



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Svårigheter med narrativt skrivande för elever med Autismspektrumtillstånd

Johan Jarnström och
Ingela Hedlund
Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Göran Söderlund
Examinator: Caroline Berggren
Kod: VT18-2910-228-SLP610

Nyckelord: Autismspektrumtillstånd (AST), berättande text, anpassningar, skrivprocessen.

Abstract

Syfte

Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar kring hur elever med autismspektrumtillstånd påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text inom ämnet svenska.

Teori

I denna undersökning används de specialpedagogiska perspektiven som teoriansknytning tillsammans med vår forskningsöversikt. Vi följer Nilholms (2007) teori då han likställer begreppen perspektiv, teorier, diskurser och föreställningar om specialpedagogik och menar att föredrar begreppet perspektiv då detta tydligare knyter an till vårt vardagsspråk och vardagserfarenhet.

Metod

Studien har en fenomenografisk ansats där respondenternas uppfattning om fenomen är viktig. Studien har genomförts med hjälp av kvalitativa forskningsintervjuer. Riktade öppna intervjuer med sex lärare genomfördes och transkriberades. Transkriptionerna analyserades utifrån Kvale och Brinkmans (2014) metod om meningskoncentrering och meningskodning för att finna nyckelord och kategorier.

Resultat

Studien visade att lärarna har goda intentioner vad gäller stöttningen av elever med autism i skrivprocessen. Lärarna var positiva till att eleverna deltar i den ordinarie undervisningen och att de följer den till stor del. Det är i huvudsak med hjälp av skrivmallar lärarna stöttar eleverna med skrivandet men mallarna är inte utformade för elever med AST och hjälper dem inte att bli självständiga i skrivandet. Den goda relationen mellan personal och eleven har visat sig vara av mycket stor betydelse då elever med autism har svårigheter med social interaktion och kommunikation.

1 Förord

I enlighet med traditionen inleds denna studie med att tacka alla som bidragit till att den kommit till stånd. Vi vill börja med att rikta ett stort tack till vår handledare Göran Söderlund. Likaså vill vi tacka våra familjer som har stöttat oss och visat på stort tålamod i slutfasen och färdigställandet av detta examensarbete. Om det är möjligt att kvalitativt mäta storleken på tack, skulle det största i sådana fall riktas till våra respondenter. Det har varit ett privilegium att få ta del av era uppfattningar, vilka inte bara har givit oss intressanta resultat men också insikt och lärdom. Våra nyvunna kunskaper kommer hjälpa i våra kommande yrken som speciallärare.

Ingela och Johan

2 Innehållsförteckning

1	Förord.....	1
2	Innehållsförteckning	2
3	Inledning	4
4	Syfte	5
5	Forskningsöversikt.....	5
5.1	Autismspektrumtillstånd.....	5
5.1.1	Historik	5
5.1.2	Kognitiva funktioner	6
5.1.3	Specialintressen	7
5.1.4	AST i skolan	7
5.2	Skrivprocessen.....	7
5.3	Stöd i skrivandet	8
5.4	Styrdokument.....	10
5.4.1	Kursplanen och kunskapskraven	10
5.4.2	Undantagsbestämmelsen	10
6	Teorianknytning.....	11
6.1	Specialpedagogiska perspektiv	11
7	Metod.....	12
7.1	Urval av informanter.....	12
7.2	Etik.....	12
7.3	Metodiska överväganden	13
7.4	Intervju och intervjuguide.....	14
7.5	Kategorisering utifrån ett fenomenografiskt perspektiv	15
7.6	Genomförande	16
8	Resultat.....	17
8.1	Motivation och motstånd	17
8.2	Stödmallar.....	18
8.3	Att ta andras perspektiv	19
8.4	Förmågan till fantasi	19
8.5	Torftiga berättelser.....	20
8.6	Bedömning.....	20

8.6.1	Vem har skrivit vad?	20
8.6.2	Användning av undantagsbestämmelsen.....	21
8.7	Konsekvenser av integrering	21
9	Analys	22
9.1	Motivation och motstånd	22
9.2	Stödmallar	22
9.3	Att ta andras perspektiv	22
9.4	Torftiga berättelser.....	23
9.5	Förmåga till fantasi	23
9.6	Bedömning.....	23
9.7	Konsekvenser av integrering	24
10	Diskussion	24
10.1	Metoddiskussion	24
10.1.1	Reliabilitet	25
10.1.2	Validitet.....	25
10.2	Resultatdiskussion	26
10.2.1	Motivation och motstånd	27
10.2.2	Stödmallar	27
10.2.3	Orimliga krav	28
10.2.4	Bedömning	28
10.2.5	Konsekvenser av integrering.....	29
11	Slutsatser	30
12	Vidare forskning.....	30
13	Referenslista.....	31
14	Bilaga 1 - Intervjuguide	35

3 Inledning

I och med att den nya skollagen från 2010 trädde i kraft skedde en förändring av mottagandet i särskolan och därmed grundskolan. Enligt tidigare skollag (1985) hade elever med autism eller autismliknande tillstånd (AST) kunnat skrivas in i särskolan även om de inte hade en utvecklingsstörning. Detta ställer högre krav på grundskolan som nu får ta emot dessa elever. (Skolinspektionens granskningsrapport, 2011). I och med denna förändring behöver planeringen och genomförandet av undervisningen anpassas till elever med AST i allt högre utsträckning i ordinarie undervisning och för att kunna anpassa den för elever med AST krävs kunskaper om de problem AST kan skapa.

Det har visat sig att elever med diagnos inom AST inte får adekvat hjälp i skolan enligt Skolinspektionen (2012). I rapporten står att det inte är den enskilde elevens behov som styr anpassningarna och att skolorna har för dålig kunskap om AST för att anpassa undervisningen på ett bra sätt. Dessutom lyfts förmågor som Svanelid (2011) kallar *The Big Five* i Lgr11. Han analyserade kursplanerna och såg att analysförmågan, kommunikativ förmåga, begreppsförmåga, procedurförmåga och metakognitiv förmåga genomsyrar hela kursplanen, i alla ämnen. Dessa förmågor är enligt Hedevåg (Gerland, 2012) fem av diagnoskriterierna för AST och innebär att elever med AST kommer att ha mycket stora svårigheter att nå kunskapskraven.

Ett av diagnoskriterierna som måste uppfyllas för att få diagnosen AST är bristande förmåga till kommunikation (Wing, 2012). I kursplanen för svenska står redan innan syftestexten att:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2017).

På grundval av detta så kan man dra slutsatsen att elever med AST kommer att få svårigheter att uppfylla kunskapsmålen i narrativt skrivande i ämnet svenska.

För att se hur det går för eleverna med AST att följa nuvarande kursplan för svenska har vi valt att fokusera på kraven kursplanen ställer på elevernas förmåga till skriven narrativ text i ämnet. Vi ville också se hur medvetna pedagogerna var om hur de specifika svårigheter en elev med AST har att uppnå kunskapskraven i svenska. För att nå kunskapskravet E i år 9 krävs att eleverna kan skapa berättande texter innehållande enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med enkel uppbyggnad (Skolverket, 2011).

Denna studie undersöker sex svensklärares uppfattningar om vilka krav detta kunskapskrav ställer på förmågor som elever med AST har problem med. Vi har frågat om och hur de anpassar undervisningen i skrivprocessen av narrativ text för att stötta dessa elever och hur de uppfattar integreringen av elever med AST.

4 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar kring hur elever med autismspektrumtillstånd påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text inom ämnet svenska.

Mer specifika frågeställningar är:

- Hur resonerar lärare kring elevernas kognitiva förmågor i skrivprocessen?
- Vilka anpassningar görs för elever med AST i skrivprocessen?
- Hur resonerar lärare om att eleverna med AST ingår i grundskolan?

Studien avgränsas till att handla om arbetet med berättande texter, detta eftersom det är i arbetet med just dessa texter som stora krav ställs på de förmågor som elever med AST har svårigheter i.

5 Forskningsöversikt

5.1 Autismspektrumtillstånd

Autism är en funktionsnedsättning beroende på en störning i hjärnans funktion. Autism är ofta ärftlig och är vanligare hos män. Cirka: 1 % av befolkningen har autism (Gillberg, 2014).

Diagnosen Autism, Autismspektrumtillstånd (AST) eller Autism Spectrum Disorder (ASD) är nu ett samlingsbegrepp för flera autismdiagnoser. Det är diagnoserna Aspergers syndrom, atypisk autism och desintegrativ störning som i DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) förts samman till en diagnos – autism. Vi inkluderar forskning om Aspergers syndrom i vårt arbete. För att skilja på AST med eller utan utvecklingsstörning används olika definitioner.

Autism kan definieras på två olika sätt, autism utan komorbiditet (samsjuklighet) som ”Autism Pure” och ”Autism Plus” som är i komorbiditet med utvecklingsstörning. (Gillberg, 2014). Högfungerande autism eller high-functioning spectrum disorder är uttryck som förekommer både i litteratur och vetenskapliga artiklar för att exkludera utvecklingsstörning inom AST (Brown & Klein, 2011; Losh & Capps, 2003).

5.1.1 Historik

Den amerikanska läkaren Kanner publicerade 1943 en artikel om barn, med ovanligt beteendemönster som han kallade tidig barnautism (Wing, 2012). Kanner menade att det centrala för diagnosen var: brist på känslomässig kontakt, repetitiva rutiner, markanta avvikelser i tal, intresse och skicklighet i att manipulera föremål, goda visuospatiala färdigheter eller utantillminne men inlärningssvårigheter och slutligen ett intelligent utseende. Han såg också att barnen förutom dessa nedsättningar ofta hade speciella intressen, särintressen. Kanner artikel var inledningen till diskussioner kring autism i flera länder (Wing, 2012).

År 1944 publicerades en artikel av barnläkaren Asperger där han beskrev barn med en speciell kombination av svårigheter (Gillberg, 1997). Barnen hade problem med kontakt och beteendet och detta kom senare att kallas Aspergers syndrom. På sjuttioalet bedrev den

brittiska läkaren Wings forskning inom autism och kom fram till att det är tre huvudområden där personer med autism alltid har nedsättningar i viss grad, dessa kom senare att kallas *Wings symptomtriad* och är fortfarande aktuell:

- Nedsättningar i den sociala interaktionsförmågan
- Nedsättningar i kommunikationsförmågan
- Nedsättningar i förmågan att fantisera (Wing, 2012).

Det finns inga geografiska, kulturella eller socioekonomiska skillnader på prevalensen av AST (Elsabbagh et al., 2012). Däremot visar studier att det skett en stor ökning av antal diagnoser i Europa, Amerika och Asien (Lundström, 2017). Dessa studier visar på frekvenser runt 2,5 procent, de första studierna gjordes på 60-talet och ökningen är femtiofaldig. Lundström menar dock att ökningen beror på förändrade diagnoskriterier.

Även i Sverige har AST-diagnoserna ökat dramatiskt det senaste decenniet och även här menar Lundström, et al. (2015) att det framför allt beror på diagnoskriteriernas förändring. De menar att prevalensen av fenomenet autism är och har varit detsamma de senaste tio åren-, dvs 1%. Gillberg (2010) har på senare år introducerat begreppet ESSENCE – Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. Han menar att många av problemen som barn med neuropsykiatriska funktionshinder har överlappar varandra och att det inte alltid är bra att ställa en diagnos för tidigt, därav ESSENCE. Barn med autistiska symptom bör undersökas med avseende på de andra problemen inom ESSENCE vilka bland annat är; ADHD, Tourettes syndrom, psykisk utvecklingsstörning etc. (Gillberg, 2010)

5.1.2 Kognitiva funktioner

De flesta personer med AST har ett annorlunda sätt att tänka. Detta beror i huvudsak på att följande kognitiva förmågor är påverkade: theory of mind, central koherens, de exekutiva funktionerna och sinnesintryck. Attwood (2000) beskriver dessa fyra förmågor som följer:

Theory of mind – förmågan att förstå att andra inte tänker och känner som en själv. Leder till att andra människor och deras handlingar blir svåra att förstå och att man har svårt att tolka och följa sociala regler. Det påverkar också kommunikationen och gör att man har svårt att veta när och kanske varför och att man bör följa dessa regler.

Central koherens – förmågan att organisera och därmed prioritera intryck och information. Brister i central koherens gör att man har svårt att se och tolka helheter och lätt fokuserar på delar. Språkligt innebär det att man kan ha god begreppsförmåga men svårt att kommunicera då det alltid sker i ett sammanhang och med mottagare som man kan ha svårt att tolka.

Exekutiva funktioner - Detta är ett paraplybegrepp för de förmågor vi behöver för att kunna styra och organisera oss själva. Funktionerna används då man planerar och hur man kan anpassa sig till och använda rätt strategi i olika situationer. Man har också svårt att organisera sina tankar och hitta rätt ord. Brister i denna förmåga gör också att det är svårt att generalisera och föra över kunskap från en situation till en liknande.

Sinnesintryck – Ofta reagerar man annorlunda på sinnesintryck om man har AST. Man kan också vara mycket känslig för och inte klara av vissa intryck.

5.1.3 Specialintressen

Personer med Aspergers syndrom har ofta begränsad föreställningsförmåga men istället ett specialintresse. Intresset är oftast kring något ämne där exakta fakta går att lära in, många lär sig denna fakta utantill. Ett specialintresse är oftast helt isolerat och betyder inte att man blir intresserad av närliggande områden eller att man sätter in sina kunskaper i ett sammanhang (Gillberg, 1997). Dessa intressen kan försvåra umgänget med andra men det kan i speciella fall leda till en yrkeskarriär. I de fall där ett intresse för att knyta sociala kontakter uppstår avtar oftast specialintresset (Ehlers, Gillberg & Riksföreningen Autism, 1999).

5.1.4 AST i skolan

2012 skrev skolinspektionen en rapport som behandlade skolsituationen för elever med AST (Skolinspektionen, 2012). De rapporterar att personalen i skolan saknar kunskap om vilka behov elever med AST har. Insatserna får därmed en mer generell karaktär istället för riktat stöd. Åtgärderna följs sällan upp vilket medför att de inte ändras och elevernas förutsättningar att nå kunskapskraven minskas.

Skolverket (2009) har i en enkät- och fallstudie undersökt hur skolan ser på organisation, planering och utförande för elever med Aspergers syndrom. Man har även sökt framgångsfaktorerna i arbetet med dessa elever. På organisationsnivå har man sett stora skillnader, ofta går eleverna i en mindre undervisningsgrupp men även då eleverna med Aspergers syndrom är med i klass är de ofta socialt och didaktiskt segregerade. För att ge dessa elever en god utbildning krävs planering och kompetens. Det är inte bara diagnosen man behöver ha kunskap om utan även individen och detta kräver en utredning av elevens situation. Beroende på vad utredningen visar görs en planering och det är viktigt att någon med god ämneskompetens medverkar i den. (Skolverket, 2009)

5.2 Skrivprocessen

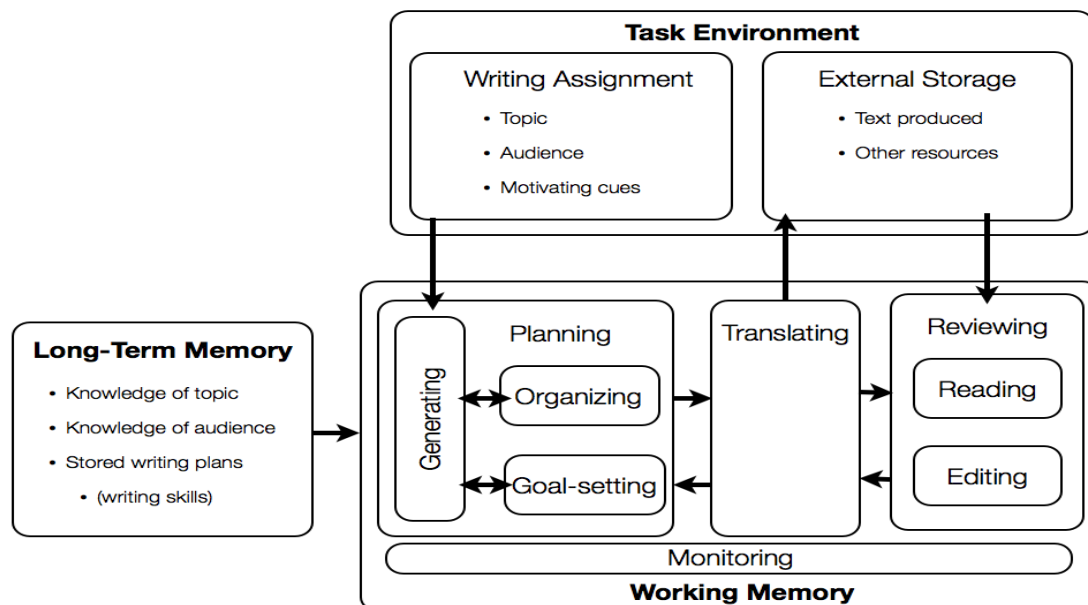
Att skriva en text innebär mycket mer än att föra pennen till pappret eller trycka på rätt tangent på datorn. En schematisering av skrivprocessen delas in i tre stadier av Strömquist (2007):

Förstadiet – här analyseras uppgiften, stoff eller material samlas in, man sovrar och fokuserar bland stoffet och man planerar och strukturerar sin text.

Skrivstadiet – Här översätter man sina tankar till skrift.

Efterstadiet – Nu bearbetas utkastet till en text som korrekturläses och omarbetas till den är redo att möta läsaren.

I verkligheten sker dock inte processen i en linjär ordning säger författaren utan är en dynamisk aktivitet. Detta skildras i den kognitionspsykologiska skrivmodellen (Figur1) vilken tydligare illustrerar vilka krav som ställs på en skribent och i synnerhet vilka problem en person med AST kommer att få i processen.



Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32: 365-387

Figur 1: A Cognitive Process Theory of Writing (Flower & Hayes, 1981, s. 370)

I modellen visas hur de olika delarna av skrivandet påverkar och påverkas av varandra. Under skrivprocessen är skribenten sysselsatt med flera moment samtidigt. Dessutom visar modellen hur skribentens monitoring, dvs kontrollfunktion som är påverkat av arbetsminnet, styr hela skrivprocessen.

5.3 Stöd i skrivandet

Språkets roll blev mer framträdande i Skolverket (2011) och det infördes krav på att specifika texttyper skulle skrivas. Hansson (2013) menar att genrep pedagogiken skrevs in i läroplanen. Eventuellt är detta anledningen till att Cirkelmodellen, som är en genrep pedagogisk modell används på flera svenska skolor. Cirkelmodellen är en explicit undervisning som bygger på interaktion och där mycket stöttning ges till eleven. Den består av fyra faser, i den första bygger man upp kunskap om ämnet, i den andra studerar man exempeltexter, i den tredje skapar man en gemensam text och i den fjärde skapar man en egen text (Gibbons, 2006).

Losh och Capps (2003) framhåller att även med stöd har eleverna med AST inte samma förutsättningar att producera lika välutvecklade narrativ. Författarna har undersökt sambandet mellan berättandet och social och känslomässig förståelse. 28 elever mellan 8–14 år fick dels berätta utifrån en bildbok och dels berätta utifrån sig själva. Trots att de fick hjälp av vägledande frågor blev ingen av berättelserna hos AST gruppen lika utvecklade som de hos kontrollgruppen.

Däremot finns stödstrukturer som leder till bättre kvalitet hos texten. I en kvalitativ fallstudie undersöktes om en självreglerande skrivstrategi kunde förbättra texterna för en 12-årig pojke med Aspergers syndrom (Delano, 2007). Pojken fick först skriva en tankekarta med verb utifrån en bild, sedan skrev han beskrivande ord och sedan en berättelse utefter det. När berättelsen var klar skulle han göra tre förbättringar. Studien gav ett mycket lyckat resultat, texten ökade från 11 ord till närmare 100 och var mer utvecklad.

Det finns fall då det inte är stödstrukturer kring skrivandet som är lösningen. I en studie av Dockrell, Ricketts, Charman, och Lindsay (2014) undersöktes texter från 157 elever mellan 6–12 år över en 2-årsperiod. Av de elever med AST som inte skrev alls var det de sociala kraven som var problemet, de förstod inte vad som förväntades av dem.

I en kanadensisk studie där texter från 16 personer med AST jämfördes med en lika stor kontrollgrupp kom man fram till att personer med autism skriver kortare narrativa texter med sämre kvalitet. Bristen på theory of mind antas vara det som påverkar förmågan att skriva om tankar och känslor och som gör att de inte ger läsaren relevant information. Det är också svårigheterna med att förstå den sociala världen, de pragmatiska svårigheterna och perspektivtagandet som gör texterna sämre (Brown och Klein, 2011).

I en rapport om strategier för elever med autism på College i USA såg man att svårigheterna med de exekutiva funktionerna orsakade problem för studenterna i skrivandet och att det underlättade om de slapp tolka instruktionerna, dvs lärarna skrev mer explicita instruktioner, och att få lagom mycket information underlättade också skrivandet för denna grupp barn (Shmulsky & Gobbo, 2013).

Komplexiteten kring undervisningen av personer med AST beskrivs väl i en studie av Jurecic (2006). På en skrivarkurs under hennes ledning deltog en student med Autism och han hade svårigheter att följa med i undervisningen. Genom att utgå från och analysera den hjälp studenten bad om kunde Jurecic så småningom hjälpa honom genom skrivmallar eller mekaniska regler i skrivprocessen. Däremot kunde inte alla hinder överbryggas och forskaren var tvungen att göra avkall på sina mål:

He struggled, as did I, with the fundamental tension between what I was supposed to teach and what he was capable of learning. His definitive neurological reality could not be changed by my concern or my educational practise. Instead, I had to figure out how to redefine my goals and to teach around the cognitive obstacles. (Jurecic, 2006, s. 19)

Även om både professor och student nådde framgång i sina respektive uppdrag så fanns begränsningarna kvar.

Sammanfattningsvis har elever med AST inte samma förutsättningar som andra elever att producera berättande text. Det beror bland annat på sociala krav som de inte kan nå upp till, vilket förklaras med bristande förmåga till theory of mind. Denna brist antas även påverka förmågan att skriva om tankar och känslor negativt, samt att ge läsaren relevant information. Trots olika former av stöd blir deras texter inte lika välutvecklade som andra elevers, däremot har tankekartor och bildstöd haft positiv effekt på att göra elevernas texter mer utvecklade.

5.4 Styrdokument

5.4.1 Kursplanen och kunskapskraven

Kursplanen i svenska ställer höga krav på eleverna förmåga att kommunicera. Syftet med svenskundervisningen i grundskolan sammanfattas på följande sätt:

Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang. (Skolverket, 2011, s. 247)

För att bedöma om ovanstående förmågor uppnåtts har skolverket utformat följande kunskapskrav vad gäller elevernas skrivförmåga i ämnet svenska. Vid bedömning måste samtliga delar av kunskapskraven ämne ha uppnåtts. Vid skrivandet av berättande text gäller följande kunskapskrav från årskurs 9:

Eleven kan skriva olika slags texter med **viss** språklig variation, **enkel** textbindning samt **i huvudsak** fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller **enkla** gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med **enkel** uppbyggnad. (Skolverket, 2011, s.255)

Detta innebär att för att få ett godkänt betyg i svenska måste en elev ha visat att den kan skriva flera olika texttyper där de både innehållsmässigt och språkligt visar att de har kunskap om genren. De berättande texterna måste innehålla gestaltande beskrivningar, tex, istället för *Kalle blev arg* gestaltas detta: *Kalle blev högröd i ansiktet, höjde rösten och smällde igen dörren*. Dessutom måste den berättande texten vara uppbyggd efter dramaturgimodellen.

5.4.2 Undantagsbestämmelsen

Betygsskalan har sex steg: A, B, C, D, E och F. A-E är så kallade godkända betyg till skillnad från F som innebär ett icke godkänt betyg. Vid betygssättning bedöms med vilken kvalitet en elev gör och visar det som står i kunskapskraven. Bedömningen gör läraren i slutet av en kurs eller i slutet av terminen. För att eleven ska få betyget E, C och A krävs att samtliga kunskapskrav på dessa nivåer är uppnådda. Det är endast för dessa betyg som kunskapskrav har formulerats. För att eleven ska få betygen B och D ska eleven ha uppnått det underliggande kunskapskravets samtliga delar och till övervägande del det som beskrivs i det överliggande kravet. Det är en kvalitativ bedömning som ligger till grund för att avgöra om överliggande kunskapskrav är uppfyllt till övervägande del. Lärarens kan utifrån sin professionalism motivera om det överliggande kunskapskravet är uppfyllt till övervägande del eller inte (Skolverket 2018).

I skollagen (SFS 2011:876) finns en bestämmelse som ger läraren möjlighet att bortse från enstaka delar av kunskapskraven vid betygssättningen om det finns särskilda skäl för det. Det är upp till läraren att tolka vad enstaka delar betyder. Med särskilda skäl menas att eleven har en funktionsnedsättning eller liknande personliga förhållanden som är av icke tillfällig natur. Eleven behöver inte ha en formell diagnos för att bestämmelsen ska kunna användas, utan

lärarens professionalism avgör om eleven funktionsnedsättningen berättigar användningen (Skolverket, 2018). Den här bestämmelsen brukar kallas undantagsbestämmelsen, men omnämns även av många lärare som PYS-paragrafen.

Det ska vara omöjligt för eleven att nå kravet oavsett i vilka former och i vilken omfattning särskilt stöd ges. Undantagsbestämmelsen gäller betygssättningen, inte för reducering av kurs- eller ämnesplanen. Skolverket har publicerat en film om undantagsbestämmelsen och i den säger man att bestämmelsen förstås inte får användas mellan olika betygssteg: ”Om en elev når en viss del av kunskapskraven på E-nivå, då får läraren förstås inte bortse från denna del av kunskapskraven för de högre betygsstegen C och A” (Skolverket 2018). Trots att Skolverket och lagtexten är tydliga med att undantagsparagrafen inte får användas mellan godkända betyg har Specialpedagogiska myndigheten (SPSM) svarat att man kan ge en elev högre betyg även om den uppnått E: ”Undantagsbestämmelsen gäller alla betygssteg. Den kan därmed göra det möjligt för en elev att nå ett högre betyg trots att eleven på grund av sin funktionsnedsättning i någon del av kunskapskravet enbart når ett lägre betyg” (SPSM, 2018).

Då elever med AST har svårigheter med att skriva utvecklade berättande texter, innehållande elaborerade känslbeskrivningar (Jurecic, 2006; Brown & Klein, 2011; Losh & Capps, 2003) hamnar elever med AST i ett utsatt läge vid betygssättning. Om lärare går efter Skolverkets tolkning av undantagsbestämmelsen och inte bortser från det kunskapskrav som eleven, på grund av sin diagnos, endast nått på E-nivå, omöjliggörs för eleven att nå ett högre betyg. Att två styrande instanser inte har samma tolkning av lagstiftningen leder till sämre likvärdighet vid betygssättning.

6 Teorianknytning

Nilholm (2007) likställer begreppen perspektiv, teorier, diskurser och föreställningar om specialpedagogik och menar att han föredrar begreppet perspektiv då detta tydligare knyter an till vårt vardagsspråk och vardagserfarenhet, därför blir framställningen mindre komplicerad och svårförståelig. Perspektivbegreppet är vardagligt och har därför fördelen att man inte fastnar i diskussioner om vad begreppen betyder i kursen där perspektiv används.

I denna undersökning används de specialpedagogiska perspektiven beskrivna nedan som teorianknytning tillsammans med vår forskningsöversikt.

6.1 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2013) beskriver fyra specialpedagogiska perspektiv som används inom den specialpedagogiska kursen:

Individperspektivet innebär att de svårigheter som identifieras anses ligga hos individen. Interventioner och insatser i syfte att underlätta för barn med svårigheter söks hos individen och inte i den miljö eller bland de människor som omger individen.

Organisations och systemperspektivet karaktäriseras av att fokus läggs på skolan som organisation och samhällsinstitution. Interventioner och insatser söks främst i sociologiska, pedagogiska och organisationsteoretiska förklaringsmodeller.

Samhälls- och strukturperspektivet medför att man problematiserar ideologiska frågeställningar. Forskning gjord utifrån ett samhälls- och strukturperspektiv fokuserar på samhälleliga strukturer och maktförhållanden.

Relationella perspektivet innebär att fokus ligger på relationer och interaktion mellan individ och miljö. Förklaringsmodeller söks därför inte hos individen själv utan i den miljö och det sammanhang vederbörande befinner sig.

Skidmore (1998) framhåller vinsten av att ha en integrerad användning av specialpedagogiska perspektiv, där det finns en öppenhet för vilket eller vilka perspektiv som kan tänkas användas. Den individ, vars situation man försöker analysera och förbättra kan ha olika identifierade eller diagnostiserade svårigheter som förstärks i mötet med miljön. Författaren menar att det därför fordras en behovsanalys utifrån ett öppet i perspektivtagande. Ahlbergs (2013) perspektiv beskrivna ovan kommer fungera som de glasögon som används för att analysera den insamlade empirin och tolka den.

Perspektiven kommer sättas i relation till studiens resultat och därmed hjälpa till att förstå, förklara och värdera resultatet och lyfta det till en mer generell och principiell nivå. Lärarnas uppfattningar kring hur elever med autismspektrumtillstånd påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text kommer studeras med de specialpedagogiska glasögon som Ahlbergs perspektiv erbjuder. Då lärarna beskriver elevernas kognitiva förmågor i skrivprocessen och vilka anpassningar de gör för elever med AST i densamma, samt hur de resonerar kring integrering av elever med AST i grundskolan, kommer deras utsagor att analyseras från perspektiven. Perspektiven möjliggör att utläsa hur lärarna uppfattar svårigheterna, hur de uppfattar hur de arbetar med dem, hur de uppfattar vad som orsakar svårigheterna, samt vad de vill göra åt dem och vem som skall göra det.

7 Metod

7.1 Urval av informanter

Vi har använt oss av ett strategiskt urval och valt informanter utefter specifika kriterier (Trost, 2010). Vi sökte informanter som var yrkesverksamma och behöriga att sätta betyg i svenska på högstadiet. Dessutom ska de undervisa eller ha undervisat och satt betyg på elever med AST. Dessa variabler var de som behövde uppfyllas för att stärka intervjuarens validitet. Vi tillfrågade svensklärarna på våra respektive skolor och fick sammanlagt sju personer som uppfyllde kriterierna varav sex var villiga att medverka i en intervju.

Av de intervjuade lärarna var två män och fyra kvinnor. De var mellan 39 och 51 år gamla och hade undervisat mellan 13 och 15 år. Ingen av dem hade någon utbildning inom AST förutom den de fått under fortbildningsdagar genom arbetet.

7.2 Etik

Vi har förhållit oss till vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet (2004) har formulerat etiska krav som ställs på ett forskningsprojekt av det slag som denna uppsats är av. För att ta dessa krav i beaktande har samtliga respondenter som ingår i studien blivit informerade om undersökningens syfte och om att det är frivilligt att delta. Konfidentialitetskravet har tagits hänsyn till genom att respondenterna som ingår i studien är anonyma och benämns med Lärare 1–6. Respondenterna har även informerats om att undersökningarna som utgör grunden för studien inte kommer användas i något kommersiellt syfte. Intervjuerna spelades in med en inspelningsapplikation för smartphone efter medgivande från lärarna. Efter intervjun fördes de inspelade filerna över till lösenordsskyddade datorer och raderades från telefonerna.

7.3 Metodiska överväganden

I denna undersökning används en kvalitativ metod. Det finns två huvudsakliga inriktningar inom forskning, dessa kallas för kvantitativa och kvalitativa angreppssättet. Dessa handlar i huvudsak om vilket undersökningsredskap som är bäst lämpat för att samla in den typ av data som man avsett samla in (Andersen 1994). Larsson (2011) beskriver den kvalitativa forskningsmetoden som ett sätt att karaktärisera något. Det är ett verktyg som vi använder för att beskriva egenskaperna hos något, hur något är konstruerat. En slags systematiserad kunskap om hur forskaren ska arbeta då hen gestaltar något. Ett annat sätt att beskriva vad kvalitativ metod har till ämne, är jämföra med kvantitativ metod. Larsson ställer metoderna mot varandra på följande sätt: på latin betyder *quantitas* storlek, mängd och kvantitet, medan *qualitas* betyder beskaffenhet, egenskap och kvalitet.

Larsson (2011) menar att det centrala i den kvalitativa metoden är att man letar efter kategorier, beskrivningar och modeller som bäst skildrar ett fenomen eller sammanhang i den värld som undersökningen befinner sig. Då syftet med denna undersökning är att undersöka lärares uppfattningar kring hur elever med autismspektrumtillstånd påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text inom ämnet svenska, kan en kvalitativ metod anses vara det redskap som lämpar sig bäst för att få fram kvalitativa data genom de beskrivningar av fenomenet som lärarna ger.

Tidigare forskning i ämnet är i huvudsak kvantitativ. Losh och Capps (2003) använt sig av kvantitativ metod då de undersökte sambandet mellan berättandet och social och känslomässig förståelse. Även Dockrells et al (2014) studie där de undersökte hur skrift ter sig för barn med språkstörning och autism jämför med deras muntlig förmåga. Brown och Klein (2011) undersökte sambandet mellan theory of mind och skrivandet hos elever med AST och en kontrollgrupp utan funktionsnedsättning. Däremot använde Delano (2007) och Jurecic (2006) av kvalitativa metoder då de utvecklade skrivstöd riktat till en enstaka elev.

Den fenomenografiska forskningsansatsen utgår från ett kvalitativt förhållningssätt. Fokus ligger på människors uppfattningar om ett fenomen i deras omvärld. Syftet med den fenomenografiska forskningsansatsen är inte att bevisa hur något egentligen är, utan används främst för att förstå hur något kan uppfattas utifrån ett mänskligt perspektiv. Det är distinktionen mellan hur någonting är och hur någonting uppfattas som utgör grunden i ansatsen (Kroksmark 2007).

Kroksmark (2007) beskriver arbetet med att undersöka människors uppfattningar och har i denna process valt att särskilja det som kallas för första- och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv kan beskrivas som att forskaren beskriver aspekter av verkligheten som är intressanta. Andra ordningens perspektiv syftar till att beskriva hur människor uppfattar olika aspekter av verkligheten. Distinktionen mellan perspektiven möjliggör att kontrastera mellan den objektiva världen och den subjektivt erfarna världen. Den objektiva världen är vad man i vardagligt språk kallar fakta och den subjektiva världen människors personliga uppfattningar om något. Inom fenomenografien benämns den objektiva världen som första ordningens perspektiv och tillräknas forskning med det som kallas för objektivistiska anspråk, ofta förekommande inom naturvetenskap och medicin.

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar kring hur elever med AST påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text. Den fenomenografiska ansatsen i denna studie möjliggör att kontrastera mellan första ordningens perspektiv, i denna

undersökning forskning gällande elever med AST och hur diagnosen påverkar skrivprocessen, och andra ordningens perspektiv som består av lärarnas uppfattningar kring samma process.

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som ett verktyg för att finna sammanhang, i denna studie, genom intervjuerna med lärarna. Det samtal som förs mellan intervjuare och respondent sker alltid i ett sammanhang och påverkas av miljö och språk. Den kvalitativa forskningsintervjun som ett sätt att få en mer personlig kontakt med respondenten. Intervjun vilar alltid på forskarens metodologiska medvetenhet och kunskaper om intervjumetodik, olika former av frågeställningar och hur de ska användas (Kvale och Brinkmann, 2014). Forskaren ska hantera det dynamiska samspel mellan intervjuare och respondent som utvecklas under intervjun och forskaren lyssnar kritiskt på vad som sägs (Kvale och Brinkmann, 2014). Syftet med den kvalitativa intervjun är att tolka och förstå intervjusvaren och inte att generalisera och förklara (Stukát, 2011). Kvale och Brinkmann (2014) understryker vikten av att den som intervjuar inte är för fast i sitt intervjuande, det vill säga, endast ställer de frågor som formulerats före intervjun. Intervjuaren skall vara flexibel och ställa följdfrågor som utvecklar och skapar nyanser.

7.4 Intervju och intervjuguide

Denna studie har praktiserat riktade öppna intervjuer. I denna typ av intervju beskriver respondenten sin bild av verkligheten vilket ger kvalitativa data. Den ger en ökad förståelse av personliga uppfattningar av ett fenomen (Lantz, 2007). Intervjun belyser en vid fråga som tjäna det syfte som studien har. Intervjun delas in i frågeområden och intervjuaren har sedan möjlighet att ställa följdfrågor utifrån sin egen förförståelse. En riktad öppen intervju lämnar även utrymme för flexibilitet i frågeställningarna då följderna på frågorna kan komma att ändras under själva intervjuens gång (Lantz, 2007).

För denna studie används en kvalitativ riktad öppen intervju eftersom det är lärarnas uppfattningar som undersöks och denna typ av intervju möjliggör för rika och nyanserade uppfattningar att träda fram. Med en fenomenografisk forskningsansats analyseras resultatet från insamlade data genom att man utformar kategorier där uppfattningar sedan kan beskrivas (Larsson 2011).

Intervjuguiden delades således in i olika frågeområden som utgick från studiens syfte, nämligen att undersöka lärares uppfattningar kring hur elever med autismspektrumtillstånd påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text inom ämnet svenska. Frågor formulerades som behandlade olika aspekter av skrivprocessen för dessa elever och de krav på kognitiva färdigheter som ställs vid skapandet av berättande text. De olika stadier som beskrivs i Strömqvist (2007), tidigare forskning om AST (Wings, 2012; Attwood, 2000) och elever med AST i skrivprocessen (Brown & Klein, 2011; Shmulsky & Gobbo, 2013; Jurecic, 2006; Losh & Capps, 2003; Delano, 2007) beaktades vid utformningen av frågorna för att täcka upp ett så stort område som möjligt inom studiens syfte. Vi ansåg det viktigt att ta reda på om elever med AST och deras förmåga att skapa berättande text sticker ut i olika avseenden, därför formulerades frågor om avvikelser i måluppfyllelse och integrering. Vi deltog båda då frågorna skapades för att försäkra oss om att vi menar samma sak. Vissa frågeställningar kompletterades med potentiella följdfrågor att använda vid behov av att fördjupa resonemangen.

7.5 Kategorisering utifrån ett fenomenografiskt perspektiv

Inom fenomenografin ligger fokus på hur respondenterna uppfattar ett fenomen. Deras svar om hur de uppfattar fenomenet tolkas och delas in i kategorier. En sådan kategorisering synliggör variationer i hur människor uppfattar omvärlden (Marton & Booth, 1997). När forskaren ska bearbeta sitt material, i vårt fall intervjuerna, utifrån ett fenomenografiskt perspektiv behöver forskaren först lära känna sitt material (Stukát, 2011). Respondenternas utsagor genomläses noga och strukturerat för att successivt finna likheter och skillnader i materialet, vilka kan framträda som ett mönster. Mönstren som hittas användas för att kategorisera uppfattningarna, vilket sedan utgör resultatet.

Tre kriterier måste uppfyllas för att forskaren ska kunna kategorisera utifrån ett fenomenografiskt perspektiv. Det första är att kategorierna ska ha en klar koppling till det fenomen som undersöks. Varje kategori ska visa olika sätt att uppfatta ett fenomen. Det andra kriteriet är att kategorierna måste ha en logisk koppling till varandra. Det tredje kriteriet är att forskaren ska noga överväga med vilket omfång informationen presenteras, forskaren presenterar endast det som anses relevant för studien i kategorier, för att synliggöra variationen i uppfattningarna (Marton & Booth, 1997).

I denna studie har dessa tre kriterier tagits hänsyn till vid etableringen av kategorier som skall synliggöra skillnader i uppfattningarna av fenomenet som undersöks. Samtliga intervjuer transkriberades av den som genomfört respektive intervju. Då Kvaless (1997) varning om tusensidorsfrågan beaktats redan från början resulterade detta i ett begränsat antal sidor. Vi läste om transkriberingarna ett flertal gånger för att bli förtrogna med materialet

Den empiri som framkommit genom intervjuerna har analyserats genom meningskoncentrering och meningskodning. Meningskoncentrering innebär att man drar samman längre intervjusvar till kortare enheter (Kvale och Brinkman, 2014), i tabellen nedan benämnda med ordet ”textstycke”. Kodning betyder att man knyter an enheterna till ett eller flera nyckelord för att identifiera uttalanden och sedan koppla dessa till kategorier (Kvale och Brinkman, 2014). I denna undersökning praktiseras datastyrd kodning, vilket enligt Kvale och Brinkman innebär att forskaren inleder med att samla in data utan kod för att sedan tolka materialet och utveckla koder, i motsats till begreppsstyrd kodning där de är utvecklade före intervjun.

I tabell 1 nedan illustreras ett exempel av denna undersöknings användande av meningskoncentrering och meningskodning, där man kan följa vägen från textstycke till kategori.

Tabell 1.

Textstycke	Nyckelord	Kategori	
<p><i>" Jag tycker ju kanske att, är jag med så mycket i texten, jag ska ju inte betygssätta mig själv." (Lärare 2)</i></p> <p><i>"Det är svårt att avgöra vad eleven egentligen kan skriva, när de får så mycket stöd" (Lärare 3)</i></p>	Svårbedömda texter	Bedömning	
		Underkategorier	
		Vem har skrivit vad?	Användning av undantagsbestämmelsen

Vid vissa tillfällen var det svårt att avgöra i vilken kategori ett nyckelord skulle passa in. Ibland kunde det verka som att ett nyckelord kunde passa in i två olika kategorier. Vid de tillfällen som det uppstod oenighet om förståelsen av innehållet gick vi tillbaka till transkriberingarna föra att titta på den i sitt sammanhang. Kodningen fick göras om gång på gång. Slutligen växte 7 huvudkategorier fram med två underkategorier.

7.6 Genomförande

Intervjuerna med de sex lärarna tog mellan 45–60 minuter att genomföra. De ägde rum på en plats som respondenten valt och som var ett lugnt rum där vi kunde sitta ostört. Intervjuerna spelades in med en inspelningsapplikation för smartphone, vars funktion och kvalitet kontrollerades noggrant före intervjuerna, detta för att säkerställa god ljudkvalitet. Vi har lyssnat igenom alla inspelningar var och en för sig och sedan läst igenom varandras transkriberingar för att kontrollera om utskriften överensstämmer med inspelningarna. Då olikheter mellan inspelningarna och transkriberingarna upptäcktes, markerades dessa och blev till föremål för gemensam tolkning och diskussion, för att finna en unison tolkning och öka validiteten.

I denna studie har transkriberingarna av intervjuerna lästs upprepade gånger för att undvika att viktiga dimensioner i intervjuvaren förbises. Denna process innebär att man låter sin förståelse av materialet fördjupas genom att reflektioner och material konfronteras med varandra (Larsson 1986). Materialet i denna undersökning har reflekterats över och lett till upprepade diskussioner kring tolkningar och kategorisering av data. Det är slutligen förnuftet som avgör vilka kategorier som skall lyftas fram, men kriterierna beskrivna ovan av Marton & Booth (1997) har hela tiden varit vägledande i denna process.

8 Resultat

Resultatet från de sex intervjuerna grundar sig på ovan nämnda kategorisering. Sju kategorier med två underkategorier utkristalliserade sig: *Motivation och motstånd* som belyser lärarnas uppfattning om hinder och möjligheter i skrivandet, *Stödmallar* som visar vilket stöd lärarna använder sig av i skrivprocessen, *Att ta andras perspektiv*, *Förmågan till fantasi* och *Torftiga berättelser* som alla tre visar på svårigheter elever med AST har vid skrivandet, *Bedömning* med underkategorierna *Vem har skrivit vad?* och *Användning av undantagsbestämmelsen*, som belyser lärarnas dilemma vid betygssättning och slutligen *Konsekvenser av integrering* som visar på lärarnas tankar om just detta. Då elever med AST kräver mer och annat stöd än andra elever i skrivprocessen, ville vi ta reda på lärarnas attityd till integrering. Då läraren är positivt inställd till att ha en elev i klassrummet vill man också hjälpa eleven.

8.1 Motivation och motstånd

Lärarna nämner ofta motivationen till skrivandet som avgörande i skrivprocessen. Lärare 4 säger:

Svårigheterna har varit inställningen, motviljan och motivationen till att skriva har varit väldigt djup. Så det tar väldigt lång tid att få igång skrivprocessen överhuvudtaget i alla texttyper.

En av de faktorer som påverkar motivationen är ämnet eleven ska skriva om. I de fall eleven inte tyckt om ämnet så beskriver lärarna att det blir påtagligt mycket sämre texter eller ingen text alls. Lärare 4 säger att de direktiv som gäller för en klass inte alltid gäller för eleverna med AST, tex innehållet i en novell. Däremot kan det vara oundvikligt att ämnet väljs åt eleven och samma lärare säger att det blev mycket svårt vid ett nationellt prov där ämnet var känslor – hat eller rädsla, och att eleven då presterade mycket sämre än i vanliga fall. Även lärare 5 påpekar ämnets betydelse för skrivandet:

Och sedan, ämnet, måste ju utgå ifrån någonting de är intresserade av och det kan ju vara jättesvårt om man har en elev som bara är intresserad av no-ämnena och matteämnena och hitta något som kan bli en berättande text utifrån det. Det är en utmaning.

Även Lärare 6 upplever att eleverna med AST:s intressen ofta är särintressen och att gå via dessa är enda möjligheten att få eleven att skriva:

De elever jag har mött de har sina särintressen och är kanske väldigt intresserade av det, man får nästan jobba sig in den vägen när man skriver utifrån deras intresseområden och då kan det vara lättare.

Relationens betydelse får också en framträdande roll i lärarnas tankar om motivation, det är inte den som är bäst på ämnet utan den som är bäst på eleven som kan få hen att skriva. En lärare säger att den som var bäst på att hjälpa en elev med skrivprocessen var en resurspedagog som hade en god relation med eleven. En annan lärare säger att hen hade svårt att få eleven att göra någonting i början men att när deras relation blev god så arbetade eleven bra. Lärare 5 beskriver hur de på skolan samarbetar kring eleverna med AST och drar nytta av de goda relationerna. Eleven i fråga tycker sämst om svenskämnet men eftersom hen avgudar SO-läraren är det densamme som introducerar ämnena och texter eleven inte är bekväm med och som sedan arbetas med på svensklektionerna:

Jag hade inte klarat av detta själv som undervisande lärare i svenska utan att ha andra, så att vi kan planera vem som ska prata. (Lärare 5)

Motståndet är oftast kopplat till själva skrivandet. En Lärare beskriver att eleverna kan berätta sin historia men motståndet till att skriva är så stort att den aldrig blir nedtecknad. Lärare 6 beskriver det så här:

Det upplever jag som jättesvårt och skriva överhuvudtaget, det är ju ganska onödigt överhuvudtaget, 'vi sitter ju här och pratar nu'.

En lärare säger i början av intervjun att eleverna oftast har viljan att skriva en bra text men i slutet säger hen i ett annat sammanhang att eleverna tycker att det är onödigt att skriva.

De bästa förutsättningarna för att eleven ska skriva är att det är med en lärare eleven har en god relation med, att ämnet eleven ska skriva om går att kombinera med elevens intressen och att elevens motstånd till själva skrivandet inte är för stort.

8.2 Stödmallar

Den vanligaste stödstruktur som nämns är en skrivmall som oftast är kopplad till textstrukturen och är densamma som ges till hela klassen. Flera lärare använder sig av Cirkelmodellen och utgår ifrån exempeltexter. Klassen läser texter gemensamt och ibland bryter de ner en exempeltext och många skriver sedan en gemensam text med klassen. Texten skriver de på dator och klassen ser den via projektor eller smartboard. Sedan skriver läraren ut den gemensamma texten som sedan fungerar som mall i elevernas skrivande.

Dessa mallar beskrivs främst ge ett stöd i hur texten ska struktureras men kan även fungera som inspiration:

Om de inte skulle ha exempeltexten så har de ju jättesvårt att komma igång över huvud taget. Då blir de ofta sittande utan att göra någonting men om de har exempeltexten så är det precis som att de ser en struktur i den och kan utifrån den strukturen ha en idé kring det de ska skriva. (Lärare 5)

Samma lärare gör en kopia av den tankekarta klassen gjort i samband med att de skrev exempeltexten men hen tömmer den på text. Eleverna får sedan varsin tom tankekarta och kan fylla den med sitt eget innehåll. Läraren påpekar att för eleverna med AST är det viktigt att det är en exakt kopia av den aktuella tankekartan och det går inte att använda en generell mall.

Lärarna beskriver också hur de gör andra former av mer detaljerade mallar tillsammans med eleverna. En lärare hjälper eleven att göra en kronologisk ordning av berättelsen som fungerar som en stomme som eleven utvecklar. En annan lärare ger eleven början på meningarna och en annan ger eleverna ledtrådsord eller stödord att utgå ifrån. Gemensamt för dessa mallar är att eleven får delar av innehållet från läraren.

Det vanligaste stödet i skrivprocessen är skrivmallen och den bygger oftast på att hjälpa eleven med textstrukturen.

8.3 Att ta andras perspektiv

Vid intervjuerna ställde vi frågan om elevernas förmåga till perspektivbyte och alla lärarna ansåg att eleverna hade mycket svårt att ta en fiktiv karaktärs perspektiv. En lärare säger att eleverna är oförmögna att göra ett perspektivbyte för sina karaktärer i berättelsen, karaktärerna tycker som de själva tycker och känner som de själva känner. En annan säger att eleven måste ha varit med om en liknande situation för att kunna skriva om det eller så kan hen ha lärt sig hur någon känner i vissa situationer och kan då berätta om det. En lärare säger att hen inte är någon expert på området men tror att eleverna egentligen kan:

Man kanske kan se ibland att de förmodligen har förmågan till det men att det finns någon form av motstånd att ta fram det. (Lärare 4)

Lärarnas tankar kring elevernas förmåga till att ta läsarens perspektiv kommer när de besvarar frågor kring respons och bearbetning. Lärare 4 upplever att det eleven ombeds förtydliga enligt eleven själv är uppenbart och kan uttrycka:

Men det är ju självklart! Varför frågar du det? Du sitter ju där och förstår och jag förstår så varför ska jag behöva berätta det för dig?

Lärare 3 säger också att detta är en svårighet för eleverna med AST:

De har lite svårt att sätta sig in i att den som läser inte vet.

Att eleverna endast kan se läraren som läsare är också ett problem. En lärare säger att eleverna med AST har lättare att förstå att de måste ändra i sin text om det är en klasskamrat som läser och inte förstår.

Lärarna uttrycker inte alltid att det är just förmågan till perspektivbyte som gör texten otydlig för läsaren:

Uppenbart så tänker de ju en berättelse på ett mycket utförligare sätt än de får ner på pappret sedan. (Lärare 3)

'Skriv det då!' Jag vet inte hur många gånger jag har sagt det. 'Men skriv det då!' (Lärare 2)

I båda dessa fall anser lärarna att eleven har berättelsen mer detaljerad i sitt inre och bara missat att skriva det.

Eleverna har mycket svårt för perspektivbyte, både när det gäller att ta en fiktiv karaktärs perspektiv och även när det gäller att ta läsarens perspektiv.

8.4 Förmågan till fantasi

Flera lärare beskriver förmågan att fantisera som starkt begränsad eller saknas helt hos elever med AST. Lärare 5 säger att texten måste bygga på en verklig händelse eller elevens levda erfarenheter för att en berättelse skall kunna fantiseras fram.

Elevernas förmåga till att fantisera fram en historia beskrivs även som starkt påverkad av vilken genre den berättande texten skall ha. Om genren ligger närmare ett intresse som eleven

har så finns det ibland en förmåga att fantisera. Däremot om texten skall handla om något som eleven inte är intresserad av beskrivs det som nästan omöjligt att fantisera. Lärare 4 beskriver att även om temat är väl känt för eleven, är förmågan att skapa berättande text oftast betydligt sämre än förmågan att skapa en faktatext. Detta blev synligt då en elev som hade stora svårigheter att skriva berättande text, fick möjlighet att berätta muntligt:

Skulle man be honom att berätta om franska revolutionen så hade han löst det klockrent, men hade man bett honom muntligt berätta en berättelse om franska revolutionen så hade det blivit en helt annan grej. Det hade han inte lyckats med. (Lärare 4)

Det är mycket svårt för eleverna att fantisera och den största hjälpen de kan få är om ämnet och genren intresserar dem.

8.5 Torftiga berättelser

Lärarna beskriver hur elever med AST kan ha särskilt svårt att på egen hand uttrycka känslor i berättande text men även att gestalta vad som händer i berättelsen istället för att skriva det ordagrant.

Lärarna uppfattar det som att elever med AST inte avviker nämnvärt från övriga elever gällande begreppsförmåga, tvärtom uttrycker de att den är mycket god hos dessa elever. Däremot då det handlar om att uttrycka och prata om känslor blir det svårt för elever med AST.

Lärarna menar att elever med AST oftast skapar mycket platta karaktärer och eleverna lägger mycket liten eller ingen vikt vid att beskriva karaktärernas inre. Beskrivningarna blir främst utseendebaserade om inte läraren hjälper till att utveckla karaktärerna.

Det blir ju bara, hon hade långt ljust hår, blåa byxor och gick på vägen. Det blir ju inte det här med inre tankar. (Lärare 2)

Trots god begreppsförmåga lyckas inte eleverna skriva utvecklade berättelser eller karaktärer och texterna blir torftiga.

8.6 Bedömning

8.6.1 Vem har skrivit vad?

Lärarna menar att elever med AST ofta har mycket svårt att bli självständiga i sitt arbete med berättande text och skiljer sig mycket från andra elever i det avseendet och under intervjuerna trädde uppfattningar fram angående svårigheter att avgöra i vilken utsträckning eleven producerat text på egen hand. Lärarna menar att elever inom AST ofta behöver mycket stöd för att komma igång med skrivandet, men också kontinuerlig återkoppling i en omfattning som skiljer sig från övriga elever. Elever med AST kräver mer stöd under skrivandets gång än andra, vilket gör att man får svårt att avgöra vad eleven har skrivit själv och när det kommer till betygssättning kan elevens osjälvständiga skrivande generera ett lägre betyg:

Vi tog en befintlig text som vi läst tillsammans, och sen fick eleven byta ut personer och platser och lite förutsättningar runtomkring och ändra vissa detaljer,

för att det skulle gå att få ihop någonting eget. Så det blev ett halvt plagiat nästan. (Lärare 1)

En lärare menar att det ibland känns som att man betygsätter sig själv:

Då blir det ju nästa min historia men att han sitter vid tangenterna. (Lärare 2)

Eleverna behöver så mycket hjälp i sitt skrivande att det blir problem då texterna ska bedömas.

8.6.2 Användning av undantagsbestämmelsen

Flera lärare lyfter fram gestaltande beskrivningar som särskilt svårt för elever med AST att använda i berättande text och det kunskapskrav som omfattar gestaltande beskrivningar beskrivs som särskilt problematiskt för elever med AST att uppnå. Texterna eleverna skapar når sällan högre än kraven på E-nivå, vilket förklaras med elevernas stora svårigheter att gestalta vad som händer istället för att skriva det ordagrant. Till exempel beskrivs elever med AST som oförmögna att skriva på det sättet som kunskapskravet gällande gestaltande beskrivningar kräver.

Men så det där med att ha levande beskrivningar och gestaltningar i texten, dit når vi kanske inte riktigt med eleverna (Lärare 1)

Lärarna har erfarenhet av elever med AST som lyckats skriva en berättande text på E-nivå med gestaltande beskrivningar. En lärare berättar att det går att få dessa elever att skriva enkla gestaltande beskrivningar, men att det krävs mycket träning och stöd.

Lärarna berättar att de ibland använder sig av undantagsbestämmelsen när det kommer till kraven som rör gestaltande beskrivningar men också för att undanta hela kunskapskravet för berättande text. Andra skäl som lyfts fram av lärarna till att bestämmelsen använts, är elevernas bristande förmåga till att fantisera fram en historia.

Sammanfattningsvis har samtliga lärare erfarenhet av att ha använt sig av undantagsbestämmelsen eller PYS-paragrafen för elever med AST, för att undanta kunskapskraven som på ett eller annat sätt rör berättande text.

8.7 Konsekvenser av integrering

Lärarna lyfter fram positiva aspekter av att elever med AST integreras i grundskolan. Man menar att elever med AST berikar våra sociala sammanhang och ett av målen med lärarnas arbete är att skapa en miljö där olikheter bejakas och respekteras. Lärarna framhåller att elever med AST kräver en större flexibilitet i undervisningen och har ofta behov av att tidvis sitta enskilt eller i mindre grupp. Elever med AST kan ibland behöva mer en-till-en-undervisning än andra elever och möjlighet att få sitta själv och avskärmat. En sådan undervisning kräver också större flexibilitet i organisationen, vilket i nuläget inte finns enligt vissa lärare.

Lärare 4 menar att hen inte har facit för vad som är bäst för en elev i och med att förutsättningarna kan förändras och eleven kan utvecklas åt håll som man som lärare inte kunnat förutse. Hen försöker alltid se till elevens bästa och menar att för de elever som det gynnar att få möjlighet att gå in en vanlig klass är det jättebra men att det inte alltid är det rätta.

Samtidigt lyfter lärare 5 fram erfarenheter av en elev där integreringen misslyckats och där eleven mådde sämre i klass. Eleven kunde till slut endast fungera i skolan tillsammans med en vuxen som eleven hade en god relation till.

Men sedan har jag ju en annan elev som jag inte har pratar om tidigare som är helt utanför grupp. Där vi försökt och försökt att integrera och eleven mådde bara sämre och sämre. (Lärare 5)

Lärarna är positiva till att undervisa elever med AST även om det innebär en större flexibilitet i undervisningen och därmed ställer ökade krav på dem själva. Däremot är de inte säkra på att det rätta för eleverna alltid är att vara i helklass.

9 Analys

Nedan följer vår analys av resultatet. Det är indelat i sju underrubriker där vi kopplat resultatet till gällande styrdokument samt teorierna om AST, skrivprocessen och stöd i skrivandet. Det specialpedagogiska perspektivet (Ahlberg, 2013) har hjälpt till att förstå, förklara och värdera resultatet och lyfta det till en mer generell och principiell nivå.

9.1 Motivation och motstånd

I resultatet i denna studie lyfter lärarna fram relationens betydelse för att eleverna ska lyckas i skrivprocessen. Eleverna beskrivs som känsliga för vem som arbetar med dem och vem som introducerar ett arbete. Detta kan kopplas till det Wings (2012) beskriver som nedsättningar i den sociala interaktionsförmågan, Brown och Klein (2011) framhåller elever med AST:s svårigheter att förstå den sociala världen.

9.2 Stödmallar

De mallar som används av lärarna är framtagna ur ett genrepdagagogiskt perspektiv och liknar de mallar som beskrivs av Gibbons (2006) vilka hjälper eleverna att se hur den aktuella genrens särdrag och struktur. Då läroplanen ställer krav på att eleven kan skriva olika texttyper använder lärarna en mall för detta. De använder främst cirkelmodellen, vilket är en modell för genreskrivande inte ett särskilt verktyg för elever med specifika AST-svårigheter. Att insatserna får en generell karaktär är vanligt enligt Skolinspektionen (2012).

Tankekartor anges som framgångsrika av lärarna och det sker i den del som Strömqvist (2007) kallar förstadiet, men detta är endast en del av skrivprocessen. Lärarna har inte utarbetat någon individuell mall för hela skrivprocessen likt Jurecic (2006) som beskriver hur man kan arbeta fram en individuell mall för en student. Även Delano (2007) visar exempel på en mall som kan användas för att göra eleverna mer självständiga i sitt skrivande.

9.3 Att ta andras perspektiv

Att ta andras perspektiv är något som lyfts fram som svårast för elever med AST. Ett av kunskapskraven för skrivande i ämnet svenska är att de berättande texter eleven skriver ska innehålla enkla gestaltande beskrivningar och berättargrepp. Detta innebär att karaktärernas inre känslor och tankar beskrivs på olika sätt och således krävs förmågan att sätta sig in i dem. Personer med AST har svårt att förstå att andra inte tänker och känner som de själva gör, och andras handlingar blir därför svåra att förstå (Attwood, 2000).

Resultatet visar på likheter med studier så som Losh och Capps (2003) där eleverna påvisat svårigheter med känslouttryck. Att skriva en berättande text som hänger ihop och berör läsaren känslomässigt kräver förmågan att dels sätta sig in i både karaktärernas och en potentiell läsares känslor, men också i läsarens förförståelse av ämnet och att den inte vet vad författaren vet. Här blir förmågan till theory of mind central. Brown och Klein (2011) beskriver de texter som elever med AST producerar som starkt påverkade av en bristande förmåga till theory of mind, vilket gör texterna torftiga i form av få känslomässiga beskrivningar och obegripliga då, för historiens koherens, central information utelämnats. Lärarnas utsagor visar även de på elevernas bristande förmåga till theory of mind.

9.4 Torftiga berättelser

Trots god begreppsförmåga hos elever med AST skriver eleverna torftiga berättelser. Bland annat saknas gestaltande beskrivningar som beskriver en karaktärs inre, även det kan kopplas till det som Attwood (2000) beskriver som bristande förmåga till theory of mind.

Målande miljöbeskrivningar saknas i elevernas texter. Detta kan bero på brister i central koherens (Attwood 2000), vilket gör att man har svårt att se helheter, man fastnar ofta i detaljer. En miljöbeskrivning innebär att man målar en verbal bild av verkligheten så att andra ska kunna se samma bild. Ser du bara detaljer kan du inte beskriva en bild.

9.5 Förmåga till fantasi

I Wings symptomtriad (2012) är ett av symptomen en nedsättning i förmågan att fantisera. Något som sticker ut i denna studie är i vilken utsträckning elevernas begränsade intresserepertoar påverkar elevernas olika förmågor i skrivprocessen. Resultatet visar att eleverna ofta har särskilda intressen, vilka liknar de som Gillberg (1997) beskriver som specialintressen. I denna studie påverkar dessa i stor utsträckning elevernas motivation till att skriva men också förmågan att fantisera fram en historia. Lärarna menar att det kan gå att fantisera ihop en historia om den går att koppla till elevens specialintresse, men i vissa fall hjälper det inte om faktakunskaperna och intresset finns.

Elever med AST har stora svårigheter med de exekutiva funktionerna, vilket gör att de får svårt med att generalisera och föra över kunskap från ett område till ett annat (Attwood, 2000). Om en elev har skrivit en berättande text inom ett specialintresse, behöver inte det innebära att kunskapen går att föra över till en annan berättelse. Gillberg (1997) framhåller att ett specialintresse oftast är isolerat och innebär inte per automatik att man blir intresserad av andra närliggande områden, eller att man kan sätta sina kunskaper i ett sammanhang.

Elever med AST har inte samma förutsättningar som andra att skriva narrativ text eftersom den ställer krav på både social och känslomässig förståelse (Losh & Capps, 2003). En berättande text kräver förmågan att fantisera fram en historia som innehåller sociala interaktioner, där karaktärernas känslomässiga resa beskrivs.

9.6 Bedömning

Lärarna är ständigt närvarande i elevernas skrivprocess på grund av ett osjälvständigt skrivande beroende av stora svårigheter. Då elever med AST ofta saknar de kognitiva förutsättningarna för att skriva en berättande text (Attwood, 2000) krävs mycket stöd av lärarna. Trots detta stöd kan eleverna oftast inte skriva en berättelse som kan anses vara deras egen vid bedömning. Gränsen mellan för lite och för mycket hjälp är svår att dra för dessa

elever, vilket innebär problem vid betygssättning. Lärarna upplever att de ibland betygssätter sig själva.

Lärarna ser att svårigheter i skrivandet är direkt kopplat till svårigheter orsakat av AST. De svårigheter som oftast ligger till grund för att undantagsbestämmelsen används är förmågan till att fantisera och gestalta miljöer och känslor, samt förmågan till theory of mind, då en sådan nedsatt förmåga gör att man har svårt att ta läsarens perspektiv (Attwood, 2000). Texten blir således obegriplig. Samtliga lärare har erfarenhet av att ha använt sig av undantagsbestämmelsen för elever med AST vad gäller berättande text eftersom då de inte anser att eleverna har möjlighet att nå samtliga kunskapskrav.

9.7 Konsekvenser av integrering

Lärarna är positiva till att elever med AST är integrerade i klass och alla redogör för ett gediget och omfattande arbete med anpassningar och stöd för dessa elever. Trots stödet når de inte alltid ända fram kunskapsmässigt och lärarna beskriver dessutom elever som far illa av integreringen. Skolverket (2009) menar att även om eleverna är integrerade i klass är de ofta socialt och didaktiskt segregerade. Elever med AST har brister i den sociala interaktionen (Wing, 2012) vilket blir synligt i lärarnas utsagor gällande relationsskapande.

10 Diskussion

Kapitlet inleds med en diskussion kring vald metod och studiens reliabilitet och validitet. Därefter följer en diskussion om resultatet som framkommit tillsammans med den forskning och litteratur vi funnit relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar.

10.1 Metoddiskussion

Eftersom undersökningen syftar till att undersöka lärares uppfattningar om hur elever med AST påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text i ämnet svenska, föll det sig naturligt att utföra kvalitativa intervjuer med svensklärare. Den riktade öppna intervjun har fungerat väl eftersom den givit respondenterna möjlighet till att ge spontana svar och på så vis kan uppfattningar lättare träda fram (Lantz 2007). Vi känner oss nöjda med det resultat som framkommit, eftersom det givit material som gått att problematisera utifrån studiens syfte. Att vi valde att intervjua lärare som vi inte kände sedan tidigare kan anses ha tjänat studiens syfte väl, detta eftersom lärarna i mindre utsträckning har påverkats av förutfattade meningar om och förväntningar på intervjuaren än de skulle ha blivit om det varit en kollega som genomfört intervjun. Att vara helt fördomsfri är förstås en omöjlighet och vi kan endast vara säkra på vad de säger, inte vad de tänker eller egentligen tycker. Lärarna har uppfattats som bekväma under intervjusituationen och samtalen har flutit på bra. Kihlström (2007) menar att en för respondenten välkänd intervjuare kan göra situationen konstlad, vilket vi kunnat undvika med vårt val av intervjuare.

Intervjuerna spelades in vilket varit en stor fördel. Allt som sagts har registrerats digitalt och kunnat höras på vid upprepade tillfällen om så behövts. Detta har varit värdefullt vid diskussion om val av kategori i resultatet. Det har funnits behov av att på nytt lyssna igenom segment av inspelningarna för att komma till en konsensus. Inspelningarna transkriberades för att analysera och kategorisera insamlade data, men också för att lättare hitta feltolkningar orsakade av ledande frågor eller något annat som påverkat respondenternas svar på oönskat sätt. Vid sådana upptäckter har resultatet ignorerats.

I resultatet kunde vi se en del skillnader i lärarnas uppfattningar om hur elever med AST påverkas av sin diagnos i skrivprocessen. I efterhand hade det varit intressant att använda fokusgruppssamtal istället för intervju. Fokusgruppssamtal användas i syfte att undersöka vilka föreställningar respondenterna har om det innehåll som är i fokus. Ett sådant samtal möjliggör att studera den sociala interaktionen i gruppen, men även hur respondenterna diskuterar sig fram till en konsensus om fenomenet eller hur de upptäcker att de inte är överens (Davidsson 2007).

10.1.1 Reliabilitet

Reliabilitet inom forskning innebär att samma resultat skall komma fram vid en upprepning av studien (Kvale & Brinkman, 2014). Då det i denna studie genomförs intervjuer blir frågor om intervjumetodik aktuella ifråga om studiens reliabilitet. Den som leder intervjun påverkar reliabiliteten i form av de följdfrågor eller i värsta fall ledande frågor som ställs till respondenten (Kvale & Brinkman, 2014).

Kvale och Brinkman (2014) menar att reliabilitetsfrågan även blir aktuell när det kommer till transkriberingarna. Så långt som det är möjligt är transkriberingarna ordagranna i denna studie, men Kvale och Brinkman (2014) framhåller att det alltid finns en felmarginal som beror på inspelningens kvalitet och hur forskaren går tillväga då inspelningen skall föras över till skrift. Till exempel, hur forskaren väljer att använda sig av skiljetecken och styckesindelning kan ha stor betydelse för hur materialet sedan tolkas. För att förbättra reliabiliteten i detta avseende och försäkra att inget utelämnats vid transkriberingen av intervjuerna kan forskaren låta någon annan lyssna igenom inspelningarna och kontrollera om den överensstämmer med den utskrivna texten. Så har gjorts i denna undersökning, då vi har läst igenom varandras transkriberingar och samtidigt lyssnat igenom intervjuerna. Samtidigt kontrollerades även om vi ställt ledande frågor. Då sådana identifierades undantogs även informanternas svar. Kvale och Brinkman (2014) menar att då flera personer går igenom materialet ökar garantin för att intervjuerna är korrekt utskrivna.

Det är också viktigt att spela in ljudet med god kvalitet för att ge goda förutsättningar för att hantera materialet i transkriberingen (Kvale & Brinkman, 2014). Som nämnts ovan kontrollerades inspelningsapplikationen noggrant före intervjun beträffande ljudupptagningskvalité och funktion. Detta har givit goda förutsättningar för att transkribera intervjuerna med hög reliabilitet.

Kihlström (2007) menar att om den som utför intervjuerna känner respondenterna sedan tidigare kan det påverka reliabiliteten negativt. Forskaren kan ha svårt att bortse från det hen känner till om respondenten sedan tidigare och tvärtom. Intervjun kan kännas konstlad och deltagarnas förutfattade meningar om varandra kan påverka frågeställningarna och intervjusvaren på ett sätt som inte tjänar syftet att försäkra god reliabilitet. I denna undersökning känner inte intervjuaren respondenten sedan tidigare, vilket kan anses minimera risken att relationen dem emellan stör intervjuens naturliga flöde.

10.1.2 Validitet

Validitet innebär att forskaren som utför undersökningen mäter det som avses mätas (Kvale & Brinkman, 2014). Trost (2010) menar att det är viktigt att forskaren tänker på att beroende på hur frågorna ställs kommer svaret att påverkas av tillvägagångssättet. Påståendefrågor under en intervju eller att intervjuaren håller med respondenten, kan ha stor negativ effekt på validiteten. Detta eftersom respondenten kan påverkas av vad den tror intervjuaren är ute efter

och således vill leva upp till det. Då vi lyssnade igenom intervjuerna och kontrollerade hur väl de överensstämmer med transkriberingarna kontrollerades även om påståendefrågor förekom, eller om intervjuaren bekräftade informanten på ett sätt som påverkade resultatets validitet negativt. Vid dessa tillfällen undantogs informanternas svar. Åtgärden att lyssna efter ledande frågor, beskriven ovan, säkerställer även högre validitet, då en ledande fråga inte mäter det den avser mäta, nämligen informantens egna uppfattningar om fenomenet.

Om följdfrågor saknas eller om de används i alltför begränsad omfattning, riskerar det att påverka validiteten negativt, eftersom man får en väldigt ytlig förståelse av det man avser mäta (Trost, 2010). I denna studie användes riktade öppna intervjufrågor som möjliggjorde följdfrågor och dessa formulerades i intervjuguiden för att skapa förutsättningar för en djup förståelse. Frågor om objektivitet är vanligt förekommande när man talar om validitet (Trost, 2010). Trost menar att det är närmast omöjligt att vara helt objektiv under en intervju. Med en sådan vetenskap i ryggen skall man som forskare försöka undvika att pådyvla respondenten sina egna åsikter. Det är respondentens uppfattningar och åsikter man vill undersöka försöka förstå. Vid genomlysning av intervjuerna har särskild vikt lagts på att upptäcka yttre påverkan av åsikter.

Att forskaren läser in sig på ämnesområdet innan insamlingen av data påbörjas leder till högre intern validitet (Trost, 2010). Innan intervjuguiden skapades och intervjuerna genomfördes inhämtades en teoretisk och forskningsbaserad grund att stå på inom det för studien aktuella området.

Resultaten från denna studie är inte generaliserbar till någon form av population (extern validitet), vilket heller inte är syftet med undersökningen. Syftet med den för studien valda forskningsansatsen är att förstå hur något kan uppfattas utifrån ett mänskligt perspektiv. Informanterna lyfter fram olika perspektiv av elevernas svårigheter i skrivprocessen, ibland olika, ibland med stora likheter. Studien visar på en mångfald av uppfattningar kring samma process vilket tyder på att ansatsen för studien varit relevant och tjänat studiens syfte väl, samt att urvalet varit tillräckligt stort.

10.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka lärares uppfattningar kring hur elever med autismspektrumtillstånd påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text inom ämnet svenska.

Några centrala frågeställningar var:

Hur resonerar lärare kring elevernas kognitiva förmågor i skrivprocessen?
Vilka anpassningar görs för elever med AST i skrivprocessen?
Hur resonerar lärare om att eleverna med AST ingår i grundskolan?

Nedan presenteras först en resultatsammanfattning följt av diskussion:

- Relationen kan ha avgörande betydelse för att eleverna ska lyckas i skrivprocessen
- De anpassningar som främst görs av lärarna är generella skrivmallar, och, för elever med AST, anpassade skrivmallar i skrivprocessens förstadium, samt mycket tät återkoppling.

- Lärarna anser att elever med AST har tydliga svårigheter vad gäller förmågan att fantisera fram en historia. Särskilt svårt blir det om ämnet de skall skriva om befinner sig utanför elevernas intresseområde. Elevernas specialintressen styr över förmågan att fantisera och ta till sig information och respons, samt motivation till att skriva generellt.
- Eleverna skriver ofta torftiga berättelser utan att gestalta vad som sker.
- Lärarna anser att elever med AST har tydliga svårigheter vad gäller förmågan att ta andras perspektiv. Detta avser förmågan att skriva på ett sätt så läsaren förstår men också att eleverna kan sätta sig in i karaktärernas inre känsloliv och tankar och skilja dem från sina egna. Svårigheterna är så pass stora att samtliga lärare har erfarenhet av att ha använt sig av undantagsbestämmelsen för elever med AST, för att undanta kunskapskrav gällande berättande text.
- Lärarna anpassar stödet till elever med AST så mycket att det blir svårt att bedöma vad eleven egentligen har skrivit själv.
- Lärarna har en positiv grundsyn till integrering av elever med AST. Vissa lärare har dock erfarenhet av elever som farit illa av att integrering och således blivit mer exkluderade. Lärarna berättar också om elevernas sårbarhet då de har svårigheter med social interaktion. Relationens betydelse blir därför än större för dessa elever, eftersom de ibland blir beroende av enstaka personer som förstår dem och som de förstår.

10.2.1 Motivation och motstånd

Att goda relationer mellan lärare och elever är en framgångsfaktor för lyckade skolresultat är ingen nyhet. Resultatet i denna studie visar däremot att elever med AST sticker ut när det kommer till i vilken utsträckning relationen har betydelse. Relationen kan ha avgörande betydelse för att eleverna ska lyckas i skrivprocessen. Eleverna kan vara mycket känsliga för vem som arbetar med, vilket kan bero på det som Wings (2012) beskriver som nedsättningar i den sociala interaktionsförmågan. Dessa svårigheter gör eleverna mycket sårbara i sin kunskapsutveckling. I och med att återkopplingen behöver vara muntlig är den knuten till den person som bedömer texten. I vissa fall säger lärarna att det inte är de själva som har den bästa relationen till eleven och hänvisar till en resursperson. Här måste läraren välja mellan att låta responsen komma från den som har bäst ämneskompetens, eller den som har bäst relation till eleven. Elevernas sårbarhet blir särskilt påtaglig då en resursperson i de flesta fall har sämre kompetens i ämnet.

10.2.2 Stödmallar

Skolinspektionen (2012) beskriver att det är vanligt i skolan att insatserna blir generella till följd av bristande kunskaper. Lärarna säger att eleverna inte blir självständiga i sitt skrivande, men ingen av dem ger exempel på en stödmall som ska göra eleven just självständig.

Tankekartor anges som framgångsrika i det som Strömquist (2007) kallar förstadiet men detta är endast en del av skrivprocessen. Lärarna verkar inte ha hittat eller kanske sökt efter en modell som täcker hela skrivprocessen för just elever med AST. Jurecic (2006) har i sin forskning utformat en individuell mall anpassad för en särskild elev, för att kunna hjälpa eleven bättre. Resultatet i denna studie visar att mycket individuellt stöd genom skrivmallar i skrivprocessens förstadium, kan ha positiva effekter på elevernas texter. Man kan däremot dra slutsatsen att trots omfattande stöd i form av skrivmallar går vår studie i linje med Jurecic

(2006) och Brown och Klein (2011), där elever med AST:s texter håller generellt sämre kvalitet än andra elevers texter.

Vi har sett ett stort behov av att utveckla skrivmallar för narrativ text för elever med AST. Mallarna behöver utformas så att de kompenserar för dessa elevernas bristande kognitiva förmågor. Dessutom behöver eleverna hjälp med att bli mer självständiga i skrivandet med hjälp av detta stöd.

10.2.3 Orimliga krav

De krav som läroplanen ställer på eleverna gällande förmåga till fantasi och att beskriva miljö och karaktärernas känslor i berättande text är orimliga för elever med AST. Eleverna har sämre förutsättningar att skriva narrativ text än andra elever, eftersom deras förmåga till social och känslomässig förståelse är nedsatt (Losh & Capps, 2003). Denna förståelse är en central egenskap att bemästra för att kunna berätta en historia som berör läsaren känslomässigt. Eleverna skriver torftiga berättelser. Gestaltade beskrivningar av miljö och karaktärernas känslor saknas till följd av bristande förmåga till theory of mind. Brister i miljöbeskrivningarna kan kopplas till brister i central koherens (Attwood 2000). Vår studie går i linje med tidigare forskning då våra informanter uttrycker, hos elever med AST, stora svårigheter inom områdena beskrivna ovan. Att elevernas texter ibland inte hänger ihop och blir till följd obegripliga är inte särskilt överraskande. Då det finns brister i förmågan till theory of mind kommer eleverna också få problem att förmedla en historia som läsaren förstår.

Elevernas specialintressen påverkar motivationen till att skriva men också förmågan att fantisera. Detta kan anses självklart. Alla elever har klart lättare att skriva om något som är intressant än om något som inte är det. Ett ämne som intresserar blir även lättare att fantisera kring, eftersom man har kunskap om det. Det som sticker ut för elever med AST är dock att de har svårt att ta med sig erfarenheter från ett område till ett annat (Attwood, 2000). Vilket gör att förmågan att fantisera fram en historia utifrån ett intresseområde inte alltid finns. Detta försvårar lärarnas arbete kring elever med AST, då en vanlig väg att introducera en skrivuppgift för en elev generellt, är just genom elevens intressen.

10.2.4 Bedömning

Då samtliga lärare har erfarenhet av att ha använt sig av undantagsbestämmelsen för elever med AST vad gäller berättande text är det en indikation på att kraven är för högt ställda. Attwood (2000) menar att det inte går att kräva att en person med AST ska skriva en berättelse med gestaltande beskrivningar och dramaturgi då förmågan att förstå andras handlingar och se helheter är nedsatt. Man kan ställa sig frågan om alla elever har förutsättningar att nå kunskapskraven.

De elever som med mycket stöd lyckas utveckla sina förmågor tillräckligt för att klara kunskapskraven för berättande text, når sällan högre än E-nivå. Detta gör att man inte kan använda undantagsbestämmelsen då den endast kan tillämpas då kraven för aktuellt kunskapskrav inte har uppnåtts, vilket i sin tur leder till att elever som nått E inte kan nå högre än D i terminsbetyg, även om alla andra kunskapskrav ligger på A-nivå. Om samma elev däremot inte hade nått kunskapskraven för E kan läraren tillämpa undantagsbestämmelsen vilket innebär att man helt bortser ifrån kunskapskravet och eleven hade fått A.

Bo Hejlskov Elvén som är psykolog och arbetar med barn med neuropsykiatriska funktionshinder skriver på sin blogg att undantagsbestämmelsen är en tillämpning av FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och där står att **alla** ska ges lika möjlighet, till exempel ska blinda ha tillgång till blindskrift eller att någon med dyslexi får text uppläst. Alla ska ha lika möjligheter i utbildningen men också vid betygssättning. Han menar vidare att personer med autism inte har möjlighet att nå de högre kunskapskraven i de delar där texten den centrala koherensen utgör ett hinder. Han menar då att eleven borde få A i betyg på detta område om den visar att den når E – eleven har visat att den kan men har inte förutsättningarna att nå högre. Problemet är att Hejlskov tror att det är lärarna som inte har tillräckliga kunskaper om de kognitiva förmågorna och tar hänsyn till detta vid betygssättning:

Och för att kunna lösa det jätteviktiga uppdraget måste man ha kunskap. Vid autism kunskap om vad autism är, vilka funktionsnedsättningar som är vanliga hos personer med autism och vad dessa betyder i förhållande till kunskapsmålen. Faktiskt måste den lärare som ska sätta betyg på elever med autism vara expert på autism. Annars finns det risk att skolan begränsar elever med autisms rättigheter enligt konventionen. (Hejlskov Elvén, 2015, 22 december)

Visserligen behövs mer kompetens kring autism i Sveriges lärarkår men det Hejlskov inte verkar veta är att det är Skolverket som inte tillämpar barnkonventionen när de säger att: ”Om en elev når en viss del av kunskapskraven på E-nivå, då får läraren förstås inte bortse från denna del av kunskapskraven för de högre betygsstegen C och A” (Skolverket 2018).

Skolverket och SPSM uttrycker sig olika gällande användningen av undantagsparagrafen. Då båda har en styrande och inflytelserik funktion i det svenska skolväsendet (och SPSM särskilt i specialpedagogiska frågor) hade det varit önskvärt att de förmedlar samma tolkning. Det vore önskvärt att Skolverket ser över sin egen tolkning och rekommendation om tillämpningen av undantagsparagrafen så att elever med AST inte fortsätter att diskrimineras vid betygssättning.

10.2.5 Konsekvenser av integrering

Både Brown och Klein (2011) och Losh och Capps (2003) beskriver elever med AST:s svårigheter att förstå den sociala världen. Naturligtvis blir svårigheterna att förstå den sociala världen än mer påtaglig och påfrestande för individen i ett klassrum om denne måste vistas med trettio andra, samtidigt som sociala aktiviteter förekommer. Lärarna är positiva till att eleverna ska vara med i klassrummet och gör alla anpassningar eleven kan tänkas behöva ämnesmässigt. Trots detta mår vissa elever sämre och sämre av att vistas där och frågan är om det är processen integrering (anpassningar, hjälpmedel, resursperson, mallar etc) det är fel på eller tanken integrering (ambitionen att inte ha särskilda undervisningsgrupper) – alla barn kanske inte mår bra av att vistas bland många andra barn.

Under våra studier på speciallärarprogrammet har målet med inkludering i skolan lyfts som en ledstjärna i den specialpedagogiska kursen. Inkluderingen i sak har inte problematiserats. I vår studie har vi sett att elever far direkt illa av inkluderingsambitionen. Vi vet att det bedrivs forskning kring detta och vi hoppas att man i framtiden kommer att ha en mer nyanserad diskussion kring ämnet på det specialpedagogiska programmet.

11 Slutsatser

Denna studie visar att lärarna uppfattar det som att elever med autismspektrumtillstånd i stor utsträckning påverkas av sin diagnos i skapandet av berättande text inom ämnet svenska, detta till följd av, för eleverna, stora svårigheter med att fantisera, gestalta och beskriva karaktärernas känslor, men också att skriva på ett sätt så läsaren förstår.

När det kommer till bedömning av elevernas texter visar studien att lärarna ibland har mycket svårt att avgöra vem som har skrivit vad. Svårigheterna beskrivna ovan fordrar mycket omfattande anpassningar och tät återkoppling från lärarna. Anpassningarna som görs är så pass omfattande att lärarna ibland använder sig av undantagsbestämmelsen för att undanta kunskapskrav som eleverna inte har förmåga att uppnå.

12 Vidare forskning

Det hade varit mycket intressant att undersöka hur lärare tolkar nuvarande lagstiftning gällande undantagsbestämmelsen för elever med AST. Går lärarna efter SPSM:s linje eller Skolverkets? Beroende på vilken linje lärare väljer att gå efter, kommer detta ha stor betydelse för strävan att göra likvärdiga och rättvisa bedömningar, samt för att undvika att diskriminera elever med AST.

13 Referenslista

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* [Elektronisk resurs] (5:e uppl.). Arlington, VA: American Psychiatric Association Hämtad från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/detail.action?docID=1811753#>

Andersen, H. (1994). *Vetenskapsteori och metodlära - En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Attwood, T. (2000). *Om Aspergers syndrom. Vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur.

Brown, H., & Klein, M. (2011). Writing, Asperger Syndrome and Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1464-1474. doi.org/10.1007/s10803-010-1168-7

Davidsson, B. (2007). Fokuserade gruppintervjuer. I Dimenäs, J. (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Delano, M. (2007). Use of Strategy Instruction to Improve the Story Writing Skills of a Student With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 252-258. doi.org/10.1177/10883576070220040701

Dockrell, Ricketts, Charman, & Lindsay. (2014). Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, 81-90. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.008

Ehlers, S., Gillberg, C., & Riksföreningen Autism. (1999). *Aspergers syndrom : En översikt* (Omarb. [utg.] ed.). Stockholm: Riksfören. Autism.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y- J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., ... & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-179. doi.org/10.1002/aur.239

Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College composition and communication*, 32, 365-387. doi.org/10.2307/356600

- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Gillberg, C. (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom: normala, geniala, nördar?*. Stockholm: Cura.
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (6), 1543-1551. doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.002
- Gillberg, N. Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy. (2014). Är autism vanligare idag än för 40 år sedan?. Hämtad 2018-05-11 från <https://gillbergcentre.gu.se/forskningsomraden/forskarhornan/2014/ar-autism-vanligare-idag-an-for-40-ar-sedan--april-2014>
- Hansson, F. (2013). Genrepedagogik på svenska – en fiffig metod?. I: Chrystal, Hansson och Lim Falk (Red). *Genre*. (s.70-78). Hämtad från https://gu-se-primio.hosted.exlibrisgroup.com/primio-explore/fulldisplay?docid=TN_swepuboai:muep.mau.se:2043/16522&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Gerland, G. (2012). *Hjälpmedelsboken psykiska funktionsnedsättningar : för människor med ADHD, Aspergers syndrom, OCD och psykosjukdomar, deras anhöriga och personal*. Johanneshov: TPB.
- Hejlskov Elvén, B. (20151222). Om pys och undantagsparagrafen i skollagen [Blogginlägg]. Hämtat från <https://hejlskov.se/skolan/om-pys-och-undantagsparagrafen-i-skollagen/>
- Jurecic, A. (2006). Mindblindness: Autism, Writing, and the Problem of Empathy. *Literature and Medicine*, 25(1), 1-23. doi.org/10.1353/lm.2006.0021
- Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik. *Didaktisk Tidskrift*, 17, 2-3. (S.1-50). Jönköping University. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/12331>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251. doi.org/10.1023/A:1024446215446

Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P. & Gillberg, C. (2015). Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: Prevalence trends over 10 years in general population samples. *British Medical Journal*, 350, h1961. doi.org/10.1136/bmj.h1961

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness* (The educational psychology series). Mahwah, N.J.: Erlbaum. Hämtad från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/detail.action?docID=1123033#>

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

SFS 2011:876. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 28 april, 2018, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Shmulsky, S., & Gobbo, K. (2013). Autism Spectrum in the College Classroom: Strategies for Instructors. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(6), 490-495. doi.org/10.1080/10668926.2012.716753

Skidmore, D. (1998). *Divergent Pedagogical Discourses*. I. P. Haug & J. Tøssebro. *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skolinspektionen. (2011). *Mottagandet i särskolan under lupp*. (Dnr 40-2011:348). Hämtad från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Riktad-tillsyn/Mottagandet-i-sarskolan-under-lupp/>

Skolinspektionen (2012). *Inte enligt mallen*. (Rapport 2012:11). Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Inte-enligt-mallen/>

Skolverket. (2009). *Skolan och Aspergers syndrom: erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Elever med funktionsnedsättning och betyg*. Hämtad 2018-05-10 från <https://youtu.be/zGqpWqD-dco>

Skolverket. (2018). *Betygsättning*. Hämtad 2018-05-11 från <https://www.youtube.com/watch?v=pFihR5gKcMg&feature=youtu.be>

SPSM. (2018). Kan man tillämpa undantagsbestämmelsen för alla delar av kunskapskraven?. Hämtad 2018-05-11 från <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/kan-man-tillampa-undantagsbestammelsen-for-alla-delar-av-kunskapskraven/>

Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. (3., omarb. och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: boken om The Big 5*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wing, L. (2012). *Autismspektrum: handbok för föräldrar och professionella*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

14 Bilaga 1 - Intervjuguide

- Kön:
- Ålder:
- Utbildning:
- Utbildning om AST:
- År i yrket:
- Hur länge har du arbetat som lärare i svenska?
- Uppskattningsvis, hur många elever med AST har du undervisat?
- Hur ofta låter du eleverna skriva berättande text?
- Hur går du tillväga när du ska instruera för en klass hur man skriver en berättande text?
- Vilka svårigheter blir synliga för eleverna med ASD i skrivandet enligt din erfarenhet vad gäller att:
 - Planera sin text, komma på vad de ska skriva om, tema, miljö, karaktärer, konflikt.
 - Strukturera sin text? Vilken ordning, få sammanhang i texten vad gäller textstruktur och idéstruktur.
 - Analysera den text de har skrivit för att göra tex. justeringar eller strukturera om texten?
- Ta emot och bearbeta texten efter respons?
- Hur uppfattar du elever med AST, deras förmåga att fantisera fram en historia?
- Hur upplever du deras förmåga till perspektivbyten, det vill säga att ta andras perspektiv. I text, tex hur någon känner sig till följd av omständigheterna. Skiljer sig dessa förmågor från övriga elevers förmågor? På vilket sätt isf?
- Hur uppfattar du elever med AST; deras begreppsförmåga gällande att tolka och använda begrepp korrekt i skrift. (dvs att använda sig av begrepp på korrekt sätt så innehållet blir begripligt). . Skiljer sig dessa förmågor från övriga elevers förmågor? På vilket sätt isf?
- Hur uppfattar du elever med AST, deras förmåga att reflektera över sin egen förmåga till att skriva? Kunskap om sina egna förmågor. Skiljer sig dessa förmågor från övriga elevers förmågor? På vilket sätt isf?
- Vilka stödstrukturer tycker du fungerar bra för elever med AST i skrivprocessen? Exempel på stödstrukturer kan vara skrivmallar eller liknande.
- Vilka andra anpassningar tycker du fungerar bra för elever med AST i skrivprocessen?
- Vilka kunskapskrav gällande berättande text tycker du visat sig svårast för elever med AST att uppnå?
- Får elever med AST lägre betyg på berättande text än övriga texter och kunskapskrav?
- Känner du att du har tillräcklig kunskap om AST?
- Får du förutsättningar för att hjälpa dessa elever?
- Vad tänker du om att elever med AST är integrerade i vanlig klass?
- Är det någon fråga som du tycker jag borde ha ställt?