



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# ”Jag försöker nog liksom att lära känna dem och hitta det som behövs för dem”

Intervjuer med grundskollärare om pedagogiska strategier för elever med autism ur ett inkluderande perspektiv.



Linnéa Bovin och Joakim Gustafsson

Speciallärarprogrammet inriktning mot  
utvecklingsstörning

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2018  
Handledare: Gunilla Westman Andersson  
Examinator: Ernst Thoutenhoofd  
Kod: VT18-2910-232-SLP610

---

Nyckelord: kunskapsutveckling, autism, inkludering, pedagogiska strategier, anpassningar, delaktighet, förhållningssätt, specialpedagogik.

## Abstract

Goda kunskaper om vad som stödjer elever med autism är av stor vikt i dagens skola. Enligt Skolinspektionen har skolpersonal för lite kunskap om de behov som elever med autism kan ha och ger dem därför inte det stöd de behöver trots att rätten för elever i behov av särskilt stöd har stärkts i 2010 års skollag. Enligt Salamancadeklarationen ska alla elever även kunna vara inkluderade, socialt, fysiskt och kunskapsmässigt, vilket innebär att det krävs extra anpassningar för elever i behov av stöd. Hur arbetar lärare som har lyckats ge elever med autism en lämplig undervisning i ett inkluderande perspektiv utifrån dessa förutsättningar? För att få mer kunskap om detta har fyra grundskollärare intervjuats om hur de arbetar med elever med autism samt vilka pedagogiska strategier de själva anser har varit mest effektiva. Metoden har varit semistrukturerad intervju och materialet har analyserats genom hermeneutisk tolkning. Resultatet kan förhoppningsvis tillföra aktuell praxisnära kunskap inom området, samt vara av intresse för lärare som vill ha mer kunskap om pedagogiska strategier som är effektiva för elever med autism. I studien framkom det att alla informanter betonade vikten av att bygga relationer och hade strategier för att lyckas med detta. Detta gällde både individuellt, mellan elever och med hela grupper. Samtliga informanter uppgav även att individualisering, en god struktur samt ett förebyggande arbete på organisationsnivå var viktiga förutsättningar för att lyckas i arbetet med elever med autism.

# Förord

Vi har skrivit ett examensarbete om elever med autism ur ett inkluderande perspektiv, ett ämne som vi båda tycker är spännande och intressant. Arbetet är skrivet gemensamt, men vi har haft extra ansvar för olika delar. I Litteraturgenomgången har Linnéa ansvarat för avsnittet om autism och Joakim har ansvarat för avsnittet om inkludering. I Resultat och i Diskussionsdelen har vi delat upp ansvaret utifrån forskningsfrågorna. Linnéa har ansvarat för forskningsfrågorna 1 och 2, Joakim har ansvarat för forskningsfrågorna 3 och 4. Därefter har vi självklart diskuterat texterna och gemensamt kommit fram till förbättringar. Resterande text har skrivits gemensamt.

Vi vill här passa på att tacka alla som har bidragit till vårt examensarbete. Tack till våra informanter, för att ni tog er tid för att bli intervjuade och för att ni där bidrog med stor kunskap och erfarenheter om hur ni arbetar. Ett stort tack till vår handledare Gunilla Westman Andersson. Det märks att du brinner för ämnet och vi hade tur som fick dig som handledare. Du har stöttat oss med kunskap, tips och idéer, samt en positiv inställning till vårt arbete.

Slutligen, tack till våra fina familjer.

Göteborg maj 2018

*Linnéa Bovin och Joakim Gustafsson*

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	<b>Kompetensutveckling krävs</b> .....	2
<b>2</b>	<b>Syfte</b> .....	<b>2</b>
2.1	<b>Forskningsfrågor:</b> .....	3
<b>3</b>	<b>Litteraturgenomgång och tidigare forskning</b> .....	<b>3</b>
3.1	<b>Autism</b> .....	3
3.1.1	Central koherens .....	4
3.1.2	Mentalisering .....	4
3.1.3	Delad uppmärksamhet.....	4
3.1.4	Exekutiva funktioner .....	5
3.1.5	Annorlunda perception.....	5
3.2	<b>Inkluderingsproblematik</b> .....	5
3.2.1	Grundskoleintegrerade elever.....	7
3.3	<b>Specialpedagogiska perspektiv</b> .....	7
3.4	<b>Pedagogiska strategier för elever med autism</b> .....	8
3.4.1	Organisation .....	9
3.4.2	Socialt samspel .....	10
3.4.3	Individuella anpassningar .....	10
3.4.4	Struktur och ordning .....	11
3.4.5	Tydliggörande pedagogik .....	11
<b>4</b>	<b>Teori och specialpedagogiskt perspektiv</b> .....	<b>12</b>
4.1	<b>Sociokulturell teori</b> .....	12
4.1.1	Relationellt perspektiv.....	12
<b>5</b>	<b>Metod</b> .....	<b>13</b>
5.1	<b>Vetenskapsteoretiskt perspektiv - Hermeneutik</b> .....	13
5.2	<b>Urval</b> .....	14
5.3	<b>Informanterna</b> .....	14
5.4	<b>Genomförande av intervjuerna</b> .....	15
5.5	<b>Analysmetod</b> .....	15
5.6	<b>Trovärdighet, giltighet och tillförlitlighet</b> .....	16
5.7	<b>Etik</b> .....	17

<b>6</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>17</b>
6.1	<b>Vilka möjligheter och utmaningar har ett antal grundskollärare upplevt när det gäller inkludering av elever med autism?</b> .....	17
6.1.1	Organisation .....	17
6.1.2	Grundskoleintegrerade elever.....	19
6.2	<b>Vilka möjligheter och utmaningar har de upplevt i undervisningen av elever med autism?</b> .....	20
6.2.1	Socialt samspel .....	20
6.2.2	Struktur och ordning .....	20
6.2.3	Elevens möjligheter .....	21
6.2.4	Individuella anpassningar .....	21
6.2.5	Bedömning .....	22
6.3	<b>Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att elever med autism ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt?</b> .....	24
6.3.1	Socialt samspel .....	24
6.3.2	Struktur och ordning .....	25
6.3.3	Individuella anpassningar .....	26
6.3.4	Entusiasm.....	27
6.4	<b>Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att gynna inkludering?</b> .....	27
6.4.1	Socialt samspel .....	27
<b>7</b>	<b>Sammanfattande analys</b> .....	<b>28</b>
7.1	<b>Vilka möjligheter och utmaningar har ett antal grundskollärare upplevt när det gäller inkludering av elever med autism?</b> .....	28
7.2	<b>Vilka möjligheter och utmaningar har de upplevt i undervisningen av elever med autism?</b> .....	28
7.3	<b>Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att elever med autism ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt?</b> .....	28
7.4	<b>Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att gynna inkludering?</b> .....	29
<b>8</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>29</b>
8.1	<b>Metoddiskussion</b> .....	29
8.2	<b>Resultatdiskussion</b> .....	30
8.2.1	Vilka möjligheter och utmaningar har ett antal grundskollärare upplevt när det gäller inkludering av elever med autism? .....	31
8.2.2	Vilka möjligheter och utmaningar har de upplevt i undervisningen av elever med autism? .....	32
8.2.3	Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att elever med autism ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt? .....	33

8.2.4	Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att gynna inkludering? .....	35
<b>9</b>	<b>Slutsatser .....</b>	<b>35</b>
9.1	Fortsatt forskning .....	36
<b>10</b>	<b>Avslutande reflektioner .....</b>	<b>36</b>
<b>11</b>	<b>Referenslista .....</b>	<b>38</b>
<b>12</b>	<b>Bilaga 1. Förfrågan om att delta i en studie.....</b>	
<b>13</b>	<b>Bilaga 2. Intervjuguide.....</b>	

# 1 Inledning

Lärare har för lite kunskap om de behov som elever med autism kan ha och ger dem därför inte det stöd de behöver (Skolinspektionen, 2012). Detta trots att rätten för elever i behov av särskilt stöd har stärkts i 2010 års skollag (SFS 2010:800). Enligt Skolverket (2011) ska skolan noggrant välja pedagogiska strategier och utforma den fysiska miljön så att alla elever kan nå målen. Undervisningen ska även anpassas så att alla elever ska kunna känna delaktighet både pedagogiskt och socialt så att alla elever får möjlighet att utvecklas (Skolverket, 2009). Enligt Salamancadeklarationen ska alla elever även kunna vara inkluderade, socialt, fysiskt och kunskapsmässigt, vilket innebär att det krävs extra anpassningar för elever i behov av stöd. Inkludering innebär att skolan ska anpassas efter elevens behov och skolan ska organiseras utifrån att alla elever är olika (Svenska Unescorådet, 2006). Enligt Ahlberg (2013) hänger inkludering och delaktighet ihop då forskning kring delaktighet handlar om exkluderings och inkluderingsprocesser i samhället. Tufvesson (2014) menar att det behövs ett helhetsperspektiv för att samordna insatser och tillvägagångssätt för att alla elever ska kunna bli delaktiga och inkluderade i skolan utifrån sina egna möjligheter. Att vara pedagogisk delaktig innebär enligt Jakobsson och Nilsson (2011) att delta i en arbetsgemenskap, antingen genom att utföra samma uppgifter som övriga elever i gruppen eller genom att eleverna arbetar med olika uppgifter i samma klassrum. De menar också att det är viktigt att eleverna får möjlighet att vara socialt delaktiga, dvs att vara delaktiga i sociala sammanhang, inte bara när skolpersonal har ansvaret utan också på raster och på fritiden efter skoldagens slut. I sociokulturell tradition utgår allt lärande från socialt samspel (Vygotskij & Cole, 1978).

I jämförelse med tidigare läroplaner förväntas samtidigt eleverna enligt Lgr 11 kunna reflektera på en abstrakt nivå redan i tidigare år (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det nya betygssystemet ställer också högre krav på kognitiva och exekutiva förmågor än tidigare läroplaner (Lindblad, Westerlund, Gillberg & Fernell, 2018). Dessa förmågor innebär t.ex. att kunna planera, organisera, reflektera och självständigt utföra skolarbetet (Skolverket, 2011). Personer med autism kan ha svaga exekutiva förmågor och de kan också ha svag central koherens, dvs att de kan ha svårt att förstå orsak och verkan i komplexa sammanhang samt att se helheter och kunna generalisera (American Psychiatric Association, 2013; Jensen, 2017). Elever med autism rapporteras också ofta ha problem med tal- och skriftspråkliga aktiviteter (Åsberg, 2009), vilket är förmågor som är avgörande för att nå kunskapskraven i Lgr 11 (Skolverket, 2011).

Undantagsparagrafen i Skollagen (SFS 2010:800) i kap. 10, 21 §, även kallad ”pysparagrafen” säger att enstaka delar av kunskapskrav får bortses från om det finns särskilda skäl, som t.ex. funktionshinder. Paragrafen är en tillämpning av FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Undantagsparagrafen används dock väldigt lite i dagens skola, vilket kan vara problematiskt (Lindblad et al, 2018). Om skolorna inte följer denna begränsas elever med autisms rättigheter (Hejlskov, 2016). Lindblad et al (2018) menar att det inte har undersökts vilka kognitiva förutsättningar som krävs för att minst uppnå betyget E i den senaste läroplanen. I deras studie visar de att det finns elever i grundskolan som inte har förutsättningar för att nå de kunskapskrav som läroplanen ställer. De elever som hade svårast att nå kraven hade kognitiva svårigheter, dvs svårigheter att förstå samband och sammanhang, dra egna slutsatser, se relationer etc. Brister i dessa förmågor är som tidigare nämnts vanliga hos elever med autism (American Psychiatric Association, 2013).

Enligt den tidigare skollagen (SFS 1985:1100) hade elever med autism möjlighet att tillhöra grundskolan och fick då en mer anpassad undervisning än idag. En förändring i den nya Skollagen (SFS 2010:800) är att elever med enbart diagnosen autism, d.v.s. inte dessutom har en intellektuell funktionsnedsättning, inte längre tillhör målgruppen för grundskolan. I Skollagen (SFS 2010:800) kap 29 står följande:

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

Personer med autism eller autismliknande tillstånd ska vid tillämpningen av denna lag jämföras med personer med utvecklingsstörning endast om de också har en utvecklingsstörning eller en sådan funktionsnedsättning som avses i första stycket.

## 1.1 Kompetensutveckling krävs

Med tanke på de utmaningar som finns i samband med undervisningen av elever med autism i grundskolan är det viktigt att alla lärare har stor kunskap om elever med autism (Åsberg, 2009). Detta kräver allmän kompetensutveckling om funktionsnedsättningar samt ett utvecklat samarbete mellan specialpedagoger/speciallärare och arbetslag (Skolverket, 2009; Skolinspektionen, 2012). Detta bottnar i ett relationellt perspektiv (Nilholm, 2007). Enligt Skolinspektionen (2012) saknar skolan fördjupad kunskap om vilka behov enskilda elever med autism kan ha. Detta har gjort att de åtgärder som satts in ofta blivit mer generella istället för att utgå från den enskilda individens behov. De menar även att de åtgärder som sätts in sällan följs upp, vilket också gör det svårt att förändra och förbättra åtgärderna om detta skulle behövas.

Hur arbetar lärare som har lyckats ge elever med autism en lämplig undervisning i ett inkluderande perspektiv utifrån de förutsättningar som beskrivits ovan? För att få mer kunskap om detta har fyra grundskollärare intervjuats om hur de arbetar med elever med autism samt vilka pedagogiska strategier de själva anser har varit mest effektiva. Detta kan förhoppningsvis tillföra aktuell praxisnära kunskap inom området, samt vara av intresse för lärare som vill ha mer kunskap om pedagogiska strategier som är effektiva för elever med autism. Nilsson (2010) menar att det finns forskning om effektiva pedagogiska strategier för elever med autism, men det krävs ett fortsatt arbete för att minska gapet mellan teori och praktik. Det krävs mer praxisnära forskning för att få fram goda modeller så att flera metoder och pedagogiska strategier kan kombineras och anpassas utifrån varje individs unika behov (Nilsson, 2010; Skolverket, 2014; Mitchell, 2015).

## 2 Syfte

Syftet med denna studie är att få kunskap om effektiva pedagogiska strategier för elever med autism i grundskolan ur ett inkluderande perspektiv. Studien innefattar både elever som läser utifrån grundskolans läroplan och grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundskolans läroplan.



## 2.1 Forskningsfrågor:

1. Vilka möjligheter och utmaningar har ett antal grundskollärare upplevt när det gäller inkludering av elever med autism?
2. Vilka möjligheter och utmaningar har de upplevt i undervisningen av elever med autism?
3. Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att elever med autism ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt?
4. Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att gynna inkludering?

## 3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Litteratur och tidigare forskning till denna studie har valts ut utifrån syftet att få kunskap om effektiva pedagogiska strategier för elever med autism i grundskolan ur ett inkluderande perspektiv. Sökning har genomförts i Göteborgs Universitetsbiblioteks databaser. Både svensk och internationell litteratur har använts.

### 3.1 Autism

I diagnosmanualen DSM-5 kännetecknas autism av genomgripande svårigheter med social kommunikation, social interaktion samt begränsade repetitiva beteenden och intressen (American Psychiatric Association, 2013).

Autism beskrevs för första gången under andra världskriget utav Leo Kanner. Kanner beskrev autism som en begränsad eller störd utveckling av en persons språk och kommunikation, av dess förmåga till social interaktion samt ett begränsat och repetitivt beteende (Hejlskov Elvén, Veje & Beier, 2012). Under 1940-talet beskrev en österrikisk läkare vid namn Hans Asperger ett autistiskt syndrom som uppkallades efter honom. Personer med diagnosen Asperger syndrom hade en normal till hög teoretisk begåvning samt ett talat språk som utvecklats inom normalspannet för talutveckling. Idag ses dessa två diagnoser som delar av ett autismspektrum, båda har liknande kognitiva svårigheter, men de skiljer sig åt i den intellektuella kapaciteten (Carlsson Kendall, 2015). Tidigare delades autism in i olika diagnoser, t.ex. så skildes autism och Aspergers syndrom åt. När diagnosmanualen DSM-5 kom år 2013 så används endast beteckningen Autism och graderas istället i tre nivåer (American Psychiatric Association, 2013). I denna studie används därför begreppet *Autism* genomgående.

Gillberg (2010) myntade akronymen ESSENCE (Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations), som ett samlingsbegrepp för utvecklingsneurologiska och neuropsykiatriska störningar. Symptomen är tidiga utvecklingsavvikelse som visas tidigt i barndomen, men det kan ibland vara svårt att skilja en diagnos från en annan. ESSENCE handlar om att det uppstår någon avvikelse från normala barns utveckling inom områden som allmän utveckling, kommunikation och språk, uppmärksamhet, beteende, sömn o.s.v. Troligtvis har barnet inte bara problem inom ett av dessa områden, utan inom flera. Därför är det viktigt att både forskare och läkare är medvetna om den problematiken och hjälper barnen att få det stöd som de behöver så tidigt som möjligt, även om inte en specifik diagnos kan ställas.

Personer med autism beskrivs av Carlsson Kendall (2015) ha ett annorlunda sätt att tänka. Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd (2017) skriver att autism på ett förenklat sätt kan ses

som att hjärnan inom vissa områden fungerar på ett annorlunda sätt jämfört med hur den fungerar för de flesta andra personer. Autism är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som är medfödd, och består troligtvis livet ut. Helles, Gillberg, Gillberg, och Billstedt (2015) framhåller att det dock inte en statisk funktionsnedsättning, utan den förändras i takt med att hjärnan utvecklas och när en person utvecklar nya erfarenheter. Vissa bitar kan tränas och läras in, men ibland krävs andra insatser. Autism är en diagnos med många variationer även om det finns gemensamma områden där det ofta uppstår problem (Coleman & Gillberg, 2012; Carlsson Kendall, 2015).

### 3.1.1 Central koherens

Central koherens handlar om förmågan att klara av att se orsak och verkan. Det handlar om att förstå sammanhang. Personer med autism har ofta ett stort detaljsinne, men har svårigheter i att se helheten (Coleman & Gillberg, 2012). Det är vanligt att personer med autism har en svag central koherens och de kan då ha svårigheter med att se samband och att kunna generalisera kunskaper (Olsson & Olsson, 2013; Carlsson Kendall, 2015; Soriano, Ibáñez-Molina, Paredes, & Macizo, 2017). I skolan kan det märkas att elever har svårt att följa den röda tråden i texter, även att fokusera på vad som är viktigt och mindre viktigt i en text kan vara svårt (Sjölund et al, 2017). Svag central koherens hos elever med autism kan påverka det sociala samspelet genom att det uppstår problem med att förstå kamraternas olika kroppsspråk och att kunna följa med i snabba förändringar av leken (Dillner & Löfgren, 2013). Elever med en svag koherens kan även ha svårt för att prova nya saker och lekar eftersom de inte vet vad som förväntas av dem (Fleischer & From, 2016).

### 3.1.2 Mentalisering

Mentalisering (på engelska; Theory of mind) är ett begrepp som handlar om att förstå varför andra människor gör som de gör (Coleman & Gillberg, 2012). Sjölund et al. (2017) förklarar att mentalisering är viktigt för vår kommunikation. Det handlar om att förstå vad andra människor tänker, tycker, önskar och vill. Carlsson Kendall (2015) uttrycker att kommunikation handlar både om det vi säger verbalt, men också om det icke-verbala. Det handlar då om kroppsspråk, gester och tonfall som påverkar hur och vad som sägs. Personer med autism har ofta nedsatt mentaliseringsförmåga vilket påverkar förmågan att tolka det icke-verbala och försvårar kommunikation och sociala kontakter. Dillner och Löfgren (2013) menar att vuxenstöd kan behövas för att kunna förklara vad som händer och för att undvika missförstånd. Gerland och Aspeflo (2015) menar att när ett barn har en försenad mentalisering så behöver vuxna fundera över sitt bemötande och över vilka krav som ställs på barnet. Det är nödvändigt med en bra balans mellan krav och barnets förmåga för att barnet ska kunna utvecklas.

### 3.1.3 Delad uppmärksamhet

Mentalisering och delad uppmärksamhet (på engelska; Joint attention) är starkt ihopkopplade. Många personer med autism har brister i den delade uppmärksamheten (Coleman & Gillberg, 2012). Heister Trygg och Andersson (2009) menar att delad uppmärksamhet handlar om att kunna fånga en annan persons uppmärksamhet och kunna få den personen att fokusera på något av gemensamt intresse. För att kunna dela uppmärksamheten brukar ögonkontakt och förtydligande gester användas. Målet med delad uppmärksamhet kan vara att personen vill ha något, som en leksak, det kallas för imperativ uppmärksamhet. Delad uppmärksamhet kan också handla om att dela en upplevelse tillsammans, då kallas det för deklarativ

uppmärksamhet. Trillingsgaard, Ulsted Sørensen, Němec och Jørgensen (2005) hävdar att hos barn med autism är det vanligt att delad uppmärksamhet är försenat eller att det saknas. Gerland och Aspeflo (2015) anser att eftersom barnen själva inte strävar efter delad uppmärksamhet får de också mindre träning i det. När omgivningen ser barnets svårigheter behöver barnet därför hjälp att utveckla sin förmåga till delad uppmärksamhet

### **3.1.4 Exekutiva funktioner**

Exekutiva funktioner är ett samlingsbegrepp för olika förmågor som styrs från pannloben. Det är förmågor som koordinerar information och det handlar om sådant som tidsuppfattning, problemlösning, flexibilitet, minne, att kunna generalisera, att klara av att påbörja och avsluta ett arbete med mera (Coleman och Gillberg, 2012; Sjölund et al., 2017). Fleischer och From (2016) beskriver de exekutiva förmågorna med bildspråket att det handlar om "hjärnans dirigent" som utför handlingar. Dillner och Löfgren (2013) menar att för en elev med svårigheter i de exekutiva förmågorna kan det vara ett bra stöd för eleven med personligt schema, hjälpmedel för att hålla koll på tiden, samt att läraren gör en tydlig planering för det skolarbete som ska göras. Sjölund et al. (2017) förklarar att om en person har brister i de exekutiva funktionerna kan det exempelvis vara svårt att ta emot muntlig information. För att klara det behövs det en hjälp med en tydlig struktur. Det kan även uppstå problem i kommunikation med andra, då avkodningen av vad andra säger är långsammare, vilket gör det svårt att kunna delta aktivt i samtal. Carlsson Kendall (2015) lyfter att exekutiva förmågor också handlar om svårigheter att klara av övergångar och förändringar. Det kan också vara svårt för personer att hantera stress.

### **3.1.5 Annorlunda perception**

Personer med autism har ofta svårare att filtrera bort sinnesintryck (Aspeflo, 2010; Coleman & Gillberg, 2012). Dillner och Löfgren (2013) menar att det kan vara svårt för barn med autism att använda flera sinnen på samma gång, vilket gör att det kan vara svårt att både titta på någon och lyssna på vad de säger. Carlsson Kendall (2015) beskriver att det är vanligt att personer med autism har en sensorisk överkänslighet som kan röra alla sinnen. Det är vanligt med ljud- och ljuskänslighet samt sömn- och matproblematik. Sjölund et al. (2017) påpekar att det även kan handla om hur en elev tar emot intryck och att det kan vara ansträngande med alla intryck som eleven får under en skoldag. För vissa elever gör den annorlunda perceptionen att det är svårt med ögonkontakt, andra kan ha svårt för att orientera sig och hitta i skolan. För en ljudkänslig elev kan det vara utmattande att äta i matsalen med alla de ljud som uppstår. Vissa elever har svårt för beröring. Hejlskov Elvén et al. (2012) hävdar att det finns svårigheter för elever som har en annorlunda perception, som skolorna behöver förhålla sig till. De menar att det behöver skapas platser för avskärmning för de elever som har ett behov av att avskärma sig från för mycket intryck.

## **3.2 Inkluderingsproblematik**

Ahlberg (2013) beskriver hur skolans syn på funktionsnedsatta elever har förändrats. 1842 infördes folkskolan men den gällde inte alla barn. Barn som inte ansågs klara målen eller kunde tillgodogöra sig undervisningen segregrades från den ordinarie undervisningen och 1879 startade den första hjälpklassen. Här gick både barn med nedsatt begåvning och barn med olika beteendestörningar. Under 1920-talet började Binets intelligenstest att användas i Sverige och det gav skolan ett verktyg till att differentiera undervisningen och placera elever i olika specialklasser. Kritik börjar framföras på 1960-talet om segregationen i

skolan och under 1960- och 70-talet fick integrering sitt genombrott. Personer som varit exkluderade från det vanliga samhället, skulle bli delaktiga på samma sätt som alla andra. Inom skolan skulle elever med funktionsnedsättningar också vara en del av den ordinarie skolan, men då handlade det mer om en fysisk integrering. Först 1968 fick enligt Szönyi och Tideman (2011) alla barn i Sverige rätt att gå i skolan. De förklarade att barn med utvecklingsstörning tidigare hade delats in i bildbara och obildbara. När särskolan infördes i slutet av 60-talet fick alla barn med utvecklingsstörning rätt att gå i skolan. Ahlberg (2013) beskriver hur läroplanerna förändrades mer mot ett inkluderande perspektiv i skolan. I Lgr 69 började det lyftas mer tankar om integrering av elever med funktionsnedsättningar. I Lgr 80 lyftes att elevers individuella behov ska tillgodoses. Här började skolan gå mot ”en skola för alla”. Mer arbete skulle ske inom klassen. I Lpo 94 betonades också att elevers individualitet ska främjas. Där stod det även att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen. I den nuvarande läroplanen (Lgr 11) står det (Skolverket, 2011):

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. (s.14)

2010 års skollag (SFS 2010:800) under 9§ finns också följande formulering:

En elev i grundskolan kan få sin utbildning inom grundsärskolan (integrerad elev), om de huvudmän som berörs är överens om detta och elevens vårdnadshavare medger det. En elev i grundsärskolan kan under samma förutsättningar få sin utbildning inom grundskolan eller sameskolan.

Begreppet integrering har dock ifrågasatts och kritiken handlar delvis om att integrering fokuserar på individens svårigheter i den ordinarie skolan. Elever som är fysiskt integrerade kan fortfarande vara socialt segregerade (Skolverket, 2009). Begreppet inkludering har istället vuxit fram, både gällande placering av elever och om undervisningen. Inkludering innebär att skolan ska anpassas efter elevens behov och skolan ska organiseras utifrån att alla elever är olika (Szönyi & Tideman, 2011). Det innebär att alla elever ska kunna vara inkluderade socialt, fysiskt och kunskapsmässigt. Inkludering tolkas av Skolverket (2009) som en strävan efter en verksamhet där målet är att alla ska omfattas redan från början samt att göra förändringar så att även de med störst behov får möjlighet att utvecklas. Detta relationella perspektiv kräver allmän kompetensutveckling om funktionsnedsättningar samt ett utvecklat samarbete mellan specialpedagoger/speciallärare och arbetslag. (Skolverket, 2009).

Internationellt har inkludering indirekt förespråkats sedan 1948 i och med FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. Genom Salamancadeklarationen har begreppet förtydligats och fått större internationell spridning (Nilholm, 2007). Ordet ”inclusion” blev dock i den svenska översättningen av deklarationen översatt till ”integrering” (Persson & Persson, 2016) vilket kan ha inneburit att ordet inkludering varken förekommer i skollagen eller i läroplanen (Nilholm & Göransson, 2013). Enligt Skolverket (2009) ses inkludering i läroplanen mest som ett bredare uppdrag som ingår i styrdokumentens formuleringar om demokratisk fostran och social utveckling. Skolverket diskuterar om detta har påverkat den svenska skolans fokus på måluppfyllelse istället för på inkludering. Inkludering förutsätter som tidigare nämnts att verksamheten ska anpassas efter individen (Skolverket, 2011). Med det individperspektiv som råder nu med fokus på åtgärdsprogram, IUP och bedömning etcetera ser det inte ut som att

skolan arbetar särskilt inkluderande i normalfallet (Skolverket, 2009; Nilholm & Göransson, 2013). Utifrån skollagen (SFS 2010:800) är det också fortfarande möjligt att exkludera elever från sina ordinarie klasser då stöd får ges i annan elevgrupp, enskilt eller genom anpassad studiegång. Statens offentliga utredning (SOU 2008:109) ifrågasätter även om inkludering verkligen leder till bättre lärandesituation för elever i behov av särskilt stöd. För att underlätta social inkludering, enligt sociokulturell tradition, är det viktigt att skolan även gör ett övergripande arbete med attityder och acceptans av olikheter (Jakobsson & Nilsson, 2011). Ett sådant arbete kan förtydliga att inkludering innebär en process där både skolans organisation och arbetet i klasserna anpassas till att se det som naturligt att alla elever är olika (Skolverket, 2009).

### **3.2.1 Grundskoleintegrerade elever**

I denna studie definieras elever som läser utifrån grundsärskolans betygskriterier men är fysiskt integrerade i en grundskoleklass som "grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan". Enligt Skolverket (2015) är det vanligare med grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan i de yngre åldrarna, en anledning till det kan vara att samspelet mellan eleverna blir svårare ju längre upp i åldrarna eleverna kommer. Även kunskapsutvecklingen kan gå i långsammare takt och då blir det svårare för eleverna att hänga med i undervisningen i de äldre åldrarna. Skillnaden mellan eleverna socialt och kunskapsmässigt kan bli för stor vilket gör att det blir svårt att få integreringen att fungera. En viktig aspekt är dock att i klasser där det finns grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan så behöver planeringen av undervisningen utgå från både grundskolan och grundsärskolans styrdokument. Dessa elever ska kunna känna sig socialt, kunskapsmässigt och fysiskt delaktiga i klassen och skolan.

Skolverket (2015) menar att det kan vara positivt med särskoleintegrering för elevens kunskapsutveckling om eleven känner en gemenskap och delaktighet med sina klasskamrater. Därför bör skolan skapa situationer där eleverna kan mötas. För att särskoleintegrering ska fungera anser de vidare att undervisningen bör vara flexibel och skolan måste klara av att se varje elevs förutsättningar och vilka behov de har. Det är också viktigt med kompetens om inkludering i organisationen. Eleven behöver även vara delaktig i besluten kring integreringen så att den utgår från barnets bästa. Ytterligare en aspekt som lyfts är personalens förhållningssätt och vilja att anpassa sin undervisning, samt de förväntningar personalen har på elevens kunskapsutveckling är avgörande för om eleven kommer att lyckas. De lärare som undervisar grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan behöver ha kunskap om både grundskolan och grundsärskolans kursplaner, för att kunna göra rättvisa bedömningar utifrån de olika kunskapskraven.

## **3.3 Specialpedagogiska perspektiv**

Elevers skolsvårigheter kan påverkas av en mängd olika aspekter. Det är därför viktigt att förklara vilket perspektiv forskaren utgår ifrån, samt att inse att de olika perspektiven behövs av olika anledningar. Ahlberg (2013) beskriver de perspektiv som framförallt används inom specialpedagogik.

Inom individperspektivet anses elevens svårigheter och behov av stöd böttna i elevens svårigheter rent medicinskt. Det kan även kallas kategoriskt perspektiv. Ett miljöperspektiv

innebär att fokus läggs på att hitta lösningar i elevens skolmiljö. Inom det relationella perspektivet anses problemet inte endast finnas på varken individnivå eller miljönivå utan det handlar om relationen mellan eleven och miljön som eleven vistas i. I samband med det relationella perspektivet talar Nilholm (2007) även om dilemmaperspektivet, vilket innebär en medvetenhet om att det inte finns några enkla lösningar. Med detta menas att olika målsättningar ofta kan komma i konflikt med varandra vilket bidrar till svåra valsituationer. Sandström, Stier och Nilsson (2014) beskriver det kommunikativa perspektivet som hänger ihop med dilemmaperspektivet och är ett verktyg för att främja inkludering. Här fokuseras komplexiteten i dilemman som måste hanteras. Utgångspunkten är att allt lärande gynnas av olikheter. Olika kompetens, värderingar, erfarenheter och kunskaper kan presenteras och förstås i en kommunikation där målet är att förstå allas perspektiv. Detta perspektiv utgår från Lgr 11 där det framgår att läraren öppet ska redovisa och diskutera värderingar, uppfattningar och problem (Skolverket, 2011). Det är viktigt att läraren förstår att världen kan uppfattas på olika sätt och att personer kan ha olika värderingar. Lärare-elevinteraktionen har stor inverkan på elevernas tankemässiga utveckling. Därför är det viktigt att lärare kommunicerar med elever vertikalt istället för horisontellt (Sandström et al, 2014). Ett perspektiv som dominerar examensordningarna till specialpedagog och speciallärare är systemperspektivet. Detta innebär att problem lokaliseras på olika nivåer. De vanligaste nivåerna är individ-, grupp- och skolnivå. Systemperspektivet har dock inte tagits emot så väl i skolans praktik utan problem har istället rutinmässigt lagts på individnivå (Nilholm, 2007).

### **3.4 Pedagogiska strategier för elever med autism**

Det är problematiskt att utgå från att individer med en viss funktionsvariation kräver specifika pedagogiska strategier. Det kan enligt Skolverket (2009) kollidera med idealet om en skola för alla. Dahlgren (2011) menar att det även kan leda till ett grupptänkande om en elevgrupp som istället ofta uppvisar stora individuella skillnader. Ahlberg (2013) diskuterar att i mötet med elever i svårigheter så behöver läraren hitta en balans mellan de krav som ställs och vad som är möjligt att uppnå. Även Sjölund et al. (2017) menar att det kan uppstå stress för eleven vid krav som överstiger elevens förmågor. Skolverket (2009) menar att det är komplicerat att undervisa elever med autism. De poängterar att det ställs höga krav på lärare då de kontinuerligt behöver reflektera och vidareutveckla sina strategier för att de även ska innefatta elever med autism. Sjölund et al. (2017) påpekar vikten av att fråga eleverna med autism om vad de behöver för att skolan ska fungera så bra som möjligt för dem. Skolverket (2014) skriver att elever med autism inte är en homogen grupp och därmed kan inget enskilt undervisningsupplägg möta behoven hos alla inom denna grupp. Mesibov, Shea, Schopler, och Larsson Wentz (2007) skriver att de individuella skillnaderna inom autismspektrat kan vara större och därmed viktigare att uppmärksamma än för övriga elever. De menar vidare att alla undervisningssituationer behöver baseras utifrån den enskilda individens behov. Vanliga komponenter att ta hänsyn till är då struktur av miljö, tid och aktiviteter, elevens styrkor och specialintressen samt elevens självinitierade kommunikation. De menar att det är viktigt att lära alla elever att urskilja vad som är relevant i olika sammanhang för att lättare förstå helheten och det centrala. Vid planeringen av undervisningen behöver läraren därför väga in hur den ska anpassas i förhållande till alla elevers behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Skolverket (2009) menar liksom Mitchell (2015) att det inte finns belägg för att undervisningsstrategier som är specifika för en viss funktionsnedsättning fungerar. Både Holmqvist (2004), Mitchell (2015) och Jensen (2017) menar att alla elever har nytta av en varierad uppsättning strategier och att dessa måste anpassas för att ta hänsyn till alla elevers olika kognitiva, emotionella och sociala förmågor. För att uppnå detta menar de att det krävs en systematisk, tydlig och intensiv tillämpning av ett brett spektrum av effektiva

undervisningsstrategier för alla elever. Jakobsson och Nilsson (2011) menar även att det är viktigt att våga ifrågasätta sin egen undervisningsstil och prova olika sätt att undervisa för att få mer förståelse för vad som fungerar bäst för olika elever. Även Sjölund et al. (2017) menar att lärare kontinuerligt behöver uppdatera sina strategier för att hitta fram till elever och få dem motiverade och upptäcka vad eleverna behöver för att lyckas i skolan.

Sammanfattningsvis är alltså ett relationellt perspektiv viktigt i undervisningen av elever med funktionsnedsättningar (Nilholm, 2007). Skolverket (2009) menar att pedagogiska strategier för elever med funktionsnedsättningar kan gynna alla elever, då många fler än de med diagnos ofta drar nytta av det som görs med tanke på en viss elev. Jensen (2017) menar att all undervisning bör utgå från elever med funktionsnedsättningar och sedan anpassas för resten av eleverna. De pedagogiska strategier som beskrivs nedan utgår från de behov som elever diagnostiserade med autism kan ha, samtidigt som de även kan underlätta för alla elever.

### 3.4.1 Organisation

En mängd faktorer samverkar och påverkar skolors förmåga att organisera och genomföra undervisning för elever med autism. Det är en utmaning att möta alla elevers olika behov och förutsättningar och samtidigt kunna både utmana och skapa trygghet för elevgruppen. Pedagogiska strategier på organisationsnivå samt ett relationellt perspektiv är en förutsättning för att hela skolan ska kunna arbeta förebyggande när det gäller undervisning av elever med autism ur ett inkluderande perspektiv (Nilholm, 2007). Dessa strategier kan även gynna alla elever. Skolpersonalens kompetens och förutsättningar att samverka är viktiga aspekter (Skolverket, 2009). I USA har det på central nivå utarbetats resursbanker där evidensbaserade undervisningsmetoder för elever med autism finns. Dessa är NAC (National Autism Center) och NPDC (National Professional Development). Lärare som arbetar med elever med autism kan använda dessa resursbanker för att välja metoder som matchar varje individs behov. Fokus är följande komponenter: funktionell spontan kommunikation, sociala färdigheter, lekfärdigheter, kognitiv utveckling, funktionella akademiska förmågor samt interventioner för att förebygga utmanande beteende (Marder, DeBettencourt & DeBettencourt, 2015).

Det är också en fördel om det erbjuds kompetensutveckling för all personal som kommer att arbeta med de klasser där elever med autism kommer att gå (Skolverket, 2009). En framgångsfaktor när det gäller elever i behov av stöd är enligt Skolverket (2014) att skolan förutom kännedom om aktuell diagnos får förhandsinformation som är specifik för den aktuella eleven så att individuella lösningar kan förberedas. Att bjuda in elever innan de börjar för att lära dem att hitta mellan olika salar uppges också vara effektivt. Det är också en fördel att planera och sätta samman klasser och grupper så att elever med autism lättare kan socialisera och förhoppningsvis hitta kamrater. Dessa anpassningar är även viktiga att följa upp och uppdatera efterhand. Vygotskij och Cole (1978) menar att gruppdynamik inte är något statiskt, utan i en ständig process. Skolverket (2014) menar även att det finns utmaningar när det gäller måluppfyllelse för elever med autism. Elever med svag central koherens och exekutiva funktioner kan ha problem med bristande fantasi i samband med uppsatsskrivande, då detta ofta kräver generaliseringsförmåga. Här kan skolorna underlätta genom att anpassa provsituationer så att eleven t.ex. kan genomföra vissa uppgifter muntligt om detta underlättar.

### 3.4.2 Socialt samspel

Då undervisning i Sverige traditionellt sett bygger på att lärande sker i ett socialt sammanhang blir det sociala samspelet i klassrummet avgörande för kunskapsutveckling. Detta är grundläggande inom sociokulturell tradition (Vygotskij & Cole, 1978). Kunskaper och information förmedlas till stor del verbalt och elever lär sig det sociala samspelet intuitivt i vardaglig kommunikation både i och utanför klassrummet. För att undvika missförstånd och beteendeproblem i samspelet med elever med autism behöver läraren själv analysera sitt eget sätt att instruera och samspele med eleven, samt förebygga situationer som kan skapa stress och sårbarhet (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Förtroendefulla relationer mellan lärare och elever är enligt Lilja (2013) en förutsättning för elevers möjligheter att lära. Lilja är dock tveksam till att en förtroendefull relation ska kallas strategi. Om lärare strategiskt planerar hur de ska bemöta elever, skulle detta troligen få en negativ effekt. Det relationsskapande som håller på lång sikt bör istället vara spontant och intuitivt utan intellektuella mellanled. Det kan dock enligt Hejlskov Elvén et al. (2012) vara en fördel att vara strategisk i samspelet med elever med autism. De menar att det är lättare att samspele med elever om vi minskar våra affektiva uttryck och använder ett lågaffektivt bemötande. Våra känslor stressar och påverkar elever med autism, därför är det viktigt att begränsa affekterna. Att undvika längre ögonkontakt och hålla avstånd är också betydande för att minska risken för affektsmitta hos eleven.

Då elever med autism kan ha svårigheter med att lära sig sociala färdigheter spontant kan miljön i skolan bli ett hinder för deras kunskapsutveckling (Jensen, 2017). Det är därför viktigt att de får möjlighet att träna upp dessa förmågor under mer kontrollerade former (Skolverket, 2009). Kagan och Stenlev (2017) menar att ett sätt att underlätta inkludering och träna sociala färdigheter för elever med autism är kooperativt lärande. Detta lärande utgår från Vygotskijs teori om att allt lärande sker genom socialt samspel. Metoden består av olika former av samarbete mellan elever, där de tränas i att aktivt uppmuntra varandras delaktighet. På detta sätt utvecklar eleverna ett ansvar för varandra och det skapas ett positivt beroende av gruppen. Det frambringar olika former av kommunikation mellan elever där deras individuella olikheter stärker lärandet för hela gruppen. Med denna metod skapas möjligheter att utveckla de aspekter som definierar ett inkluderande arbetssätt: gemenskap, delaktighet, demokrati och ett ökat lärande för hela gruppen.

### 3.4.3 Individuella anpassningar

Dahlgren (2011) beskriver vad elever med autism anses behöva för anpassningar för att lättare tillgodogöra sig undervisning. Individuella anpassningar uppges vara av högsta prioritet, följt av struktur och ordning. Individualisering framhålls även av Jensen (2017) som väsentligt utifrån denna grupps problematik. Skolverket (2009) menar att ett individuellt bemötande i skolarbetet och i den konkreta undervisningen förefaller vara ett ideal och det krävs olika metoder för att för att anpassa innehållet i undervisningen till enskilda elever. Skolverket menar vidare att det även är viktigt att utmana elever med autism för att träna upp flexibilitet inför vuxenlivet. Att hitta en nivå av rimliga utmaningar kan vara en svår balansgång. För att träna flexibilitet behöver eleverna få individuella utmaningar där progressionen sker långsamt och vid utvalda tillfällen för att undvika onödigt frustration från eleverna.



### 3.4.4 Struktur och ordning

Syftet med struktur är att hjälpa elever med autism att skapa ordning i skolvardagen. Det behöver skapas en förutsägbarhet för varje elev för att undvika onödiga stressituationer i undervisningen (Jakobsson & Nilsson, 2011; Jensen, 2017). Eleverna kan behöva ett detaljerat visuellt schema för alla moment under dagen och veckan. (Mesibov et al., 2007; Pierce, Spriggs, Gast & Luscre, 2013; Jensen, 2017). Strukturen ska även gälla vilka personer som gör vad med vem och på vilket sätt de olika aktiviteterna ska utföras. Det är extra viktigt att motivera varför alla moment under dagen behövs (Holmqvist, 2004; Mesibov et al, 2007; Skolverket, 2009; Jensen, 2017). Enligt Mesibov et al (2007) och Jensen (2017) behövs även en tydlig målformulering där specifika uppnåbara mål ska vara definierade. Jensen (2017) menar även att det krävs en regelbunden utvärdering av undervisningen av elever med autism för att kunna urskilja de förändringar som kan vara för små för att upptäcka annars.

Idrottslektioner kan gärna ligga sist på dagen för att underlätta för de elever med autism som har svårt att hantera omklädningsrum så att de vid behov kan duscha hemma (Skolverket, 2009). Raster är ofta svårare att hantera än lektioner för vissa elever med autism (Sjölund et al, 2017). Genom att ha korta pauser istället för att lägga in för långa raster i schemat kan det underlätta för eleverna (Jensen, 2017). Att ha hemklassrum även i de högre åldrarna, där klassen får merparten av sin undervisning kan också ge mer trygghet och känsla av sammanhang för dem, enligt Jensen. När det gäller läroböcker är det enligt Skolverket (2009) en effektiv strategi att ha en extra uppsättning läroböcker samt att det alltid finns böcker både i skolan och hemmet. Enligt Jensen (2017) kan elever med autism behöva en specifikt anpassad undervisningsmiljö. Vissa elever som behöver lägga mycket energi för att bearbeta olika sinnesintryck kan vara hjälpta av anpassningar som begränsar dessa intryck. Elever med autism kan vara överkänsliga för ljud, ljus, lukt, smak, beröring etcetera (American Psychiatric Association, 2013). Anpassningar som kan vara effektiva är t.ex. sparsmakad inredning i klassrummet, huvudbonader för att avgränsa synfält, lyssna på egen musik i hörlurar, anpassad kost och matsal, avgränsat område runt bänken och fasta placeringar i klassrum, matsal och omklädningsrum (Skolverket, 2009; Jensen, 2017).

### 3.4.5 Tydliggörande pedagogik

Sjölund et al. (2017) skriver att tydliggörande pedagogik är avgörande för elever med en funktionsnedsättning. De menar att eleverna behöver visuella stöd (ex. skriftlig text, bildstöd, tidshjälpmiddel) som förklarar för eleverna varför de ska göra en uppgift, vad de ska göra, var de ska göra den, med vem, när, hur länge och vad som händer efteråt.

En modell för tydliggörande pedagogik utgår från TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) som skapades 1966 av psykologen Eric Schopler och barnpsykiatern Robert Reichler som ett statligt habiliteringsprogram för barn med autism. De insåg att människor med autism har lättare att förstå visuell information än auditiv, och att de därför lättare kan ta in kunskap via bilder än via muntlig information (Mesibov et al, 2007). TEACCH utgår från att personer med autism som funktionsnedsättning behöver struktur för sin inläring. Strukturen anpassas efter elevens färdigheter, specialintressen och möjligheter och har fokus på organisation, rutiner, visuella scheman och strukturerade arbetsområden. Modellen används för att utveckla kommunikation och vardagsfärdigheter (Mesibov et al 2007; Karlsson, 2011). Holmqvist (2004) diskuterar problematiken med TEACCH och menar att det kan bli för mycket av instruktiv träning vilket kan leda till att de autistiska eleverna blir ännu mer enkelspåriga i sitt beteende. Han förordar

istället variationsteorin, som innebär att skapa variation så att eleverna vänjer sig vid många typer av situationer som kan uppstå i framtiden samt prövar flera olika metoder och individualiserar för att få ett bättre resultat.

AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) beskrivs av Thunberg (2011) som en form av tydliggörande pedagogik för att stimulera kommunikation, vilket används då en person har svårt att förstå eller använda tal. AKK innefattar symboler, hjälpmedel, strategier och tekniker för att utveckla kommunikation. All AKK, såväl teckenkommunikation som hand-till-hand-översättning av bilder (PECS) och talande hjälpmedel, underlättar kommunikationen och utvecklar talet och språket. AKK har också visat sig minska problemskapande beteende. Utvecklingen av kommunikationen, talet och språket ökar ännu mer vid användandet av många olika typer av AKK. Antalet studier avseende på AKK-insatser givna till personer med autism har ökat under senare år. Det finns dock inga stora kontrollerade gruppstudier då detta är mycket svårt att utföra av en rad skäl, främst etiska.

## 4 Teori och specialpedagogiskt perspektiv

Denna studie har teoretiskt förankring i sociokulturell teori samt utgår från ett relationellt perspektiv. Nedan följer en kort förklaring av begreppen, samt hur de kopplas till studien.

### 4.1 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin innebär att människor lär sig i alla de olika sammanhang de befinner sig i och samspelet mellan person och grupp är därför det centrala. I den sociokulturella traditionen ses våra handlingar i den sociala praktiken (Vygotskij & Cole, 1978). Kommunikationen ses som grunden till mänsklig samvaro och lärande handlar om förbindelsen mellan omgivningen och relation till andra människor (Ahlberg, 2013). Ett av de mest centrala begreppen i den sociokulturella teorin är "den proximala utvecklingszonen". Den kan beskrivas som skillnaden mellan en individs utvecklingsnivå och den potentiella utvecklingsnivå eleven skulle kunna nå genom samarbete med en vuxens ledning eller med kamrater med marginellt högre utvecklingsnivå (Vygotskij & Cole, 1978).

Syftet med denna studie är att få kunskap om effektiva pedagogiska strategier för elever med autism i grundskolan ur ett inkluderande perspektiv. Studien utgår från att samspelet mellan lärare och elev har betydelse för elevens utveckling. Att alla elever ska kunna vara inkluderade socialt, fysiskt och kunskapsmässigt är också en utgångspunkt (Svenska Uneskorådet, 2006). Utifrån sociokulturell teori är inkluderingstanken viktig då elever med varierad kunskapsnivå ska samarbeta. Detta samarbete anses gynna både den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen för alla elever i gruppen (Jensen, 2017). Detta är också förankrat i Lgr 11 där det framgår att skolan ska anpassas utifrån att alla elever är olika (Skolverket, 2011).

#### 4.1.1 Relationellt perspektiv

I samband med den sociokulturella teorin används i denna studie Nilholms (2007) definition av det relationella perspektivet som utgångspunkt. Utifrån detta perspektiv ses problem och lösningar i relationen mellan individ och miljö, det som sker i samspelet blir betydelsefullt. Det innebär också att forskaren pratar om elever i svårigheter istället för elever *med*

svårigheter (Nilholm, 2007; Persson, 2013). Studien handlar om att undersöka strategier som gynnar kunskapsutveckling hos elever med autism. I arbetet med elever med funktionsnedsättningar är det viktigt för lärare att dels känna till behoven som elever med funktionsnedsättningar kan ha, samtidigt som skolmiljön och undervisningen behöver anpassas utifrån individen (Skolverket, 2009; Jensen, 2017). Ett kategoriskt perspektiv kan t.ex. behövas för att ställa diagnos på barnet, medan ett relationellt perspektiv används mer i mötet mellan elev och skola (Sandström et al, 2014). I denna studie används ett kategoriskt perspektiv framförallt i avsnittet om själva diagnosen autism, medan det relationella perspektivet är utgångspunkten i studien. Nilholm (2007) menar att det relationella perspektivet används för att kunna fokusera på individens utveckling, och för att undvika att hamna i ett kategoriskt tänkande vilket inte anses gynna någon part. Relationen mellan elev och miljö är något som ständigt förändras och som går att utvärdera och förbättra utan att någon part blir skuldbelagd. Det relationella perspektivet är också utgångspunkt i Lgr 11 då det där framgår att skolan ska välja ut pedagogiska strategier samt utforma skolmiljön utifrån att alla elever är olika (Skolverket, 2011).

## 5 Metod

Metoden i denna studie har varit kvalitativa semistrukturerade intervjuer. I detta avsnitt presenteras vetenskapsteoretiskt perspektiv, genomförande av intervjuerna, urval, etiska överväganden, trovärdighet, giltighet och tillförlitlighet, samt analysmetod.

### 5.1 Vetenskapsteoretiskt perspektiv - Hermeneutik

Syftet med denna studie var att få kunskap om effektiva pedagogiska strategier för elever med autism i grundskolan ur ett inkluderande perspektiv. För att kunna undersöka detta har kvalitativa intervjuer valts som metod. Som analysmetod har hermeneutisk tolkning använts. Att undersöka och tolka andras uppfattningar utifrån ett speciellt tema kan enligt Bengtsson (2005) kopplas till hermeneutik. Den kvalitativa forskningen är kopplad till vetenskapsfilosofier som konstruktivism och realism. Inom dessa discipliner anses det inte finnas en objektiv och observerbar verklighet. Data är istället beroende av observatörens subjektiva tolkning, beskrivningar och förklaringar som i sin tur påverkas av dennes värderingar, erfarenhet och bakgrund, samt historiskt och kulturell kontext (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta arbete är en deskriptiv studie där målet är att utforska informanternas egna åsikter och förhållningssätt med utgångspunkt i sin egen undervisning. Hansson (2011) menar att ur ett hermeneutiskt perspektiv utgår förståelse från forskarens horisont. Med horisont menas här summan av begreppsvärlden hos forskaren. Han menar att horisonten strukturerar vår värld. Genom forskning och erfarenhet kan forskaren utvidga sin horisont men aldrig lämna den. I denna studie är det därför viktigt att poängtera att författarnas horisont påverkar hur de tolkar informanternas svar. I detta fall har författarna en bakgrund inom både grundskola och grundsärskola, i helklass och i särskild undervisningsgrupp. Författarna läser sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning samt har ett stort intresse för specialpedagogik. Detta påverkar författarnas tolkning av informanternas svar på intervjufrågorna. De har en förförståelse och erfarenhet inom ämnet, vilket påverkar deras förmåga att förstå detaljer och beskrivningar i informanternas svar. Även informanternas svar utgår och påverkas av deras horisonter. De redogör alltså för sina egna uppfattningar av sin undervisning utifrån sin egen horisont.

## 5.2 Urval

Studien innefattar semistrukturerade kvalitativa intervjuer med 4 grundskollärare som har arbetat med elever med autism. Urvalet är strategiskt då informanterna valts utifrån syftet och anpassats utifrån den tid och de resurser som funnits till förfogande (Kvale & Brinkmann, 2014). I studien användes snöbollsurval för att få kontakt med passande informanter. Snöbollsurval är ett målstyrt urval som enligt Denscombe (2016) utgår från en person som i sin tur rekommenderar nya personer som skulle vara lämpliga att också ingå i studien. På så vis startas en snöbollseffekt där nya personer kontinuerligt rekommenderas tills forskarna anser urvalet vara tillräckligt.

I denna studie kontaktades först några specialpedagoger på båda skolorna. Dessa fick i uppdrag att rekommendera grundskollärare som enligt dem använde effektiva pedagogiska strategier för elever med autism i ett inkluderande perspektiv. Utifrån denna information kontaktades lärare muntligt på flera olika skolor, vilka i sin tur rekommenderade nya lärare som de ansåg hade effektiva strategier, vilket startade denna snöbollseffekt. På de skolor dessa personer arbetade kontaktades rektorerna och informerades om studien. Därefter skickades ett mail till informanterna med information om studien så att de kunde få ge sitt samtycke. Ett krav var att alla informanter skulle ha erfarenhet av pedagogiskt arbete med elever med autism och att de skulle ha minst 5 års pedagogisk erfarenhet. Urvalet var homogent på så vis att alla har arbetat som grundskollärare. Målsättningen var att få en jämn könsfördelning samt att få representanter för alla tre stadierna i grundskolan, vilket också uppnåddes.

## 5.3 Informanterna

De fyra informanterna arbetar på två olika skolor i samma samhälle. Skola 1 är en F-6 skola och skola 2 är en 7–9 skola. Informanterna informerades skriftligt om syftet innan intervjuerna startade. Intervjuerna med informant 1, 2 och 3 genomfördes av båda författarna och den med informant 4 genomfördes enskilt p.g.a. sjukdom. Intervjuerna på skola 1 genomfördes i informanternas hemklassrum och på skola 2 intervjuades informanterna i två grupperum. Alla intervjuer spelades in med hjälp av Röstinspelningsfunktionen på mobiltelefon. Båda författarna spelade in intervjuerna, förutom intervjun med informant 4. Informant 1 och 4 intervjuades i ca 45 minuter och informant 2 och 3 i ca 60 minuter. Intervjuerna genomfördes i lugn miljö med några få avbrott och alla informanter upplevdes bekväma i intervjusituationen. Informanterna 1 och 2 undervisar på skola 1 och informant 3 och 4 undervisar på skola 2. De har alla minst 5 års erfarenhet av pedagogiskt arbete men ämnen och ålder på elevgrupper varierar. Alla informanterna är förstelärare. I tabellen finns information om informanternas arbete och utbildning.

Informant	Klass/Mentorskap	Undervisar i ämnen	Utbildning
1	Mentor klass 2 Ämneslärare	Alla ämnen utom musik och idrott & hälsa	Ma/NO för åk 1–7 samt har behörighet i alla ämnen för åk 1–3 förutom engelska
2	Mentor klass 5 Ämneslärare	Matematik, NO och teknik i årskurs 4–6	Idrottslärare 90 hp, SO åk 4–6, teknik åk 4–6 och Ma/NO F-6.
3	Mentor klass 7–9 Ämneslärare Arbetar i särskild undervisningsgrupp	Svenska, engelska	Gymnasielärare i engelska och historia
4	Mentor klass 7–9 Ämneslärare	Svenska, engelska	Grundskollärare svenska, svenska 2, engelska åk 4–9

## 5.4 Genomförande av intervjuerna

För att kunna besvara forskningsfrågorna har fyra kvalitativa intervjuer genomförts med 4 grundskollärare som har undervisat elever med autism. Anledningen till detta var att få lärarnas egen upplevelse och syn på sin undervisning för att få konkreta förslag på bästa möjliga undervisning för dessa elever. Studien omfattade ett förhållandevis litet antal personer som har studerats på djupare plan. Intervjuformen som har använts är semistrukturerad, då den har utgått från ett antal frågor med möjlighet att kunna lägga in följdfrågor för att få ökad förståelse (Stukát, 2011).

## 5.5 Analysmetod

Hermeneutik handlar, enligt Ödman (2007) om att tolka, förstå och förmedla och kan användas för att beskriva upplevelser av olika fenomen. I denna studie används hermeneutisk analysmetod då syftet är att få tillgång till informanternas egna upplevelser av sin

undervisning samt för att informanterna ska ges stort utrymme att förklara med egna ord hur undervisningen av elever med autism har fungerat.

Efter att intervjuerna genomförts började transkriberingen. Denna delades upp mellan författarna så att Bovin transkriberade intervju 1 och 3 och Gustafsson intervju 2 och 4.

Transkriberingen gjordes genom att lyssna på korta delar av materialet, stoppa uppspelningen, och sedan skriva ner det som uppfattades. På så sätt har materialet transkriberats någorlunda ordagrant. När materialet hade transkriberats mailades transkriberingarna till båda så att båda författarna fick tillgång till allt material. Allt transkriberat material lästes igenom flera gånger av båda författarna. Sedan påbörjades analysen. Bovin hade huvudansvar för analysen av intervju 1 och 3, medan Gustafsson hade huvudansvar för intervju 2 och 4. Båda författarna har dock varit delaktiga i alla analyser. Analysen påbörjades med att utvalda citat från materialet kopierades och lades i ett nytt dokument med forskningsfrågorna som rubriker. Här kom den hermeneutiska tolkningen in. Först valdes citat ut från informanternas svar på de olika forskningsfrågorna. Sedan tolkades citaten så att det material som bäst ansågs svara på respektive fråga förtydligades. Dessa förtydliganden presenterades sedan tillsammans med utvalda citat i resultatdelen. Utifrån detta material uppkom vissa gemensamma teman som användes som rubriker i resultatdelen.

Resultatdelens innehåll har sedan analyserats utifrån syfte, teori, tidigare forskning och perspektiv och presenterats i resultatdiskussionen. Sedan har slutligen slutsatser dragits och kopplats till studiens syfte, teori, litteratur och metod.

Förhoppningen är att språket är tydligt så att det kommunicerar textens budskap till läsaren. Ödman (2007) menar att syftet med att beskriva analys och tolkningsarbete i flera steg är att få en preliminär förståelse av helheten innan tolkningen av de olika delarna görs. Denna form av analys kallas strukturanalys och bygger på Ricoeurs tänkande. Genom att texten strukturerades om, så att de delar som verkar ha samma eller liknande meningsinnehåll församman, framstod textens innebörd tydligare. Strukturanalys genomförs enligt Kvale och Brinkman (2014) med utgångspunkt i de teman som identifierats i arbetet. Inom hermeneutiken är enligt Ödman (2007) samstämmigheten mellan delar och helhet viktig. Ju flera delar eller texter som stöder forskarens tolkning, desto rimligare blir den. Tolkningsprocessen ska även göras genomskinlig dvs. forskaren ska klargöra för läsaren hur tolkningen gjorts så att läsaren får en inblick i tolkningsarbetet (Kvale & Brinkman, 2014).

## **5.6 Trovärdighet, giltighet och tillförlitlighet**

Denna studie är en kvalitativ studie och då kan inte validiteten och reliabiliteten uppskattas i siffror på samma sätt som i en kvantitativ studie. Omfattningen belyses inte av ett fenomen med siffror, utan ”data” utgörs istället av ord och beskrivningar, dvs kvaliteter (Ödman, 2007). I en kvalitativ studie används ibland istället begrepp som noggrannhet, trovärdighet, giltighet och tillförlitlighet (Fridlund, 2011). I denna kvalitativa studie är det grundläggande att diskutera ifall metoden som valts stämmer överens med det som ska studeras. Det är även viktigt att det finns en tydlighet i dokumentationen kring forskningsprocessen. Detta påverkar studiens giltighet. Kvale och Brinkmann (2014) poängterar att den kvalitativa forskningsprocessen handlar om att hela tiden återgå till att se över och ifrågasätta sitt syfte, sin metod och sitt resultat. På det sättet testas giltigheten och trovärdigheten av studien.

Studien handlar om lärares uppfattningar och upplevelser i arbetet med elever med autism. I viss mån förutspåddes det att det kunde framkomma liknande svar från lärarna, då deras

arbete utgår från samma styrdokument och läroplan. Dock kan inga generella slutsatser dras av studien då svaret troligtvis inte skulle bli detsamma om studien hade gjorts om igen med andra lärare. Enligt Bryman (2018) går det inte att generalisera utifrån ett målstyrt urval och det är heller inte meningen, då informanterna är utvalda då de ansågs relevanta utifrån forskningsfrågorna. Det handlar alltså inte om ett sannolikhetsurval.

## 5.7 Etik

Vid forskning finns det ett antal etiska principer som bör följas, enligt Vetenskapsrådet (2011). Dessa forskningsetiska principer är indelade i fyra delar: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Det handlar om en etisk säkerhet för deltagarna i studien. Denna studie utgår från dessa etiska principer. Först informerades informanterna skriftligt på förhand om studien och fick ge sitt samtycke till den. De fick också få veta att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan. Svaren i intervjuerna ska inte kunna kopplas samman med respondenterna. Inte heller skolor, eller områden nämns med namn. Det insamlade materialet kommer endast användas i denna studie.

## 6 Resultat

Resultatet redovisas utifrån forskningsfrågorna och har sammanställts, kategoriserats och rubricerats utifrån de teman som uppkommit. Frågorna gäller elever med autism som läser utifrån grundskolans läroplan samt grundskoleintegrerade elever med autism som läser utifrån grundsärskolans läroplan. Under de fyra intervjuerna framkom åsikter och erfarenheter från informanterna. Ibland var det samstämmiga, ibland skiljde sig deras åsikter åt. Informanternas citat markeras med siffrorna 1–4. I citaten i resultatdelen återges informanternas egna ord, för att läsaren lättare ska kunna bilda en egen uppfattning vilket kan öka förståelsen. Dock har vissa biljud och störande småord som *ah*, *öh*, *hm*, etcetera som inte tillför förståelsen något har tagits bort. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är viktigt att forskaren väljer och motiverar hur citat skall redovisas. Alla pronomen i citat har bytts ut mot "hen". Detta gjordes av etiska skäl samt för att garantera anonymitet.

### 6.1 Vilka möjligheter och utmaningar har ett antal grundskollärare upplevt när det gäller inkludering av elever med autism?

#### 6.1.1 Organisation

Gällande inkludering så lyftes perspektivet inkludering kontra exkludering. Placering i grupprum upplevdes både som en möjlighet och som en utmaning. Under intervjuerna diskuterades det huruvida arbete i liten grupp, grupprum o.s.v. påverkade elevens inkludering i klassen. En av informanterna ville enbart arbeta med eleven inne i klassrummet. Informanten menade att eleven vid behov kunde skärma av sig inne i salen.

Men inkludering, det är väl det här, det känner jag ju just lite grann att jag tycker att alla här inne, vi jobbar väldigt ofta med samma saker, fast jag har anpassat det då /.../ Jag är en sån som är lite allergisk mot att man sätter sig i grupprummet för då är det så himla lätt att man blir bortglömd (1)

En annan informant berättade om en elev med autism som själv valde att arbeta i grupprummet och att det fungerade bättre för eleven. Hen upplevde att eleven var mer inkluderad genom att själv få välja att arbeta självständigt i grupprummet och ibland komma in i klassrummet för att delta med klasskamraterna. Genom att ge eleven den valmöjligheten byggdes ett förtroende för eleven upp, vilket gynnade elevens utveckling menade informanten. En av informanterna arbetar i en liten grupp med några få elever. Den informanten menade att det inte hade varit möjligt för de eleverna att vara i en helklass, att de inte skulle kunnat utvecklas på samma sätt då. En informant diskuterade inkludering av särskoleelever och menade att det var positivt att blanda elever från grundskolan och elever från grundsärskolan, för att kunna mötas. Informanten lyfte en elev som hade ett syskon som gick i grundsärskolan. Informanten menade att detta inte innebar någon stigmatisering, utan alla klasskamrater visste om det och visade att de accepterade det. Informanten menade att fysisk inkludering i det här fallet kunde gynna det sociala mönstret i klassen samt även på hela skolan.

Vikten av en bra organisation med en samsyn kring inkludering lyftes också av flera informanter. De menade att det behöver finnas förutsättningar för att kunna göra ett bra arbete som gynnar eleverna. Stort engagemang och en positiv inställning i hela kollegiet uppgavs också som en viktig aspekt.

Framgångar som vi har haft studiemässigt med många av dom här genom åren, dom har ju skett för att vi har tänkt och vi har gjort saker, vi har funderat och vi har blivit frustrerade och ledsna och arga och allt möjligt liksom men det har skett av att man hela tiden har ett engagemang också. Jag vill lösa det här. Det är en del av vår professionalitet. Det måste finnas en vilja också. (4)

De menade också att det är av stor vikt att det finns undansatt tid till arbetet med att inkludera elever. En informant lyfter att det tidigare varit ganska oklart och ostrukturerat gällande inkluderingen. Det upplevdes som att det bara var något som lärarna förväntades lösa. Informanten önskade mer tydlighet från ledningen framförallt när det gäller arbetsbeskrivningen samt vilka förväntningar som finns. För att inkluderingen ska fungera behövs det tid för samtal och planering i arbetslagen och för att handleda assistenter, menade informanten.

Då ska det finnas förutsättningar att genomföra ett bra arbete, med inkluderingen, antingen i mitt arbete eller med dom är supportande runt omkring liksom. Assistenten eller liknande liksom. Att det är genomtänkt. Man kastar inte bara in någon, för det är ändå en människa som vi stoppar in och inkluderar. Det måste man ha respekt för. (4)

Alla informanter tog upp behovet av handledning och fortbildning. Gemensamt är att det inte fått särskilt mycket handledning, speciellt inte gällande autism. Informanterna uppgav att de har varit iväg på några föreläsningar, men inte mer än så.

Inte supermånga tillfällen, men totalt skulle man då tänka att man mer renodlade det till autism, så skulle tillfällena vara ännu färre tror jag. Utan det är ju att försöka lära sig själv och i diskussion med kollegor som man har utvecklat dom bitarna. (3)

Alla informanterna lyfte kollegiet, vikten av att diskutera med sina kollegor, som en stor del i arbetet med elever med autism. Både i att kunna lära sig mer, att kunna hjälpas åt att utvecklas, men också styrkan i att ha ett gemensamt förhållningssätt. Flera av informanterna uppgav att det finns ett stöd från skolans EHT-team som har stöttat när det har funnits ett behov. Lärarna kan komma dit och diskutera, få någon som lyssnar på ens idéer samt att EHT-teamet kan komma ut och göra punktinsatser ibland.



Ja, jag fick jättemycket tips om saker och anpassningar som skulle kunna funka. När jag undrade något kunde jag fråga. De var stöd vid föräldrassamtal. (2)

## 6.1.2 Grundskoleintegrerade elever

Informanterna har mött grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan med autism, men inte i en stor utsträckning. I de fall där de har mött grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan har det funnits en del utmaningar. Flera av dem berättar om elever som först börjat i stor klass, sedan har de varit i en mindre grupp för att kanske senare bli inskrivna i grundsärskolan. De upplevde att det var svårt för eleven att byta miljö och det kunde påverka relationer med vänner

Asså hen har ju vart ett sånt här svårt fall för hen gick ju först vanligt utan särskola så vanlig klass. Sen fick jag hen i en liten grupp tillsammans med fyra elever vilket var jättedåligt för de bara triggade varandra, de hade så olika svårigheter och det ja så och sen hamnade hen tillbaka till klass men då med särskoleinskrivning, inskrivning i särskolan då kunde vi mycket känna att hen kommit ifrån vännerna, det var svårt med vänner och sånt när man går i sexan och ja så det var svårt. (1)

En av informanterna berättade om två grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan på högstadiet. I årskurs sju hängde de med i både kunskapsmässigt samt i kompisrelationerna, i högre årskurser blev det för avancerat.

Dom hängde med i sjuan. Sen tror jag att det blev, svårigheterna blev mer och mer uppenbara, i klassrummet vad gäller kunskapsutveckling. Jag vet jag hade språkvalsengelska då med två elever som var särskoleinskrivna men med i klass ganska mycket. Och där fick jag ju anpassa materialet för dom eleverna och även för min undervisning, det var svårt. Att vara med dom absolut, tightare på att hjälpa dom för att driva dem framåt, men det kändes mer som jag gjorde saker för att dom skulle tycka att ämnet var lite roligt och hjälpte dom på traven för att fylla i uppgifter ungefär. Inte att jag upplevde att det blev nån form av utveckling eller inläring (3)

Svårigheter med kompisrelationer lyftes i flera av intervjuerna. I de yngre åldrarna upplevde informanterna att det har varit lättare för eleverna att umgås på liknande villkor. De menade att ju längre upp i åldrarna de kommer, desto svårare verkar det bli.

Socialt funkade det ok med kompisar och sånt, första året åtminstone. Sen tänker jag att det även där blir olika i psykologisk och biologisk utveckling nästan att det skiljer sig åt och man tappar den vänskapen som var möjlig under mellanstadiet, den blir svårare att hålla under högstadiet (3)

När samtalen fördes om grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan, hade informanterna lite olika uppfattningar. En informant som förespråkade att ha alla elever inne i sitt klassrum menade att det har gått troll i begreppet inkludering. Det pratades mycket om inkludering, att skolan ska inkludera så mycket som möjligt, men att detta inte riktigt efterlevs menade informanten.

Hur vi ska komma ifrån exkluderingen som håller på att hända, för jag upplever lite att så är det här också att så fort det är lite problem kring elever, så plockas dom ut. Och att det dels är resurskrävande och att det inte är bra för barnen att plockas ur sitt sammanhang. (1)

## 6.2 Vilka möjligheter och utmaningar har de upplevt i undervisningen av elever med autism?

### 6.2.1 Socialt samspel

Alla informanterna poängterade nödvändigheten av ett bra bemötande mot eleverna och att inte lägga något större fokus på deras diagnos.

Jag bryr mig inte om att dom har autism. Jag skiter fullständigt i det, sen måste jag hitta metoden som gör att vi kan ha undervisning tillsammans. (3)

Alla informanterna menade att en relation med eleven är en grundförutsättning för att ett lärande ska kunna ske. En utmaning i detta är dock att hitta nyckeln till just den eleven. Det gäller att hitta gemensamma intressen, eller beröringspunkter, samt att arbeta med elevens egen utveckling i ett längre perspektiv menade en av informanterna.

Jag försöker ju utifrån det jag sa i början då med social utveckling, kunskapsutveckling och den biologiska utvecklingen att nånstans handlar det ju om att få eleverna att se sig själva som vuxna och så självständiga individer som möjligt som ska kunna leva ett gott liv. Hur dom nu väljer att definiera det. Men där kan det definitivt vara svårare att möta barn med autism, elever med autism, för dom har oftast svårare att se in i framtiden eller se sig själv i framtiden. Eller så har dom nån extremt stark bild av nånting som dom har intresse av och skall bli så att säga och att förhålla sig till realismen i att genomföra det. Att vara uppmuntrande, samtidigt som man inte hjälper dem att bygga luftslott som är omöjliga att uppnå. Det är klart en något större utmaning (3)

Informanten pratade även om en utmaning när det gäller bemötande av elever som inte kommer att klara kunskapsmålen. Ibland har informanten haft elever som inte alls varit medvetna om att de inte utvecklas kunskapsmässigt. Svårigheten då har varit ifall eleven är hjälpt av att veta det eller ej. Med vissa elever har det fungerat att berätta om det i början av vårterminen i nian.

Hen hade kämpat som bara den, men det hjälpte inte, hen nådde inte i kärnämnen, fast hen borde ha medalj för sin insats, sin arbetsinsats och sin kämparglöd, men där kunde vi ha ett nästan vuxet samtal och tala om att nej det är för jävligt men dom har satt ribban så högt att alla kan faktiskt inte nå upp till den. (3)

### 6.2.2 Struktur och ordning

Alla informanterna diskuterade vikten av att det finns en tydlig struktur i klassrummet. De menade att alla elever mår bra av en tydlighet, att veta vilka mål och förväntningar lärarna har på lektionen. En möjlighet de lyfte är att de alltid har samma lektionsstart och lektionsslut, och att detta också är genomgående för hela skolan.

... jag kan ju inte undervisa på sårskolenivå i en vanlig grundskola, men sättet att tänka kan jag ta med mig till övriga gruppen, dvs att strukturera, att vara tydligt, både i uppstart och under hand och vart jag vill att dom ska komma. Så det tycker jag, det är bara bra grejer liksom... (4)

Jag tycka mycket att man liksom får tänka efter med tydlighet/.../ när man anpassar efter dom är det ändå många som mår bra av dom anpassningarna, det gynnar ju fler än vad det missgynnar. (1)

### 6.2.3 Elevens möjligheter

En av informanterna berättade om överlämningar av elever, i övergången till ett nytt stadiet. Vid dessa har det ibland kommit nya elever som varit exkluderade från klassen och därför inte utvecklats enligt sin kapacitet ansåg informanten.

Det händer alltid någonting per årsöverlämning att någon av eleverna verkar ha varit den där som satt i en garderob, i tre fyra år. För att den har blivit våldsam när den inte har fått spela på Ipad ungefär. Och vi har inte det just nu i alla fall och vi skulle dra oss långt för att hamna i den lösningssituationen. Men det kanske är en resursfråga också, vi både har personal och även mer kunskap kanske, eller jag vet inte. Men vi, det är inte ett alternativ som vi ser det (3)

Vidare menade informanten att dessa elever inte alltid fått möjligheten att visa sin kunskap. Hen påpekade att det handlar om att tro på eleven och att ge eleven möjligheter att få visa den kunskap som finns. Informanten menade att det också är viktigt att hitta de kanaler där eleven på bästa sätt kan visa sina kunskaper.

Dom tycker om att lära sig saker som eleverna jag möter, dom blir stolta när dom fixar saker som dom antingen inte har fixat eller inte känt att dom tidigare fått visat att dom kan. (3)

### 6.2.4 Individuella anpassningar

Att använda specialintressen i undervisningen är något som alla informanterna upplevde som en möjlighet i undervisningen av elever med autism. En informant berättade om en elev som hade ett väldigt stort klädintresse. Då kunde eleven nås och avancera vidare genom att det intresset togs tillvara. Informanten menade vidare att det inte bara går att arbeta utifrån specialintressen, men det kan vara en möjlighet till att nå fram till eleven och att kunna bygga vidare på en relation.

Då kan man ju bygga på det litegrann, sen kan man ju inte låta dom skriva uppsatser om det hela tiden, det är ju bara nördigt men, det finns alltid ingångar, men det hittar du bara för att du är intresserad av människan som är med dig. För att du skapar en relation även med dom här mer avstängda. (4)

En annan utmaning som angavs under intervjuerna är hur mycket anpassningar som ska göras. I vilka lägen finns det helt enkelt ingen möjlighet för eleven att klara vissa moment av undervisningen. Flera informanter uppgav att vissa kunskapskrav kan vara särskilt svåra att nå för elever med autism. Detta kan t.ex. vara moment där argumentation och reflektion ingår. Då gäller det att hitta nya vägar att träna och även bedöma dessa moment i skolvardagen.

Jag har haft elever som haft väldigt svårt att argumentera. Och då är ju argumentera ett kunskapskrav och då kan det ju vara svårt. Att man liksom försöker bygga i det lilla. Där tycker jag det kan vara jätteklurigt. Just med argumentation. Där kan det vara jätteklurigt. Det är svårt. Dom pyste. Men å andra sidan att pysa eller inte pysa. Jag tycker det är jättesvårt/.../ I argumentering, att börja i det lilla, att man lyssnar och argumenterar i vardagen att försöka hitta sådana tillfällen att träna. Men det är svårt. Men det är nog mitt svar, att anpassa så långt det går när det gäller att hitta former. (2)

En av utmaningarna i arbetet med elever med autism menar en av informanterna är att få eleverna att komma igång. Ofta krävs det flera förklaringar för att eleven ska veta vad som förväntas under lektionen. Läraren behöver finnas där och stötta upp. En av informanterna pratar om en av sina elever som inte är så verbal och kommunikativ. Ofta påverkar dagsformen dessutom. Det gör det ibland svårt att veta och förstå hur eleven tänker och vilka kunskaper som finns där.

Hen har vissa förmågor och det ska vara nånting som i dagsform som gör att det har klickat på rätt ställe så att man kan fördjupa kommunikationen, vissa dagar, vissa tillfällen, vissa stunder, men oftast så är det inte en djupare kommunikation man har tillsammans med eleven. Att då hinna på de stunderna att förstå vad eleven kan se utanför sig själv eller i tid framåt, bakåt och så vidare, där är det absolut utmanande. (3)

En annan utmaning som en av informanterna berättar om är att ge eleven specialanpassat material, eller att göra anpassningar. Det är inte alltid så lätt menar informanten att göra det på ett bra sätt.

Sen stöter man ju på det här alltså det är hela tiden vad som blir när man anpassar uppgifter vad som blir en kränkning och vad som blir en anpassning. Att hela tiden få anpassade uppgifter är ju kanske inte alltid så himla roligt heller. Utan att det kan vara tufft och hur man får med de andra barnen på det att vi är olika det får man jobba mycket med att vi är olika och sådär. (1)

Det handlar också om att se igenom svårigheterna för att klara av att hitta vad eleven faktiskt kan prestera menar en informant.

Jag hade någon som, hen skrev fonetiskt, med taskig handstil. Men hen skrev så jävla bra och grejen då med vilken diagnos du än har det är ju att du ser igenom det som är svårigheten och kan bedöma utifrån kvaliteten på det dom har eller det dom är eller det dom visar liksom. Det kräver ju erfarenhet och kunskaper men du måste fan i mig se igenom det. (4)

## 6.2.5 Bedömning

Informanterna lyfter flera utmaningar med bedömning av elever med autism, men de ser också vissa möjligheter. En utmaning de nämner är hur du som lärare gör en rättvis bedömning.

Jag försöker att inte se nackdelar, men om jag ser att det finns en den här kan inte skriftligt redogöra så att det går att följa ett resonemang, jag vet att ja med muntligt, där jag själv kanske, limmar lite samtidigt så är det följbart, men där får jag nog säga att där är det nog svårt att se fördelarna. (3)

En annan informant säger att det finns en skillnad mellan dagens bedömning och tidigare. Det handlar mer om vad vi ska bedöma, vad lärarna ska fokusera på. Där har det skett en positiv förändring menar informanten. Tidigare användes rödpennan mer och fokus låg på de fel som eleven hade. Så ser det inte ut i dagens skola menade informanten som mer arbetar utifrån att lyfta det som eleven lyckas med.

Det finns möjligheter. Ja men det finns ju möjligheter just för att det inte är så himla styrt. Förut var det ju mycket mer det här med handstilen och idag tittar man ju på andra saker. Och det tror jag vi måste mer jobba med, jobba mycket med i skolan alltså vad vi bedömer hos eleverna /.../ Utan man lyfter ju mer. Det är mycket mer det här "två stjärnor och en önskan tänket". (1)

En annan aspekt som förs fram är skillnaden i hur tidigt bedömningar startat. Både föräldrar och barn blir tidigt medvetna om de når upp till målen. Informanten säger att det både kan vara en utmaning och en möjlighet. Det blir tydligt för både barn, föräldrar och lärare vilka mål som ska nås, samt hur långt eleven kommit. Samtidigt menar informanten att det ibland känns hårt att bedöma att en elev i årskurs 1 inte når målen, att bedömningen blir "insats krävs". Tidigare gick det mer att vänta in eleverna, så är det inte längre. En utmaning kan vara att ha ett tydligt bedömningsunderlag som lärare.

Ja där kan jag ju känna att det är ju en utmaning för det ja skillnaden bara de sista åren här i alla fall i grundskolan bedömer elever från det att de kliver in i ettan. Alltså typ skolverket har ju sina

avstämningar varje termin och det ska in på Unikum, så att både föräldrar och barn blir ju mycket mer medvetna, vilket jag kan på sätt och visa tycka är positivt för att vi kan inte på låg bara tänka att ja ja det är en mognadsfråga, utan man måste ju hela tiden fundera på hur det kommer sig eller varför man inte har uppnått och sådär. Så det är en utmaning också att liksom göra bedömningarna på rätt sätt. Vilket vi fightas mycket med nu när vi jobbar mycket med matriser och jag tänker med kollegor att det är ju faktiskt förmågorna vi ska bedöma. Och inte om de kanske skriver på linjen eller att man skriver trean åt rätt håll eller sådär utan vad är det vi egentligen ska bedöma. (1)

En annan uppfattning var istället att lärare behöver vänta in elever med autism. De visar inte sin kunskap på samma sätt som elever med en typisk utveckling, menar en informant. Informanten menar att eleverna ofta kan visa att kunskapen visst finns där, men att det kan dröja innan den syns. Det kan kännas frustrerande om upplevelsen är att ingen utveckling sker.

...de följer inte den normala kommunikationen i hur eleven då redovisar sitt kunnande. För dom lever ju i sin egen lilla filterbubbla liksom på nåt sätt så. Det tycker jag har varit jobbigt. Mm. Men vet man om det erfarenhetsmässigt då, det kommer lösa sig så man får ha mycket is i magen (4).

En möjlighet för att kunna bedöma så rättvist som möjligt är att fokusera på hur eleven bäst kan visa de kunskaper som finns, enligt en informant.

Att hitta kanalen, vilken är deras starka ut-kanal för att redovisa förmågor och kunskaper och sen att stärka den så mycket som det är möjligt. För om dom sitter med en massa kunskaper som dom inte kan visa mig, då suger det ju hårt liksom. (3)

En utmaning är att det krävs tid och engagemang för att kunna göra rättvisa bedömningar. Du behöver känna eleven och kunna förmedla både elevens styrkor men också svagheter.

Kännedom. Det är det jag sagt hela tiden, det är samma med relationen, en social relation, det är samma men den professionella kunskapsrelationen. Jag ska fan veta vad du går för kunskapsmässigt, jag ska veta dina styrkor, jag ska veta dina svagheter. Jag måste kunna kommunicera dom till dig, så att du förstår dom och så att din mamma och pappa förstår dom. (4)

Även utmaningen i att bedöma grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsräskolans läroplan lyfts av flera informanter. De menade att inläringen för denna elevgrupp sker på ett annorlunda sätt. Det kan även vara svårigheter med att hitta lokaler, att komma i tid samt att ha med sig rätt material till lektionerna. Att eleverna läser utifrån olika läroplaner påverkar också.

Jag har aldrig bedömt enligt grundsräskolans kriterier. Jag har också sagt det att jag kan inte göra det för då måste jag läsa in en ny kursplan. Det är två olika kursplaner. Och det är ju vettigt för det är olika saker, så tack och lov (4).

Betyg och bedömning kan vara en möjlighet för att tydliggöra undervisningen menade en informant. Bedömning av elever med autism har av flera av informanterna lyfts som något problematiskt, då de upplevde att det kan vara en utmaning att bedöma på ett rättvist sätt.

Jag har en annan i klassen som är högfungerande med Asperger. Nu börjar det närma sig betygen. För hen blev det nog kanske lite tydligt, sen kan man fundera om betygen är tydliga. Men det är en annan sak. Så hen svarar bra på att veta att för att få ett A så krävs det detta. Då får man visa hen tydligt att hen behöver göra det här. Hen kommer att göra det i dom ämnen hen har möjligt att visa upp det. Men det är inte säkert att hen gjort det annars. I hens fall tror jag att bedömning har haft en positiv inverkan. (2)

## 6.3 Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att elever med autism ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt?

### 6.3.1 Socialt samspel

Alla fyra informanterna menade att det är väldigt viktigt att bygga relationer för att eleverna ska utvecklas. Detta gäller både individuellt, mellan elever och med hela grupper. Det kan vara genom att hitta gemensamma intressen eller att läraren med humor och värme skapar en positiv inställning hos eleven.

Oavsett elev tänker jag så bygger det på att jag vet nånting om den eleven att man har en relation. Jag tror inte att jag kan påverka en enda person om jag inte har en relation, jag förutsätter inte att jag är tillräckligt intressant att bli lyssnad på om jag inte baserar det i en två-relation. (3)

Jag försöker nog liksom att lära känna dem och hitta det som behövs för dem. (1)

Att ha en god relation med hela klassen uppgavs av två informanter som en förutsättning för att alla elever ska utvecklas både kunskapsmässigt och socialt. Med detta arbetar de dock på olika sätt. En informant uppgav att hen arbetar mycket med gruppdynamik i form av att exempelvis ta upp konflikter i helklass eller att använda humor och värme för att skapa trygghet och gemenskap.

Så när vi har en relation som bygger på värme och glädje och att man ska uttrycka sig positivt om både sina medmänniskor och sina studier då kommer man så mycket längre. För har jag dom i min hand där dom litar på mig, då kan jag göra vad jag vill med en klass. (4)

En annan informant uppgav att hen arbetar aktivt med samarbetsövningar för att medvetandegöra för eleverna hur det kan upplevas att ha vänskaplig och trevlig stämning i arbetet i klassrummet.

Vi pratar just nu om hur gör man för att reagera vänligt på varandra. Hur syns det, hur hörs det, låter det och hur känns det i kroppen? Så ja, vi försöker. Så som sagt, det är inte bara dem som behöver det utan.../man kan säga att vi har sociala mål. (2)

Två av informanterna tar upp bemötande som en viktig strategi. De har dock lite olika syn på detta. En betonar vikten av att behandla alla likvärdigt oavsett funktionsvariation.

Och samtidigt dra samma gränser som man gör för vanliga elever. Du ska komma i tid, du ska göra det här, du förväntas sitta på din plats och jobba med det du ska, det jag har sagt osv. inom dom ramarna som dom kan hantera givetvis. (4)

En annan informant tog upp lågaffektivt bemötande som en effektiv strategi. Att det ofta handlar om att möta personen på ett individuellt anpassat sätt och att kontinuerligt öva på att känna av vilket bemötande som är mest effektivt för varje individ.

... när man går mot stället där man ska vara, att gå ner i kropps rörelser så att du inte forcerar in, även om du är stressad så får du slå till tio meter därifrån så att du får ner puls och går in. Ljudvolym när du pratar. Ögonkontakt eller inte ögonkontakt, vad dom svarar mot får man väl säga. Det finns väl mängder av elever här som det är mycket bättre att sitta axel mot axel med dem, och titta på en skärm eller ha ett ritsamtal eller vad som helst i stället för att sitta så som vi sitter nu. (3)

Alla informanterna uppgav att de använde strategier för att träna sociala förmågor för elever med autism, men också för hela klassen. De metoder de använde var t.ex. samarbetsövningar, sällskapsspel, seriesamtal, ritprat och kooperativt lärande.

Sen gillar jag ju att jobba mycket i par och i grupp. Jag tycker om att jobba mycket tillsammans med whiteboard. Alla har sin whiteboard och penna och sitt papper. Sen beror det på. Är det en genomgång så kan jag kan skriva ett tal på tavlan och så kan de skriva. För att jag ska få en överblick. Eller så jobbar man två o två. Den ena skriver och den andra säger vad den ska skriva. /.../ Jag har jobbat med seriesamtal och det paketet. Man ritpratar och såna saker också för att kunna ge dem strategier att klara av rasterna mer på egen hand. (2)

Kooperativt lärande beskrevs av en informant som en lärandestrategi som utgår från samarbetsövningar där elever i grupper tillsammans ska svara på uppgifter som vem som helst i gruppen sedan ska kunna redovisa. Det är en välstrukturerad metod där alla i gruppen har var sin uppgift som behöver genomföras för att gruppen ska lyckas, vilket enligt informanten skapar ett positivt ömsesidigt beroende.

### 6.3.2 Struktur och ordning

Två informanter tog upp vikten av att sätta upp målsättningar och att tillsammans med eleven samtala kring dessa för att på så sätt få en bättre kontakt vilket kan leda till att eleven presterar bättre. Båda menade även att alla små framsteg är viktiga att tydliggöra för att längre fram kunna öka kraven om detta krävs för att eleven ska nå ett godkänt betyg.

...det är väl nån sorts strategitänk som jag har, att får jag in dom här i sjuan då är det nästan så att det inte finns i tankevärlden att de ska ha nåt annat än ett betyg när dom går ut, jag vägrar erkänna det förrän det, förrän mitten på maj i nian om det är så. (3)

Alla framsteg måste synas och eleven måste se sina egna framsteg, tänker jag ofta. Man måste se den resan, här började du liksom. Nu är du här, du är långt mycket högre (4).

De ansåg att de även behöver ha en känsla för var eleven ligger kunskapsmässigt för att lättare kunna ge eleven lämpliga utmaningar i undervisningen. När du känner en elev kan det bli lättare att anpassa nivån, menar informanterna. Tålmod uppges här också vara väldigt viktigt.

Så rent pedagogiskt att man faktiskt kollar vad är det dom kan eller vad behöver dom utveckla, att man har en intim känsla för deras kunskaper också, deras kunnande, gör ju att du som lärare kan ändra och backa många gånger... (4)

... jag har tre år på mig här, då behövs inte den här lektionen, den är så liten del så att vad vi gör på den här, det är det viktiga att eleven tar ett pyttelitet myrsteg framåt. Gör den det och att jag på nåt sätt kan ge den känslan av att den lyckades med det då vet jag att vi har en större sannolikhet att eleven kommer imorrn på nästa lektion och tar nästa lilla pyttesteg. (3)

Alla informanterna uppgav att god struktur är en viktig förutsättning för kunskapsutveckling i undervisningen av elever med autism. De menade att det är viktigt att eleverna fick reda på vad som förväntas av dem, samt att få tydlig information om hur länge de ska arbeta med uppgiften, med vem de ska arbeta samt vad som kommer att hända efter den pågående aktiviteten. Flera informanter arbetade även med olika former av tydliggörande pedagogik. De som arbetade i helklass uppgav att de skrev upp lektionens och ofta dagens schema på tavlan, samt att uppstart och avslut av lektion alltid gjordes på samma sätt. Att återkoppla vad som gjordes lektionen innan samt att förbereda inför nästa lektion är också återkommande strategier bland informanterna. De uppgav också att de går igenom samt motiverar lektionens

olika moment så detaljerat som möjligt. Två av lärarna uppgav att de även använde bildstöd på tavlan för de olika momenten som ingick i lektionen. Individuella scheman med bildstöd används av två av informanterna och konkret material i matematik av en.

Det blir ju schema på tavlan, personliga scheman på bänken med bildstöd. Alltid uppstart. Går igenom detaljerat vad lektionen ska innehålla. Har skyltar där det står vad vi ska göra. Avslutar alltid på samma plats. (2)

Det blir ju nästan som att man har individuella scheman. Och det är det ju många som gillar också, eller många, just det att man verkligen får styrka över att det blir så tydligt, nu har jag gjort första punkten och nu så är det andra och då vet de om två punkter så är det rast, att det blir tydligt så. (1)

Så struktur. Förutsägbarhet, det är ett viktigt ord också. Dom ska veta vad som kommer och hända. Ja, det ska påannonseras vad vi gör nästa gång, tycker jag. Det ska berättas vad vi ska göra nu och gärna varför. (4)

### 6.3.3 Individuella anpassningar

När det gäller avgränsat material så uppgav alla informanterna att de gjorde på ungefär samma sätt. De uppgav att de avgränsade genom att låta eleverna få en uppgift i taget, genom att t.ex. klippa isär både texter, prov och andra uppgifter. Det kunde också vara att anpassa så att eleverna med autism fick möjlighet att göra vissa uppgifter skriftligt och vissa muntligt. Ibland användes också material med olika svårighetsgrad, men i de flesta fall uppgav de att de inte gav elever med autism ett annorlunda material än resten av klassen. Att anpassa materialet uppgavs av alla vara mer en strukturfråga än en kunskapsfråga.

Det kan ha varit att avgränsa det normala materialet mer eller att ruta in den eller att, inte ens ge hela papperet med frågor utan att, så såna anpassningar, men inte materialmässigt så för jag har inte märkt svårigheterna med, det är inte vad jag har förstått det som behövs för det är inte en intelligensfråga utan det är ju mer många gånger en strukturfråga har jag upplevt det som i alla fall (4).

Tillverkar såna här kort när man har ett papper med ett hål i mitten så att bara ett tal syns åt gången så att man kan fokusera på ett tal i taget. Rivit sönder prov så att man bara får en uppgift i taget. (2)

Alla informanter uppgav att de ofta gör individuella anpassningar för elever med autism. Det kan handla om att undersöka var eleven själv helst vill arbeta, hur de bäst tar till sig kunskap, eller vilka styrkor de har, men också om att vissa elever kan behöva någon praktisk aktivitet att fokusera på under genomgångar för att kunna hålla koncentrationen uppe.

Att använda sig av elevens styrkor och specialintressen i undervisningen är något som alla informanter säger sig arbeta med. Det kan vara individuellt vid uppsatsskrivning, men också som ingång till ett ämne så att det går att koppla till den aktuella kursplanen.

Får man bara en ingång som dom har varit med och skapat då har dom ju tankar runt det och är relationen bara någorlunda så att dom kan prata om det då kan du ju få utvärderingsbara faktakunskaper liksom /.../ Behöver jag veta deras kunskaper så får jag ta det i den kanalen där de levererar. (3)

Ibland får den elevens intresse styra hela klassens. Medans andra gånger går det inte alls att möta upp där och då får det bli så. (2)

Att man har ett papper och penna framför sig att man kan sitta och måla. /.../Men jag har en grej som jag fick en rekommendation av som och testat det är den här som man sätter sina fingrar på. När man känner att det kryper i kroppen. (1)



### 6.3.4 Entusiasm

En informant tog upp att en pedagogisk strategi har varit att som lärare visa ett stort intresse och engagemang för det aktuella ämnet. Informanten menar att om läraren själv är entusiastisk så smittar det alla elever och kan leda till att de själva bygger upp en drivkraft att lära sig mer.

...Alltså är jag entusiastisk så i nio fall av tio smittar ju det, det spelar ingen roll om man har någon som är lite mer avskärmad än nån annan... (4)

## 6.4 Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att gynna inkludering?

### 6.4.1 Socialt samspel

En informant uppgav att en viktig strategi för att gynna inkludering är att försöka skapa en god stämning i klassen genom värdegrundsarbete. Detta innebär t.ex. enligt informanten att bygga upp relationer med alla elever, att använda mycket humor, att behandla alla likvärdigt samt att ta upp oönskat beteende öppet i klassen. Informanten berättade särskilt om en händelse som uppkom i en klass, där de arbetat mycket med att skapa en god stämning för att få eleverna att respektera varandra. I denna klass finns det en problematik med alkohol- och drogmisbruk. I klassen går en elev som går i särskild undervisningsgrupp och en annan elev som enligt informanten sitter i förvar. De övriga eleverna i klassen ser dock inte dessa två elever som exkluderade från klassgemenskapen. Detta har enligt informanten istället lett till att klassen har utvecklat en mer accepterande syn på olikheter.

... dom skriver med deras namn på klasströjan trots att dom inte är närvarande ens. Båda dom här två, den ene sitter ju i förvar, hen kommer ju aldrig kunna betala den här och X hade inte pengar fick vi reda på. Då säger eleverna, och det här med stoltheten och att man jobbar med människorna, på riktigt, det är klart vi tar det från klasskassan, vad fan ska vi annars använda det till? (4)

Två informanter uppgav att de arbetar mycket med samarbetsövningar för att gynna inkludering. De arbetar med metoden kooperativt lärande, som tidigare beskrivits. En av informanterna uppgav att en elev i behov av särskilt stöd under ett utvecklingssamtal uttryckt att denna metoden uppskattades. Eleven såg sin styrka, att hen lär sig bäst när hen själv får lära andra utan att själv behöva stå inför klassen eller räcka upp handen. Informanten uppgav att hen ofta arbetar med eleverna i lärpar, där den ena i paret är lite starkare, så att den ska kunna utmana den andre att utvecklas mer.

För kooperativt är mycket det där att dom lär varandra, asså man lär av varandra och man lär varandra. Det såg hen som sin styrka att hen lär sig som bäst när hen får lära andra /.../ när de sitter två och två eller kanske fyra och fyra då är det större möjlighet att man eller då måste man prata /.../ då behöver inte jag stå framme och det är en som kommer fram och gör utan här får alla hela tiden, alla är aktiva, så det handlar väl mycket om det kooperativa. Att alla är aktiva i undervisningen. (1)

En informant uppgav att en strategi för att gynna social inkludering på skolnivå är att elever som går på grundsärskolan alltid bör bli inbjudna till gemensamma utflykter och aktiviteter och att de då också ska ha med sig personal som kan stötta dem. Detta för att undvika att oönskade situationer uppstår, som därmed riskerar att exkludera dem mer än om de inte deltagit i de gemensamma aktiviteterna.

... sen behöver man ha personal som hjälper dom att lösa det då på ett bra sätt istället för att bli hackkycklingar för att de råkar ha pajat en föreläsning. För det händer ju när man försöker och då är det vi som har misslyckats i att hjälpa den eleven i så fall. (3)

## 7 Sammanfattande analys

Den sammanfattande analysen är sammanställd utifrån forskningsfrågorna. Här sammanfattas de gemensamma drag som resultatet visar.

### 7.1 Vilka möjligheter och utmaningar har ett antal grundskollärare upplevt när det gäller inkludering av elever med autism?

Alla informanter diskuterade inkludering och exkludering men åsikterna gick till viss del isär gällande vad som kan anses vara exkluderande, t.ex. gällande arbete i liten grupp eller enskilt. Alla var dock överens om att det krävs en bra organisation, med en tydlighet från ledningen om arbetssättet med inkludering för att det ska kunna gynna elever. En utmaning som flera informanter lyfte var att elever med autism ofta hade svårigheter med kompisrelationer, vilket är något att arbeta vidare med. Informanterna lyfte också vikten av handledning och fortbildning inom autism, behovet av tid för planering i arbetslagen samt att skolan arbetar aktivt för ett gemensamt förhållningssätt.

### 7.2 Vilka möjligheter och utmaningar har de upplevt i undervisningen av elever med autism?

Alla informanter hävdade att en bra relation med eleven är en grundförutsättning för att lärande ska kunna ske. Informanterna menade även att en tydlig struktur i klassrummet är viktigt. Eleverna ska veta vilka mål och förväntningar som finns på dem. Gemensamt lyftes att det finns både möjligheter och svårigheter i bedömningen av elever med autism. Det är svårt att bedöma rättvist, det krävs mycket tid och engagemang. Eleven måste få en chans att visa sina kunskaper. De diskuterade hur mycket anpassningar som ska göras, men också att vissa kunskapskrav kan vara särskilt svåra att nå för elever med autism. Även utmaningen med grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplans bedömning togs upp, då de eleverna läser utifrån en annan läroplan.

### 7.3 Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att elever med autism ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt?

Det finns många likheter i informanternas svar angående pedagogiska strategier. Alla fyra betonade vikten i att bygga relationer och hade strategier för att lyckas med detta. Detta gällde både individuellt, mellan elever och med hela grupper och kunde handla om att arbeta med gruppstärkande pedagogik, att hitta gemensamma intressen eller att arbeta med samarbetsövningar. Samtliga informanter uppgav även att god struktur var viktigt i arbetet med elever med autism. Strukturen kunde gälla vad, hur, varför, med vem och hur länge de skulle arbeta med en uppgift samt vad som skulle hända efteråt. Flera använde tydliggörande

pedagogik som bildstöd, visuella individuella scheman, samt att börja och avsluta alla lektioner på samma sätt. Det som också var gemensamt för alla informanterna var att de använde avgränsat material samt att de i planeringen utgick mycket från elevernas styrkor och specialintressen.

## 7.4 Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att gynna inkludering?

Här skilde sig svaren åt mer. En informant upplevde att placering i grupprum gynnade inkludering då skolvardagen för eleven blev mer hanterlig. En annan upplevde att det var av stor vikt att alla elever oavsett svårigheter arbetade i klassrummet och därmed blev bemötta på ett likvärdigt sätt. Denne informant arbetade även aktivt med gruppstärkande pedagogik. En tredje informant använde sig av samarbetsövningar för att lära eleverna att respektera varandra. En ytterligare strategi för att gynna inkludering var att bjuda in elever från grundsärskolan till gemensamma aktiviteter, med stöd från personal.

# 8 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras det ur resultatet som efter analys bäst besvarar forskningsfrågorna. Först följer en metoddiskussion där val av metod diskuteras och sedan följer resultatdiskussionen.

## 8.1 Metoddiskussion

I denna studie har kvalitativ intervju använts som metod. Intervjuformen som har använts i denna studie är semistrukturerad, då utgångspunkten var ett antal frågor med möjlighet att lägga in följdfrågor för att få ökad förståelse (Stukat, 2011). Om intervjuformen varit mer styrd är det inte säkert att resultatet hade gett lika djup kunskap om de olika pedagogiska strategierna. En fördel med intervju kontra enkät kan vara att den personliga kontakten kan ge fler detaljer. En nära relation i intervjun kan göra att forskaren uppfattar världen på samma sätt som informanten och därför kan få mer detaljerat material.

Det kan också vara en risk att komma för nära då objektiviteten kan hotas om man blir alltför involverad i personen (Bryman, 2018). En kvantitativ ansats hade gett ett större urval och därmed större möjlighet att generalisera. Det är också viktigt att påpeka att det endast är författarnas subjektiva tolkning av informanternas svar som presenteras. Det är då alltid en risk att författarnas förutfattade meningar styr värderingen av materialet. Dock menar Bryman (2018) att ingen forskning kan vara helt värderingsfri. Det var emellertid de konkreta praktiska exemplen som var av störst intresse i studien då ambitionen var att minska gapet mellan teori och praktik, vilket Nilsson (2010) hävdar är av stor vikt.

Valet av intervju som metod diskuterades och för- och nackdelar vägdes. Upplevelsen är att syftet och forskningsfrågorna besvarades via intervjufrågorna. Om en annan metod valts hade troligtvis resultatet blivit annorlunda. Om en interventionsstudie använts hade de olika pedagogiska strategierna kunnat testats empiriskt på en grupp elever för att sedan kunna utvärdera effektiviteten. En sådan studie skulle kanske även kunna undersöka vad som

verkligen görs i ett klassrum, i en intervju kanske informanten berättar det hen tror att intervjuaren vill höra att den gör i sitt klassrum (Stukat, 2011). Om en enkätstudie hade använts hade en enkät kunnat skickas till ett stort antal grundskollärare vilket hade kunnat ge ett större underlag. Det hade varit intressant att intervjua elever med autism i ämnet, men detta hade varit etiskt problematiskt att genomföra. Bryman (2018) menar att forskaren bör undvika metoder där deltagarna kan riskera att lida skada eller uppleva obehag genom sin medverkan.

Intervjuerna spelades in med hjälp av röstinspelningsfunktionen på mobiltelefon. Bryman (2018) menar att det kan ge ökad transparens och därmed trovärdighet att spela in intervjuer. En nackdel med att spela in kan vara att det finns risk att informanterna skulle känna sig obekväma eller störda vilket skulle kunna hindra dem från att uttrycka sig fritt. Författarna upplevde dock att ingen av informanterna var särskilt besvärade under inspelningsmomentet. Genom att spela in behövdes ingen fokus läggas på att föra anteckningar, vilket upplevdes som positivt. En lärdom var att inte stänga av röstinspelningen för tidigt då intervjupersoner ofta enligt Bryman (2018) öppnar sig mer under slutet av intervjun, kanske just då inspelningen har stängts av och intervjun ska avslutas.

Tre av informanterna intervjuades av båda författarna och en enskilt beroende på sjukdom. Stukat (2011) och Bryman (2018) menar att två personer kan upptäcka mer än vad en person gör under en intervju vilket kan vara en fördel för förståelsen. Risken är dock att en informant som utfrågas av två personer upplever något slag underläge som kanske i viss mån förändrar svaret (Stukat, 2011).

I datamaterial användes delvis citat, vilket kan ge läsaren en möjlighet att bilda sig en egen uppfattning. Materialet analyserades individuellt först och sedan har båda författarna läst och diskuterat varandras arbete och tillsammans bidragit till analysen. Detta tillvägagångssätt menar Bryman (2018) ökar tillförlitligheten.

I denna studie användes ett målstyrt urval genom ett s.k. snöbollsurval (Denscombe, 2016). Genom snöbollseffekten fick författarna tag på informanter som använt pedagogiska strategier som gynnat kunskapsutvecklingen för elever med autism, vilket författarna upplevde som en fördel för att kunna besvara syfte och forskningsfrågor. En styrka är också att informanterna blev rekommenderade av specialpedagoger på de båda skolorna. En nackdel med detta kan vara att snöbollseffekten kunde gjort att lärarna rekommenderade personer de kände. Risken kan då vara att det kan ha funnits lärare med effektiva strategier som inte kom på tal då. Urvalet i studien utgick från att författarna ville ha en spridning som representerade hela grundskolan. Detta uppnåddes då informanterna arbetar på låg-, mellan- och högstadiet i både helklass och särskild undervisningsgrupp. Författarna strävade efter en jämn könsfördelning hos informanterna. I resultatet har det heller inte framkommit vilket kön informanter och elever för att undvika förutfattade meningar hos läsaren, vilket enligt Bryman (2018) är att föredra.

## 8.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att få kunskap om effektiva pedagogiska strategier för elever med autism i grundskolan ur ett inkluderande perspektiv. Resultatdiskussionen är strukturerad utifrån forskningsfrågorna och har kopplats till styrdokument, forskning samt teoretiska utgångspunkter. Överlag framträder ett relationellt perspektiv hos informanterna då de har fokus på relationen mellan individ och miljö (Nilholm, 2007). Alla betonar även det sociala

samspelet som avgörande för elevers kunskapsutveckling, vilket är utgångspunkten i sociokulturell tradition (Ahlberg, 2013).

### **8.2.1 Vilka möjligheter och utmaningar har ett antal grundskollärare upplevt när det gäller inkludering av elever med autism?**

I denna studie diskuterades begreppen inkludering och exkludering. Informanterna hade olika uppfattning om i vilka sammanhang elever ansågs vara inkluderade respektive exkluderade, t.ex. gällande arbete i en liten grupp, enskilt arbete eller avskärmning i ordinarie klassrum. Enligt skollagen (SFS 2010:800) kan skolan exkludera elever från sina ordinarie klasser för att ge eleven stöd i en annan elevgrupp, enskilt eller genom anpassad studiegång. I vissa fall upplevde informanterna det som att elever som själva valde att arbeta mer exkluderat ändå kände sig inkluderade i klassen om de själva kunde välja tillfällen att delta i helklass. Genom att eleverna fick detta individuella bemötande upplevdes det att eleverna utvecklades positivt. Detta har stöd av Jensen (2017) som menar att ett individuellt bemötande och metoder i den konkreta undervisningen är av stor vikt för elevens utveckling. Detta bottnar i ett relationellt perspektiv med eleven i centrum (Nilholm, 2007). En informant, som arbetade i särskild undervisningsgrupp ansåg att eleverna i gruppen inte skulle utvecklas lika långt i helklass, och då hade skolan inte tillgodosett deras behov. Även Jakobsson och Nilsson (2011) menar att alla undervisningssituationer bör utgå utifrån den enskilda individens behov.

En informant menade att det var positivt att elever från grundsärskolan och grundskolan möttes naturligt under skoldagen. Hen ansåg att detta gynnade den sociala utvecklingen både i klassen och på hela skolan. Detta stöds av Jakobsson och Nilsson (2011) som menar att det är viktigt att eleverna får möjlighet att vara socialt delaktiga för att underlätta social inkludering.

Flera av informanterna lyfte att det är viktigt med gemensamt förhållningssätt i kollegiet och på organisationsnivå när det gäller inkludering. De menade att det behöver finnas ett gemensamt engagemang samt goda förutsättningar för att kunna göra ett bra arbete som gynnar eleverna. Alla informanter eftersträvade mer fortbildning och handledning när det gäller elever med autism, då denna upplevts varit begränsad. Skolinspektionen (2012) påpekar att skolpersonal behöver mer kunskap om elever med autism för att ge dem bättre stöd. Dock uppgav flera informanter att de haft stöd av skolans EHT-team då det har uppstått ett behov av stöd eller genom punktinsatser. Informanterna menade dock att det krävs mer planeringstid, större tydlighet från ledningen samt strukturerad specialpedagogisk handledning för att lyckas med inkluderingen. Detta har förankring i Skolverket (2009) samt Jakobsson och Nilsson (2011) som menar att inkludering är en process där hela skolans organisation behöver samarbeta, samt få kompetensutveckling i arbetet med elever med funktionsnedsättningar i ett inkluderande perspektiv. Inkludering innebär även enligt Szönyi och Tideman (2011) att anpassa skolan och organisera den efter att alla elever har olika behov.

Informanterna uppgav att de inte hade mött grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan i särskilt stor utsträckning. Då de undervisat grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan upplevde de att det fanns utmaningar både gällande kunskapsmässig- och social delaktighet. Några informanter uppgav att det fanns en gemensam vision om inkludering på organisationsnivå, men i praktiken efterlevdes denna sällan. De menade att det krävs mer samarbete på organisationsnivå för att alla elever ska kunna vara inkluderade i skolan. Detta stöds av Tufvesson (2014) som menar att det behövs ett helhetsperspektiv för att samordna insatser kring delaktighet och inkludering i skolan.

Enligt Salamancadeklarationen ska alla elever kunna vara inkluderade i skolan socialt, fysiskt och kunskapsmässigt (Svenska Unescorådet, 2006).

De grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan som informanterna mött har ofta varit svårplacerade och fått byta undervisningsgrupp flera gånger under skoltiden. Informanterna upplevde att dessa elever hade svårare att vara socialt delaktiga i de högre årskurserna, detta är också något som Skolverket (2015) konstaterar.

### **8.2.2 Vilka möjligheter och utmaningar har de upplevt i undervisningen av elever med autism?**

Alla informanter framhöll att ett bra bemötande och en bra relation med eleverna är en förutsättning för att lärande ska kunna ske. Det är också viktigt att arbeta med elevens utveckling i ett långt perspektiv. Lilja (2013) beskriver att förtroendefulla relationer mellan lärare och elever, håller för de utmaningar de ställs inför. Detta är en förutsättning för att elever ska lyckas i skolan.

Alla informanterna menade att det är viktigt med en tydlig struktur och pedagogik för eleverna. De behöver veta om vilka mål de strävar mot under lektionerna. Även rutiner i hur lektioner startar och slutar lyftes som en framgångsfaktor. Elever som har brister i sina exekutiva förmågor blir hjälpta av en tydlig struktur och förutsägbarhet och då kan elever med autism lättare klara av sin skolvardag (Dahlgren, 2011; Jakobsson & Nilsson, 2011; Jensen, 2017; Sjölund et al. 2017). Sjölund et al. (2017) menar vidare att det är avgörande för elever med en funktionsnedsättning om de får tillgång till tydliggörande pedagogik, framförallt anser de att eleverna behöver visuellt stöd. Det är dock viktigt att stödet är anpassat efter elevens färdigheter, då det är individuellt vilket stöd som behövs (Mesibov et al., 2007). Det är alltså viktigt med ett relationellt perspektiv, så att hänsyn tas både till individ och miljö (Nilholm, 2007).

Att elever inte alltid får chansen att visa sina kunskaper kom upp i en av intervjuerna och informanten poängterade att det är viktigt att ta reda på vilket sätt eleven bäst kan visa vad den kan. Ett alternativ kan vara att utgå från elevens specialintressen i undervisningen, vilket Mesibov et al. (2007) också skriver. Jakobsson och Nilsson (2011) menar också att lärare behöver fundera över sin egen undervisning, kanske kan de göra på något annat vis, för att eleverna ska kunna prestera så bra som möjligt.

Enligt Undantagsparagrafen i Skollagen (SFS 2010:800) kan vissa delar av kunskapskraven bortses från om eleven har en funktionsnedsättning. Informanterna menade att vissa kunskapskrav är extra svåra att nå för elever som har autism, det kan t.ex. handla om moment där argumentation och reflektion ingår. Detta stöds av Carlsson Kendall (2015) och Soriano et al. (2017) som menar att elever med autism som har en svag central koherens kan ha svårigheter med detta moment. Informanterna utgår även här ifrån ett relationellt perspektiv då de menar att de då får försöka hitta andra vägar för att träna eleverna och att kunna bedöma dem (Nilholm, 2007). Alla informanter diskuterade svårigheten och utmaningen med att göra en rättvis bedömning av elever med autism. Det handlar om att kunna se både styrkor och svagheter, men det krävs mycket tid för att kunna bedöma rättvist menar informanterna. En positiv aspekt som lyftes var dock att betygskriterierna kan ge en tydlighet för elever som behöver det. Mesibov et al (2007) och Jensen (2017) menar att en tydlig målformulering kan vara gynnsam i undervisningen av elever med autism, då strukturen blir tydligare. Lindblad et

al (2018) menar att det finns elever som inte kan nå kunskapskraven. De som har svårast menar de är de elever som har kognitiva svårigheter t.ex. när de ska dra slutsatser och förstå hur saker hänger ihop.

### 8.2.3 Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att elever med autism ska utvecklas kunskapsmässigt och socialt?

Alla informanter uppgav att de arbetade med att bygga positiva sociala relationer med alla elever samt att de även fokuserade på det sociala samspelet mellan elever samt med hela klasser. Lilja (2013) menar som tidigare nämnts att förtroendefulla relationer mellan lärare och elever är en förutsättning för att elever ska lyckas i skolan. Ett positivt socialt samspel i klasserna uppgav informanterna som en förutsättning för att alla elever ska kunna utvecklas. För att skapa detta trygga klassrumsklimat uppgav de att de t.ex. använde humor, visade stor entusiasm och engagemang för ämnet, var tydliga och rättvisa inför klassen samt försökte hitta gemensamma intressen med enskilda elever för att få bättre kontakt. Detta fokus på det sociala samspelet mellan person och grupp är en central del i den sociokulturella teorin (Ahlberg, 2013). Där ses kommunikation och relationen till andra människor som grundläggande för mänsklig samvaro och lärande. Informanterna använde metoder för att träna sociala förmågor för elever med autism, men också för hela klasser. Dessa metoder var t.ex. samarbetsövningar, sällskapsspel, seriesamtal, ritprat, och väva in värdegrundsfrågor naturligt i det vardagliga skolarbetet för att stärka gruppen. Elever med autism kan ha svårigheter med social kommunikation och interaktion då de kan ha nedsatt mentaliseringsförmåga samt svag central koherens (American Psychiatric Association, 2013). De kan därför ha svår att tolka kroppsspråk och andra icke-verbala signaler och lär sig heller inte sociala färdigheter spontant i skolan (Carlsson Kendall (2015). Skolmiljön kan istället bli ett hinder för kunskapsutvecklingen (Jensen, 2017). Skolverket (2009) menar därför att det är viktigt att elever med autism får möjlighet att träna upp sociala förmågor under mer kontrollerade former. En metod för att träna sociala förmågor som togs upp var ”Kooperativt lärande”, som beskrevs av en informant som strukturerade samarbetsövningar där elever i gruppvis ska lösa uppgifter. Alla deltagare i gruppen behöver genomföra sin uppgift för att gruppen ska få godkänt resultat. Eleverna tränas i att aktivt uppmuntra varandras delaktighet och utvecklar genom detta ett ansvar för varande vilket enligt informanten kan leda till ett positivt beroende av gruppen. Kagan och Stenlev (2017) menar att metoden stärker kommunikationen mellan elever samt att elevernas individuella olikheter gynnar lärande för hela gruppen. Detta menar de skapar möjligheter att utveckla ett inkluderande arbetssätt. Metoden utgår från Vygotskijs teori om att allt lärande sker genom socialt samspel.

Lågaffektivt bemötande var en annan strategi som användes. En informant menade att hen behövde bemöta alla elever på ett individuellt anpassat sätt och även kontinuerligt utveckla detta bemötande för bästa effekt. Hen menade att elever med autism kan bli stressade av att andra människor visar känslor och det därför är viktigt att begränsa affekterna. För att undvika denna affektsmitta försökte informanten undvika längre ögonkontakt samt hålla ett visst avstånd. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att läraren själv behöver analysera sitt sätt att instruera och samspele med elever med autism för att undvika missförstånd och beteendeproblem. Ett lågaffektivt bemötande, då läraren minskar sina affektiva uttryck, gör enligt Hejlskov Elvén et al. (2012) det lättare att samspele med eleverna.

Samtliga informanter uppgav att de ofta använt individuella anpassningar för elever med autism. Både Dahlgren (2011) och Jensen (2017) menar att individuella anpassningar är av

högsta prioritet när det gäller att denna elevgrupps utveckling. Informanterna uppgav att de först undersökte hur eleverna själv lärde sig bäst samt att de utgick från de styrkor och specialintressen eleverna hade. Utifrån denna information kunde de sedan anpassa undervisningen så att alla elever lättare kunde tillgodogöra sig kunskaper. Även här framkommer det att informanterna har ett relationellt perspektiv, då de både utgår från individ och miljö i planeringen av undervisningen (Nilholm, 2007). Sjölund et al. (2017) menar att det är viktigt att utgå från elevernas egna önskemål för att skolsituationen ska bli så gynnsam som möjligt för elever med autism. Informanterna menade även att det är viktigt att tillsammans med eleven sätta upp individuella målsättningar. Detta uppgav de kunde leda till att relationen påverkades positivt. Här gällde det dock att ha ett stort tålamod. Att se och tydliggöra alla framgångar ansågs viktigt då detta kunde underlätta då kraven behövde höjas vid ett senare tillfälle. Jensen (2017) menar att det krävs både kort- och långsiktiga individuella målformuleringar samt en regelbunden utvärdering av dessa i arbetet med elever med autism, för att upptäcka alla framgångar som eleverna gör. När lärare och elev har fått en nära relation både socialt och kunskapsmässigt upplevde informanterna att det blev lättare att hitta lämpliga utmaningar för att eleven skulle utvecklas så optimalt som möjligt, vilket även i linje med vad Lilja (2013) skriver. Det sociala samspelet mellan person och grupp är det centrala i den sociokulturella teorin (Vygotskij & Cole, 1978).

Alla informanterna uppgav att de ofta utgår från elevernas styrkor och specialintressen i planeringen av undervisningen, t.ex. vid uppsatsskrivningen eller för att väcka intresse för ett ämne. Mesibov et al (2007) menar att alla undervisningssituationer bör utgå från den enskilda elevens behov då de individuella skillnaderna inom autismspektrumet kan vara större än för övriga elever och därför också viktigare att uppmärksamma. Det kan då vara viktigt att anpassa efter elevens styrkor och specialintressen. Det är enligt Skolverket (2009) även viktigt att utmana elever med autism för att träna flexibilitet inför vuxenlivet. Eleverna behöver få individuella utmaningar med anpassad progression vid rätta tillfällen för att detta ska fungera i praktiken.

Alla informanterna uppgav att de strävade efter att ha en god struktur i undervisningen av elever med autism. De ville vara tydliga med att förklara för eleverna vad som förväntades av dem, alltså hur, vad, varför och med vem de skulle arbeta samt vad som skulle hända efteråt. Detta menar även Dahlgren (2011), Jakobsson och Nilsson (2011) och Jensen (2017) är viktigt för att skapa en förutsägbarhet i undervisningen och undvika onödiga stressituationer. Samtliga informanter menade också att de motiverade lektionens olika moment så detaljerat som möjligt. Att motivera varför alla moment behövs är extra viktigt för denna elevgrupp (Holmquist, 2004; Mesibov et al, 2007; Skolverket, 2009; Jensen, 2017). Elever med autism kan ha svårigheter med mentalisering, vilket innebär att de kan ha svårt med tidsuppfattning, problemlösning, flexibilitet, minne, att kunna generalisera samt att påbörja och avsluta ett arbete (Coleman och Gillberg, 2012; Sjölund et al., 2017). De kan också enligt Dillner och Löfgren (2013) ha svaga exekutiva förmågor, vilket kan innebära att de har svårt att ta emot muntlig och skriftlig information. Som stöd i detta menar de att eleverna behöver ett personligt schema, få hjälp med att hålla tider, samt att läraren gör en tydlig och strukturerad planering för skolarbetet.

Informanterna uppgav, precis som Jensen (2017) förordar, att de anpassningar som gjordes för det mesta var strukturella och inte kunskapsmässiga. Samtliga uppgav att de avgränsade materialet vid behov så att eleverna kunde fokusera på en uppgift i taget. I vissa fall kunde eleverna även få göra vissa uppgifter skriftligt eller muntligt, beroende på vilket som passade eleven. Här utgår informanterna från ett relationellt perspektiv då de anpassar miljön efter



individerna (Nilholm, 2007). Åsberg (2009) menar att elever med autism ofta har svårigheter med tal- och skriftspråkliga aktiviteter, vilka är förmågor som är avgörande för att nå kunskapskraven i Lgr 11 (Skolverket, 2011).

Flera av informanterna uppgav att de arbetade med tydliggörande pedagogik, t.ex. i form av detaljerade scheman på tavlan, konkret material, samma uppstart och avslut på lektioner, återkoppling varje lektion samt att förbereda eleverna för nästa lektion. De som arbetat på låg- och mellanstadiet uppgav att de även använde bildstöd på tavlan för olika lektionsmoment, samt även individuella scheman med bildstöd. Tydliggörande pedagogik är enligt Mesibov et al (2007), Thunberg (2011) och Sjölund et al. (2017) viktigt för att elever med autism ska kunna tillgodogöra sig undervisning då de lättare förstår visuell information än auditiv. De behöver därför detaljerade visuella stöd som förtydligar vad, hur, varför, med vem samt de ska arbeta, samt vad som ska hända efteråt.

#### **8.2.4 Vilka pedagogiska strategier upplever de varit effektiva för att gynna inkludering?**

En strategi för att gynna inkludering menar informanterna är att skapa en trygg grupp med en god stämning i klassen. Detta uppgav en informant att hen gjorde genom att väva in värdegrundsfrågor naturligt i det vardagliga skolarbetet t.ex. genom att vara tydlig och konsekvent inför klassen vid oönskat beteende eller konfliktsituationer. Informanten menade att lärare behöver bygga relationer med eleverna, och arbeta för att det sociala samspelet ska fungera så bra som möjligt. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att läraren behöver fundera över sitt samspel med eleven för att förebygga situationer som kan vara jobbiga för eleven i den inkluderande miljön. Ahlberg (2013) lyfter att kommunikation och samspel är det centrala i den sociokulturella teorin. Där ses relationer som grunden för allt lärande. Flera informanter använde sig även av samarbetsövningar som inkluderande strategi. De arbetade med metoden "Kooperativt lärande" som beskrivits tidigare. Denna bygger på att eleverna utvecklar sitt lärande i samspel med varandra vilket skapar möjligheter att utveckla ett inkluderande arbetssätt. (Kagan & Stenlev, 2017). Informanterna menar att metoden fått positiv feedback av elever med autism då de uttryckt att de lär sig bäst när de själva fått lära andra. Genom metoden har eleverna upplevt sig mer delaktiga, vilket gynnar inkludering. En annan strategi som nämndes är att elever från grundsärskolan och grundskolan behöver träffas oftare i gemensamma aktiviteter med de anpassningar och den personal som krävs. Detta uppgav de är viktigt för att undvika att oönskade situationer uppstår, som riskerar att exkludera grundskoleintegrerade eleverna ännu mer. Detta arbetssätt upplevde informanterna inte alltid var en självklarhet på skolorna. Enligt Salamancadeklarationen ska dock alla elever kunna vara inkluderade, socialt, fysiskt och kunskapsmässigt. Skolan ska anpassas efter alla elevers behov och organiseras utifrån att alla elever är olika (Svenska Unescorådet, 2006).

## **9 Slutsatser**

I detta avsnitt presenteras studiens slutsatser. Syfte och forskningsfrågorna i denna studie anses vara besvarade. Informanterna använder pedagogiska strategier som är väl förankrade i styrdokument och tidigare forskning. Informanterna menade, precis som Jensen (2017), att anpassningar som görs för eleverna handlar inte om kunskap, utan om struktur. De ansåg också att ett förebyggande arbete på organisationsnivå behövdes för att inkludering ska fungera för alla elever. Informanterna har tydligt fokus på relationen mellan individ och miljö,

vilket tyder på ett relationellt perspektiv (Nilholm, 2007). De anser även att socialt samspel är avgörande för elevers kunskapsutveckling, vilket är utgångspunkten i sociokulturell teori (Ahlberg, 2013).

Gällande inkludering så varierade åsikterna om begreppet och de hade olika sätt att arbeta inkluderande. För två av informanterna var inte fysisk inkludering i fokus. De ansåg att eleverna på sikt lättare kunde bli både socialt och kunskapsmässigt inkluderade genom att undvika problem förknippade med fysisk inkludering, t.ex. koncentrationssvårigheter eller beteendeproblematik. De andra två informanterna ansåg att fysisk inkludering var viktigt för att nå social och kunskapsmässig inkludering. Gällande undervisning av elever med autism diskuterades bedömning både som en utmaning och möjlighet. Delvis uppfattades bedömning som tydliggörande av mål. Däremot upplevde alla informanter att vissa kunskapskrav var svåra att nå för elever med autism. De var även överens om att det är en utmaning att få eleverna att visa sina kunskaper och att läraren här behöver göra individuella anpassningar utifrån elevernas styrkor och specialintressen. Det upplevdes också som en utmaning att undervisa grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan då de ansåg att de inte hade tillräcklig kompetens för att bedöma enligt denna. Att ingen av informanterna ansåg sig kunna bedöma särskoleinkluderade elever är en riskfaktor i en inkluderande skola.

En av de pedagogiska strategierna som alla informanterna fokuserade på var att bygga en bra relation med eleverna. De menade att det var viktigt både mellan lärare och elev, men också i klassgemenskapen. De hävdade att en relation med eleven är den absolut viktigaste faktorn för att lärande ska kunna ske. För att få till en bra relation använde informanterna sig av strategier där de arbetade mycket med olika samarbetsövningar, men också med fokus på värdegrundsarbetet i skolan. Det mönster som framträdde var att samarbetsövningar var vanligare på låg- och mellanstadiet, medan värdegrundsarbete invävt i skolvardagens praktik får större utrymme på högstadiet. För att elever med autism ska lyckas få en god kunskapsmässig utveckling i skolan så menade alla informanterna att skolan behöver individualisera undervisningen. Det behöver också finnas en tydlig struktur över dagen, med en tydliggörande pedagogik. Här lyftes exempel som bildstöd, individuella scheman och att lektioner startades och avslutades på samma sätt.

## 9.1 Fortsatt forskning

Till denna studie valdes informanter som kunde bidra med goda exempel på pedagogiska strategier som är effektiva för elever med autism. Dessa strategier kan förhoppningsvis underlätta för lärare som arbetar med elever med autism. Det är dock svårt att veta vad lärare generellt tycker är problematiskt i undervisningen av elever med autism. Som fortsatt forskning hade det varit intressant att studera skolor där arbetet med elever med autism inte fungerar och sedan genomföra en interventionsstudie med utvalda evidensbaserade pedagogiska strategier under en längre period. Resultatet från en sådan studie skulle kunna användas för fortbildning i ämnet på nationell nivå.

## 10 Avslutande reflektioner

Att undervisa elever med autism kräver stora kunskaper och resurser. Förhoppningen är att denna studie ska tillföra aktuell forskning inom området, samt kunna ge lärare olika förslag på pedagogiska strategier som är effektiva för elever med autism. Sedan förändringen i

Skollagen (SFS 2010:800) där elever med autism inte längre får tillhöra grundsärskolan om de inte också har en utvecklingsstörning, ställs det andra krav på lärare i grundskolan. Lärarna behöver kunna skapa ett undervisningsklimat som fungerar för elever med autism, där de kan utvecklas både kunskapsmässigt och socialt. Det behöver också finnas en beredskap för grundskoleintegrerade elever som läser utifrån grundsärskolans läroplan så att det finns kunskap om både grundskolans och grundsärskolans läroplaner. Kunskap om de olika läroplanerna skulle kunna ingå i lärarutbildningen, samt att bedömningen skulle kunna organiseras på nationell nivå för att integreringen av sarskoleelever ska kunna blir så likvärdig som möjligt för alla elever.

# 11 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* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aspeflo, U. (2010). *Aspeflo om autism: kvalificerade insatser till barn och vuxna med autism i skola, gruppobstad och daglig verksamhet*. Enskededalen: Pavus utbildning.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2: a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Upplaga 3 ed.). Malmö: Liber.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.
- Coleman, M., & Gillberg, C. (2012). *The autisms* (4.th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Dahlgren, S-O. (2011). Autismspektrumtillstånd. I Söderman, L. & Antonson, S. *Nya omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3., rev. och uppdaterade uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Dillner, M., & Löfgren, A. (2013). *Rätt att leka!: hur barn med autism kan erövra leken hemma, i förskolan och skolan*. Enskededalen: Pavus Utbildning.
- Fleischer, A., & From, K. (2016). *Exekutiva funktioner hos barn och unga* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser (Gothenburg studies in educational sciences, 310)*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Gerland, G., & Aspeflo, U. (2015). *Barn som väcker funderingar. Se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. Enskededalen: Pavus Utbildning.
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities, 31*(6), 1543–1551.
- Hansson, B. (2011). *Skapa vetande: Vetenskapsteori från grunden* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Heister Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.

- Hejlskov Elvén, B., Veje, H., & Beier, H. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykiska sårbarhet: om annorlunda barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2016). *Om pys och undantagsparagrafen i skollagen*. Bo Hejlskov Elvén, Om lågaffektivt bemötande. (Hämtad 2018-04-08) <http://hejlskov.se/blog50.html>
- Helles, A., Gillberg, C I., Gillberg, C., & Billstedt, E. (2015). Asperger syndrome in males over two decades: Stability and predictors of diagnosis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 711-718.
- Holmqvist, M. (2004). *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande: Samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, B. (2011). Psykoterapi och specialpedagogiska program vid intellektuell funktionsnedsättning och autism. I Söderman, L. & Antonson, S. *Nya omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3: a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. Södra Sandby: Be My Rails Publishing.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* (Gothenburg studies in educational sciences, 338). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Lindblad, I., Westerlund, J., Gillberg, C., & Fernell, E. (2018). Har alla barn i grundskolan förutsättningar att klara nya läroplanens krav? *Läkartidningen*, nr 6. (Hämtad 2018-04-11) <http://www.lakartidningen.se/Klinik-och-vetenskap/Originalstudie/2018/02/Har-alla-barn-i-grundskolan-forutsattningar-att-klara-nya-laroplanens-krav/>
- Marder, T., DeBettencourt, L., & DeBettencourt, L U. (2015). Teaching Students With ASD Using Evidence-Based Practices. *Teacher Education and Special Education*.
- Mesibov, G., Shea, V., Schopler, E., & Larsson Wentz, K. (2007). *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: Undervisningsstrategier som fungerar* (1. utg. ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: Vad kan man lära av forskningen* (FoU skriftserie / Specialpedagogiska skolmyndigheten; 3). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- Nilsson, I. (2010). Pedagogiska insatser ger resultat för elever med autism. *Lika Värde* nr 1. (Hämtad 2018-04-08) <https://www.spsm.se/stod/forskning-och-utveckling/forskning/intervjuer/pedagogiska-insatser-ger-resultat-for-elever-med-autism/>.
- Olsson, B-I., & Olsson, K. (2013). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B., & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: Skolan och ungdomars välbefinnande* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Pierce, J., Spriggs, A., Gast, D., & Luscre, D. (2013). Effects of Visual Activity Schedules on Independent Classroom Transitions for Students with Autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(3), 253-269.
- Sandström, M., Stier, J., & Nilsson, L. (2014). *Inkludering: Möjligheter och utmaningar* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A., & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan. Handbok i tydliggörande pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolinspektionen. (2012). *Inte enligt mallen. Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Rapport 2012:11.
- Skolverket. (2009). *Skolan och Aspergers syndrom: Erfarenhet från skolpersonal och forskare* (Skolverkets rapport; 334). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen: Om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd* (Stödmaterial). Stockholm: Skolverket: Fritzes [distributör].
- Skolverket. (2015). *Integrerade elever* (Stödmaterial). Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- Soriano, M., Ibáñez-Molina, A., Paredes, N., & Macizo, P. (2017). Autism: Hard to Switch from Details to the Whole. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 18 december 2017.
- SOU 2008:109. *Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca 10* (Svenska Unescorådets skriftserie, 2006:2). Stockholm: Svenska Unescorådet.

- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I Söderman, L. & Antonson, S. *Nya omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Stockholm: Liber.
- Thunberg, G. (2011). *AKK – Alternativ och Kompletterande Kommunikation för personer med autism*. Stockholm: Habilitering och Hälsa, SLL.
- Trillingsgaard, A., Ulsted Sørensen, E., Němec, G., & Jørgensen, M. (2005). What distinguishes autism spectrum disorders from other developmental disorders before the age of four years? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(2), 65–72.
- Tufvesson, C. (2014). *Handledning. Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets Rapportserie, 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Åsberg, J., & Göteborgs universitet. Psykologiska institutionen. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children studies on autism and other developmental disabilities* (Avhandling / Göteborgs Universitet, Psykologiska institutionen, 221). Göteborg: Department of Psychology, University of Gothenburg.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik (2: a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

# 12 Bilaga 1. Förfrågan om att delta i en studie

Göteborg februari 2018

Hej X!

Vi studerar vår sista termin av Speciallärarprogrammet inriktning mot Utvecklingsstörning på Göteborgs Universitet. Under vårterminen ska vi skriva vår magisteruppsats och vi vill samla in material med hjälp av intervjuer. Syftet med studien är att få fördjupad kunskap om pedagogiska strategier för elever med autism i grundskolan.

Vi vänder oss till grundskollärare som har erfarenhet av att arbeta med elever med autism. Vi skulle gärna vilja intervjua dig om ditt arbete. Intervjun kommer att vara ca 45–60 minuter. Det är viktigt att intervjun sker i ostörd miljö, på en tid och plats som du bestämmer. Om du godkänner det kommer intervjun att spelas in för att sedan skrivas ut i sin helhet.

Vi kommer att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa innebär att deltagandet är frivilligt och att det när som helst går att avbryta din medverkan utan närmare motivering. Svaren kommer inte att kunna kopplas samman med dig då din medverkan är anonym. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Det insamlade materialet kommer endast att användas i denna studie. Du kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia av arbetet. När uppsatsen är godkänd kommer den att vara offentlig.

Vi hoppas att du har lust och möjlighet att delta i undersökningen. Om du väljer att delta, får du gärna mejla någon av oss så snart som möjligt.

Med vänliga hälsningar

Linnéa Bovin                      tel: XX              [XX@student.gu.se](mailto:XX@student.gu.se)

Joakim Gustafsson              tel: XX              [XX@student.gu.se](mailto:XX@student.gu.se)

Handledare: Gunilla Westman Andersson      [XX@gu.se](mailto:XX@gu.se)



## 13 Bilaga 2. Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som grundskollärare?
2. Beskriv vad din tjänst innebär?
3. Vad har du för utbildning?

I arbetet med elever med autism:

4. Har du erfarenhet av elever med autism som läser utifrån grundskolans läroplan?
5. Har du erfarenhet av elever med autism som läser utifrån grundsärskolans läroplan?
6. Har du fått någon handledning av specialpedagog/speciallärare?
7. Har denna handledning i så fall hjälpt dig i din undervisning?
8. Har du fått möjlighet att fortbilda dig om autism?
9. Har du använt specialanpassat material för elever med autism?
10. När det gäller kunskapsutveckling för elever med autism som läser utifrån grundskolans läroplan, vilka möjligheter respektive utmaningar har du mött?
11. När det gäller kunskapsutveckling för elever med autism som läser utifrån grundsärskolans läroplan, vilka möjligheter respektive utmaningar har du mött?
12. Använder du dig av någon eller några pedagogiska strategier i din undervisning av elever med autism?
13. Om du gör det, berätta om någon eller några pedagogiska strategier som du har särskilt goda erfarenheter av.
14. Vad betyder inkludering för dig? (fysiskt, socialt, kunskapsmässigt)
15. Har skolan någon uttalad strategi kring inkludering?
16. Vilka utmaningar respektive möjligheter har du upplevt gällande inkludering?
17. Använder du dig av någon eller några pedagogiska strategier när det gäller inkludering av elever med autism?
18. Om du gör det, berätta om någon eller några pedagogiska strategier som du har särskilt goda erfarenheter av när det gäller inkludering av elever med autism.
19. Vilka utmaningar respektive möjligheter har du mött när det gäller bedömning av elever med autism utifrån grundskolans respektive grundsärskolans läroplaner?