens (2012: 30) undersökning säger en lärare om en elev att denne har en ”grundmurad ovilja att lära sig nya saker” och dessutom beskrivs lärare som menar att inlärningssvårigheter och inte undervisningens uppbyggnad är orsaken till varför elever med diagnos inom AST ibland misslyckas att nå lärandemålen. I dokumentation som Skolinspektionen tagit del av framkommer också förslag på åtgärder som snarare riktar sig mot elevens sociala situation och beteende än på hur utbildningen kan anpassas för att bäst stötta elevens utveckling. En vårdnadshavare, som intervjuas i undersökningen, berättar att vissa lärare i ordinarie klasser ”kan tycka att det är jobbigt med att ha de här eleverna i sina klasser” (ibid: 23).

Bägge de jämförda parterna menar att exkluderande attityder, från skolornas sida gentemot elever med AST, förekommer i betydande grad. En skillnad som framkommer mellan Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen är dock synen på andra elevers attityd till barn med AST. Medan Autism- och Aspergerförbundet (Intervju A, 2014) hävdar att det är mycket mobbing så skildrar Skolinspektionens (2012) observationer ett tillåtande klimat mellan elever. Enligt myndigheten (Intervju S, 2014) finns ingen statistik som säger att elever med AST kränks i högre utsträckning än andra. Dock beskrivs att Skolinspektionens observationer visat att denna grupp inte är särskilt socialt aktiv och mest håller sig för sig själva på rasterna (ibid).

5.3.5 Resurser

Vilken roll har resursfrågan gällande elever med AST och deras stödbehov?

Autism- och Aspergerförbundet (2009: 5) är kritiska mot att ”resursprincipen i så stor utsträckning ges företräde framför behovsprincipen”. De menar att elever med funktionsnedsättningar har sämre möjligheter än andra att kunna välja den lämpligaste skolan, trots att deras behov av detta många gånger är större (ibid). Enligt Autism- och Aspergerförbundet (2013b) har besparingskrav gjort att vissa kommuner ”genom egna tolkningar av den lagliga rätten till tilläggsbelopp sett till att antalet elever som får detta minskat drastiskt”.

Skolinspektionen (Intervju S, 2014) beskriver att resonemang om resursbrist visserligen ofta hördes i de undersökta skolorna. Myndighetens uppfattning är dock att skolornas ägare sällan säger nej till ökade anslag om en tydlig utredning visat att detta fodras för elevens utveckling. Istället menar

Skolinspektionen att huvudproblemet ligger i att rektorernas ansökningar i för hög utsträckning är ottydliga och inte specifikt redogör för hur extra anslag ska användas (ibid).

På detta område skiljer sig alltså Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionens beskrivningar åt, där de förra anser att resursfrågan är en betydande faktor medan de senare istället anser det brista inom andra områden.

5.3.6 Diskussion

Att döma av Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionens beskrivningar framstår det som att deras idealbilder i hög grad skiljer sig från deras bild av hur det faktiskt ser ut i skolorna. Enligt bägge parter är kunskapen om AST där bristfällig, anpassningarna görs i för hög utsträckning utifrån generella föreställningar, miljön är inte strukturerad utifrån elevernas behov, exkluderande attityder ges inflytande och resursfrågan är en faktor. Gällande resursfrågan går visserligen skildringarna isär, men även enligt Skolinspektionens version kan resursfrågan anses vara av betydelse eftersom skolorna själva ofta hänvisar till resursbrist.

Problem med inkludering av elever med funktionsnedsättningar är något som framkommer i Allens (2010) forskningsgenomgång av situationen i en rad Europeiska länder. Där skildras hur stora inkluderingsprojekt i flera olika länder har misslyckats. Lärare i undersökningen beskriver att det finns för lite kompetens och resurser för att kunna förverkliga inkluderande ideal, att förvirringen angående vad inkludering innebär är stor samt att konkurrerande politiska krav försvårar processen. I en undersökning från Skolverket (2003) skildras att åtgärder i form av selektiva lösningar då inte var särskilt vanligt förekommande. Detta stämmer inte överens med Skolinspektionens nutida beskrivning av att SUG är den vanligaste åtgärden för elever med diagnos inom AST. Det är dock problematiskt att jämföra dessa två studier eftersom Skolverkets undersökning omfattade alla elever i behov av särskilt stöd medan Skolinspektionens rapport riktade sig specifikt mot elever med AST. Att särskiljande lösningar tycks öka är dock även något som Nilholm och Göransson (2013) skildrar, och de menar att trenden mot ökad inkludering vände nedåt igen någon gång runt 2010. Dock ska sägas att det inte finns tillgång till någon helt tillförlitlig statistik gällande detta (ibid). Kanske är en orsak till denna utveckling att antalet elever med AST i grundskolan har ökat efter införandet av den nya skollagen? Det verkar i alla fall finnas svårigheter i att hantera dessa elever inom ordinarie klasser.

Ytterligare en sak som kan vara värd att diskutera, mot bakgrund av det som framkommer i empirin, är kvaliteten på inkluderingen av elever med AST i ordinarie klasser. Enligt Nilholm och Göranssons (2013) tredje definition av inkludering, *den placeringsorienterade definitionen*, läggs ingen vikt vid graden av delaktighet, utan inkludering handlar enbart om huruvida elever med svårigheter befinner sig i den ordinarie klassen eller ej. Nilholm och Göransson menar att detta är en missuppfattning av begreppet inkludering, men tolkningen beskrivs ändå vara vanligt förekommande i praktisk skolverksamhet (ibid). Och med tanke på de brister som både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen skildrar drabba elever med AST i grundskolan så ligger det nära till hands att anta att denna definition har vunnit inflytande i många av landets grundskolor.

Varför brister det?

Det finns alltså en tydlig skillnad mellan hur Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anser att inkludering av elever med AST bör ske och hur de beskriver att det faktiskt ser ut i skolorna. Bägge undersökta parter anser skollagen vara bra, men att det brister i tolkningarna av denna. För att kunna föra en diskussion kring problem med tolkningar av skollagen använder jag mig av två teorier om alternativa läroplaner. Min avsikt är inte att ge ett samordnat svar på ovan nämnda fråga, utan istället att resonera kring några faktorer som skulle kunna påverka.

Enligt Goodlads (i Eklund, 2003) läroplansteori genomförs inte *den ideologiska läroplanen* i praktiken av hänsyn till sociopolitiska faktorer. Som tidigare framkom anser dock Autism- och Aspergerförbundet sig ha mött attityder i kommunerna om att vissa lagar med koppling till inkludering av elever med AST är omöjliga att genomföra i praktiken. I Allens (2010) forskningsgenomgång beskrivs att lärare anser det vara svårt att kunna inkludera elever i behov av särskilt stöd eftersom denna förmåga inskränks av konkurrerande politiska krav. Enligt Persson och Persson (2012: 19) kan inkludering vara svårt i ett ”skolsystem där mätning, rangordning och konkurrens har en framträdande plats”. Mot bakgrund av detta går det förstås att spekulera i huruvida dagens formella läroplan i för hög grad bär drag att vara ideologisk för att kunna vara praktisk genomförbar.

Både Autism och Aspergerförbundet och Skolinspektionen menar att det brister i kunskap och att exkluderande attityder därför ges inflytande. Goodlads (i Eklund, 2003) beskrivning av *den uppfattade läroplanen* handlar om hur tolkningar av den formella läroplanen påverkas av olika prioriteringar, traditioner och erfarenheter. Mot bakgrund av detta är det tänkbart att tolkningarna av skollagen påverkas i negativ riktning av att skolorna saknar förståelse för de behov elever med diagnos inom AST har. Enligt Goodlad (i Eklund, 2003) styr den *operationaliserade läroplanen* sedan hur den uppfattade läroplanen tar sig praktiska uttryck, där faktorer som kan påverka beskrivs vara elevgruppens utseende, resurser och timplaner. Både Autism- och Aspergerförbundet (resursbrist) och Skolinspektionen (bristfälliga ansökningar) menar också att yttre faktorer påverkar hur stödet till elever med AST utformas.

Den dolda läroplanen beskriver att läraren vid sidan av att lära ut ämneskunskap även i det fördolda utför en allmän fostran och socialisering (Broady, 1981). Broady jämför med marknaden och menar att eleverna måste visa sig kompetenta för att kunna ”köpa” lärarnas gillande (ibid). Persson (2013) anser att skolans ökade fokus på valfrihet och konkurrens samt att alla elever måste nå upp till kunskapskraven är ett hot mot inkludering. Om det stämmer att skolan under ytan delvis fungerar som marknaden kan det ifrågasättas om elever med AST, med sina funktionsnedsättningar, verkligen kan bedömas på ett rättvist sätt. Som tidigare framkommit menar Autism- och Aspergerförbundet att skolorna inte har rätt förhållningssätt då de har att göra med personer som inte uppför sig som förväntat och Skolinspektionen beskriver att vissa lärare anser det vara eleverna som är problembärare snarare än undervisningens uppbyggnad. Broady (1981) menar att om någon elev inte är mottaglig för undervisningen så läggs skulden på denne själv och inte på skolan.

6 AVSLUTANDE DISKUSSION

Vad har jag då kommit fram till i min undersökning? Min första forskningsfråga handlar om hur Autism- och Aspergerförbundet respektive Skolinspektionen ser på begreppet inkludering? Det visade sig att de bägge parterna hade stor åtskillnad i synsätt. Autism- och Aspergerförbundets inställning till inkludering präglas av att individen bör ges utrymme att utforma inkluderingen på sätt som denne upplever vara mest lämpligt. Skolinspektionen lyfter istället fram en syn där kollektivet ska se till att samma inkluderande ideal gäller för alla. En anledning till dessa skilda synsätt skulle kunna vara att Autism- och Aspergerförbundet företräder individer som direkt påverkas negativt av en bristfällig skolmiljö, medan Skolinspektionen istället representerar staten som saknar personlig kontaktyta mot eventuella brister och därför kan anses ha lättare att hålla fast vid framtida ideal. Min andra forskningsfråga belyser vad de jämförda parterna anser krävas för att elever med AST ska kunna inkluderas i grundskolan. Här var Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen betydligt mer samstämmiga. Enligt bägge parter fodras specifik kunskap, individuella anpassningar, strukturerad miljö utefter de behov som finns, inkluderande attityder samt att resursfrågan inte får påverka det stöd som tilldelas eleven. Den tredje forskningsfrågan behandlar hur Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen anser att inkludering av elever med AST fungerar i grundskolan. Även här beskrivs en relativt samstämmig bild, som i mycket står i kontrast till hur de bägge parterna anser att det borde fungera. Ett resonemang fördes avslutningsvis angående vad skillnaden mellan de jämförda parternas idealbild och bild av hur det ser ut i skolorna kan bero på.

Under arbetet med denna studie har jag förstått att människor med AST generellt har fler resurser och mer potential än jag tidigare föreställde mig. Det är självklart positivt att möjligheten finns för elever med AST att gå i grundskolan. För många inom den gruppen kan detta säkert vara det bästa alternativet. Både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen beskriver dock att dessa elever ofta behöver att särskilda anpassningar görs för att de ska kunna tillgodogöra sig utbildningen. Med tanke på detta finner jag det vara nedslående att samma parter beskriver att skolorna i alltför liten utsträckning klarar av att anpassa sin verksamhet för elever med AST. Risken som jag ser det är att vissa elever med diagnos inom AST kan fara illa av grundskolan och hämmas i sin utvecklingen av de bister som där beskrivs finnas. Som jag tidigare redogjort för visar också en undersökning från Autism- och Aspergerförbundet att elever med AST i mycket lägre grad än andra når kunskapsmålen och att inte så få helt avstår från att delta i skolundervisningen, under kortare eller längre perioder. Mot bakgrund av detta upplever jag det vara tveksamt att tvinga individer med sociala svårigheter till inkludering i ett större sammanhang. Att somliga individer helt exkluderas kan knappast vara förenligt med inkluderingsidealet.

Det framstår för mig som att det kan vara svårt att förena ideal med skolvardag vad gäller inkludering av elever med funktionsnedsättningar i grundskolan. Allen (2012) ger en negativ bild av skolornas förmåga att inkludera elever med särskilda behov i hennes europeiska forskningsgenomgång. Den brittiska forskaren Warnock riktade på 70-talet kritik mot specialskolesystemet (Persson & Persson, 2012). Warnock (2005) beskrev dock nästan trettio år senare att hon sett växande bevis för att inkludering inte fungerar. Tideman (2000: 207) menar att för att inkluderingsidén ska kunna förverkligas ”krävs rätt organisation, tillräckligt med personal och mångdisciplinär kompetens som klarar barns skiftande behov i större utsträckning än vad skolan gör idag”. Ovan nämnda beskrivningar handlar om elever med olika typer av funktionsnedsättningar. Att inkludering av elever med AST är en särskild utmaning är något som både Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen beskriver. Till saken hör också att skillnaderna mellan olika personer inom spektrumet snarare är större än likheterna (Peeters & Gillberg, 1999). Detta ställer naturligtvis stora krav på skolans resurser, kompetens och

anpassningsförmåga. Enligt Egelund, Haug och Persson (2006) leder inkluderingsidesalet till konsekvensen att skolan behöver anpassa sin verksamhet efter varenda individ som studerar där. Denna undersökning har visat att så långtifrån är fallet, enligt Autism- och Aspergerförbundet och Skolinspektionen.

Det känns avslutningsvis relevant att blickas framåt, mot livet efter skolan. Skolinspektionen menar att inkludering av elever med AST i grundskolan ger dessa en chans att kunna delta i samhällslivet efter utbildningen. Det är självklart en god tanke. ”Richard”, en kille med diagnos inom AST, uttryckte sig dock enligt följande: ”om man skulle klara av studentexamen, innebär det inte att folk vill ha en, så de får egentligen inte folk att anställa en. Så det verkar som att man inte kan använda sin kompetens för att få ett jobb, än mindre behålla det. Även om den vanliga skolan gav mig möjligheter att ta realen och studenten och sen ta en akademisk examen, var det inte värt allt elände jag fick stå ut med” (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998: 117). Frågan är i vilken utsträckning arbetsmarknaden är beredd att låta denna grupp, med funktionsnedsättningar inom inom social interaktion, kommunikation och fantasi, bli delaktig? Parsons et al. (2011) ser ett stort behov av ytterligare forskning rörande inkludering av elever med AST i skolan. Mot bakgrund av vad som framkommit i denna studie kan jag inte annat än att hålla med, och jag efterfrågar dessutom forskning som visar i vilken grad samhället inkluderar människor med AST efter skolåren.

Under arbetet med denna studie har jag ibland upplevt att utsatta människor offras på de höga idealens altare, att dessa individer kommer i andra hand då samhället söker förverkliga utopiska ideal. Angående elever som inte klarar av att anpassa sig efter skolornas skrivna och oskrivna regler säger Broady (1981: 117) följande: ”Att inte duga är kanske den mest genomgripande lärdomen dessa elever får med sig från skolan”. Min egen erfarenhet säger mig att det är värre att känna sig utanför i en omgivning som kallar sig för inkluderande än i en miljö med lägre ideal.

7 REFERENSER

Ahrne, G. & Svensson, P. (2011) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber

Alexandersson, U. (2014) ”Stödjande strukturer. En fallstudie om hur skolan möter elever inom autism”. Göteborg: Göteborgs Universitet

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

Allen, J. (2010) ”Questions of Inclusion in Scotland and Europe”. Stirling: University of Stirling

Alvehus, J. (2013) *Skriva uppsats med kvalitativ metod - En handbok*. Stockholm: Liber

Andersson, B. & Thorsson, L. (red.) (2007) *Därför inkludering* Umeå: Specialpedagogiska institutet

Autism och Aspergerförbundet (2007) ”RFA: skolenkät”. Tillgänglig:
<http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=21041>

Autism- och Aspergerförbundet (2009) ”Riksföreningen Autisms remissvar på Den nya skollagen (Ds 2009:25)”. Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=21007>

Autism och Aspergerförbundet (2010a) ”Autism- och Aspergerförbundets medlemsundersökning om skolfrånvaro”. Tillgänglig:
<http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=46349>

Autism och Aspergerförbundet (2010b) Nordin-Olsson E (2010, 3 september) ”Kunskap saknas i skolan”. *Dagens Samhälle* Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=51091>

Autism och Aspergerförbundet (2012a) ”Autism- och Aspergerförbundets Skolplattform”. Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=24469>

Autism och Aspergerförbundet (2013a) ”Autism- och Aspergerförbundets undersökning om skolan”. Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=21041>

Autism och Aspergerförbundet (2013b) Nordin-Olsson E., Beckius M., Stadler A. & Braun K. (2013, 16 september) ”Besparingarna på resursskolorna är förödande”. *Dagens Samhälle* Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=140233>

Autism och Aspergerförbundet (2013c) Falkmer, M., Ljungström B. & Mårtensson N. (2013, 16 oktober) ”Den inkluderande skolan en hälsofara för elever med autism”. *Göteborgs-Posten* Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=140232>

Autism och Aspergerförbundet (2014a) ”Remissvar på Prememoria om vissa skollagsfrågor del 1”. Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=21006>

Autism och Aspergerförbundet (2014b) Jansson, T., Nordin-Olson E., Dahlin E., Fernquist U. & Vikenger A. (2014, 7 februari) ”Rektorer dåligt insatta”. *Lärarnas Nyheter*. Tillgänglig:
<http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=140229>

- Autism och Aspergerförbundet (2014c) Hellberg J., Nordin-Olson E & Soltorp A. (2014, 21 januari) "Skolan diskriminerar barn". *Barometern* Tillgänglig: <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=140230>
- Autism- och Aspergerförbundet (2014d) "Om oss". Skolverkets officiella hemsida, Hämtad 2014-10-23, från <http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=17057>
- Beckman, L. (2005) *Grundbok i idéanalys : det kritiska studiet av politiska texter och idéer* Stockholm: Santérus
- Berg, M. (2011) "Netnografi". I Ahrne, G & Svensson, P (red.) (2011) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012) *Textens mening och makt - Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och innehållsanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Bernler, G & Johnsson, L. (2001) *Teori för psykosocialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur
- Blom, A. (2003) "Under rådande förhållanden – Att undervisa särskoleelever". Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten
- Blumer, Herbert (1954) What is wrong with social theory? *American Sociological Review* 19 (1), s. 3-10.
- Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen : KRUT-artiklar 1977-80* Järfälla: Symposion
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- DS 2008:23 (2008) *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättningar*. Stockholm: Fritzes
- Eklund, M. (2003) "Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början". Luleå: Luleå tekniska universitet
- Emanuelsson, I. (2007) "Inkluderande undervisning - förutsättningar och villkor". I Andersson, B. & Thorsson, L. (red): *Därför inkludering*. Specialpedagogiska institutet
- Falkmer, M. (2013) "From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions". Jönköping: University of Jönköping
- Gillberg, C. & Peeters, T. (2002) *Autism : medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura
- Glaser, B. G. (2010) *Att göra grundad teori - problem, frågor och diskussion*. Mill Valley: Sociology Press
- Göteborgs Universitet, Institutionen för socialt arbete (2011) "Studiehandledning - Råd & anvisningar för vetenskapligt arbete på kandidatnivå: C-uppsats". Göteborg: Göteborgs Universitet
- Haug, P., Egelund, N. & Persson, B. (2006) *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber

- Henricson, M. (red.) (2012) *Vetenskaplig teori och metod : från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur
- Henricson, M. & Billhult, A. (2012) ”Kvalitativ design”. I Henricson, M (red.) (2012): *Vetenskaplig teori och metod : från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur
- Johannessen, A. & Tufte, P-A. (2002) *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber
- Karlsudd, P. (2011) ”Sortering och diskriminering eller inkludering”. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013) ”Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?”. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A. & Balfe, T. (2009) ”International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders”. Birmingham: University of Birmingham
- Persson, B. (2013) *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap* Stockholm: Liber
- Persson, B. & Persson, E. (2012) *Inkludering och måloppfyllelse : att nå framgång med alla elever* Stockholm: Liber
- Priebe, G. & Landström, L. (2012) ”Den vetenskapliga kunskapens möjligheter och begränsningar – grundläggande vetenskapsteori”. I Henricson, M (red.) (2012): *Vetenskaplig teori och metod : från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*
- Sandgren, A. (2012) ”Grounded theory”. I Henricson, M (red.) (2012): *Vetenskaplig teori och metod : från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2012) *Inte enligt mallen, om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014) ”Om oss”. Skolinspektionens officiella hemsida. Hämtad 2014-20-23, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/>
- Skolverket (2003) ”Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan”. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005) ”Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid”. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2009) ”Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare”. Stockholm: Fritzes.

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

Skolverket (2014) ”Läroplaner”. Skolverkets officiella hemsida. Hämtad 2015-02-18, från <http://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>

Starrin, Bengt, Larsson, Gerry, Dahlgren, Lars & Styrborn, Sven (1991) *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.

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

Svensson, P-G. & Starrin, B. (red.) (1996) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

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

Thomassen, M. (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups Utbildning

Wallengren, C. & Henricson, M (2012) ”Vetenskaplig kvalitetssäkring av litteraturbaserat examensarbete”. I Henricson, M (red.) (2012): *Vetenskaplig teori och metod : från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur

Warnock, M. (2005). ”Special Educational Needs: A new look”. London: Philosophy of Education Society of Great Britain

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

Wing, L. (2012) *Autismspektrum - Handbok för föräldrar och professionella*. Lund: Studentlitteratur