



**Självständigt arbete 15 hp för Specialpedagogprogrammet
VT 2019**

Fakulteten för lärarutbildningar

**En studie i hur skolan tillgodoser
behovet av tydliggörande pedagogik
för elever med autism**

Anneli Lindholm

Författare

Anneli Lindholm

Titel

En studie i hur skolan tillgodoser behovet av tydliggörande pedagogik för elever med autism

Engelsk titel

A study in how schools meets the need for extra adaptations for pupils with autism

Handledare

Lisbeth Ohlsson

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Skolans inkluderingsuppdrag bygger på idén om en undervisning som passar olika studenter. Trots detta bedrivs undervisning vanligtvis utifrån en föreställning att alla elever har en bra kommunikativ förmåga och goda förutsättningar att lära sig i sociala sammanhang. Elever med autismspektrumtillstånd, AST, har emellertid begränsade förmågor inom dessa områden och har ofta svårigheter att uppnå de mål som läroplanen kräver.

Syftet med denna studie var därför att undersöka hur skolan möter behovet av extra anpassning i tydliggörande pedagogik, en framgångsrik metod för elever med AST.

Metoden för denna studie var kvantitativ och baserades på två enkäter. Den första enkäten handlade om hur föräldrar uppskattade sina barns behov av vissa valda extra anpassningar, och den andra om hur lärare använde dessa anpassningar. Undersökningen har även gett svar på huruvida en anpassning används på individ- eller gruppnivå samt skillnader mellan olika lärargrupperns användande av tydliggörande pedagogik. Svar har också sökts efter hur lärare fått sin kunskap om autism.

Studien är användbar för dem som träffar elever med AST i grundskolan och särskolan och kan bidra till att öka medvetenheten om behovet av att göra adekvata anpassningar i rätt omfattning.

För specialpedagogområdet bidrar studien till att öka förståelsen av omfattningen av olika anpassningar, hur olika synsätt kan prägla användandet av olika anpassningar och vilka kunskaper lärare önskar mer av i mötet med elever med autism.

Ämnesord

Autism, grundskola, grundsärskola, inkludering, TEACCH, tydliggörande pedagogik, visuellt stöd

Author

Anneli Lindholm

Title

A study in how schools meets the need for extra adaptations for pupils with autism

Supervisor

Lisbeth Ohlsson

Examiner

Carin Roos

Abstract

The school's inclusion assignment is based on a teaching that fits a variety of students. Despite this, teaching is usually based on the premise that all students have a good communicative ability and good conditions for learning in social contexts. However, pupils with autism spectrum disorder, ASD, have limited abilities in these areas and often experience difficulties in achieving the curriculum goals.

The purpose of this study was therefore to investigate how the school meets the need for extra adaptation within TEACCH, a successful method for pupils with ASD.

The method of this study was quantitative and was based on two surveys. The first survey was about how parents estimated their children's needs for certain selected extra adaptations, and the other was about how teachers used these adaptations.

The study also answered whether an adaptation was used at the individual- or group level as well as differences between different teacher groups' use of extra adaptations. Answers have also been sought for how teachers received their knowledge of ASD.

The study is useful for those who meet pupils with ASD in primary school and special schools and can help raise awareness of the need to make adequate adjustments properly.

For the special education area, the study contributes to increase the understanding of the extent to which different adaptations are made, how different views are characterized by the use of different adaptations and what knowledges teachers wish more of in dealing with pupils with ASD.

Keywords

Autism, elementary school, extra adaption, inclusion, special school, TEACCH, visual support

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Problemområde	1
1.2 Syfte med frågeställningar.....	2
1.3 Begreppsdefinitioner	2
2. Litteraturgenomgång	3
2.1 Från exkludering till inkludering.....	3
2.2 Elever med autism	5
2.2.1 Om diagnosen	5
2.2.2 Symtom och svårigheter	6
2.2.3 Begränsningar av kognitiva förmågor	6
2.2.4 Krav, förmågor och stress.....	7
2.3 Elevhälsa - Specialpedagogens uppdrag	8
2.4 Extra anpassningar	8
2.5 Lärares kunskaper om autism.....	9
2.6 Tidigare forskning	10
2.6.1 En inkluderande skola för elever med autism.....	10
2.6.2 Delaktighet och hälsa för lärande	11
2.6.3 Förutsättningar för kunskapande	12
2.6.4 Lärarens roll utifrån ett relationellt perspektiv	12
2.6.5 Hinder och möjligheter för en inkluderande undervisning.....	13
2.6.6 Tydliggörande pedagogik genom visuellt stöd.....	14
2.6.7 Teoretisk förankring	14
3. Metodbeskrivning.....	17
3.1 Val av metod	18

3.2 Enkät.....	18
3.3 Urval.....	18
3.4 Genomförande.....	19
3.5 Etiska principer.....	20
3.6 Bearbetning.....	21
4. Resultat.....	21
4.1 Resultat föräldraenkät.....	21
4.1.1 Undersökningsgrupp.....	22
4.1.2 Föräldrars skattning av barns behov av anpassningar.....	22
4.1.3 Resultat för föräldraenkätens öppna frågor.....	23
4.2 Resultat lärarenkät.....	24
4.2.1 Undersökningsgrupp.....	24
4.2.2 Lärarnas skattade användande av anpassningar.....	25
4.2.3 Lärarnas användande av anpassningar utifrån lärarens ålder.....	26
4.2.4 Lärarnas användande av anpassningar utifrån yrkesverksamma år....	27
4.2.5 Lärarnas användande av anpassningar utifrån skolform.....	27
4.2.6 Anpassningar på individ- eller gruppnivå.....	28
4.2.7 Resultat för lärarenkätens öppna frågor.....	28
4.2.8 Sammanställning av föräldraenkät och lärarenkät.....	29
4.3 Analys med teoretisk tolkning.....	30
4.3.1 Slutsatser.....	32
5. Diskussion.....	34
5.1 Metoddiskussion.....	34
5.2 Resultatdiskussion.....	35
5.3 Specialpedagogisk relevans.....	38
5.4 Förslag på fortsatt forskning om tydliggörande pedagogik.....	38

6. Sammanfattning.....	39
Referenser.....	42

Förord

Mitt självständiga arbete på avancerad nivå är nu klart och sätter punkt för flera års studier. Att studien skulle handla om just autism, har varit en självklarhet sedan dag ett och grundar sig i de erfarenheter som mitt föräldraskap fört med sig. Att fostra barn med autism är ett hantverk och stundom har situationen kring detta varit tung. Tydliggörande pedagogik och bildstöd är något jag kom i kontakt med tidigt, men som jag inte förstod nyttan av förrän långt senare. Genom tydliggörande pedagogik har situationer som uppstått blivit lättare att hantera och med denna studie hoppas jag att fler får den upplevelsen och inser nyttan och värdet med att göra världen lite mer begriplig för ett barn med autism.

Jag vill rikta ett stort tack till alla er respondenter som gjort detta arbete möjlig och som fått mig att se på mitt valda fördjupningsområde med nytt och djupare perspektiv. Tack för att ni tog er tid att svara på enkäterna och tack för att ni bidragit med kloka funderingar och idéer.

Tack också till min handledare Lisbeth Ohlsson som varit ett stöd och som hjälpt mig att tydligare sätta ord på och samla mina tankar i text.

Ett stort tack också till bedömande lärare Anna-Lena Tvingstedt, som med sina kunskaper om kvantitativa metoder, lyfte arbetet i dess slutskede.

Slutligen vill jag rikta ett tack till min familj som fått stå ut med att min närvaro begränsats något. Ett särskilt tack till Anton och Viktor. Tillsammans har vi lärt oss och tillsammans utveckla vi varandra. Utan er hade detta arbete troligtvis inte skrivits.

Karlskrona, 2018

Anneli Lindholm

”Dessa barn uppvisar ofta en förvånansvärd känslighet för lärarens personlighet. Hur besvärliga de än må vara under de mest gynnsamma betingelser, går det att vägleda dem och undervisa dem. Men det krävs äkta förståelse, tillgivenhet och vänlighet och inte minst humor. Lärarens underliggande emotionella attityd påverkar oavsiktligt eller omedvetet barnens humör och beteende. Naturligtvis kräver bemötande och vägledning av dessa barn såväl gedigna kunskaper om deras egenheter som äkta pedagogisk talang och erfarenhet. Det räcker sålunda inte med effektiv undervisning”

Hans Asperger, 1944

1. Inledning

I offentliga sammanhang hörs emellanåt kritik mot att skolors arbete för inkludering sker på elevers bekostnad. Kritiken har haft koppling till elever med svårigheter inom Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF (Se ex. Helte, 2018, Haddad & Eliasson, 2018). Också Autism och Aspergerförbundets skolenkät (2018), påvisar att inkludering inte fungerar för alla och redovisar ett resultat som anger att 45% av eleverna som berörs, inte når skolans mål och att frånvarofrekvensen är hög för dessa elever. Enkäten, som besvarats av föräldrar till barn med autism, visar att bristande autismkompetens och bristande anpassningar ses som de främsta orsakerna för en icke fungerande inkludering.

En stor, nyligen genomförd kartläggning, INCLUSIO, visar att många lärare känner att de saknar kunskaper kring just neuropsykiatriska svårigheter (Bartonek, Borg, Hammar, Berggren & Bölte 2018). Lärares förmåga att möta eleven med extra anpassningar är helt avgörande, eftersom skolans krav på eleven, gällande kommunikation och analytisk förmåga, har ett direkt samband med funktionsnedsättningen och därmed bidrar till hinder för likvärdigheten (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Att elever slås ut från skolan behöver ses både utifrån ett individperspektiv som kan innebära svårigheter till fortsatt utbildning, försörjning och psykisk ohälsa men behöver även belysas utifrån ett samhällsperspektiv. Roger Haddad, skolpolitisk talesperson och Bengt Eliasson, talesperson i funktionsrättsfrågor, menar att de samhällsekonomiska konsekvenserna blir enorma. De räknar med att kostnaderna, som ett permanent utanförskap kan leda till, uppgår till 20 - 30 miljarder (Haddad & Eliasson, 2018).

1.1 Problemområde

Salamancadeklarationen, som Sverige undertecknade 1994, anger att alla elever har rätt till sin närmaste skola och klass. Syftet är att motverka segregering och negativa attityder till funktionsnedsättningar (Svenska Unescorådet, 2006). I vår svenska skola innebär inkludering av elever med autism, utmaningar för lärare (Knudsen, Mandell, Frye, 2017) och påfrestningar för eleverna (Attwood, 2011, Falkmer, 2013). Den skolenkät som Autism och Aspergerförbundet (2018) gjort, visar att måluppfyllelsen för ämnena svenska, engelska och matematik för elever med autism i grundskolan är låg, bara 44 % når målen. För grundsärskolan är måluppfyllelsen så låg som 32 %. Skolfrånvaron för dessa elever har dessutom ökat jämfört med 2016 och sker också tidigare i åldrarna. Enkäten visar också att flickor har högre frånvaro än pojkar i årskurs 7-9.

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF, kategoriseras som en individfaktor. Dock utvecklar inte alla elever med NPF frånvaro. Det är alltså kombinationen av funktionsnedsättningen och t.ex. bristande förståelse, anpassning och stöd som kan leda till frånvaro och inte funktionsnedsättningen i sig (Statens offentliga utredningar, 2016). Som stöd för elever med olika funktionsnedsättningar reglerar Skollagen (SFS 2010:800) rätten till en jämlik undervisning och fastslår att *alla* elever ska tillförsäkras samma rättigheter

och ges stöd för att kunna utvecklas optimalt. Här anges vidare att specialpedagogisk kompetens ska finnas på skolan för att möta olika elevers svårigheter. Specialpedagogens roll i skolan innebär enligt examensförordningen (SFS 2007:638) bl.a. att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och att arbeta med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer.

Tydliggörande pedagogik är ett förebyggande arbete som kan kompensera för elevers bristande kognitiva förmågor och innebär en struktur av skolans miljö, tid och aktiviteter för att tydliggöra krav och förväntningar för eleven (Skolverket, 2014). Tydliggörande pedagogik innebär att erbjuda eleven förutsägbarhet och trygghet genom att ge svar på; Var ska jag vara? Vem ska jag vara med?, Vad ska jag göra?, Vad ska jag lära?, Hur ska jag göra?, När ska jag göra det?, Hur länge ska jag göra det?, (Carlsson Kendall, 2015, Skolverket, 2014, SPSM, 2015). Hur skolan tydliggör krav och förväntningar, kommer i studien här avses utifrån hur det sker visuellt, eftersom elever med autism ses som *visual learners* (Alexandersson, 2014; Macdonald, Trembath, Ashburner, Costley & Keen, 2018, Attwood, 2016). Att tillvarata elevens visuella styrka, i syfte att uppnå hälsa, innebär att ett salutogent perspektiv ligger som grund för studien då en god hälsa också är en förutsättning för lärande (Gustafsson et.al 2010). Utifrån det specialpedagogiska uppdraget som anges i examensordningen (SFS 2007:638), blir det därmed angeläget att undersöka hur skolor tillgodoser behovet av extra anpassningar för elever med autism.

1.2 Syfte med frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur föräldrar till barn med autism ser på sina barns behov av tydliggörande pedagogik och hur skolan arbetar med extra anpassningar inom detta. Följande frågeställningar kommer därför behandlas:

- Hur ser föräldrar på sina barns behov av tydliggörande pedagogik?
- I vilken omfattning används tydliggörande pedagogik av lärare?
- Hur ser fördelningen ut mellan individ- och gruppinriktade anpassningar inom tydliggörande pedagogik?
- Vilka kategorier av anpassningar inom tydliggörande pedagogik fokuseras mest på?
- Vilken utbildning har lärare för att möta elever med autism?

1.3 Begreppsdefinitioner

För att tydliggöra vad som avses med de begrepp som studien behandlar, kommer här några definitioner att inleda.

Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, (NPF), innebär att hjärnans nervsystem bearbetar information på ett annorlunda sätt jämfört med normalpopulationen. Autismspektrumtillstånd, AST, ingår i NPF och begreppet kan komma att anges i texten då

situationer, händelser och information inte alltid begränsas till just autism. Ofta överlappar dessutom diagnoserna varandra, varför det är vanligt att ha flera diagnoser som samverkar (Kutcher, 2016).

Autismspektrumtillstånd, (AST), är det vedertagna samlingsbegreppet som sedan 2013 ersätter tidigare diagnoser inom spektrat (American Psychiatric Association. DSM-5 Task Force, 2013). När samlingsdiagnosen AST ställs så ska alltid specificeras om diagnosen är med eller utan samtidig intellektuell funktionsnedsättning eller om annan känd problematik finns (Attention, u.å.). I texten här kommer begreppet *autism* användas som benämning för autismspektrumtillstånd, i syfte att underlätta läsbarheten.

Intellektuell funktionsnedsättning, (IF), innebär svårigheter att ta emot, bearbeta och förmedla information, och innebär att det krävs mer tid att förstå och lära sig i jämförelse med normalpopulationen. Det innebär också en lägre intelligenskvot är hos dem inom normalvariationen (Fernell, 2015).

Extra anpassningar kommer användas som begrepp för de anpassningar som görs inom ramen av den ordinarie undervisningen, enligt skollagens 3 kap 5§ (SFS 2010:800).

Tydliggörande pedagogik användas här som begrepp för de anpassningar som ofta behövs för elever med autism för att skapa förutsägbarhet. Genom tydliggörande pedagogik får eleven svar på frågor som vad, när, hur mm. (Skolverket, 2014, Carlsson Kendall, 2015)

Visuellt stöd kommer i denna studie att användas som begrepp för bildstöd, stöd med hjälp av text eller föremål och avser de hjälpmedel som bidrar till att visualisera yttre krav och förväntningar på eleven.

2. Litteraturgenomgång

Inkluderingsstanken är tydlig i vår svenska skola, men är samtidigt en komplex utmaning. Förutsättningar för inkludering av elever med autism kommer presenteras i följande stycke.

2.1 Från exkludering till inkludering

Skälet till att elever tidigare segregeras i vår svenska skola, har byggts på antagandet att elever i behov av stöd får ett kvalitativt bättre stöd tillsammans med andra elever som behöver stöd och att de samtidigt också inte ”stör ordningen” eller saktar ner tempot i det egna klassrummet. Elever har då kategoriserats efter svårigheter och grupperats i olika klasser som läs-, hörsel-, syn- och talklasser men också skolmognadsklasser och observationsklasser mm (Östlund 2016). Under 1960-talet började samhället ifrågasätta det rådande synsättet. Beng Nirje myntade vid denna tid begreppet *normaliseringsprincipen*

som fick stort genomslag. Principen innebär mycket förenklat att personer med funktionsnedsättningar ska få samma villkor som andra i samhället. Karl Grunewald, var vid samma tid verksam som chef för byrån för handikappfrågor och var en av de pådrivande krafterna för avreglering av institutioner för personer med funktionshinder, vilket bidrog till att dessa individer började integreras i samhället och i skolan (Grunewald, 2010). Den nya Omsorgslagen (Socialstyrelsen, 1986) bidrog till att säkerställa att alla barn, även de med svåra funktionsnedsättningar fick undervisning, vilket de facto innebar att den allmänna skolplikten från 1842, först 1968 kom att innebar att *alla* barn fick rätt till undervisning. SIA-utredningen, (Utbildningsdepartementet, 1975) och införandet av Läroplan för grundskolan 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980) kan därtill också ses som de styrdokument som luckrade upp det kategoriska perspektivet till förmån för det relationella (Östlund, 2016). När specialundervisningen i speciella grupper kom att ifrågasättas togs en ansats till en ny ansvarsfördelning för denna elevgrupp till att bli *alla lärares ansvar* (ibid.) men trots detta är det kategoriska perspektivet idag fortfarande starkt menar Nilholm, (2007).

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) från 1994 verkar för ett åtagande för inkludering i undervisningen och för alla elevers rätt till sin närmaste skola och klass. Inkluderingsbegreppet tolkas dock och används på olika sätt. Ofta är det elever i olika svårigheter som ska få tillfälle att vara delaktiga i sin ”normala” undervisningsmiljö, vilket kan innebära inkludering utifrån placering (Nilholm & Göransson, 2014). Östlund (2016) menar däremot att relaterat till skolans verksamhet handlar inkludering om allas lika värde, allas rätt till utbildning och allas rätt till en tillgänglig lärmiljö som möjliggör delaktighet för eleven. En god inkludering kan innebära att det utifrån elevens perspektiv, handlar om att denna ska trivas i skolan, ha goda sociala relationer och nå målen (Nilholm & Göransson 2014). En inkluderande undervisning gynnar elever i behov av särskilt stöd både akademiskt och socialt, men gynnar dessutom även andra elevers kunskapsutveckling och förståelse för mångfalden i samhället (Mitchell, 2014, Nilholm & Göransson, 2014).

Inkludering innebär både rätten till en likvärdig utbildning men också rätten till deltagande i en gemenskap (Östlund 2016) där förutsättningar för delaktighet bygger på både individens vilja och förmåga, men också på externa förutsättningar som tillfälle till delaktighet och tillgänglighet (Molin, 2004). Skolinspektionen (2018) menar att delaktighet förutsätter en tillgänglig lärmiljö och att det är anpassningarna som gör att eleven kan vistas där, känna delaktighet och därmed vara inkluderad i undervisningen. Just vikten av tillgänglighet har kommit att uppmärksammas mera, då det sedan 2015 är en diskrimineringsgrund eftersom tillgänglighet kopplas till individens funktion (Diskrimineringslagen, SFS 2017:567).

2.2 Elever med autism

För en specifik grupp, elever med autism, har inkludering och delaktighet i skolan visat sig särskilt problematisk (Falkmer, 2013, Alexandersson, 2014). För att belysa problematiken som diagnosen för med sig följer här en introduktion över symtom och svårigheter som ofta tillkommer och som kan ses i relation till skolans krav.

2.2.1 Om diagnosen

Trots att Sverige har tagit ställning mot användande av medicinska kategorier för utbildningsändamål, ökar diagnosen markant (Carlsson Kendall, 2015, Hertz, 2011). Detta kan vara ett resultat av högre medvetenhet hos föräldrar och vårdpersonal men också en reaktion på skolans förändrade pedagogik, men samtidigt kan en reell ökning inte uteslutas menar Carlsson Kendall (2015). För att ställa diagnos används en diagnosmanual vilken har som syfte att klassificera olika sjukdomar och tillstånd. Det finns två olika manualer, antingen *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, DSM-5 (American Psychiatric Association. DSM-5 Task Force. 2013) eller *International Classification of Diseases 11th Revision*, ICD 11 (WHO, 2018). Autismspektrumtillstånd, AST är sedan 2013, enligt DSM-5, den vedertagna termen på ett tillstånd som placeras i ett spektrum och också speglar heterogeniteten. En ojämn begåvning försvårar ofta för omgivningen att förstå individen. En svårighet att anpassa krav och förväntningar är därför vanligt förekommande (Attwood, 2011). Prevalensen ligger på 1 av 150 barn menar Autism och Aspergerförbundet (u.å.) medan Gillberg (2015) talar om 1% som har diagnosen och att 3–7% av befolkningen har autistiska drag, d.v.s. utpräglade drag utan att vara svårt funktionshindrade. Drygt 10000 elever i vår svenska skola har således en autismdiagnos (Statens offentliga utredningar, 2016). Diagnosen är vanligare hos pojkar än hos flickor (Attwood, 2016). Flera svenska och internationella studier tyder på att könsskillnaden beror på att flertalet kriterier i diagnosmanualerna är kodade efter pojkars symptom, vilka oftare uppmärksammas som mer problematiska av omgivningen (Eriksson & Wolff, 2016, Kopp, 2010).

Autism förekommer ofta tillsammans med intellektuell funktionsnedsättning, IF. ”Uppskattningsvis har omkring 80 procent av de individer som får diagnosen autism en IQ under 70” (Klasén McGrath 2009, s.1). Ett lågt IQ kan diagnostiseras som IF, vilket omfattar kognitiva och adaptiva funktioner inom sociala, praktiska och kognitiva områden. (Habilitering och hälsa, 2015, Fernell, 2015). Statistiskt sett skulle omkring 2% av befolkningen ha en IF då deras IQ ligger under 70, men eftersom lindrig IF inte enbart definieras med IQ, utan också tar hänsyn till adaptiva förmågor, blir andelen något lägre (Drake et al, 2015), vilket kommer att innebära att dessa elever kommer gå i den vanliga skolan. Funktionsnedsättningen yttrar sig på olika sätt beroende på orsak och blir tydlig i olika skeden av utvecklingen. En kritisk tidpunkt är skolstarten, då det kan bli aktuellt att

utreda kring elevens skolsituation och för flertalet av elever med IF innebär skolgången en placering på särskola.

2.2.2 Symtom och svårigheter

För elever med autism finns flera symtom som skapar svårigheter i mötet med skolans krav. En nedsättning i en kognitiv funktion, som kallas theory of mind, ligger till grund för socialt samspel och innebär en bristande förståelse för att andra människor tänker och känner på olika sätt. För individer som har svårigheter att använda sig av theory of mind blir en stor del av andra människors agerande obegripligt, då deras beteenden inte ses som logiska. Hos individer med autism tycks denna förmåga vara begränsad (Attwood, 2011, Holmquist, 2004, Gillberg, 2015), vilket innebär svårigheter i att bl.a. förstå umgängesregler.

En försenad eller utebliven talutveckling förekommer också ofta, vilket även inbegriper den icke-verbala kommunikationen (Kutcher, 2014). Språkutvecklingen skiljer sig mellan olika individer men gemensamt finns ändå svårighet att inleda och upprätthålla en dialog samt vissa eller omfattande brister i språkförståelsen. Det tycks också finnas ett samband mellan förmåga hos barn med autism och hur de fokuserar på munnen när de tittar på andras ansikten, vilket har jämförts med neurotypiska barn. Falk-Ytter, Fernell, Gillberg & von Hofsten (2010) menar att detta fenomen skulle kunna ha samband med hur språket utvecklas.

En majoritet av små barn med autism, uppvisar begränsningar och upprepningar i aktiviteter, beteenden, verbala handlingar eller intressen (Kutcher, 2014, Attwood, 2011). Andra, ofta de med grav IF, kan ha problem med självskadande beteende (Socialstyrelsen, 2010), vilket kan vara ett tecken på ohälsa (Nylander, Fernell & Björkman 2014). Förutom dessa symtom, finns flera andra svårigheter kopplade till diagnosen som exempelvis bristande emotionella funktioner, psykisk sårbarhet och en överselektiv perception (Attwood, 2011, Holmquist 2004, Kutcher, 2014),

2.2.3 Begränsningar av kognitiva förmågor

Kognition är termen för tankeprocesser som innefattar kunskap, tänkande och information, men handlar också om minne, medvetande och uppmärksamhet. Det är främst inom tre kognitiva områden som begränsningar finns och som ligger till grund för de svårigheter elever med autism visar i relation till skolans krav.

Theory om mind, är en förmåga att likna med en social intelligens och innebär för individer med autism en bristande förmåga att leva sig in i andra människors tankar, känslor, behov och sätt att förstå att det finns skillnad mellan egna och andras livsvärldar (Holmquist, 2004, Falkmer, 2013, Knudsen, Mandel & Frye, 2017). Konsekvensen blir svårigheter att förstå andras avsikter och att föreställa sig förväntningar. Undervisningstillfällen som inte är tydliga nog, kan då gå förlorade (Knudsen, Mandell & Frye, 2017).

En svag central Koherens, innebär för individer med autism en begränsad förmåga att bearbeta och förstå händelser, information och upplevelser så att de bildar en helhet, ett sammanhang, där tillvaron blir trygg och begriplig (Carlsson Kendall, 2015, Gillberg, 2015). Detta innebär en svårighet att göra prioriteringar i informationsflödet och begränsningarna att förstå en kontext, där tillvaron upplevs osammanhängande.

Begränsade exekutiva funktioner, innebär för individer med autism en svårighet att samordna information, organisera tillvaron, lösa problem och att anpassa sig. (Attwood, 2011, Gillberg, 2015). Carlsson Kendall (2015) menar att exekutiva funktioner hör ihop med inre motivation och förståelse för det studerade materialet, och är en framgångsfaktor för lärande. Bristande exekutiva förmågor innebär också en svårighet att vara flexibel och tänka om (Autism och Aspergerförbundet, u.å). För att kompensera för sina svårigheter söker barn med autism, i högre grad än sina kamrater, förutsägbarhet och kontroll (Attwood, 2011).

2.2.4 Krav, förmågor och stress

För elever med bristande kognitiva förmågor leder ofta mötet med skolans krav till stress. Samtidigt som läroplanen gått från ett tidigare fokus på fakta till att förändras till ett mer abstrakt och vetenskapligt fokus förväntas också eleven kunna ta ansvar för sitt lärande (Carlsson Kendall, 2015). I Blooms reviderade taxonomi (Airasian, Anderson, Lorin, Krathwohl, & Bloom, 2001) framgår att det krävs kognitiva förmågor som att minnas, förstå, tillämpa, analysera, värdera och skapa för att lära. Här krävs då förmågor som att kunna förstå orsak och verkan, likheter och skillnader, för- och nackdelar, att föreslå lösningar och att se dessa utifrån olika perspektiv. Det krävs en kommunikationsförmåga som att samtala, att argumentera, att redogöra och resonera. Det handlar om krav på eleven att tolka, värdera och ompröva, att söka, samla och strukturera information som kritiska ska granskas. Till detta krävs vidare en förmåga att förstå begrepp och hur de förhåller sig till varandra. Eleven förväntas dessutom kunna bortse från yttre stimuli, beräkna ut hur lång tid uppgifter kräver för att kunna organisera och planera. Allt detta kommer att ske i ett socialt samspel där det samtidigt krävs viss stresstålig. Att personer med NPF drabbas av psykisk ohälsa är vanligt och kan höras ihop med en obalans mellan skolans krav och den individuella förmåga som grundar sig i svårigheten att förstå sin omvärld och att möta de förväntningar och krav som omgivningen ställer. Stressen i sig är nyttig i hanterbar mängd men kan, om den blir övermäktig, leda till sämre prestation och i värsta fall till att individer utvecklar depression (Carlsson Kendall, 2015, Attwood, 2011).

Hattie och Yates (2014) menar att människor generellt tendera att tänka att det finns risk för ett straff genom att misslyckas och inte leva upp till förväntningar. Då elever med autism ofta har en ren patologisk rädsla att göra fel, undviker de istället vissa aktiviteter eller om de deltar och misslyckas, reagerar de med ett stort känsloutbrott (Kutcher, 2016). Lytle och Todd (2009) menar att individer med autism har både en högre stresskänslighet men också

att det tar längre tid att återhämta sig från stressen. Genom att då arbeta förebyggande med att etablera tydliga ramar som visar vilka förväntningar som råder i skolan, får eleven istället förutsättningar att visa mer än de brukar. Tidiga insatser ger bäst resultat (Guvå & Hylander, 2017) vilket beror på att hjärnans utvecklingspotential är lättast att påverka under barndomen (Hertz, 2011).

2.3 Elevhälsa - Specialpedagogens uppdrag

Att hitta lösningar på de svårigheter som kan uppstå av en obalans i elevens förmåga och läraren krav är ett uppdrag för elevhälsan. Att det i elevhälsan ska finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator anges i skollagen (SFS 2010:800). Vidare ska tillgång finnas till specialpedagogisk kompetens för att tillgodose specialpedagogiska insatser. Denna kompetens syftar inte på någon specifik yrkeskategori men inom en stor del av skolorna finns specialpedagoger som arbetar med elevhälsans specialpedagogiska insatser (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016). Elevhälsan sammanfogar lärande och hälsa, två faktorer som samverkar och som tillsammans leder till förbättrade akademiska resultat, välbefinnande och ökad social interaktion. Arbetet är en komplex utmaning som styrs av flera olika styrdokument såsom exempelvis hälso- och sjukvårdslagen (SFS 1982:768), offentlighets- och sekretesslagen (SFS 2009:400) och förvaltningslagen (SFS 1986:223). Ett hälsofrämjande arbete innebär fokus på vad som gör att barn utvecklas och mår bra och kännetecknas av att stärka och tillvarata barnets egna resurser och att öka individens delaktighet och tilltro till den egna förmågan.

2.4 Extra anpassningar

För elever med autism tar det längre tid, kräver fler upprepningar och större uthållighet att avkoda mönster i de aktiviteter där de behöver bearbeta information från flera källor samtidigt (Attwood, 2011). Dessa elever behöver ofta anpassningar för att kunna hantera och förstå de uppgifter de ställs inför.

Av skollagens (SFS 2010:800) 3 kapitel, framgår tydligt att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de har behov av för att utvecklas optimalt. I de fall där en elev riskerar att inte nå kunskapskraven, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar. Kring extra anpassningar menar Skolinspektionen (2016) att det är viktigt med en bra analys av elevens behov samt att rektorn har en tydlig bild av sina medarbetares arbetssätt. Extra anpassningar ska ses som en stödåtgärd av mindre ingripande karaktär som oftast sker inom ordinarie undervisning i ordinarie klassrum, i syfte att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Extra anpassningar kan ske antingen som individuellt riktade eller ske utifrån gruppnivå, där en anpassning för specifik elev således används för hela klassen. Skolinspektionen (2016) poängterar att anpassningar utifrån gruppnivå, kommer att gynna elevers delaktighet. Särskilt anges här elever med NPF som annars riskerar att hamna utanför den gemensamma undervisningen om inte den är strukturerad och tillgänglig på övergripande nivå.

Extra anpassningar som elever med autism generellt gynnas av är anpassningar för att kompensera för en översektiv perception. Det handlar vidare också om att anpassa personalen förhållningssätt för att möta elevers svårigheter kring känsloreglering. Ett tredje område är att anpassa pedagogiken, och erbjuda strukturer för att hjälpa eleven att tolka, kategorisera och förstå sin dag och bringa en begriplig och förutsägbar miljö så att eleven slipper ägna kraft åt att oroa sig för vad som ska ske (Nilsson, u.å.).

Kyhlén (1981) menar att det finns individuella förmågor som är kopplade till kategorier som rums-, tids-, kvalitets-, kvantitets-, och orsaksuppfattning. Både Skolverket (2014) och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) förtydligar att alla elever behöver vara trygga med svaren på följande frågor: Var ska jag vara? Vem ska jag vara med? Vad ska jag göra? Vad ska jag lära? Hur ska jag göra? När ska jag göra det? Hur länge ska jag göra det? Vad ska jag göra sen? Förutsägbarheten som svaren ger, bidrar till att bearbeta komplexa instruktioner som dessutom skiftar snabbt och bidrar till en meningsfull, begriplig och hanterbar miljö. Tydliggörande pedagogik är det begrepp som kopplas till dessa anpassningar. Begreppet har dock kritiserats av Holmquist (2004) som ser det som en metod hellre än en pedagogik. Men oavsett benämning, innebär arbetssättet en långt mer detaljerad struktur än vad som ingår i ett normalt skolschema.

Bartonek et al (2018) rapportera kring flera olika områden där elever med NPF kan erbjudas tydliggörande pedagogik. Dagsstruktur kan visualiseras på olika sätt genom exempelvis organisationshjälpmedel för studier och uppgifter, tydlighet och repetition, kortfattade och konkreta instruktioner som är nedbrutna i steg för steg moment men också som en medvetenhet inför att i god tid förbereda för förändringar. Dessa anpassningar, har nära samband med TEACCH, *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, som är en metod som utvecklades i USA på 1960-talet för barn med autism, men som även visat sig fungera bra i arbetet med elever med IF (Spriggs, Mims, van Dijk & Knight, 2016). Metoden är en visuell uttrycksform med en daglig tidsplan med individuell arbetsplan där aktiviteter upprepas via rutiner, vilket bidrar till ökad livskvalitet genom trygghet, förutsägbarhet, flexibilitet och delaktighet (Asmervik, Ogden & Rygvold 2011). TEACCH är ett arbetssätt som kräver att all personal är insatt och har kunskaper om konsekvenserna som autism innebär för individen menar Marcus och Schopler (2007).

2.5 Lärares kunskaper om autism

Trots att Läroplanen (Skolverket, 2011) menar att läraren ska ta hänsyn till alla elevers individuella behov, så uppmärksammas lärares bristande kunskaper och brister kring extra anpassningar för elever med NPF. Skolinspektionens kvalitetsgranskning av skolsituationen för elever inom autismspektrumtillstånd (2012), Vägledning för elevhälsan (Socialstyrelsen & Skolverket 2016), men även intresseorganisationer såsom Attention (2016) och Autism och Aspergerförbundet, (2018) larmar om en ohållbar situation.

Karolinska institutets kartläggning INCLUSIO (Bartonek et al, 2018), belyser särskilt brister i lärarutbildningen, i utredning av behov av stödinsatser, i bemötande såväl som hänsyn till elevens sociala miljö. Två tredjedelar av informanterna här svarar att skolan inte har förutsättningarna att möta elevens behov. För lärare på grundskola och gymnasiet skattas kunskapen lägre än för resursskola och särskola. Kartläggningen visar att lärare efterfrågar fler konkreta metoder i arbetet att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen. Till detta behövs också en förståelse för hur det egna förhållningssättet och bemötandet spelar roll (Liton, 2015). Nilsson (u.å) påpekar samtidigt att om skolan ska inkludera elever i svårigheter behöver också lärarna stöd i detta. Falkmer (2013) menar att det är viktigt med kunskaper men påpekar samtidigt att det behöver förgås av en vilja att göra anpassningar.

2.6 Tidigare forskning

Forskningsdelen här behandlar hur skolsituationen för elever med autism ser ut och hur den kunskap dessa elever möter kommer att spela roll för deras förutsättningar att få en jämlik utbildning.

2.6.1 En inkluderande skola för elever med autism

Elever med autism är en särskilt utsatt grupp där många inte når upp till lärandemålen, trots att de har samma intelligensnivå som sina kamrater (Goodall, 2015). Förutom en bristande måluppfyllelse stiger graden av exkludering och skolavhopp i flera länder för denna elevgrupp (Ashburner et al. 2010, Linton, 2015, Falkmer, 2013). För elever med autism, är inkludering i ordinarie klassrum problematiskt och det kategoriska perspektivet på problematiken är vanligt (Linton, 2015, Goodall, 2015). Perspektivet är både starkt och väletablerat och grundar sig i att vi söker efter en viss diagnos för att förstå elevens svårigheter. Diagnosen innebär ett patogent synsätt, där fokus främst ligger på att se vilka brister eleven har, vilket kan uppfattas som något negativt av omgivningen. Synsättet på eleven är samtidigt ett dilemma. Å ena sidan finns behovet att förstå eleven utifrån en viss kategori för att undvika missförstånd, å andra sidan finns vetskapen att en diagnos kan leda till stigmatisering (Nilholm, 2007).

Marshall och Goodall (2015) menar att det är förmågan att se individens svårigheter utifrån dennes perspektiv som är framgångsfaktorn för de skolor som lyckats inkludera dessa elever. Inkludering kommer då inte att handla enbart om placering eller om generella anpassningar utan också hur vi tänker kring delaktighet för eleven. Falkmer (2013) uppmärksammar att lärare och elever inte har samma grund i hur de tolkar elevers delaktighet och anser att detta beror på att läraren fokuserar på den delaktighet som kan observeras i klassrummet. Reed, Osborne och Weddington (2011) menar att när läraren har kunskaper om autism reduceras mängden sociala problem och känslan av tillhörighet på skolan ökade för eleverna. Delaktighet kan då ses som ett socialt perspektiv av hälsa,

där fysiska faktorer liksom strukturer, aktiviteter och omgivning samverkar med individuella personliga faktorer för att individen ska känna sig involverad i sin livssituation (Falkmer, 2013).

Trots skolans inkluderingsuppdrag är särskiljningar inte ovanliga, vilket innebär för elever med autism att den sociala interaktionen med neurotypiska kamrater minskar (Falkmer, 2013). Vid valet att placera eleven i sådan grupp väljs också samtidigt bort det ansvar som de ordinarie lärarna har för dessa elever, och utarmar därmed också kunskaperna om mångfalden i de ordinarie skolorna menar Goodall (2015) och fokus kommer istället läggas på specialpedagogerna och deras kunskaper. Placering av elever i specialklasser eller i vanlig klass har undersökts av Reed, Osborne och Waddington (2012), vilka påpekar att för elever med autism, behöver samtidigt en särskild hänsyn tas till elevgruppen som p.g.a. bristande socialt samspel blir extra sårbara för negativ påverkan i ordinarie klass. Studier visar att eleverna gjorde framsteg i båda skolformerna, men att vissa utvecklades bättre i specialverksamheten inom beteende och hyperaktivitet. Då det gäller skolresultat för elever som deltagit i specialundervisning har Hattie, (2012) gjort en jämförelse i internationella effektstudier gällande generella skolresultat, vilka snarare visar på en negativ effekt både på de svaga eleverna som kopplas till åtgärderna men också till generella skolresultat. Två tydliga dilemman framkommer således i mötet mellan eleven och skolan. Det finns en läroplan, likväl en miljö och omgivning som inte är anpassad för elevgruppen (Marshall & Goodall, 2015) och det finns frågan om de elever som har autism ska tillhöra sin ordinarie undervisningsgrupp.

2.6.2 Delaktighet och hälsa för lärande

Genom rätt anpassningar kan elevens delaktighet ökas. Delaktighet som begrepp, presenteras av Szönyi och Söderquist Dunker (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012) utifrån ett fördjupat perspektiv, genom en modell som bygger på sex olika aspekter av delaktighet i tre olika kontexter. Aspekterna belyser både det som individen själv upplever och vad som kan observeras av andra och delas in i olika kulturer som eleven möter.

	Undervisningskultur	Kamratkultur	Omsorgskultur
Tillhörighet klass, grupp, skola/skolform			
Tillgänglighet fysiskt, sociokommunikativt, meningssammanhang			
Samhandling individens bidrag för helheten,			
Engagemang egenupplevd aspekt (kan ej krävas av andra),			
Erkännande omgivningens syn på individens närvaro, tolerans			
Autonomi bestämma om sitt handlande. Inflytande under ramar			

Figur 1. Aspekter av delaktighet i relation till kontext (efter Szönyi och Söderquist-Dunkers modell)

I OECD's sammanställning av ny neurovetenskaplig kunskap (Centre of Educational Research and Innovation, 2007) betonas vikten av fysiskt och intellektuellt välbefinnande för lärandet, då kognitiva och emotionella faktorer samverkar. Utifrån Keyes (2005) studie om välbefinnande, framkommer sambandet mellan de delaktighetsaspekter som Szönji och Söderquist Dunker (2018) visar i sin modell, såsom hur exempelvis mellanmänniska relationer har betydelse för individers tillhörighet och erkännande, hur det finns målsättningar som ger mening som innebär ett engagemang men också vikten av social koherens där samhället, i detta fall med fokus på lärmiljön, är meningsfullt och begripligt.

2.6.3 Förutsättningar för kunskapande

Kottes (2017) studie visar på dilemmat som uppstår kring lärares förutsättningar att inkludera alla elever i undervisningen och menar att det delvis handlar om motsättningen att gynna både den enskilde eleven och hela klassen. "Lärares utmaning är att kunna skapa inkluderande praxis tillgängliga för alla, överallt och hela tiden" (Kotte, 2017 sid. 184) Oftast omfattar lärares lektionsplanering en huvudplanering för hela klassen med anpassade lektionsuppgifter för enskilda elever. Mitchell (2017) belyser istället att multikompetensstrategier behövs, vilket innebär anpassad läroplan, undervisningsmetoder, resurser och stöd.

Mycket av skolans undervisning idag bygger på sociala och kommunikativa metoder, ett undervisningssätt som missgynnar elever med autism. För elevgruppen kommer skolproblem ofta att visa sig i oro och svårigheter i att reglera sitt humör, vilket kan leda till sämre utbildningsresultat (Macdonald, et al., 2018). Knudsen, Mandell och Frye (2017) konstaterar dessutom att barn med autism har svårigheter att förstå två kärnkomponenter som ligger som grund för förståelsen av undervisningen, nämligen att lärande är avsiktligt och att lärande kräver en uppfattad kunskapskillnad mellan lärare och elev. Elever med autism har också en annorlunda visuell strategi för att tolka och känna igen ansikten, vilket skulle kunna ha koppling till hur barnet agerar socialt och hur denne förstår och tolkar uppgifter menar Falkmer (2013).

2.6.4 Lärares roll utifrån ett relationellt perspektiv

Till skillnad från det kategoriska perspektivet som lägger problemet hos individen, lägger det relationella perspektivet sin tyngdpunkt på sociala omständigheter och organisatoriska faktorer. "Relationell pedagogik kan allmänt beskrivas som ett synsätt på utbildning där det som sker människor emellan står i centrum" (Aspelin, 2013 s. 13). Perspektivet har en stark ställning i den specialpedagogiska forskningen och innebär att förändringar i omgivningen kan påverka elevens svårigheter och gynna lärande och utveckling.

I sin studie om lärares sociala representation närmar sig Linton (2015) relationens betydelse och ställer i inledningen frågan: "A central issue is why teachers, despite the distinct of

inclusion, have not completely achieved this worthy objective?" (sid. 10). Med social representation menas här den koppling som lärarens individuella värderingar, övertygelser och praxis har vid inkludering av elever med autism, en faktor som också Goodall, (2015) belyser. Svar på frågan, blir att många lärare fick sin utbildning i ett tidigare paradigm där segregering av elever var norm. Lindsey, Proulx, Thomsson och Scott (2013) menar att det främst handlar om utmaningar kring att förstå elevens beteende, om politiska förutsättningar som resurser och bristande kunskaper, men också om hur läraren kan bygga upp inkluderande miljöer när de ofta möts av icke-förståelse från kollegor men också från föräldrar. När det gäller just elevens beteende, belyser de särskilt situationer när vardagsrutinerna förändras, något som kan vara orsak till att skapa stress för eleven, men det handlar också om hur läraren på bästa sätt kan engagera eleven i skolarbetet, något som flera ofta upplevde vara svårt. Hur olika lärare arbetar med inkludering för elever i särskilda behov, har att göra med hur dessa ser på kravet att ställa om till andra pedagogiska aktiviteter menar Linton, (2015), där synsättet på inkludering och förändrade arbetsätt skiljer sig mellan manliga och kvinnliga lärare. Manliga lärare tycks ha en högre benägenhet att ta till sig skolans villkor kring inkludering än vad kvinnorna har. Kvinnor med arbetsrelaterade erfarenhet visade sig vara mer positiva till elever med autism än de med privat erfarenhet, men å andra sidan hade de med privat erfarenhet mer realistiska krav på eleverna. Läraren har således en stor, för att inte säga en avgörande roll för elever i svårigheter och hur inkluderingen av dessa ser ut (Falkmer, 2013, Linton, 2015).

Det är ingen tvekan att lärare kämpar för att hitta fungerande strategier för att stödja elever med autism menar Goodall (2015) och poängterar samtidigt att skolor ofta bygger sin undervisning utifrån en stereotyp bild av eleven med diagnos. För att undvika detta menar han att det behövs lärare med autismspecifik kompetens.

2.6.5 Hinder och möjligheter för en inkluderande undervisning

Individuella begränsningar hindrar elever att uppnå resultat, varför strategier, metoder och mål måste anpassas för att möjliggöra för eleven att öka sin kapacitet. Marshall och Goodall (2015) föreslår en särskild, flexibel läroplan för denna elevgrupp, till skillnad från dagens läroplan som förmodas passa för alla, men där är vi inte idag. Föräldrar till barn med autism upplever ofta att skolans anpassningar inte är tillräckliga. Det händer att föräldrar frekvent får hämta sina barn på skolan för att lärarna inte kan eller vill hantera barnets utmanande beteende (ibid.). Goodall (2015) nämner tre kreativa strukturer för en mer flexibel och högre kvalitativ inkludering; implementering av små undervisningsgrupper för att träna upp sociala förmågor, att applicera metoder för intensiv beteendeträning samt att införa TEACCH-metoden för att ge eleven möjlighet att utveckla sin självständighet och kommunikativa förmåga, förebygga beteendeproblematik och minska stress.

Lindsay, Proulx, Thomson och Scott, (2013) påpekar att skolan och lärarna behöver mer kunskaper om elever med autism för att dessa inte ska missa chans till optimal utveckling.

Rae, Mc Kenzie och Murray (2011) poängterar att lärare som har elev i klassen med särskilda behov, i detta fall elever med IF som integrerats i vanlig klass, ofta saknar kunskaper om dessa elever men efter att lärare fått en kortare, enmånadsutbildning, kring elevernas begränsningar, ökade lärarnas kunskaper mätbart.

2.6.6 Tydliggörande pedagogik genom visuellt stöd

Individer med autism är *visual learners* (Alexandersson 2014; Macdonald, Trembath, Ashburner, Costley & Keen, 2018, Homlquist, 2004). Macdonald, et al (2018), och Knight et al. (2014), visar att visuellt stöd gynnar elever med autism. Spiggs et al (2016) publicerar evidens för att visuella aktivitetsscheman också är gynnsamt för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Anpassningar som görs på gruppnivå är dessutom gynnsamt även för andra elever i klassen (Bryans-Bongey, 2016).

Även om individer med autism processar visuell information bättre än auditiv sådan, tycks det finnas problem vid komplex visuell information påtalar Knight, Sartini och Spriggs (2015). Finke, Mac Naughton och Drager (2009) menar vidare att styrkan gäller de stillastående synintrycken. Men även om visuellt stöd visat sig gynnsamt behöver stödet individualiseras. Det innebär alltså att det stöd som ges också behöver bygga på individuella mål. Stödet kan innebära en mycket strukturerad undervisning som TEACCH, för att reducera oro och skapa en lärmiljö med tydlig fysiska och pedagogiska inslag (Macdonald, et al. 2018). Det kan också innebära visuella aktivitetsschema som tydliggör de aktiviteter som ska ske under dagen och det kan innebära visuella arbetsbeskrivningar för *hur* eleven ska ta sig an en skoluppgift. Visuellt stöd kan användas till att höja elevens delaktighet och koncentrationen, minska tiden då övrigt, icke-lärande görs, minska behov av promptning av lärare, samt öka elevens prestation (ibid.). Knight, Sartini och Spriggs (2015) undersöker visuella aktivitetsscheman för individer med autism och avser här de dagsscheman som används för att erbjuda förutsägbarhet genom bilder, symboler eller text. I sin analys av 31 olika forskningsresultat finner de att det finns en hög effekt kopplat till positivt användande av dessa scheman. Metaanalysen grundar sig i forskning mellan 1993 – 2013 och visar att det finns starkt stöd för visuella aktivitetsscheman för individer med autism oavsett ålder och oavsett nivå inom spektrumet. Även individer med IF, gynnas på flera områden av aktivitetsscheman, både gällande akademiska resultat, ökad självständighet och skapandet av ett lustfyllt lärande (Spriggs, Mims, van Dijn & Knight, 2016).

2.6.7 Teoretisk förankring

En teoretisk utgångspunkt kan hjälpa att förstå, förklara och värdera vad som framkommit i en undersökning utifrån en mer generell nivå. Vilken utgångspunkt som väljs har att göra med undersökningens syfte (Nilholm, 2016). För studien här, kommer Antonovskys teori

om KASAM, Känsla Av SAMmanhang, vara förklaringsmodell till vad som krävs för att elever med autism ska kunna lyckas och må bra i skolan, trots svårigheter. Nilsson (u.å.) menar att länken mellan tankar och känslor, som gör att individer tillskriver en händelse en personlig mening, är svag hos personer med autism och Antonovskys teori blir därmed relevant. Antonovsky publicerade sin salutogenetiska modell i *Health, Stress and Coping* (1979) och redogör för att KASAM har en stor påverkan på individers förmåga att hantera livets påfrestningar. Modellen är byggd på tre delar, begriplighet, att veta, hanterbarhet, att kunna och meningsfullhet, att vilja. Genom en balans mellan dessa delar skapas ett starkt KASAM och genom ett starkt KASAM blir individen rustad att möta och hantera stress i sitt liv. KASAM's tre olika faktorer, beskrivs här för att förklara teorins grundidé:

Begripligheten handlar om individens uppfattning om i vilken utsträckning denne upplever att det som sker är förståeligt och går att förklara (Antonovsky, 2005). För elever med autism, kan den tydliggörande pedagogiken ha en avgörande roll för om eleven förstår de uppgifter och krav som ställs i lärmiljön. Att förklara det obegripliga och att se hur saker passar ihop och hur det förklaras på ett logiskt sätt, stärker känslan av begriplighet. Hanterbarheten handlar om individens uppfattning om i vilken utsträckning det som sker är möjligt att hantera genom sina resurser (ibid.). För elever med autism, som kan sakna nödvändiga förmågor, blir läraren därför en viktig resurs för att kunna anpassa lärmiljö och krav för att möta elevens behov. Meningsfullheten innebär i vilken utsträckning individen upplever ett värde i att ägna sig åt något, d.v.s. att vilja. Meningsfullheten kan ses som motivationskomponenten (ibid.). Krav som är värda engagemang, bidrar till motivation.

Antonovskys teori har beforskats av bl.a. Karesek som tillsammans med Theorell introducerade krav-kontroll-stödmodellen (Karasek & Theorell, 1990), som utgår från om kraven individen möter är låga, lagom eller för höga. Detta ställs i relation till individens inflytande över sin tillvaro i arbetsliv och fritid men också till hur stort socialt stöd som erbjuds. Viss kritik mot teorin om KASAM finns då det är en svårighet att mäta hälsa och välbefinnande och att oväntade händelser tillfälligt kan förändra individens KASAM så den blir lägre vid negativa händelser och högre vid positiva (Antonovsky, 2005).

De specialpedagogiska perspektiven känns logiskt att också grunda detta arbetets teori på då studiens syfte varit att undersöka om anpassningar används på individ- eller gruppnivå. De specialpedagogiska perspektiven som av Nilholm (2007) benämns som kompensatoriskt, kritiskt och dilemmaperspektivet, överensstämmer med det kategoriska och relationella perspektivet och där dilemmaperspektivet vuxit fram ur de båda. Perspektiven har samband med inkludering, där ett aktivt val kan göras att se på eleven med friska ögon för att istället ta ansvar för att förändra i lärmiljön. I detta arbete kommer därför anpassningar på individnivå tolkas utifrån det kategoriska perspektivet, eftersom flertalet av de anpassningar som den tydliggörande pedagogiken erbjuder, är fullt möjliga att erbjuda på gruppnivå och därmed inte kommer att särskilja eleven. De anpassningar som i studien görs utifrån gruppnivå, kommer tolkas som att det finns ett bakomliggande relationellt perspektiv.

Skolan har en tradition att se eleven som bäraren till sina svårigheter. Elevens problem ses som patogena och diagnoser som förklaringsmodell för misslyckanden används ofta. Detta synsätt har kommit att alltmer utmanas av att istället se miljön som en förklaring till elevers svårigheter, genom att ifrågasätta normalitetsbegreppet menar Nilholm (2007). I examensordningen (SFS 2007:638) för specialpedagogprogrammet framgår hur elevers svårigheter förklaras utifrån systemteori där specialpedagogen anges kunna visa förmåga att genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå. De båda specialpedagogiska perspektiven har gemensamt att de erbjuder lösningar på specialpedagogiska problem. Nilholm (2007) argumenterar dock för ett tredje perspektiv; dilemmaperspektivet som till skillnad från problem som går att lösa, är dilemman som inte tycks ha någon absolut lösning. Det handlar om att erkänna att det finns problem som varken kan förklaras utifrån individens brister eller utifrån kulturella och sociala normer och här förklaras svårigheterna genom utbildningssystemets komplexitet och motsägelsefullhet (Hylander & Guvå 2017). Nilholm (2007) menar att vi behöver hitta en balans och en förståelse för dilemman och att vi uppfattar saker utifrån olika perspektiv. Kritik mot teorin formulerar Nilholm (2007) själv som att dilemmaperspektivets styrka kan också ses som perspektivets svaghet. Perspektivet utgår från sociala processer och maktprocesser och används av politiker såväl som forskare och riskerar därmed olika betydelser. Detta blir då viktigt att förhålla sig till i studien då olika individers synsätt kommer speglas i både hur de ser på inkludering men också i hur de använder extra anpassningar.

En tredje teoretisk utgångspunkt för studien blir TEACCH-modellen som vuxit fram från 60-talet och riktar sig till individer med autism där fokus ligger på att utveckla individuella instruktions- och stödsystem (Larsson Wents, 2007). Aktiviteter och miljöer utformas för att skapa mening, vilket visat sig vara viktigt för individers förmåga att lära, förstå och tillämpa kunskaper (ibid.). TEACCH ligger till grund för *de sju frågorna* som både SPSM (2018) och Skolverket (2014) presenterar. De sju frågorna används på några olika sätt men Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) menar att det handlar om att eleven behöver få svar på följande frågor;

- Vad ska jag göra?
- Var ska jag vara?
- Vem ska jag vara med?
- Hur ska jag göra?
- När?
- Hur länge?
- Vad händer sedan?

Då skolans uppdrag är att skapa en lärmiljö där individen upplever tillvaron som meningsfull, begriplig och hanterbar blir då just TEACCH- modellen som teoretiskt ramverk relevant för studien. De sju frågorna kan användas genom visuella stödstrukturer för att tillvarata elevernas visuella förmågor. Dessa frågor har också legat som grund för de båda enkäternas frågor om extra anpassningar och presenteras här dels utifrån vilken anpassning det gäller men också en kort förklaring till varför den kan användas. Samtliga anpassningar har som syfte att erbjuda eleven förutsägbarhet.

- Att tydliggöra med dag- eller veckoscheman kan ge eleven förståelse för vad som ska hända.
- Att använda checklistor kan ge eleven möjligheter att överblicka arbetsordningen under en lektion där eleven kan bocka av de moment som är avklarade.
- Att avgränsa enstaka arbetsuppgifter, är en anpassning då en komplex uppgift kan behöva brytas ner i mindre hanterbara delar
- Att avgränsa antalet uppgifter, mängden, kan ge förståelse för vad som krävs i prestation under dagen, lektionen eller ett visst arbetsmoment.
- Att tydliggöra var eleven ska befinna sig, i klassrummet, matsalen, slöjdsalen likaså inför en friluftsdag eller teaterbesök, kan ge förståelse för rum och plats.
- Att tydliggöra vem eleven ska förhålla sig till, d.v.s. vilken lärare, kan ge eleven förståelse för vilken lärare denne ska förhålla sig till
- Att tydliggöra vem eleven ska förhålla sig till, med fokus på kamrater, kan ha betydelse inför grupparbeten eller lagarbete.
- Att tydliggöra tiden för eleven kan hjälpa denne att förstå tidsåtgången för en uppgift.
- Att förklara syftet med en uppgift, kan bidra till att göra den meningsfull.
- Att förbereda övergångar mellan olika lektioner, kan bidra till att eleven får möjlighet till ställtid vilket kan leda till en högre flexibilitet hos eleven.
- Att tydliggöra den fysiska miljön i klassrummet, genom att tydligt märka upp var material finns att hitta, kan bidra till att eleven kan göras mer delaktig och självständig.

3. Metodbeskrivning

Valet av metod avgör vilket resultat som erhålles. De grundläggande skillnaderna mellan en kvalitativ och en kvantitativ metod är att den kvantitativa utmynnar i numeriska observationer med resultat i siffror, tillfällen mm, d.v.s. saker som är möjliga att räkna på. (Bryman, 2008). Den kvalitativa metoden handlar istället om bl.a. teorigenerering och innebär ett tolkande synsätt, där metoden resulterar i verbala formuleringar (Backman, 2016).

3.1 Val av metod

En kvantitativ metod har använts i föreliggande studie. Två enkäter har samlats in varav den första utgick från frågor ställda till föräldrar till barn med autism (bil. 1) och den andra utifrån frågor ställda till lärare (bil. 2) som har elev/elever med autism i klassen.

Validiteten, d.v.s. mätningarnas relevans för studien, innebär att undersökaren mäter det som skall mätas (Fangen & Sellerberg, 2011). Syftet med enkäterna var att undersöka hur föräldrarna i studien skattade sina barns behov av extra anpassningar kring tydliggörande pedagogik och att undersöka hur lärarna i studien arbetar med tydliggörande pedagogik. Reliabilitet, innebär att det resultat som framkommer ska vara stabilt (Bryman, 2008). Det handlar vidare också om undersökningen utförts på ett sådant sätt att oavsiktliga felregistreringar av data inte skett (Fangen & Sellerberg, 2011). Studiens empiri gav data som tolkats som tendenser, då studien varit tämligen begränsad, i synnerhet föräldraenkäten, och inte genomförts i en slumpmässigt utvald grupp.

3.2 Enkät

Vid en enkätundersökning eftersökes svar från en större grupp respondenter, vilket kan ge kraft åt resultaten och enkätens inledande bakgrundsfrågor kan ge möjlighet till att kategorisera svaren i olika undergrupper av respondenter (Stukát 2011), vilket skett i studien här. Efter inledande frågor med skattning som svarsalternativ, följde också några få öppna frågor för att få en mer nyanserad bild av verkligheten. Genom enkät som metod har ett större antal svar legat till grund för studiens resultat än vad vore möjligt vid intervju.

Inför insamling av empiri via enkät har följande förberedelser gjorts;

Förberedelse föräldraenkät - Enkäten utgick från de frågeställningar som den tydliggörande pedagogiken står för och 11 frågor har formulerats utifrån hur stort behov föräldrar skattar att deras barn har av anpassningar för att kunna prestera på bästa nivå i skolan. Två personer har agerat testpiloter för föräldraenkäten. Flera ändringar gjordes efter att dessa läst enkäten för att förenkla och förtydliga ytterligare för respondenterna.

Förberedelse lärarenkät - Formuleringar och svarsalternativ för denna enkät grundade sig i den föregående föräldraenkäten, vilket underlättade i utförandet. Att använda testpiloter valdes därför bort. Frågeställningarna i lärarenkäten hade som syfte att ta reda på vilka anpassningar som användes, hur frekvent detta skedde, om de skedde på individ- eller gruppnivå samt vilka kunskaper lärare hade om autism.

3.3 Urval

Det okonventionella valet att söka respondenter via Facebook gjordes då barn och elever med autism är en utsatt grupp. Det hade därför varit svårt att nå föräldrar såväl lärare på

annat sätt eftersom varken skolor, intresseorganisationer eller andra instanser har möjlighet att lämna ut kontaktuppgifter till de sökta grupperna.

Urvalet för studien har gjorts på följande sätt;

Föräldraenkät - Respondenter har sökts i olika stödgrupper på Facebook med fokus på antingen NPF men också enbart autism. I dessa grupper fanns föräldrar som ger stöd och delar erfarenheter till varandra i situationer kring deras barns svårigheter både hemma och i skolan. Urvalet av respondenter i föräldraenkäten har sökts utifrån definitionen; föräldrar till barn med autismdiagnos men också att respondentens barn skulle tillhöra grundskola eller grundsärskola.

Lärarenkät – Respondenter har sökts i olika grupper för lärare på Facebook. I dessa grupper fanns lärare men också specialpedagoger och speciallärare som diskuterar olika skolrelaterade frågor. Urvalet av respondenter till lärarenkäten har sökts utifrån definitionen; lärare på grund- eller grundsärskola som har en eller flera elever med autismdiagnos i sin klass.

Båda enkäterna publicerades på olika grupper på Facebook. Efter att ha emottagit svaren har en sortering skett i avseende att kontrollera så att respondenter tillhört urvalet, i annat fall har svaren ej använts. För lärarenkäten har ett internt bortfall gjorts (Trost, 2012), i de fall då de som svarat på enkäten inte svarat på samtliga frågor gällande anpassningarna. Dessa svar har då fått värdet 0. I föräldraenkäten har extert bortfall tillämpats för att på så vis säkerställa att respondenterna verkligen tillhört urvalet för studien. Detta gäller för de svar där barnets ålder angivits för högt och inte antas tillhöra grundskolan. Likaså gäller där förälder inte fyllt i barnets ålder alls samt där några respondenter avslutat enkäten utan att ha svarat på alla frågorna kring just extra anpassningar. Utav två enkäter som besvarats på identiskt sätt, har en sorterats bort.

Sammanlagt erhöles 49 svar på föräldraenkäten, varav 30 kunnat användas. På lärarenkäten erhöles 137 svar. Dessa har alla, till viss del, kunnat användas.

Att räkna bortfall blir irrelevant då enkäterna publicerats på Facebook. Det har ej gått att räkna hur många som nåtts av enkäten eller vilka som varit aktiva i gruppen eller hur stor del av de som är aktiva som svarat på enkäten. Att använda Facebook för att söka kontakt med respondenter innebär en lägre grad kontroll över vem som svarar, jämfört med om respondenter sökts från en viss skola, en viss förening mm.

3.4 Genomförande

Efter ansökan om att gå med i vald Facebookgrupp har godkännande att publicera enkät sökts hos administratörerna för gruppen. Enkäterna har därefter publicerats i slutet av februari - mitten av mars 2019. Båda enkäterna tog mellan 5 - 10 minuter att genomföra. Lärarenkäten var något mer omfattande. De flesta av svaren inkom inom tre dagar efter det att enkäten lagts ut. Genomförandet beskrivs här:

Föräldraenkät – I några av de valda Facebookgrupperna fanns NPF som gemensam nämnare, d.v.s. ett bredare urval än vad studiens syfte varit att undersöka. Här gjordes bedömningen att lägga förfrågan om deltagandet till enkäten i ett inlägg, där intresserade föräldrar fick höra av sig via mejl för att därefter få enkäten skickad till sig. Detta innebar således en viss grad av kontroll av att respondenterna tillhörde urvalsgruppen för studien. I andra grupper, med fokus på enbart barn med autism, lades enkäten däremot direkt på Facebookgruppens sida.

Lärarenkät – Samma förfarande som vid föräldraenkäten har används även till lärarenkäten. Till en början var endast omkring 12% av respondenterna lärare som arbetade inom särskola, varpå bedömningen gjordes att publicera ännu en förfrågan om deltagande, men denna gång i slutna grupper där endast personal från särskola arbetade. Mitt tillträde till grupperna godkändes av administratörer och likaså mitt inlägg med enkäten. De erhållna svaren från personal från särskolan uppgick efter detta till 37%.

Det kan förmodas att de som svarat på enkäten har ett större engagemang för skolsituationen för elever med autism. Därför ger då detta tillvägagångssätt inget representativt urval, vilket också måste beaktas i tolkningen av svaren.

3.5 Etiska principer

För att följa god sed har Vetenskapsrådets (2017) fyra etiska principer beaktats i studien. Det fyra grundläggande individskyddskraven kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Bryman, 2008, Kvale & Brinkman, 2015). Hur detta behandlats i studien här kommer redovisas nedan.

- Information om enkäten angavs som följande för föräldrar, ”Enkäten kommer ligga till grund för frågor som kommer ställas till lärare för att se hur de arbetar med att tydliggöra skoldagen”. Lärare fick informationen, ”Enkäten kommer ligga till grund för att se hur lärare arbetar med att tydliggöra skoldagen för eleverna”.
- Informationen om samtycket angavs i båda enkäterna med ”Att svara på enkäten är frivilligt”. Ingen kontakt eller inga påminnelser har därför getts till de som valt att inte besvara enkätens samtliga frågor.
- Informationen om konfidentialitet angavs i både enkäterna med att ”Alla svar kommer avidentifieras, vilket är en viktig etisk princip för examensarbeten”
- Information om nyttjandet angavs i båda enkäterna med att, ”Svaren från enkäten kommer endast användas i syfte att bidra till data inför detta examensarbete”.

I enkätens inledande del fanns de etiska principerna beskrivna tillsammans med en länk till Vetenskapsrådet. Eftersom jag också sökte tillträde till två slutna Facebookgrupper, med krav på att medlemmar arbetar som lärare på särskolan, vilket jag inte gör, förklarade jag min tidigare koppling till särskolan som verksam pedagog och att jag numera studerar till specialpedagog och att möjligheter finns att jag i framtiden eventuellt åter kommer att arbeta inom denna skolform.

3.6 Bearbetning

Enkäterna skapades i ett Googleformulär där svaren redovisats digitalt i två versioner, både som sammanfattning av samtliga svar men också som listor över enskilda respondenters svar. De enskilda svaren har skrivits ut i pappersformat och därefter sammanfattats i tabeller. Olika bakgrundsvariabler anges i tabellerna, såsom lärarens ålder, yrkesverksamma år samt om de undervisar i grundskola, grundsärskola eller särskild undervisningsgrupp. Då få män svarat på lärarenkäten har kön ej använts som variabel.

På lärarenkäten fanns 12 frågor rörande anpassningar (se bil. 2) då här efterfrågades användandet av både dag- och veckoschema medan i föräldraenkäten har behovet av dag- och veckoschema använts i en och samma fråga, vilket innebär att det här fanns 11 frågor om anpassningar (se bil. 1). De skattade svaren kodades till siffror i tabeller där följande kodning har använts:

Föräldraenkäten

- anpassningen för mitt barn är;

1 = Inte viktigt alls

2 = Lite viktigt

3 = Ganska viktigt

4 = Omöjligt att undvara

Lärarenkäten

- anpassningen används;

1 = Aldrig

2 = Ibland

3 = Ofta

4 = Dagligen

Tabellerna räknades ihop för att få fram ett medelvärde på behovet/användandet som har angetts i siffror mellan 1,0 - 4,0. Summering av varje individs skattade svar har summerats och gett en siffra mellan 12 – 48. Lärarenkäten gav också svar på om anpassningar användes på individ eller gruppnivå, vilket visas genom koden I eller G. Den mer omfattande lärarenkäten har sammanfattats i Exel. Svaren på de öppna frågorna har behandlats i två olika grupper efter de båda enkäterna.

4. Resultat

I denna del kommer resultatet från enkäterna att beskrivas inledningsvis och därefter följer en analys med teoretisk tolkning.

4.1 Resultat föräldraenkät

Resultatet av föräldraenkäten kommer att presenteras i tabeller och text efter beskrivningen av undersökningsgruppen som här inleder.

4.1.1 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen beskrivs här då behoven av olika anpassningar kan skifta beroende på exempelvis barnets kön, ålder och vilken skolform barnet tillhör. Föräldrar som deltar i studien har barn som fördelar sig på följande sätt vad gäller kön, skolstadium och skolform.

Tabell 1. Kön

Kön	Antal
Pojkar	19
Flickor	11

Tabell 2 - Årskurs

Årskurs	Antal
Lågstadium	12
Mellanstadium	8
Högstadium	10

Tabell 3. Skolform

Skolform	Antal
Grundskola	25
Grundsärskola	5

Undersökningsgruppen består av 19 pojkar och 11 flickor, autism är vanligare hos pojkar, där 3-4 gånger fler pojkar än flickor beräknas ha diagnosen (Gillberg, 2015). Gruppen är jämnt fördelat över skolstadierna och endast 5 av 30 elever i studien tillhör särskolan.

4.1.2 Föräldrars skattning av hur stort behovet barnet har av anpassningar.

Tabell 4 nedan visar hur föräldrar generellt skattar sina barns behov av olika anpassningar. Här redovisas den sammanlagda svaren genom ett genomsnittsvärde, M. Ju högre värde desto större behov. Maxvärdet är 4,0 och minimum 1,0. Siffrorna anger hur stort behovet av en viss anpassning är enligt föräldern och har redovisats efter hur respondenterna fördelat sina svar. Föräldrarna anger att barnen har stort behov av att få tydliggjort var de ska befinna sig under dagen, därefter följer ett stort behov att få hjälp med att få veta mängden uppgifter de ska prestera under en lektion. Också dag- och veckoschema skattas

som viktigt för barnen i enkäten. Att få stöd för att veta vilken lärare som undervisar under dagen har skattats lågt.

Tabell 4. Föräldrars skattning av hur stort behovet barnet har av anpassningar. N=30

Anpassningar	1: Oviktig	2: Något viktig	3: Ganska viktig	4: Viktig	M
Dag/veckoschema	0	1	16	13	3,40
Checklistor	2	5	17	6	2,90
Avgränsa/dela upp komplexa uppgifter	1	2	16	11	3,23
Ange antal /mängd	0	3	14	13	3,33
Var - lokal och plats	0	1	5	24	3,76
Vem - lärare	5	13	9	3	2,33
Vem - kamrat	1	5	9	15	3,26
Syfte med uppgiften	3	3	9	15	3,20
Tid för uppgiften	3	2	13	12	2,93
Förbereda övergång	0	6	14	10	3,13
Märka ut material	0	3	8	19	3,53

4.1.3 Resultat för föräldraenkätens öppna frågor

Resultatet för föräldraenkäten presenteras här i löpande text eftersom föräldrar har haft möjlighet att ange fler än ett svar på varje fråga och har också lämnat många svar.

Resultatet visar att ungefär hälften av de föräldrar som svarat på enkäten, 13 av 30, anser att skolan tillgodoser deras barns behov av hjälpmedel fullt ut. Av resterande hälft, svarar majoriteten att deras barns behov av anpassningar inte tillgodoses alls, medan resterande menar att anpassningar fungerar till stor del, till viss del eller hyfsat. Av de 17 föräldrar som är mindre nöjda med anpassningar anger 6 av dem att anledningen till att det inte fungerar är att föräldrarna ofta få informera lärarna om behovet av anpassningar, köpa visst material själva eller ständigt påminna om barnets behov av de anpassningar som de kommit överens om tidigare. Flera av respondenterna uttrycker frustration över detta. Fyra föräldrar uppmärksammar att de har hemmasittande barn och en förälder anger att barnet tidigare varit hemmasittande. Två föräldrar uppmärksammar också att skolan inte ser flickors behov av anpassningar. Anledningen till att lärare inte använder anpassningar i den omfattning barnet har behov av anges av föräldrarna i studien bero på en bristande kunskap hos lärare och annan personal på skolan. Här nämns också en bristande förståelse inför elevens situation bl.a. genom det mobilförbud som finns på en skola och som hindrar eleven att använda sin mobil som föräldrarna ser som ett hjälpmedel. En elev har också blivit nekad att använda keps/luva inomhus, vilket av föräldern anges skapa ett lugn för eleven som kan skärma av störande sinnesintryck genom att använda keps. Föräldrarna i studien menar

också att anledningen till uteblivna anpassningar kan bero på den stress som lärare befinner sig i på sin arbetsplats, eller att lärare ”arbetar som de alltid har gjort”. Andra faktorer som anges kan påverka är omsättning av personal, personalbrist samt kostnader.

Flera av föräldrarna har tankar på hur skolan skulle kunna utveckla sitt arbetssätt för att kunna anpassa bättre för elever med autism. Här efterfrågas främst kunskaper och förståelse om funktionsnedsättningen och vikten av ett bra samarbete mellan skol och hem där det är viktigt att tillsammans tala om elevernas svårigheter och att tillsammans hitta lösningar. Samtidigt visar resultatet att det inte alltid finns en förståelse för barnets problematik och en förälder har blivit tillsagd att ”släppa taget och inte pjäska för barnet”. Att också uppmärksamma de krav som finns kring eleverna och att bättre anpassa för att få arbeta i egen takt, samt använda anpassade läromedel nämns också som en möjlighet och frågan om en annan läroplan, lyfts av två föräldrar. Av de 30 som svarat på enkäten anser 6 föräldrar att mindre undervisningsgrupper vore ett bättre alternativ för deras barn och ytterligare några föräldrar poängterar vikten av att anpassningar görs i god tid.

4.2 Resultat lärarenkät

Resultatet av lärarenkäten kommer att presenteras i tabeller och text efter beskrivningen av undersökningsgruppen som här inleder.

4.2.1 Undersökningsgrupp

De 137 lärarna i undersökningsgruppen fördelar sig på följande sätt när det gäller ålder, yrkesverksamma år och skolform:

Då endast 13% av de lärare som svarade på enkäten var mellan 55-65 år och hela 40% var i åldern 45-54 valdes att dela grupperna vid 45 år för att få en mer jämn fördelning.

Tabell 5. Ålder

Ålderskategori	Antal
24 - 44 år	68
45 - 65 år	64
Bortfall - ej angett ålder	5

Tabell 6. Yrkeserfarenhet

Yrkeserfarenhet	Antal
1 – 5 år	24
6 – 20 år	75
21-40	32
Bortfall – ej svarat på samtliga frågor	6

Tabell 7. Skolform

Verksam i skolform	Antal
Grundskolan	87
Grundsärskolan	50

Undersökningsgruppen beskrivits då användandet av olika anpassningar kan se olika ut beroende på exempelvis lärarens ålder, yrkesverksamma år eller vilken skolform läraren arbetar i. Variablers betydelse presenteras under tabell 9, 10 och 11. Det är värt att notera att 36% av lärarna i studien arbetar i grundsärskola men att endast 17% av föräldrarnas barn går i grundsärskolan.

4.2.2 Lärarnas skattning av hur ofta de använde anpassningar.

Tabell 8 visar hur ofta anpassningar av tydliggörande pedagogik används av lärarna i studien. Siffrorna som anges under M, är ett medelvärde av den skattning som lärarna gjorts genom att fylla i svarsalternativen 1 - 4 i enkäten på de frågor som ställts om olika slags anpassningar. Tabellen visar tydligt att det är just dagsscheman som lärarna i studien arbetar med oftast. Veckoscheman, tidshjälpmiddel används också. Likaså visar tabellen att lärarna ofta anpassar för eleverna genom att tydliggöra kring hur eleven ska genomföra komplexa uppgifter. Det är också vanligt att lärarna tydliggör kring hur mycket eleven förväntas prestera. De anpassningar som sker i lägre omfattning är att tydliggöra vem eleven ska förhålla sig till och detta avser både lärare och kamrater.

Tabell 8. Lärarnas skattning av hur ofta de använde anpassningar. N=137

Anpassningar	1: or Aldrig	2: or Ibland	3: or Ofta	4: or Dagligen	Antal ej angivna svar	M
Dagsschema	3	6	6	122	0	3,78
Veckoschema	21	24	22	70	0	3,01
Checklistor	14	44	29	49	1	2,82
Avgränsa/dela upp uppgiften	2	41	46	48	0	3,00
Ange antal /mängd	8	31	44	53	1	3,01
Var - lokal och plats	16	31	61	28	1	2,72
Vem- lärare	37	38	27	34	1	2,40
Vem- kamrat	45	29	25	36	2	2,37
Uppgiftens syfte	19	39	46	32	1	2,59
Tid för uppgiften	6	34	30	65	2	3,12
Förbereda inför ny aktivitet/övergång	19	33	28	55	2	2,86
Märka ut material tydligt	27	49	32	26	3	2,41

4.2.3 Lärarnas skattning av ofta de använde anpassningar. Jämförelse mellan lärarnas ålder.

Siffrorna i tabell 9 anger ett medelvärde för lärarnas användande av samtliga anpassningar och har i denna tabell jämförts utifrån lärarnas ålder. Varje respondent i studien, fick en personlig kod från 1 - 137, där det sammanlagda värdet av de anpassningar varje lärare använder har summerats till en individuell siffra efter de 12 frågorna om anpassningar som ställts. Högsta möjliga siffra har då varit 48 för ett högt användande av samtliga anpassningar och lägsta möjliga siffra har varit 12 vilket skulle kunna betyda att anpassningar inte sker alls. Utifrån den personliga koden har sedan lärarna grupperats efter ålder för att sammanräkna gruppens siffror till ett medelvärde. Resultatet visar att lärare i denna studien i åldern 45 - 65 anpassar oftare än lärarna i åldern 24 - 44. Tabellen visar dock inte om det finns skillnader i hur anpassningarna sker, på individ- eller gruppnivå.

Tabell 9. Lärarnas skattning av ofta de använde anpassningar. Jämförelse mellan lärarnas ålder. N=133

Ålder	N	M
24 - 44	68	31,01
45 - 56	64	35,0

4.2.4 Lärarnas skattning av hur ofta de använder anpassningar. Jämförelse mellan yrkesverksamma år.

Siffrorna i tabell 10 anger ett totalmedelvärde för lärarnas användande av samtliga anpassningar och har i denna tabell jämförts utifrån lärarnas yrkesverksamma år. Varje respondents personlig kod har används för att gruppera lärarna efter antal yrkesverksamma år och ett medelvärde har då erhållits. Resultatet visar att lärarna i denna studie med 1-5 års yrkeserfarenhet arbetar med anpassningar i något lägre utsträckning än lärare med längre yrkeserfarenhet. Tabellen visar dock inte om det finns skillnader i hur anpassningarna sker, på individ- eller gruppnivå.

Tabell 10. Lärarnas skattning av hur ofta de använder anpassningar. Jämförelse mellan yrkesverksamma år. N= 131

Yrkesverksamma år	N	M
1-5 år	24	33,37
6-20 år	75	35,02
21-40 år	32	34,91

4.2.5 Lärarnas skattning av hur ofta de använder anpassningar. Jämförelse mellan olika skolformer.

Siffrorna i tabell 11 anger ett medelvärde för lärares användande av samtliga anpassningar och har i denna tabell jämförts utifrån vilken skolform läraren arbetar i. Varje respondents personlig kod har används för att gruppera lärarna efter antal yrkesverksamma år och ett medelvärde har då erhållits. Resultatet visar att lärarna i denna studie som arbetar inom grundsärskolan anpassar oftare än de lärare som arbetar inom grundskolan. Tabellen visar dock inte om det finns skillnader i hur anpassningarna sker, på individ- eller gruppnivå.

Tabell 11. Lärarnas skattning av hur ofta de använder anpassningar. Jämförelse mellan olika skolformer. N=137

Skolform	N	M
Grundskola	25	34,6
Grundsärskola	5	37,19

4.2.6 Lärarnas skattning efter om de använder anpassningar på individ- eller gruppnivå.

Huruvida lärarna i studien använder anpassningarna huvudsakligen på individnivå, d.v.s. enbart för eleven med autism, eller om läraren använder anpassningen på gruppnivå, d.v.s. för hela klassen, presenteras i tabell 12.

Tabell 12. Lärarnas skattning efter om de använder anpassningar på individ- eller gruppnivå. N=137

Anpassning	Anpassningar på individnivå – antal svar	Anpassningar på gruppnivå – antal svar	Använder ej denna anpassning alt. har ej svarat *
Schema över dag/vecka	35	88	14
Checklista	90	31	16
Avgränsa större uppgifter	75	59	3
Antal, mängd uppgifter	114	13	10
Var – lokal, plats	33	87	17
Vem – lärare	39	59	39
Vem – kamrat	38	50	49
Uppgiftens syfte	32	79	26
Tydliggöra tid	59	68	10
Förbereda övergångar	74	41	22
	Summa:589	Summa:575	

* Här ingår de lärare som svarat aldrig på frågan om hur ofta de använder anpassningen och de som ej svarat på om de använder anpassningen på individ eller gruppnivå.

Resultatet för hur anpassningar används på individ- eller på gruppnivå redovisas i tabell 12 och här framgår att endast något fler än hälften av de anpassningar som görs sker på individnivå i de fall anpassningar används. Siffrorna som anges i tabellen är fördelade efter antalet erhållna svar. Anpassningar som ofta görs på individnivå är att tydliggöra vilken mängd uppgifter eleven ska prestera, men också checklistor används ofta på individnivå för att eleven ska kunna få en överblick över vilka uppgifter som ska göras under lektionen. De anpassningar som sker på gruppnivå, är förutom att tydliggöra med ett schema vad som ska ske under dagen, också att tydliggöra var eleven ska befinna sig, vilket klassrum, lokal eller område. Även att klargöra syftet inför en uppgift, aktivitet eller en lektion, är en anpassning som sker på gruppnivå. Att tydliggöra för eleven vilka andra eleven denne ska förhålla sig till vid exempelvis lagindelningar och grupparbeten, är en anpassning som förs i lika stor utsträckning från individ- som gruppnivå

4.2.7 Resultat för lärarenkätens öppna frågor

Resultatet för de öppna frågorna i lärarenkäten presenteras här i löpande text. Lärarna har liksom föräldrarna haft möjlighet att ange fler än ett svar på varje fråga.

Det viktigaste hjälpmedlet som anges är bildstöd/visuellt stöd, som anges som svar av omkring 1/3 av respondenterna. Ungefär lika många anger att tydlighet, rutiner, kontinuitet, scheman och repetition ses som viktigt och likaså ett förebyggande arbetssätt. Time-timer är ett hjälpmedel som nämns 22 gånger och är det hjälpmedlet som tydliggör tiden för eleverna så att de ges förutsättningar att organisera sin tid. Bland lärarna i studien framkommer att relationen mellan lärare och elev, likaså relationen mellan skola och hem anses som betydelsefull. Av lärarna är det däremot färre än i föräldraenkäten, endast en respondent, som anger att kravanpassning är viktigt i arbetet med eleven och av två lärare nämns behovet av mindre undervisningsgrupper för dessa elever som ett alternativ.

Ungefär hälften av lärarna menar att deras kunskaper om autism grundar sig på tidigare erfarenheter, varav 12 av dem anger att de också är föräldrar till barn med autism. Andra kunskapskällor som anges är kortare fortbildningstillfällen, kurser och föreläsningar. Flera respondenter anger utbildning, men preciserar inte detta vidare. Också litteratur nämns samt har ett fåtal fått handledning av specialpedagog. Av de lärare som svarat på enkäten har 8 en specialpedagogisk utbildning, 7 anger att de gått en specialpedagogisk kurs på högskola och 2 anger att de gått en specifik autismutbildning på högskolenivå.

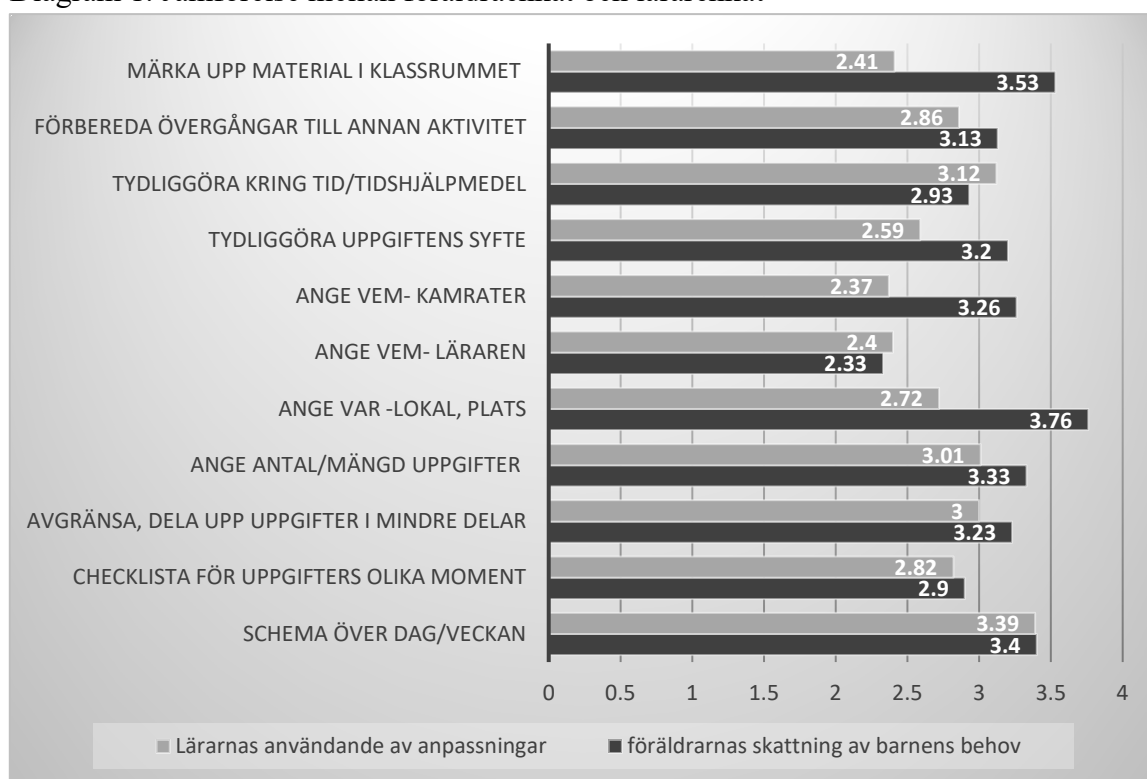
De utmaningar som lärarna i studien nämner, kring att arbeta med elever med autism, är främst tidsbrist och ensamarbete men också omgivningens oförståelse, då de har kollegor som inte delar deras synsätt kring hur de arbetar med eleven. Resursbrist anges också som orsak till utmaningar kring elevernas skolsituation. Elevernas beteende nämns av 8 respondenter som deras största utmaning och 7 respondenter anger elevens bristande sociala förmåga som en stor utmaning. Att hitta rätt nivå på undervisningsmaterial nämns också som en utmaning. En lärare ifrågasätter om dessa elever ska ha samma läroplan som andra elever.

Lärarna i studien önskar alla, med undantag för en, mera kunskaper kring autism och ger förslag på att de vill ta del av hur andra skolor arbetar, lära sig genom diskussioner utifrån andras erfarenheter och bl.a. lära sig utifrån case-beskrivningar. Här eftersöks också kunskaper kring konkreta exempel som kan användas. Den fysiska miljöns betydelse och hur man utvecklar denna lyfts också som ett önskemål att lära sig mera om. Det finns också en önskan att få ta del av forskning som bedrivs kring autism. En av lärarna i studien påpekar att information från professionella ofta utgår från specifik elev och denne lärare skulle istället vilja få lära sig hitta lösningar som kan användas på gruppnivå istället. De allra flesta lärarna i studien anser sig ha goda eller relativt goda kunskaper om autism.

4.2.8 Jämförelse mellan föräldraenkät och lärarenkät

I diagram 1 nedan, jämförs föräldrarnas skattning av barnens behov av olika anpassningar med lärarnas skattning av hur ofta de använder dessa anpassningar. Det är emellertid viktigt att påpeka att enkäterna inte har något samband med varandra, då eleverna och lärarna inte har någon koppling till varandra. Sammanfattningen kan därför bara ses som en indikation över vilka behov av anpassningar som elever med autism har och hur lärare arbetar med anpassningar för elever med autism. Värdena som anges är samma medelvärden som angetts i tabell 4 och 8.

Diagram 1. Jämförelse mellan föräldraenkät och lärarenkät



Diagrammet visar att föräldrarna i studien skattar sina barns behov av anpassningar inom tydliggörande pedagogik mycket högt och det visar också att lärarna i studien arbetar med tydliggörande pedagogik i relativt stor omfattning.

4.3 Analys med teoretisk tolkning

Analysen är ett komplement till resultatdelen och innehåller slutsatser som är kopplat till studiens syfte.

Resultatet av föräldraenkäten, tabell 4, visar att föräldrarna skattar sina barns behov av anpassningar generellt högt, eftersom flertalet av anpassningarna kommer upp i ett genomsnittsvärde över 3, beräknat från ett maxvärde på 4,0 och ett minimum på 1,0. Största

behovet av anpassningar skattas av föräldrarna vara barnets behov att få skoluppgifter presenterade i mindre delar för att lättare kunna ta sig an komplexa uppgifter. Denna anpassning kompenserar för de bristande kognitiva förmågor som Holmquist (2004), Falkmer (2013) och Gillberger (2015) beskriver är vanligt hos individer med autism. Genom att få hjälp med att tydliggöra uppgifter kommer eleven ges förutsättningar att förstå vilka förväntningar som finns, hur de ska påbörja, genomföra och avsluta en uppgift. Sker denna information dessutom genom visuellt stöd, tillvara tas elevens visuella styrka, vilket kan få betydelse för hur eleven tolkar informationen. Elevens egen uppfattning av att veta, begripligheten, är enligt Antonovsky (2005) en av de viktiga komponenterna för ett högt KASAM. Läraren är den resurs eleven har som bidrar till att de uppgifter, aktiviteter och situationer som eleven befinner sig i blir hanterbara. Läraren är också den som kommer ha stor betydelse för att anpassa uppgifter för eleven så att de blir meningsfulla. Om länken mellan tankar och känslor, som gör att individer med autism tillskriver en händelse en personlig mening är svag hos individer med autism (Nilsson u.å), behöver läraren ha en god relation till eleven för att kunna veta vad som fångar dennes intresse och vad som eleven finner mening att investera sin tid i. Flera föräldrar har också en medvetenhet om relationers betydelse, vilket både Aspelin (2013) och Nilholm (2007) också påtalar. De öppna frågor som ställts i enkäten visar att hälften av föräldrarna är nöjda eller till viss del nöja med de anpassningar som görs, medan resterande är missnöjda då barnens skolsituation inte fungerar optimalt. Flera föräldrar upplever frustration över att inte barnet får de anpassningar som behövs, vilket då riskerar påverka relationen mellan hem och skola negativt. Det anges i resultatet att det är ofta upp till föräldrarna att se till att anpassningar följs upp. Det handlar både om att initiativ tas av föräldrarna men också att föräldrar ser till att upprätthålla att anpassningarna fortgår. Att skolan beslutar om anpassningar som sedan inte blir av vittnar också Skolinspektionen (2016) om. Bristen på anpassningar innebär att eleverna får svårigheter att veta vad som ska göras, förstå varför och att känna motivation, varpå KASAM sannolikt blir lågt för dessa barn (Antonovsky, 2005), då de saknar copingstrategier att själva ta reda på svaren.

Majoriteten av lärarna i studien visar en medvetenhet om elevernas behov av förutsägbarhet och trygghet. Behovet av ett förebyggande och främjande arbetssätt blir då viktigt och här finns TEACCH-metoden som ett verktyg för skolan att använda i det syftet. Lärarna i studien arbetar med tydliggörande pedagogik i relativt stor omfattning, även om det finns utrymme att utöka användandet av sådana extra anpassningarna för flertalet av dem.

Fördelningen av anpassningar på individ- eller grupp nivå skiljer sig åt mellan olika slags anpassningar. Tolkat utifrån det specialpedagogiska perspektivet (Nilholm, 2007), såsom det beskrivs i studien, innebär detta att lärarna tenderar att ofta arbeta utifrån ett kategoriskt perspektiv och att det skulle kunna finnas utrymme för att se om fler anpassningar kunde föras på grupp nivå för att inte särskilja elever i svårigheter. Att tolka individriktade anpassningar som ett kategoriskt perspektiv ligger som grund och att anpassningar på grupp nivå kan ses som ett relationellt perspektiv, är dock en generalisering. Det kan mycket

väl samtidigt vara så, att vissa elever har stora svårigheter att ta till sig information om den inte riktas direkt mot dem.

I den enkät som besvarades av lärarna framkommer att anpassningar kring schema, för att tydliggöra vad som ska göras och att tydliggöra tid, är anpassningar som ofta sker. Att lärarna i studien gör många anpassningar i skolan visar studiens resultat på. Samtidigt visas bara i vilken omfattning som den tydliggörande pedagogiken används men inte vilken kvalitet som ligger bakom, om anpassningen grundar sig i en tidigare kartläggning av elevens behov, eller vilken erfarenhet läraren har av arbetssättet, vilket är faktorer som kan ha betydelse för hur relevant en anpassning blir för eleven.

Både elevernas bristande sociala förmåga och deras beteende framhålls som utmaningar för 15 av lärarna i studien utifrån ett bristperspektiv. Några av lärarna, 4 stycken, föreslår att elever med autism ska beredas plats i mindre grupp, något de har gemensamt med de 6 respondenter som svarat på föräldraenkäten att deras barn har behov av mindre grupp. Här synliggörs dilemmat om rätten till inkludering i förhållande till behovet av en lugnare lärmiljö.

Majoriteten av de svar som erhöles kring vad lärares kunskaper om autism grundar sig i, anger att det handlar om erfarenheter. Eftersom majoriteten av lärarna i denna studie samtidigt skattade sina kunskaper om autism som relativt goda, skulle just erfarenheter kunna vara den framgångsfaktor som skiljer dessa respondenterna från de som svarade på Bartonek et al's (2018) studie. Det finns också anledning att misstänka att de lärare som har svarat på en allmän enkät på Facebook är särskilt engagerade i frågan. Bortonek et al's (2018) studie utgår istället från samtliga lärare på de undersökta skolorna, alltså även lärare utan elever med autism i klassen har svarat. I den studie rapporteras istället att lärare generellt saknar kunskaper. Detta skulle kunna tolkas som att de lärare som har en personlig relation till elever med autism, i högre utsträckning än andra, känner ett större självförtroende i sitt arbete med dessa elever och därmed skattar sina kunskaper som högre.

Många av lärarna i studien hänvisar till sin utbildning när de anger sin kunskapsgrund inför att möta elever med autism, men anger inte om det är lärarutbildningen eller annan specifik utbildning med fokus på just autism eller NPF, vilket gör just detta resultat svårtolkat. Men även om lärarna har vissa kunskaper, så påtalar 3 av dem att det finns en oförstående omgivning, vilket också bekräftas av Bartonek et al (2018). Detta indikerar att fler behöver få kunskaper kring elevgruppens problematik, och att fler får ta del av möjligheterna med TEACCH-metoden som också kan innebära ett arbetssätt som kan föras på gruppnivå i syfte att öka studieron för övriga elever i klassen.

4.3.1 Slutsatser

Slutsatserna presenteras utifrån de frågeställningar som finns i de forskningsfrågorna som ställs i inledningen.

Hur ser föräldrarna i studien på sina barns behov av tydliggörande pedagogik?

- Föräldrarna i studien upplever generellt ett mycket stort behov av extra anpassningar för sina barn.
- Ungefär hälften av föräldrarna är nöjda med hur skolan tillgodoser barnens behov av anpassningar. Av de omkring 25% som är riktigt missnöjda med hur skolan anpassar för deras barn, märks en stark frustration inför skolans arbete.

I vilken omfattning används tydliggörande pedagogik genom visuellt stöd av lärarna i studien?

- Tydliggörande pedagogik används i relativt hög grad av lärarna i studien.
- Det förekommer skillnader mellan hur grundskolan och grundsärskolan anpassar, likaså har lärarnas ålder och yrkesverksamma år en betydelse för hur ofta anpassningar används. I studien använde lärarna i grundsärskolan fler anpassningar än lärarna på grundskolan. Likaså använde de äldre lärarna i studien fler anpassningar än de yngre lärarna i studien. Lärarna med 1-5 års yrkesverksamma år tenderade att anpassa i något mindre utsträckning än lärare med fler yrkesverksamma år.

Hur ser fördelningen ut mellan individ- och gruppriktade anpassningar inom tydliggörande pedagogik?

- Tydliggörande pedagogik används av lärarna i studien, både som anpassningar på individnivå och som anpassningar på gruppnivå och fördelningen av dessa är jämn.
- Vissa anpassningar, såsom checklistor och att tydliggöra kring vilken mängd uppgifter eleven förväntades prestera, används oftare som individanpassade än andra i studien.
- Att använda dag- och veckoscheman sker i studien oftast på gruppnivå.

Vilka kategorier av anpassningar inom tydliggörande pedagogik, fokuseras mest på?

- Det som lärarna fokuserar på mest är anpassningar som svarar på vad som ska ske under dagen.
- Också att tydliggöra kring tid är vanligt.

Vilken utbildning har lärarna i studien för att möta elever med autism?

- Lärarna anger främst att deras kunskaper bygger på erfarenheter och att de har utbildning, dock framgår inte om det är grundutbildningen som avses eller annan utbildning.
- Flera respondenter anger kortare kurser, föreläsningar samt inläsning av litteratur.
- Ett fåtal respondenter nämner handledning av specialpedagog som riktar sig mot enskilda elever.

- Några få lärare i studien hade specialpedagogutbildning eller speciallärarutbildning.
- Endast två respondenter anger att de har autismspecifik högskoleutbildning.

5. Diskussion

I diskussionsdelen kommer inledningsvis en metoddiskussion som redogör för hur väl metoden fungerade, därefter följer en resultatdiskussion för att sammanfatta delar av resultatet, väcka tankar och blicka framåt.

5.1 Metoddiskussion

Valet att använda en kvantitativ metod gjordes dels för att besvara studiens forskningsfrågor, men också för att få en djupare inblick i ett område som jag är mycket intresserad av och som jag upplevt bidra till en positiv skillnad för individer med autism. Jag har upplevt att användandet av dag- och veckoscheman ökat i skolan under de senaste åren och var därför också nyfiken på att undersöka i vilken omfattning andra anpassningar inom tydliggörande pedagogik används. Detta har genom min enkät blivit möjligt att få svar på. Genom att både använda frågor som besvarades via skattning men även öppna frågor, har en mer heltäckande empiri erhållits som också kunnat tolkats utifrån olika bakgrundsvariabler. Önskvärt hade varit att finna parvis kopplade respondenter d.v.s. där läraren i studien undervisade eleven i studien, för att kunna undersöka samband mellan elevens behov och de anpassningar som läraren erbjuder. Denna studie får istället tolkas som indicier.

Att nå stora urval i en kvantitativ studie är betydelsefullt menar Stukát (2011). Engagerande frågor är därför viktiga för att erhålla många svar menar Bryman (2008) och tydligen var detta ett område som engagerade många, i synnerhet lärare, till att både svara men också till att ta en kontakt med mig för att visa intresse att få ta del av den färdiga studien. Samtidigt är det så, att trots att en stor mängd svar erhållits kan urvalet inte anses vara representativt vilket naturligtvis påverkar studiens resultat. Det kan mycket väl vara så att både de föräldrar och lärare som valt att svara på enkäten har ett större engagemang i det området som studien behandlar. Det kan därmed finnas en risk med att de skattningar som gjorts utgör en överskattning i jämförelse med en representativ grupp av lärare.

I båda enkäterna har inledningsvis ställts några få inledande frågor om respondenten för att senare kunna se om det funnits mönster beroende på olika bakgrundsvariabler, såsom ålder, yrkesverksamma år och arbete i viss skolform. Likaså har också ställts några öppna frågor i slutet av båda enkäterna för att på så vis inte bara få svar på att en anpassning inte görs, utan också få föräldrarnas uppfattning till varför det är så. För lärarna har bl.a. frågan ställts

om vilka kunskaper de önskar utveckla och här erhöles svar som visar att det finns en önskan om mer kunskaper men också på hur denna kunskapsinhämtning skulle kunna se ut.

Bryman (2008) menar att enkäter och strukturerade intervjuer är likartade forskningsinstrument i flera avseenden. Skillnaden är att enkäter fylls i på egen hand och olika tolkningar av frågorna görs därför i högre grad, då det inte finns möjlighet att hjälpa respondenten, eller att vidareutveckla frågan (ibid.). Andra faktorer att förhålla sig till vid enkätstudier är att enkäterna behöver vara korta för att respondenten inte ska tröttna, vilket kan begränsa den information som eftersöks. Fördelar som kan ses med metoden, i förhållande till strukturerade intervjuer, är att de går snabbare att administrera men också att enkätsvaren inte påverkas av den relation som råder mellan intervjuare och respondent (Bryman 2008). Enkätundersökningen som gjorts har gett svar på hur ofta vissa anpassningar görs av lärarna i studien och om anpassningarna sker på individ- eller gruppnivå. Däremot framkommer inte av svaret vilken kvalitet som ligger till grund för anpassningarna, något som istället hade kunnat undersökas genom intervju eller observation. Generellt kan också sägas om kvantitativa studier att det är svårt att spegla verkligheten genom att sätta siffror på objekt (Sverke, 2004), för vad innebär det att ett behov finns ”ofta” eller att en anpassning görs ”sällan” och hur ska det bäst mätas?

5.2 Resultatdiskussion

I en skola för alla förväntas alla lärare ta ansvar för alla elever och särskiljningar ses som något negativt. Redan 1994 undertecknade Sverige Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) som menar att alla elever, oavsett funktionsnedsättning har rätt till sin närmaste skola och klass. Sedan 2011 har kravet på inkludering höjts och för de elever med autism som tidigare tilläts tillhörighet i särskolan är nu den vanliga grundskolan alternativet, även om det också förekommer särskiljning av elever i särskilda undervisningsgrupper. Synsättet kring inkludering skiljer sig åt och emellanåt tycks elevens placering vara viktigare än möjligheten till delaktighet (Nilholm & Göransson 2014). Ur ett elevperspektiv blir det däremot viktigare att möjliggöra delaktighet och på så vis få eleven att trivas, skapa sociala relationer och samtidigt nå målen. Inkludering kan alltså handla om allt från integrering av en elev till att eleven får möjlighet till en tillgänglig lärmiljö, men främst handlar inkludering om att alla lika värde och alla rätt till en utbildning menar Östlund (2016).

För elever med autism, som har kognitiva svårigheter, leder ofta mötet med skolans krav till stress. Autism och Aspergerförbundets skolenkät (2018) visar att just denna elevgrupp har en omfattande skolfrånvaro. Anledningen till detta, anses av föräldrar vara skolans bristande autismkompetens och bristande anpassningar för att möta elevernas behov. Autism är samtidigt en funktionsnedsättning som kan ta sig många olika uttryck. Att diagnosen numera benämns som Autismspektrumtillstånd, styrker just detta. En svårighet är att individer med autism kan uppleva en mycket starkare stress än vad neurotypiska individer uppvisar (Lytle & Todd 2009). Samtidigt uppstår det problem när stress inte ses

från utsidan, utan upptäcks av omgivningen först då det är för sent och eleven redan fått ett känsloutbrott. Studien visar att lärarna är medvetna om att dessa elever behöver framförhållning, rutiner och struktur, men på samma sätt som det är svårt att mäta ett begrepp i en enkätstudie så är det svårt att förstå vad som menas med framförhållning, då begreppet kan tolkas olika och elevens behov kan se olika ut. Vissa elever kan behöva förberedas mycket grundligt inför små förändringar, men klarar stora förändringar utan att behöva förberedas lika grundligt och för andra elever gäller tvärtom. Förberedelsen kan ibland behövas göras i mycket god tid medan andra tillfällen gör förberedelsen sig bäst nära inpå en aktivitet eller uppgift. Också elevens dagsform kommer att avgöra vilka anpassningar som eleven har behov av just den dagen, något som naturligtvis inte blir lätt att bedöma för den lärare som möter eleven. Att ha en förståelse för vilka anpassningar en elev har behov av och i vilken omfattning är en utmaning för lärare, då elever med autism har en ojämn begåvningsprofil och dessutom lätt påverkas av yttre stress som kan göra att deras behov ändras dag för dag men också i olika miljöer.

I denna studie har fokus legat på att försöka få svar på i vilken omfattning föräldrarna skattar sina barns behov av tydliggörande pedagogik, vilket har visat sig att för respondenterna i studien har de skattat sina barns behov av stöd som generellt högt, men att det också skiljer sig åt mellan behovet av olika anpassningar. Studien visar också att lärarna som svarat på enkäten, arbetar med anpassningar i relativ stor omfattning, vilket också delvis skulle kunna bero på hur urvalet av respondenter gjorts. För lärarna i studien, skiljer sig användandet av anpassningar åt beroende på lärarnas ålder och vilken skolform de arbetar i. För elever med autism kommer läraren ha en oerhört stor betydelse för elevens möjligheter till delaktighet. Det är lärarens ansvar att möta eleven med de resurser som eleven själv saknar för att utvecklas och lära i skolan, vilket då förutsätter kunskaper om autism. Den autismspecifika kompetens lärare besitter, samt dennes förmåga att praktisera sina kunskaper för att erbjuda eleven en tillgänglig lärmiljö, blir helt avgörande för elevens skolframgångar.

Både Autism och Aspergerförbundets skolenkät (2018), Bartonek et al (2018), men också denna studie, visar att det saknas och efterfrågas mer kunskaper om autism i skolan både från föräldrarna och från lärarna. Att alla lärare skulle kunna allt om alla diagnoser ter sig som en omöjlig verklighet, men samtidigt visar resultatet att det är viktigt att flera runt eleven har kunskaper som de svårigheter som uppstår, eftersom det händer att kollegor till lärarna, som inte förstår elevens svårigheter, skapar fler problem än nödvändigt.

Sammanlagt 15 lärare i studien anger elevens beteende och bristande sociala förmåga som en stor utmaning. Att just se på individens svårigheter som orsaker till ett problem, tyder på ett kategoriskt perspektiv (Nilholm, 2007). Utgångspunkten för de specialpedagogiska perspektiven tolkats i studien har varit att då en anpassning skett på individnivå så finns ett bakomliggande kategoriskt perspektiv. Denna tolkning bör ses som en generalisering. Det finns med all sannolikhet tillfällen när en individanpassning är att föredra, utan att läraren för den sakens skull behöver ha ett kategoriskt synsätt. Den teoretiska ansatsen bör också ses som ett ramverk till studien och inte som en absolut sanning. Däremot finns forskning

som visar på samband mellan stress och psykisk ohälsa och likaså finns forskning som stödjer samband mellan hälsa och skolframgångar. Att använda sig av TEACCH-modellen, eller av det som i studien benämns som tydliggörande pedagogik, är något som visat sig leda till mindre stress för elever med autism (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2011) och som kan användas som ett verktyg för att göra elever med autism och IF mer delaktiga och självständiga. Studien visar att lärarna använder dessa anpassningar och studien visar också att det finns utrymme för dem att utveckla detta arbetssätt. Samtidigt behöver lärare stöd för att utveckla sina kunskaper om autism, ett område som är oerhört komplext.

Dilemmat som uppstår kring elever som har behov av ett mindre sammanhang, men som ändå ska inkluderas i stora klasser syns också i resultaten av studien. För elever med autism är just de större sammanhangen en utmaning och då i synnerhet om inte anpassningar finns i rätt omfattning, vilket också både Bartonek et al (2018) och Autism och Aspergerföreningens skolenkät (2018) uppmärksammar. Några av föräldrarna, 6 stycken i studien, svarar att de anser att deras barn har behov av en mindre grupp och likaså nämns detta alternativ av två lärare i studien. Tanken att använda sig av särskilda undervisningsgrupper för dessa elever behöver samtidigt ses utifrån hur den kunskap som läraren har går att utveckla, eller om det faktiskt är så att en liten grupp gynnar den enskilda eleven. Alla möjligheter behöver prövas innan en elev flyttas från sin klass. Frågan är bara vem som vet och vem som avgör när alla möjligheter verkligen har prövats. Har de prövats på rätt sätt, i rätt omfattning och i tillräckligt god tid för att eleven ska kunna tillgodogöra sig stödet? Därefter kan frågan ställas om alternativet att gå i särskild undervisningsgrupp behöver innebära att 100% av elevens undervisningstid tillbringas där.

Att lärarna i studien fokuserar mest på att tydliggöra vad som ska ske under dagen och kring tid, kan bekräfta hur människor utgår från sina egna behov av kontroll över tid och vad som ska ske, istället för att försöka förstå en annan individs livsvärld. Marshall och Goodall, 2015 menar att individens svårigheter måste ses och förstås utifrån dennes perspektiv för att en skolframgång ska bli möjlig. Behov som liknar användandet av en almanacka och klocka tycks lättare att förstå vikten av jämfört med hur stort elevens behov är att få veta vilka kamrater denne ska förhålla sig till. Det framgår i föräldraenkätens svar att respondenterna efterlyser förståelse. Trots att det är tydligt *vad* som behövs är det svårt att föreställa sig *hur* detta ska ske. Hur skapas en djupare förståelse för en annan människas behov, när dessa inte överensstämmer med de egna? Det talas om att individer med autism har bristande förmåga att förstå andra människors tankar och känslor, men här syns detta problem utifrån omvänt perspektiv. Det handlar istället om neurotypiska individers svårigheter att mentalisera autism.

Studiens resultat visar att både lärarna och föräldrarna har reflekterat över möjligheten till en annan läroplan, vilket också Marshall och Goodall (2015) föreslår. I studiens resultat finns också tankar om andra typer av läromedel, vilket är en intressant och mer genomförbar tanke, för hur ser skolmaterialet ut för dessa elever? Hur är materialet strukturerat? Finns det en tydlighet som skulle kunna presenteras för alla elever redan i läromedlet, åtminstone till viss del? Att det finns läromedel som är mer lättbegriplig för

yngre elever, men som kan användas även för äldre elever som har svårigheter för lärande, känns tämligen lättförståeligt. Men att anpassa för dem med annorlunda sätt att tänka, tyckts inte lika självklart, men hade kunnat vara ett steg på vägen för att nå målet om *en skola för alla*.

5.3 Specialpedagogisk relevans

Den tydliggörande pedagogiken är ett förebyggande och främjande arbete, vilket stämmer överens med hur examensförordningen (SFS 2007:638) beskriver det specialpedagogiska uppdraget. Den specialpedagogiska relevansen studien har, är att den stödjer användandet av den tydliggörande pedagogiken och visar att lärarna i studien har möjlighet att utveckla detta arbetssätt och gärna också praktisera det utifrån att göra anpassningar på gruppnivå i en större omfattning.

Forskning visar (Bartonek, et al, 2018), vilket också framgår i denna studie, att omgivningens okunskap blir ett hinder i lärares arbete med eleverna. De personer som arbetar tillsammans med elever med autism, allt från elevassistenter/elevhandledare, lärare, specialpedagoger/speciallärare och rektorer behöver ha en gemensam vision för att lyckas. Denna vision behöver föregås av kunskaper och eventuellt då också av kunskaper av mer uppföljande karaktär, som pågår över tid, vilket Rae, Mc Kenzie och Murray (2011) menar göra skillnad. Kanske är det också så att personer som arbetar kring dessa elever behöver kommunicera vad de gör och vad de tänker, för att andra bättre ska förstå.

Det är viktigt att bli medveten om att de anpassningar som görs i skolor inte alltid sker i den utsträckning dessa elever har behov av (Skolinspektionen, 2016, Bartonek et al, 2018) och det är viktigt att upprätthålla de anpassningar som görs när de väl börjar fungera. Likaså behöver uppmärksammas att anpassningar bör sättas in tidigt för att ge barnet bästa möjligheter till utveckling. Specialpedagogens roll blir då att kartlägga och följa upp och utvärdera arbetet med anpassningarna för att se till att de är relevanta och används i den omfattning som elevens har behov av. Kartläggning kan ske i samarbete med föräldrarna och annan personal runt barnet för att ge ett bredare perspektiv av elevens problematik än bara utifrån hur det ser ut i klassrummet, men kan också visa sig att eleven själv kan ha kapacitet att uttrycka sina behov, om de får stöd i detta.

Det behöver också finnas möjlighet och tid för lärare att reflektera över sin relation till eleven och vad deras arbetssätt innebär. Den enskilde läraren har en unik ställning för elever i behov av stöd. Lärare har både stort ansvar för elevens välbefinnande här och nu, men detta får också betydelse över tid, för hur eleven lyckas akademiskt och får förutsättningar för vidare studier, försörjning och välmående.

Elever med autism är en heterogen grupp och likaså är lärare. Elever med autism har olika förutsättningar att lyckas i skolan och lärare har olika förutsättningar att möta dessa elever. I studien har resultatet visat att lärarna i olika åldrar och i olika skolformer skiljer sig åt i hur ofta de använder anpassningar. Linton (2015) menar också att lärares olika värderingar

spelar roll för hur de ser på inkludering, vilket får konsekvenser för eleven. Att förstå att lärare har olika behov och olika sätt att inhämta kunskaper blir då viktigt att som specialpedagog förhålla sig till för att ett lyckat samarbete ska kunna äga rum.

5.4 Förslag på fortsatt forskning om tydliggörande pedagogik

Flera tankar finns om hur studien skulle kunnat förbättras eller vidareutvecklas. Att göra samma studie, och utgå från samma frågor fast med fokus på intervjuer och observationer hade kunnat ge en bild av hur kvaliteten kring användandet av tydliggörande pedagogik ser ut på grundskola och grundsärskola.

Att studera hur användandet av extra anpassningar ser ut i särskilda undervisningsgrupper eller i autismspecifika skolor hade också varit av intresse, för att se om det är det lilla sammanhanget eller om det är den tydliggörande pedagogiken som är den bärande faktorn av framgång för att elever med autism ska kunna tillgodogöra sig sin undervisning.

Studiens som gjorts har riktat sig mot lärare för att undersöka deras användande av tydliggörande pedagogik men skulle också kunna utvecklas till att rikta sig mot hur speciallärare och specialpedagoger arbetar för att implementera metoden i skolan för att skapa en lärmiljö som är tillgänglig för en mångfald av elever.

Slutligen finner jag det också tänkvärt att lärarna i studien inte tydliggör oftare vem eleven ska förhålla sig till, med tanke på att autism innebär sociala svårigheter. Att närmare undersöka, för att se om det eventuellt kunde finnas samband med hur lärare anpassar kring att förbereda eleven inför vem de ska samarbeta med och hur elever hanterar sina sociala relationer, kunde därmed bli intressant.

6. Sammanfattning

Majoriteten av den undervisning som sker i skolan utgår från att elever har en god kommunikativ förmåga och har goda förutsättningar för lärande i sociala sammanhang. Så ser det dock inte ut för alla elever. Elever med autism är en särskilt utsatt grupp i skolan, som ofta inte når skolans mål och som ofta har en omfattande skolfrånvaro (Goodall, 2015, Autism och Aspergerförbundet, 2018).

Enligt skollagen (SFS 2010:800) har elever i svårigheter rätt att få stöd i sin utveckling mot målen. Skolan ska ha tillgång till en elevhälsa där flera olika professioner samverkar, bl.a. skolsköterska, kurator, psykolog och specialpedagog. I det specialpedagogiska uppdraget menar examensordningen (SFS 2007:638) att det ingår att identifiera hinder och möjligheter i lärmiljön som bidrar till att elever får möjligheter att lyckas i skolan. Arbetet handlar inte enbart om att lösa befintliga problem, utan också att arbeta förebyggande och främjande. Elevhälsans arbete riktar sig inte enbart mot lärandet utan har ett stort fokus på hälsa, vilket är en förutsättning för lärandet (Gustavsson et al, 2010).

Tydliggörande pedagogik är ett förebyggande arbetssätt, men kan också ses som främjande för elever utan funktionsnedsättningar som också gynnas av en tydlighet inför de krav som skolan ställer (Macdonald et al, 2018, Bartonek et al, 2018). Genom att använda denna metod som extra anpassning för elever med autism, kan elevens bristande förmågor kompenseras. Framgångar kring tydliggörande pedagogik är beforskat och har sin grund i TEACCH metoden från 60-talet. Metoden har god effekt på elever med autism i alla åldrar och på alla nivåer men också effekt på elever med IF (Spriggs, Mims, van Dijn & Knight, 2016).

Tydliggörande pedagogik har i denna studie utgått från hur anpassningen presenterats visuellt, då elever med autism har en stark visuell förmåga (Gillberg, 2015, Attwood, 2011). Metoden grundar sig i att eleven får svar på ett antal frågor angående omgivande faktorer som eleven har att förhålla sig till under skoldagen. Genom att få svar på dessa frågor undviks den stress som annars lätt uppstår då eleven själv behöver föreställa sig svaren (Nilsson u.å.). Utan hjälp med att få svar på dessa frågor riskerar stressen att i ett längre förlopp leda till sämre resultat, skolfrånvaro och psykisk ohälsa.

En enkätstudie har här undersökt hur 30 föräldrar till barn med autism skattar sina barns behov av olika slags anpassningar inom tydliggörande pedagogik. I studien undersöks också hur 137 lärare till elever med autism använder samma anpassningar. Resultatet visar att lärare ofta arbetar med att ge svar på vad eleven ska göra genom att erbjuda dag- och veckoscheman för detta. Likaså tydliggör de ofta tiden/tidsåtgången för uppgifter/aktiviteter för eleven med hjälp av olika hjälpmedel. I resultatet synliggörs också att föräldrarna till barn med autism skattar deras behov av tydliggörande pedagogik som mycket hög. Studien visar också att lärarna använder tydliggörande pedagogik i stor omfattning, men att det också finns utrymme för att arbeta med det i större omfattning och att också kunna använda anpassningarna mera utifrån gruppnivå.

Resultatet visar också att de anpassningar som sker är relativt jämnt fördelade på individ- och gruppnivå. Att lärarna i studien i högre utsträckning hade arbetat med att anpassa på gruppnivå kunde ha varit till gagn för eleverna, eftersom anpassningar på gruppnivå inte visar på någon särskiljning av elevers förmågor. Hur olika lärare använder anpassningar har setts utifrån vilket specialpedagogiskt perspektiv som varit starkt och där det kategoriska perspektivet fortfarande är vanligt i skolan (Nilholm, 2007). Vilken lärare eleven möter och hur dennes arbetssätt ser ut kommer därför spela stor roll för eleven och dennes möjlighet till delaktighet i undervisningen.

Slutligen visar också studiens resultat att föräldrar önskar att fler lärare skulle ha bättre kunskaper kring diagnosen, men också mer förståelse. Likaså önskar lärare i hög utsträckning mera kunskaper och har också gett goda exempel på hur en kunskapsutveckling skulle kunna ske. Både föräldrar och lärare anser att eleverna gynnas av ett gott samarbete mellan skola och hem, vilket samtidigt ibland är svårt då det finns tendenser till misstro inför skolans arbete hos omkring nästan en fjärdedel av föräldrarna i studien. Ett tredje område, inom vilket några föräldrar och några lärare tycker lika, är att

de efterlyser fler mindre undervisningsgrupper för dessa elever, vilket samtidigt blir ett dilemma då inkluderingstanken som skolans verksamhet bygger på, står i strid mot att exkludera elever. Elevgruppens behov kommer då stå i motsatt relation till de demokratiska värderingar som skolan förmedlar. Nilholm (2007) framhåller dock vikten av att hitta en förståelse för dilemman och menar att det finns områden som inte går att finna någon absolut lösning på. Kanske är det så att undervisning för elever med autism innefattar ett sådant dilemma.

Referenser

Airasian, Peter, Anderson, Lorin, Krathwohl, David & Bloom, Benjamin Samuel (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Alexandersson, Ulla (2014). *Stödjande strukturer - En fallstudie. Om hur skolan möter elever inom autism*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet.

American Psychiatric Association. DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders [Elektronisk resurs]: DSM-5*. (5th ed.) Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Antonovsky, Aaron (1979). *Health, stress, and coping*. (1. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, Aaron (2005). *Hälsans mysterium*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Ashburner, Jill, Zivani, Jennie, & Rodger, Silvia (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorder to perform academically and regulate their emotions and behaviour at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (1), 18-27.

Asmervik Sverre, Ogden, Terje & Rygvold Anne-Lise (2011). *Barn i behov av särskilt stöd*. Lund. Studentlitteratur.

Aspelin, Jonas (red.) (2013). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad. Kristianstad University Press.

Attention (u.å.). ASD/Aspergers syndrom. Attention. Hämtad från: <https://attention.se/npf/aspergers-syndrom/>

Attwood, Tony (2011). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Lund. Studentlitteratur.

Attwood Tony (2016). Autism nivå 1 (Aspergers syndrom). I Kutcher Martin *Barn med överlappande diagnoser*. Stockholm. Natur och kultur.

Autism och Aspergerförbundet (u.å.). *Diagnoser*. Stockholm. Autism och Aspergerförbundet. Hämtad från: <https://www.autism.se/diagnoser>

Autism och Aspergerförbundet (2018). *Skolenkät*. Stockholm. Autism och Aspergerförbundet.

Backman, Jarl (2016). *Rapporter och uppsatser*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bartonek, Frida, Borg, Anna, Hammar, Martin, Berggren, Steve, Bölte, Sven (2018). *Inkluderingsarbete för barn och ungdomar vid svenska skolor: En kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. Stockholm. Center of Neurodevelopmental Disorders at Karolinska Institutet (KIND).

Bryans-Bongey, Sarah (2018). Tech-based approaches to supporting and engaging diverse learners: Visual Strategies For Success. *Contemporary Issues in Education Research. Volume 11 (2)*, 43 – 53

Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm. Liber

Centre for Educational Research and Innovation (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Carlsson Kendall, Gunilla (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Diskrimineringslagen (SFS 2017:1081). Stockholm Arbetsmarknadsdepartementet.

Drake, Helen Fernell, Elisabeth, Lanneskog Karin, Westerberg Barbro, Wester Oxelgren, Ulrika (2015). *Utvecklingsstörning / Intellektuell funktionsnedsättning. Riktlinjer för medicinsk utredning*. Stockholm. Arbetsgruppen för utvecklingsstörning - Svensk neuropediatrik förening

Eriksson, Ida & Wolff, Lotta (2016). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – perception, kognition, samspel och känslor*. Stockholm. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Examensordningen (SFS 2007:638). Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Falck-Ytter, Terje, Fernell, Elisabeth, Gillberg, Christoffer, & von Hofsten, Claes (2010). Face scanning distinguishes social from communication impairments in autism observation. *Developmental Science*. Vol 13 (6), 864-875

Falkmer, Marita. (2013). *From Eye to Us [Elektronisk resurs]: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Diss. (sammanfattning) Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2013.

Fangen, Katrine & Sellerberg, Ann-Mari (red.) (2011). *Många möjliga metoder*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Fernell, Elisabeth (2015). Intellektuell funktionsnedsättning och andra inlärningssvårigheter. I Gillberger, Christoffer, Råstam Maria & Fernell, Elisabeth *Barn och ungdomspsykiatri*.

Finke, Erin, Mc Naughton, David & Drager, Kathryn (2009). All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn”: General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Argumentativ and Alternative Communication*, vol 25 (2), 110-122

Förordning om mål och riktlinjer i 1980 års läroplan för grundskolan (SFS 1980:64). Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Förvaltningslagen (SFS 1998:204). Stockholm. Justitiedepartementet.

Gillberg, Christoffer (2015). Autism, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd i i Gillberger, Råstam & Fernell. *Barn och ungdomspsykiatri*. Stockholm. Natur och kultur.

Goodall, Craig (2015). How do we create ASD-friendly schools? A dilemma of placement. *Support for Learning Vol 30 (4)*, 305-326

Grunewald, Karl (2010). *Från Idiot till medborgare*. Stockholm. Gotia

Gustafsson, Jan-Eric, Westling Allodi, Mara, Alin Åkerman, Britta, Eriksson, Charli, Eriksson, Fischbein, Siv, Granlund, Mats, Gustafsson, Per. Ljungdahl, Sofia, Ogden, Terje, Persson, Roland (2010). *School Learning And Mental Health: A Systematic Review*. Stockholm. Kungliga Vetenskapsakademien.

Habilitering och hälsa (2015). *Diagnoskriterier för autism*. Stockholm. Region Stockholm. Hämtad från: <http://habilitering.se/om-autismspektrumdiagnos/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5/diagnoskriterier-autism>

Habilitering och hälsa (2015). *Diagnoskriterier för intellektuell funktionsnedsättning*. Stockholm. Region Stockholm. Hämtad från: <http://habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5/diagnoskriterier-intellektuell>

Haddad, Roger & Eliasson, Bengt (2018, 4 dec.). Skolinkludering som exkluderar barnen. *Dagens Samhälle*. Hämtad från: <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/skolinkludering-som-exkluderar-barnen-25164>

Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm. Natur och kultur.

Helte, Stefan (2018). Inkludering kan leda till exkludering. *Lärarnas tidning*. Hämtad från: <https://lararnastidning.se/inkludering-kan-leda-till-exkludering/>

Hertz, Soren (2011). *Barn och ungdomspsykiatri – nya perspektiv och nya möjligheter*. Lund. Studentlitteratur.

Holmquist, Mona (2004). *En främmande värld: om lärande och autism*. Lund. Studentlitteratur.

Hylander, Ingrid & Guvå Gunilla (2017). *Elevhälsa som främjar lärande. Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Lund. Studentlitteratur.

Hälso- och sjukvårdslagen (SFS 1982:768). Stockholm. Socialdepartementet.

Karasek Robert, Theorell, Tores (1990) *Healthy work: Stress, productivity, and the Reconstruction of working life*. New York: Basic books.

Keyes, Corey (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2005, Vol. 73 (3). 539–548

Klasén McGrath, Monica (2009). *Autism*. Hämtat från <https://www.autism.se/autism>

Knight, Victoria, Sartini, Emily, AmyD. Spiggs (2015). Evaluating Visual Activity Schedules as Evidence-Based Practice for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Dev Disorder Vol 45 (1)*, 157-178

Knutsen, John, Mandell, David & Frye, Douglas (2017). Children with autism are impaired in the understanding of teaching. *Development Science. Volume 20. Issue 2.*

Kopp, Svenny (2010). *Girls with social and/or attention impairments*. Sverige. Göteborgs universitet.

Kotte, Eiaine (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2017. Malmö.

Kutcher Martin (2016). *Barn med överlappande diagnoser. ADHD, inläringssvårigheter, autism, aspergers, tourettes, ångest med flera*. Stockholm. Natur och kultur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kylén, Gunnar (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm. ALA. Handikappinstitutet

Larsson Wents, Karin (2007). *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna* Lund. Studentlitteratur.

Lindsay, Sally, Proulx, Meghan, Thomson, Nicole and Scott, Helen (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International journal of disability, development and education . Vol 60 (4)*, 347-362

Linton, A. (2015). *To include or not to include: teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome*. (1. ed.) Diss. (sammanfattning) Linköping: Linköpings universitet, 2015. Linköping.

Lytle Rebecca & Teri Todd (2009). Stress and the student with Autism Spectrum Disorders. Strategies for Stress reduction and enhanced learning. *TEACHING exceptional children*. Vol 4 (4), 36-42

Macdonald, Libby, Trembath, David, Ashburner, Jill, Costley, Debra, Keen, Deb, (2018). The use of visual schedules and work systems to increase the on-task behaviour of students on the autism spectrum in mainstream classrooms. *Journal of research in special educational needs*. Volume 18. 254 - 266.

Marcus, Lee, Schopler, Eric (2007). Educational approaches for autism--TEACCH. In: Hollander E, Anagnostou E, editors. *Clinical manual for the treatment of autism*. Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing, Inc.; 2007. p. 211-33. 85.

Marshall, David & Goodall, Craig (2015). The right to Appropriate and Meaningful Education for Children with ASD: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 45 (10), 3159–3167.

Mitchell, David, (2014). *Inkludering I skolan. Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm. Natur och kultur.

Mitchell, David (2017). *Mångfald I skolan. Framgångsrika sätt att möta (o)likheter*. Stockholm. Natur och kultur.

Molin, Martin (2004). i Delaktighet inom handikappområdet - en begreppsanalys. I Gustavsson, Anders (red.) (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.

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

Nilholm, Claes (2016). *Teori i examensarbete - en vägledning för studenter*. Lund. Studentlitteratur.

Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2014). *Inkluderande undervisning. Vad kan vi lära av forskningen?* Stockholm. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Nilsson, Inger (u.å.). *En inkluderande skola*. Stockholm läns landsting. Autismforum.

Nylander, Lena Fernell, Elisabeth & Björkman, Monica (2014). *Vuxna med utvecklingsstörning en eftersatt grupp i sjukvården*. Läkartidningen. 2014;111:CU49

Offentlighets- och sekretesslagen (SFS 1982:768). Stockholm. Justitiedepartementet.

Rae, Helen, Mc Kenzie, Karen & Murray George (2011). Teaching staff knowledge, attributions and confidence in relation to working with children with an intellectual disability and challenging behaviour. *British Journal of Learning Disabilities*. Vol 39 (4), 295-301.

Reed, Phil, Osborne, Lisa, & Waddington, Emma (2012). A comparative study of the impact of mainstream and special school placement in the behaviour of children with Autism Spectrum Disorders. *British Educational Research Journal*. Vol. 38 (5), 749-763

Simpson, R. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*. Vol 23 (2), 116-133

Skolinspektionen (2012). *"Inte enligt mallen". Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Stockholm. Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm. Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2018) *Att skapa förutsättningar för delaktighet*. Stockholm. Skolinspektionen.

Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm. Utbildningsdepartementet

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

Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket (Senast uppdaterad 17 januari 2019). *Öka studieron med tillgänglig undervisning*. Stockholm, Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-studiero/oka-studieron-med-tillganglig-undervisning>

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlag.

Socialstyrelsen (1986). *Den nya omsorgslagen*. Stockholm: Handikappbyrån, Socialstyrelsen

Socialstyrelsen & Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm. Socialstyrelsen och Skolverket

Socialstyrelsen (2015). *Insatser vid utmanande beteende hos personer med intellektuell funktionsnedsättning*. Stockholm. Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2010). *Barn som tänker annorlunda. Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Stockholm. Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen 2016. *Vägledning för Elevhälsan*. Stockholm. Socialstyrelsen skolverket

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Tydliggörande pedagogik*. Stockholm. SPSM. Hämtad från: <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/tydliggorande-pedagogik/>

Spriggs, Amy, Mims, Pamela, van Dijk Wilhelmina & Knight Victoria (2016). Examination of the evidence base for using visual activity schedules with students with intellectual disability. *The Journal of Special education 2017, Vol.5 (1)* 14-26

Statens offentliga utredningar (2016). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera. Betänkande av Att vända frånvaro till närvaro – en utredning om problematisk elevfrånvaro* (SOU 2016:94). Stockholm. Wolters Kluvers.

Stukát, Stefan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.

Svenska unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Sverke, Magnus (2004). Kvantitativa metoder: Om konsten att mäta det man vill mäta. I Gustavsson, B. (red.) (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2012) *Enkätboken*. Lund. Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1975). *Remissammanställning över betänkandet Skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm. Vetenskapsrådet. Hämtad från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsed_VR_2017.pdf

WHO (2018), ICD 11, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – Eleventh Revision*. Geneve. WHO. Hämtas från: <https://icd.who.int/en/>

Östlund, Daniel (2016). *Stöd till elever - en tillbakablick*. Stockholm. Skolverket

Föräldraenkät

Jag är en nyfiken specialpedagogstudent som just påbörjat mitt examensarbete. Här kommer jag undersöka hur grundskolan/grundsärskolan arbetar med tydliggörande pedagogik för elever med autism, utifrån möjligheten att använda visuellt stöd, d.v.s. bild, text eller föremål för att underlätta för eleven vid undervisningssituationer.

Kanske är du mer bekant med begreppet bildstöd? Visuellt stöd är ett bredare begrepp, så därför har jag valt detta ord, men innebörden är densamma.

I enkäten här söker jag svar på vad du som förälder anser vara viktigt, för just ditt barn att få veta inför olika skoluppgifter under en helt vanlig skolvecka (det gäller alltså inga schemabrytande aktiviteter, då kan behov bli annorlunda).

Svara utefter hur stort behovet vanligtvis är, för att ditt barn ska kunna få förutsättningar till att delta i skolarbetet efter sin förmåga.

Svaren från enkäten, kommer ligga till grund för intervjufrågor som kommer ställas till lärare i skolan för att se hur de arbetar med att tydliggöra skoldagen genom visuellt stöd. Att svara på enkäten är frivilligt. Alla svar kommer avidentifieras, vilket är en viktig etisk princip för examensarbeten. Svaren från enkäten kommer endast användas i syfte att bidra till data inför detta examensarbete

Stort tack för din medverkan

Anneli Lindholm

Ålder

.....

Kön

- Kille
- Tjej
- Annat

Skolform

- Grundskola
- Grundsärskola

Om ditt barn tillhör grundskolan, får barnet särskild undervisning? d.v.s. enskild undervisning eller undervisning i mindre grupp?

- Ja, heldagar

- Ja, vissa tider av dagen
 - Ja, vissa tider av veckan
 - Undantagsvis/mycket sällan
 - Aldrig
1. Hur viktigt är det för ditt barn att ha ett dag- eller veckoschema med information om vad för lektion/aktivitet som ska genomföras och i vilken ordning?
 - Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara

 2. Hur viktigt är det för ditt barn att använda en checklista som kan tydliggöra arbetsordningen under en lektion, där möjlighet finns att bocka de moment som är klara?
 - Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara

 3. Hur viktigt är det för ditt barn att få visuellt stöd för att dela upp en större uppgift i flera mindre, mer lätthanterliga delar?
 - Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara

 4. Hur viktigt är det för ditt barn att få hjälp med att förberedas på hur många uppgifter som ska göras innan uppgiften är färdig?
 - Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara

 5. Hur viktigt är det för ditt barn att förberedas på VAR en kommande lektion/aktivitet ska genomföras - om den ska genomföras på annat ställe än i klassrummet?
 - Inte viktigt alla
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara

 6. Hur viktigt är det för ditt barn att skolan märker upp saker i klassrummet, tex. genom fotografier/bilder färger, för att ditt barn ska hitta material lättare.
 - Inte viktigt alls
 - Lite viktigt

- Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara
7. Hur viktigt är det för ditt barn att förberedas på vilken lärare som ansvarar för en viss lektion.
- Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara
8. Hur viktigt är det för ditt barn att förberedas på vilka kamrater som barnet ska samarbeta med vid exempelvis grupparbete, eller lagsporter?
- Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara
9. Hur viktigt är det för ditt barn att få veta vad kunskapen leder till, d.v.s. att förstå användningsområdet eller syftet med lektionen/uppgiften?
- Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara
10. Hur viktigt är det för ditt barn att få hjälp av tidshjälpmiddel för att tydliggöra hur länge en aktivitet ska pågå?
- Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara
11. Hur viktigt är det för ditt barn att förbereda inför förändringar och övergångar mellan lektioner - rast - matsal - fritids?
- Inte viktigt alls
 - Lite viktigt
 - Ganska viktigt
 - Omöjligt att undvara
12. Finns det något visuellt hjälpmedel som ditt barn inte kan vara utan, vad i så fall?
-
- 11 A. - Anser du att skolan tillgodoser detta behov hos ditt barn? (utveckla gärna)
-
- 11 B. - Om inte, vad kan det i så fall bero på?
-

13. Har du några tankar på hur skolan skulle kunna utveckla metoder kring att använda visuellt stöd?

.....

Önskar du ta del av studien när den är klar, så mejla till: enkatautism@gmail.com och ange intresse. Studien kommer också finnas tillgänglig på DIVA.

Bilaga 2

Lärarenkät

Jag är en nyfiken specialpedagogstudent som just påbörjat mitt examensarbete. Här kommer jag undersöka hur grundskolan/grundsärskolan arbetar med tydliggörande pedagogik för elever med autism, utifrån möjligheten att använda visuellt stöd, d.v.s. bild, text eller föremål för att underlätta för eleven vid undervisningssituationer.

Kanske är du mer bekant med begreppet bildstöd? Visuellt stöd är ett bredare begrepp, så därför har jag valt detta ord, men innebörden är densamma.

I enkäten här söker jag svar på vad du som lärare arbetar med extra anpassningar för elev/elever med autism under en helt vanlig skolvecka (det gäller alltså inga schemabrytande aktiviteter, då kan behov bli annorlunda).

Svara utefter hur ofta du använder en viss anpassning.

Svaren från enkäten, kommer ligga till grund för mitt självständiga arbete på avancerad nivå för att se hur de arbetar med att tydliggöra skoldagen genom visuellt stöd. Att svara på enkäten är frivilligt. Alla svar kommer avidentifieras, vilket är en viktig etisk princip för examensarbeten. Svaren från enkäten kommer endast användas i syfte att bidra till data inför detta examensarbete

Din ålder är.....

Hur många år har du arbetat som lärare?.....

Ditt kön:

- Man
- Kvinna
- Annat

Skolform du arbetar i:

- Grundskola
- Grundsärskola
- Särskild undervisningsgrupp, exempelvis Resurskola, Flexenhet etc.

1. Hur ofta använder du ett visuellt dagsschema kopplat till undervisningen? (schemat kan se olika ut, vara i text, bilder eller båda...presenteras i pappersformat för enskild elev, skrivs på tavlan, eller visas digitalt)

- Aldrig
- Ibland
- Ofta
- Dagligen

- 1 A - Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?
- Generellt – riktad till hela klassen
 - Individuellt – riktad till enskild elev
2. Hur ofta använder du ett visuellt veckoschema kopplat till undervisningen?
- Aldrig
 - Ibland
 - Ofta
 - Dagligen
- 2 A - Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?
- Generellt – riktad till hela klassen
 - Individuellt – riktad till enskild elev
3. Hur ofta använder du visuella checklistor för att din elev ska kunna se vad som ska göras och där eleven kan kryssa av uppgifter efter hand?
- Aldrig
 - Ibland
 - Ofta
 - Dagligen
- 3 A - Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?
- Generellt – riktad till hela klassen
 - Individuellt – riktad till enskild elev
4. Hur ofta delar du upp en större/komplex uppgift i flera mindre delar och presenterar dem visuellt i bild eller text?
- Aldrig
 - Ibland
 - Ofta
 - Dagligen
- 4 A - Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?
- Generellt – riktad till hela klassen
 - Individuellt – riktad till enskild elev
5. Hur ofta avgränsar du visuellt för eleven mängden uppgifter denne ska göra på lektionen?
- Aldrig
 - Ibland
 - Ofta
 - Dagligen

5 A Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?

- Generellt – riktad till hela klassen
- Individuellt – riktad till enskild elev

6. Hur ofta förbereder du genom visuellt stöd, när lektion utanför vanliga klassrummet kommer att ske?

- Aldrig
- Ibland
- Ofta
- Dagligen

6 A Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?

- Generellt – riktad till hela klassen
- Individuellt – riktad till enskild elev

7. Hur ofta förbereder du, med hjälp av visuellt stöd, inför ett byte av lärare?

- Aldrig
- Ibland
- Ofta
- Dagligen

7 A Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?

- Generellt – riktad till hela klassen
- Individuellt – riktad till enskild elev

8. Hur ofta förbereder du, med hjälp av visuellt stöd, inför vilka andra elever som kommer ingå i samma grupp, lag eller sammanhang som din elev med autism?

- Aldrig
- Ibland
- Ofta
- Dagligen

8 A Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?

- Generellt – riktad till hela klassen
- Individuellt – riktad till enskild elev

9. Hur ofta förklarar du, med hjälp av visuellt stöd, vad kunskapen leder till, d.v.s. hjälper eleven att förstå användningsområdet eller syftet med lektionen/uppgiften?

- Aldrig
- Ibland
- Ofta
- Dagligen

9 A - Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?

- Generellt – riktad till hela klassen
- Individuellt – riktad till enskild elev

10 Hur ofta arbetar du med tidshjälpmedel?

- Aldrig
- Ibland
- Ofta
- Dagligen

10 A - Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?

- Generellt – riktad till hela klassen
- Individuellt – riktad till enskild elev

11 Hur ofta förbereder du eleven, med hjälp av visuellt stöd, på övergångar i god tid? (ex. från slöjden till matsal, från matsal till klassrum...)

- Aldrig
- Ibland
- Ofta
- Dagligen

10 A - Om du använder denna anpassning, hur sker det oftast?

- Generellt – riktad till hela klassen
- Individuellt – riktad till enskild elev

11 Har du märkt upp allmänt material som böcker, saxar, lim, penslar etc. i klassrummet i syfte att göra det lättare för att hitta? (Detta kan ske genom text, foto, symbol eller färger på lådor, hyllor mm.)

- Jag har inte märkt upp något
- Jag har märkt upp visst material
- Jag har märkt upp mycket material
- Jag har till mycket stor del märkt upp material

12 Vad anser du vara det viktigaste hjälpmedlet för elever med autism? Utveckla gärna svaret.....

12 A. I hur stor del anser du att du kan tillgodose det behovet?.....

13 Vad grundar sig dina kunskaper om autism i?.....

14 Läraryrket består i en mängd utmaningar - vilket är den svåraste utmaning du möter kring just elever med autism?.....

15 Om du önskar mer kunskaper kring autism vad skulle det i så fall vara för slags kunskaper? Utveckla gärna ditt svar.....

Om du önskar ta del av den färdiga studien skicka ett mejl till enkatautism@gmail.com och skriv "Lärarenkät" som ämne/rubrik. Har du däremot redan skickat din mejladress till enkatautism@gmail.com, inför att du svarat, så kommer studien automatiskt.

