



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att ta emot elever med autismspektrumtillstånd

En enkätstudie om grundskolepedagogers
uppfattningar om autismspektrumtillstånd
utifrån en vinjett

Linda Richards

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Monica Rosén
Examinator:	Inger Berndtsson
Rapport nr:	HT14 IPS16 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Monica Rosén
Examinator:	Inger Berndtsson
Rapport nr:	HT14 IPS16 SPP600
Nyckelord:	Autismspektrumtillstånd, grundskolepedagoger, skollagen, utvecklingsstörning

Syfte: Syftet med studien är att undersöka vilka konsekvenser, behov och farhågor grundskolepedagoger förutser av att få in barn med autismspektrumtillstånd i klassen. Studien avser belysa huruvida pedagogerna känner sig förberedda och rustade att ta emot elever med autismspektrumtillstånd.

Forskningsfrågorna för denna studie lyder:

- Hur förmodar pedagoger att en elev med autismspektrumtillstånd skulle påverka deras klass och undervisning?
- I vilken utsträckning anser pedagoger att de är förberedda att ta emot och bemöta elever med autismspektrumtillstånd?

Teori: Problemet kan ses utifrån olika specialpedagogiska perspektiv: med utgång i ett traditionellt perspektiv kan man sätta en medicinsk och psykologisk diagnos på ett barn med autismspektrumtillstånd samt betrakta barnet som problembärare. Genom kritik av det traditionella perspektivet kan man inta ett alternativt perspektiv och betrakta skolan som problemskapare då barnet förväntas anpassas och falla inom ramarna som sätts upp. I och med att utbildnings-systemet förväntas ge alla en likvärdig utbildning, samtidigt som anpassningar måste göras efter mångfalden behov och förutsättningar som finns, kan problemet även ses utifrån dilemmaperspektivet.

Metod: Deltagarna fick se en film om ett barn med autismspektrumtillstånd och sedan ta ställning till det som presenterades genom att svara på frågor i enkätform. Vinjettnetoden belyser problemet utan att deltagarna nödvändigtvis har varit i situationen som beskrivs. Slutsatser dras genom att identifiera sociala mönster samtidigt som vikten av kontextuella innebörder markeras. Utifrån vinjetten skapas en förståelse för deltagarnas bedömningar och värderingar kring en specifik situation.

Resultat: Flera respondenter angav att deras grundutbildning inte innehöll information eller undervisning kring autismspektrumtillstånd, och av de som angett motsatsen visade svaren ofta en kort eller generell hållning till specialpedagogik eller svårigheter som kan tänkas uppkomma i grundskolans mångfald. Merparten av respondenterna upplever att deras utbildning inte förberett dem för att ta emot elever med autismspektrumtillstånd i klassen. Resultaten överlag uppvisar ett behov av mer planeringstid och specialpedagogisk handledning i någon form för att säkerställa förmågan att anpassa undervisningen och tillgodose alla behov, samt att integrera barnet socialt i klassen.

Förord

Att genomföra denna studie har varit en intressant och spännande resa. Jag har byggt på mina egna intressen och funderingar kring autismspektrumtillstånd och undervisning och har fått ta del av flera olika uppfattningar och inställningar.

Jag vill tacka min handledare, Professor Monica Rosén, för värdefull insikt i formalia, struktur och uppbyggnad av studien samt diskussioner kring innehåll som fått mig att tänka till och att granska mitt arbete utifrån ett annat perspektiv.

En hyllning även till min sambo som varit med mig genom hela processen och som varit en klippa hemma och låtit mig sitta och skriva i timtal medan han fixat allt. Att lyssna på mina frustrationer och att hjälpa mig att bearbeta problem har varit ovärderligt - Tack!

Ett stort TACK riktas även till alla som deltagit i studien, samt till rektorerna som tillåtit det. Utan er hade det inte blivit någon studie och er tid och engagemang uppskattas högt.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord.....	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
2. Bakgrund.....	1
2.1 Teori	2
2.2 Centrala begrepp.....	2
2.3 Problemorientering	3
2.4 Syfte och Frågeställning	4
3. Litteraturgenomgång	5
3.1 Autismspektrumtillstånd.....	5
3.1.1 Historik	5
3.2 Specialpedagogiska perspektiv: Barnens rättigheter och behov.....	6
3.2.1 Funktionshindrets art	8
3.3 Specialpedagogiska perspektiv: Pedagogernas ansvar och behov	11
3.4 Policydokument i utbildning och lärande	13
3.5 Tidigare studier kring lagens implementering.....	14
3.6 Sammanfattning	15
4. Metod.....	16
4.1 Forskningsansats.....	16
4.2 Metodval	16
4.3 Urval och bortfall.....	17
4.4 Genomförande	18
4.5 Bearbetning av resultaten	19
4.6 Validitet och Reliabilitet.....	19
4.7 Etiska överväganden.....	20
4.8 Metoddiskussion.....	21
5. Resultat.....	22
5.1 Respondenternas förutsättningar	22
5.1.1 Tidigare erfarenhet.....	22
5.1.2 AST information i utbildningen.....	22
5.2 Att ta emot eleven.....	23
5.2.1 Uppfattning av elevens behov.....	23
5.2.2 Pedagogernas behov	23
5.2.3 Pedagogernas känslor	24
5.3 Risk för exkludering	25
5.3.1 Risken att eleven blir utsatt eller kränkt	25
5.3.2 Tid och Plats	26
5.3.3 Åtgärder	26
5.3.4 Skollokalerna	27
5.3.5 Tillskott till klassen.....	28
5.4 Sammanfattning.....	29

6. Diskussion	31
6.1 Forskningsfråga ett: Hur förmodar pedagoger att en elev med AST skulle påverka deras klass och undervisning?.....	31
6.1.1 Respondenternas förutsättningar.....	31
6.1.2 Att ta emot eleven	31
6.1.3 Risk för exkludering	32
6.2 Forskningsfråga två: I vilken utsträckning anser pedagoger att de är förberedda att ta emot och bemöta elever med AST?.....	33
6.2.1 Respondenternas förutsättningar.....	33
6.2.2 Att ta emot eleven	34
6.2.3 Risk för exkludering	35
6.3 Fortsatt forskning.....	36
6.4 Avslutande reflektioner	36
Referenslista.....	38
Bilaga A - Film om ett barn med AST.....	42
Bilaga B - Beskrivning av barnets svårigheter	43
Bilaga C - Enkäten	44

1. Inledning

Min erfarenhet är främst av det engelska skolsystemet, där jag arbetade både inom den vanliga grundskolan samt inom så kallade "special school", vilket till stor del motsvarar den svenska särskolan. När jag kom till Sverige och började arbeta som lärare och som specialpedagog (inom grundskola och särskola), var det flera företeelser som framstod som annorlunda för mig, och min nyfikenhet ledde mig hit; till en undersökning kring autism, särskola och inkludering.

Ambitionen med studien är att få en inblick i och att reflektera över den svenska grundskolan genom en mindre undersökning, för att ta reda på hur pedagoger tycker och tänker kring elever med diagnosen autismspektrumtillstånd. Genom undersökningen är målet vidare att få en uppfattning om i vilken utsträckning pedagoger känner sig rustade att ta emot elever med autismspektrumtillstånd. Studien kan ses som en förgranskning inför en större studie, eller ett bidrag till en saklig och empirisk grundad diskussion kring utbildningsbehov av pedagoger för att skapa ett mer hållbart underlag för att på bästa vis kunna ta emot elever med autismspektrumtillstånd och möta dess behov i grundskolans inkluderande klassrumsmiljö.

2. Bakgrund

Juli 2011 trädde en skollag i kraft som innebär att elever med autismspektrumtillstånd, som tidigare haft behörighet till inskrivning på särskola nu endast får den behörigheten om de även har en utvecklingsstörning (SFS 2010:800 8 §). Detta innebär att en del elever som tidigare kunnat gå på särskola nu måste följa grundskolans ordinarie läroplan samt vara inskrivna i grundskolan.

För grundskolepedagoger innebär bestämmelsen att fler elever med autismspektrumtillstånd kommer att vistas i grundskoleklasser och ingå i helklassundervisning. Detta kräver engagemang och kunskap från pedagogerna och kan leda till att fler elever hamnar i behov av specialpedagogiskt stöd då de riskerar att inte uppnå kunskapskraven i läroplanen. Flera internationella studier belyser att lärare inte känner sig förberedda att ta emot elever med autismspektrumtillstånd och att de saknar utbildning och kompetens (till exempel, Fleury et al., 2014; Lindsay, Proulx, Thomson & Scott, 2013; Lindsay, Proulx, Scott & Thomson, 2014; McGillicuddy & O'Donnell, 2014; Wilcox & Hoon, 2013). Utan att vara förberedda, och med en avsaknad av kompetens och utbildning ökar risken att pedagoger misslyckas i bemötande och undervisning av barn med autismspektrumtillstånd. Kunskap och förståelse är en förutsättning för att lärare ska kunna tillmötesgå barnens behov menar forskningen.

Enligt *diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition*, DSM-5, (American Psychiatric Association [APA], 2013) diagnostiseras autismspektrumtillstånd efter följande kriterier: svårigheter med socialt samspel och kommunikation samt repetitiva och restriktiva beteenden som finns närvarande i tidiga utvecklingsfaser och som försämrar den vardagliga tillvaron samt som inte kan bättre förklaras med utvecklingsstörning. Skolverket (2013) menar att "utvecklingsstörning definieras som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten (före 18 års ålder) och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga eller beteende" (s. 11). Vissa likheter kan dras mellan de två diagnoserna, men medan en utvecklingsstörning alltid medför en nedsättning i intelligensförmåga, kan personer med autismspektrumtillstånd ha en hög intelligens. Dock finns svårigheter i adaptivförmågor och beteende närvarande hos personer med autismspektrumtillstånd, vilket kan försvåra

inlärningsmöjligheter och kan, i vissa fall, missuppfattas som utvecklingsstörning eller nedsatt intelligens.

Många individer (ca 70 % enligt autismforum, 2014a) med diagnosen autismspektrumtillstånd har även en utvecklingsstörning. Dock förklarar APA (2013) att individer med autismspektrumtillstånd och hög intelligens ofta har en ojämn begåvningsprofil och att även utan utvecklingsstörning är det inte givet att individen har förmågan att förverkliga teoretisk kunskap i den praktiska vardagen, vilket innebär att det kan vara svårt att bedöma vad en elev verkligen förstår. Missuppfattningar kan uppstå kring vad som förväntas och krävs av en elev och vad som är realistiska förväntningar.

2.1 Teori

Det finns olika perspektiv man kan inta gällande specialpedagogisk forskning, beroende på hur problemet framställs. Nilholm (2005) menar att det finns två grundläggande perspektiv, varav den ena, med utgång i medicin och psykologi, lägger fokus på barnet som bärare av problemet och förespråkar segregerade undervisningsformer. Nilholm (a.a.) framställer detta som ett traditionellt perspektiv och hänvisar till flera författare som beskriver liknande perspektiv (Ainscow; Clark, Dyson & Millward; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist; Haug; Skrtic). Det andra perspektivet, menar Nilholm (a.a.), tillkom genom kritik av det traditionella perspektivet och beskrivs som ett alternativt perspektiv. Specialpedagogiska behov ses då som sociala konstruktioner, där skolan kan anses skapa problemen. Vidare menar Nilholm (2005) att det kan finnas ett tredje perspektiv, och ger olika förslag till hur det skulle kunna se ut. Med hänvisning till Clark, Dyson och Millward samt Dyson och Millward, beskriver Nilholm (a.a.) ett dilemmaperspektiv där olika dilemman uppstår genom ett utbildningssystem med en mångfald elever med olika behov och förutsättningar som förväntas undervisas på liknande sätt och att uppnå samma mål.

Problemet som undersöks i studien kan beskrivas på olika vis, beroende på vilket perspektiv man intar. Utifrån ett traditionellt perspektiv kan man diskutera att fokus ligger på barnen med diagnosen autismspektrumtillstånd och att *de* därför är bärare av problemet; vidare definieras problemet utifrån en medicinsk och psykologisk diagnos. Å andra sidan kan man resonera att eftersom barnen ska inkluderas i den vanliga skolformen och inte undervisas i segregerade undervisningsformer, såsom särskolan, så läggs problemet på skolan snarare än barnet vilket gör att problemet kan beskrivas utifrån ett alternativt perspektiv. Även dilemma perspektivet kan vara användbart då mångfalden elever ökar och skolorna förväntas stödja alla elever till att uppnå målen, genom en gemensam undervisningsform.

2.2 Centrala begrepp

I denna sektion kommer centrala begrepp och förkortningar som uppkommer i studien att definieras och förklaras.

AST

AST är en förkortning på diagnosen autismspektrumtillstånd, vilket kommer att vidare förklaras längre fram i studien. I och med att diagnoskriterierna har ändrats nyligen, bör man vara medveten om att somliga texter och studier hänvisar till tidigare diagnoser såsom till exempel, "autism", "Asperger syndrom", "a-typiskt autism". APA (2013) menar att i de allra flesta fallen skulle den som fick en sådan diagnos tidigare även få diagnosen AST idag. Därför kan tidigare diagnoser betraktas ha samma innebörder och betydelser som diagnosen AST idag, och texter och studier som använder sig av tidigare diagnoser eller termer jämföras därav i

undersökningen med de som använder dagens diagnoskriterier. Termen *AST* är det som kommer användas genomgående i studien.

Utvecklingsstörning

Enligt DSM-5 (APA, 2013) innebär utvecklingsstörning en intellektuell funktionsnivå som ligger på IQ 70 eller under, samt nedsättningar i adaptiva funktionsförmågor som påverkar kommunikation, social interaktion, studier eller hälsa till exempel, med debut under 18 års ålder.

DSM-5

Diagnosmanualen *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM), utgiven av APA används över hela världen för att diagnosticera psykiska åkommor samt utvecklingsrelaterade avvikelser. I Sverige används även International Classification of Diseases (ICD) utgivet av Världshälsoorganisationen (WHO) för att klassificera och att föra statistiska analyser. För att kunna rapportera till socialstyrelsens hälsodataregister krävs en klassifikation enligt ICD. Enligt Autismforum (2014b) i Stockholm, finns det idag diskrepanser mellan olika utredningsteam i Sverige då somliga använder den nya DSM utgiven 2013 (DSM-5), medan andra använder den äldre ICD, senast utgiven 1990 (ICD-10). Samtliga team, menar Autismforum (a.a.) kodar diagnoser enligt ICD-10, men eftersom diagnoskriterierna i DSM-5 är uppdaterade och till viss del förändrade används DSM-systemet av de flesta team för diagnosticering. De två systemen brukar vara samstämmiga, men i väntan på att ICD ska uppdateras och den nya ICD-11 ska ges ut finns det diskrepanser i diagnosbeskrivningarna (a.a.). Därför används den senare uppdaterade DSM-5 i denna studie.

Särskola

Grundsärskola är en skolform för elever som beroende på en utvecklingsstörning inte når grundskolans kunskapskrav (Skolverket, 2013). Enligt läroplanen för grundsärskola (SKOLFS 2010:255) har varje elev rätt till en undervisning som är anpassad till individuella förutsättningar och behov. Vidare har skolan en uppgift att förbereda eleven för att kunna inta en aktiv roll i samhället, samt att gynna utveckling genom att låta eleven "känna växandets glädje och erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter" (a.a., s. 10). För att ett beslut ska fattas om att en elev har rätt att gå på grundsärskola betonar Skolverket (2013) att en grundlig utredning krävs. De klarlägger även att ett felaktigt beslut kan få omfattande konsekvenser för eleven.

Pedagog

Eftersom personer med andra yrken än lärare, såsom till exempel fritidspedagoger och lärarstudenter, har medverkat i studien och påverkas av lagändringen, har *pedagog* valts som term i undersökningen för att täcka alla eventualiteter samt för att kunna beskriva alla respondenter med samma term och att inte skilja på olika svar.

2.3 Problemorientering

I och med att nya behörighetsregler har trätt i kraft juli 2011, och att "personer med autism eller autismliknande tillstånd ska vid tillämpningen av denna lag jämföras med personer med utvecklingsstörning endast om de också har en utvecklingsstörning eller en ... funktionsnedsättning" (Skolverket, 2013, s. 43) så kommer flera barn med en diagnos inom autismspektrumtillstånd att undervisas i grundskolan då de inte längre har behörighet till inskrivning i särskola.

Skolverket (2002) påtalar att man i särskoleklass (till skillnad från grundskoleklass) har goda resurser och en hög andel personal för att kunna möta de olika behoven. Vidare konstaterar Skolverket, genom uppgifter från skolpersonal i både särskola och grundskola, att känslor av misslyckanden är mer sällan för elever i särskola än i grundskola. Dessutom anses elever av majoriteten av särskolelärare i rapporten (Skolverket, 2002) få den undervisning de har rätt till, gentemot mindre än hälften av grundskolelärare, vilket tyder på att särskoleelever får en undervisning som i större grad speglar sina särskilda behov, samt att de får rätt stöd för att låta dem uppnå sin potential i skolan.

Grundskolepedagoger får (till skillnad från särskolepersonal enligt Skolverket, 2002) ofta inget extra stöd eller utbildning; en studie i England som undersökte lärares synpunkter samt träningsbehov kring AST fann, till exempel, att endast 5 % av lärare i deras studie hade fått någon form av träning kring AST i lärarutbildningen eller i vidareutbildning, men att 70 % hade haft minst en elev med AST i klassen (Helps, Newsom-Davis och Callias, 1999). Trots avsaknaden av utbildning, förväntas pedagoger ta hand om barn med ibland väldigt speciella och annorlunda behov. Elever med AST har ofta svårt att kommunicera sina behov och vilja och kan ha tics, det vill säga ofrivilliga, återkommande rörelser eller ljud, eller motoriska svårigheter (Narzisi, Muratori, Calderoni, Fabbro & Urgesi, 2013), vilket kan påverka deras vardag och försvåra inlärningsmöjligheter.

På vilka sätt barn med AST kan påverka undervisningen och klassen är viktiga frågor att svara på så att man är medveten om vilka utmaningar som finns för pedagoger, samt vilka utbildningsbehov som kan finnas för att kunna klara dessa utmaningar och tillgodose alla elevers behov.

2.4 Syfte och Frågeställning

Syftet med studien är att undersöka vilka konsekvenser, behov och farhågor grundskolepedagoger förutser av att få in barn med autismspektrumtillstånd i klassen. Studien avser belysa huruvida pedagogerna känner sig förberedda och rustade att ta emot elever med autismspektrumtillstånd.

Forskningsfrågorna för denna studie lyder:

- Hur förmodar pedagoger att en elev med autismspektrumtillstånd skulle påverka deras klass och undervisning?
- I vilken utsträckning anser pedagoger att de är förberedda att ta emot och bemöta elever med AST?

3. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt definieras begreppet 'autismspektrumtillstånd', och dess historiska framväxt beskrivs. Problematiken förtydligas utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv med fokus på barnens rättigheter med hänsyn till styrdokument såsom Barnkonventionen (UNICEF, 2009) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), samt barnens, respektive pedagogers, behov. En kort överblick av relevanta policydokument följs slutligen av ett sammandrag av ett urval av tidigare studier.

3.1 Autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd (AST) klassificeras i diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5, (APA, 2013) som en "neurodevelopmental disorder", eller neurologisk utvecklingsstörning. Neurologiska utvecklingsstörningar kännetecknas av nedsatt inlärningsförmåga, nedsatt social förståelse eller nedsatt kognitiv funktion. Nedsättningen kan variera i grad, från att endast specifika funktionsområden påverkas och där daglig tillvaro inte hämmas, till allvarliga inskränkningar av sociala färdigheter och intelligensnivå (a.a.). Vidare specificerar DSM-5 att AST utmärks av svårigheter i kommunikation och socialt samspel i olika kontexter, vilket påverkar ömsesidighet samt färdigheter som används i relationsskapande situationer. Även begränsningar i beteende-, intresse- och/eller aktivitetsmönster fordras för att diagnosen autismspektrumtillstånd ska ställas (a.a., 2013).

3.1.1 Historik

Baker (2013) beskriver i en artikel som grundar sig i ändrade diagnoskriterier i och med att DSM-5 släpptes, hur definitioner och gränser för AST har förändrats genom åren. Han utgår ifrån forskning av Leo Kanner, som var en framstående läkare och psykiatriker som grundade världens första specialiserade barnpsykiatriavdelning. Baker (a.a.) menar att Kanners beskrivning av autism från 1943 är genomsyrad med berättelser av det som idag anses vara typiska autistiska drag, såsom barn som verkar ha ett ointresse för sociala interaktioner och som uppvisar underliga beteenden. Definitionen har alltså modifierats, men även tidiga beskrivningar har likheter med moderna definitioner; grunderna är desamma. Vidare beskriver Baker (a.a.) en tidslinje som åskådliggör utvecklingen av såväl definition som diagnos genom åren:

- 1943 beskrev Leo Kanner ensamma barn med ekolali (upprepning av en annans ord) och en vilja att bibehålla en enformighet i vardagen. Många av barnen i Kanners beskrivning utmärktes även av utomordentliga minnesfärdigheter.
- Under 1950- och 60-talet fanns ingen konkret definition på autism och det betraktades som en form av barndomsschizofreni med ursprung i förhållandet mellan förälder och barn.
- På 1970-talet förstods autism utifrån biologiska grunder och förenades med utvecklingsstörning.
- 1980 definierades barndomsautism av DSM III som en genomträngande utvecklingsstörning som kännetecknades av en brist på lyhördhet för andra människor, kommunikationssvårigheter samt underliga reaktioner på olika aspekter i miljön, varav alla tre symptom skulle kunna noteras inom barnets första 30 levnads månader.
- 1987 utvecklades definitionen i DSM-III-R till ett krav på 8 av 16 olika kriterier inom de tre domäner framtagna från den tidigare definitionen. Kravet på symptomens närvaro i tidig ålder släpptes och en ny diagnos framtog för barn som möter en del men inte alla diagnoskriterier.
- 1994 och 2000 i DSM-IV, respektive DSM-IV-TR, vidareutarbetades kriterierna och fler liknande diagnoser togs fram, inklusive Asperger syndrom och Retts syndrom.
- 2013 definierades AST i DSM-5 beträffande två kategorier märkbara från tidig barndom; nämligen ihållande störningar i social kommunikation och socialt samspel, samt begränsade och repetitiva beteendemönster. Aspergers syndrom samt andra underkategorier togs bort och

diagnosen avgränsas vidare genom ett krav på att specificera närvaro eller frånvaro av utvecklingsstörning, språkstörning eller tillhörande medicinska eller genetiska tillstånd.

(Baker, 2013, s. 1090, min översättning).

Det går att se likheter i definitioner och beskrivningar som gjorts genom åren, såsom svårigheter i kommunikation och socialt samspel som centrala begrepp. Det innebär att elever som får en diagnos idag även kan jämföras med elever som fick sin diagnos i förhållande till en av de tidigare beskrivningarna. Det medför även att pedagogers förståelse för AST kan finnas med från tidigare erfarenheter, och behöver inte enbart röra kunskap som tillkommit sedan DSM-5.

Antalet barn som får en diagnos inom AST har ökat, och fortsätter att öka enligt studier från Sverige (Skolverket, 2000); England (Tobias, 2009); USA (Kim et al., 2014) och Kanada (Lindsay et al., 2013; Lindsay et al., 2014). Baker (2013) beskriver att den dramatiska ökningen i förekomsten av AST har varit omtvistad; en del menar att det beror på en epidemi som påverkats av vaccinationer eller andra miljörelaterade faktorer, medan andra ser ökningen som en positiv effekt av bättre diagnosticering och menar att fler barn med AST identifieras och får rättigheter till stöd och tjänster (Baker, 2013, s. 1091).

Ökningen kan, enligt Kim et al. (2014), ha flera olika anledningar, som till exempel en ökad medvetenhet om autism, bättre diagnosticering samt ändringar i diagnoskriterierna i DSM-5. Baker (2013, med hänvisning till Grinker) menar att en ökad medvetenhet samt en förbättring av stödet kring autism på 1990-talet bidrog till en hastig ökning i antal diagnoser, som fortsätter än idag. Hur stor ökning som faktiskt skett, och som fortsätter att ske, är svårt att uttala sig om, men i DSM-5 (APA, 2013) framställs en uppskattning att 1 % av världens population har diagnosen AST. Antalet kan jämföras med en brittisk studie från 80-talet som fann en förekomst av autism i 10 av 10000 barn (Bryson, Clark & Smith, 1988), ca 0,1 %, vilket tyder på en tiofaldig ökning på 25 år.

Även i Sverige har man enligt en undersökning av Skolverket (2000) sett en ökning av diagnosen AST; 44 % av kommunerna i deras prövning bedömer att antal elever med AST ökade under de tre föregående åren. Vidare konstaterar Skolverket (a.a.) att man sett en hastig och oproportionell ökning i antal autismklasser. Att det finns fler individer med diagnosen AST än tidigare konstateras i Sverige och även internationellt. Dock förklaras det i DSM-5 (APA, 2013) att anledningen till varför så är fallet inte är lika given; det finns flera möjliga orsaker som diskuteras, såsom vidare diagnoskriterier, bättre förståelse, eller helt enkelt att AST har blivit mer frekvent.

I och med att antalet barn med diagnosen AST ökar, har man även sett en ökning av antalet barn på särskola. Sedan lagändringen 2011 kan man alltså anta att antalet barn med AST ökar även på grundskola, där studien äger rum.

3.2 Specialpedagogiska perspektiv: Barnens rättigheter och behov

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är alla barns rätt till undervisning "stadfäst i den allmänna deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna och har kraftfullt bekräftats i den internationella deklARATIONEN om utbildning för alla" (s. 15). Att varje barn har rätt till en enhetlig och omfattande utbildning är självklart; vilken form den utbildningen ska ha, samt huruvida barnet har rätt till, men inte alltid får, specialpedagogiska åtgärder, har dock kommit på tal allt oftare.

Svenska Uneskorådet (2006) påpekar att barn med funktionshinder ska, när möjligt, få uttrycka sina åsikter kring utbildningen, samt att deras föräldrar har rätt att rådfrågas om vilken utbildningsform önskas för att möta barnens behov och ambitioner. På ett sätt har denna rätt och rådfrågningen tagits ifrån vissa barn och föräldrar då de nu inte längre har möjligheten att välja särskola som de tidigare gjort. Å andra sidan kan deklARATIONEN tolkas som att föräldrarna och barnet ska rådfrågas om barnets utbildning inom grundskolan; att föräldrarna och barnet har en aktiv roll i att utforma utbildningen så att barnet nås och dennes särskilda behov tillgodoses på bästa möjliga vis. Ett barn med AST utan utvecklingsstörning har inte rätt att bli inskriven i särskola, men har samma rätt att få sina behov och ambitioner tillgodosedda som andra barn. Det räcker alltså inte att ett barn är rumsligt inkluderad i klassrummet, utan barnet har även rätt till att kunna uppnå sin potential, vilket kräver pedagoger med kunskap om svårigheterna för att kunna implementera de specialpedagogiska åtgärder som behövs för att främja barnets utveckling och lärande.

Deklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) betonar vidare att för att kunna skapa en gynnsam undervisning för alla barn, inklusive barn med funktionshinder, måste skolor "finna vägar" (s. 16), vilket är just det som tas upp av denna studie; hur finner skolorna dessa vägar, och på vilka sätt behöver pedagoger hjälp med att rustas inför denna utmaning? Vidare betonar deklARATIONEN (a.a.) att skolor har ett ansvar att vidkännas och tillgodose alla elevers olika behov, samt att säkerställa undervisningens kvalitet genom anpassade kursplaner, organisation, metoder och resurser. För att kunna fullfölja dessa krav och förväntningar är det av yttersta vikt att pedagoger dels kan upptäcka och känna igen behoven som finns, men även att de har kapaciteten att sätta in rätt stöd och åtgärd för att tillgodose alla behov.

Utan specifik referens till skolans värld, beskriver UNICEF (2009) i Barnkonventionen att barn med funktionsnedsättning eller -hinder har rätt till ett "fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället" (Artikel 23). Ett barns vardagliga samhälle under stora delen av livet är skolan; konventionen kan därmed tolkas till att barn ska aktivt delta, samt uppnå värdighet och känna självförtroende under skolvistelsen. För att ett barn med AST ska kunna uppnå sådana anspråk och för att pedagoger på bästa vis ska kunna behärska svårigheterna och främja barnet krävs en medvetenhet och en kunskap om diagnosen, såväl som hindren som kan medfölja och påverka barnet. Studien avser att undersöka huruvida pedagoger är beredda och har färdigheterna som krävs för att tillgodose barnens behov och därmed ge barnet den rättighet och värdighet som UNICEF (a.a.) beskriver.

I den tidigare skollagen (SFS 1985:1100) kan man läsa att "för barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan och gymnasieskolan därför att de är utvecklingsstörda finns särskolan" (1 kap, 5§) och vidare att "det som i lagen sägs om utvecklingsstörda gäller även ... personer med autism eller autismliknande tillstånd" (1 kap, 16 §). Men samtidigt som antalet barn med en diagnos inom AST ökar (Skolverket, 2000) har det tillkommit en lagförändring i Sverige (skollagen, SFS 2010:800) som innebär att elever med AST men utan utvecklingsstörning inte längre har behörighet till särskola.

Här kan det vara intressant att nämna en studie från USA som fann att risken att inte få någon daglig syselsättning (antingen arbete eller daglig verksamhet) är tredubblad för individer med AST men utan utvecklingsstörning jämfört med individer med AST och utvecklingsstörning (Taylor & Seltzer, 2011). Författarna ger några förslag till varför så är fallet, bland annat att det finns en avsaknad av och en ojämnhet i det stöd som finns tillgängligt samt att det finns en otillräcklighet i stödsystemet för att kunna tillgodose behoven av unga människor med AST

men utan utvecklingsstörning. Det är just individer som har AST men inte någon utvecklingsstörning som enligt lagen (SFS 2010:800) nu hamnar i grundskoleklasser, där stödet eller åtgärderna ofta inte räcker till (Skolverket, 2002) och där det även kan finnas en avsaknad gällande kunskap kring AST (Helps et al., 1999; Skolverket, 2002).

När elever med AST placeras i grundskola kan de ibland tvingas anpassa sig efter regler och system som inte tar hänsyn till deras särskilda behov; miljön på en typisk grundskola är bullrig, trång och oförutsägbar, vilket är motsatsen till den lugna och strukturerade miljön med tydliga rutiner och en stor grad förutsägbarhet som anses vara idealisk för barn med AST (McGillicuddy & O'Donnell, 2014). Vidare menar författarna (a.a.), som undersökte lärares uppfattningar om inkludering av elever med AST, att deltagarna i deras studie betonade vikten av ett lugnt område eller fristad där eleverna kan komma undan vid stress eller ångslan, vilket enligt min erfarenhet, finns allt för sällan i den vanliga klassrums- eller skolmiljön.

I Sverige har man sett en inkonsekvent ökning av antal elever i grundsärskolan; på sju år, från läsåret 1992-93 till läsåret 1999-00, växte grundskolan med ca 18 % medan särskolan såg en ökning på drygt 50 %, från 8 200 till nästan 12 500 (Skolverket, 2000). I Göteborg och Karlstad står, enligt studien (a.a.), barn med AST för största andelen av ökningen. I och med lagändringen innebär denna förhöjning att även antalet barn med AST som ingår i grundskolan nu ökar.

Med fler barn i grundskolan som har diagnosen AST blir det viktigt att pedagoger i allmänhet har sådan förståelse, kunskap och skicklighet att de kan tillgodose elevers särskilda behov. Golding (1998) förklarar att en god förståelse för funktionshindrets art krävs för att kunna befärma barn med AST samt att säkerställa en tillgänglig undervisning. På ett liknande sätt menar Lindsay et al. (2014), som undersökt strategier som används av grundskolelärare för att inkludera barn med AST, att det finns många utmaningar i undervisning med att hantera och främja social och kognitiv utveckling samtidigt som akademisk framgång ska säkerställas för samtliga elever. Utmaningar finns givetvis i alla klassrum, och framgång är viktigt för alla elever, inte enbart för de med diagnoser, men utmaningar är olika för olika barn. För barn utan neuropsykiatriska svårigheter är social och kognitiv utveckling en viktig del i undervisningen och utbildningen, dock medföljer inte samma svårigheter för ett neurotypiskt barn som för ett barn med AST.

För ett barn med AST krävs en mycket mer omfattande och genomgripande skolning i social utveckling, då svårigheter med kommunikation och avläsning av sociala signaler inte sker per automatik (om alls) så som det gör med många andra barn. För neurotypiska barn förväntas social och kognitiv utveckling ingå som en del av de tidiga skolåren, men att det så småningom lämnas eller utvecklas till mer komplexa och invecklade utmaningar när barnen läser av varandra och sampelar. För ett barn med AST sker denna utveckling mycket långsammare och ibland kan individen aldrig lära sig att läsa av andra, utan måste helt enkelt lära sig vad som förväntas under vilka sammanhang.

3.2.1 Funktionshindrets art

För att en pedagog ska kunna bemöta ett barn med AST samt tillgodose barnets behov (utöver alla andra behov som medföljer mångfalden i en grundskoleklass) krävs inte endast att pedagogen är medveten om diagnosen AST, utan även att det finns en kunskap kring funktionshindrets art; den viktigaste kompetensen för en pedagog är inte att kunna säga att ett barn har en viss diagnos, utan att kunna förutse och tillgodose barnets svårigheter och behov.

Marks et al. (2003) i en artikel som beskriver råd gällande undervisning av barn med AST, poängterar att det viktiga är "how, not what" (s. 50) som undervisas, det vill säga på vilket sätt informationen förmedlas, inte vad det är som är budskapet. En konsekvent svårighet för barn med AST är att kunna hantera och förstå det som inte sägs explicit. Marks et al. (a.a.) beskriver hur missförstånd kan uppstå när ett barn förväntas fånga syftet med en lektion eller undervisningskapitel genom rutiner och signaler där pedagogen poängterar viktiga delar eller antyder vad som förväntas, utan att konkret och faktiskt uttala målen. På ett liknande sätt menar Beckman, Kärnevik och Schaumann (1994) att en av de största svårigheterna uppstår i just kommunikation, och förklarar vidare att med svårigheter i kommunikation uppstår även komplikationer med samspel eftersom budskap inte alltid framförs så som de ska. Davies (1998) beskriver hur kommunikation med ett barn med AST kan vara svårt eller kännas onaturligt och tafatt. Vidare menar hon att det sätt barn med AST ofta beter sig, till exempel att leda en vuxen och att presentera föremål istället för att peka som andra barn, tycks resultera i att kommunikationen förhindras snarare än stimuleras (a.a.). För att kunna utveckla kommunikationen är det viktigt att pedagoger är medvetna om svårigheterna samt att de har tillgång till metoder och strategier för att uppmuntra tal, vilket i vissa fall kan innebära att pedagogen behöver hindra barnet från att göra det som är lättast eller mest naturligt, till exempel att leda den vuxna till föremålet.

AST kan påverka själva interaktionen med andra människor och försvåra kommunikation genom en missuppfattning av sociala regler eller innebörd av orden. Även kroppsspråk kan vara svårt för personer med AST att tyda. I själva grunden kan det också uppstå en svårighet då personer med AST kan ha svårt att tyda och uppfatta ord; de hör ett hopplock av ljud snarare än meningsbyggnad (Beckman et al., 1994). Författarna jämför upplevelsen med att höra på någon som talar ett främmande språk, där man endast fattar ett enstaka ord här och där. Ibland kan detta räcka för att kunna tyda vad personen menar, men annars förlorar man hela betydelsen och kan få en helt annan mening än den som förmedlades.

Personer med AST har ofta svårt att förstå ordlek, sarkasm och andra talesätt som inte ska tas ordagrant. Att be ett barn med AST att "hoppa över nästa matteuppgift" till exempel, kan vara mycket förvirrande då barnet troligtvis förstår orden konkret, vilket förvränger meningen och kan helt förändra sammanhanget (Beckman et al., 1994); för att öka chansen till förståelse är det säkrast att uttala precis det man menar. I detta exempel alltså, "du behöver inte göra nästa uppgift". Dessutom kan barn med AST ha svårt att visa att de inte förstår eftersom deras kommunikationsmöjligheter försvåras genom begränsningar i förståelse, men även förmedling, av intonation och tonfall, ögonkontakt samt kroppsspråk (Ehlers & Gillberg, 2004). Ibland kan barnet självt sakna insikt och helt enkelt inte inse att ett missförstånd uppstått. Utan kroppsspråk eller mimik från barnet, kan det också vara svårt för omgivningen att förstå vad barnet menar, eller att barnet har missuppfattat en instruktion.

I grundskolans bullriga miljö är det viktigt för både personal och elever att vara uppmärksamma om de därtill kopplade svårigheter som kan uppstå för barn med AST vad avser deras förståelse och uppfattande av instruktioner. För barn med AST är det viktigt att information ges i korta meningar med så få störande moment omkring som möjligt.

I en grundskoleklass är det ofta mycket som ska avklaras på en dag, och lektioner sker nästan omlott med snabba byten och nästintill inga förberedelser inför nästa stund. Detta kan vara påfrestande för ett barn med AST för vilka kontinuitet och förutsägbarhet med strikta rutiner ofta är att föredra (Gillberg, 1999). Vid byte från en aktivitet till en annan kan det krävas mycket tid och planering för att skapa en förberedd och lyckad övergång för barnet. Att

plötsligt bryta och gå direkt in i något annat kan vara förvirrande eller oroväckande och det kan ibland vara helt omöjligt att fullfölja. Även under en aktivitet, kan det vara svårt för barn med AST att skifta uppmärksamheten från en sak till en annan. Om klassen tittar på en film till exempel, och pedagogen plötsligt ber klassen att lyssna eller att titta på något annat, finns det en stor risk att barnet med AST inte ens hör pedagogen då fokus ligger helt och hållet på filmen, och då inte har möjlighet att följa instruktionen.

Att generalisera kan vara svårt för personer med AST. Förgivettagande om att ett barn som fått en instruktion i ett sammanhang kan förstå att samma sak gäller i ett annat sammanhang kan inte göras med barn med AST; att man till exempel inte springer på poolkanten får många barn lära sig när de är små, men för ett barn med AST får man kanske upprepa instruktionen vid varje ny pool man vistas vid, eftersom instruktionen inte generaliseras. Vidare förklarar Beckman et al. (1994) att meningen till och med kan behöva upprepas ordagrant i den nya miljön för att förstås på samma vis. Det är viktigt att pedagoger är medvetna om att barn med AST inte är trotsiga eller glömska, utan att förvirring lätt kan uppstå och att stöd behöver sättas in för att förebygga.

Det händer att barn med AST hamnar i konflikt då de inte ser saker från andras perspektiv och de kan även ha svårt att förstå att det ens finns andra perspektiv. Gillberg (1999) beskriver en teori som uttrycker en avsaknad i förmåga hos barn med AST att förstå att andra människor tänker och har egna viljor och idéer, eller att andra människor har olika känslor. Att till exempel diskutera en bok som hela klassen läst kan verka meningslöst för en person med AST då det kan kännas självklart att man gjort samma uppskattningar. Arbetet med att förstå andras synpunkter och åsikt är något som lärare av barn i yngre åldrar är vana vid, men kanske inte något som läggs lika mycket tid på i högre årskurser. För barn med AST är det dock viktigt att denna träning fortsätter och utvecklas under hela skolgången.

Att träna sociala färdigheter är viktigt för barn med AST. För att kunna förebygga konflikter är det angeläget att pedagoger har en uppfattning om tidigare händelser och utlopp och det som kan tänkas ske på grund av olika händelser. Marks et al. (2003) anser att flertal pedagogiska ingripanden lägger fokus på följdforeteelsen av ett beteende; man hantera situationen efter, eller i samband med att det resulterande beteendet uppstår. Barn med AST, menar författarna (a.a.), behöver i större sträckning ingripanden i föregående situationer, redan innan foreteelsen som riskerar att ge upphov till ett negativt beteende. Winter (2008), en grundskolelärare på Nya Zeeland med långvarig erfarenhet av arbete med barn med AST, betonar att personer med AST har svårt att inse följdforeteelser samt att förutse hur händelser kan komma att uppenbara sig i framtiden; stöd behövs för att hjälpa elever att förstå vart deras beteenden kan leda samt att förklara andras beteenden genom att upplysa om olika perspektiv.

Beckman et al. (1994) förklarar att eftersom barn med AST ofta har en nedsatt förmåga för samspel och interaktion, kan det även vara svårt att förvärva sociala färdigheter. Det är därför viktigt att stöd och åtgärder sätts in tidigt för att hjälpa barnen att lära sig vilka beteenden är acceptabla, hur man förväntas göra i olika situationer, och att det finns olika sammanhang där olika regler gäller. En svår situation för barn med AST att hantera kan till exempel vara raster på skolan. Många barn gillar friheten som rasten medför och klarar av att leka och umgås utan instruktion, men för ett barn med AST kan det vara helt tvärtom; fritiden, med all oförutsägbarhet och avsaknad av struktur kan frambringa ångslighet och förvirring för barnet. Winter (2008) anser att skolgården, med sina öppna ytor, oskrivna regler, och mängder olika sociala situationer med invecklat samspel, för ett barn med AST kan anses vara en hemsk miljö. De olika sinnesintryck som var för sig skulle kunna förvirra ett barn med AST gör att

hela situationen kan bli outhärdlig; när strukturen försvinner kan det vara svårt att förstå vilka regler som gäller och vad som förväntas. Vidare förklarar Beckman et al. (1994) att turtagning och andra föreskrifter som gäller i lek och umgänge kan vara svårt, men att vara bland andra människor, även utan mer meningsfulla interaktioner, är en viktig färdighet för barn med AST att träna.

Powell och Jordan (1998) lyfter fram att förståelse för hur tankegångar fungerar samt hur inläring sker för personer med AST är fundamentala för att kunna undervisa och utbilda. Beckman et al. (1994) anser att pedagogisk och/eller psykologisk handledning bör finnas tillgängligt för alla i närkontakt med personer med AST. Vidare beskriver de en intensiv och långvarig handledningsperiod, vilket i min egen erfarenhet, inte, eller väldigt sällan, förekommer i skolans värld då man inte har resurser att lägga på en så omfattande träning. Handledning ingår som en färdighet och förmåga i specialpedagogens examensförordning (SFS 2007:638), vilket kan ses som att även utbildningsdepartementet i Sverige är överens med Beckman et al. (1994) och Powell och Jordan (1998) i vikten av handledning i specialpedagogiska ärenden.

Sammanfattningsvis är det viktigt att poängtera att individer med AST, precis som alla andra, är alla unika. Det finns inte två personer som är precis lika i inlärningsstil, personlighet eller sätt att tänka. Dock finns det flera generella drag för diagnosen AST, utifrån vilka klassrumsstrategier kan skapas. Det är viktigt att pedagoger, och andra vuxna som kommer i kontakt med barn med AST, har kunskap kring funktionshindrets art, inte endast en känedom om diagnosen. På så vis ökar möjligheten att se likheter eller förvänta vissa beteenden, och undervisning kan anpassas på ett annat vis än om man endast går efter vad barnet visar och det man som pedagog kan ta till sig av mötet med barnet.

3.3 Specialpedagogiska perspektiv: Pedagogernas ansvar och behov

Med hänvisning till de behov och svårigheter som kan finnas bland elever med AST, menar Fleury et al. (2014) att lärare bör vara uppmärksamma på och kunna anpassa sin undervisning samt använda strategier som gynnar dessa elevers "unique learning styles" (s. 72). Elever med AST har ofta en tendens att bli överväldigad av information och är därför i behov av en konkret och specifik struktur (Marks et al, 2003). Lindsay et al. (2014) menar att lärare behöver särskilda klassrumsstrategier och tillvägagångssätt för att kunna övervinna eller bemästra bristen i social förståelse och -färdigheter för elever med AST.

Lindsay et al. (2013) beskriver en mångfald hinder som pedagoger stöter på när det gäller inkluderingsfrågan. Utöver problemet med att anpassa själva klassrumsmiljön behöver pedagoger ha förståelse för beteenden som kan uppvisas av en elev med AST för att kunna förutse och hantera situationer. Pedagogen kan även mötas av socio-strukturella utmaningar så som olika policydokument samt en avsaknad av resurser och träningsmöjligheter; för att kunna arbeta mot en inkluderande inlärningsmiljö har pedagoger som har barn med AST i en grundskoleklass ytterligare uppgifter att hantera utöver utmaningarna som medföljer vilken klass som helst.

Wilcox och Hoon (2013) beskriver, i en artikel om för- och nackdelar med inkludering, en utmattande och skrämmande utmaning med att tillgodose elevernas alla pedagogiska, sociala, emotionella och fysiska behov i en så heterogen grupp som en grundskoleklass. På ett liknande sätt beskriver Lindsay et al. (2014, med hänvisning till Bowe; Lindsay et al.; Wilm-

hurst & Brue) svårigheterna med att inkludera barn med AST; de menar att sociala svårigheterna samt olika beteenden som kan påverka ett barn med AST kan sätta hinder för att lärare ska kunna hantera och bemöta deras behov. Vidare, poängterar McGillicuddy och O'Donnell (2014) i en kvalitativ studie kring lärares uppfattningar om inkludering av elever med AST, vikten av att lärarna är förberedda och underrättade om behoven som finns för att kunna främja en meningsfull inkludering av barn med AST i grundskolan. I somliga studier (till exempel, Fleury et al., 2014; Lindsay et al., 2013; Wilcox & Hoon, 2013) har lärarna själva påtalat en saknad av stöd och resurser av olika slag för att kunna tillgodose alla behov och förväntningar. Huruvida sådana brister samt erfarenheter förekommer i en svensk kontext avser denna studie belysa.

Utöver utmaningen att hantera olika behov, måste pedagoger kunna begripa, se och bedöma behoven. Myles och Simpson (2001) påpekar, i en artikel om undervisningsmetoder för barn med AST, att lärare emellanåt kan förbise behoven då elever med AST ofta framstår som att de förstår mer än vad de egentligen gör. Barnets förmåga att memorera och återkalla fakta, utan att nödvändigtvis ha en djupare förståelse för det som lärts in utantill, kan vara vilseledande för pedagoger. Att barn med AST dessutom kan ha ett (till synes) avancerat ordförråd och en noggrann eller petig stil, kan dölja brister i kunskap och förståelse (a.a.). Många elever har svårt att själva förstå att de behöver hjälp, och har heller inte alltid förmågan att be om hjälp, vilket, enligt Lindsay et al. (2014) är särskilt vanligt bland elever med AST.

När svårigheterna och behoven väl uppfattats krävs ett stödnätverk samt kunskap för att kunna hantera de olika kraven på pedagoger. Lindsay et al. (2013) redogör för att lärare känner en avsaknad i relevant information kring AST; i synnerhet konkreta tips och idéer angående klassrumssituationer, samt specifik rådgivning beträffande beteendehantering vid behov; författarna (a.a.) redovisar flera belägg för (Hinton et al.; Horrocks et al.; Symes & Humphrey) att forskning konsekvent visar en känsla av oförbereddhet bland lärare att kunna stödja elever med AST i klassrummet gällande det akademiska, men även socialt och beteendemässigt. De Boer (2009) beskriver hur avsaknader i kunskap kring AST samt tillgång till stöd och rådgivning tillhör de största utmaningarna för att integrera barn med AST. På samma vis noterar Tobias (2009), som intar förälder- och elevperspektivet för att undersöka stödåtgärder för elever med AST, att lärare behöver såväl en grundläggande kunskap kring AST, som förståelse för hur svårigheterna kan påverka barnets inlärningsförmåga eftersom det är just sådan kunskap och erfarenhet som kan underlätta i planering och problemlösning i skolan.

I studier från flera olika länder i Europa och Amerika (Fleury et al., 2014; Lindsay et al., 2013; Lindsay et al., 2014; Loiacono & Allen, 2008; Loiacono & Valenti, 2010; McGillicuddy & O'Donnell, 2014; Wilcox & Hoon, 2013) kan man läsa att lärare upplever en saknad av kunskap och färdigheter, resurser, träning och stöd, vilka anses vara angelägna i att kunna undervisa elever med AST på ett lämpligt vis, samt att säkerställa de bästa möjligheterna för att kunna socialt inkludera barn med AST i klassen och tillgodose deras behov.

Lindsay et al. (2014) lyfter fram att flera lärare i deras studie ansåg att mer formell utbildning fordras inför arbetet med barn med AST samt att träningen bör ske under lärarutbildningen, men även i form av vidare utbildning i yrket. Även Wilcox och Hoon (2013) anser att lärare inte får den yrkesutbildning, planeringstid eller stöd som krävs för att kunna tillgodose behoven av barn med AST. Samtidigt beskriver Fleury et al. (2014) en upplevd avsaknad i färdigheter bland pedagoger att kunna anpassa deras undervisning för att möta lagstiftningen och även alla behov som kan uppkomma bland elever med AST. Loiacono och Allen (2008) samt Loiacono och Valenti (2010) klagar i deras artiklar om special- respektive grundskolelärares

beredskap och förmågor att undervisa elever med AST, på lärarutbildningen och menar att lärare utexamineras utan att ha tillräcklig (om ens någon) erfarenhet eller kunskap kring barn med AST.

Utöver den självklara påverkan som oförberedda eller otillräckligt utbildade pedagoger kan ha på barnen som de har hand om, menar Jennett, Harris, och Mesibov (2003), som undersöker engagemang och efterföljande utbrändhet bland lärare till barn med AST, att det även finns inverkan för lärarna själva och att risken för utbrändhet bland lärare som saknar de rätta redskapen att hantera barnen och deras behov är större än bland lärare som faktiskt har hjälpmedel och träning för att kunna handskas med utmaningen. När en individ väljer att bli lärare och söker till ett lärarprogram förväntas man få redskap, träning och utbildning för att kunna möta utmaningarna som medföljer yrket.

Som pedagog har man en uppgift och en utmaning att kunna bemöta varje individ och att tillgodose alla behov i klassen. Varje klass är dock olik en annan, och det finns heller inte två elever som är precis likadana i behov, personlighet eller inlärningsätt. Inlärningsmiljön bör skapas så att så många elever som möjligt gynnas, men finns det ändå elever som inte uppnår sin potential bör vidare åtgärder undersökas. För barn med AST finns det väldigt specifika och individuella behov, så som en lugn miljö med strikta rutiner och en förutsägbarhet, som inte alltid ingår i skolans vardag. Som pedagog har man ett ansvar att möta även dessa behov och för att göra det krävs dock en förståelse för behoven, samt nödvändiga verktyg; huruvida dessa verktyg samt en förståelse finns bland respondenterna undersöks i enkäten.

3.4 Policydokument i utbildning och lärande

I de "principiella utgångspunkterna" av regeringens *bäst i klassen - en ny lärarutbildning* (prop. 2009/10:89) kan man läsa att "utbildning är en av de viktigaste faktorerna för Sveriges framtid" (s. 7) samt att varje barns möjligheter i livet förlitar sig på skolan. Vidare menar regeringen (a.a.) att väsentliga kunskaper är grundläggande för lärare i att kunna utforma utbildningen efter elevernas behov och förutsättningar. Lärarnas anseende markeras ytterligare i regeringens önskan att läraryrket lyfts och åter får status som ett av de viktigaste yrkena i samhället (prop. 2009/10:89). Även i en rapport utgiven av European Agency for Development in Special Needs Education (The Agency) (2011), som undersöker utmaningar och möjligheter i inkluderingsfrågan med hänvisning till lärarutbildning, omtalas lärarnas betydelse. Rapporten (med hänvisning till WHO's *Världsrapport om funktionsnedsättning*) förklarar att hantering av komplexitet i elevgruppen och alla behov som medföljer inkluderande klassrumsundervisning är en viktig del av en lärares uppgift, men utan förmågan att hantera mångfalden blir ansatserna fruktlösa.

Att lärarens roll är fundamental i inkluderingsfrågan samt att lärares förmåga att hantera alla elevers behov är villkor som avgör framgång poängteras vid flera tillfällen av The Agency (2011). Uppmärksammas kan, att lärares kompetens och kunskap även poängteras i utgångspunkterna i regeringens proposition (prop. 2009/10:89), samt bearbetas vidare i dokumentet genom kritik av lärarutbildningen som förelåg vid propositionens uppkomst då "en rad kvalitetsproblem" (s. 10) beskrivs utifrån en otillräcklig konstruktion av lärarexamen, samt att en grundläggande reform av lärarutbildningen krävs för att åtgärda bristerna. Det specifika innehållet samt kvantiteten (och även kvaliteten) av specialpedagogik i utbildningen framkommer dock inte. Vidare förklarar propositionen (a.a.) att alla barn har olika förutsättningar och behov när de kommer till skolan och att det är lärarens uppgift att uppmärksamma barnens behov samt att försäkra att barn i behov av särskilt stöd faktiskt får den stöd de behö-

ver, och i lämplig omfattning. Dessutom ställer regeringen krav på att det finns lärare med fördjupande kunskaper i specialpedagogik (prop. 2009/18:89).

Prop. 2009/10:89 går vidare med att förklara speciallärare och specialpedagogers funktion samt vilka behov de anses uppfylla. Dock går rapporten inte in på hur vanliga lärare förväntas hantera särskilda behov i klassen eller hur mycket specialpedagogik som ingår i grundläro- utbildningen. The Agency (2011) förklarar att lärarutbildningen samt en utveckling i lärarrol- len mot en mer inkluderande helhetstänk ligger högt på politiskt agenda i Europa och även i resten av världen. Vidare belyser The Agency (2011, med hänvisning till WHO) att lärarutbildningen är väsentlig för att försäkra kompetens och förtroende i undervisning av den mångfald barn som vistas på grundskola. Dessutom exemplifierar rapporten behovet att lärarutbildningen inte endast fokuserar kunskap och undervisningsförmåga, utan även täcker attityder och värderingar, vilket är en viktig tanke att ta med i inkluderingsfrågan.

Det har skett flera skolreformer som påverkat pedagoger genom tiderna. Med den senaste utbildningsreformen kom en striktare reglering kring det som lärare skulle läsa; bedömning och betygssättning skulle ingå och större delar av utbildningen anpassades efter examens inriktning (Utbildningsdepartementet, 2010). Högscole- och forskningsminister Tobias Krantz (citerad av Utbildningsdepartementet, 2010) menar att förändringarna skulle leda till en mycket högre grad av kvalitetssäkring i utbildningen och poängterar viktigheten med en hög kvalitet i utbildningen samt vikten av lärare i samhället; han utnämner läraryrket som det viktigaste i Sverige. Vidare hävdar Utbildningsdepartementet (2010) att lämpliga personer krävs för att bli lärare; ett lämplighetsprov att användas som behörighetskrav till lärarutbildningen utreds där- för. Vad en sådan test skulle innehålla, och vilka egenskaper som skulle sättas på prov diskuteras inte.

3.5 Tidigare studier kring lagens implementering

I och med att ändringen i skollagen togs i kraft 2011, har det inte hunnit komma många stu- dier på högre nivå som berör konsekvenserna av lagen och bestämmelserna angående elever med AST. Dock finns ett flertal examensarbeten på grundnivå och några på avancerad nivå; följande studier är alla uppsatser på magisternivå. Studierna varierar i ansats, metod och teori men har likande syfte, oftast med fokus på upplevelser och tankar kring förutsättningarna för elever och personal gällande lagförändringen.

Alexandersson och Henriksson (2014) använde en mikroetnografisk utgång, med observa- tioner av elever i två olika lärmiljöer, samt informella samtal och intervjuer för att få en insyn i hur organisationen påverkar elevernas möjlighet till delaktighet. Syftet var att undersöka och synliggöra lärmiljöer för elever med AST utan utvecklingsstörning. Resultaten visar att möjligheter för socialt-, didaktiskt- och rumslig inkludering av elever skapas i stora och små sammanhang, oavsett lärmiljö, samt att elevernas delaktighet, kommunikation och lärande utvecklas. Dock menar de att det är oklart om utvecklingen går framåt eller om den avstannat, vilket kan uppfattas som motsägelsefullt. Författarna (a.a.) poängterar även att samverkan mellan förvaltningsnivåerna samt mellan skolformerna är ett krav för att kunna skapa ett inkluderingsstänk i riktning mot ”en skola för alla”, men att denna Kooperation saknas. På så vis anses varje organisation enhetligt och utan medverkan, vilket tyder på en risk för väldigt olika möjligheter och förutsättningar, beroende på organisationens inställning och resurser.

Arbin och Eriksson (2012) konstaterar genom nio intervjuer i en kvalitativ studie på tre olika nivåer inom utbildningshierarkin, att inkludering är något som är önskat av alla (pedagoger, specialpedagoger, experter inom AST, rektorer och skolchefer). Utifrån ett hermeneutiskt

förhållningssätt undersöker de vilka perceptioner det finns kring kommuners och skolors organisation gällande inkludering av barn med AST. Vidare ställer författarna (a.a.) frågan om vilka möjligheter lärare upplever ett behov av, för att kunna möta kraven. Här betonar de att specialpedagogen har en central roll i slutförandet genom handledning och utbildning av övrig personal i och med sin expertis.

Sandström (2011), använde sig av fem halvstrukturerade intervjuer med individer på kommun- och skolnivå utifrån en hermeneutisk ansats, för att undersöka hur förutsättningar skapas i grundskolan för att försäkra den skolgång barn med AST har rätt till utifrån behoven, samt vilka möjligheter och hinder skolpersonal ser i strävan mot att leverera den undervisning som behövs. Författaren (a.a.) lyfter behovet av insikt i specialpedagogiska behov av hela skolpersonalen; hon menar att alla som kommer i kontakt med barnet och som därmed har en påverkan i barnets skoldag bör ha kunskap och förståelse kring AST. Att personal behöver kunskap och utbildning är genomgående i flera studier, men Sandström (a.a.) utmärker sig genom att inkludera hela personalen, och inte endast undervisande lärare i meningen, vilket är en intressant, men även väldigt logisk följd då barnen kommer i kontakt med och kan påverkas av många fler vuxna på skolan än bara lärarna.

Larsson (2014) lägger sitt fokus på "en skola för alla" eller "en förändrad skola för alla" (s. 2) med hänvisning till lärares "beredskap, inställning och kunskap" (s. 10) och hur lagändringen påverkar lärares möjlighet att erbjuda en inkluderande verksamhet, med fokus på lärarrollen i en "förändrad skola för alla" (s. 10). Utifrån en livsvärldsansats, med användning av fyra samtalsintervjuer, fann Larsson (a.a.) att lärare känner att de saknar både utbildning och förutsättningar för att tillmötesgå det diverse elevunderlag som kan finnas i en grundskoleklass. Vidare redovisar författaren (a.a.) att intervjurespondenterna menar att det krävs bättre förberedelser på skolor för att ta emot elever med AST, samt att det upplevs en avsaknad i lärarnas kunskap, rum för att kunna anpassa inlärningsmiljön samt tid att planera och anpassa undervisningen, vilka alla tre är stora delar i utbildningens möjligheter.

3.6 Sammanfattning

AST kännetecknas av nedsatt inlärningsförmåga, social förståelse eller kognitiv funktion samt svårigheter i kommunikation och socialt samspel, och begränsningar i beteende-, intresse- och/eller aktivitetsmönster (APA, 2013). Liknande diagnoser har funnits sedan 1943, med varierande detaljer och utmärkningar men på senare tiden har man sett en ökning i antal barn med diagnosen AST, vilket kan bero på olika orsaker, såsom en ökad förståelse, förändringar i diagnoskriterierna eller att det faktiskt finns fler barn som har AST.

Då barn med AST men utan utvecklingsstörning inte längre kan välja särskola krävs en högre grad inkludering och integrering i grundskolan för att säkerställa att alla barn får den enhetliga och omfattande utbildning de har rätt till. För att pedagoger ska kunna tillgodose alla behov och förväntningar i grundskolans mångfald krävs en förståelse för, samt kunskap kring funktionshindrets art och inte endast en kännedom om diagnosen. Vidare krävs specialpedagogiska insatser såsom handledning och fortbildning för att pedagoger ska kunna hantera mångfalden och anpassa inlärningsmiljön så att alla behov kan tillgodoses.

4. Metod

Tillvägagångssätt och överväganden som gjordes vid genomförandet av studien kommer att redogöras för i detta avsnitt.

4.1 Forskningsansats

Studien tar sin utgångspunkt i implementering av skollagen, med ett "top down – uppifrån och ned" perspektiv (Sannerstedt, 2001, s. 24) vilket utgår ifrån politiska beslut som fattas i organisationens topp och således urskiljer, auktoritativt, en styrningskedja. Skollagen bestäms av skolförordningen, i organisationens topp, vilket i sin tur påverkas av kommunala beslut och resulterar i skolåtgärder som förväntas slutföras, i organisationens nedre del, genom klassrumsundervisning. Sannerstedt menar att implementeringsproblem uppkommer när beslut inte genomförs av verkställarna (pedagoger i grundskola) så som beslutsfattarna (skolförordningen) åsyftat, vilket kan inträffa när verkställarna inte förstår beslutet, inte kan genomföra beslutet eller inte vill genomföra beslutet. För bestämmelsen som studien grundas på (SFS 2010:800 8 §) kan alla tre problem uppkomma. En avsaknad i *förståelse* kan finnas då alla grundskolepedagoger inte har erfarenhet av barn med AST, vilket innebär en svårighet i att fullt förstå vad bestämmelsen innebär. Att *kunna* genomföra beslutet kan också vara problematiskt utan rätt stöd och kunskap, vilket eventuellt kan saknas bland pedagoger. Att *vilja* genomföra beslutet beror helt på individen och är väldigt svårt att mäta eller tolka, men att risken finns kan inte bortses ifrån.

4.2 Metodval

Att använda en enkät med en hög grad av strukturering valdes för att fastställa att just den information som söktes kom fram. Trost (2012) menar att det finns två åtskilda företeelser med benämningen strukturering; dels handlar det om huruvida frågorna har fasta svarsalternativ, och dels handlar det om själva strukturen av enkäten, det vill säga om "jag vet vad jag vill fråga om och allt handlar om just det ämnet och inte en massa annat" (s. 59). Utifrån både dessa beskrivningar kan enkäten betecknas som strukturerad; de flesta frågorna bygger på resultat från tidigare forskning och har fasta svarsalternativ. När öppna frågor ställs är det främst i syfte att förklara eller vidga de fasta svaren. Dessutom handlar frågorna om just det som undersöks, vilket fastställdes genom att använda pilotstudier med följande frågor och synpunkter. Enkätfrågorna och svarsalternativen utarbetades i en mindre pilotstudie där fem olika personer bidrog med tankar och återkoppling på filmen och medföljande information samt frågorna och deras svarsalternativ. Att säkerställa struktur i enkäten minskar risken för slumpartade svar då deltagarna styrs mot forskningsfrågorna och problemet som undersöks.

Vinjetten erbjuder en specifik och avgränsad kontext att ta ställning till; frågorna gäller just vad deltagarna ser, hör och upplever i filmen (*TheLilRedheadedGirl*, 2009 - bilaga A) och inte deras egna erfarenheter och upplevelser, vilka kan variera betydligt. Vidare innebär vinjettmetoden att deltagarna inte behöver egna erfarenheter av den situation som undersöks; även om flera deltagare inte har erfarenhet av alla konsekvenser och situationer som beskrivs, kan data ändå insamlas genom en vinjett. Att pedagogerna inte tar ställning till deras egna erfarenheter kan dock även anses som en nackdel av vinjettmetoden då den vilar på föreställningar och förmodanden; det finns inga garantier att deltagarna skulle faktiskt agera på det sätt de tror eller tänker. Å andra sidan kan vinjettmetoden ge oss en inblick i resonemang och ställning kring en viss situation (Jergerby, 1999). Vidare menar författaren (a.a.) att den kunskapsteoretiska grunden av vinjettmetoden har i syfte att få empirisk insikt i specifika mänskliga uppskattningar och värderingar; utifrån vinjetten skapas en förståelse för

pedagogernas bedömningar och uppfattningar kring elever med AST och deras påverkan i klassen.

Miles (1990) menar att vinjettmetoden baseras på en "middle-ground epistemology" (s. 38); en kunskapsteori med inslag från olika håll, vilket, enligt författaren, innebär att den inte är extremt post-positivistisk, med fokus på vetenskaplig fakta och objektivitet, men heller inte extremt post-idealistisk och hermeneutisk, vilket ställer mångfalden av socialt konstruerad verklighet i centrum. Vinjettmetoden används i studien som ett sätt att konstruera eller simulera en verklighet som sedan brukas för att granska deltagarnas objektiva responser till situationen. Vidare menar Miles (a.a.) att slutsatser kan dras genom att identifiera sociala mönster samtidigt som vikten av kontextuella innebörder markeras, vilket även görs i studien genom att granska mönster i deltagarnas svar och att dra slutsatser kring förståelse, kunskap och inställning till kontexten.

Det hade varit möjligt att få reda på samma information, eventuellt på ett mer reliabelt och realistiskt sätt, genom att observera och intervjua pedagoger som faktiskt har barn med AST i klassen. Dock hade det blivit en mycket mer tidskrävande process och att få den sorters information om klassen och eleverna hade dessutom krävt en större grad etikprövning. Standardiseringen och reliabiliteten av en sådan studie hade varit mycket lägre då varje situation, utifrån varje enskild pedagog och elev, hade varit annorlunda och upplevelserna olika.

4.3 Urval och bortfall

Pedagoger i grundskolan valdes för att i min egen erfarenhet, är det inte sällan att barn får en diagnos inom AST senare i barndomen, det vill säga efter förskolan. Gymnasiet valdes bort då det inte är en obligatorisk skolform, och där medföljer andra frågor som hade kunnat påverka forskningsfrågan. En specifik ålder eller stadie fastställdes inte då det enligt Skolverket (2000) pågår en "överströmning" av elever från grundskola till särskola under hela skolgången (s. 4). På så vis ökade även det möjliga urvalet av deltagare.

Önskan var att erhålla ett slumpmässigt urval av skolorna och förfrågan skickades till var fjärde skola på en databaslista över samtliga skolor i en kommun. Dock har ingen medveten tanke legat bakom valet av skolorna inom området. Den ekonomiska, religiösa, etniska bakgrunden med mera, i områden där skolorna befinner sig granskades medvetet inte för att undvika någon form av förutfattad mening, fördom eller påverkan samt för att få en naturlig spridning på skoltypen.

Fler skolor än antalet som önskades delta i studien kontaktades först via mail och sedan telefon, och alla skolor som var intresserade av att medverka togs med. Bortfall räknades på så vis med i studiens förberedelser. Dock var det ändå fler skolor än väntat som inte kunde eller inte ville delta i studien, och på vissa skolor deltog endast ett visst arbetslag eller grupp som rektorn ansåg att studien var relevant för. Därför blev det färre enkäter än först tänkt som användes i studien. Det slumpmässiga valsystemet fick även bortses ifrån då för få skolor som kontaktades i första hand kunde medverka. Skolor som jag lätt kunde ta mig till eller som jag hade någon form av kontakt med söktes därför upp vilket resulterade i ett bekvämlighetsurval. Resultatet av urvalet är att 46 personer från fem olika verksamheter deltog i undersökningen. Den ena verksamheten är lärarstudenter, vilket inte var tänkt från början, men vilket ger insikt till huruvida åsikten från nästa generations lärare utmärker sig gentemot pedagoger redan i tjänsten. Studenternas svar behandlas precis som övriga resultat och tas med som en del av statistiken.

Alla undervisande pedagoger på vardera skola, eller i ett visst arbetslag, beroende på hur rektorn såg relevans i arbetet, tillfrågades genom rektorn att ingå i studien. Eftersom vinjetten genomfördes på arbetstid och med rektorns stöd var bortfallet på individnivå lågt och berodde endast på frånvarande från arbetet den dagen och därmed frånvarande från mötet. Rektorena som tillfrågades men valde att tacka nej till skolans deltagande i studien gjorde detta innan någon kontakt skapades med pedagogerna, ofta med hänvisning till tidsbrist. Samtliga individer som deltog i studien lämnade in enkätsvar vilket tyder på att det inte var datainsamlingsmetoden som påverkat bortfallet.

4.4 Genomförande

För att skapa en gemensam referensram började undersökningen med att deltagarna fick se en kort film (5 min, *TheLilRedheadedGirl*, 2009) som visar ett barn som deltagarna fick föreställa sig skulle börja i sin klass och därmed att undervisningen och tillvaron måste anpassas för att tillgodose barnets behov. Filmen ger en inblick i hur ett barn med AST kan agera i olika situationer, hur beteendet kan tänkas vara och vilka behov som kan tänkas finnas. Genom filmen fick deltagarna en beskrivning av barnets vardag utifrån barnets egna upplevelser och erfarenheter.

Filmen börjar med att barnet beskriver sina egna uppfattningar om hur han är och vad han har för svårigheter. Han nämner att han har vissa tics och att han citerar från filmer, vilket han är medveten om kan vara irriterande eller besvärligt för andra. Han förklarar att han tänker på ett annat vis och att han ha tendens att bli besatt med vissa specifika saker, som till exempel dataspel eller en viss karaktär; han uppvisar en stor kunskap inom ett väldigt smalt område. På skolan, beskriver han att han går på "resurs" när han behöver komma undan och lugna sig eller när han behöver vara utanför klassrummet. Där menar han att de jobbar med talpedagogik samt lärande kring vänskap och känslor. Han beskriver även raster då han menar att han ofta är för sig själv eftersom han inte kan leka med andra och inte kan göra det som andra gör; han gillar inte sporter då han är bollrädd och han upplever att ingen vill vara med honom.

Överlag visar filmen en behaglig syn på barnets beteende och resonemang då intervjun gjordes hemma hos barnet av hans syster, vilket medför en avspänd miljö och tydliggör inte alla uppträdanden eller reaktioner som kan uppkomma. Deltagarna fick därför även en kort beskrivning av barnets svårigheter (bilaga B), för att närmare förklara och utveckla informationen som ges av filmen. Efter filmvisningen fanns möjlighet att ställa eventuella frågor för att förtydliga uppgiften; tanken var dock inte att föra diskussioner, utan pedagogerna uppmanades att fundera och tänka själva.

Deltagarna besvarade sedan en enkät (bilaga C) som behandlar deras upplevelser och känslor i förhållande till filmen och beskrivningen. Enkäten inleds med lite bakgrundsinformation för att få en uppfattning om respondenternas erfarenheter kring AST samt för att skapa en förståelse om varifrån eventuella kunskaper härstammar och huruvida respondenterna känner sig förberedda och redo att bemöta barnet, vilket enligt Lindsay et al. (2014) och Marks et al. (2003) är en viktig faktor i pedagogens förtroende och barnets utbildning. Därefter följer en del om att ta emot barnet i klassen och vilken form av handledning och stöd anses behövas för att kunna tillgodose barnets behov. SFS (2007:638), Beckman et al. (1994) och Powell och Jordan (1998) är alla överens om att handledning är en viktig del i processen för att kunna tillgodose barnets behov och att säkerställa framgång. Slutligen tas risken för att barnet blir exkluderat upp och åtgärder som krävs för att undvika eller minska risken undersöks, såsom

diskuterat av Marks et al. (2003) och Svenska Unescorådet (2006). Frågorna är till stor del flervalfrågor med fasta svarsalternativ där respondenterna fick välja det svar som stämmer bäst med sina egna uppfattningar. Även frågor med en fem-gradig skala att ta ställning till förekommer för att få en bättre uppfattning om inställning än det som visas med endast ja eller nej svar. Fem grader valdes för att ge respondenterna en möjlighet att inte behöva ta ställning åt det ena eller det andra hållet, men även för att få in en gråzon och att tillåta en mellangrund, istället för att endast ge tre svarsmöjligheter. Begränsade möjligheter fanns även att tillägga egna svar samt att skriva egna kommentarer, men ofta i syfte att förklara eller vidga tidigare svar.

4.5 Bearbetning av resultaten

Genom att använda Google Drive i enkätskapandet samlades svaren direkt till ett kalkylblad som även kunde visas i diagram- och grafform, vilket underlättade analysen markant. En del frågor var det dock inte helt tydligt hur analysen skulle hanteras på bästa vis, så inställningarna och instruktionerna i bladet fick ändras och vridas för att få resultaten att synas på ett läsvänligt och förståeligt vis. Analysen bygger i huvudsak på enkel deskriptiv statistik; datamaterialet analyseras och sammanfattas överskådligt för att få en översikt om antal och spridning i svaren.

4.6 Validitet och Reliabilitet

Validitet handlar om i vilken utsträckning instrumentet förmår fånga det som avsetts. Vinjetten, som innefattar filmen tillsammans med den utökade beskrivningen, var avsett att ge deltagarna en gemensam referensram och en inblick i problematiken som kan uppkomma i mötet med barn med AST för den händelse att sådan egen erfarenhet saknas. I enkäten ställdes sedan frågor om föreställningar, farhågor, kompetens och erfarenheter.

I och med att vinjetten är en föreställning, och inte en sann händelse är det svårt att avgöra deltagarnas riktiga vanor och inställningar. Metoden mäter deras upplevelser av barnet som porträtteras i filmen samt inlevelse i situationen snarare än deras egna erfarenheter och upplevelser. Validiteten av en tolkning är svårt att avgöra eftersom det inte är fakta eller sanningar som kan verifieras, utan egna interpretationer och idéer som framförs. Thomsson (2010) menar att fullständig validitet sällan kan förekomma gällande tolkningar, men att noggrannhet kan öka validiteten då ett specifikt och begränsat område undersöks. Då vinjetten utgör en tydlig referensram och ger deltagarna föreställningar att utgå ifrån blir tolkningarna utifrån en gemensam grund och därmed lättare att validera.

Innan undersökningen börjades utfördes flera pilottester för att utpröva de metodiska verktygen. Därefter ändrades några detaljer i genomförandet samt i enkäten; på så vis behövdes inga ändringar under själva undersökningen och alla respondenter fick samma film, information och enkät. Standardisering i vinjetten anses vara hög eftersom alla respondenter fick samma enkätfrågor i samma ordning med samma upplägg samt att informationen som gavs innan, under och efter enkätifyllningen var lika för alla. Genomförandet har i stort sett varit likadan på alla skolor, och även med lärarstudenterna, eftersom själva filmvisningen var, till hög grad, styrd. Trost (2012) menar att en hög grad av standardisering nås genom att alla respondenter får samma information eller ingen information alls samt att information ges antingen till alla eller till ingen. Små variationer i de få frågor som ställdes efter filmvisningen fanns. På så sätt tillkom en liten variation i informationen som deltagarna fick, dock tog frågorna ingen stor plats och var endast i syfte till förklaring av filmen eller genomförandet, och bör inte på något vis ha färgat enkätsvaren. Deltagarna påverkades så lite som möjligt under genomförandet för

att säkerställa standardisering. Deltagarna fick endast viktig information och inga överflödiga kommentarer innan eller under enkätifyllnad för att undvika påverkan av deras svar.

Trost (2012) menar att kongruens är viktigt i enkätundersökningar; för att fastställa reliabilitet ska det ställas flera frågor om samma företeelse för att kunna försäkra respondentens uppfattning om ämnet samt att få olika nyanser på samma svar. I enkäten finns en hög grad kongruens; deltagarna fick besvara flera frågor kring samma ämne för att fastställa deras respons. Även precision är en viktig fråga i enkätens reliabilitet och Trost (a.a.) menar att precision kommer av att frågorna är lätta att fylla i. Frågorna är formulerade på liknande sätt, med samma format och utseende när möjligt. Samma tilltal och benämningar används genom hela enkäten och frågorna använder liknande stil och ordval för att bevara en konsekvens och för att underlätta ifyllnad. Samma typ av fråga kom även i följd och frågorna var uppdelade i olika områden för att minska förvirring eller missförstånd.

För att kunna generalisera data menar Trost (2012) att det krävs ett representativt urval. Eftersom urvalet blev till stor del baserat på bekvämlighet och att skolorna ligger relativt nära varandra geografiskt sätt, samt att bakgrundsfrågor var få i antal och av en generell karaktär, vilket innebär att deltagarnas förhistoria inte tydliggörs, går det inte att generalisera studien till någon hög nivå, men skulle kunna ses som ett förarbete till en större studie i Sverige.

4.7 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2011) beskriver ett ansvar som forskaren har att ta hänsyn till de etiska kraven samt att reflektera över dem med hänvisning till den aktuella studien, vilket kommer att göras i detta avsnitt. Varje del av studien har bearbetats och reflekterats kring och redogjorts för hur de etiska kraven behandlas.

Vetenskapsrådet (2002) beskriver hur fyra allmänna huvudkrav på forskningen åskådliggörs för att skapa en grundläggande individsskydd. Dessa fyra huvudkrav kommer att redogöras för med hänvisning till den aktuella studien:

"Informationskravet *Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte*" (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). Alla deltagande skolor fick information via rektorn först genom ett samtal och sedan mer grundligt i ett skriftligt mail. I samband med vinjetten genomförandet fick deltagarna ännu en genomgång kring syfte, mål och genomförande av studien.

"Samtyckeskravet *Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan*" (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Rektorerna fick först en fråga angående skolans medverkan och alla deltagare fick sedan förklarat vid genomförandet att medverkan i studien var frivillig och kunde brytas vid ändrad inställning under studiens varaktighet.

"Konfidentialitetskravet *Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem*" (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Skolornas namn används inte i studien, deltagarnas identiteter avslöjas inte på något sätt och kan heller inte kopplas till skolan de arbetar på. Enkäterna fylls i anonymt och samlas in elektroniskt. Enskilda svar urskiljs inte från andra i resultaten och kopplas inte till någon specifik skola. Allt forskningsmaterial behandlas anonymt och inga svar kan spåras till svarsgivare.

"Nyttjandekravet *Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål*" (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). Inga personliga uppgifter samlades om deltagarna och inga detaljer kring skolorna används i studien. Allt material som insamlades används enbart i studiens syfte och endast till den aktuella studien.

Filmen som används i vinjetten ligger på YouTube (TheLilRedheadedGirl, 2009) och är offentlig.

Vetenskapsrådet (2011) menar att "en mycket viktig del av forskningsetiken rör frågor om hur personer som medverkar i forskning som försökspersoner eller informanter får behandlas" (s. 16). I denna studie möttes medverkande personerna på deras egna arbetsplatser och under arbetstid, eller i studenternas fall, under deras studietid och på universitetet. Deltagarna behövde inte åka någonstans, ta deras egen tid eller anstränga sig utöver det som förväntas av en vanlig arbetsdag.

4.8 Metoddiskussion

Som tidigare nämnts är syftet med undersökningen att granska grundskolepedagogers uppfattningar om konsekvenser, behov och farhågor av att få in barn med AST i klassen. Genom att använda vinjettmetoden får deltagarna samma kontext och startpunkt att hänvisa till. Givetvis spelar deras egna erfarenheter och tidigare upplevelser in i hur de svarar på enkätfrågorna, men eftersom vinjetten förklarar en tydlig referensram och klargör utgångspunkten, hänvisar svaren huvudsakligen till den information som tilldelas.

Eftersom vinjettmetoden grundas på deltagarnas upplevelser och uppfattningar kan validiteten aldrig säkerställas till högsta grad; deltagarna ombes föreställa sig vilka reaktioner eller känslor som skulle kunna uppstå av specifika situationer och det finns inga garantier att agerandet faktisk skulle ske på just det viset om situationen uppkom i vardagen. Å andra sidan finns det ingen anledning att tro att de föreställningar som respondenterna ger uttryck för i svaren inte skulle vara giltiga givet de erfarenheter de just nu har.

Studiens ansats har varit produktiv i den bemärkelsen att det varit möjligt att svara på forskningsfrågorna utan att deltagarna nödvändigtvis varit med om företeelsen som undersöks. En granskning kring deltagarnas upplevelser om avsaknad i information och träning har varit möjligt innan denna avsaknad gestaltar sig i vardagen. Genom förebyggande aktiviteter för pedagoger, med rätt träning och information, kan risken att misslyckas därför minskas vilket ger en ökad chans till lyckad inkludering av barn med AST i grundskoleklasser.

5. Resultat

I denna del kommer produkten av enkätsvaren att presenteras och analyseras. Avsnittet är indelat under olika rubriker för att underlätta för läsaren samt för att låta resultaten lätt hänvisas till enkätfrågorna i bilaga C.

5.1 Respondenternas förutsättningar

Deltagarna fick besvara frågor gällande deras erfarenhet, utbildning och förberedelse samt deras uppfattning av pojkens svårigheter.

5.1.1 Tidigare erfarenhet

Respondenterna uppger väldigt olika uppfattningar om deras tidigare erfarenhet av AST. De högsta resultaten gavs på de två extrema svaren; ingen erfarenhet alls och fler än 3 års erfarenhet. Spridningen på de övriga svaren (färre än 1 års erfarenhet och 1-3 års erfarenhet) var jämn:

Tabell 1. Erfarenhet av AST

Antal år	Antal Responser	Responser %
<1år	7	15 %
1-3år	8	17 %
>3år	16	35 %
Ingen alls	15	33 %

I enkäten svarade 10 personer "övrigt" gällande erfarenhet, men efter analys av deras kommentarer som uppgavs i samband med ett sådant svar har svaren delats in i de relevanta kategorierna. Deltagarna uppgav flera olika exempel på andra erfarenheter de har, det vill säga erfarenheter som inte direkt rör AST men som kan betraktas som gynnsamt i arbetet med barn med AST, som de anser kan vara till nytta. Inga exempel är utifrån lärarutbildningsperspektiv. Ett svar syftar till erfarenhet av utbildning som söktes på egen hand, det vill säga inte genom yrket, och flera respondenter beskriver pedagogiska erfarenheter, varav den ena hade jobbat på särskola och andra har erfarenhet av barn med olika diagnoser och behov, men vanligast är erfarenheter från privatliv som till exempel, bekantas barn eller information från böcker och filmer.

Resultaten visar en spridning av arbetserfarenhet (antal år respondenterna har arbetat som pedagog). Flest respondenter uppgav att de arbetat i över 10 år, men alla grupper representeras:

Tabell 2. Antal år i yrket

Antal år	Antal Responser	Responser %
0-3år	10	22 %
4-10	7	15 %
>10år	29	63 %

5.1.2 AST information i utbildningen

Majoriteten av respondenterna (57 %, 26 personer) svarade att de inte fick träning eller information kring AST i lärarutbildningen. Respondenterna som svarade att de hade fått information uppgav sedan en beskrivning av hur eller vad de hade fått ta del av och där visar

svaren en mängd olika erfarenheter och upplevelser av utbildningen, från egenvalda kurser kring olika funktionsnedsättningar till korta genomgångar och övergående information i samband med inkluderings- och delaktighetsundervisning. Några respondenter menar att de hade fått en del utbildning inom specialpedagogik, men kommentarerna kring informationen de fått visar vaga erfarenheter med vida omfattningar, till exempel: "mycket kort om att det fanns olika typer men egentligen inget annat"; "vi läste 7,5 hp specialpedagogik, i den kursen nämndes AST"; "kortfattad information ... där fanns dock inget utrymme till att ifrågasätta och fundera kring hur det funkar i praktiken" och "våldigt kort om olika diagnoser, egentligen inget som skulle göra att jag skulle veta vad jag skulle göra". En respondent menar att lärarutbildningen avklarades för flera år sedan, och "på den tiden pratades det inte om elever med diagnoser". Inga respondenter uppgav att de hade fått någon specifik träning eller information kring AST eller någon omfattande information kring svårigheterna.

Vid frågan "Känner du att din utbildning har förberett dig till att ta emot elever med AST i din klass?" var det inga respondenter som valde svarsalternativet "Ja, mycket" vilket innebär att inga respondenter kände sig helt förberedda att bemöta elever med AST efter utbildningen. Majoriteten valde alternativet "Nej, inte alls":

Tabell 3. Information kring AST i utbildningen

Svarsalternativ	Antal Responser	Responser %
Ja, mycket	0	0 %
Ja, lite grand	16	35 %
Nej, inte alls	30	65 %

5.2 Att ta emot eleven

I denna sektion fick pedagogerna svara på frågor gällande deras uppfattningar om pojken behov samt bedömningar om deras egna behov av stöd och åtgärder för att kunna bemöta pojken i klassen.

5.2.1 Uppfattning av elevens behov

Respondenterna beskrev utifrån vinjetten vad de anser vara pojken behov. En del beskrivningarna är fakta som tydligt uppgavs i filmen och/eller beskrivningen, som till exempel "man behöver förklara saker tydligt för honom"; "pojken behöver tydlighet och en klar struktur" och "berättar t ex att han är rädd i umgänge med andra". Andra exempel är antydning och förmodan som respondenterna själva kommit fram till genom analys och funderingar: "skulle förmodligen behöva någon person som kan hjälpa honom"; "han skulle ... eventuellt behöva gå ifrån till ett mindre klassrum om det blev för mycket runt om kring"; "han gör ticks som andra elever kan tycka är roligt. Han behöver kunna få gå undan under uppsikt". Alla respondenter beskrev en eller fler svårigheter som associeras med AST; en del utifrån egna erfarenheter och andra utifrån den informationen som presenterades.

5.2.2 Pedagogernas behov

En stor majoritet av respondenterna uttrycker ett behov av mer planeringstid och specialpedagogiskt stöd för att kunna anpassa undervisningen och integrera pojken i klassen.

Tabell 4. Behov av mer planeringstid för att kunna anpassa undervisningen

Svarsalternativ	Antal Responser	Responser %
Ja	37	80 %
Nej	2	4 %
Kanske	7	15 %

Tabell 5. Behov av mer planeringstid för att kunna integrera pojken

Svarsalternativ	Antal Responser	Responser %
Ja	32	70 %
Nej	5	11 %
Kanske	9	19 %

Tabell 6. Behov av specialpedagogisk handledning

Svarsalternativ	Antal Responser	Responser %
Ja	34	74 %
Nej	3	6 %
Kanske	9	20 %

Respondenterna fick sedan värdesätta olika former av stöd på en skala mellan noll och fyra, där 0 = ingen betydelse alls och 4 = av högsta betydelse, och där en specialpedagog alltid ingår. Resultaten visar varierade inställningar till de olika handledningsformerna. En sammanställning följer här i minskande ordning utifrån summan:

Tabell 7. Inställning till olika former av specialpedagogisk handledning

Handledningsform	Antal Responser					Summa
	0	1	2	3	4	
En-till-en möten	1	2	1	9	33	163
Möten med 2-5 pedagoger	0	1	7	17	21	150
Möten i arbetslag	0	1	10	11	24	150
Bli observerad	0	3	6	24	13	139
Observera andra pedagoger	1	4	12	19	10	125
Möten med 10-15 pedagoger	5	16	15	4	6	82

5.2.3 Pedagogernas känslor

Respondenterna fick ta ställning gällande huruvida olika känslor uppstod när de fick se vinjettfilmen och fick veta att eleven skulle ingå i deras klass, där 0 = inte alls och 4 = i högsta grad. Resultaten avslöjar en blandning av olika känslor; både positiva och negativa, med intresse som högsta resultatet och flest positiva känslor i övre delen av resultatlistan. De sammansatta resultaten redovisas här i minskande ordning utifrån summan, med medelvärde och standardavvikelse (SD) för att illustrera i vilken utsträckning svaren avviker från varandra:

Tabell 8. Känslor som uppstod vid vinjettfilmen

Känsla	Antal Responser					Summa	Medelvärde	SD
	0	1	2	3	4			
Intresse	2	1	12	13	18	136	2,96	1,062
Nyfikenhet	3	5	13	11	14	120	2,61	1,206
Optimism	3	3	17	14	9	115	2,50	1,163
Påfrestning	3	5	16	14	8	111	2,41	1,095
Självförtroende	1	6	19	14	6	110	2,39	0,944
Oro	3	6	16	13	8	109	2,37	1,110
Glädje	4	5	17	14	6	105	2,28	1,097
Lugn	5	9	13	15	4	96	1,50	1,139
Arbetslust	4	9	18	11	4	95	2,07	1,062
Hopp	7	7	14	13	5	94	2,04	1,215
Trötthet	9	11	16	6	4	77	1,67	1,181
Tvivel	10	9	18	7	2	74	1,61	1,113
Förvirring	18	7	10	9	2	62	1,35	1,289
Iver	15	15	13	2	1	51	1,11	0,983
Förtvivlan	27	8	4	5	2	39	0,85	1,215
Rädsla	26	11	5	0	4	37	0,81	1,191
Panik	30	7	6	3	0	28	0,61	0,944
Ilska	36	5	3	1	1	18	0,39	0,872
(Annat)	12	0	1	0	6	-	-	-

I samband med att välja "Annat" skrev några respondenter en förklarande kommentar, till exempel "hopplöshet över det patetiska stöd som finns och antalet elever som behöver särskild uppmärksamhet"; "motivation"; "tvekan på om vi kan verkligen erbjuda det som detta barn behöver", "svårt att integrera barn. Behöver mycket stöd för att barn, pedagog och föräldrar ska må bra!", "motivation" och "ansvarsbörda". Då svaren inte är lika för alla kan "Annat" inte räknas med i som en känsla, och summan eller medelvärden är inte intressant, men det tas med i resultaten för att belysa respondenternas känslor som inte redan representeras.

5.3 Risk för exkludering

I denna sektion fick pedagogerna svara på frågor gällande deras uppfattning om elevens risk att bli utsatt eller kränkt. Respondenterna fick ta ställning till olika situationer, platser och åtgärder.

5.3.1 Risken att eleven blir utsatt eller kränkt

Till frågan "Tror du att eleven riskerar att bli utsatt eller kränkt" svarade majoriteten (67 %, 31 personer) ja, medan 33 % svarade nej. Kommentarer gällande varför respondenterna svarade som de gjorde varierar; en del fokuserar på sina nuvarande elever och deras tendens att "vara taskiga" eller att "ha bra förståelse", andra fokuserar mer på pojken själv och hans ticks eller sätt att vara och beskriver möjliga konsekvenser av detta, till exempel "eleven gör rörelser och ljud som av omgivningen kan uppfattas som störande eller konstiga. Eleven har också svårt att kommunicera vilket jag tror kan skapa svårigheter i relationen till andra barn". Andra respondenter resonerar mer allmänt, såsom "tyvärr är det väl lite så vårt samhälle ser ut idag? Det som inte faller inom ramen för vad som kallas norm har en högre risk att bli utsatt tyvärr".

5.3.2 Tid och Plats

Respondenterna fick markera sin uppfattning till olika tider eller utrymmen på skolan gällande var risken till kränkning eller utsatthet anses vara störst, där 0 = mycket liten risk och 4 = mycket stor risk. En sammanställning av resultaten redovisas nedan i minskande ordning utifrån summan, med medelvärden och standardavvikelse (SD) för att påvisa hur stor skillnad finns i respondenternas svar:

Tabell 9. Risk för kränkning vid olika platser och tider under skoldagen

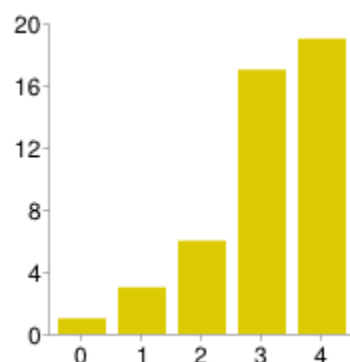
Tid / Plats	Antal Responser					Summa	Medelvärde	SD
	0	1	2	3	4			
Raster på skolgården	1	3	6	17	19	142	3,09	0,996
Omklädning inför idrott	1	3	9	12	21	141	3,07	1,051
Lunch	2	9	18	8	9	105	2,28	1,116
Idrottslektion	1	13	14	11	7	102	2,22	1,082
Praktisk lektion i klassrum	7	16	12	7	4	77	1,67	1,162
Teoretisk lektion i klassrum	13	15	13	4	1	57	1,26	1,020
(Annan tid)	2	0	7	4	8	-	-	-

Andra områden som nämns som möjliga riskzoner ("Annan tid") är "korridoren där barnen hänger av sig sina kläder", "slöjden", "utflykter", "internet", "efter skoltid" samt "på väg till och från skolan". Då svaren inte är lika för alla kan "Annan tid" inte räknas med i listan, men tas med för att belysa övriga svar.

Raster på skolgården samt omklädning inför idrott visar både högst respons på fyra. Dessa alternativ är även de enda där en stigande respons syns från noll till fyra:

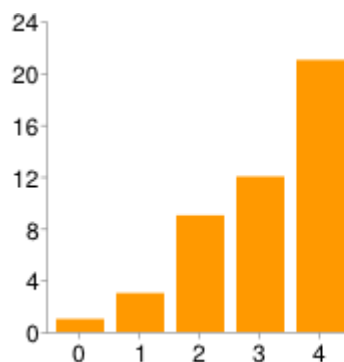
Graf 1

Raster på skolgården



Graf 2

Omklädning inför idrott



5.3.3 Åtgärder

Respondenterna fick svara "instämmer inte" "instämmer delvis" eller "instämmer helt" angående olika åtgärder för att motverka risken till kränkning eller utsatthet för eleven.

Tabell 10. Inga särskilda åtgärder behövs

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Instämmer helt	3	7 %
Instämmer delvis	6	13 %
Instämmer inte	37	80 %

Tabell 11. Social träning för samtliga elever

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Instämmer helt	35	76 %
Instämmer delvis	10	22 %
Instämmer inte	1	2 %

Tabell 12. Social träning för enskilda elever

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Instämmer helt	19	41 %
Instämmer delvis	22	48 %
Instämmer inte	5	11 %

Tabell 13. Sociala berättelser för samtliga elever

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Instämmer helt	23	50 %
Instämmer delvis	21	46 %
Instämmer inte	2	4 %

Tabell 14. Sociala berättelser för enskilda elever

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Instämmer helt	21	46 %
Instämmer delvis	20	43 %
Instämmer inte	5	11 %

Svaret som visar flest responser (35 personer, 76 %) av alla konkreta alternativ är "instämmer helt" till "social träning för samtliga elever".

Efter alla alternativ fick respondenterna möjlighet att välja "andra åtgärder" och att sedan beskriva åtgärden. Förslagen som uppges under alternativet är till exempel "social träning för lärare", "kompetensutbildning", "samtal kring hur olika vi är och hur olika vi lär oss saker", "prata öppet, ha en dialog med alla" och "information till ... elevernas föräldrar ... arbetslaget ... samtlig personal på skolan".

5.3.4 Skollokaler

På frågan om huruvida det finns lokaler på skolan för att kunna "komma undan eller samla tankarna" är svaren väldigt jämna:

Tabell 15. Tillgänglig skollokal

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Ja	19	41 %
Ja, med viss anpassning	12	26 %
Nej	15	33 %

Kommentarerna som medföljer är varierade, men flera nämner klassrum som kanske inte alltid är lediga, grupprum som skulle kunna användas ibland, och lokaler som inte är anpassade.

5.3.5 Tillskott till klassen

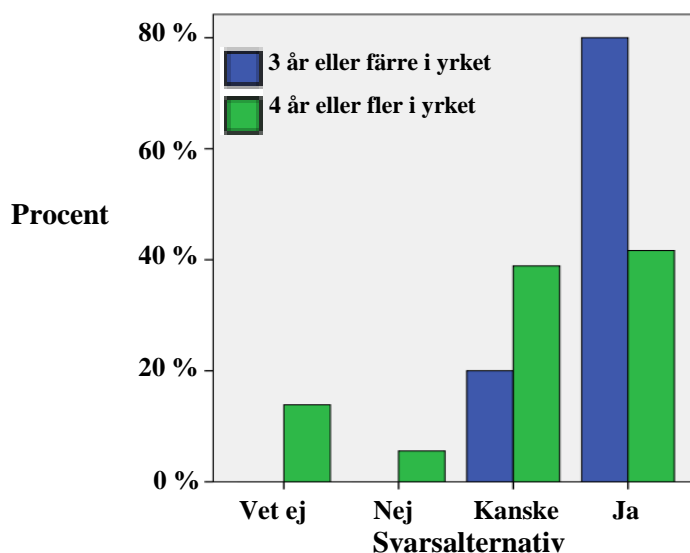
Respondenterna fick svara "ja", "kanske", "vet ej" eller "nej", till frågorna om att eleven kunde vara ett positivt, respektive ett negativt tillskott till klassen:

Tabell 16. Eleven blir ett positivt tillskott

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Ja	23	50 %
Kanske	16	35 %
Vet ej	5	11 %
Nej	2	4 %

I denna fråga var det fler respondenter som varit i yrket en kortare tid som svarade ja (80 %), och inga respondenter i den kategorin svarade nej eller vet ej. Spridningen för svaren från respondenter som arbetat fyra eller fler år var jämnare (42 % ja, 39 % kanske, 14 % vet ej och 5 % nej):

Graf 3. Eleven blir ett positivt tillskott till klass



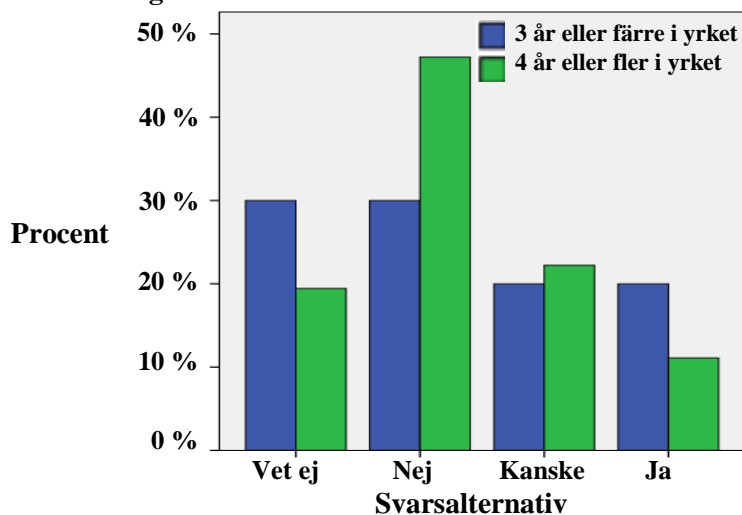
Båda grupper visar en tendens till att vara positiv; med flest svar på ja. Dock var ja-svaren många fler ifrån respondenterna som arbetat tre år eller färre.

Tabell 16. Eleven blir ett negativt tillskott

Svarsalternativ	Antal responser	Responser %
Ja	6	13 %
Kanske	10	22 %
Vet ej	11	24 %
Nej	19	41 %

I denna fråga var svaren från respondenterna som varit i yrket en kortare tid ganska jämna (20 % ja, 20 % kanske, 30 % vet ej och 30 % nej), medan bland respondenterna som varit verksamma i yrket en längre tid var det fler (47 %) som svarade nej, och en jämnare spridning i övriga svar (11 % ja, 22 % kanske och 20 % vet ej):

Graf 4. Eleven blir ett negativt tillskott till klassen



Kommentarerna som medföljer svaren är olika i karaktär och fokus, med vissa som anser att pojken kunde vara ett positivt inslag på grund av hans egenskaper och kunskaper, till exempel: "för att han kan bli en tillgång för de andra genom sin personlighet"; "han verkar vara väldigt kunnig i vissa ämnen" och "han har intressen som nog skulle tillföra klassen något annat". Andra kommentarer fokuserade på hur pojken skulle kunna, genom sina svårigheter och hinder, vara ett lär moment för de andra barnen: "han kan lära de andra eleverna vad det innebär att ta hänsyn till en människas behov och förutsättningar. De får lära sig att vara en bra medmänniska och en fin, omtänksam kompis"; "ökad förståelse i klassen för att alla är olika, har olika behov och sätt att lära sig på. Att det inte är exakt lika för alla, att man på grund av ens olikheter möter olika utmaningar och att skolgången då kan se olika ut" och "olikheter främjar tolerans. Barnen tränas i förståelse för varandras svårigheter. Det ger dem förutsättningar att fungera bra i grupper på sikt".

En kommentar som medföljde ett "kanske" svar belyser vad pojken kan medföra, men tar även upp kraven som följer: "lärorikt för alla barn, men kräver mycket jobb för att nå dit", antagligen syftar svaret här på arbetet som pedagogerna måste lägga ner för att inkludera barnet. Ett annat svar, med liknande ton illustrerar behovet av resurser: "personer som inte tillhör det vi brukar kalla vanliga barn är alltid ett tillskott till en klass. MEN om skolan inte får tillräckligt med resurser för att hjälpa denna elev kommer tyvärr tillskotten mest bli negativt". Ytterligare ett svar tar upp bristen på resurser, men här fokuseras de andra barnen i klassen: "ett sådant barn mobiliserar kanske mycket resurser i ett arbetslag eller i en skola. Det finns risk att andra behövande barn inte får den hjälpen de skulle behöva eller att det barnet inte får den hjälpen han behöver p.g.a. bristande resurser".

Flera svar fokuserar på andra elever som redan finns i klassen, med både positiva och negativa konsekvenser: "vi har andra elever i klassen som är annorlunda, vilket gör att den här pojken hade gjort att dessa elever kunde känna sig mindre 'annorlunda'. Med fler elever som inte är 'som alla andra' tror jag att barnen blir mer öppna och förstår att inte alla människor fungerar på samma sätt" eller till motsatsen: "de har redan många kompisar att ta hänsyn till" och "ytterligare en person i klassen är aldrig bra".

5.4 Sammanfattning

Respondenterna har olika arbetserfarenheter och olika uppfattningar och kunskaper kring AST och elever med funktionshinder, både socialt och yrkesmässigt. Flera respondenter

upplever att deras grundutbildning inte innehöll information eller utbildning kring AST, och av de som upplever motsatsen visar svaren ofta en kort eller generell översikt kring specialpedagogik eller svårigheter som kan tänkas uppkomma i grundskolans mångfald. Ingen respondent upplever att utbildningen förberett dem mycket för att ta emot elever med AST i klassen. Respondenternas uppfattningar om barnets behov varierar från fakta som uppgavs tydligt i vinjetten, till egna upplevelser och uppfattningar kring AST. Respondenterna överlag upplever ett behov av mer planeringstid samt specialpedagogisk handledning i någon form för att säkerställa förmågan att anpassa undervisningen och tillgodose alla behov, samt att inkludera barnet socialt i klassen. Resultaten visar en uppskattning bland respondenter att risken finns till att barnet kan bli utsatt eller kränkt. Till stor del är respondenterna även överens om vilka tider eller platser under skoldagen som medför största risken.

6. Diskussion

I följande avsnitt kommer studiens empiri att kopplas till valda delar av litteraturen och även till mina egna erfarenheter och tankar för att svara på forskningsfrågorna. Studien har till syfte att undersöka vilka konsekvenser, behov och farhågor grundskolepedagoger förutser av att få in barn med diagnoser inom autismspektrumtillstånd i klassen. Syftet är även att belysa huruvida pedagoger känner sig förberedda och rustade att ta emot elever med AST. Empirin som framkom genom pedagogernas enkätsvar om deras upplevelser och känslor kommer att granskas och analyseras i diskussionen. Samma underkategorier som i resultatdelen används för att tydligt koppla analysen till empirin.

6.1 Forskningsfråga ett: Hur förmodar pedagoger att en elev med AST skulle påverka deras klass och undervisning?

Respondenternas enkätsvar gällande deras inställningar, förmodan och förväntningar i förhållande till att ta emot ett barn med AST i klassen kommer granskas och diskuteras.

6.1.1 Respondenternas förutsättningar

Eftersom bakgrundsfrågorna handlar om respondenternas utbildning, erfarenhet och kunskap bidrar svaren inte något till diskussionen kring förmodad påverkan av klassen och tas därför endast upp under nästa fråga.

6.1.2 Att ta emot eleven

Resultaten visar en positiv bild av respondenternas inställning till att ta emot barnet. De tre känslorna med högst poäng är intresse, nyfikenhet och optimism, vilket kan tyda på en vilja att ta reda på mer information eller att få en mer omfattande bild av pojken, men kan även vara ett tecken på att respondenterna är funder samma över hur pojken kan passa in i klassen och huruvida processen kommer gå som förväntat. Optimism påvisar respondenternas tro på sig själva samt ett hopp eller antagande att integreringen för pojken i klassen kommer vara en positiv upplevelse.

Åtta av de första tio känslorna i listan, exklusive påfrestning och oro, är positiva känslor, vilket visar en överlägsen positiv inställning av respondenterna till utmaningen. Oro kan anses vara en naturlig känsla i alla nya situationer, och kan vara ett hälsosamt inslag i den positiva synen; ett tecken på att respondenterna inte är helt övertygade om att allt kommer flyta på som tänkt eller att allt utvecklas i den bana man hoppas. Att även påfrestning kommer med bland de topp tio känslorna kan tyda på att respondenterna redan anser att de har en hög arbetsbelastning och att få in en ny elev, i synnerhet en elev med så särskilda och specifika behov, anses vara en påfrestning, men det skulle även kunna vara så att vilken elev som helst skulle medföra en del påfrestning för pedagogerna. Även kommentarerna som uppgavs i samband med att välja "Annat" var blandade positiva och negativa.

Panik är den enda känslan som inga respondenter satt en fyra på, och känslan kom även näst sist i listan, före ilska. Att respondenterna inte satt höga betyg på dessa två känslor stödjer den positiva inställningen. Panik kan medföra en avsaknad av kontroll i en given situation, och ilska är en av de få känslorna i listan som riktas utåt snarare än inåt, det vill säga att man blir ilsken på något eller någon. Att dessa två känslor kom sist i listan kan tyda på att respondenterna upplever en behärskning av situationen, samt att de inte lägger någon skuld eller ansvar på någon annan, utan själv tar sig an utmaningen. Dock tyder de negativa känslorna som

respondenterna uppgav i samband med att kryssa i "Annat" ofta på en avsaknad av stöd eller resurser och inte på respondenternas egna kunskaper eller brister.

6.1.3 Risk för exkludering

Utsatthet eller kränkning kan medföljas av, eller föregå, konflikter och tvister, vilket givetvis även är vanligt bland neurotypiska barn samt förekommer i alla klassrum, men hur situationen hanteras kan påverka framtida relationer och kommande händelser. Barn med AST har ofta svårt att se konsekvenser av deras handlingar samt att föreställa sig hur deras verkan och beslut kan komma att påverka framtiden (Winter, 2008). Det är därför viktigt för pedagoger, när möjligt, att kunna förutse hur situationer kan komma att utvecklas och att ingripa tidigt i handlingen, innan ett negativt beteende förekommer. Det är även viktigt att stödja barnet med att förstå sina egna samt andras beteenden. Sociala berättelser kan vara ett sätt att arbeta förebyggande med konflikthantering, vilket respondenterna genom sina svar visar överensstämmelse för då endast två personer inte instämmer i att sociala berättelser behövs för samtliga elever och fem personer inte instämmer att de behövs för enskilda elever. Även social träning för enskilda eller samtliga elever kan vara ett sätt att öka medvetenheten om olika handlingar och konsekvenser och även här visar resultaten att respondenterna är mottagliga och positiva till åtgärden.

41 % av respondenterna (19 personer) anser att raster på skolgården medför en mycket stor risk till utsatthet eller kränkning. Resultaten speglar Winters (2008) påståenden att skolgården är den värsta miljön för barn med AST. Även omklädning inför idrott medför, enligt respondenterna, en mycket stor risk, vilket om man jämför situationerna kanske inte är helt överaskande; båda ställena är ofta högljudda, mindre strukturerade än andra tillfällen under skoldagen och även mindre övervakade av vuxna. En granskning av resultatlistan påvisar att situationerna med minst struktur är högst i listan, medan situationer med mer förutsägbarhet samt begränsningar, som till exempel en teoretisk lektion i klassrummet, kommer långt ner på listan. Även exemplen som respondenterna la till är alla till stor del ostrukturerade och oförutsägbara situationer. Beckman et al. (1994) menar att utan struktur kan det vara svårt för barn med AST att förstå vad som förväntas samt vilka beteenden som är acceptabla. Även McGillicuddy och O'Donnell (2014) beskriver den idealistiska miljön för barn med AST som lugn, förutsägbar och strukturerad, och menar att skollokaler ofta kan vara motsatsen. Respondenternas enkätsvar indikerar en god förståelse för olika skolmiljöer som skulle kunna vara påfrestande och möjliga riskzoner för ett barn med AST.

McGillicuddy och O'Donnell (2014) lyfter fram vikten av en lokal på skolan där elever med AST kan komma undan vid behov, när klassrumsmiljön blir för påfrestande eller när stressnivån höjs. Jämnheten mellan resultaten visar att vissa, men långt ifrån alla, respondenter anser att deras skola har lokaler som skulle kunna uppfylla dessa krav medan andra inte gör det. I och med att respondenterna i medföljande kommentarer inte sällan uttalar sig om lokaler som eventuellt skulle kunna anpassas, men som idag inte är tillgängliga, eller som skulle kunna användas, men som inte är optimala, tyder det på fler skolor som inte är förberedda för att kunna möta behoven av elever med AST. Alla respondenterna från samma skola svarade heller inte på samma vis, vilket tyder på olika tolkningar av frågan, lokalerna eller båda.

Resultaten om huruvida respondenterna anser att pojken skulle bli ett negativt eller positivt tillskott till klassen instämmer inte helt med varandra; medan 50 % svarade "ja" till att pojken skulle bli ett positivt tillskott, svarade endast 41 % "nej" till att han skulle bli ett negativt tillskott. Eftersom svaren direkt motsäger varandra skulle man kunna anta att de får samma antal resultat. Dock visar resultaten en aning osäkerhet; ett antal respondenter har svarat "ja" till

den ena frågan och "ja" eller (mer troligtvis) "kanske" eller "vet ej" till den andra. Att flest respondenter svarade "ja" till att pojken skulle bli ett positivt tillskott påvisar dock en tendens till optimism och en positiv inställning till utmaning, vilket vidare stöds av att "optimism" och även ytterligare två positiva känslor hamnade i topp.

I dessa frågor syns en skillnad i svaren från respondenter som varit i yrket tre år eller färre och de som arbetat fyra år eller fler. Att respondenterna som arbetat tre år eller färre endast svarade ja eller kanske på frågan om eleven blir ett positivt tillskott kan tyda på att de har en mer positiv inställning, eventuellt på grund av att de inte hunnit uppleva så många elever med AST eller inte har samma yrkeserfarenhet överlag. Även bland respondenterna med flera års yrkeserfarenhet är ja-svaren flest i antal och nej-svaren minst, dock syns en större osäkerhet här, med nästan lika många svar på kanske och även en del på vet ej. Till frågan om eleven blir ett negativt tillskott visade svaren nästan en motsatt effekt, med flest nej-svar och minst ja-svar från respondenter som arbetat fyra eller fler år, medan respondenterna som arbetat färre år visade en mer jämn spridning över alla svar. Resultaten tyder på att respondenterna med fler års erfarenhet inte anser att eleven blir ett negativt tillskott, men att de är mer försiktiga med att förmoda ett positivt utfall medan respondenterna med mindre yrkeserfarenhet är väldigt positivt inställda, men att de även ser en möjlighet till ett negativt utfall.

6.2 Forskningsfråga två: I vilken utsträckning anser pedagoger att de är förberedda att ta emot och bemöta elever med AST?

Respondenternas enkätsvar gällande deras tidigare erfarenheter, utbildning och kunskap samt deras upplevda behov av stöd eller träning i olika former kommer granskas och diskuteras i förhållande till att ta emot ett barn med AST i klassen.

6.2.1 Respondenternas förutsättningar

Svarsalternativet på enkäten som visar mest tidigare erfarenhet av AST är "mer än tre år". Tre år är inte en lång tid i arbetet med barn med så invecklade och individuella behov som barn med AST, och det tar tid att bli bekant med tankegångar och inlärningsmöjligheter som kännetecknas av barn med AST (Powell & Jordan, 1998). Givetvis kan det vara respondenter med längre erfarenhet än endast tre år, men 30 respondenter (65 %) uppgav att de har färre än tre års erfarenhet. I och med att definitionen och diagnoskriterierna för AST samt dess företrädare visar samma grunder och centrala begrepp genom åren och att individer med en diagnos sedan tidigare i till exempel, autism, Aspergers eller autismliknande tillstånd, fortfarande visar samma symptom eller kännetecken som en som får diagnosen AST idag, samt att respondenterna ändå redovisar en majoritet som har färre än tre års erfarenhet, påvisar detta ett svagt underlag för att ta emot barnen i klassen. Powell och Jordan (1998) lyfter fram att förståelse för hur tankegångar fungerar samt hur inläring sker för personer med AST är fundamentala i att kunna undervisa och utbilda. För att kunna skapa en sådan respekt krävs kunskap, vilket tar tid att erhålla.

Att exemplen som uppgavs angående respondenternas andra erfarenheter är främst personliga tyder på en avsaknad i pedagogiska erfarenheter inte endast med barn med AST, men med relaterade särskilda behov överlag. Att ha personlig erfarenhet av en person med AST, till exempel en släkting eller att ha träffat barn i andra sammanhang, medför inte nödvändigtvis en kunskap eller en vana om undervisning av barn med AST.

Spridningen av antal år i yrket tyder på en fördelning mellan olika lärarutbildningar, olika pedagogiska erfarenheter samt olika klassrumsmetodik. En del respondenter är lärarstudenter

och nyexaminerade lärare, men deras erfarenheter och upplevelser av AST skiljer sig inte åt från övriga respondenter. Att majoriteten av respondenterna, inklusive representanter från alla olika erfarenhetsgrupper, uppgav att de inte fick träning eller information kring AST i grundutbildningen stödjer klagomålen om att lärare utexamineras utan att ha tillräcklig erfarenhet och kunskap kring barn med AST (Loiacono & Allen, 2008; Loiacono & Valenti, 2010), och motsäger regeringens önskemål om lärare med relevanta kompetenser och kunskaper (prop. 2009/10:89).

Antalet skol- och utbildningsreformer genom åren synliggör lärarutbildningens vikt i den politiska agendan, och lagändringen (SFS 2010:800) belyser en önskad utveckling mot en mer inkluderande verksamhet. Dock saknas det underlag för att man strävar mot "lämplig utbildning av lärare" (WHO, citerad av The Agency, 2011, s. 7), vilket författarna menar är angelägen i att lärare blir kompetenta och säkra i sin uppgift att undervisa och utbilda barn med olika behov. I min uppfattning har man kommit en bra bit på vägen, men för mycket lämnas upp till lärarna i stället för att försäkra att utbildning och fortbildning täcker det som polycyn på nationell och internationell nivå kräver av lärarna. Utbildningsdepartementet (2010) går ett steg längre i diskussionen och beskriver inte endast lämplig utbildning, utan även personens lämplighet att bli lärare, vilket också är något som bör tas hänsyn till när någon överväger att bli lärare; har man inte rätt egenskaper och karaktärsdrag kan det vara svårt att bli verksam som en bra lärare, oavsett hur utbildningen är eller vad man får till sig för information. På något vis, har utbildningen och förberedelsen för livet som lärare även ett ansvar att synliggör kraven och ansvaret som ställs på lärare för att säkerställa att personerna som klarar utbildningen och går vidare som lärare har rätt egenskaper och har den inställning som krävs för att lyckas i barnens mångfaldiga klassrum.

6.2.2 Att ta emot eleven

För att kunna möta eleven och tillgodose behoven krävs en god förståelse för AST och för medföljande svårigheter (Lindsay et al., 2014, med hänvisning till Marks et al.). Respondenterna kunde alla nämna en eller flera svårigheter som förknippas med AST; flera av vilka uttalades av barnet i vinjettfilmen. Dock visar få kommentarer en djupare förståelse för tillståndet, vilket (enligt författarna, a.a.) krävs för att kunna reagera och svara på kännetecken som associeras med AST, såsom begärs av en pedagog. Att kunna identifiera behov utifrån ett första möte (eller en introduktion via film och bakgrundsinformation) är ett viktigt redskap att ha med sig som pedagog, men att skapa förståelse och respekt för inlärningsmöjligheter och metoder, vilket Powell och Jordan (1998) menar är huvudsaklig i en gynnsam undervisning, tar mycket längre tid och kräver en tillgång till vetenskaplig information och underlag, inte endast möte med barnet. I synnerhet för barn med AST är det viktigt att inte endast kunna identifiera behoven, utan även ha en förståelse och en förkunskap för möjliga svårigheter då barnen själva kan sakna förmåga att fastställa och förmedla sina egna behov (Lindsay et al., 2014) samt att deras pedantiska stil och förmåga att härma, repetera och upprepa utan att ha förståelse för vad de läser eller yttrar kan dölja deras svårigheter (Myles & Simpson, 2001). Har pedagogen inte kunskap om AST kan det vara svårt att identifiera behoven då barnen ofta inte visar sina brister och har heller inte förmåga att be om hjälp eller uttala sig om sina behov.

För att förebygga risken att missförstå eller förbise elevernas behov behöver pedagoger stöd och träning. Resultaten visar att respondenterna uttrycker ett behov av extra planeringstid för att kunna anpassa undervisningen till att möta alla behov och att integrera pojken i klassen, samt ett behov av specialpedagogisk handledning, vilket antyder att de inte känner sig helt trygga i sina förmågor att kunna ta emot eleven. Resultaten stödjer Lindsay et al. (2013) som

konstaterar att lärare behöver mer stöd i att förstå och hantera behoven av elever med AST, och bistår även utbildningsdepartmentet som inkluderar handledning som en del i specialpedagogiska utbildningen (SFS 2007:638). Respondenternas kommentarer kring informationen de fått under lärarutbildningen, till exempel "mycket kort om att det fanns olika typer men egentligen inget annat"; "inget utrymme till att ifrågasätta och fundera kring hur det funkar i praktiken" och "egentligen inget som skulle göra att jag skulle veta vad jag skulle göra" stödjer vidare författarnas (a.a.) påståenden då flera visar en avsaknad gällande konkret information och praktiska tips.

Inga respondenter som svarade att de inte ansåg sig ha ett behov av specialpedagogisk handledning satte nollor eller ettor på alla handledningsalternativ; flera satte treor och till och med fyror på vissa förslag, vilket kan tyda på en avsaknad av förståelse för vad specialpedagogisk handledning innebär, eller ett antagande att de skulle värdesätta de olika formerna; oberoende av om de verkligen ville få den handledningen eller inte. Att handledning överlag skulle kunna vara förmånlig stöds av att 74 % av alla respondenter ser ett behov av specialpedagogisk handledning i någon form. De Boer (2009) beskriver ett grundläggande behov av fortgående handledning, och påtalar att en brist på handledning och vägledning är en av de största utmaningarna i möten med barn med AST. Även Beckman et al. (1994) betonar vikten av handledning i arbetet med barn med AST; vilket respondenterna verkar stödja.

Handledningsformen som respondenterna värdesatte högst, och även den som fick flest fyror (av 72 % av respondenterna, 33 personer) är en-till-en möten med specialpedagog. Även möten mellan två till fem pedagoger med specialpedagog fick höga betyg medan större grupper fick lägre poäng, vilket kan tyda på att respondenterna ser vikten i specialpedagogens kunskap och har lägre förtroende för diskussioner där kollegor också är inblandade, eller på antaganden att just deras problem kanske får mindre tid att diskuteras om fler pedagoger inblandas. Respondenterna visar en positiv inställning till arbetslagsdiskussioner, vilket påvisar ett förtroende för sådana möten och kan tyda på att alla i arbetslagen antas uppleva liknande svårigheter och har liknande roller och förväntningar på sig och att deras erfarenheter och upplevelser kan vara till hjälp att diskutera.

Att observera andra och att bli observerad är, i min erfarenhet, något som inte vanligtvis är praxis på svenska skolor. Att resultaten är spridda skulle kunna vara ett tecken på att respondenterna inte är vana vid metoden och att de inte har en förståelse för de möjliga fördelarna. Dock är respondenterna inte helt mot idén vilket visar en positiv inställning till att testa nya metoder.

6.2.3 Risk för exkludering

Flera respondenter anser att det föreligger en risk att pojken blir utsatt på grund av sina svårigheter med kommunikation, svårigheter med relationsskapande samt hans "sätt att vara". AST, enligt APA (2013), kännetecknas av just svårigheter i kommunikation, socialt samspel och begränsningar i beteendemönster och pojken kan därför anses vara i risk för utsatthet på grund av svårigheterna som direkt kopplas till hans diagnos. Lindsay et al. (2014) menar att träning för lärare kring AST är väsentligt för att öka social inkludering av barn med AST med klasskamrater. Att respondenterna anser att det föreligger en risk för exkludering och att deras resonemang kring svaret omfattar diagnoskriterierna för AST kan tyda på en avsaknad av utbildning kring hur man hanterar och förebygger exkludering av barn med AST; en respondent kommenterade till och med att en åtgärd för att minska risken för att barnet blir exkluderad är träning för lärare.

Att någon form av specialpedagogisk åtgärd behövs för att kunna motverka utsatthet eller kränkning av eleven är respondenterna ganska överens om. Hur åtgärden kan tänkas se ut eller formas visar emellertid resultaten större spridning kring. Dock är det väldigt få resultat för "instämer inte" på samtliga alternativ (förutom att inga särskilda åtgärder behövs), vilket vidare befrämjar uttalandet att respondenterna anser att någon form av åtgärd behövs. Att svaren överlag är jämförbara mellan de olika åtgärderna kan tyda på att respondenterna inte har en precis uppfattning om vad åtgärderna innebär och väljer därför samma svar på alla, för att vidare visa deras inställning till åtgärder överlag. Det kan även tyda på att respondenterna ser vikten i alla former och att ingen utmärker sig som bättre eller sämre än någon annan, eller att respondenterna anser att en kombination av alla former skulle vara det bästa sättet att motverka risken till utsatthet. Marks et al. (2003) menar att pedagoger kan gynnas av att ha kunskap kring specifika åtgärder för att integrera elever med AST, dock beskriver författarna flera olika metoder utan att lägga vikt på en eller en annan särskild åtgärd. Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), betonar att "skolor måste finna vägar" (s. 16) i undervisningen, men specifika exempel på vilka metoder som kan utnyttjas ges heller inte här. Man skulle kunna uttala, utifrån resultaten, att respondenterna har en liknande inställning.

6.3 Fortsatt forskning

Ett förslag till vidare forskning är en undersökning i lärarutbildningen och vad som ingår kring AST. Majoriteten av respondenterna uppgav att de inte känner att de har fått tillräckligt med utbildning eller information kring AST och att de saknar konkreta tips och information. En undersökning som jämför pedagogers upplevelser av att få in barn med AST i klassen och vad de anser att de behöver och saknar kunskaps- och erfarenhetsmässigt med den information som lärarstudenter får, samt till vilken nivå de förbereds för utmaningen att ta emot elever med AST vore en viktig början i frågan om inkludering och ett steg mot att underlätta påfrestningen som lärarna idag känner.

6.4 Avslutande reflektioner

Respondenterna har överlag relativt lite erfarenhet av AST, och av exemplen kring andra erfarenheter, har respondenterna även en avsaknad av pedagogiska erfarenheter kring andra svårigheter, vilket kan anses vara oroväckande i inkluderande verksamheter. I synnerhet i frågan om inkludering av barn med AST gynnas pedagogen av specifik kunskap kring diagnosen då det annars kan vara svårt att identifiera behoven eftersom barnen ofta har svårt att be om hjälp eller att uttala sig om sina brister och svårigheter.

Resultaten påtalar att respondenterna upplever en avsaknad i konkret information och praktiska tips angående AST i deras lärarutbildningar. Då respondenterna har varierande yrkeserfarenheter och bakgrunder rör resultaten inte en och samma utbildning utan flera olika exempel genom åren, och även utbildning som är pågående idag, ändå är resultaten enhetliga. Resultaten framhåller en önskan av respondenterna om handledning och vägledning, en brist på vilket forskning (Beckman et al., 1994; De Boer, 2009; Lindsay et al., 2013) påtalar är en stor utmaning i möten med barn med AST. Att resultaten framhåller en positiv inställning bland respondenterna till att ta emot barnet i klassen påtalar dock en vilja att försöka och att nå framgång, även om stödnätverket inte anses finnas på plats i den mån som önskas.

Flera respondenter nämner att de i deras utbildning fick generell och grundläggande information kring olika diagnoser och svårigheter som kan uppkomma. En avsaknad gällande specifika åtgärder och kännetecknen för funktionshindrets art togs dock upp vid flera tillfällen. Att

kunna identifiera olika diagnoser är inte det viktigaste i en pedagogs uppdrag, och det kan diskuteras om det ens ingår över huvud taget. Vad som är viktigt är att pedagogen har de nödvändiga redskapen för att kunna inkludera barnen inte bara rumsligt utan även socialt och pedagogiskt, vilket uppnås genom förståelse för svårigheterna som kan medfölja en viss diagnos samt åtgärder som kan hjälpa barnen att övervinna eller bemästra hindren i vardagen och uppleva framgång och utveckling.

Resultaten visar en enighet bland respondenterna att en risk till exkludering av pojken finns samt att någon specialpedagogisk åtgärd behövs för att motverka risken. I fråga om vilken form av åtgärd som krävs tyder dock forskning (Marks et al., 2003; Svenska Unescorådet, 2006) samt även resultaten på variation.

Att lämpliga lärare krävs för att utföra ett gott arbete, samt att lämplig utbildning krävs för att skapa eller forma lämpliga lärare är genomgående föreställningar; hur dess lämplighet prövas och säkerställs är dock något som inte är helt tydligt eller bestämt. Respondenterna är överens med forskningen (till exempel Lindsay et al., 2014; Myles & Simpson, 2001; Powell & Jordan, 1998) om att lärarutbildningen inte fullt förbereder individen till att kunna ta emot och bemöta alla elever på bästa vis. Vad som bör tilläggas, eller vilken form tillägget bör ta för att uppnå de bästa resultaten är dock något som kräver vidare forskning och undersökning.

Referenslista

- Alexandersson, M., & Henriksson, M. (2014). *Att bygga broar: En mikroetnografisk studie av två kommuners organisatoriska lärmiljöer för elever med autism* (Magisteruppsats). Göteborg: Institut för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Arbin, C., & Eriksson, F. (2012). "man ska aldrig bort från något utan till något": En studie om tankar och uppfattningar kring inkludering av elever med autism eller autistliknande tillstånd i grundskolan och gymnasiet. (Magisteruppsats). Örebro: Institution för humanoria, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro Universitet.
- Autismforum. (2014a). *Om Autism och Aspergers syndrom*. Hämtad 2014-10-23 från http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Generella_sidor/faq/category_a/index.html#skillnad_utveckling_autism.html
- Autismforum. (2014b). *Fakta om DSM-5*. Hämtad 2014-11-06 från http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/DSM_5/
- Baker, J. P. (2013). Autism at 70-Redrawing the boundaries. *New England Journal of Medicine*, 369(12), 1089-1091.
- Beckman, V., Kärnevik, M., & Schaumann, H. (1994). *Gång på gång: Pedagogik vid autism*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bryson, S. E., Clark, B. S., & Smith, I. M. (1988). First report of a Canadian epidemiological study of autistic syndromes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(4), 433-445. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1988.tb00735.x.
- Davies, G. (1998). Kommunikation. I S. Powell & R. Jordan (Red.), *Autism: Leka, lära och leva* (s. 206-229). (J. Degerman i bearbetning av G. Gerland, övers.). Stockholm: Cura. (Original publicerat 1997).
- De Boer, S. (2009). *Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective ASD inclusion program*. San Francisco: Jossey Bass Wiley.
- Ehlers, S., & Gillberg, C. (2004). *Aspergers syndrom: En översikt* (ny uppl.). Stockholm: Riksföreningen Autism.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Läroutbildning för inkluderande undervisning i Europa – Utmaningar och möjligheter*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evans, G. (1998). Utveckling av ett pedagogisk friluftsprogram. I S. Powell & R. Jordan (Red.), *Autism: Leka, lära och leva* (s. 230-255). (J. Degerman i bearbetning av G. Gerland, övers.). Stockholm: Cura. (Original publicerat 1997).

- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Klein Reutebuch, C., & Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary school. *Remedial and Special Education, 35*(2), 68-79. DOI: 10.1177/0741932513518823.
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna* (3:e rev. utgåvan). Stockholm: Natur och Kultur.
- Golding, M. M. (1998). Bortom foglighet: Vikten av grupparbete i undervisning av barn och ungdomar med autism. I S. Powell & R. Jordan (Red.), *Autism: Leka, lära och leva* (s. 76-98). (J. Degerman i bearbetning av G. Gerland, övers.). Stockholm: Cura. (Original publicerat 1997).
- Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999). Autism: The Teacher's View. *Autism, 3*(3), 287-298. DOI: 10.1177/1362361399003003006.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 583-593.
- Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation: Tillämpning av vinjettmetoden*. (Institut för utveckling av metoder i socialt arbete, socialstyrelsen). Stockholm: Norstedts.
- Kim, Y. S., Fombonne, E., Koh, Y-J., Kim, S-J., Cheon, K-A., & Leventhal, B. L. (2014). A comparison of *DSM-IV* pervasive developmental disorder and *DSM-5* autism spectrum disorder prevalence in an epidemiological sample. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53*(5), 500-508.
- Larsson, Å. (2014). *Lärares livsvärld: Fyra lärares förutsättningar att arbeta med elever med autismspektrum i en förändrad skola för alla* (Magisteruppsats). Göteborg: Institut för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*(4), 347-362. DOI: 10.1080/1034912X.2013.846470.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), 101-122. DOI: 10.1080/13603116.2012.758320.
- Loiacono, V., & Allen, B. (2008). Are special education teachers prepared to teach the increasing number of students diagnosed with autism? *International Journal of Special Education, 23*(2), 120-7.
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education, 25*(3), 24-34.

- Marks, S., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., & Powers, F. (2003). Instructional management tips for teachers of students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children* 35(4), 50–4.
- McGillicuddy, S., & O'Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323-344.
DOI: 10.1080/13603116.2013.764934.
- Miles, M. B. (1990). New methods for qualitative data collection and analysis: vignettes and pre-structured cases. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 37-51. DOI: 10.1080/0951839900030104.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Effective practices for students with Asperger syndrome. *Focus on Exceptional Children*, 34(3), 1–14.
- Narzisi, A., Muratori, F., Calderoni, S., Fabbro, F., & Urgesi, C. (2013). Neuropsychological profile in high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43(8) 1895-1909. DOI: 10.1007/s10803-12-1736-0.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige* 10(2) 124-138.
- Powell, S., & Jordan, R. (1998). Den teoretiska grunden för förhållningssättet. I S. Powell & R. Jordan (Red.), *Autism: Leka, lära och leva* (s. 13-33). (J. Degerman i bearbetning av G. Gerland, övers.). Stockholm: Cura. (Original publicerat 1997).
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Sveriges Regering.
- Sandström, C. (2011). *En ny skola för barn med autism och autismliknande tillstånd: Förutsättningar att skapa en god skolgång enligt nya skollagen* (Magisteruppsats). Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottvetenskap, Linnéuniversitet.
- Sannerstedt, A. (2001). Implementering: Hur politiska beslut genomförs i praktiken. I B. Rothstein (Red.), *Politik som organisation: Förvaltningspolitikens grundproblem* (s. 18-48) (uppl. 3). Stockholm: SNS Förlag.
- SFS (1985:1100). *Skollag*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS (2007:638). *Examensförordning för specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SKOLFS (2010:255). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. (Dnr 2000:2037).

- Skolverket (2002). *I särskola eller grundskola?* (Skolverkets diarienummer 2002:2037). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2013). *Skolverkets allmänna råd: Mottagande i grundsärskola och gymnasiesärskola.* Stockholm: Fritzes.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10* (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006). Stockholm: Unesco.
- Taylor, J. K., & Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 566–574. DOI:10.1007/s10803-010-1070-3.
- TheLilRedheadedGirl. (2009, 22 april). *An Interview with an Autistic Child.* [Videofil]. Hämtad 2014-07-09 från https://www.youtube.com/watch?v=z8_Oi9UsgOI
- Tobias, A. (2009). Supporting students with autistic spectrum disorder (ASD) at secondary school: A parent and student perspective. *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 151–65. DOI: 10.1080/02667360902905239.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken.* (uppl. 4:3). Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer* (uppl. 2:2). Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter.* Stockholm: UNICEF Sverige.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Ny lärarutbildning: Högre krav och mer fokus på ämnesstudier: Pressmeddelande.* Hämtad 14-07-22 från <http://www.regeringen.se/sb/d/12474/a/139455>.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wilcox, D. W., & Hoon, A. H. (2013). Inclusion - in whose best interest? How pediatricians can effectively advocate for children with neurodevelopmental disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(3), 206-209. DOI: 10.1111/dcmn.12217.
- Winter, M. (2008). *Aspergers syndrom: Vad lärare behöver veta* (L. Henrikson övers.). Stockholm: Liber. (Original publicerat 2003).

Bilaga A - Film on ett barn med AST

https://www.youtube.com/watch?v=z8_Oi9UsgOI

Intervjuarens frågor och ord i filmen, översatt till Svenska:

Detta är Zachary.

Han är 11 år gammal och ett av autisms många ansikten.

Följande är hans ord.

Vad betyder Aspergers Syndrome för dig?

Vad är det som skiljer dig åt från andra barn med autism?

Hur är din skoldag annorlunda?

Vad är det du gör med halsen och händerna?

Vilken är din favorit aktivitet på "resource" ("resursen")?

Blir du besatt med saker?

Det han sade stämde!

Deltar du i några speciella lektioner?

Vad gör du när du blir arg?

Vad gör du på rasten?

Några sista kommentarer?

Bilaga B - Beskrivning av barnets svårigheter

Lite om "Zachary"

Filmen visar "Zachary" när han blir intervjuad av sin syster. Han är lugn och sansad och håller bra fokus genom hela inspelningen. Dock är filmen klippt och visar inte hela sanningen om "Zacharys" vardag.

När "Zachary" blir stressad kan han flaxa med armarna och släppa ifrån sig konstiga ljud tills han får lugna sig genom att till exempel lyssna på musik och titta på en film eller något på datorn, eller att få sitta själv i ett mörklagt rum eller få en vilostund.

"Zachary" har inte alltid lätt att kommunicera med andra. Han har svårt för att fatta och behålla ögonkontakt och tvingas han att göra detta får han svårt att koncentrera sig på annat (att till exempel lyssna på det som sägs). "Zachary" tar oftast saker ordagrant; att till exempel be honom "hoppa över ett mattetal" fungerar inte, utan man måste vara konkret i kommunikationen med "Zachary".

"Zachary" har inte alltid lätt att följa andras samtalsämnen, och det är inte helt ovanligt att han börjar prata om ett eget intresse (t.ex. Sonic the hedgehog) mitt under ett samtal om något annat, i synnerhet om han har svårt att förstå ämnet eller om han är trött eller ledsen.

Bilaga C - Enkäten

Zachary

Du har fått en kort introduktion till "Zachary" som kommer börja i din klass nästa vecka. Enkäten är helt anonym och det finns inga fel eller rätta svar, utan endast egna upplevelser och antydan. Försök vara så ärlig och öppen som möjligt när du svarar på frågorna.

***Obligatorisk**

Del 1: Bakgrund

Namn på skolan: *

(används endast i syfte att redovisa resultaten för skolan; ingår inte i studien)

i. Hur mycket tidigare erfarenhet har du av AST (Autismspektrumtillstånd)? *

klicka in det svar som stämmer bäst, eller skriv till en kommentar

- <1år
- 1-3år
- >3år
- Ingen alls
- Övrigt:

ii. Vilka (om några) andra erfarenheter har du som kan tänkas vara till nytta? *

skriv en kommentar eller skriv 'inga'

iii. I hur många år har du arbetat som pedagog? *

klicka in det svar som stämmer bäst

- 0-3år
- 4-10
- >10år

iv. Fick du i din lärarutbildning information och/eller träning kring AST? *

- Ja
- Nej

Beskriv kort vad/hur

v. Känner du att din utbildning har förberett dig till att ta emot elever med AST i din klass? *

klicka in det svar som stämmer bäst

- Nej, inte alls
- Ja, lite grand
- Ja, mycket

Del 2: Att ta emot eleven

i. Beskriv kort din uppfattning om pojkens svårigheter och behov *

ii. Ser du ett behov av extra planeringstid för att försäkra att din undervisning anpassas för att kunna tillgodose alla behov? *

ringa in det svar som stämmer bäst

- Ja
- Nej
- Kanske

iii. Ser du ett behov av extra planeringstid för att kunna integrera eleven i klassen? *

klicka in det svar som stämmer bäst

- Ja
- Nej
- Kanske

iv. Ser du ett behov av att få specialpedagogisk handledning? *

klicka in det svar som stämmer bäst

- Ja
- Nej
- Kanske

v. Markera vikten av att följande former av specialpedagogisk handledning finns tillgängliga till dig som pedagog

Utgå ifrån att alla former tilldelas lika mycket tid och att en specialpedagog är med i alla konstellationer. 0 = ingen betydelse alls och 4 = av högsta betydelse

En till en möte att diskutera specifika situationer samt arbeta fram åtgärder *

0 1 2 3 4

Ingen betydelse Av högsta betydelse

Grupp på 2-5 pedagoger som delar erfarenheter av specifika situationer samt förslag på åtgärder *

0 1 2 3 4

Ingen betydelse Av högsta betydelse

Grupp på 10-15 pedagoger som delar erfarenheter av specifika situationer samt förslag på åtgärder *

0 1 2 3 4

Ingen betydelse Av högsta betydelse

Diskussioner i arbetslag kring specifika situationer samt möjliga åtgärder *

0 1 2 3 4

Ingen betydelse Av högsta betydelse

Observera andra pedagoger i undervisnings- situationer och därefter diskutera möjliga åtgärder *

0 1 2 3 4

Ingen betydelse Av högsta betydelse

Bli observerad i undervisningssituationer och därefter diskutera möjliga åtgärder *

0 1 2 3 4

Ingen betydelse Av högsta betydelse

vi. Ta ställning gällande huruvida följande känslor uppstod när du såg filmen och fick veta att eleven kommer till din klass

0 = inte alls, 4 = i högsta grad

Glädje *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Förvirring *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Optimism *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Oro *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Intresse *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Förtvivlan *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Nyfikenhet *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Självförtroende *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Rädsla *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Ilska *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Hopp *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Påfrestning *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Panik *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Arbetslust *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Lugn *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Tvivel *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Iver *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Trötthet *

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Annat

skriv vad

0 1 2 3 4

Inte alls I högsta grad

Del 3: Risk för exkludering

i. Tro du att eleven riskerar att bli utsatt eller kränkt? *

- Ja
 Nej

Beskriv kort varför *

ii. Under vilka tider på skoldagen tror du att risken för utsättning eller kränkning är störst?

Markera din uppfattning på skalan där 0 är mycket liten risk och 4 är mycket stor risk

Under raster på skolgården *

0 1 2 3 4

Mycket liten risk Mycket stor risk

Vid praktisk lektion i klassrum (t.ex. bild) *

0 1 2 3 4

Mycket liten risk Mycket stor risk

Lunch i Bamba *

0 1 2 3 4

Mycket liten risk Mycket stor risk

Teoretisk lektion i klassrum *

0 1 2 3 4

Mycket liten risk Mycket stor risk

Omklädning inför idrott *

0 1 2 3 4

Mycket liten risk Mycket stor risk

Idrottslektion *

0 1 2 3 4

Mycket liten risk Mycket stor risk

Annan tid

Beskriv var/när

0 1 2 3 4

Mycket liten risk Mycket stor risk

ii. Hur ser du på behovet av följande åtgärder för att motverka exkludering av eleven på skolan?

klicka in det svar som stämmer bäst

Inga särskilda åtgärder behövs *

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer inte

Social träning för samtliga elever *

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer inte

Social träning för enskilda elever *

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer inte

Sociala berättelser för samtliga elever *

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer inte

Sociala berättelser för enskilda elever *

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer inte

Andra åtgärder

(Beskriv)

- Instämmer helt
- Instämmer delvis
- Instämmer inte

iv. Finns det lokaler på skolan som eleven skulle kunna använda vid behov för att komma undan eller samla tankarna? *

- Ja
- Nej
- Ja, med viss anpassning (beskriv isf vad)

v. Tror du att denna elev kan bli ett positivt tillskott i din klass? *

- Ja
- Kanske
- Vet ej
- Nej

Beskriv kort varför *

v. Tror du att denna elev kan bli ett negativt tillskott i din klass? *

- Ja
- Kanske
- Vet ej
- Nej

Beskriv kort varför *

Tack så mycket för din medverkan i studien!

Skicka